

# W kręgu działań pomocowych i poradniczych

Redakcja naukowa

Joanna Kozielska, Agnieszka Skowrońska-Pućka



WYDAWNICTWO NAUKOWE UAM

W KRĘGU DZIAŁAŃ POMOCOWYCH I PORADNICZYCH



UNIwersytet IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

SERIA PSYCHOLOGIA I PEDAGOGIKA NR 234

# W KRĘGU DZIAŁAŃ POMOCOWYCH I PORADNICZYCH

Redakcja naukowa

JOANNA KOZIELSKA

AGNIESZKA SKOWROŃSKA-PUĆKA



POZNAŃ 2016

ABSTRACT. Kozielska Joanna, Skowrońska-Pućka Agnieszka (eds.), *W kręgu działań pomocowych i poradniczych* [On advisory and counselling activities]. Poznań 2016. Adam Mickiewicz University Press. Seria Psychologia i Pedagogika nr 234. Pp. 270. ISBN 978-83-232-3021-2. ISSN 0083-4254.

The theoretical considerations presented in this work indicate numerous problems which resist classification and systematization, and which are significant in terms of the theory and practice of counselling and social support. The book is divided into three thematic areas: Counselling and social support in the context of human work, the supporter and the supported; assisting in the context of selected problems experienced by children, young people and their families; the forms and methods of this assistance. We nurture the hope that they will inspire reflections on the multidimensional nature of human experiences, associated both with providing and receiving help in every aspect of human biography. We trust that the information presented here will constitute a contribution to further empirical, theoretical and practical studies in the field of social assistance and support.

Joanna Kozielska, Agnieszka Skowrońska-Pućka, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych, Zakład Poradnictwa Społecznego, ul. Szamarskiego 89, 60-568 Poznań, Poland

Recenzenci: prof. dr hab. Grażyna Miłkowska  
prof. dr hab. Marek Budajczak

© Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydawnictwo Naukowe UAM,  
Poznań 2016

Publikacja dofinansowana przez Wydział Studiów Edukacyjnych UAM

Projekt okładki: Ewa Wąsowska  
Redakcja: Anna Liberek  
Redakcja techniczna: Dorota Borowiak  
Łamanie komputerowe: Krystyna Jasińska

ISBN 978-83-232-3021-2  
ISSN 0083-4254

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIwersYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU  
61-701 POZNAŃ, UL. FREDRY 10  
www.press.amu.edu.pl  
Sekretariat: tel. 61 829 46 46, faks 61 829 46 47, e-mail: wyd nauk@amu.edu.pl  
Dział sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl  
Wydanie I. Ark. wyd. 16,0. Ark. druk. 16,875  
DRUK I OPRAWA: EXPOL, WŁOCŁAWEK, UL. BRZESKA 4



## Spis treści

<i>W kręgu działań pomocowych i poradniczych. Wprowadzenie (Joanna Kozielska, Agnieszka Skowrońska-Pućka) .....</i>	7
---	---

### **I. PORADNICTWO I WSPARCIE SPOŁECZNE W KONTEKŚCIE PRACY CZŁOWIEKA**

Barbara Baraniak <i>Całozyciowe poradnictwo zawodowe wsparciem orientacji karierowych człowieka</i> .....	15
Joanna Kozielska <i>Transnacyjny wymiar poradnictwa i wsparcia społecznego. Kazus Polaków pracujących w krajach Unii Europejskiej .....</i>	45
Wojciech Duczmał, Sławomir Śliwa <i>Ekonomia społeczna jako forma wsparcia społeczno-zawodowego osób wykluczonych społecznie .....</i>	63
Anna Kławsiuć-Zduńczyk <i>Aktywizacja zawodowa osób z niskimi kwalifikacjami .....</i>	71
Aleksandra Kulpa-Puczyńska <i>Lokalne telecentra – nowa przestrzeń dla poradnictwa i wsparcia społecznego? .....</i>	81
Magdalena Brzozowska <i>Uczniowskie firmy w systemie orientacji i poradnictwa zawodowego w Niemczech .....</i>	93
Wioleta Duda <i>Doradztwo zawodowe na odległość – szanse i zagrożenia .....</i>	101


### **II. WSPIERAJĄCY I WSPIERANI. POMAGANIE W KONTEKŚCIE WYBRANYCH PROBLEMÓW DZIECI, MŁODZIEŻY I RODZINY**

Anna Gutowska <i>Wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnością. Między diagnozą a racjonalnym działaniem .....</i>	113
---	-----

Agnieszka Skowrońska-Pućka	
<i>(Przed)wczesne macierzyństwo w biografiach wychowanek placówek opiekuńczo-wychowawczych. Od profilaktyki do wsparcia i pomocy</i> .....	127
Aneta Baranowska	
<i>Reintegracja rodziny jako forma przeciwdziałania zjawisku sieroctwa społecznego wśród wychowanków domu dziecka</i> .....	137
Kinga Englot, Aneta Judzińska	
<i>Specyfika pracy asystenta rodzinnego. Społeczno-kulturowy kontekst zawodu</i> .....	151
Ewa Wyrwich-Hejduk, Magdalena Stankowska	
<i>Dziadek jako instytucja wspierająca</i> .....	161
Maria Porzucek-Miśkiewicz, Paulina Ratajczak	
<i>Psychodydaktyczne aspekty wspomagania ucznia zdolnego funkcjonującego w roli koźła ofiarnego</i> .....	179
Mikołaj Brenk	
<i>Walka czy wsparcie? Służby społeczne wobec żebraków w Poznaniu w latach 1946–1948</i> .....	189

### III. METODY I FORMY POMOCY I WSPARCIA

Robert Bartel	
<i>Portret i autoportret w arteterapii</i> .....	201
Grażyna Teusz	
<i>Drama a wspomaganie rozwoju</i> .....	219
Agata Matysiak-Błaszczyk	
<i>Wsparcie i pomoc oferowane kobietom-matkom przebywającym w Domu Matki i Dziecka w Krzywańcu – analiza innowacyjnego programu resocjalizacyjnego</i> ....	227
Sylwia Polcyn-Matuszewska	
<i>Formy wsparcia uczniów z fobią szkolną. Analiza forów internetowych</i> .....	241
Dorota Dolata	
<i>Efektywność pomocy świadczonej przez grupy samopomocowe DDA a grupy terapeutyczne DDA w ocenie uczestników</i> .....	253
Informacje o Autorach .....	269



## W kręgu działań pomocowych i poradniczych. Wprowadzenie

Rzeczywistość społeczna charakteryzująca się permanentnymi zmianami, rodząca wiele ambiwalencji i wieloznaczności, z wpisana w nią niepewnością i koniecznością ciągłego podejmowania ryzyka to arena dzisiejszych zmagañ życiowych i zawodowych stawiająca człowieka wobec licznych wyzwań<sup>1</sup>. Ta odmieniona w latach 80. ubiegłego stulecia rzeczywistość wymusza wiele przedsięwzięć mających na celu wpasowanie się jednostek i grup społecznych w jej nowe, płynne, mozaikowe oblicze pełne ryzyka i niepewności, czego konsekwencją może być destabilizacja biegu życia człowieka i rodziny potęgująca poczucie rozczarowania i zagubienia, przyczyniająca się do zachwiania poczucia własnej wartości, rodząca potrzebę pomocy i wsparcia.

Uniwersalne niegdyś formy karier zawodowych kraju stabilnej gospodarki nowoczesnej – kraju sprzed etapu transformacji ustrojowej – zostały zamienione na całe spektrum szans i możliwości, obaw i ryzyka zawodowego. Niestabilność rynków pracy, ich odmienione, dychotomiczne oblicze szans i zagrożeń zmusza jednostkę do ustawicznej edukacji i elastycznego podejścia do zatrudniania, dając możliwość skorzystania ze wsparcia i spe-

---

<sup>1</sup> Por.: Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006; tenże, *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności*, Warszawa 2007; tenże, *Płynne życie*, Kraków 2007; A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2007; Z. Melosik, *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*, w: *Pedagogika II. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003; M. Piorunek, *Transformacje modelu biografii – edukacja i praca w linii życia*, w: *Jednostka, społeczeństwo i edukacja w świecie globalnym*, red. A. Cybal-Michalska, Poznań – Leszno 2006; taż, *Edukacja i praca w cyklu życia człowieka*, w: *Edukacja wobec tożsamości społecznej*, red. E. Gawel-Luty, J. Kojkoł, Gdańsk 2008; taż, *Edukacja i praca jako komponenty tożsamości człowieka w przestrzeni postnowoczesności*, w: *Relacje podmiotów (w) lokalnej przestrzeni edukacyjnej (inspiracje...)*, red. J. Modrzewski, M.J. Śmiałek, K. Wojnowski, Kalisz – Poznań 2008; taż, *Biografia zawodowa człowieka w kontekście permanentnej zmiany społecznej*, w: *Odmiany życia społecznego współczesnej Polski: instytucje, polityka, kultura*, red. Z. Galor, Poznań 2010.

cjalistycznego poradnictwa na każdym etapie konstruowania kariery zawodowej opartej na zasobach jednostkowych. Biorąc pod uwagę powyższe czynniki, pierwszy blok tematyczny poświęcono poradnictwu i wsparciu społecznemu w kontekście pracy człowieka. Tę część pracy otwiera artykuł Barbary Baraniak, wpisujący się w całościowy charakter poradnictwa zawodowego, zalecany w celach kształcenia ustawicznego sformułowanych w *A Memorandum on Lifelong Learning*, ukazując jego karierowy wymiar. Z kolei Joanna Kozielska podjęła ważne zagadnienie dotyczące transnarodowego wymiaru poradnictwa i wsparcia społecznego. Autorka zwraca uwagę na niezwykle aktualną problematykę dotyczącą potrzeby wsparcia osób powracających z migracji zarobkowych do kraju. Dodaje, że pomoc i wsparcie winny być organizowane w trójtemporalnej perspektywie – przed podjęciem decyzji o wyjeździe (przed wyjazdem z kraju), w trakcie pobytu na emigracji oraz po powrocie z niej. Kolejni autorzy, Wojciech Duczmal oraz Sławomir Śliwa, skoncentrowali swoje rozważania wokół ekonomii społecznej jako formy wsparcia społeczno-zawodowego osób wykluczonych społecznie. Ich intencją było ukazanie tej formy pomocy jako alternatywy dla osób długotrwale bezrobotnych. Egzemplifikacją rozważań o charakterze teoretycznym jest działalność Ośrodka Wsparcia Ekonomii Społecznej, który funkcjonuje przy Wyższej Szkole Zarządzania i Administracji w Opolu. Tekst Anny Kławsień-Zduńczyk dotyczy zagadnienia aktywizacji zawodowej osób z niskimi kwalifikacjami zawodowymi. Autorka, dokonując analizy sytuacji wyjściowej tych osób, które wkraczają lub powracają na rynek pracy, podejmuje próbę określenia możliwości powrotu lub wejścia tej grupy na rynek pracy, uwzględniając zarówno dostępne formy wsparcia, jak i bariery utrudniające podjęcie aktywności zawodowej. Artykuł Aleksandry Kulpy-Puczyńskiej został poświęcony problematyce telecentrów – nowoczesnym, wielofunkcyjnym ośrodkom umożliwiającym dostęp m.in. do edukacji zdalnej czy telepracy. Badaczka zwraca uwagę, że są to miejsca organizowania działalności społeczności lokalnych, stanowiące dogodną przestrzeń dla wspólnych inicjatyw wspartych pomocą kompetentnych instruktorów i liderów społecznych, podkreślając, iż ważnym celem działań telecentrów jest też aktywizacja społeczna i zawodowa osób z niepełnosprawnościami. Magdalena Brzozowska poświęca swoją uwagę uczniowskim firmom, stanowiącym nową propozycję rozwiązań w zakresie umacniania związków szkoły i rynku pracy w Niemczech. Autorka zaznacza, że uczniowska firma wpisuje się w działania z zakresu poradnictwa zawodowego mające na celu wspieranie młodzieży w procesie przejścia ze szkoły na rynek pracy, co wobec potrzeby stworzenia w Polsce praktycznych wariantów aktywizacji młodych ludzi wydaje się bardzo cenne. W proponowanym tekście podjęta zostaje próba scharakteryzowania uczniowskich firm jako

jednej z form wspierania i przygotowania młodzieży do wytyczania własnej drogi rozwoju oraz umiejętnego planowania procesu jej realizacji. Pierwszą część rozważań zamyka tekst Wiolety Dudy poświęcony zagadnieniom doradztwa zawodowego na odległość, ukazujący szanse i zagrożenia tego rozwiązania.

„Realia społeczno-gospodarcze pośrednio i bezpośrednio kształtują ludzkie biografie, a wielość i stopień trudności wyzwań dnia codziennego sprawiają, że rośnie liczba osób bezradnych, w przypadku których czasowo lub trwale zaburzone zostają prawidłowe relacje z otoczeniem i samymi sobą, osób, które po prostu nie radzą sobie z wieloma aspektami rzeczywistości”<sup>2</sup>. W związku z powyższym druga część rozważań stawia w centrum zainteresowania „wspierających i wspieranych” oraz koncentruje się wokół zagadnień pomocy i wsparcia adresowanych do dzieci, młodzieży i rodziny. Tę część tomu otwiera tekst Anny Gutowskiej, która pisze o wsparciu osób z niepełnosprawnością. Należy wskazać, że artykuł jest próbą ukazania działań wspierających z punktu widzenia osoby przyjmującej pomoc. Główny nurt rozważań wyznaczają pojęcia: pomoc narzucona, pomoc kontrolująca i pomoc usamodzielniająca. Tekst Agnieszki Skowrońskiej-Pućki oscyluje wokół problematyki (przed)wczesnego macierzyństwa, realizowanego w warunkach instytucjonalnych przez wychowanki placówek opiekuńczo-wychowawczych. Autorka, ukazując wielopłaszczyznowość konsekwencji będących implikacją macierzyństwa nastolatek, akcentuje rolę wsparcia i pomocy adresowanych do tej grupy młodzieży. Natomiast praca Anety Baranowskiej została poświęcona zagadnieniu reintegracji rodziny jako formie przeciwdziałania zjawisku sieroctwa społecznego wśród wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych. Celem artykułu Kingi Englot i Anety Judzińskiej stało się przybliżenie tematyki asystentury rodzinnej w Polsce. Na podstawie analizy dotychczasowych badań teoretyków pracy socjalnej, jak i weryfikacji własnych sportretowały one aktualną sylwetkę pracownika asystentury rodzinnej. Wzbogaciły swoje rozważania o aspekt kulturowy, by wykazać pewne społecznie konstruowane standardy (dotyczące płci), które determinują podjęcie opisywanej profesji, jak również ich konsekwencje w postaci płciowej asymetrii obecnej w strukturze pracowników socjalnych. Ewa Wyrwich-Hejduk oraz Magdalena Stankowska zadają w swoim tekście ważne pytania: Czy seniorzy mogą stanowić pewnego rodzaju instytucję wspierającą dla młodszego pokolenia, zajmując się wnukami? Jaka jest ich rola w opiece i wychowaniu wnuków? Wreszcie, jaką rolę odgrywać tu może dziadek? Tradycyjnie, jak zauważają autorki, to przecież babcie zaj-

---

<sup>2</sup> M. Piorunek, *O potrzebie pomocy. Otwarcie dyskursu*, w: *Rodzina – Młodzież – Dziecko. Szkice z teorii i praktyki pomocy psychopedagogicznej i socjalnej*, red. M. Piorunek, J. Kozielska, A. Skowrońska-Pućka, Poznań 2013, s. 15.

mowały się wnukami, a mężczyźni w każdym wieku byli „z dala” od dzieci, zajęci aktywnościami pozarodzinnymi. Przedstawiając wyniki badań własnych, wskazują, że dziadek może stanowić instytucję wspierającą we współczesnej rodzinie, instytucję niedocenianą i pomijaną w obecnym dyskursie naukowym. Paulina Ratajczak oraz Maria Porzucek-Miśkiewicz skoncentrowały swoje rozważania wokół psychodydaktycznych aspektów wspomaganie ucznia zdolnego odgrywającego rolę kozła ofiarnego. Ukazały wybrane aspekty funkcjonowania uczniów zdolnych, którzy odgrywają taką właśnie rolę, opisały specyfikę funkcjonowania uczniów zdolnych, dynamikę klasy szkolnej, przyczyny oraz konsekwencje przyjmowania ról grupowych, a także strategie, formy i metody pomocy uczniom zdolnym, przyjmującym destrukcyjne role w klasie szkolnej. Część drugą monografii zamyka tekst Mikołaja Brenka poświęcony problemowi żebractwa w Poznaniu w latach 1946-1948.

Magdalena Piorunek zauważa, że „coraz więcej osób zagubionych w społecznej rzeczywistości i labiryncie życiowych celów i wartości, dotkniętych różnego rodzaju dysfunkcjami rozwojowymi czy socjalizacyjnymi, poszukuje pomocy socjalnej w zaspokajaniu podstawowych potrzeb, wsparcia emocjonalnego, informacyjnego czy porady”<sup>3</sup>, dlatego też ostatnią, trzecią część rozważań, poświęcono metodom oraz formom pomocy i wsparcia jednostek oraz grup społecznych w trudnych sytuacjach życiowych. Otwiera ją artykuł Roberta Bartela dotyczący możliwości wykorzystania portretu i autoportretu w arteterapii. Autor odwołuje się do swoich doświadczeń zawodowych z Pracowni Terapii przez Sztukę przy Wojewódzkim Szpitalu dla Nerwowo i Psychiczenie Chorych w Gnieźnie. Z kolei Grażyna Teusz skupiła się na problematyce dramy w kontekście wspomaganie rozwoju. Artykuł prezentuje dramę jako metodę ukierunkowaną na wszechstronny, harmonijny i holistycznie rozumiany rozwój osobowości, a zastosowane techniki i metody pracy sprzyjają odsłanianiu perspektywy indywidualnego przeżycia i doświadczenia, wglądowi w siebie, uaktywnieniu wyobraźni, uzyskaniu adekwatnej samooceny oraz podwyższeniu poziomu zaufania do własnych możliwości osobowotwórczych. Kolejna autorka, Agata Matysiak-Błaszczyk, na podstawie wyników autorskich badań wskazuje i charakteryzuje innowacyjne programy wychowawcze realizowane w Domu Matki i Dziecka w Krzywańcu, ukazując ich rolę w procesach pomocowych i wspierających kobiety w kryzysie. Kolejny tekst, autorstwa Sylwii Polcyn-Matuszewskiej, za pomocą zaprezentowanej analizy blogów oraz forów internetowych dostępnych w przestrzeni wirtualnej ilustruje świat emocji i uczuć osób przyznających się do panicznego lęku przed szkołą. Badaczka

---

<sup>3</sup> Tamże, s. 16.

pisze również o charakterze pomocy i wsparcia, których głównymi inicjatorami są użytkownicy portali internetowych. Trzecią część monografii zamykają rozważania Doroty Dolaty dotyczące efektywności pomocy świadczonej przez grupy samopomocowe DDA oraz grupy terapeutyczne DDA w perspektywie uczestników niniejszych grup.

Rozważania prezentowane w niniejszym tomie sygnalizują wiele, nieulegających klasyfikowaniu czy systematyzowaniu, problemów – ważkich z perspektywy teorii i praktyki poradnictwa oraz wsparcia społecznego. Żywimy nadzieję, że staną się inspiracją do namysłu nad wielowymiarowością ludzkich doświadczeń, zarówno tych związanych z niesieniem, jak i otrzymywaniem pomocy oraz wsparcia w każdym z aspektów ludzkich biografii. Ufamy, iż zaprezentowane treści będą stanowić przyczynek do dalszych prac empirycznych, teoretycznych i praktycznych z zakresu poradnictwa i wsparcia społecznego.

*Joanna Kozielska  
Agnieszka Skowrońska-Pućka*



I

---

PORADNICTWO I WSPARCIE  
SPOŁECZNE W KONTEKŚCIE  
PRACY CZŁOWIEKA

---

Barbara BARANIAK

Warszawa

## Całozyciowe poradnictwo zawodowe wsparciem orientacji karierowych człowieka

### Wstęp

Na przełomie XX i XXI w. zauważono szersze zainteresowanie karierami zawodowymi, które zrodziło potrzebę nowego spojrzenia na poradnictwo zawodowe i dostrzeżenia rozwoju karier nie tylko zawodowych, ale i życiowych. W owo nowe spojrzenie wpisują się najnowsze poglądy m.in. D. Supera<sup>1</sup> czy J. Hollanda<sup>2</sup>, którzy starają się nadać inne spektrum poradzie zawodoznawczej, a mianowicie – zawodowo-personalno-karierowe. Towarzyszy jej jednak wciąż dysonans pojęciowy będący pochodną ewoluowania teorii poradnictwa zawodowego w kierunku nurtu karierowego, który znalazł się w kręgu zainteresowań nie tylko polskich badaczy, ale i uznanych, światowych autorytetów, w tym m.in. E.L. Herra i S.H. Crammera<sup>3</sup> czy A. Kargulowej<sup>4</sup>, A. Bańki<sup>5</sup> i innych. W ten nurt – pomimo iż nie nazwany karierowym – wpisała się już ponad 40 lat temu teoria pedagogiki pracy<sup>6</sup>. Jej

<sup>1</sup> Zob.: D.E. Super, *Career and Life Development*, w: *Career Choice and Development*, eds. W.D. Brown, L. Brooks, San Francisco – Washington – London 1984; tenże, *A Life Span, Life Space. Perspective on Convergence*, w: *Convergence in Career Development Theories*, eds. M.L. Savickas, R.W. Lent, Palo Alto 1994.

<sup>2</sup> J.L. Holland, *Integrating Career Theory and Practice: The Current Situation and Some Potential Remedies*, w: *Handbook of Career Counseling Theory and Practice*, eds. M.L. Savickas, W.B. Walha, Palo Alto 1996.

<sup>3</sup> E.L. Herr, S.H. Crammer, *Planowanie kariery zawodowej*, cz. I, Warszawa 2001.

<sup>4</sup> A. Kargulowa, *O teorii i praktyce poradnictwa*, Warszawa 2004.

<sup>5</sup> Zob.: A. Bańka, *Transnacionalne poradnictwo zawodowe w kontekście zmian w wymiarze europejskim*, w: *Edukacja dla rynku pracy. Problemy poradnictwa zawodowego*, red. S.M. Kwiatkowski, Z. Sirojć, Warszawa 2006; tenże, *Kapitał kariery – uwarunkowania, rozwój i adaptacja do zmian organizacyjnych oraz strukturalnych rynku pracy*, w: *Współczesna psychologia pracy i organizacja*, red. Z. Ratajczak, A. Bańka, E. Turska, Katowice 2006.

<sup>6</sup> T. Nowacki, *Organizacja i zadania Instytutu Kształcenia Zawodowego*, Warszawa 1973.

twórcą był T. Nowacki, który w jednym z obszarów badawczych – w obszarze kształcania i doskonalenia zawodowego – opisał najwyższy wymiar kariery zawodowej człowieka, jakim jest mistrzostwo zawodowe. Kwestie te (poruszone w książkach: *Dydaktyka doskonalenia zawodowego*<sup>7</sup>, *Metodologia pedagogiki pracy*<sup>8</sup>, *Kształcenie i doskonalenie pracowników. Zarys andragogiki*<sup>9</sup>) wpisane są w teorie pracy<sup>10</sup> kursów zawodowych<sup>11</sup> i doskonalenia zawodowego<sup>12</sup>. Historycznie ukazany wątek karierowy utożsamiano wówczas z awansem zawodowym pracownika<sup>13</sup> wspieranym przez doradztwo zawodowe, a także z jednym z procesów teorii orientacji, poradnictwa i doradztwa zawodowego<sup>14</sup>, który współcześnie został poszerzony przez Z. Wiatrowskiego o teorie: 1) całościowego rozwoju człowieka, 2) kwalifikacji i kompetencji zawodowych, 3) kształcenia ustawicznego dorosłych i interesującą nas teorię kariery zawodowej<sup>15</sup>. Dorobek naukowy pedagogów pracy w połączeniu z teorią zasobów ludzkich<sup>16</sup> pokazuje rozwój teorii pedagogiki pracy, który wpisuje się w aktualny nurt karierowy będący zarazem spełnieniem – ponownie zaakcentowanego przez kard. S. Wyszyńskiego<sup>17</sup> – postulatu Piusa XI<sup>18</sup> o potrzebie nie tylko doskonalenia „martwej materii”<sup>19</sup>, ale i człowieka, czyli jej twórcy i wytwórcy. Kariera jako jedno z dążeń współczesnego człowieka i jej teoretyczny wymiar wpisują się w pedagogikę pracy, ponieważ dotyczy człowieka i pracy, którą chce znaleźć. Wsparciem dążeń karierowych pozostanie – kierowana do różnych podmiotów jako odbiorców usługi – porada zawodowa wpisana w całościowe poradnictwo

<sup>7</sup> Tenże, *Dydaktyka doskonalenia zawodowego*, Warszawa 1976.

<sup>8</sup> Tenże, *Metodologia pedagogiki pracy*, Warszawa 1978.

<sup>9</sup> Tenże, *Kształcenie i doskonalenie pracowników. Zarys andragogiki*, Warszawa 1983.

<sup>10</sup> Tenże, *Pedagogika pracy, w: Pedagogika pracy. Problematyka i przegląd badań*, red. T. Nowacki, Warszawa 1982, s. 120.

<sup>11</sup> Tamże.

<sup>12</sup> Tamże.

<sup>13</sup> Zob.: tamże; Z. Wiatrowski, *Pedagogika pracy w zarysie*, wyd. I, Bydgoszcz 1980, wyd. II, Warszawa 1985; tenże, *Podstawy pedagogiki pracy*, wyd. I, Bydgoszcz 1994, wyd. IV, Włocławek 2005; Z. Wołk, *Poradnictwo zawodowe w edukacji szkolnej*, Zielona Góra 2006.

<sup>14</sup> Zob.: Z. Wołk, *Całościowe poradnictwo zawodowe*, Zielona Góra 2007; Z. Wiatrowski, *Podstawowe teorie w obszarze pedagogiki pracy*, w: *Pedagogika pracy w perspektywie dyskursu o przyszłości*, Bydgoszcz 2010, s. 33; T. Nowacki, *Zagadnienia poradnictwa i zawodoznawstwa*, „Nauczyciel i Wychowanie” 1972, nr 4.

<sup>15</sup> Z. Wiatrowski, *Podstawowe teorie...*, dz. cyt., s. 33.

<sup>16</sup> Zob.: S. Borkowska, *System motywowania w przedsiębiorstwie*, Warszawa 1998; J. Penc, *Kreowanie zachowań ludzkich w organizacji. Konflikty i stresy pracownicze, zmiany i rozwój organizacji*, Warszawa 2001; A. Pocztowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Kraków 2003.

<sup>17</sup> S. Wyszyński, *Duch pracy ludzkiej*, wyd. I, Włocławek 1946, wyd. IV, Warszawa 1991, s. 21.

<sup>18</sup> Pius XI, *Quadragesimo anno*, Rzym 1931. Por.: S. Wyszyński, dz. cyt., s. 111.

<sup>19</sup> S. Wyszyński, dz. cyt., s. 111.

zawodowe skupiające procesy orientacji, poradnictwa i doradztwa zawodowego, które są charakterystyczne dla działowej struktury pedagogiki pracy. Nurtowi karierowemu towarzyszy – istotny dla teorii karier i stanowiący przedmiot poniższych dociekań – dysonans pojęciowy. Jest on również ważny dla karierowo orientujących kryteriów, które nie są obojętnymi dla ich modeli rozwiązaniami ułatwiającymi podmiotom uczącym się oraz pracującym i jeszcze poszukującym swego miejsca w przestrzeni społecznej, w tym zawodowej, spełnienie własnych oczekiwań karierowych wspartych posiadanym potencjałem osobowościowym.

## 1. Orientacja kategorią naukową (poznawczą) znaną czy nieznaną poradnictwu zawodowemu?

Podjęte przez T. Hejnicką-Bezwińską<sup>20</sup> poszukiwania źródeł orientacji wiodą m.in. do S. Gertsmana<sup>21</sup>. Odnoszą one „orientację do aktywności psychicznej jednostki”<sup>22</sup> i jej „nastawienia wobec otaczającego świata”<sup>23</sup> rozumianego jako: „a) nastawienie pierwotne, ekstrospektywne, na zewnątrz, na otoczenie; b) nastawienie wtórne, introspektywne, kształtujące się w toku życia oraz rozwoju człowieka”<sup>24</sup>. W powyżej określony dualizm orientacji wpisuje się leksykalne ujmowanie tegoż pojęcia, zgodnie z którym orientacja to zdolność do prawidłowego i szybkiego ustalania danych zewnętrznych oraz danych związanych z własną osobą i kierunkiem celowego działania. Analiza pojęcia pokazuje, że jest to kategoria dana tylko człowiekowi, którego zdolność sprawia, że orientacja jest zawsze czyjaś, danej osoby, a różni się od samych norm, wzorów, reguł czy wartości właśnie przekonaniem danej osoby jako istoty rozumnej i wolnej oraz potrzebą posługiwania się przez nią rozumem i wolną wolą, czyli danymi tylko człowiekowi zdolnościami opisanymi w *Księdze Mądrości Pisma Świętego Starego Testamentu*, wedle której człowiek kieruje się „przede wszystkim dyspozycjami psychicznymi – rozumem, wolą – bo same siły fizyczne tu nie wystarczają [...]. Rozum i wola uważane są za główne władze duszy ludzkiej”<sup>25</sup>. Ich pochwałę opisuje *Księga Mądrości*: „Ty mądrością uzbroiłeś człowieka, aby panował nad istotami stworzonymi przez Ciebie [...]”<sup>26</sup>, czyniąc „człowieka królem na ziemi [...]”,

<sup>20</sup> T. Hejnicka-Bezwińska, *Orientacje życiowe młodzieży*, Bydgoszcz 1991, s. 16 .

<sup>21</sup> S. Gertsman, *Podstawy psychologii konkretnej*, Warszawa 1987, s. 73

<sup>22</sup> T. Hejnicka-Bezwińska, dz. cyt., s. 16.

<sup>23</sup> Tamże.

<sup>24</sup> Tamże.

<sup>25</sup> *Biblia Tysiąclecia. Księga Mądrości Pisma Świętego Starego Testamentu*, Warszawa 2000, s. 6.

<sup>26</sup> Tamże.

będąc jej ujarzmieniem, tzn. podporządkowania jej człowiekowi”<sup>27</sup>. Ta gatunkowa cecha dana tylko człowiekowi określa kierunek orientacji dotyczący danej osoby i jej celowych działań skorelowanych z działaniami zewnętrznymi, czyli otaczającym środowiskiem, w którym żyje, uczy się i pracuje ów interesujący nas podmiot. Odnosząc orientacje do problemu karier zawodowych, należy zauważyć, że ich model oraz opis uzależnione będą od woli podmiotu jako wolnej jednostki, która ustala swoje indywidualne plany życiowe wpisane w świat wartości ważny głównie dla niej samej. Stanowiąc będzie on odniesienie do konkretnej osoby, jej wyborów i decyzji zgodnych z jej odczuciami, oczekiwaniami i potrzebami wpisanymi w świat zewnętrzny, w którym funkcjonuje praca za sprawą istniejących zawodów opisanych kwalifikacjami i kompetencjami przydatnymi w wytwarzaniu świadczenia społecznie uzasadnionych wytworów pracy zawodowej oraz działalności usługowej i kulturowej. Zróżnicowania – zarówno cech osobowościowych, jak i otoczenia oraz poszukiwania wspólnotowych elementów – uzasadnia celowość orientowania porady zawodowej na cechy człowieka i czynniki świata pracy oraz eksponowania jej jako wsparcia dla człowieka w jego rozwoju, w tym również zawodowym, opisanym wymiarem kariery.

## 2. Całozyciowe poradnictwo rozwiązaniem dylematów definicyjnych orientacji karierowych człowieka

Pedagogika pracy jako subdyscyplina pedagogiczna już na etapie swych pierwotnych założeń, zawartych w *Uchwale nr 162 Rady Ministrów z dnia 15 czerwca 1972 r. w sprawie utworzenia Instytutu Kształcenia Zawodowego*, nie pominęła poradnictwa zawodowego, wręcz je wyeksponowała, czego wyrazem jest jeden z jej obszarów badawczych skupiony pierwotnie na orientacji zawodowej<sup>28</sup>, a następnie znacznie poszerzony o zagadnienia poradnictwa i doradztwa zawodowego<sup>29</sup>. W ten sposób pedagogika pracy przyczyniła się do tego, że problematyka poradnicza realizowana dzięki poradzom zawodowej na różnych etapach rozwojowych i edukacyjnych człowieka pomimo upływu czasu wciąż jest nie tylko źródłem wiedzy o świecie pracy, ale także o jej organizacji, warunkach, w jakich się odbywa, o funkcjonujących w niej zawodach, starając się, dzięki tym informacjom, orientująco formować m.in.

<sup>27</sup> Tamże.

<sup>28</sup> Zob.: T. Nowacki, *Organizacja i zadania...*, dz. cyt.; tenże, *Metodologia...*, dz. cyt.; tenże, *Pedagogika pracy*, dz. cyt., s. 38-39.

<sup>29</sup> Zob.: Z. Wiatrowski, *Podstawy...*, dz. cyt., s. 174; tenże, *Podstawowe teorie...*, dz. cyt., s. 33.

decyzje zawodowe dostosowane do etapów rozwojowych uczących się lub już pracujących podmiotów – coraz częściej karierowo orientowanych – które niejednokrotnie wpisują się w ich aspiracje zawodowe, plany edukacyjno-zawodowe.

Na potrzeby tej poszerzonej formuły jednego z obszarów badawczych Z. Wiatrowski wyodrębnił i zdefiniował następujące pojęcia:

- 1) preorientacja zawodowa – ukierunkowana przeważnie na małe dzieci szczególnie podatne na wpływy zawodoznawcze odzwierciedlane głównie w trakcie odwzorowywania funkcji zawodowych w formie zabaw, np. w odniesieniu do różnych zawodów: nauczyciela, sprzedawcy, lekarza itp., które często wyrastają z marzeń, a preorientacja dotychczas traktowała je jako układ przypadkowych i celowych oddziaływań umożliwiających jednostce i zespołom zdobycie wiedzy o zawodach głównie przez ich naśladownictwo<sup>30</sup>;
- 2) orientacja zawodowa – rozumiana jako pomoc młodzieży w wyborze szkoły zawodowej, a tym samym zawodu; najczęściej odbywa się w szkole, dlatego utożsamiana jest również z orientacją szkolną<sup>31</sup>; Z. Wiatrowski jest zwolennikiem oddzielnego rozpatrywania orientacji szkolnej oraz orientacji zawodowej z uwagi na różne możliwości wyboru dalszych dróg edukacyjnych przez uczniów szkół podstawowych (w poprzednim systemie, a aktualnie uczniów gimnazjum) oraz ponadgimnazjalnych (dopeł. B. Baraniak)<sup>32</sup>;
- 3) poradnictwo zawodowe – skierowane do osób czynnych zawodowo, które albo dążą do mistrzostwa w zawodzie i oczekują w tym pomocy o charakterze doradczym, albo stoją przed koniecznością zmiany zawodu i wyboru takiego, który odpowiada nowym okolicznościom, potrzebom oraz cechom psychofizycznym człowieka<sup>33</sup>;
- 4) reorientacja zawodowa – rozumiana jako postępowanie stosowane wobec pracujących, którzy pragną zmienić zawód lub niepracujących zmuszonych do zmiany wcześniej wyuczonego i wykonywanego zawodu, a więc wobec osób nastawionych na przekwalifikowanie zawodowe; reorientacja prowadzona jest w urzędach pracy<sup>34</sup>;
- 5) selekcja zawodowa – stosowana przy wyborze zawodu oraz weryfikacji zawodowej osób już pracujących<sup>35</sup>.

---

<sup>30</sup> Z. Wiatrowski, *Podstawy...*, dz. cyt., s. 164-165.

<sup>31</sup> S. Baścik, *Wybór zawodu a szkoła*, Warszawa 1975, s. 53.

<sup>32</sup> Z. Wiatrowski, *Podstawy...*, dz. cyt., s. 174.

<sup>33</sup> Tamże.

<sup>34</sup> Tamże.

<sup>35</sup> Tamże, s. 169.

Według Z. Wiatrowskiego powyższy układ pojęciowy obejmuje prawie wszystkie podmioty, które potrzebują porady zawodowej świadczonej przez doradcę zawodowego, a poprzez ukierunkowywanie dróg dochodzenia do mistrzostwa zawodowego wpływa również na karierowy charakter porady zawodowej, w który wpisują się poniższe rozważania. Ideę tę wypełnia poradnictwo zawodowe i selekcja zawodowa stosowane również przy weryfikacji osób już pracujących. Można byłoby powiedzieć, iż jest to kompletny układ definicyjny wpisujący się w aktualne realia pedagogiki pracy jako subdyscypliny naukowej. Czy tak jest w rzeczywistości?

Odpowiedz na to pytanie pokazuje, iż tak nie jest, bowiem analiza treściowa owych definicji wskazuje na niejednorodność kryterialną, gdyż poradnictwo zawodowe Z. Wiatrowski proponuje kierować do osób dorosłych<sup>36</sup>, podobnie jak i reorientację zawodową również do tej samej grupy z analogicznymi zadaniami wobec pracujących: 1) w przypadku poradnictwa zawodowego chodzi o zmianę zawodu i wyboru takiego, który odpowiada nowym okolicznościom, potrzebom oraz cechom psychofizycznym człowieka; 2) w przypadku reorientacji zawodowej – o postępowanie stosowane wobec pracujących, którzy pragną zmienić zawód lub niepracujących zmuszonych do zmiany wcześniej wyuczonego i wykonywanego zawodu. Ta niejednorodność różnych definicji zrodziła zasadność poszukiwania innej, bardziej czytelnej niż zaproponowana powyżej typologii definicyjnej. Próbę tę podjęła B. Baraniak, która wspólnie z J. Figurskim przyjęła za kryterium kwalifikacyjne podmiot oczekujący na wsparcie. Wyodrębniła dzieci, młodzież oraz osoby dorosłe. Charakter porady zawodowej kierowanej do pierwszej grupy, czyli do dzieci jest preorientujący zawodowo, bo dzieci wiedzę o świecie pracy i zawodach poznają zmysłowo<sup>37</sup>, tj. stosownie do ich możliwości poznawczych. W poradzie zawodowej kierowanej do młodzieży wykorzystuje się już wiedzę specjalistyczną zawartą w opisach zawodów, programach nauczania, standardach kwalifikacji zawodowych, a ponadto doradca zawodowy może mówić o pojęciach, które dla młodzieży nie są już abstrakcyjne, lecz dostosowane do ich poziomu poznania, dzięki czemu mogą poznać zawód od strony jego opisu, skali trudności, warunków pracy, jej wymagań, czasu edukacji, poziomu kwalifikacji, miejsc pracy, wynagrodzenia, możliwości rozwojowych, a zatem planów karierowych<sup>38</sup>. Wreszcie porada zawodowa kierowana do osób dorosłych to doradztwo zawodowe, które nie występuje w propozycji Z. Wiatrowskiego, a jego zakres spełnia

<sup>36</sup> Tamże, s. 174.

<sup>37</sup> Zob.: B. Baraniak, J. Figurski, *Praca doradcy zawodowego w placówkach oświatowych*, w: *Pedagogika pracy. Doradztwo zawodowe*, red. H. Bednarczyk, J. Figurski, M. Żurek, Warszawa – Radom 2004, s. 202.

<sup>38</sup> Tamże.

oczekiwania grupy potrzebującej ze strony doradcy zawodowego wsparcia, które może dotyczyć pomocy w dochodzeniu do mistrzostwa zawodowego, czyli mieć wymiar karierowy, a także być pomocne dla osób bezrobotnych w ich re kwalifikacji oraz dla grup defaworyzowanych, to znaczy niepełnosprawnych, byłych więźniów, osób 50+, następnie kobiet powracających na rynek pracy po urloпах macierzyńskich lub będących w wieku 50+, dla absolwentów, w tym wyższych uczelni. Pomocną w zatrudnieniu powyższych grup społecznych powinna okazać się porada zawodowa skoncentrowana na edukacji zawodowej i jej komponentach, czyli edukacji pozaszkolnej postulowanej przez B. Baraniak<sup>39</sup>, a nie na edukacji karierowej proponowanej przez E.L. Herra i S.H. Crammera<sup>40</sup>.

Wspólnym elementem powyższych rozważań definicyjnych jest porada zawodowa, którą najpełniej definiuje B. Wojtasik, uważając ją za interakcję zachodzącą między radzącym się podmiotem, którym jest uczeń lub osoba dorosła, a udzielającym porady, czyli doradcą zawodowym, który za podstawę porady uznaje informacje o:

- osobie, której udziela pomocy, tj. o jej zainteresowaniach, zdolnościach;
- cechach charakteru, temperamencie, stanie zdrowia itp., korzystając z badań terenowych, wyników badań lekarskich, rozmów, możliwościach kształcenia, treściach pracy w danym zawodzie, wymaganiach stawianych kandydatom do zawodu, możliwościach zatrudnienia, przekwalifikowania itd.<sup>41</sup>.

Osoba prowadząca powyższe procesy jest doradcą zawodowym, który posiada wiedzę o poszczególnych zawodach zawartą w opisach zawodów, teczках kwalifikacyjnych czy teczках zawodów określających status zawodowy pracownika w danym zawodzie, możliwości awansu, przeciętne wysokości zarobków, a także aktualną sytuację zawodów na rynku pracy<sup>42</sup>.

Podjęta dyskusja na temat pojęć skupionych wokół porady zawodowej wskazuje na wciąż istniejące różnice. Wspólnym ich elementem jest pomoc udzielana w formie indywidualnej porady zawodowej na etapach dokonywania wyboru szkoły, kierunku kształcenia, zatrudnienia, przekwalifikowania się czy ponownego zatrudnienia w przypadku utraty pracy. Trzeba

<sup>39</sup> Zob.: B. Baraniak, *Edukacja w przygotowaniu człowieka do pracy zawodowej*, Warszawa 2008; też, *Współczesna pedagogika pracy z perspektywy edukacji, pracy i badań*, wyd. I, Warszawa 2010, wyd. II, Warszawa 2013.

<sup>40</sup> E.L. Herr, S.H. Crammer, dz. cyt.

<sup>41</sup> B. Wojtasik, *Warsztat doradcy zawodowego. Aspekty pedagogiczno-psychologiczne*, Wrocław 1997, s. 169-170.

<sup>42</sup> Zob.: T. Nowacki, K. Korabiowska-Nowacka, B. Baraniak, *Nowy słownik pedagogiki pracy*, Warszawa 2000, s. 53-54; Ministerstwo Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej, *Przewodnik po zawodach*, Warszawa 1998.

się zatem zgodzić z K. Lelińską, że porada jest „systemem długofalowych i wieloetapowych działań wychowawczych towarzyszących jednostce w trakcie jej rozwoju zawodowego”<sup>43</sup>. Należy ją uznawać za całościowy proces ważny dla poradnictwa, które można postrzegać jako całość działań i zadań związanych z udzielaniem pomocy uczniom i dorosłym w planowaniu, tworzeniu i rozwoju kariery przynoszącej jednostce satysfakcję i sukces zawodowy<sup>44</sup>. W tym rozumieniu nie jest ona tylko pomocą w wyborze szkoły i w dochodzeniu do kwalifikacji, ale także w tworzeniu i rozwoju kariery zawodowej, począwszy od przemyślanych, zgodnych z indywidualnymi predyspozycjami i preferencjami wyborów zawodów dokonywanych celem dostrzegania w nich elementów, które będą przynosić zadowolenie, satysfakcję, uznanie, będą szansami na sukcesy zawodowe. Porada zawodowa ma zatem wymiar całościowy, ważny dla kariery zawodowej, dostrzeżony m.in. przez D. Supera czy innych teoretyków upowszechniających karierowy nurt poradnictwa zawodowego.

Doradca zawodowy w powyższym układzie pojęciowym powinien poznać odbiorcę porady i tak ją poprowadzić, aby porada była skierowana na podmiot i jego oczekiwania, które mogą dotyczyć różnych jego problemów, np. wyboru zawodu wpisującego się w zainteresowania i zamiłowania, dążenia do kariery zawodowej w ramach posiadanego zawodu, myślenia o karierze po reorientacji zawodowej itp. W ten sposób kariera staje się współcześnie ważnym problemem, nie tylko dla pracowników, ale i dla pracodawców oraz dorastającej młodzieży, która poprzez decyzje zawodowe przygotowuje się do kariery zawodowej. Kariera ta musi uwzględniać oczekiwania podmiotów rynku pracy i ich zainteresowania skupione wokół kwalifikacji (rozpatrywanych, dodajmy, nie tylko w kategoriach towaru oferowanego i pożądanego, ale też dającego satysfakcję pracującym na różnych stanowiskach), jak również drogę dojścia pracownika do kwalifikacji, ale bez pominięcia jego osobowości i ważnych dla niego zdolności, zainteresowań, talentów, a także motywacji. W tej sferze mieszczą się również marzenia, które wpływają na decyzje człowieka dotyczące jego edukacji, dzięki której zdobywa kwalifikacje i rozpoczyna karierę zawodową. Można zatem powiedzieć, że zdolności, zainteresowania, motywacje i ich rozwijanie w procesie edukacji wpływają na karierę zawodową, a ich wykrycie jest ważnym zadaniem doradcy zawodowego. Musi on wyróżniać w porady zawodowej – jako grupę czynników sfery osobowości – motywy niepozostające objęte dla procesu pracy zawodowej i kształtowania dążeń człowieka do sukcesu zawodowego, na jego inicjatywę w pracy, zaangażowanie, a zatem

<sup>43</sup> K. Lelińska, *Zawodownawstwo w planowaniu kariery*, Warszawa 2006, s. 31.

<sup>44</sup> B. Wojtasik, dz. cyt., s. 14-15.

rozwój zawodowy. Biorąc pod uwagę ogół wszystkich czynników, a wśród nich motywów, doradca powinien eksponować zawód nie tylko jako źródło zatrudnienia, sposobu zaspokojenia podstawowych potrzeb człowieka, ale również źródło satysfakcji zawodowej i samorealizacji (autokreacji), szczególnie i wyjątkowo ważnych dla kariery zawodowej. Wymagają one jednak od człowieka mądrości, tj. cechy charakteryzującej jego dojrzałość w sensie nie tylko biosu, ale również psychicznym – etosu, agosu<sup>45</sup>. Przejawem dojrzałości psychicznej będzie m.in. umiejętność podejmowania decyzji dotyczących wyborów życiowych, np. miejsca pracy, które daje satysfakcję, czyli jest wyrazem tzw. „wzniesienia się ponad przeciętność etosu grupowego”<sup>46</sup>, który umożliwia dalszy rozwój zawodowy. Wybór ten charakteryzuje tzw. mentalna dorosłość wyrażona m.in. odpowiedzialnością, poszukiwaniem właściwego dla siebie miejsca w edukacji, a następnie w pracy, zespole itp., które to poszukiwanie stanowi przejaw orientowania człowieka w danej społeczności. Jej wyrazem powinien być proces dorastania do kariery zawodowej, który należy rozpatrywać w dwóch wymiarach: dorastania fizycznego i psychicznego. Dokonuje się on najpierw w okresie adolescencji i wyborów zawodów przez młodzież, a następnie jest znakiem dojrzałości człowieka dorosłego, czyli pracującego i jego zainteresowania karierą, również w kategoriach posiadanego zatrudnienia, czyli tzw. kariery zawodowej opisaney nie tylko stażem pracy, ale sukcesami i indywidualnymi osiągnięciami pracownika. Zatem ważne jest, aby doradca zawodowy już w swoich najwcześniejszych poradach kierowanych do różnych wiekowo podmiotów przygotowywał je mentalnie do myślenia o karierze, ukazując przez to karierowy nurt dorastania wyrażony edukacją wpisaną w plany kariery zawodowej podmiotów, a następnie rozwoju zawodowego dorosłego człowieka.

Reasumując, zamknięciem podjętych rozważań może być teza, zgodnie z którą poradnictwo – nie tylko zawodowe, ale wręcz karierowe – jest w pełni uzasadnione, bowiem wiele koncepcji i teorii poradniczych przyjmuje również karierowe miano nawiązujące do poglądów D. Supera<sup>47</sup>, E. Scheina<sup>48</sup> czy J. Hollanda<sup>49</sup>, dzięki którym można karierowo orientować podmioty w wyznaczaniu i realizowaniu decyzji mających różne wymiary karierowe. Poradnictwo karierowe kierowane jest zatem do wszystkich podmiotów, a nie tylko do osób dorosłych, a ówczesny wątek kariery pomijał dobre, wcześniejsze wybory zawodowe koncentrujące się tylko na pracy zawodowej.

<sup>45</sup> S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Lublin 1993, s. 175.

<sup>46</sup> Tamże.

<sup>47</sup> D.E. Super, *Career and Life Development*, dz. cyt.

<sup>48</sup> E.H. Schein, *Carrer Dynamics: Matching Individual and Organizational Needs*, Wesley 1978.

<sup>49</sup> J.L. Holland, dz. cyt.

### 3. Porada doradcy zawodowego zorientowana karierowo

Współczesne przedsiębiorstwa zainteresowane aktywnymi, twórczymi i zaangażowanymi podmiotami stają się bardzo podatnymi miejscami pracy dla ich karierowych dążeń, wpisując tę ostatnią w wielowymiarowość różnej działalności człowieka, w tym głównie twórczość uzewnętrzniającą się wynalazkami naukowymi, korzystnymi rozwiązaniami organizacyjnymi czy technologicznymi wdrażanymi w przedsiębiorstwach, a przekładającymi się na sukcesy firmy. Te ostatnie zainteresowania są nie tylko zyskiem, ale i korzystnym wizerunkiem zewnętrznym będącym wyrazem sukcesów i osiągnięć firmy, a wynikiem innowacyjnych zachowań, ale także zatrudnianiem twórców, czy też ich zgodą na upowszechnianie nowszych rozwiązań, które ukazują rozwój przedsiębiorstwa. Ten ostatni to wynik postaw, zachowań i aktywności pracowników, głównie przedsiębiorczych, kreatywnych, innowacyjnych, bowiem ich nowe propozycje i rozwiązania wielopłaszczyznowe wpisują się nie tylko w indywidualne kariery wyrażające się dorobkiem i osiągnięciami człowieka, ale przekładają się na sukces firmy, jej korzyści ekonomiczne, dystrybucję nowych towarów i usług, których mechanizmy rynkowe zadecydują o marce firmy.

Kapitał ludzki i karierowe zainteresowania człowieka stają się wspólnym potencjałem zakładu, co uzasadnia potrzebę karierowego orientowania pracowników, stawiając to trudne i złożone zadanie przed doradcami zawodowymi. Mają już oni ułatwione zadania za sprawą teorii poradniczych karierowo zorientowanych, na co zwrócili już uwagę wspomniani powyżej m.in. D. Super, J. Holland czy E. Schein nadający swej koncepcji karierowy wymiar. Czym zatem jest kariera zawodowa?

#### 3.1. Kariera zawodowa w dyskusji pojęciowej

Kariera zawodowa współcześnie interesuje wiele dyscyplin naukowych, np. psychologię – w tym psychologię społeczną – socjologię, antropologię, ekonomię, politologię, historię, geografię<sup>50</sup>. Jest również przedmiotem zainteresowań zarówno pracowników, jak i pracodawców. Dla tych pierwszych jest ona ważna z punktu widzenia osobistego, a dla pracodawców – z punktu widzenia kadrowego przedsiębiorstwa, które jest coraz bardziej zainteresowane zatrudnieniem i pracą oraz zarządzaniem ambitnym, a przede wszystkim kompetentnym zespołem pracowniczym, w którym każdy jego członek realizuje swą karierę, w tym zawodową.

<sup>50</sup> A.M. Arthur, D.T. Hall, B.S. Lawrence, *Generating new dictionaries in career*, Cambridge 1989, s. 9.

Kariera w ujęciu językowym, genetycznym pochodzi od fr. słowa *carriere*, które początkowo oznaczało tor wyścigowy, drogę, bieg, a w języku włoskim znaczenie to zostało poszerzone o plac gonitw, jazdę galopem, szybki bieg. W świetle współczesnych źródeł słownikowych jest zawodem, drogą życia, widokiem, celem dążenia, losem życiowym, poprawą bytu<sup>51</sup>; wieloraką działalnością człowieka (fizyczną, intelektualną, artystyczną), stopniowym osiąganiem coraz wyższej pozycji w jakiejś dziedzinie lub coraz wyższych stanowisk w pracy zawodowej, wzrostem popularności jakiejś rzeczy lub zjawiska<sup>52</sup>. Podobny pogląd na karierę prezentuje *Nowa encyklopedia powszechna PWN*, postrzegając ją jako proces zdobywania przez jednostkę coraz wyższych stanowisk i pozycji w działalności zawodowej, społecznej, politycznej, artystycznej; jako przechodzenie z pozycji społecznej niżej cenionej do pozycji wyżej cenionej w danym społeczeństwie; rozumiana jest również jako przebieg pracy zawodowej człowieka w ciągu jego życia<sup>53</sup>. *Encyklopedia powszechna PWN* podaje, że kariera to standardowy ciąg podejmowanych przez jednostkę ról społecznych i zajmowanych pozycji o wzrastającym prestiżu społecznym, najczęściej związanej z działalnością zawodową lub polityczną<sup>54</sup>. Według *Słownika wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem* oznacza przebieg życiowej działalności zawodowej, politycznej, społecznej; szybki awans społeczny, awans zawodowy, sukcesy, powodzenia, pożądane stanowiska, dobrą pozycję życiową<sup>55</sup>. Według J. Scotta i G. Marshall, autorów *Oxford dictionary of sociology*, jest sekwencją ról zawodowych, przez które jednostka przechodzi w ciągu życia zawodowego<sup>56</sup>. Z definicją tą koreluje pogląd K. Czarneckiego i B. Pietrulewicz, którzy w *Leksykonie profesjologicznym* prezentują pogłębioną analizę postaw dla znaczenia kariery zawodowej wraz z ich również pogłębioną sekwencją w podziale na sferę poznawczą, behawioralną i aktywno-oceniającą, akty zachowań i różne formy aktywności zawodowej przejawiane przez pracownika w ramach odgrywania przez niego ról społeczno-zawodowych w organizacji oraz zajmowanych stanowisk pracy i pozycji organizacyjnych na prze-

<sup>51</sup> M. Sztaba, *Wychowanie do pracy i przez pracę jako element wspomagający i realizujący karierę zawodową*, w: *Między wychowaniem a karierą zawodową*, red. B. Jakimiuk, Lublin 2013, s. 92. Por.: W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, Warszawa 1994, s. 254.

<sup>52</sup> Źródło: <[http://www.wsjp.pl/index.php?id\\_hasla=27195&id\\_znaczenia=2786760&l=12&ind=0](http://www.wsjp.pl/index.php?id_hasla=27195&id_znaczenia=2786760&l=12&ind=0)> [dostęp: 15.10.2012].

<sup>53</sup> *Nowa encyklopedia powszechna PWN*, red. B. Petrozolin-Skowrońska, Warszawa 2004, s. 290.

<sup>54</sup> *Encyklopedia powszechna PWN*, red. W. Kryszewski, Kraków 2002, s. 58.

<sup>55</sup> W. Kopaliński, dz. cyt., s. 254.

<sup>56</sup> J. Scott, G. Marshall, *Oxford dictionary of sociology*, New York 2009, s. 142.

strzeni całego swojego życia zawodowego, tj. od podjęcia pracy do przejścia na emeryturę<sup>57</sup>.

Poza szerokim, słownikowym określeniem kariery zawodowej istnieje wiele definicji pokazujących wielowątkowy wymiar tegoż pojęcia. Interesujący w tym względzie wydaje się pogląd prezentowany przez A. Bańkę, który zajmuje dwa stanowiska odnośnie do kariery zawodowej<sup>58</sup>. Zgodnie z pierwszym oznacza ona sekwencję pozycji zajmowanych przez typowego lub „idealnego” reprezentanta zawodu, poczynawszy od stażysty, a kończąc na mistrzu w zawodzie. W tym rozumieniu kariera jest strukturalną częścią zawodu lub organizacji<sup>59</sup>. W drugim podejściu do kariery postrzega ją również „w kategoriach własności człowieka, który poprzez swoją aktywność, potrzeby i oczekiwania projektuje sekwencję pozycji i ról zatrudnieniowych sprzyjających własnemu rozwojowi i poszerzaniu doświadczeń zawodowych”<sup>60</sup>. Jest to rozumienie kariery w kategoriach własności człowieka, co koresponduje, z przywołaną przez M. Sztabę, dawną definicją zawartą w *Słowniku języka polskiego* z 1902 r.<sup>61</sup>. To archiwalne dziś źródło pokazuje, że już w tamtych czasach kariera zawodowa była interesująca dla człowieka, a jej współczesny nurt podmiotowy sprawia, że dla wykonawcy zawodu ważne są nie tylko „obiektywne elementy sytuacji zawodowej, takie jak: pozycja, specyficzne kompetencje, obowiązki, role, aktywności i decyzje zawodowe”<sup>62</sup>, ale również „subiektywne elementy [...] wyznaczone takimi zadaniami związanymi z pracą, jak: aspiracje, oczekiwania i wartości, potrzeby, satysfakcje i uczucia dotyczące doświadczeń zawodowych”<sup>63</sup>. W rozumieniu A. Kargulowej pozwala to o karierze stwierdzić, że jest „listą wydarzeń składających się na życie, sekwencje zawodów i innych ról życiowych, które razem wyrażają stosunek do danej osoby, do pracy w aspekcie jej całkowitego procesu rozwojowego”<sup>64</sup>. W tym ujęciu stanowisko osoby jest jednym z wielu w karierze zawodowej człowieka, istnieje tylko w takim stopniu, w jakim jednostka dąży do jej realizacji, a wyrazem tych dążeń jest nie tylko biologiczny proces dorastania człowieka, ale również jego dojrzałość do podejmowanych decyzji o rozwoju zawodowym jako ważnym czynnikiem kariery.

Powyższe dwa stanowiska zajmowane przez badaczy odnośnie do kariery znajdują odzwierciedlenie w wielu definicjach, przy czym pierwsze stanowisko, uważane za tradycyjne i często kojarzone z awansem, jest szan-

<sup>57</sup> K. Czarnecki, B. Pietrullewicz, *Leksykon profesjologiczny*, Sosnowiec 2010, s. 80.

<sup>58</sup> A. Bańka, *Transnacionalne...*, dz. cyt., s. 39-41.

<sup>59</sup> Źródło: <[http://www.wsjp.pl/index.php?id\\_hasla=27195&id\\_znaczenia=2786760&l=12&ind=0](http://www.wsjp.pl/index.php?id_hasla=27195&id_znaczenia=2786760&l=12&ind=0)> [dostęp: 15.10.2012].

<sup>60</sup> A. Bańka, *Transnacionalne...*, dz. cyt., s. 39-41.

<sup>61</sup> M. Sztaba, dz. cyt., s. 92.

<sup>62</sup> A. Bańka, *Transnacionalne...*, dz. cyt., s. 39-41.

<sup>63</sup> Tamże.

<sup>64</sup> A. Kargulowa, dz. cyt., s. 21.

są na „zdobycie coraz wyższej pozycji zawodowej, naukowej, wojskowej, albo przebieg pracy zawodowej, spis osiągniętych kolejno stanowisk w danym zawodzie (pracy) czy wykonywanych w ramach konkretnej organizacji lub instytucji zawodowej”<sup>65</sup>. Dlatego, definiując karierę zawodową, trzeba zgodzić się ze stanowiskiem Z. Ratajczak, która mówiąc o karierze zawodowej, ukazuje integralne relacje między zawodem a karierą, co sprawia, że pracując w danym zawodzie, człowiek posuwa się po ścieżce kariery, poszukując dla siebie odpowiedniego miejsca, czyni łatwiejszy start do kariery oraz ułatwia szybszą karierę<sup>66</sup>.

Drugi biegun postrzegania kariery wyraża się w jej różnych skojarzeniach, najczęściej pozytywnych, takich jak: osiągnięcie sukcesu, popularności, uznania, błyskawiczny awans, pełnienie prestiżowych i intratnych funkcji zawodowych, które – zdaniem M. Suchara – eksponują pozytywy karier zawodowych, a pewne niepowodzenia, wręcz porażki<sup>67</sup> wplatające się również w karierę, sprawiają, iż jest ona nie tylko osiągnięciem czegoś nadzwyczajnego, lecz również sekwencją rozmaitych ról społecznych, zawodowych i odpowiadających im pozycji w społeczeństwie<sup>68</sup>. W tym rozumieniu kariera dotyczy każdego człowieka i może być rozpatrywana w szerokim ujęciu – jako kariera życiowa lub w wąskim – jako kariera zawodowa<sup>69</sup>. W ową złożoność pojęcia kariery zawodowej wpisuje się również M. Suchar z kolejnym stanowiskiem, wedle którego kariera zawodowa jest wielowymiarowym, indywidualnym scenariuszem życia zawodowego obejmującego różne aspekty aktywności zawodowej, psychologicznej, społecznej i życiowej. Chodzi więc o rozpatrywanie życia zawodowego z perspektywy potrzeb i oczekiwań jednostki<sup>70</sup>. Kariera zawodowa w kategoriach struktury zawodu lub organizacji łączona jest z rozwojem zawodowym i jego charakterystycznymi etapami:

- 1) adaptacją społeczno-zawodową,
- 2) identyfikacją z zawodem,
- 3) stabilizacją zawodową,
- 4) sukcesem zawodowym,
- 5) mistrzostwem w zawodzie.

Jest to tradycyjny model kariery zawodowej oparty na bezpieczeństwie i zatrudnieniu, czyli na stabilizacji zawodowej. Wyznaczony jest on linią rozwoju zawodowego pracownika<sup>71</sup>, a przez T.W. Nowackiego – szczebło-

<sup>65</sup> K. Lelińska, dz. cyt., s. 13-14. Por.: Z. Wołk, *Całozyciowe...*, dz. cyt.

<sup>66</sup> Z. Ratajczak, *Psychologia pracy i organizacji*, Warszawa 2008, s. 47.

<sup>67</sup> M. Suchar, *Kariera i rozwój zawodowy*, Gdańsk, 2003, s. 51.

<sup>68</sup> H. Januszek, J. Sikora, *Socjologia pracy*, Poznań 1998, s. 99.

<sup>69</sup> Tamże, s. 100.

<sup>70</sup> M. Suchar, *Modele karier. Przewidywanie kolejnego kroku*, Warszawa 2010, s. 11.

<sup>71</sup> Zob.: Z. Wiatrowski, *Podstawy...*, dz. cyt.; Z. Wołk, *Całozyciowe...*, dz. cyt.

wym systemem doskonalenia zawodowego pracownika<sup>72</sup>, czego zwolennikiem jest także R.W. Griffin preferujący osiągnięcia i doświadczenie zawodowe jako pochodne wieku i czasu zatrudnienia pracownika<sup>73</sup>, a także jego udział w doksztalcaniu, doskonaleniu i szkoleniu, przez co zwiększa on swoje szanse na awans utożsamiany z tzw. robieniem kariery opisywanym awansem szczeblowym<sup>74</sup>.

Wreszcie rozważania o karierze zawodowej nie mogą pomijać rozwoju zawodowego człowieka, czego wyrazem jest m.in. stanowisko L. Zbiegień-Maciąg rozumiejącej karierę jako w miarę szybki rozwój wiedzy, kompetencji i doświadczeń powiązany ze stawaniem się samodzielnym pracownikiem zdolnym do osiągania prestiżu, zdobywania pieniędzy oraz awansu poziomego, czyli tzw. mistrzostwa w zawodzie, przez co następuje rozwój, a zatem kariera zawodowa niekoniecznie musi współgrać ze wspinaniem się po szczeblach hierarchii firmowej<sup>75</sup>. Stanowisko wspomnianej wyżej badaczki ceni bardzo Griffin, w rozumieniu którego ważnymi elementami kariery zawodowej są – poza doświadczeniem i zachowaniami zawodowymi – postawy przejawiane przez osoby w ich życiu zawodowym<sup>76</sup>. Postawy ceni również J. Szczupaczyński ujmujący je jako sekwencję zachowań, jakie przejawia pracownik na przestrzeni całego swojego życia zawodowego<sup>77</sup>. Ten ostatni pogląd uszczegóławia Griffin, uważając, iż kariera zawodowa powinna dotyczyć podobnych zainteresowań i umiejętności, a nowe, nabywane i rozwijane oraz akceptowane na nowym stanowisku wpisują się w zmianę kariery<sup>78</sup>, nawiązując do karier życiowych postulowanych przez H. Januszkę i J. Sikorę<sup>79</sup>. Podjęte rozważania ukazują złożoność pojęcia kariery zawodowej, której towarzyszy pozostający w nurcie pedagogiki pracy rozwój zawodowy człowieka, wraz z całościowym charakterem tejże kariery, w co wpisuje się koncepcja K. Czarneckiego, która wyodrębnia: preorientację zawodową dzieci, orientację zawodową młodzieży, uczenie się zawodu przez młodzież, kwalifikowaną pracę zawodową dorosłego człowieka i okres reminiscencji zawodowej, czyli obrachunku życiowego dokonywanego przez emerytów i rencistów<sup>80</sup>. Można zatem postawić tezę, że rozwój

<sup>72</sup> T. Nowacki, *Dydaktyka...*, dz. cyt.

<sup>73</sup> R.W. Griffin, *Podstawy zarządzania organizacjami*, Warszawa 2004, s. 423.

<sup>74</sup> T. Nowacki, *Dydaktyka...*, dz. cyt. Por.: R.W. Griffin, dz. cyt., s. 423.

<sup>75</sup> L. Zbiegień-Maciąg, *Marketing personalny, czyli jak zarządzać pracownikami w firmie*, Warszawa 1996, s. 68.

<sup>76</sup> R.W. Griffin, dz. cyt., s. 762.

<sup>77</sup> J. Szczupaczyński, *Zarządzanie karierami – analiza karier pracowniczych*, „Personel” 1996, nr 7 (28).

<sup>78</sup> R.W. Griffin, dz. cyt., s. 76.

<sup>79</sup> H. Januszek, J. Sikora, dz. cyt., s. 99-100.

<sup>80</sup> K. Czarnecki, *Rozwój zawodowy człowieka*, Warszawa 1985, s. 63.

zawodowy towarzyszy karierze zawodowej, należy jednak dostrzec odmiennosc obu pojęć, która zawiera się w ich czasowym zróżnicowaniu. Kariera zawodowa dotyczy czasookresu zatrudnienia człowieka, zaś rozwój zawodowy człowieka jest kategorią całościową<sup>81</sup> wyrażoną historią jego zatrudnienia z uwzględnieniem poziomu zajmowanych stanowisk, obowiązków wynikających z obejmowanych i pełnionych funkcji, zdobytych kompetencji, a także osiągnięć i sukcesów związanych z ich pełnieniem, wpisuje więc on karierę w przebieg życia zawodowego. W zakończeniu warto przytoczyć z materiałów źródłowych wybranych przez M. Sztabę cztery rozumienia karier, a mianowicie:

- 1) „zdobywanie przez jednostkę lub grupę wyższych stanowisk (tzw. kariera pionowa) lub osiąganie kolejnych stopni specjalizacji (tzw. kariera pozioma”<sup>82</sup>) ujęte w tzw. stożku kariery E. Scheina<sup>83</sup>, co pozwala ją utożsamiać z sukcesem i awansem zawodowym;
- 2) „przebieg całej pracy zawodowej jednostki w ciągu życia, z uwzględnieniem awansów i degradacji w zawodzie”, przy czym „kariera ujmowana jest jako biografia jednostki obejmująca wszystkie zajmowane przez nią stanowiska i pełnione funkcje”<sup>84</sup>;
- 3) „wzór następujących po sobie sekwencji działań, kierunek podejmowanych przez jednostkę ról społecznych, przebieg jej losów i dążeń do osiągnięcia społecznych lub indywidualnych gratyfikacji z wyłączeniem ostrych podziałów w obszarze jej życia”<sup>85</sup>;
- 4) „zawód, zajęcie, do którego potrzebny jest określony trening będący zobowiązaniem do podjęcia i realizowania tego zajęcia wraz z przyjęciem obowiązującego w nim stylu życia”<sup>86</sup>.

### 3.2. Doradca zawodowy w karierowym orientowaniu porady zawodowej

Rozważania podjęte nad istotą kariery zawodowej pokazują jej wielowymiarowość, którą powinien przybliżać doradca zawodowy jako osoba profesjonalnie przygotowana do wspierania różnych grup społecznych w ich rozumieniu kariery zawodowej jako wartości dla nich i w poszukiwaniu przez nie modeli, które by preferowali, a one pozwoliłyby im na pracę w różnych wymiarach. Dla jednych bowiem wartością będzie już samo za-

<sup>81</sup> Tamże, s. 67.

<sup>82</sup> M. Sztaba, dz. cyt., s. 92.

<sup>83</sup> A. Paszkowska-Rogacz, *Doradztwo zawodowe. Wybrane metody badań*, Warszawa 2009, s. 158.

<sup>84</sup> M. Sztaba, dz. cyt., s. 93.

<sup>85</sup> Tamże.

<sup>86</sup> Tamże. Por.: M. Szumigraj, *Poradnictwo zawodowe. Systemy i sieci*, Warszawa 2011, s. 16.

trudnienie, czyli posada<sup>87</sup>, dla innych natomiast awanse, czyli coraz wyższe stanowiska i funkcje, a dla jeszcze innych uznanie, prestiż społeczny i osobisty<sup>88</sup>, stabilizacja<sup>89</sup> oraz trwałość zatrudnienia w zawodzie<sup>90</sup>. Owe aspekty karier powinien eksponować w poradzie zawodowej doradca, dostosowując jej karierowe rozwiązania do oczekiwań podmiotów korzystających z porady zawodowej, czyli orientując je na różne modele, wzory i koncepcje. Przykład jednego z rozwiązań przedstawia tabela 1 ilustrująca wyodrębnione przez D. Supera modele karier zorientowanych na płeć.

Tabela 1. Wzory karier zawodowych zorientowanych na mężczyzn i kobiety

Lp.	Wzory karier zorientowanych na mężczyzn	Wzory karier zorientowanych na kobiety
1.	Stabilna – charakteryzuje się rozpoczęciem pracy bezpośrednio po szkole, bez okresu próbnego. Typowa dla pracowników o wysokich kwalifikacjach, np. dla menadżerów i urzędników.	Stabilna kariera gospodni domowej – charakterystyczna dla wcześniej zawartych związków małżeńskich mających krótkie doświadczenie zawodowe.
2.	Konwencjonalna – dotyczy powyższej grupy pracowniczej, której proponuje się adaptację; wiodąca do stałej pracy.	Konwencjonalna – charakteryzuje się podjęciem pracy po zakończeniu edukacji i porzuceniem jej po ślubie.
3.	Niestabilna – charakteryzuje ją sekwencyjność zmian opisana wzorem: próba – stabilizacja – próba. Typowa dla osób średnio wykwalifikowanych, np. dla urzędników.	Stabilnej pracy – charakterystyczna dla kobiet koncentrujących się na życiu zawodowym.
4.	Wielokrotnych prób – charakteryzuje się częstymi zmianami dotyczącymi osób o niższych kwalifikacjach.	Dwutorowa – łącząca obowiązki domowe i zawodowe.
5.	X	Przerywana – charakteryzują ją przerwy w pracy zawodowej związane z wychowywaniem dzieci.
6.	X	Niestabilna – wzór analogiczny do kariery mężczyzn przerywany różnymi okolicznościami, który wymusza konieczność pozostawania w domu.
7.	X	Wielokrotnych prób – analogicznie jak u mężczyzn.

Źródło: opracowanie własne na podstawie A. Paszkowska-Rogacz, *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu*, Warszawa 2003, s. 85-86.

Tabela 1 pokazuje, że wiele wzorów jest analogicznych zarówno dla kobiet, jak i dla mężczyzn, choć pojawiają się wzory charakterystyczne tylko dla kobiet. Powyższa propozycja wciąż pozostaje aktualna, a człowiek uwa-

<sup>87</sup> M. Sztaba, dz. cyt., s. 94.

<sup>88</sup> L. Zbiegień-Maciąg, dz. cyt., s. 68.

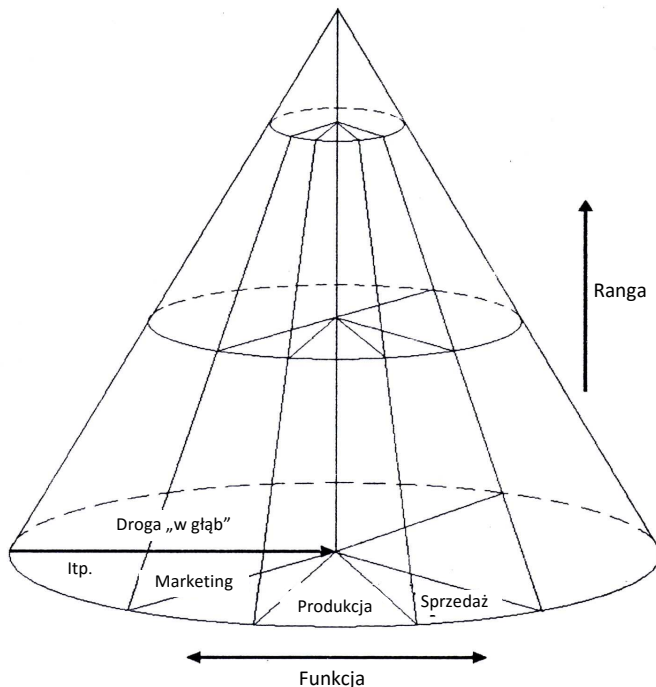
<sup>89</sup> Z. Wiatrowski, *Podstawy...*, dz. cyt.

<sup>90</sup> R.W. Griffin, dz. cyt., s. 423.

żany jest za kreatora swej kariery, ponieważ może sam dokonać wyboru najbardziej go interesującej ścieżki zawodowej, a możliwości wyboru jest wiele. Dla jednych bowiem ważna będzie ciągła zmiana, dla innych wynagrodzenie, a dla jeszcze innych chęć pełnienia różnych funkcji zawodowych. To tylko niektóre konteksty kariery, o których powinien pamiętać doradca zawodowy świadczący poradę zawodową dla osoby dorosłej i ukazujący jej różne wątki oraz modele kariery po to, by dokonać wyboru właściwej propozycji dla pracującego.

Karierowy charakter przypisał swojej teorii E. Schein, który wyodrębnia przedziały wiekowe oraz dominujące dla nich zachowania i postawy<sup>91</sup>.

Pierwszy model ilustruje proces rozwoju zawodowego pracownika w organizacji (zob. rysunek 1), gdzie kariera jest sekwencją przemieszczania się jednostki przez różnego rodzaju granice, w owych trzech wymiarach. tj.: a) w górę (pionowo), b) dookoła na jednym poziomie (poziomo), c) wewnątrz organizacji (w głąb), czyniąc karierę kombinacją poruszania się człowieka w modelu organizacji w następujących wymiarach:



Rysunek 1. Stożek kariery E.H. Scheina

Źródło: A. Paszkowska-Rogacz, M. Tarkowska, *Metody pracy z grupą w poradnictwie zawodowym*, Warszawa 2004, s. 109.

<sup>91</sup> T. Nowacki, *Zawodoznawstwo*, Radom 1999, s. 273-275.

- 1) hierarchicznym (pionowym) – ruch mający na celu zwiększenie lub zmniejszenie rangi lub poziomu, jakie jednostka zajmuje w organizacji;
- 2) funkcyjnym lub technicznym (poziomym) – ruch mający na celu zmianę funkcji lub obszaru działania jednostki w ramach organizacji;
- 3) przynależności lub członkostwa (centralnym)<sup>92</sup> – jest to kariera „w głąb” organizacji, której „miarą sukcesu jest zdobywanie władzy i wpływów, które wynikają z wieloletniej pracy w tej samej firmie i znajomości jej tajników”<sup>93</sup>.

Drugi model orientacji karier Schein potwierdził istnieniem ścisłego związku między systemem wartości, potrzebami i kompetencjami uznanymi za tzw. „kotwice” kariery, dzięki którym wyodrębnił w 1990 r. osiem grup wartości i kompetencji:

- 1) kompetencje zawodowe – dążenie do bycia fachowcem w konkretnej dziedzinie, potwierdzanie własnego mistrzostwa, awansu poziomego;
- 2) kompetencje menadżerskie – zdobywanie doświadczeń w zakresie zarządzania, podejmowanie decyzji, zwiększenie zakresu władzy, dążenie do sukcesu finansowego;
- 3) autonomia i niezależność – dążenie do poszerzania marginesu własnej osoby, uwolnienia się z krępujących więzów i ograniczeń;
- 4) bezpieczeństwo i stabilizacja – głównym motorem działania są w tym przypadku emocjonalny związek z firmą, poczucie lojalności;
- 5) kreatywność – dotyczy osób twórczych, które w większości satysfakcjonuje stanowisko doradcy szefa; jedną z odmian kreatywności jest przedsiębiorczość;
- 6) usługi i poświęcenie dla innych – główny cel stanowi realizacja wartości humanistycznych, rozwiązywanie problemów politycznych, pomaganie innym, leczenie, nauczanie;
- 7) wyzwanie – podłożem działania jest często chęć przeciwstawiania się trudnościom i możliwość podejmowania ryzyka;
- 8) styl życia – zachowanie proporcji i harmonii między różnymi aspektami życia, a przede wszystkim między pracą a życiem osobistym<sup>94</sup>.

Powyższe swe stanowisko Schein zrewidował w 1993 r., stwierdzając, że zarządzanie karierą zawodową wiąże się z godzeniem indywidualnych potrzeb i umiejętności danej osoby skorelowanych z realiami miejsca pracy, w wyniku czego badacz zredukował liczbę „kotwic” do pięciu, wyróżniając:

<sup>92</sup> Tamże.

<sup>93</sup> A. Paszkowska-Rogacz, M. Tarkowska, *Metody pracy z grupą w poradnictwie zawodowym*, Warszawa 2004, s. 34.

<sup>94</sup> E. Schein, *Career Anchors. Discovering Young Real Values*, San Francisco 1990.

kompetencje zawodowe, kompetencje menadżerskie, niezależność, bezpieczeństwo i stabilizację, kreatywność<sup>95</sup>.

M. Suchar operuje strategiami karier, wyodrębniając następujące ich kryteria: perspektywę czasową, planowany przebieg, typowość, cele, zakres zebranych doświadczeń, poziom i rodzaj zdobytych kompetencji, dynamikę, cykle, wielotorowość, satysfakcję, bariery rozwoju<sup>96</sup>, zaś C.B. Derr oraz J.J. Kirk i L.D. Kirk, których przywołują A. Paszkowska-Rogacz i M. Tarkowska, nurt strategii opisują cechami osobowościowymi i orientacjami<sup>97</sup> (zob. tabela 2).

Tabela 2. Cechy osobowości a strategie realizowania kariery zawodowej

Orientacja	Osobowość	Strategia
1	2	3
Iść naprzód	<ul style="list-style-type: none"> <li>- chce należeć do elity</li> <li>- lubi odpowiedzialność i bycie autorytetem</li> <li>- lubi być nagradzany za rezultaty swej pracy</li> <li>- dąży do wyzwań</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- wysuń pracę na pierwszy plan</li> <li>- opracuj plan kariery i pniij się szybko</li> <li>- znajdź sponsora</li> <li>- szukaj wyzwań</li> </ul>
Bezpieczeństwo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- jest bardzo lojalny wobec swojej firmy</li> <li>- lubi piąć się w górę, jednak nie robi tego na siłę</li> <li>- jest gotów zrobić wszystko, by pomóc firmie</li> <li>- ceni sobie bezpieczeństwo pracy</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- znajdź właściwą firmę</li> <li>- przestudiuj kulturę organizacji i dopasuj się do niej</li> <li>- stawiaj wymagania organizacji ponad wszystko</li> <li>- stań się członkiem organizacyjnej elity</li> <li>- buduj siłę społecznego wsparcia</li> </ul>
Wolność	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ma duże poczucie niezależności</li> <li>- nie lubi konformizmu i uległości</li> <li>- jest powściągliwy, trudny do poznania</li> <li>- lubi znaleźć sobie niszę, w której jego opinia eksperta będzie niepodważalna</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- realizuj swoje zobowiązania</li> <li>- bądź jeden krok przed innymi</li> <li>- gromadź, kontroluj i manipuluj unikatowymi informacjami</li> <li>- kiedy nadejdzie trudny czas - przetrwaj</li> <li>- rozszerz swoją grupę kolegów</li> </ul>
Równowaga	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ukrywa swoje poglądy</li> <li>- ceni sobie jednocześnie życie osobiste i karierę</li> <li>- jest pracowity i gotowy zabyśnąć w czasie kryzysu</li> <li>- ma zawsze czas na drobne przyjemności</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- realizuj swoje zobowiązania i przestrzegaj reguł</li> <li>- znajdź sponsora</li> <li>- zachowaj swoją strategię i sposób rozwoju kariery dla siebie</li> <li>- oprzyj się kuszącym ofertom pracy</li> <li>- spiesz się powoli</li> </ul>

<sup>95</sup> Tamże.

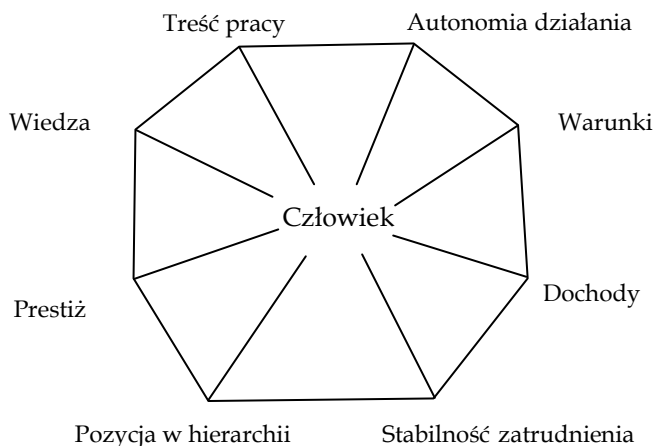
<sup>96</sup> M. Suchar, *Kariera...*, dz. cyt., s. 69.

<sup>97</sup> Za: A Paszkowska-Rogacz, M. Tarkowska, dz. cyt., s. 38.

1	2	3
Sukces	<ul style="list-style-type: none"> <li>- jest utalentowany i chce swoje zdolności wykorzystać</li> <li>- łatwo się nudzi</li> <li>- jest motywowany przez ciekawą pracę, a nie przez pieniądze</li> <li>- ma wspaniałe pomysły, ale jest kiepskim menadżerem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sprawiają wrażenie nieprzeciętnego</li> <li>- realizuj swoje zobowiązania</li> <li>- poszukaj stymulacji zadań</li> <li>- nabydź umiejętności przekonywania</li> <li>- bądź przygotowany, by przeciwstawić się przeciwnościom</li> </ul>

Źródło: C.B. Derr, *Five definitions of career success: implications for relationships. International Review of Applied Psychology*, vol. 35, London - Beverly Hills - New Delhi 1986, s. 415-435; J.J. Kirk, L.D. Kirk, *Training Games for Career Development*, New York 1995.

Kariera zawodowa w kategoriach osiągnięcia sukcesu, uznania, popularności, awansu oraz pełnienia funkcji zawodowych cieszących się uznaniem jest procesem planowania karier, których rozwój pozwala doprowadzić do kompetentnego wykonywania zadań i realizowania celów<sup>98</sup>. Można zatem wnioskować, iż obranie danej strategii warunkuje odbywający się w określonej przestrzeni (zob. rysunek 2) przebieg kariery zawodowej będącej kolejną kategorią orientowania człowieka na pracę i wykonywany w niej zawód, kariery zawodowej, „w której człowiek, doświadczając sukcesów i porażek, kształtuje swoje postawy i zachowania związane z pracą”<sup>99</sup>.



Rysunek 2. Przestrzeń kariery zawodowej

Źródło: A. Pocztowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Warszawa 2008, s. 311.

<sup>98</sup> W. Chojnacki, A. Balasiewicz, *Człowiek w nowoczesnej organizacji. Wybrane problemy doradztwa zawodowego i personalnego*, Toruń 2006, s. 349.

<sup>99</sup> A. Pocztowski, dz. cyt., s. 340.

Rozwój kariery zawodowej może przybierać rozmaite modele, które A. Pocztowski orientuje na kariery:

- 1) menadżerską (kariera pionowa) – polegającą na awansowaniu pracownika w hierarchii organizacyjnej, powierzaniu mu zespołu pracowników, rozszerzaniu jego władzy i odpowiedzialności;
- 2) specjalistyczną (kariera alternatywna) – polegającą na rozwoju kwalifikacji pracownika w dziedzinie, która go szczególnie interesuje, w której jest wybitnie uzdolniony;
- 3) przedsiębiorczą (kariera pozioma) – odznaczającą się dużym zakresem swobody działania, charakterystyczną dla jednostek kreatywnych; zachodzi także możliwość awansu „w bok” – z jednej jednostki organizacyjnej do drugiej;
- 4) autonomiczną – polegającą na dążeniu do samodzielności i niezależności; pracujący jest zarówno przełożonym, jak i podwładnym<sup>100</sup>.

Tenże autor ukazuje również inny orientujący wymiar karier zbliżony do „konceptji kotwic” Scheina, orientując modele karierowe na: awans, bezpieczeństwo, kreatywność, wykorzystanie umiejętności i autonomię. Dodatkowo każda z nich skupiona jest na orientacjach profesjonalnych, czyli mających miejsce wtedy, kiedy pracownik przedkłada swój własny rozwój nad karierę w danej organizacji oraz nad orientację zakładową, w której dla pracownika priorytetem staje się awans w ramach danego przedsiębiorstwa, ponieważ uważa się on za pracownika godnego pracy w tej firmie, a nawet mistrza w danym obszarze działania<sup>101</sup>. Nurt kariery i jej orientacje (profesjonalna i zakładowa) wpisują się w postrzeganie kariery jako własności zakładu (orientacja zakładowa) oraz pracownika (orientacja profesjonalna).

Orientowanie karier zawodowych jest ważne z uwagi na ich cele rozumiane jako przyszłe stany rzeczy, które człowiek chce osiągnąć w obszarze własnego rozwoju zawodowego. Stawiane cele mogą mieć różny charakter: autoteliczny – związany z dążeniami pracowników do satysfakcji, uznania oraz instrumentalny – wyrażony wyższym wynagrodzeniem, czyli awansem płacowym, premią czy nagrodą finansową.

Poza propozycjami karierowymi Scheina i Pocztowskiego interesująca jest również propozycja karier wg R.A. Webbera, który uważa, że „większość ludzi nie «robi kariery» i nie ma takich oczekiwań. Po prostu pragną mieć posadę. Różnica jest sprawą perspektywy w czasie i planowanego ukierunkowania”<sup>102</sup>. Perspektywę czasową ujmuje on w sześciu zróżnicowanych wiekowo fazach (zob. tabela 3).

<sup>100</sup> Tamże.

<sup>101</sup> Tamże, s. 313.

<sup>102</sup> R.A. Webber, *Zasady zarządzania organizacjami*, Warszawa 1996, s. 526.

Tabela 3. Koncepcja kariery w ujęciu R.A. Webbera

Lp.	Fazy kariery	Charakterystyka wymagań
1.	Wyrwanie korzeni (16-22 lata)	Podjęcie pracy w tym okresie ma służyć przede wszystkim możliwości zaspokojenia własnych potrzeb, w tym przyjemności. Praca staje się pewną formą samodzielności i ucieczki od bycia zależnym od rodziców. Bardzo rzadko wybór pracy warunkowany jest planami kariery zawodowej.
2.	Osobista dojrzałość (22-29 lat)	Ta faza życiowa zostaje zdominowana przez kształtowanie relacji z innymi ludźmi, poszukiwanie partnerów życiowych. Ponadto jednostka stara się identyfikować ze środowiskiem pracy, niekiedy wytyczać swoje cele.
3.	Okres przejścia (29-32 lata)	Jest to czas poszukiwania dróg, osiągnięcia podjętych wcześniej celów, robienia bilansu ich osiągnięć, a także reminiscencji, na ile wykonywana praca daje lub może dać satysfakcję, bowiem jest to tzw. ostatni dzwonek na radykalne rozwiązania i decyzje.
4.	Stabilizacja (32-39 lat)	Okres największej aktywności życiowej człowieka skoncentrowanego na pracy i rodzinie. Rozrywka, zabawa i inne przyjemności nie są już tak ważne. Ludzie dążą do sukcesów życiowych, w tym zawodowych, wyrażonych uznaniem przełożonych.
5.	Potencjalny kryzys wieku średniego (39-43 lata)	Jest to czas, któremu towarzyszą nie tylko sukcesy, ale i rozczarowania. Ponadto następuje spadek mobilności, który może utrudniać decyzje dotyczące zmian. Człowiek wciąż poszukuje swojego miejsca w zawodzie, zespole, organizacji.
6.	Ponowna stabilizacja i rozkwit (43-50 lat)	Jest to etap stabilizacji albo już ugruntowanej, albo ambicjonalnego dążenia do niej, wraz z rekompensowaniem „niedosytów” zawodowych na innych polach, np. na polu rodzinnym czy pasji życiowych.

Źródło: opracowanie własne na podstawie R.A. Webber, *Zasady zarządzania organizacjami*, Warszawa 1996, s. 528.

Propozycja Webbera wpisuje się w rozwiązania innych teoretyków, w tym E.H. Scheina, a zwłaszcza R.W. Griffina, który uważa, że karierze zawodowej towarzyszą wzloty i porażki, zatem rzadko jej ilustracją jest wznosząca linia prosta, a częściej linia o kształcie łamanym<sup>103</sup>, sinusoidalnym, przerywanym, koncentrycznym<sup>104</sup>. Ważnym osiągnięciem Webbera jest ukazanie koncepcji kariery w organizacjach i awansu pracownika, począwszy od niższego szczebla, poprzez średnie do naczelnego<sup>105</sup> oraz zmia-

<sup>103</sup> R.W. Griffin, dz. cyt., s. 423-467. Por.: M. Suchar, *Kariera...*, dz. cyt., s. 57-68 oraz tenże, *Modele...*, dz. cyt., s. 55.

<sup>104</sup> M. Suchar, *Kariera...*, dz. cyt., s. 57-68.

<sup>105</sup> R.A. Webber, dz. cyt., s. 535.

ny jego wiedzy i zadań, poczynawszy od znajomości urzędzeń, procesów i procedur do umiejętności współpracy i radzenia sobie ze stosunkami międzyludzkimi oraz przejścia do koncepcyjnego i strategicznego myślenia, czyli dostrzegania „całego obrazu” oraz podejmowania działań na rzecz integrowania zespołów ludzkich pracujących na rzecz danej organizacji<sup>106</sup>.

Innymi rozwiązaniami orientującymi również karierowo są koncepcje m.in. J. Hollanda i A. Roe preferujące cechy osobowościowo-środowiskowe. J. Holland, pracując w armii zawodowej, zauważył, że człowieka do zawodu predysponują jego cechy osobowościowe, a także wiele modyfikatorów kreujących jego środowisko życia, co uznał za założenia swojej teorii, którą opisał poniższymi pytaniami:

- „Jakie cechy osobowości i środowiska pracy prowadzą do satysfakcjonujących jednostkę wyborów zawodowych, dając jej poczucie zaangażowania w pracę i wysoki wskaźnik osiągnięć zawodowych? Co sprawia, że dążymy do określonej kariery zawodowej?
- Jak cechy osobowości i środowiska pracy prowadzą do stabilności, a jakie do zmian w rodzaju zawodu wykonywanego przez jednostkę, a tym samym kariery zawodowej?
- Jak można pomagać jednostce w rozwiązywaniu jej dylematów związanych z karierą zawodową?”<sup>107</sup>.

Pytania postawione przez Hollanda wciąż pozostają aktualne w kontekście współczesnej kariery zawodowej, podobnie jak i teoria głosząca, że „wybór kariery zawodowej jest przede wszystkim formą rzutowania osobowości w świat pracy w następstwie identyfikowania się jednostki ze stereotypami społecznymi. Jednostka, porównując własne «JA» z percepcją świata zawodów, kolejno akceptuje i odrzuca poszczególne opcje, by wreszcie dokonać ostatecznego wyboru”<sup>108</sup>. Kluczem do teorii Hollanda jest zgodność obrazu siebie z preferencjami zawodowymi, co badacz nazywa „modalnym stylem orientacji personalnej”<sup>109</sup>, w który wpisują się cztery założenia jego teorii odwołujące się do typów osobowości, środowiska pracy, czynników wpływających na nie oraz interakcji między nimi.

Wreszcie A. Roe, autorka teorii, która nurt karierowy ujawnia w relacjach rodzinnych i cechach osobowościowych oraz w ich znaczeniu dla rozwoju, w tym zawodowego człowieka wpisanego w obraz jego kariery<sup>110</sup>. Swoją teorię wsparła zatem na genetyczności, czyli dziedziczeniu zaintereso-

<sup>106</sup> Tamże, s. 536.

<sup>107</sup> A. Paszkowska-Rogacz, *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu*, Warszawa 2003, s. 36.

<sup>108</sup> A. Bańka, *Zawodoznawstwo, doradztwo zawodowe i pośrednictwo pracy*, Poznań 1995, s. 139.

<sup>109</sup> A. Paszkowska-Rogacz, *Psychologiczne...*, dz. cyt., s. 37.

<sup>110</sup> Tamże, s. 62.

sowań i zdolności oraz przeżyciu satysfakcji lub frustracji w kontekście zaspokojenia lub nie potrzeb człowieka, w tym zawodowych. Może dokonać się to przy udziale rodziców dążących do realizacji tych potrzeb, których nie zaspokoił w okresie dzieciństwa i uczynić je źródłem nieświadomej motywacji, a rodzice poprzez wpływanie na wybór zawodu swych dzieci mają możliwość wyrażania i zaspokojenia swych potrzeb<sup>111</sup>. Dlatego teoria A. Roe bywa też nazywana osobowościową teorią kariery<sup>112</sup>, którą charakteryzuje rozwój zdolności kierunkowych, formatowanie hierarchii potrzeb ludzkich, indywidualny plan dla każdej jednostki oraz – wspomniana już – „generatywność zadatków i pierwotnych doznań, które mają charakter satysfakcji lub frustracji”<sup>113</sup>. Każdy człowiek wybiera optymalne rozwiązania na swą edukację przygotowującą do pracy zawodowej<sup>114</sup>, następnie zatrudnienie, inaczej rozumie karierę, ale dla większości najczęściej jest ona kojarzona z czasookresem zatrudnienia. Podsumowując, przywoływani badacze eksponowali wiele kryteriów, nadając im miano orientujących, a dominujące wśród nich to ważny dla doświadczenia zawodowego czasookres, podobnie jak i określone cechy osobowościowe, dzięki którym możemy już od najwcześniejszego okresu rozwijać zainteresowania i poznawać zawód, a następnie podjąć świadomą jego naukę, uznając wybór – często dokonany pod wpływem różnych osób, w tym i doradców zawodowych – za właściwy dla naszych predyspozycji predysponujących do jego uczenia się, a następnie wykonywania pracy, osiągania w niej sukcesów opisanych osiągnięciami satysfakcjonującymi podmiot pracy jako istotny wymiar kariery zawodowej wyrażony nie tylko latami pracy, ale i awansami, wyróżnieniami oraz innymi sukcesami charakterystycznymi dla danego zawodu, czyniąc je ważnymi kategoriami rozwojowymi człowieka sprzyjającymi jego dążeniom do karier zawodowych, które mogą mieć różny charakter. O karierze i jej kształcie zawsze decyduje człowiek będący twórcą danego rozwiązania, które jest pochodną odpowiedzi na pytanie, czy nas interesuje kariera. Trzeba bowiem wiedzieć, że posiada to nie tylko miejsce pracy, którego uzyskanie może otworzyć nam inne oblicza pracy niż tylko czasowy wymiar zatrudnienia określany też mianem całościowej kariery zawodowej. Nie można jednak do końca określić, co jest bardziej wartościowym wymiarem karier zawodowych człowieka, bowiem dla jednych będą to awanse zawodowe połączone z dążeniami do własnego rozwoju zawodowego, a dla innych będą to

<sup>111</sup> B. Rzeczkowski, *Rozwój zawodowy człowieka* [online], <[http:// saandyhurt.cba.pl/?page\\_id=http:// saandyhurt.cba.pl/?page\\_id=39](http://saandyhurt.cba.pl/?page_id=http://saandyhurt.cba.pl/?page_id=39)> [dostęp: 20.06.2016].

<sup>112</sup> K. Czarnecki, S. Karaś, *Profesjologia w zarysie. Rozwój zawodowy człowieka*, Radom 1996, s. 47.

<sup>113</sup> Tamże.

<sup>114</sup> B. Baraniak, *Edukacja...*, dz. cyt.

subiektywne przymioty, jeśli cenimy w pracy nie tylko wartości niemierzalne, ale też satysfakcję, samorealizację, uznanie itp. Pozwalają one osiągać człowiekowi często wymiary pozametafizyczne wyrażające najwyższe poziomy, często mało wyobrażalne dla człowieka, ale możliwe do osiągnięcia w jego karierze zawodowej.

#### 4. Edukacyjny wymiar porady zawodowej zorientowanej karierowo

Całozyciowe poradnictwo zawodowe wpisuje się w potrzebę orientowania edukacji na kariery zawodowe. Istotna rola przypada więc edukacji, w tym zawodowej, dlatego rodzi to potrzebę ukazania jej modeli. Punktem wyjścia rozważań jest edukacja, która wciąż pozostaje jednym z kluczowych pojęć pedagogiki. Pozostaje ono wciąż niedookreślone, gdyż jedni kojarzą je z wykształceniem<sup>115</sup>, a inni z wychowaniem<sup>116</sup>. Obecnie upowszechnia się szerokie rozumienie tego terminu jako ogółu procesów oświatowo-wychowawczych obejmujących kształcenie i wychowanie oraz szeroko pojmowaną oświatę<sup>117</sup>. Powyższy pogląd pozwala postrzegać edukację jako proces wielowarstwowy<sup>118</sup> odbywający się w większości środowisk towarzyszących rozwojowi człowieka, a mianowicie w rodzinie, szkole, pracy, a także we wszelkich instytucjach oraz organizacjach tzw. wyższej użyteczności. Edukacja staje się procesem nieograniczonym obejmującym ogół placówek i instytucji prowadzących działalność oświatową i wychowawczą, w których uczestniczy wiele podmiotów bez względu na wiek, co umożliwi całozyciowy rozwój jednostki. Owo rozumienie edukacji legło u podstaw nowej, działowej koncepcji pedagogiki pracy, wedle której kształcenie i wychowanie, pozostając w integralnej łączności, pokazują, że procesy pracy interesuje zarówno kształcenie skoncentrowane na umiejętnościach, nawykach i sprawnościach, jak i wychowanie zainteresowane kształtowaniem odpowiednich postaw wyrażonych stosunkiem do pracy, jakością wytwarzanych wytworów itp. W ową koncepcję edukacji osadzonej w paradygmacie pedagogiki pracy wpisuje się pogląd B. Śliwerskiego na edukację, która przez tego badacza „traktowana jest jako:

- 1) proces permanentnego uczenia się człowieka przez całe życie;
- 2) prawo, a zarazem obywatelska powinność człowieka oraz imperatyw społeczny;

<sup>115</sup> *Słownik poprawnej polszczyzny*, red. W. Doroszewski, Warszawa 1975.

<sup>116</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001.

<sup>117</sup> Zob.: B. Baraniak, *Programy kształcenia zawodowego: teoria, metodologia, aplikacje*, Warszawa 2001, s. 112; też, *Edukacja...*, dz. cyt.

<sup>118</sup> *Taż, Współczesna pedagogika...*, dz. cyt.

- 3) instrument władzy politycznej do realizacji określonych interesów i celów społecznych, partyjnych, związkowych, narodowych i kulturowych itp.;
- 4) obszar samoregulacji społecznej, główny czynnik rozwoju ludzkiego kapitału i jakości życia społeczeństwa czy cywilizacji;
- 5) typ przemocy symbolicznej narzuconej kulturą grupy dominującej przedstawicielom innych grup społecznych, tym samym czynnik stratyfikacji społecznej, który generuje mechanizmy i szanse awansu społecznego oraz selekcji i marginalizacji;
- 6) «ekran kultury» tłumaczący złożoność jej pola znaczeń i symboli;
- 7) typ normatywnego dyskursu przedstawiającego określoną perspektywę myślową umożliwiającą opowiedzenie się po jednej ze stron kontaktów światopoglądowych, ideologicznych czy moralnych<sup>119</sup>, który z „jednej strony jest czynnikiem kształtowania tożsamości człowieka, a z drugiej zaś nieodzownym warunkiem twórczym jego naturalnego rozwoju”<sup>120</sup> ukazującego użyteczność edukacji permanentnej Z. Wiatrowskiego<sup>121</sup> interesującej kategorii edukacji zawodowej.

Zdaniem R. Gerlacha sprowadza ona nie tylko „opanowanie wiedzy zawodowej opisanej wiadomościami, umiejętnościami, nawykami i sprawnościami zawodowymi, ale także kształtowanie podstaw, poglądów, zainteresowań prozawodowych, myślenia koncepcyjnego, innowacyjnego, twórczego, a także stosunku do świata wartości, społeczeństwa, drugiego człowieka, samego siebie, świata kultury i przyrody”<sup>122</sup>.

Trzeba się zatem zgodzić z powyższym poglądem, że celem wspólczesnej edukacji zawodowej jest kształtowanie pełni człowieczeństwa, „a nie wykonawcy określonych zadań, w myśl holistycznej teorii urzeczywistniającej się w czterowymiarowym modelu edukacji, uwzględniającej harmonijny rozwój fizyczny, intelektualny, społeczny i duchowy istoty ludzkiej”<sup>123</sup>. Należy bowiem kształtować osobowość nie tylko zawodową, ale i osobowość człowieka jako podmiotu edukacyjnego<sup>124</sup>, co edukacji zawodowej nadaje wymiar humanistyczny<sup>125</sup>, a jej podmiot dzięki autokreacji „współformuje

<sup>119</sup> B. Śliwerski, *Edukacja*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 905.

<sup>120</sup> Tamże, s. 903.

<sup>121</sup> Z. Wiatrowski, *Podstawy...*, dz. cyt., s. 357.

<sup>122</sup> R. Gerlach, *Edukacja zawodowa nie tylko dla rynku pracy*, w: *Edukacja wobec rynku pracy. Realia – możliwości – perspektywy*, red. R. Gerlach, Bydgoszcz 2003, s. 175.

<sup>123</sup> Z. Łyko, *Listy o edukacji*, „Forum Oświatowe” 1998, nr 2. Por.: T. Nowacki, *Zawodownawstwo*, dz. cyt., s. 179.

<sup>124</sup> Z. Wiatrowski, *Podstawy...*, dz. cyt., s. 276

<sup>125</sup> L. Turowski, *Andragogika pracy*, Warszawa 2006.

się jednostki przez swe względne, autonomiczne wybory i działania [...] przyjmowane z większym lub mniejszym udziałem własnym”<sup>126</sup>. Dzięki temu dokonuje się rozwój człowieka inspirowany aktywnością, twórczymi możliwościami, które, przenoszone na pracę zawodową, nadają jej twórczy charakter. Aspekt twórczy ma więc praca nie tylko w sferze artystycznej, ale w każdej dziedzinie, począwszy od działań najprostszych do najbardziej złożonych czynności wykonywanych przez innowatorów, ekonomistów, naukowców itp.<sup>127</sup>. Konsekwencją twórczego wkładu konstruktora, projektanta czy technologa w procesie pracy jest zmiana jej charakteru, która wymusza na pracowniku potrzebę podwyższania kwalifikacji, umożliwiając człowiekowi skuteczne realizowanie nowych zadań zawodowych wynikających z postępu technicznego i technologicznego, potrzeby przezwycięzania tendencji do rutyny, naśladownictwa, przeciętności<sup>128</sup> oraz przekraczania granic swojej wiedzy i swoich umiejętności oraz stawania się podmiotem transgresyjnym<sup>129</sup>. Cechy te pozwalają na wyzwalanie człowieka jako podmiotu z fatalistycznego przekonania o możliwości zmiany swojej osobowości i z potrzeby sprostania coraz to nowszym wyzwaniom współczesnego świata, co doskonale ujął w swojej koncepcji o ciągłej potrzebie doskonalenia dzieła i jego podmiotu kardynał Stefan Wyszyński<sup>130</sup>, nawiązując do wciąż aktualnej tezy Piusa XI. Teza ta wpisuje się w teorię motywacji A. Masłowa<sup>131</sup>, wedle której uważa się, że „nigdy nie zrozumiemy ludzkiego życia, jeśli nie weźmiemy pod uwagę jego najważniejszych dążeń. Rozwój, samo-realizacja, dążenie do zdrowia, poszukiwanie tożsamości i autonomii, tęsknota za doskonałością to powszechne dążenie ludzkie”<sup>132</sup>.

Zgodnie z teoriami autokreacji<sup>133</sup> oraz motywacji<sup>134</sup> praca ujmowana jest w kategoriach wartości, a więc jako sensowna, użyteczna, potrzebna, dokładna, szanowana, dostosowana do możliwości człowieka, rozwijająca,

---

<sup>126</sup> Z. Pietrasiński, *Ekspansja pięknych umysłów. Nowy renesans i ożywcza autokreacja*, Warszawa 2009, s. 71.

<sup>127</sup> B. Baraniak, *Kwalifikacje i kompetencje oczekiwanyimi kategoriami współczesnej pracy zawodowej*, „Pedagogika Pracy” 2004, nr 43, cz. I, nr 44, cz. II.

<sup>128</sup> Tamże.

<sup>129</sup> M. Czerwińska, *Aktywność twórcza w procesie rehabilitacji osób z niepełnosprawnością wzroku – refleksja między terapią a sztuką*, w: *Dylematy (niepełno)sprawności – rozważania na marginesie studiów kulturowo-społecznych*, red. M. Dycht, L. Marszałek, Warszawa 2009, s. 250 i 257.

<sup>130</sup> S. Wyszyński, dz. cyt., s. 21.

<sup>131</sup> A. Masłow, *Motywacja i osobowość*, Warszawa 1996, s. 13.

<sup>132</sup> Tamże.

<sup>133</sup> L. Tuross, dz. cyt.

<sup>134</sup> A. Masłow, dz. cyt.

dowartościowująca<sup>135</sup>, umożliwiającą samorealizację<sup>136</sup>, a także godna człowieka i jego urzeczywistnienia się w procesie pracy, odczuwania podmiotowości<sup>137</sup>. Cechy te – kształtowane w edukacji zawodowej, tj. w procesach kształcenia i wychowania w połączeniu z autokreacją rozumianą „jako proces uczenia się, twórczego funkcjonowania w obranym, wyuczonym i wykonywanym zawodzie<sup>138</sup> – nadają procesowi edukacji zawodowej wymiar humanistyczny. Cechy charakterystyczne tegoż wymiaru to:

- 1) wychowanie do sterowania własnym losem poprzez przyswajanie sobie uniwersalnych prawd o życiu ludzkim i umiejętności wyboru wartości do ciągłego doskonalenia swojej osobowości (w aspekcie społecznym i indywidualnym);
- 2) rozwinięcie motywacji pracy i kształtowania postaw warunkujących właściwy stosunek do pracy, jak i pełną identyfikację z zawodem i ze środowiskiem pracy;
- 3) wychowanie pracownika chcącego i umiejącego odgrywać rolę podmiotu;
- 4) zespalandanie interesów indywidualnych i społeczne, a także często wzajemne sobie podporządkowanie;
- 5) wychowanie pracownika umiejącego żyć i pracować w warunkach gospodarki rynkowej, ryzyka zawodowego itp.;
- 6) wychowanie członków wspólnoty europejskiej, tj. ludzi, którzy rozumieją sens zjednoczenia Europy oraz potrzebę jego realizowania i umacniania;
- 7) wychowanie człowieka jako wolnego obywatela państwa demokratycznego rozumiejącego dokonujące się przeobrażenia w różnych dziedzinach życia i uczestniczącego w nich, znającego swoje prawa i obowiązki oraz czującego się zobowiązanym do ciągłego doskonalenia siebie oraz swego otoczenia<sup>139</sup>.

Na potrzebę ciągłego doskonalenia się człowieka zwraca uwagę Z. Wiatrowski, uważając, że edukacja zawodowa stwarza „szansę holistycznego spojrzenia na proces dążenia do kwalifikacji i kompetencji zawodowych, w kształtowaniu których istotne będą zarówno zbiory wiadomości i umie-

<sup>135</sup> Zob.: W. Furmanek, *Podstawy edukacji technicznej*, Rzeszów 2000; tenże, *Zarys humanistycznej teorii pracy*, Warszawa 2006; Z. Wiatrowski, *Praca w zbiorach wartości pracujących, bezrobotnych i młodzieży szkolnej*, Włocławek 2004.

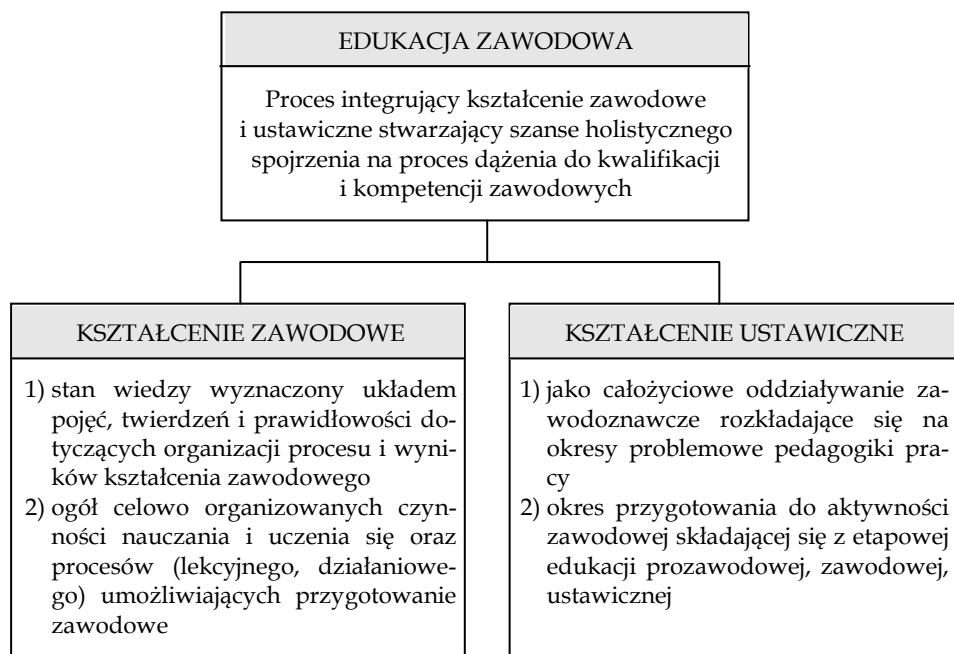
<sup>136</sup> T. Lewowicki, *Humanista i idee humanizmu spełnione w pedagogice pracy*, w: *Pedagogika pracy w kontekście integracji europejskiej*, red. Z. Wiatrowski, U. Jeruszka, H. Bednarczyk, Warszawa 2003, s. 15.

<sup>137</sup> J. Moskwa, *Prorok i polityk*, Warszawa 2003, s. 86.

<sup>138</sup> T. Nowacki, *Postawy i wartości*, w: *Edukacja nauczycieli wobec przemian szkoły*, red. E. Łaska, Rzeszów 2006.

<sup>139</sup> Z. Wiatrowski, *Podstawy...*, dz. cyt., s. 7-9.

jętności, ale również i postaw”, w tym zawodowych „wyrażonych stanem mobilności zawodowej, elastyczności, inicjatywności, odpowiedzialności oraz przedsiębiorczości”<sup>140</sup>. Rozpatrywanie tych procesów łącznie, jak twierdzi R. Gerlach, wydaje się uzasadnione, albowiem edukacja szkolna uznawana jest dzisiaj za podstawę dalszego, trwającego do końca życia kształcenia<sup>141</sup> (zob. rysunek 3). Wskazany badacz pokazuje ideę całozyciowego uczenia się akcentowanego we wszystkich współczesnych raportach oświatowych<sup>142</sup>.



Rysunek 3. Struktura edukacji zawodowej

Źródło: model własny.

Inny model edukacji zawodowej, oparty również na integracji, ale kształcenia formalnego, nieformalnego i incydentalnego, można wyprowadzić z koncepcji S.M. Kwiatkowskiego<sup>143</sup>, co ilustruje rysunek 4. Model edukacji zawodowej integrujący poszczególne fazy kształcenia – twierdzi

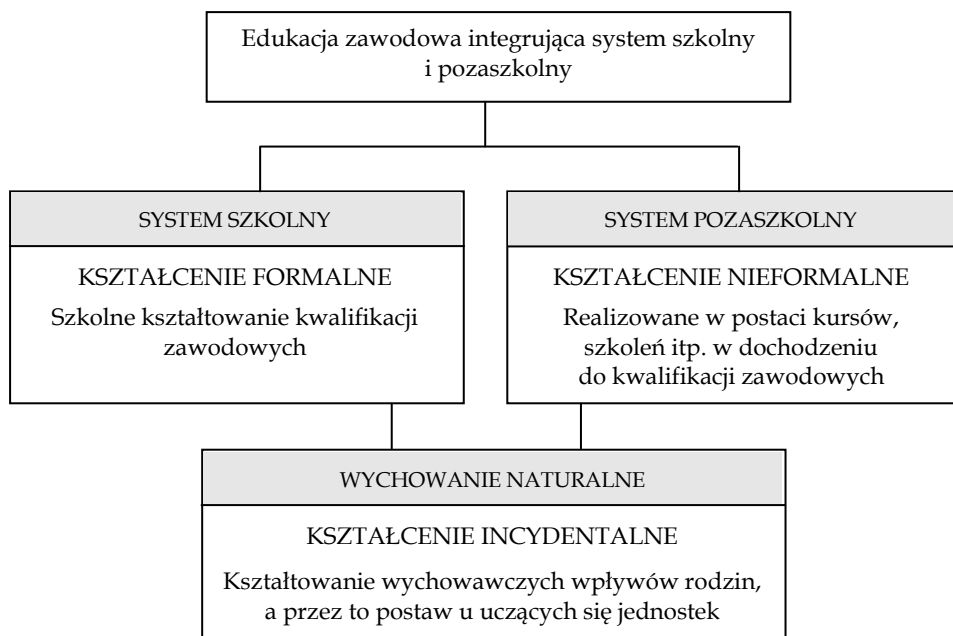
<sup>140</sup> Tamże, s. 25-26.

<sup>141</sup> R. Gerlach, dz. cyt., s. 171.

<sup>142</sup> Zob.: E. Faure, *Uczyć się, aby być*, Warszawa 1975; *Biała księga kształcenia i doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Warszawa – Radom 1997; J. Delors, *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, Warszawa 1998; F. Mayor, *Przyszłość świata*, Warszawa 2001.

<sup>143</sup> S.M. Kwiatkowski, *Pedagogika pracy*, w: *Pedagogika. Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, t. III, red. B. Śliwerski, Gdańsk 2006.

S.M. Kwiatkowski<sup>144</sup> – umożliwi budowanie „otwartego i elastycznego systemu edukacji”, rzeczywiste wspieranie aktywności poznawczej i przedsiębiorczości, a więc postaw prowadzących do zwiększania szans na wspólnym rynku pracy, czyli cech osobowościowych wpisujących się w postawy szczególnie cenne i ważne dla karierowych dążeń człowieka, a uzmysławianych mu przez doradcę zawodowego, który wciąż powinien akcentować rolę edukacji zawodowej i jej znaczenie w całościowym rozwoju zawodowym, a zatem w dążeniach i orientacjach karierowych człowieka.



Rysunek 4. Model edukacji zawodowej w integracji kształcenia formalnego, pozaformalnego i incydentalnego

Źródło: model własny.

## Podsumowanie

Podjęte rozważania potwierdzają zasadność całościowego podejścia do poradnictwa zawodowego. Wraz z edukacją, w tym zawodową, należy to poradnictwo uznać za istotny element dążeń karierowych człowieka i rozwoju jego zainteresowań orientacjami karierowymi zgodnymi z osobistymi oczekiwaniami, a uzmysławianymi mu przez doradcę zawodowego nie w sposób incydentalny, ale ciągły.

<sup>144</sup> Tamże.

Joanna KOZIELSKA

Poznań

## Transnacionalny wymiar poradnictwa i wsparcia społecznego. Kazus Polaków pracujących w krajach Unii Europejskiej

### Wstęp

Dynamicznie ewoluujący, cechujący się niestalością rynek w Polsce, diametralnie przekształcony po 1989 r. wymusza liczne zachowania dostosowawcze ze strony jednostek starających się sprostać jego nowym wymaganiom. Badania<sup>1</sup> wskazują, że biografie zawodowe, a co za tym idzie – także sfera życia rodzinnego ludzi ulegają radykalnym zmianom. Brak ciągłości i stabilności, a także trudny do przewidzenia, a tym samym do zaplanowania bieg kariery zawodowej w płynnej rzeczywistości ponowoczesnej, w miejsce jej dotychczasowej ciągłości, stabilności i przewidywalności to krajobraz współczesnych zmagani zawodowych. Doświadczenia zawodowe znaczone są dziś globalnymi zmianami.

Przez globalizację należy rozumieć „obiektywny i nieodwracalny proces scalania świata we względnie spójną całość i zarazem proces jego uniformizacji. Jest to zjawisko złożone, dokonujące się zarówno na płaszczyźnie ekonomicznej, społecznej, politycznej, jak i kulturowej, demograficznej, naukowej, technologicznej, informatycznej, mentalnej, zachowaniowej [...]. Można zatem stwierdzić, że globalizacja to zespół różnorodnych przemian świata współczesnego, które zmierzają w kierunku scalenia oraz unifikacji ogarnię-

---

<sup>1</sup> Zob.: E. Hajduk, *Kulturowe wyznaczniki biegu życia*, Warszawa 2001; *Globalizacja. Mechanizmy i wyzwania*, red. B. Liberska, Warszawa 2002; *Między rynkiem a etatem. Społeczne negocjowanie polskiej rzeczywistości*, red. M. Marody, Warszawa 2000; M. Piorunek, *Transformacje modelu biografii – edukacja i praca w linii życia*, w: *Jednostka, społeczeństwo i edukacja w globalnym świecie*, red. A. Cybal-Michalska, Poznań – Leszno 2006; *taż*, *Edukacja i praca w cyklu życia człowieka*, w: *Edukacja wobec tożsamości społecznej*, red. E. Gawel-Luty, J. Kojkoł, Gdańsk 2008; *taż*, *Edukacja i praca jako komponenty tożsamości człowieka w przestrzeni postnowoczesności*, w: *Relacje podmiotów (w) lokalnej przestrzeni edukacyjnej (inspiracje...)*, red. J. Modrzewski, M.J. Śmiałek, K. Wojnowski, Kalisz – Poznań 2008.

tych nią dziedzin rzeczywistości. Dystanse czasowe i przestrzenne, granice geograficzne w procesach pracy, kształtowania karier zawodowych i realizowania innych ważnych zadań rozwojowych przestają mieć znaczenie. Coraz więcej procesów społecznych i psychicznych związanych z pracą i innymi aspektami ludzkich biografii pozbawionych jest wyraźnej lokalizacji, przekraczając tradycyjne granice kulturowo-geograficzne. Ludzkie biografie przebiegają niejako «w poprzek» terytoriów i związanych z nimi lokacji, kultur, wartości, norm oraz standardów. Tradycyjne, tzn. terytorialne, lokalne i narodowe stosunki społeczne oraz procesy identyfikacji tożsamości zderzają się z nowymi procesami przebiegającymi na bazie procesów globalizacji. Istnienie ponadnarodowej przestrzeni przyczynia się z kolei do rozmywania się granic w psychologicznej przestrzeni życia<sup>2</sup>, co znacząco zmienia wzorce pracy i modele karier. „Globalizacja kariery oznacza zmianę strukturalną w planach życiowych ludzi zarówno w perspektywie przestrzennej, jak i czasowej [...]. Transnacionalizacja rynków pracy determinuje tendencję do planowania i realizowania karier zawodowych, nie tylko w granicach gospodarek narodowych, ale także w kontekście transgranicznym, międzynarodowym i międzykulturowym”<sup>3</sup>.

Jednym ze skutków globalizacji jest zjawisko określane mianem, wspomnianego już, transnacionalizmu, czyli procesu, za sprawą którego migranci funkcjonują codziennie na wielu płaszczyznach – społecznej, gospodarczej, rodzinnej, kulturowej, politycznej, ale poniekąd w oderwaniu od terytorialności, z pominięciem granic państw<sup>4</sup>. Badaczki, które jako pierwsze podjęły się próby konceptualizacji zjawiska transnarodowości, zakładają, że migrant buduje swój życiowy obszar ponad granicami narodowymi, politycznymi czy kulturowymi<sup>5</sup>. Niedźwiedzki wyróżnia cztery elementy funkcjonowania transnacionalnego wymiaru rzeczywistości: ramy polityczno-prawne, zatrudnienie i odgrywanie innych ról społecznych, struktury społeczne, instytucje oraz tożsamość<sup>6</sup>.

Przywołana powyżej transnacionalizacja kariery, będąca efektem „ruchów wędrowniczych ludności związanych ze zmianą miejsca zamieszkania”<sup>7</sup>, w obecnej rzeczywistości ma raczej ograniczony wymiar i przyjmuje

<sup>2</sup> A. Bańka, *Psychologiczne doradztwo karier*, Poznań 2007, s. 28.

<sup>3</sup> Tamże, s. 28-29.

<sup>4</sup> L. Basch, N. Glick-Schiller, C. Blanc-Szanton, *From immigrant to transmigrant theorizing transnational migration*, 1994, s. 22 [online], <<http://www.jstor.org/discover/10.2307/3317464?uid=3738840&uid=2&uid=4&sid=56259903573>> [dostęp: 11.02.2012].

<sup>5</sup> Tamże, s. 58-63.

<sup>6</sup> D. Niedźwiedzki, *Migracje i tożsamość. Od teorii do analizy przypadku*, Kraków 2010, s. 178-180.

<sup>7</sup> T. Spiczynski, *Polacy w świecie*, Warszawa 1992, s. 25.

najczęściej postać pracy realizowanej czasowo, epizodycznie lub – w rzadszych sytuacjach – stale poza granicami kraju pochodzenia. Wyraźnie zaznaczone na mapie poakcesyjnych, migracyjnych państw docelowych<sup>8</sup>, które wybierają młodzi Polacy, są: Wielka Brytania (blisko 30%), Irlandia (22%) i Niemcy (12%). Także Włochy znalazły się wysoko w rankingu.

W odpowiedzi na polską akcesję do struktur Unii Europejskiej migracje zaczęły charakteryzować się nową jakością. Migracja jest aktualnie migracją płynną, transmigracją<sup>9</sup>, którą Jończy<sup>10</sup> nazywa migracją zawieszoną. Charakteryzuje się ona „masowością”, „superróżnorodnością”, „plastycznością” i „trwałą tymczasowością”. Cechy te stają się cechami obiektywnymi i coraz bardziej uniwersalnymi znamionami migracji w zglobalizowanym świecie ludzkich wędrówek<sup>11</sup>.

W kontekście migracji zewnętrznych termin transnacionalizm zakłada także „utożsamianie się migranta z więcej niż jednym krajem. Identyfikacja przebiega na wielu płaszczyznach: emocjonalnej, światopoglądowej, etnicznej i kulturowej”<sup>12</sup>. Emigrant współczesny jest niejako automatycznie emigrantem transnacionalnym, ponieważ (co potwierdzają autorskie badania) „utrzymuje liczne, a przede wszystkim stałe kontakty, przekraczające granice państw narodowych i konstruuje swoją tożsamość w odniesieniu do wię-

<sup>8</sup> Przytaczane wyniki badań są efektem realizowanego w ramach grantu promotorskiego w latach 2008-2012 (Narodowe Centrum Nauki w Krakowie – NN 106 348 140; kierownik grantu – prof. dr hab. M. Piorunek) projektu badawczego *Emigracja zarobkowa i powrót do kraju w doświadczeniach współczesnych Polaków. Studium socjopedagogiczne*, którego wyniki opublikowano w książce J. Kozielskiej *Poakcesyjne migracje zarobkowe. Kontekst teoretyczno-empiryczny. Wsparcie społeczne*, Poznań 2014. W badaniach uczestniczyły 174 osoby, które były na emigracji nie krócej niż rok, a w Polsce przebywały, licząc od momentu powrotu do momentu badania, co najmniej 6 miesięcy. Próba miała charakter celowy. Grupę docelową stanowili emigranci powrotni, którzy na emigrację udali się w okresie okołoakcesyjnym, a na kraj emigracji wybrali państwo europejskie, a nie tradycyjny kraj migracji – Stany Zjednoczone Ameryki Północnej. Uzupełnieniem badań o charakterze ilościowym stała się – wywodząca z metod hermeneutycznych – jakościowa analiza tekstów, którymi stały się internetowe fora (tworzone przez oraz dla emigrantów – zarówno tych, którzy jeszcze przebywają za granicą, jak i tych, którzy planują powrót do Polski lub już wrócili) i blogi zawierające fragmenty biografii emigrantów. Zob.: J. Kozielska, *Globalizacyjne procesy wyzwaniem dla transnacionalnego poradnictwa zawodowego. Globalizacja przyczynkiem przemian rynku pracy i karier zawodowych*, w: *Edukacja międzykulturowa w warunkach kultury globalnej. Od rozważań definicyjnych do praktycznych zastosowań*, red. N. Dębowska, M. Walachowska, N. Starik, Poznań 2014.

<sup>9</sup> M. Okólski, *Polska jako aktor na europejskiej scenie migracyjnej*, w: *Współczesne migracje: dylematy Europy i Polski. Publikacja z okazji 15-lecia Ośrodka Badań nad Migracjami UW*, red. M. Duszczyk, M. Lesińska, Warszawa 2009.

<sup>10</sup> R. Jończy, *Migracje zarobkowe z województwa opolskiego. Przyczyny i charakterystyka pracy za granicą oraz warunki powrotu*, Opole – Wrocław 2007.

<sup>11</sup> M. Okólski, dz. cyt., s. 7-17.

<sup>12</sup> D. Niedźwiedzki, dz. cyt., s. 19-20.

cej niż jednego państwa narodowego”<sup>13</sup>. Omawiane zjawisko wyraża się pozostawaniem migranta w bliskim kontakcie z krajem, z którego pochodzi oraz z krajem, w którym aktualnie mieszka. Kubitsky uznaje ten fakt za znaczący czynnik oddramatyzowania poakcesyjnych migracji. Możliwość „pozostawania w kontakcie”, mimo znacznych odległości geograficznych, jest niewątpliwie cechą naszych czasów, która ujawnia się za sprawą chociażby Internetu, telefonu, tanich linii lotniczych itd. Transnacionalizm zmienił obraz współczesnej migracji z niegdyś jednokierunkowej w wielokierunkową. Bycie „tu i tam” wpływa na poczucie tożsamości. W kontekście migrantów mówi się wówczas o tożsamości dwukulturowej lub dwuogniskowości kulturowej<sup>14</sup>. Fundamentalne znaczenie ma tutaj zaangażowanie migranta w życie kraju, z którego pochodzi i kraju, w którym przebywa na emigracji. Rezultatem jest powstanie sieci transnarodowych, w które angażują się także nieemigranci (ich rodziny, przyjaciele z rodzimych krajów). Sieci te mają nieformalny charakter, a ich podstawą jest zaufanie, wsparcie i solidarność<sup>15</sup>. Transnacionalizm niesie ze sobą także pewne niebezpieczeństwa, ponieważ „imigrant transnacionalny nie odczuwa potrzeby aklimatyzacji do nowego środowiska w takim zakresie, jak tradycyjny imigrant”<sup>16</sup>. Współczesne badania ujawniają pewną prawidłowość związaną z faktem, iż młodzi emigranci nie mają potrzeby tworzenia sformalizowanych, polonijnych stowarzyszeń i organizacji, tworzą je natomiast w wirtualnej rzeczywistości blogosfery<sup>17</sup>.

## 1. Problemy towarzyszące imigrantom w kraju przyjmującym

Proces adaptacji do nowego środowiska to proces wieloaspektowy i złożony. Jest procesem, a zarazem rezultatem „całościowego lub fragmentarycznego przystosowania się jednostki lub grupy do życia w innej kulturze i kontaktów z jej reprezentantami”<sup>18</sup>. Polega on na wypracowaniu takich wzorów funkcjonowania, które ułatwiają i wspomagają kontakty z nowym otoczeniem społecznym oraz na minimalizowaniu tych, które zachowania te utrudniają lub uniemożliwiają. Terminem, który odpowiada analizowanym kwestiom, jest akulturacja, czyli „zmiany w jednostce, która uczestniczy

<sup>13</sup> Tamże, s. 75.

<sup>14</sup> J. Kubitsky, *Psychologia migracji*, Warszawa 2012.

<sup>15</sup> D. Niedźwiedzki, dz. cyt., s. 74-75.

<sup>16</sup> J. Kubitsky, dz. cyt., s. 20.

<sup>17</sup> Zob.: tamże; J. Kozielska, *Poakcesyjne...*, dz. cyt.

<sup>18</sup> P. Boski, *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Warszawa 2010, s. 245.

w sytuacji kontaktu kulturowego, [...] na którą bezpośrednio oddziałuje wpływ zewnętrznej kultury oraz zmiany w kulturze, której jest uczestnikiem”<sup>19</sup>.

Problemy towarzyszące polskim imigrantom w kraju przyjmującym są różne. Ich znajomość pozwala na wsparcie migracyjnego procesu, a tym samym na minimalizowanie migracyjnych trudności. Autorskie weryfikacje empiryczne<sup>20</sup> pozwoliły określić zbiór najczęściej występujących problemów podczas pobytu na emigracji – ze szczególnym uwzględnieniem emigracji zarobkowej.

Zdecydowanie dużym problemem, z którym przyszło się zmierzyć polskim imigrantom w obcych krajach, była tęsknota za bliskimi, którzy przebywali w kraju pochodzenia respondentów (77,59%).

Tęsknota w wypowiedziach migrantów jawi się bardzo wielowymiarowo. Tęsknią oni za rodziną, znajomymi, a także za zapachami, smakami i widokami, klimatem świąt itd. Za egzemplifikację niech posłuży następująca wypowiedź:

U mnie nie da się ukryć tęsknoty. Codziennie jestem myślami na moich Włocławskich ulicach, widzę je oczyma wyobraźni:) Zastanawiam się wtedy jaka jest pogoda na danej ulicy, że żółte autobusy mkną, ludzie gdzieś idą. Przenoszę się uczuciami np. jak to było pięknie wracać do domu zatłoczonym autobusem w zimowy dzień hehe. Gdzie trzaska mróz, w oknach blokowisk świecą światła i ten zapach powietrza. Emocje, które towarzyszyły mi każdego dnia są tak intensywnymi wspomnieniami, że aż serce ściska. Jestem w UK to odczuwam jakbym trafiłam na inną planetę. Jestem wrażliwa, skończyłam w sumie szkołę artystyczną, więc uważam, że jestem w szczególny sposób naznaczona, niekoniecznie dobry jak się okazuje. Zbyt bardzo uwrażliwiona, już taki typ ze mnie. Wczoraj cały dzień myślałam o sklepie ogrodniczo-nasiennym na ulicy Wysokiej:) Ten zapach nasion, wiosna, spacer z Mamą po szkole do tegoż sklepu w celu zakupienia produktów na Nasza działkę. Późne lata 80-te, wczesne 90-te. Te moje wybujałe emocje raczej prowadzi do duchowej katongi w jakiej tkwię od 4 lat. Jedno wiem, że nigdy wcześniej w Pl nie zastanawiałam się nad tym co było, nad minionym czasem, latami dzieciństwa. Teraz odczuwam to bardzo intensywnie. Doceniajcie to co macie! Wiem, że ciężko jest żyć w Pl, ale nie warto tego rzucać czasami dla większych pieniędzy. Tym bardziej jeśli jesteście jednostką podobną do mnie 😊 Wczoraj z sentymentu obejrzałam 4 filmy Kieślowskiego raczej Dekalogi (I, II, IV, VII). Tam mam szanse zobaczyć Polskę taka jaka pamiętam z lat 80 tych:) Przy okazji odświeżyć ludzkie wartości<sup>21</sup>.

Duży dyskomfort powodowany był także początkowymi trudnościami związanymi z organizacją życia w obcym kraju – znalezieniem pracy, mieszkania, załatwieniem formalności (łącznie 54,02%). Problemem, choć już

<sup>19</sup> Tamże, s. 505.

<sup>20</sup> Zob.: J. Kozielska, *Poakcesyjne...*, dz. cyt.

<sup>21</sup> Źródło: PhilosophyOfLife, <[http://www.lagata.pl/topic/6794-tesknotanana-emigracji/pa ge\\_\\_st\\_\\_20](http://www.lagata.pl/topic/6794-tesknotanana-emigracji/pa ge__st__20)> [dostęp: 11.06.2011].

nie tak często wskazywanym, była również praca – jej długotrwałe szukanie i częste zmienianie (43,1%). Wymieniano również trudności mieszkaniowe (np. mieszkanie wielu osób w jednym lokum – 40,22%) oraz te związane z załatwieniem formalności, które wymagało znajomości języka w pracy i urzędach (49,43%). Za utrudniający adaptację wskazano także inny klimat oraz jedzenie (47,70%): „Teraz nie mogę już patrzeć na angielski chleb, denerwują mnie te dwa krany w łazience i to, że nie mogę sobie swobodnie porozmawiać, bo mój angielski na to na razie nie pozwala”<sup>22</sup>.

Świadomość istnienia podstawowych trudności, z którymi borykają się emigranci, pozwala sprawniej zaplanować proces poradnictwa i wsparcia. Co znamienne, a wobec sygnalizowanych powyżej procesów globalizacyjnych uniformizacji niebudzące zdziwienia, trudności kulturowe nie są dla emigrantów wskazywane jako problematyczne (choć w świadomości potocznej jako takie funkcjonują). Aż 85,56% osób stwierdziło, że różnice kulturowe nie stanowiły dla nich problemu, a 77% osób uznało, iż brak wiedzy o kraju przyjmującym również nie stwarzał dla nich trudności. Na podstawie licznych weryfikacji empirycznych można stwierdzić, że młodzi Polacy mieszkający i pracujący poza granicami kraju dobrze sobie radzą w obliczu zagranicznej codzienności. Być może jest to spowodowane tym, że „przećwiczyli sobie życie” w odmiennych warunkach (choćaby kulturowych), oglądając popularne, amerykańskie filmy, słuchając muzyki, grając w gry komputerowe, wirtualnie spacerując po Dublinie i Londynie. Skoro Polska przejęła tak wiele amerykańskich zachowań (amerykanizacja, westernizacja, mc’donaldyzacja, coca-colizacja czy los-angelizacja), tradycji, wzorów kulturowych, to także w Londynie, Dublinie, Berlinie i innych popularnych, docelowych miastach migracyjnych podróży odnajdziemy ich elementy. Młody Polak (główny aktor poakcesyjnych ruchów migracyjnych), zmieniając miejsce zamieszkania, przemieszcza się w sensie geograficznym, w sensie kulturowym znajduje się jednak wśród podobnych do siebie „globalnych nastolatków” słuchających tej samej muzyki, oglądających te same filmy, spożywających podobne „posiłki” młodych ludzi, których łączy podobna tożsamość bez względu na miejsce zamieszkania.

Ponad połowa migrantów powrotnych zaznaczyła także, iż nie odczuła niechęci ze strony rodowitych mieszkańców krajów przyjmujących. Problemem nie jest także lewostronny ruch uliczny czy brak pomocy na miejscu, ponieważ istnieją sieci wsparcia wśród migrantów, które w dobie globalnych zmian są kontaktami zarówno „face to face”, jak i tymi zdalnymi, w sieci.

---

<sup>22</sup> Źródło: <<http://magazyn.goniec.com/413/emigrant-na-kozetce/>> [dostęp: 11.06. 2011].

## 2. Sieć wsparcia – kazus migracyjnej blogosfery

Sieć społeczną można definiować jako „sieć powiązań między jednostkami lub grupami, które łączą więzy pokrewieństwa, podobne funkcje i status społeczny, a także bliskość geograficzna lub kulturowa. Sieci społeczne tworzą osoby/grupy połączone takimi więzami, a także instytucje i organizacje posiadające wspólne cele”<sup>23</sup>. Sieci społeczne obejmują cały świat, umożliwiając tworzenie się sieci wsparcia społecznego<sup>24</sup>. Sieci wsparcia według Grotowskiej-Leder i Warzywody-Kruszyńskiej to „układ kontaktów pomocowych, a także interaktywny proces transferowania pomocy od uczestników sieci”<sup>25</sup>. Autorki wymieniają następujące typologie wsparcia:

- strukturalne – mówimy o nim wtedy, gdy rozpatrujemy źródła wsparcia i relacji społecznych, w ramach których świadczone jest wsparcie; źródła te obejmują zasoby nieformalne, np. rodzinne i pozarodzinne (środowisko sąsiedzkie, przyjacielskie, koleżeńskie, pracownicze) oraz struktury formalne (instytucje prywatne i publiczne oraz związane z nimi osoby, bardziej lub mniej profesjonalnie przygotowane do pełnienia funkcji pomocowych i świadczenia wsparcia);
- świadczone i otrzymywane oraz symetryczne (odwzajemniane) i jednokierunkowe (nieodwzajemniane) – gdy rozważamy kwestie związane z kierunkiem udzielanej pomocy;
- funkcjonalne – gdy rozpatrujemy zakres, treść, przedmiot – inaczej rodzaj pomocy, którą może być pomoc materialna (finansowa, rzeczowa lub w formie usług) oraz wsparcie instrumentalne, informacyjne, emocjonalne czy duchowe;
- temporalne – gdy analizujemy wsparcie potencjalne, inaczej przewidywane, projektowane (perspektywa przyszłości, zamierzone działania) oraz rzeczywiste, tzn. rzeczywistość mające miejsce (przeszłość i teraźniejszość)<sup>26</sup>.

Najogólniejszą, a zarazem najczęściej przywoływaną klasyfikacją rodzajów wsparcia społecznego, jest klasyfikacja zaproponowana przez G.W. Schafera i A.A. Lazarusa<sup>27</sup>. Autorzy wyróżniają:

<sup>23</sup> Z.W. Stelmaszuk, *Współczesne kierunki w opiece nad dzieckiem*, Warszawa 1999, s. 267.

<sup>24</sup> Tamże, s. 107-108.

<sup>25</sup> W. Warzywoda-Kruszyńska, J. Grotowska-Leder, *Nieformalne sieci wsparcia ludności żyjącej w biedzie (na wsi i w małym mieście)*, 2006, s. 45 [online], <[http://politykaspoeczna.ipiss.com.pl/ps\\_pdf\\_2006/ps\\_11\\_12/polityka11-12-11wwarzywodakruszynskajgrotowska-le-der.pdf](http://politykaspoeczna.ipiss.com.pl/ps_pdf_2006/ps_11_12/polityka11-12-11wwarzywodakruszynskajgrotowska-le-der.pdf)> [dostęp: 11.06.2012].

<sup>26</sup> Tamże.

<sup>27</sup> D. Becelewska, *Wsparcie emocjonalne w pracy socjalnej*, Katowice 2005, s. 10.

- wsparcie emocjonalne,
- wsparcie informacyjne (poznawcze),
- wsparcie rzeczowe (materialne).

Wsparcie społeczne uznane zostało za bufor dla negatywnych skutków stresu życiowego i krytycznych, traumatycznych czy po prostu trudnych wydarzeń bezpośrednio obciążających zarówno jednostkę, jak również jej otoczenie, stąd ogromne jego znaczenie w przebiegu migracji<sup>28</sup>. Autorka dodaje, że istotą wsparcia jest bezinteresowność i oddanie.

Istnienie sieci migracyjnych wpływa istotnie na migracje, obniżając ich koszty, łagodząc ryzyko towarzyszące międzynarodowym przemieszczeniom oraz zwiększając korzyści ze wspomnianych przemieszczeń<sup>29</sup>. Badania w omawianym zakresie wskazują, że istnienie sieci migracyjnego wsparcia powoduje wzrost częstotliwości migracji członków konkretnej grupy, zatem można założyć, iż świadomość obecności osób, które w miejscu docelowej migracji udziela pomocy i wsparcia, przyczynia się do podjęcia decyzji o wyjeździe<sup>30</sup>.

Emigracja poakcesyjna zyskała miano emigracji trzeciej generacji, ponieważ jest przede wszystkim emigracją ludzi młodych. Tradycyjne sieci wsparcia, stanowiące nieocenioną pomoc dla migrantów, przenoszą się dziś ze świata realnego w świat wirtualny, który stał się niejako „naturalnym środowiskiem” młodego pokolenia. Wobec tego przemieszczenia niegdysiejsze sieci wsparcia, silnie umiejscowione w konkretnych kategoriach czasowych i przestrzennych, dziś charakteryzują się nową jakością. Definicje, w których podkreśla się, że bliskość geograficzna jest istotną cechą w procesie wsparcia, tracą na znaczeniu w dobie rozwoju komunikacji i informatycznych technologii. „Sieci wsparcia w sieci” nie uznają bowiem barier terytorialnych (pomoc, wsparcie mogą świadczyć osoby zamieszkujące inne państwo czy inny kontynent), a okazywana pomoc ma znamiona pomocy

<sup>28</sup> E. Minczakiewicz, *Wsparcie społeczne rodzin postawionych wobec dylematu narodzin dziecka z Zespołem Downa i wyzwań związanych z jego wychowaniem*, w: *Pomoc – wsparcie społeczne – poradnictwo. Od teorii do praktyki*, red. M. Piorunek, Toruń 2010, s. 453.

<sup>29</sup> W. Danilewicz, M. Dziekońska, *Sieć społeczna i łańcuch migracyjny jako element przemieszczeń zagranicznych*, w: *Pod wielkim dachem nieba. Granice, migracje i przestrzeń we współczesnym świecie*, red. W. Muszyński, E. Sikora, Toruń 2009.

<sup>30</sup> Zob.: M. Łuzniak-Piecha, A. Lenton, K. Krukurka, J. Litwin, *Czynniki rozwoju zawodowego polskich emigrantów – adaptacja na rynku pracy w Wielkiej Brytanii*; A. Major, W. Tuczyński, B. Wasiewski, *Nowa emigracja, jej potrzeby i oczekiwania na przykładzie Wielkiej Brytanii*; M.P. Garapich, D. Osipovic, *Badanie sondażowe wśród obywateli polskich zamieszkałych w Wielkiej Brytanii i Irlandii*; J. Eade, S. Drinkwater, M.P. Garapich, *Polscy migranci w Londynie – klasa społeczna i etniczność*; M.A. Sikorska, *Czynniki stresowe w pracy polskich imigrantów zatrudnionych w Wielkiej Brytanii*. Wszystkie przywołane badania – raporty z nich płynące – dostępne są na stronie Polish Psychologists' Association: <<http://www.polishpsychologistsclub.org/badania>> [dostęp: 11.06.2012].

typu instant (na post, e-mail zamieszczony w Internecie odpowiada się dużo szybciej, niż miałyby to miejsce np. w przypadku tradycyjnego listu) i dodatkowo spełnia kryteria transnacionalności.

Sieci migracyjnego wsparcia rozpatrywane są przez wielu badaczy jako potężny kapitał<sup>31</sup> i czynnik skłaniający do wyjazdu. Określenie sieci powiązań migracyjnych pojawiło się w konkluzji badań D. Massey'a, które zostały przeprowadzone wraz z zespołem w 1987 r. W. Thomas i F.W. Znaniecki (1976<sup>32</sup>) definiują je jako „zbiór powiązań interpersonalnych, które łączą migrantów, byłych migrantów, niemigrantów w kraju pochodzenia i w krajach docelowych, za pomocą więzi społecznych”<sup>33</sup>. Sieci te, zmieniając miejsce występowania (ze świata realnego na świat wirtualny), powodują, że migracja staje się możliwa dla każdego, jest na wyciągnięcie ręki, jest powszechna (niezależnie od tego, czy np. w jego rodzinie i najbliższym otoczeniu zaistniał czynnik migracyjny – pewna skłonność do wyjazdu poprzedzona bezpośrednią obserwacją i doświadczaniem wyjazdów bliskich). Ten cenny kapitał, będący dla emigrantów wsparciem, to „suma rzeczywistych lub potencjalnych zasobów związanych z posiadaniem trwałej sieci bardziej lub mniej zinstytucjonalizowanych związków opartych na wzajemnej znajomości lub uznaniu [...] z członkostwem w grupie, która udziela każdemu ze swoich członków wsparcia w postaci kapitału posiadanego przez kolektyw, wiarygodności, która daje im dostęp do kredytu w najszerszym sensie tego słowa”<sup>34</sup>.

W dobie emigracyjnych wyjazdów, które swój szczyt osiągnęły w momencie polskiej akcesji do struktur zintegrowanej Europy – dzięki urzeczywistnieniu zasady swobodnego przepływu pracowników w ramach państw Unii Europejskiej – blogosfera stała się swego rodzaju medium dla emigrantów i, na co wskazuje treściowa analiza jej zawartości, „miejscem” świadczenia wsparcia.

Na stronach WWW odnajdujemy blogi, fora czy strony domowe emigrantów, którzy za ich pośrednictwem dzielą się doświadczeniami, udzielają sobie rad, pomocy i wsparcia (informacyjnego i emocjonalnego) w bardzo szerokim zakresie. Tworzone są wirtualne poradniki mające na celu przed-

<sup>31</sup> Zob.: B. Sakson, *Źródła pionierskiego łańcucha migracyjnego*, w: *Ludzie na huśtawce. Migracje między peryferiami Polski i Zachodu*, red. E. Jaźwińska, M. Okólski, Warszawa 2001; też, *Portret współczesnych polskich emigrantek osiedlających się w rejonie metropolii chicagowskiej*, w: *Migracje kobiet. Perspektywa wielowymiarowa*, red. K. Slany, Kraków 2008; A. Grzymała-Kazłowska, *Dynamika sieci migranckich: Polacy w Brukseli*, w: *Ludzie na huśtawce...*, dz. cyt.

<sup>32</sup> W 1976 r. została wydana w języku polskim socjologiczna analiza wiejskich emigrantów polskich w Ameryce *Chłop polski w Europie i Ameryce*. Jej autorami byli F.W. Znaniecki i W. Thomas.

<sup>33</sup> W. Danilewicz, M. Dziekońska, dz. cyt., s. 100.

<sup>34</sup> Tamże, s. 98.

stawienie recepty na to, jak przetrwać na obczyźnie. Wiele z poruszanych kwestii w realiach polskich stanowiłoby po prostu zbiór anonsów, jednakże w obliczu życia poza granicami kraju ojczystego pojawiają się w globalnej sieci wirtualne sieci migracyjnego wsparcia i nieformalnego poradnictwa – wirtualne tylko ze względu na charakter miejsca publikacji (inicjacji), czyli Internet. Sieci te bowiem w obliczu rzeczywistości migracyjnej przybierają charakter realny. Są przyczynkiem do budowania rzeczywistych sieci migracyjnego wsparcia (Internet jest wirtualną tablicą ogłoszeń, na której emigranci umieszczają całkiem już realne anonse, które realizują, finalizują często w świecie realnym) i dotyczą bardzo różnorodnych kwestii: pomocy przy przeprowadzce, wypełnienia PIT-u, znalezienia lokum i pracy na obczyźnie, wsparcia w opiece nad dzieckiem, pomocy przy farbowaniu włosów i organizowaniu polonijnych spotkań integracyjnych itd. Internauci przestrzegają, opisując realia emigracyjnego życia; doradzają, tworząc internetowe poradniki, w których znajdziemy rady dotyczące sposobów przetrwania na obczyźnie. Szukają także wsparcia, pisząc ogłoszenia na forach internetowych. W globalnej sieci szukają przyjaciół, a nawet miłości. Migracyjna blogosfera jest bardzo bogata. Migranci relacjonują na stronach WWW dosłownie wszystko: piszą o pracy zawodowej i życiu osobistym, troskach i tęsknotach oraz radościach, niejednokrotnie wprost prosząc o pomoc i wsparcie, choćby w postaci odpisania na wiadomość zamieszczoną w sieci.

Na podstawie analizy strony domowej Polaków mieszkających w Anglii<sup>35</sup> możemy stwierdzić, że Internet jest dla emigrantów sposobem tworzenia sieci wsparcia. Polacy piszą niemalże o każdej kwestii dotyczącej ich migracyjnego funkcjonowania. Szukają kontaktów, pomocy, którą również oferują, podając swoje dane kontaktowe.

Na stronie głównej znajduje się kalendarium imprez oraz zdjęcia wszystkich zalogowanych na tym portalu. Następne dwie zakładki, „szukaj” i „zarejestruj się”, umożliwiają przyłączenie się do osób zarejestrowanych oraz wyszukiwanie znajomych. Kolejna jest mapa, na której każdy może dodać swoje miejsce pobytu lub odnaleźć miejsce zamieszkania kogoś, kto mieszka po sąsiedzku. Dalej opisane są aktualne konkursy, w których można brać udział. W zakładce „galeria” znajduje się 428 stron ze zdjęciami osób zarejestrowanych na tej stronie. Kolejna zakładka to podział na grupy, do których można się przyłączyć, tworząc jakąś mniejszą wspólnotę (w nawiasach podano liczbę anonsów), np. Punk. Rock & Alternative (36), Zachodni Londyn – pogaduchy i rozmowy Polaków mieszkających w zachodniej części Londynu (19), Proud of Poland – Bądźmy dumni z tego, że jesteśmy Polakami (80), Kujawsko-Pomorskie (23), Szukam przyjaciółki (22) itd.

<sup>35</sup> Zob.: <<http://www.polacy.co.uk/>> [dostęp: 10.06.2012].

Ostatnia zakładka to ogłoszenia: od nieruchomości po ogłoszenia towarzyskie. Dla osób mieszkających w Polsce są to tylko zwykłe anonse, natomiast dla emigrantów żyjących na obczyźnie wyżej wskazane ogłoszenia stanowią ogromną pomoc, wsparcie. Są to, jak można zauważyć, porady dotyczące każdej dziedziny ludzkiego życia.

Ze strony internetowej *Polacy w Lincolnshire UK* możemy pobrać poradnik emigranta *Jak żyć i pracować w Wielkiej Brytanii*<sup>36</sup>, który został wydany przez Zjednoczenie Polskie w Wielkiej Brytanii. Broszura podzielona jest na rozdziały: *Podstawowe informacje, Zanim podejmiesz decyzję, Poradnik mieszkaniowy, Transport i telekomunikacja, Praca, Finanse, Prawo, Służba zdrowia* i wiele innych.

Inny, także bardzo obszerny poradnik *Polak za granicą* jest wydawany corocznie przez specjalistów z zakresu emigracji zarobkowych. Jest również dostępny w Internecie w postaci e-booka wydawanego przez Ministerstwo Spraw Zagranicznych<sup>37</sup>.

W globalnej sieci, co zaprezentowano powyżej, zamieszczanych jest wiele informacji pomocnych emigrantom. Oprócz tych sporządzanych przez samych emigrantów, w Internecie istnieją także fachowe fora, portale czy blogi tworzone przez specjalistów ds. emigracji.

Polska witryna internetowa EURES<sup>38</sup> oparta jest na witrynie europejskiej<sup>39</sup>. Polski serwis najwięcej miejsca poświęca opisowi warunków przemieszczania się, życia i pracy, a także zabezpieczenia społecznego w krajach UE/EOG<sup>40</sup>. Informacje są ujęte w jednej, obszernej, możliwej do pobrania broszurze, która jest dostępna na stronie internetowej. Nie wszystkie dane zostały jednak przetłumaczone na język polski. Więcej szczegółowych informacji pochodzących z Europejskiego Portalu Mobilności Zawodowej można znaleźć w języku angielskim, francuskim i niemieckim na europejskiej stronie EURES-u, zwłaszcza jeśli chodzi o informacje dotyczące wa-

<sup>36</sup> Zjednoczenie Polskie w Wielkiej Brytanii, *Jak żyć i pracować w Wielkiej Brytanii* [online], <<http://zpw.org.uk/upload/00%20%20Jak%20%C5%BCy%C4%87%20i%20pracowa%C4%87%20w%20Wielkiej%20Brytanii.pdf>> [dostęp: 11.02.2016].

<sup>37</sup> A. Robaczewski, *Praca za granicą. Jak znaleźć dobrą pracę i zarobić pieniądze za granicą nie dając się jednocześnie oszukać nieuczciwym pośrednikiem?*, Warszawa 2004. Wersja elektroniczna (e-book): *Praca za granicą*. Zob.: <<http://praca-za-granica.zlotemysli.pl/>> [dostęp: 29.12.2007].

<sup>38</sup> EURES jest siecią współpracy publicznych służb zatrudnienia i ich partnerów na rynku pracy wspierającą mobilność w dziedzinie zatrudnienia na poziomie międzynarodowym w krajach Europejskiego Obszaru Gospodarczego, czyli w krajach Unii Europejskiej oraz Norwegii, Islandii, Liechtensteinie, a także w Szwajcarii.

<sup>39</sup> Zob.: <<http://www.europa.eu.in/eures/>> [dostęp: 11.03.2012]; <<http://www.eures.praca.gov.pl/>> [dostęp: 11.03.2012].

<sup>40</sup> EOG (Europejski Obszar Gospodarczy) – strefa wolnego handlu i Wspólny Rynek obejmujące państwa Unii Europejskiej i Europejskiego Stowarzyszenia Wolnego Handlu.

runków życia (ceny wynajmu mieszkań, komunikacji miejskiej, czas pracy itp.)<sup>41</sup>.

Sieć EURES, jak podaje Jadwiga Plewko<sup>42</sup>, to również sieć współpracujących ze sobą doradców i asystentów w poszczególnych regionach w całej Europie, do których można zwrócić się mailowo lub telefonicznie. Doradcy przygotowują materiały dotyczące warunków pracy i życia w poszczególnych krajach. Ich liczba różni się w zależności od wielkości kraju. Materiały dotyczące poszczególnych krajów są aktualizowane dwa razy w roku, a baza danych z ofertami pracy jest dostępna w języku angielskim, francuskim i niemieckim. Można więc przypuszczać, iż pracy za pośrednictwem EURES-u szukają raczej osoby lepiej wykształcone<sup>43</sup>. Polskie i zagraniczne serwisy internetowe poświęcone poszukiwaniu pracy w krajach UE są prowadzone zarówno przez instytucje państwowe, jak i prywatne<sup>44</sup>.

*Masz PPlan na powrót?*<sup>45</sup> to program wsparcia ułatwiający rodakom, którzy zdecydowali się już opuścić kraje emigracji bądź też rozważają taką możliwość, powrót do Polski i zadomowienie się w starym lub nowym miejscu zamieszkania. Jego głównym celem jest dostarczenie precyzyjnych, wiarygodnych i rzetelnych informacji, które są niezbędne do właściwego zaplanowania procesu przeprowadzki i ponownej organizacji życia w Polsce. „Inicjowaliśmy ten projekt jako wspólny, międzyresortowy wysiłek administracji na rzecz stworzenia systemowego rozwiązania, które ilustrowałoby dwie zasady: po pierwsze, administracja winna służyć wszystkim obywatelom w taki sam sposób, bez względu na to, czy przebywają w kraju, czy też poza jego granicami. Po drugie, skoro Polacy tak chętnie korzystają z jednej z podstawowych wolności, na jakich ufundowana jest UE, tj. ze swobody przepływu osób, administracja musi sprostać ich nowym oczekiwaniom i potrzebom w tym zakresie. Program konsultowaliśmy z ekspertami oraz

<sup>41</sup> J. Plewko, *Sprostać migracji. Pomoc migrantom ekonomicznym z ziem polskich*, Lublin 2012, s. 200-210.

<sup>42</sup> Tamże, s. 200-2005.

<sup>43</sup> Tamże.

<sup>44</sup> Zob.: <<http://www.praca.gov.pl>> (oferty pracy za granicą, informacje o firmach pośredniczących w zatrudnianiu posiadających certyfikat ministerstwa); <<http://www.mpips.gov.pl>> (oficjalna witryna Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej); <<http://www.pracainauka.pl>>; <<http://www.pracuj.pl>>; <<http://www.pracawunii.pl>>; <<http://europa.eu.int/ploteus>> (nauka i praca w krajach UE dla studentów); <<http://www.afs.org/>>; <<http://www.yfu.org/>> (wolontariat i międzynarodowa wymiana młodzieży i studentów); <<http://eco.ittralee.ie/>> (poradnik z zakresu rynku pracy w krajach UE); <<http://www.enic-naric.net>> (uznawanie kwalifikacji zawodowych); <<http://praca.webwweb.pl/?a=katalog&id=129760>> („Praca i Kariera”).

<sup>45</sup> Zob.: <<http://zielonalinia.gov.pl/default.aspx?docId=13119>> [dostęp: 11.02.2013]; <<http://polonia.nl/?p=1481>> [dostęp: 11.02.2013].

organizacjami pozarządowymi, które mają doświadczenie w doradztwie obywatelskim. Chcieliśmy stworzyć system, który będzie pomagał rozwiązywać konkretne, często bardzo indywidualne problemy Polaków wracających do kraju<sup>46</sup> – powiedział M. Boni, były sekretarz stanu w Kancelarii Prezesa Rady Ministrów.

Inny, nowatorski sposób prezentowania migracyjnej rzeczywistości, stanowiący nieformalne wsparcie dla wielu emigrantów, stał się w sieci domeną Funky Polaka<sup>47</sup>. Prezentuje on bowiem własne doświadczenia migracyjne w sposób przystępny dla młodzieży (posługuje się slangiem młodzieżowym), która stanowi znaczącą część emigrantów. Jego twórczość stanowi emocjonalne wsparcie dla wielu młodych ludzi przebywających za granicą, którzy w tekstach tego autora odnajdują swoje doświadczenia i emocje, otrzymują pocieszenie, mają poczucie uczuciowego współbrzmienia i zrozumienia swojego losu. Choć autor posługuje się językiem potocznym, często kolokwialnym, trafia do grona swoich odbiorców (może właśnie dlatego). Strona domowa rapera odwiedzana jest codziennie przez setki emigrantów z całego świata, którzy dziękują za wsparcie. Niejednokrotnie piszą, że dzięki twórczości rapera przetrwali trudne chwile na obczyźnie. Autorzy wpisów podają podstawowe informacje o sobie i adres mailowy. Proszą osoby o podobnych doświadczeniach czy przebywające w tych samych miastach o kontakt. Migranci tworzą w ten sposób swoiste sieci wsparcia. W prezentowanym ujęciu początek to zazwyczaj stricte towarzyskie relacje (wspólne spotkania, koncerty), które dopiero później zmieniają się w przyjaźnię, o które trudno na obczyźnie, o czym świadczą teksty Funky Polaka.

Jak zaprezentowano, migracyjna blogosfera obfituje w niezwykle zróżnicowane treści: specjalistyczne porady, jak i nieformalne wpisy, których autorami są sami emigranci, odwołujący się po prostu do swoich doświadczeń związanych z wyjazdem z kraju ojczystego. WWW – ogólnosiwiatowa sieć – stała się dla emigrantów źródłem informacji, porad, miejscem nawiązywania relacji, a tym samym budowania sieci wsparcia. Internet stał się miejscem tworzenia więzi społecznych, za pośrednictwem których jego użytkownik może oferować, a także prosić o pomoc i radę w konkretnej sprawie.

---

<sup>46</sup> Źródło: <<http://www.mpips.gov.pl/aktualnosci-wszystkie/art,5542,4907,nawigacja-dla-powracajacych.html>> [dostęp: 20.02.2016].

<sup>47</sup> Funky Polak – polski wykonawca hip-hopowy, który od 1995 r. mieszka w USA. Wykonywane przez niego utwory w charakterystyczny sposób opisują egzystencję na obczyźnie. Utwór *Pamiętaj* jest określany mianem najbardziej autentycznego sprawozdania z życia Polaków na emigracji. Jest pionierem polonijnego nurtu zwanego hip-hopolo i laureatem nagrody Polonus 2004 i Polonus 2005 w kategorii „Artysta roku”.

## Podsumowanie

Największym wsparciem dla respondentów była na emigracji – jak deklarują badani – rodzina i przyjaciele przebywający w Polsce. W dobie Internetu i telefonii komórkowej deklaracje te nie powinny budzić zdziwienia. To dzięki zdobyczom techniki migranci mogą pozostawać w nieustannym kontakcie z krewnymi z Polski. Poproszeni o podanie najczęściej wykorzystywanych form kontaktu z rodziną (w 88% przypadków), wskazują na telefon komórkowy, akcentując jego niezastąpioną rolę, ponieważ można z niego skorzystać o każdej porze i w każdym miejscu. Kolejnym sposobem komunikacji jest wykorzystywanie Internetu i komunikatorów typu Skype, Gadu-Gadu czy e-maili (70%). Młodzi migranci niezbyt często wysyłają listy (10%), znacznie częściej, bo co trzeci z nich, za formę kontaktu, obok wyżej wspomnianych, wskazują wyjazdy i osobiste odwiedziny kraju pochodzenia. Migranci zauważają, że z rodziną i znajomymi rozmawiają bardzo często, w zasadzie codziennie, a w grupie ankietowanych nie było osoby, która stwierdziłaby, że w ogóle nie utrzymuje kontaktu ze znajomymi i rodziną przebywającymi w Polsce. Odwiedziny kraju, z którego się pochodzi, to jedna z częściej wybieranych form utrzymywania kontaktu, co wydaje się zaprzeczeniem tezy, która mówi o biedowaniu i bardzo oszczędnym życiu młodych Polaków na emigracji<sup>48</sup>. Respondenci w zdecydowanej większości przypadków, bo co drugi z nich, deklarują, że do Polski wracają tak często, jak to tylko jest możliwe – na każde święta, wolne weekendy czy urlop. Ujawnia się więc kolejna cecha migracji poakcesyjnej – jej elastyczność i fakt, że nie jest ostateczna, a po pierwszym wyjeździe następują kolejne. Młodzi polscy emigranci otrzymują również wsparcie od rodziny i znajomych, z którymi dzielą emigracyjny los na obczyźnie. Mimo wielu polonijnych organizacji czy duszpasterstw działających aktywnie za granicą, młodzi respondenci nie wymieniają ich jako istotnych, biorąc pod uwagę wsparcie społeczne. Emigranci z omawianej grupy badawczej w ogóle nie korzystają także z ofert poradni psychologicznych (np. Polish Psychologists' Association – działa w Londynie i innych miastach Wielkiej Brytanii; Psychological Center – działa w Dublinie). Ich miejsce, jako ważnego elementu wsparcia społecznego, zajęła w XXI w. migracyjna blogosfera. Tradycyjne sieci wsparcia, stanowiące nieocenioną pomoc dla migrantów, przenoszą się dziś ze świata realnego w świat wirtualny. Wobec owego przemieszczenia niegdyś sieci wsparcia, silnie umiejscowione w konkretnych kategoriach czasowych i przestrzennych, charakteryzują się dziś nową jakością. Nie uznają

<sup>48</sup> „Pracują często po kilkanaście godzin, mieszkają w fatalnych warunkach, oszczędzają na wszystkim, włącznie z jedzeniem, byle tylko przywieźć do kraju jak najwięcej gotówki”. Zob.: <<http://m.onet.pl/biznes/4967080,detal.html>> [dostęp: 11.02.2012].

barier terytorialnych (pomoc, wsparcie mogą oferować osoby zamieszkujące inne państwo lub inny kontynent), a oferowana pomoc ma znamiona pomocy typu instant (na post, e-mail odpowiada się dużo szybciej, niż miałyby to miejsce w przypadku np. tradycyjnego listu).

Młody człowiek, rozpoczynając swoją edukację, stoi przed trudnym wyborem dostosowania swojego wewnętrznego potencjału do wymogów i potrzeb współczesnego rynku pracy. Doradztwo zawodowe, które R. Lamb określa jako proces, w którym doradca zawodowy pomaga klientowi w osiągnięciu lepszego zrozumienia samego siebie w odniesieniu do środowiska pracy, aby umożliwić mu realistyczny wybór albo zmianę zatrudnienia lub też osiągnięcie właściwego dostosowania zawodowego<sup>49</sup>, stało się pomocnym elementem w budowaniu przyszłości wielu młodych ludzi.

Otwarcie granic, wstąpienie do Unii Europejskiej rozszerzyło możliwości młodych ludzi. Mogą oni zdobywać doświadczenie zawodowe oraz rozpoczynać karierę poza granicami naszego kraju. Ten krok postawił przed doradztwem zawodowym nowe wymagania.

Dostosowanie się do dzisiejszych możliwości, jakie stwarza nam międzynarodowy rynek pracy, oraz sprośanie wymaganiom technologii informacyjnej doprowadziło doradztwo zawodowe do utworzenia systemu transnacionalnego.

Transnacionalne poradnictwo zawodowe<sup>50</sup> (TVC – Transnational Vocational Counselling) koncentruje się na międzynarodowym i wielokulturowym doradztwie w zakresie kariery zawodowej. Jest więc adresowane do osób, których droga edukacyjna i zawodowa jest w różnych wymiarach realizowana poza krajem ojczystym bądź ponad jego granicami (np. w kontakcie bezpośrednim czy wirtualnym z pracownikami i pracodawcami z zagranicy). Sytuacja emigracji związanej z pracą zarobkową jest w polskich realiach bardzo dynamiczna. Przywołany przypadek emigracji młodych w celu podjęcia pracy poza granicami Polski zarysował zaledwie kilka pojawiających się tendencji (marnotrawstwo kwalifikacji, problemy ze znalezieniem pracy po powrocie do kraju, luki w CV), ale i one pozwalają identyfikować kluczowe obszary zaangażowania doradztwa zawodowego.

Z pewnością należą do nich:

- działania podejmowane w celu ukształtowania w młodych ludziach rzeczywistej adaptacji do permanentnych transformacji w rzeczywi-

---

<sup>49</sup> R. Lamb, *Poradnictwo zawodowe w zarysie*, „Zeszyt Informacyjno-Metodyczny Doradcy Zawodowego” 1998, nr 9.

<sup>50</sup> Zob.: *Transnacionalne poradnictwo zawodowe: modułowy program podyplomowego kształcenia doradców zawodowych w zakresie eurodoradztwa*, red. A. Bańka, B.J. Ertelt, Warszawa 2007; *Transnacionalne Poradnictwo Zawodowe* – projekt Ministerstwa Gospodarki i Pracy: <<http://eurodoradztwo.praca.gov.pl/en/projekty/transnacionalne-poradnictwo-zawodowe>> [dostęp: 22.02.2016].

- stości społeczno-gospodarczej i zmian w jednostkowym życiu zawodowym obejmującym epizody emigracji, dyskontynuacji kariery, konieczność zmiany zawodu, miejsc pracy, form zatrudnienia;
- pomoc w podejmowaniu decyzji o emigracji związanej z pracą, co może wiązać się z diagnozowaniem rzeczywistych możliwości i szans młodego człowieka na rodzimym rynku pracy i w kraju docelowym oraz może służyć ujawnianiu rzeczywistych motywacji podejmowania takich decyzji, dokonywaniu bilansu zysków oraz start życiowych i zawodowych wiążących się z realizowaniem kariery poza krajem;
  - pomoc w kompleksowym, perspektywicznym planowaniu drogi zawodowej z uwzględnieniem doświadczenia emigracyjnego, które może mieć charakter prorozwojowy także w kategoriach profesjonalnych [nawet w warunkach podejmowania pracy poniżej swoich rzeczywistych kwalifikacji (np. podniesienie kompetencji językowych, społecznych, umiejętności współpracy, zyskanie zaradności i odwagi życiowej, podniesienie samoświadomości i samooceny), pod warunkiem wszakże, że nastąpi optymalizacja czasu i środków realizacji takich doświadczeń];
  - pomoc w uzyskaniu informacji dotyczących specyfiki kulturowo-społecznej i zawodowej rejonu, w którym młodzież zamierza podjąć pracę w celu zminimalizowania ewentualnych problemów i trudności wynikających z aktywności w środowisku wielokulturowym;
  - wsparcie emocjonalne oraz instrumentalno-informacyjne w adaptacji do nowego środowiska, pomoc w bieżącym funkcjonowaniu poza rodzimym rynkiem pracy (informacje o zapotrzebowaniu na pracowników o konkretnych kwalifikacjach, przygotowanie na miejscu ewentualnych dokumentów aplikacyjnych, pomoc czy pośredniczenie w procedurze zatrudnienia związanej z określonymi obowiązkami formalno-prawnymi i przywilejami społecznymi itd.), mobilizowanie do podejmowania wysiłków związanych z podnoszeniem kwalifikacji zawodowych;
  - pomoc po powrocie do kraju związana z wykorzystaniem emigracyjnego doświadczenia w budowaniu dalszej, indywidualnej ścieżki kariery, w tym np. organizowaniu samozatrudnienia czy wykorzystaniu innych, elastycznych form zatrudnienia;
  - pomoc w mobilizowaniu i motywowaniu osób powracających do kraju do podejmowania lub kontynuowania kształcenia ustawicznego;
  - towarzyszenie człowiekowi w podejmowaniu kolejnych wyzwań na globalnym rynku pracy (także uwzględniających kolejne epizody emigracyjne).

Poradnictwo transnacionalne – rozumiane również jako eurodoradztwo – jest formą poradnictwa ukierunkowanego na wspomaganie i promowanie kariery w skali europejskiej i globalnej. Z perspektywy państwa narodowego jest wykładnikiem jego stosunku do własnych obywateli, którzy nie przestali być członkami narodu przez sam fakt bycia poza jego granicami państwowymi, jest także wyrazem dbałości o obywatela. Poradnictwo transnacionalne dotyczy narodowej i kulturowej tożsamości ludzi szukających pracy za granicą<sup>51</sup>. Do głównych celów transnacionalnego doradztwa zawodowego możemy zatem także zaliczyć:

- gromadzenie aktualnych i zróżnicowanych informacji o szkolnictwie, kształceniu zawodowym, studiach i pracy w krajach europejskich;
- opracowywanie nowych metod przekazywania informacji i mediów – nośników informacji w kilku językach;
- tworzenie przejrzystości świadectw ukończenia kształcenia zawodowego pomiędzy poszczególnymi krajami;
- rozbudowywanie transnacionalnych ofert doradczych i informacyjnych ze wzmocnieniem odniesienia do rynku pracy;
- rozwój psychiczny i wirtualną mobilność pracobiorców;
- opracowanie, a także udostępnienie informacji o usługach poradnictwa i doradztwa zawodowego oraz zorganizowanych wydarzeniach (seminariach, konferencjach, wizytach studyjnych itp.);
- opracowanie informacji dotyczących mobilności w celach edukacyjnych;
- promowanie standardów etycznych w celu osiągnięcia lepszej jakości usług poradnictwa i doradztwa zawodowego w Europie;
- pomoc w diagnozie i ocenie własnego potencjału z punktu widzenia kariery międzynarodowej<sup>52</sup>.

Transnacionalne doradztwo zawodowe stwarza młodym ludziom przede wszystkim nowe perspektywy w sferze rozwoju osobistego i społecznego. Rozszerza możliwości przy wkraczaniu na rynek pracy, pozwala zdobyć cenne doświadczenie oraz zapewnia międzynarodowy przepływ informacji. Tak szeroko rozumiane poradnictwo zawodowe wymaga z jednej strony wdrożenia kształcenia doradców zawodowych, które uwzględni specyfikę ponadnarodowego rynku pracy i potrzeby osób, które dobrowolnie z różnych powodów decydują się na emigrację zawodową (nie zawsze muszą to być przyczyny stricte ekonomiczne), z drugiej zaś – mobilizacji wysiłków w celu uruchomienia transnacionalnej sieci wsparcia i poradnictwa zawodowego oraz zwiększenia mobilności samych doradców zawodowych.

<sup>51</sup> A. Bańka, *Poradnictwo transnacionalne. Cele i metody międzykulturowego doradztwa karier*, Warszawa 2006, s. 29.

<sup>52</sup> Tamże, s. 33-34.



Wojciech DUCZMAL, Sławomir ŚLIWA

Opole

## **Ekonomia społeczna jako forma wsparcia społeczno-zawodowego osób wykluczonych społecznie**

### **Wstęp**

Ekonomię społeczną należy postrzegać przede wszystkim w perspektywie przedsiębiorczości rozumianej jako gotowość oraz umiejętność przyjmowania odpowiedzialności za swój los, a także w perspektywie obywatelskiego zaangażowania rozumianego jako przyjęcie odpowiedzialności za wspólnotę. Odpowiedzialność staje się tu słowem kluczowym, równie ważnym, jak samoorganizacja. W sferze ekonomicznej oznacza ona w istocie działania na rzecz możliwie największej samodzielności i suwerenności ekonomicznej (określmy je skrótowo „usamodzielnieniem ekonomicznym”). W kontekście ekonomii społecznej – podejmowanie wysiłków na rzecz tego, aby konkretne osoby, organizacje czy też wspólnoty mogły w większym stopniu niż dotychczas podejmować suwerenne decyzje dotyczące celu i form swojej działalności<sup>1</sup>.

Jak twierdzi J. Hausner, ekonomia społeczna powinna być otwartym segmentem gospodarki, ponieważ wtedy najlepiej może spełnić swoją funkcję włączającą i integrującą, czyli sprzyjącą spójności społecznej. W nowoczesnej gospodarce powinna być postrzegana nie jako alternatywny sektor, ale komplementarny segment. Komplementarność implikuje nie tylko odmienność i specyfikę oraz autonomię, ale również zdolność do współzależności i współdziałania. Ekonomia społeczna nie jest rozwiązaniem, które ma wyprzeć oraz zastąpić rynek i gospodarkę rynkową. Funkcjonalna odmienność i autonomia podmiotów ekonomii społecznej mają stanowić barierę przed przejmowaniem nad nimi kontroli przez podmioty prywatne i publiczne oraz wypychaniem podmiotów ekonomii społecznej na margines społeczny

---

<sup>1</sup> K. Wygnański, *O ekonomii społecznej – podstawowe pojęcia, instytucje i kompetencje*, Szczecin 2009, s. 5.

oraz gospodarczy. Ekonomia społeczna nie powinna być substytutem gospodarki rynkowej, ale też nie może być jej marginesem, lecz ważnym i komplementarnym segmentem, istotnym czynnikiem i stymulatorem innowacyjności oraz rozwoju<sup>2</sup>.

W ekonomii społecznej upatruje się korzyści zarówno użytecznych, jak i aksjologicznych. Dostrzega się w niej możliwości<sup>3</sup>:

- kreowania miejsc pracy dla osób dotkniętych lub zagrożonych wykluczeniem społecznym,
- tworzenia wysokiej jakości, dobrze adresowanych usług publicznych, w szczególności tych o charakterze społecznym,
- budowania kapitału społecznego,
- racjonalizowania wydatków publicznych,
- ewolucyjnej, oddolnej modernizacji klasycznych założeń państwa opiekuńczego.

Natomiast w wymiarze aksjologicznym wskazuje się na to, że stanowi ona potencjał dla<sup>4</sup>:

- budowania demokracji uczestniczącej,
- redefiniowania roli obywateli oraz ich zbiorowości w zakresie tworzenia i dostarczania usług publicznych.

W zakresie przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu ekonomia społeczna może aktywizować społecznie i zawodowo poprzez spółdzielnie socjalne.

Spółdzielnia socjalna działa na rzecz społecznej oraz zawodowej reintegracji jej członków. Działania mają na celu odbudowanie i podtrzymanie umiejętności uczestnictwa w życiu społeczności lokalnej i pełnienia funkcji społecznych w miejscu pracy, zamieszkania czy też pobytu. Ponadto działania te służą odbudowaniu i podtrzymaniu zdolności do samodzielnego świadczenia na rynku pracy<sup>5</sup>.

*Ustawa o spółdzielniach socjalnych* wraz z innymi ustawami (m.in. *Ustawą o zatrudnieniu socjalnym* i *Ustawą o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy*) tworzy system aktywizacji zawodowej i zatrudnienia osób będących w szczególnej sytuacji na rynku pracy. Spółdzielnie socjalne to instrument

---

<sup>2</sup> J. Hausner, *Ekonomia społeczna a państwo*, w: *Wokół ekonomii społecznej*, red. M. Frączek, J. Hausner, S. Mazur, Kraków 2012 [online], <<http://www.ekonomiaspoleczna.pl/files/ekonomiaspoleczna.pl/public/Biblioteka/2012.4.pdf>> [dostęp: 15.02.2016].

<sup>3</sup> M. Frączek, J. Górniak, K. Keler, N. Laurisz, S. Mazur, J. Perek-Białas, A. Małodzińska-Strzebońska, B. Worek, „*Trudno zatrudniać*”: identyfikacja grup docelowych dla działań w obszarze ekonomii społecznej w Małopolsce, w: *Ekonomia społeczna w Polsce: osiągnięcia, bariery rozwoju i potencjał w świetle wyników badań*, red. A. Giza-Poleszczuk, J. Hausner, Warszawa 2008, s. 234.

<sup>4</sup> Tamże.

<sup>5</sup> *Ustawa z dnia 27 kwietnia 2006 r. o spółdzielniach socjalnych* (Dz.U., nr 94, poz. 651).

ułatwiający stworzenie wspólnego przedsiębiorstwa osobom chcącym wspólnie je prowadzić, a które do tej pory, z różnych powodów, nie mogły tego zrobić<sup>6</sup>.

## 1. Działalność Ośrodka Wsparcia Ekonomii Społecznej przy Wyższej Szkole Zarządzania i Administracji w Opolu<sup>7</sup>

Działalność Ośrodka Wsparcia Ekonomii Społecznej (OWES) przy Wyższej Szkole Zarządzania i Administracji w Opolu koncentruje się na pięciu obszarach związanych ze szkoleniami, animacją, doradztwem, promocją ekonomii społecznej oraz finansowaniem nowo powstałych spółdzielni socjalnych. Dodatkowo w Ośrodku ustawicznie podejmowane są liczne prace organizacyjne, które wynikają ze standardów działania OWES.

### 1.1. Szkolenia

W ramach projektu odbywają się szkolenia dla osób indywidualnych, podmiotów ekonomii społecznej oraz jednostek samorządu terytorialnego. Są to szkolenia z zakresu:

- prawa ekonomii społecznej,
- pozyskiwania przez PES zewnętrznych źródeł finansowania,
- powstawania i funkcjonowania PES,
- rachunkowości i finansów PES,
- promocji i zdobywania klientów przez PES,
- obowiązków wobec organów kontrolnych (US, ZUS, PIP, sanepid, PIH),

---

<sup>6</sup> B. Godlewska-Bujok, C. Miżejewski, *Ustawa o spółdzielniach socjalnych. Komentarz*, Warszawa 2012, s. 14.

<sup>7</sup> Ośrodek Ekonomii Społecznej przy Wyższej Szkole Zarządzania i Administracji w Opolu działa w ramach projektu *Partnerstwo dla rozwoju ekonomii społecznej* współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. Wykaz działań i poddziałań w Priorytecie VII: Działanie 7.2.: Przeciwdziałanie wykluczeniu i wzmocnienie sektora ekonomii społecznej. Poddziałanie 7.2.2.: Wsparcie ekonomii społecznej. Projekt realizowany jest w partnerstwie z gminą Tarnów Opolski. Jest on kierowany do osób zaliczonych do grup zagrożonych wykluczeniem społecznym, które wymagają kompleksowego wsparcia i stworzenia niezbędnych warunków do integracji ze społeczeństwem. Działania, które do tego zmierzają, polegają na kształceniu umiejętności w zakresie pełnienia funkcji społecznych, wspieraniu samodzielności oraz zdobywaniu i aktualizacji kwalifikacji zawodowych. Realizacja powyższych celów jest możliwa m.in. dzięki wsparciu udzielanemu przy założeniu spółdzielni socjalnej. W całej Polsce, w każdym województwie podzielonym na subregiony działają Ośrodki Wsparcia Ekonomii Społecznej.

- BHP/HACCP/Dobre praktyki w gastronomii,
- ubezpieczeń gospodarczych i społecznych,
- etyki w zarządzaniu,
- zarządzania kapitałem ludzkim w organizacji,
- pedagogiki pracy,
- wolontariatu,
- animacji partnerstw lokalnych,
- bezpieczeństwa i zasad udostępniania informacji,
- prawa zamówień publicznych w PES.

Dodatkowo kadra OWES realizuje szkolenia w jednostkach Okręgowego Inspektoratu Służb Więziennych w Opolu. W szkoleniach z zakresu powstawania i funkcjonowania PES wzięli udział osadzeni w następujących jednostkach:

- ZK w Nysie,
- ZK nr 1 w Strzelcach Opolskich,
- ZK nr 2 w Strzelcach Opolskich,
- ZK w Opolu,
- ZK w Sierakowie Śląskim,
- AŚ w Opolu,
- ZK w Kluczborku.

## **1.2. Animacja**

W ramach animacji kierownictwo organizuje spotkania z przedstawicielami I, II i III sektora, tj. z przedstawicielami administracji publicznej, biznesu oraz organizacji pozarządowych. Animacja polega również na wsparciu zakładania nowych spółdzielni socjalnych oraz tworzeniu m.in. Klubów Integracji Społecznej.

## **1.3. Doradztwo**

OWES świadczył doradztwo w zakresie usług marketingowych, rachunkowo-księgowych, prawnych, elektronicznych, kadrowych i BHP.

## **1.4. Promocja**

Promocja ekonomii społecznej odbywa się dzięki następującym działaniom w regionie:

- udziałowi w seminariach i konferencjach z zakresu ekonomii społecznej,

- promocji OWES na ogólnopolskich portalach, m.in. na portalu ekonomiaspoleczna.pl,
- promocji ekonomii społecznej wśród pracowników i osadzonych w zakładach karnych i aresztach śledczych na terenie województwa opolskiego,
- promocji ekonomii społecznej wśród jednostek samorządu terytorialnego, organizacji pozarządowych czy też organizacji gospodarczych.

### **1.5. Wsparcie finansowe na założenie spółdzielni**

W ramach projektu dotację na założenie spółdzielni dostanie 60 osób. Wsparcie to wynosi 18 000 zł na osobę. Założono 9 spółdzielni o następujących profilach: catering i gastronomia – 2 spółdzielnie, działalność prozdrowotna – 1 spółdzielnia, punkt zbiórki złomu – 1 spółdzielnia, gastronomia i sprzątanie – 1 spółdzielnia, opieka nad osobami starszymi – 1 spółdzielnia, usługi remontowo-budowlane – 1 spółdzielnia, poradnia psychologiczno-pedagogiczna – 1 spółdzielnia, usługi porządkowe – 1 spółdzielnia.

## **2. Metodologia badań własnych**

Celem prowadzonych badań była diagnoza dotycząca oceny użyteczności działań z zakresu ekonomii społecznej wśród beneficjentów Ośrodka Wsparcia Ekonomii Społecznej przy Wyższej Szkole Zarządzania i Administracji w Opolu oraz wypracowanie zaleceń praktycznych dla działań podejmowanych w Ośrodku.

Do problemu badawczego sformułowano następujące pytania szczegółowe:

- Jak beneficjenci OWES oceniają działania z zakresu ekonomii społecznej?
- Jak beneficjenci OWES oceniają działania ośrodka?
- Jak beneficjenci oceniają szkolenia OWES?

W badaniach posłużono się metodą sondażu diagnostycznego, techniką ankiety. Wykorzystano internetowy kwestionariusz ankiety skierowany do beneficjentów OWES, którzy zakładali w projekcie swoje spółdzielnie. Kwestionariusz składał się z 6 stwierdzeń, do których dołączono skale szacunkowe oraz 4 pytań otwartych. Badania przeprowadzono w sierpniu i wrześniu 2014 r. Ankiety zostały wypełnione przez 23 spośród 60 beneficjentów OWES.

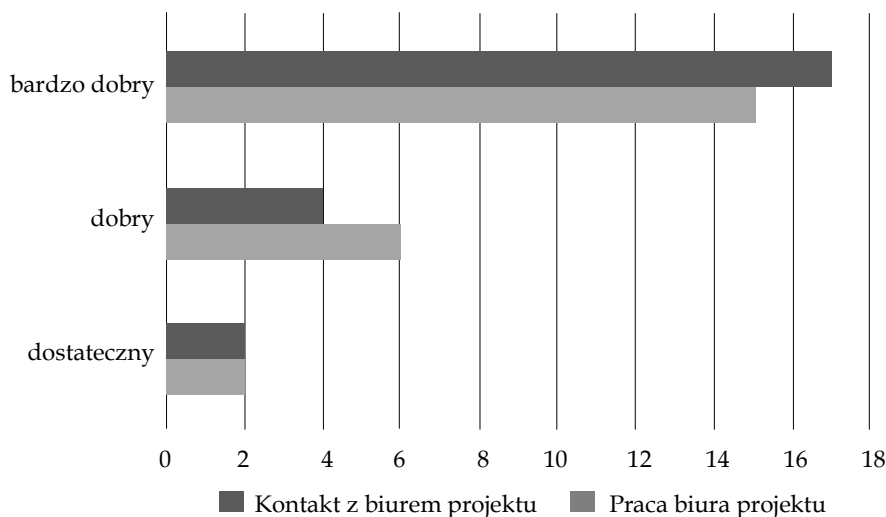
Dodatkowo badaniami zostali objęci uczestnicy szkoleń. Kwestionariusz ankiety składał się z 15 pytań i zawierał również pięcioczynnikową skalę

odpowiedzi. Na końcu kwestionariusza została umieszczona metryczka dotycząca płci, miejsca zamieszkania oraz wieku. Próba liczyła 52 respondentów. Większość z nich to kobiety – 87%. Najliczniejszą grupę stanowiły osoby w wieku 26-49 lat (59%). Respondenci w wieku do 25 lat stanowili 33% badanych, a najmniejszą grupą byli respondenci powyżej 50 roku życia (4% badanej grupy). Ponad połowa respondentów to mieszkańcy miast – 63%.

### 3. Wyniki badań

Praca biura projektu została oceniona przez beneficjentów na poziomie dobrym. Bardzo dobrze pracę oceniło 15 osób, dobrze 6 i dostatecznie tylko 2. Podobnie oceniono kontakt z biurem: 17 osób uważało, że jest bardzo dobre, 4 – dobre i 2 – dostateczny.

Tabela 1. Ocena biura projektu przez beneficjentów



Źródło: badania własne.

Bardzo dobrze została oceniona także praca doradców świadczona dla podmiotów ekonomii społecznej oraz opiekunów założonych w ramach projektu spółdzielni. 19 respondentów uważało, że praca doradców jest bardzo dobra, a 4 oceniło ją dobrze. Nieco mniej, bo 16 beneficjentów, oceniło pracę opiekunów spółdzielni bardzo dobrze, a 7 dobrze. Również wysoko została oceniona przydatność zapewnionego wsparcia. 18 osób oceniło je bardzo dobrze, a 5 osób dobrze. Gorzej natomiast został oceniony proces rozliczania

wsparcia od strony wytycznych<sup>8</sup>: bardzo dobrze przez 10 osób, dobrze również przez 10, a dostatecznie przez 3 osoby.

Jak wynika z powyższych danych, beneficjenci są zadowoleni z realizacji projektu, a w szczególności z doradców i opiekunów spółdzielni. Nieco gorzej wypada realizacja projektu od strony wymogów formalnych.

Dodatkowo beneficjenci projektu stwierdzili, że należałoby ograniczyć liczbę dokumentów do wypełniania, a także przyspieszyć realizację dofinansowania członków spółdzielni. Kolejny problem, który był zasygnalizowany, to brak możliwości zakupu samochodu dostawczego do spółdzielni. W niektórych branżach, takich jak gastronomia, wymóg ten może negatywnie wpływać na dalsze funkcjonowanie spółdzielni. Kolejną barierą w funkcjonowaniu spółdzielni okazał się problem związany z pozyskiwaniem klientów. Wejście na rynek pracy jest dla nowych przedsiębiorców trudne. Promocja nowo powstałych spółdzielni może okazać się piętą Achillesa.

Ponadto beneficjenci zgłaszali, że mają problemy ze współpracownikami i porozumiewaniem się w grupie.

Większość badanych najbardziej była zadowolona z doradztwa z zakresu finansów i księgowości. Dla spółdzielców są to ważne umiejętności, niesłuchanie przydatne do prowadzenia swojej działalności.

Jeśli chodzi o szkolenia organizowane przez OWES, to respondenci wykazali duże zadowolenie. Wszystkie udzielone odpowiedzi były pozytywne.

Ocena programu szkolenia pod względem pobudzenia zainteresowań wypadła pozytywnie: „zdecydowanie tak” odpowiedziało 85,4%, „a raczej tak” – 14,6% ogółu respondentów. Prawie 3/4 badanych było w wysokim stopniu zadowolonych z innowacyjności programu w zakresie zasobów wiedzy. Ponad 85% respondentów w stopniu większym zadeklarowało, że są zadowoleni z treści programu.

Warunki lokalowe oraz wyposażenie sali również podobały się wszystkim uczestnikom szkoleń: „zdecydowanie tak” wybrało 75%, a „raczej tak” – 25% ogółu respondentów.

Prawie 80% badanych było w stopniu wysokim zadowolonych z organizacji zajęć. Jeszcze więcej osób, bo aż 93,8%, stwierdziło, że wykładowcy są życzliwi wobec słuchaczy. Ponad 85% (odpowiedzi „zdecydowanie tak”) badanych stwierdziło, że cele szkoleń zostały zrealizowane. Tyle samo respondentów było zdania, że wykładowcy są dobrze przygotowani do prowadzenia zajęć. Nieco mniej, bo 83,3% badanych (odpowiedzi „zdecydowanie tak”), uważało, że trenerzy łączyli rozwiązania teoretyczne z aspektami praktycznymi.

---

<sup>8</sup> Wytyczne w sprawie udzielania wsparcia na zakładanie i przystępowanie do spółdzielni socjalnych w ramach Poddziałania 7.2.2.: Wsparcie ekonomii społecznej Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki w województwie opolskim.

Stwierdzenie jedenaste dotyczyło trafności uzyskiwanych odpowiedzi od wykładowcy na zadane pytania. Zdecydowana większość respondentów udzieliła odpowiedzi pozytywnych: „zdecydowanie tak” odpowiedziało 85,4%, „raczej tak” – 12,5% ogółu respondentów, a „raczej nie” – 2,1% ogółu badanych.

Wszyscy respondenci udzieliли odpowiedzi pozytywnych dotyczących efektywnego sposobu przekazywania wiadomości na zajęciach: „zdecydowanie tak” odpowiedziało 96,6%, a „raczej tak” – 10,4% ogółu.

Zdecydowana większość respondentów udzieliła odpowiedzi pozytywnych na pytanie dotyczące dobrej atmosfery podczas szkolenia (79,2% – „zdecydowanie tak”, 18,7% – „raczej tak”), natomiast 2,1% słuchaczy było niezdecydowanych. Prawie 2/3 badanych było w stopniu większym zadowolonych z własnych oczekiwań względem szkolenia: „zdecydowanie tak” odpowiedziało 75% respondentów, a „raczej tak” – 25% ogółu.

Stwierdzenie piętnaste dotyczyło subiektywnej oceny zadowolenia. Wszyscy respondenci udzieliли odpowiedzi pozytywnych: „zdecydowanie tak” odpowiedziało 83,3%, a „raczej tak” – 16,7% ogółu respondentów.

## Podsumowanie

Badania pokazują, że ze wsparcia OWES zadowolonych jest bardzo dużo beneficjentów. Zdecydowana większość podmiotów jest zdania, iż sytuacja byłaby gorsza, choć istotny jest także odsetek twierdzących, że sytuacja nie uległaby zmianie (ok. 20%) po wsparciu OWES. Badania pokazują, że działania OWES są potrzebne dla rozwoju ekonomii społecznej. Analiza potwierdza, że wpłynęły one na podniesienie kompetencji kadr podmiotów ekonomii społecznej, a w przypadku podmiotów integracyjnych także na pomoc osobom w trudnej sytuacji (wykluczonym społecznie) i na wypromowanie instytucji. Głównym efektem wsparcia jest przede wszystkim stworzenie dość stabilnego otoczenia podmiotów ekonomii społecznej w postaci sieci OWES<sup>9</sup>.

Wsparcie OWES oceniane jest bardzo pozytywnie zarówno przez osoby korzystające ze wsparcia finansowego na założenie spółdzielni, jak i przez osoby korzystające ze szkoleń. Widać, że w środowisku lokalnym ośrodki te mogą zapobiegać wykluczeniu społeczno-zawodowemu poprzez działalność w sferze ekonomii społecznej.

---

<sup>9</sup> P. Stronkowski, M. Andrzejewska, K. Łubian, K. Cyran-Juraszek, A. Matejczuk, *Ocena wsparcia w obszarze ekonomii społecznej udzielonego ze środków EFS w ramach POKL. Raport końcowy*, Warszawa 2014, s. 81-82.

Anna KŁAWSIUĆ-ZDUŃCZYK

Toruń

# Aktywizacja zawodowa osób z niskimi kwalifikacjami

## Wstęp

Współczesny człowiek funkcjonujący w społeczeństwie ryzyka<sup>1</sup> narażony jest na ciągłą niepewność i niestabilność na różnych płaszczyznach życia. Jedną z nich jest sfera pracy będąca podstawą egzystencji człowieka. Niestabilność rynków pracy zmusza jednostkę do permanentnej edukacji i elastycznego podejścia do zatrudniania. Zdobywanie wykształcenia oraz nowych kompetencji jest wymogiem współczesnego rynku pracy, ale ciągłe kształcenie się nie gwarantuje otrzymania zatrudnienia. Biorąc pod uwagę powyższe czynniki, w szczególności trudnej sytuacji znajdują się osoby z niskimi kwalifikacjami.

## 1. Bezrobocie wśród osób z najniższymi kwalifikacjami

Według danych GUS w pierwszym i drugim kwartale 2014 r. wśród zarejestrowanych bezrobotnych osoby z najniższymi kwalifikacjami, tj. z wykształceniem gimnazjalnym, podstawowym i niepełnym podstawowym, stanowiły ok. 28% ogółu osób bezrobotnych<sup>2</sup>. Jest to najliczniejsza grupa, która z drugą w kolejności – osobami posiadającymi wykształcenie zasadnicze zawodowe – obejmuje ponad połowę ogólnej liczby bezrobotnych (55,6%)<sup>3</sup>. Jednocześnie wskaźnik zatrudnienia dla grupy osób z najniższymi kwalifikacjami wynosi nieco ponad 14%<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Zob.: U. Beck, *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2002.

<sup>2</sup> GUS, *Bezrobocie rejestrowane. I-II kwartał 2014 r.*, Warszawa 2014, s. 51.

<sup>3</sup> Tamże.

<sup>4</sup> GUS, *Kwartalna informacja o rynku pracy*, Warszawa 2014, s. 6.

W celu poprawy sytuacji na rynku pracy, zmniejszenia utrzymującej się od wielu lat kilkunastoprocentowej stopy bezrobocia, wzmocnienia procesu aktywizacji zawodowej osób bezrobotnych i zwiększenia ich szans na znalezienie pracy zostały wprowadzone zmiany w *Ustawie z dnia 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy*.

Dnia 27 maja 2014 r. weszła w życie *Ustawa z dnia 14 marca 2014 r. o zmianie ustawy o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy oraz niektórych innych ustaw*<sup>5</sup> oraz *Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 14 maja 2014 r. w sprawie profilowania pomocy dla bezrobotnego*<sup>6</sup>.

Celem artykułu jest analiza nowelizacji ustawy pod kątem zwiększenia szans na aktywizację zawodową osób z najniższymi kwalifikacjami, które według statystyk są najbardziej dotknięte problemem bezrobocia.

## 2. Profilowanie osób bezrobotnych

Jakie możliwości po wprowadzonych zmianach w ustawie mają osoby bezrobotne z niskimi kwalifikacjami, które wkraczają lub powracają na rynek pracy?

Największą zmianą w kontekście aktywizacji bezrobotnych jest wprowadzenie tzw. profilowania. Wszystkie osoby rejestrujące się jako bezrobotne w powiatowym urzędzie pracy poddane są badaniu, w wyniku którego zostają zakwalifikowane do jednego z trzech profili pomocy pracy i poziomu gotowości do wejścia lub powrotu na rynek pracy<sup>7</sup>.

Cechy osoby bezrobotnej są określane na podstawie danych zawartych w karcie rejestracyjnej badanego oraz wywiadu z bezrobotnym przeprowadzonym przez pracownika PUP. Wywiad opiera się na kwestionariuszu do profilowania pomocy dla osób bezrobotnych, który został przygotowany przez Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej. Zawiera on ponad 20 pytań, których celem jest analiza sytuacji bezrobotnego i jego szans na znalezienia zatrudnienia, biorąc pod uwagę oddalenie bezrobotnego i jego gotowość do wejścia lub powrotu na rynek pracy<sup>8</sup>.

W celu określenia oddalenia bezrobotnego od rynku pracy brane są pod uwagę takie czynniki, jak: wiek, płeć, poziom wykształcenia, umiejętności, uprawnienia i doświadczenie zawodowe, stopień niepełnosprawności określony na podstawie orzeczenia o niepełnosprawności, czas pozostawania bez pracy, miejsce zamieszkania z uwzględnieniem oddalenia od potencjalnych

<sup>5</sup> Dz.U. 2014, poz. 598.

<sup>6</sup> Dz.U. 2014, poz. 631.

<sup>7</sup> Dz.U. 2014, poz. 631.

<sup>8</sup> Dz.U. 2014, poz. 631, art. 2.1.

miejsc pracy i dostępność do nowoczesnych form komunikowania się z powiatowym urzędem pracy i pracodawcami<sup>9</sup>.

Przy określaniu gotowości do wejścia lub powrotu na rynek pracy brane są pod uwagę czynniki wskazujące na potrzebę i chęć bezrobotnego do podjęcia pracy, a więc jego zaangażowanie w samodzielne poszukiwanie pracy, gotowość do dostosowania się do wymagań rynku pracy, dyspozycyjność, powody skłaniające do podjęcia pracy, powody rejestracji w powiatowym urzędzie pracy, dotychczasową oraz aktualną gotowość do współpracy z powiatowym urzędem pracy, innymi instytucjami rynku pracy lub pracodawcami<sup>10</sup>.

Procedura przydzielania osoby bezrobotnej do jednego z trzech profili polega na weryfikacji udzielonych przez nią odpowiedzi na pytania z kwestionariusza przez specjalnie stworzony do tego celu system komputerowy. Pierwszy profil dotyczy osób aktywnych, którym proponuje się przede wszystkim pomoc w zakresie pośrednictwa pracy, a tylko w uzasadnionych przypadkach – pomoc w zakresie poradnictwa zawodowego i innych form wsparcia. Profil drugi przeznaczony jest dla osób potrzebujących wsparcia. Osoby zaklasyfikowane do tego profilu mogą korzystać ze wszystkich usług i instrumentów rynku pracy, z wyjątkiem programu *Aktywizacja i integracja*. Trzeci profil zarezerwowany jest dla osób oddalonych od rynku pracy, którzy z różnych powodów są zagrożeni wykluczeniem społecznym, a także dla tych, którzy nie są zainteresowani zatrudnieniem.

Z myślą o trzeciej grupie stworzono program *Aktywizacja i integracja*<sup>11</sup>, który może być realizowany przez PUP lub we współpracy z ośrodkiem pomocy społecznej. Ma na celu inicjować działania na rzecz aktywizacji zawodowej i integracji społecznej osób bezrobotnych. W ramach podejmowanych działań realizowane są prace społecznie użyteczne, grupowe poradnictwo specjalistyczne, warsztaty trenerskie i grupy wsparcia. Realizacja programu trwa dwa miesiące. W tym czasie osoba bezrobotna nie może korzystać z innych form pomocy powiatowego urzędu pracy. Program jest finansowany ze środków Funduszu Pracy oraz budżetu gminy. Bezrobotny, który odmówi, nie podając konkretnej przyczyny, udziału w programie *Aktywizacja i integracja*, zostanie pozbawiony statusu bezrobotnego.

Po zakończeniu programu PUP może:

- 1) podjąć decyzję o ponownym skierowaniu bezrobotnego do udziału w programie *Aktywizacja i Integracja*, jednak nie dłużej niż łącznie na okres do 6 miesięcy;

<sup>9</sup> Dz.U. 2014, poz. 631, art. 2.

<sup>10</sup> Dz.U. 2014, poz. 631, art. 3.

<sup>11</sup> Dz.U. 2014, poz. 598, art. 62a.

- 2) skierować bezrobotnego, w porozumieniu z ośrodkiem pomocy społecznej, do zatrudnienia na zasadach określonych w przepisach o zatrudnieniu socjalnym lub podjęcia pracy w spółdzielni socjalnej;
- 3) ponownie ustalić profil pomocy, a w przypadku zmiany profilu niezwłocznie dostosować indywidualny plan działania i przedstawić bezrobotnemu propozycję pomocy określoną w ustawie<sup>12</sup>.

Po ustaleniu profilu pomocy osoba bezrobotna lub poszukująca pracy wraz z doradcą klienta przygotowuje indywidualny plan działania. W IPD są zawarte:

- 1) działania możliwe do zastosowania przez urząd pracy w ramach pomocy określonej w ustawie;
- 2) działania planowane do samodzielnej realizacji przez bezrobotnego lub poszukującego pracy;
- 3) planowane terminy realizacji poszczególnych działań;
- 4) formy, planowana liczba i terminy kontaktów z doradcą klienta lub innym pracownikiem urzędu pracy;
- 5) termin i warunki zakończenia realizacji indywidualnego planu działania<sup>13</sup>.

Indywidualny plan działania może być modyfikowany stosownie do zmieniającej się sytuacji bezrobotnego lub poszukującego pracy.

W procesie profilowania kilka kwestii może budzić wątpliwości. O ile samo założenie wydaje się słuszne, ponieważ personalizowanie każdego bezrobotnego może wskazywać na faktyczne jego potrzeby, a zarazem stopień gotowości do wejścia na rynek pracy, o tyle sposób przeprowadzenia profilowania i późniejsza jego realizacja są kontrowersyjne. Komputerowa weryfikacja odpowiedzi udzielonych w trakcie wywiadu i przydzielanie osób bezrobotnych do określonego profilu za pomocą konkretnych algorytmów nie są doskonałe i nie w każdym przypadku mogą okazać się celne. Ponadto osoba, która już raz zapozna się z testem, przy kolejnym profilowaniu może dostosować odpowiedzi do profilu, do którego chciałaby zostać zaklasyfikowana.

Klasyfikowanie osób bezrobotnych prowadzi do ograniczenia ich możliwości w podejmowaniu różnych form aktywności zawodowej. Osoba zaklasyfikowana do danego profilu nie może korzystać z usług proponowanych osobom z innego profilu. Przykładowo przynależność do pierwszego profilu uniemożliwia korzystanie z usług szkoleniowych.

Dyskusyjny wydaje się również zapis ustawy mówiący o tym, że osoba bezrobotna znajdująca się w III profilu jest zobowiązana do udziału w programie *Aktywizacja i integracja*, który trwa dwa miesiące. W tym czasie

<sup>12</sup> Dz.U. 2014, poz. 598, art. 62b.

<sup>13</sup> Dz.U. 2014, poz. 598, art. 34a.

uczestnik programu nie otrzymuje z PUP żadnego wsparcia finansowego, natomiast odmowa wzięcia udziału skutkuje pozbawieniem statusu bezrobotnego.

Oprócz współpracy z ośrodkiem pomocy społecznej PUP ma możliwość skierować osobę bezrobotną do Centrum Informacji i Planowania Kariery Zawodowej lub do innej instytucji rynku pracy w celu dokonania diagnozy problemów bezrobotnego na rynku pracy i pomocy w planowaniu kariery zawodowej.

### 3. Doradca klienta

Kolejnym czynnikiem, który może wpłynąć na jakość wsparcia osoby bezrobotnej w PUP, jest zmiana w zakresie świadczenia poradnictwa zawodowego. Dotyczy ona wprowadzenia nowej funkcji doradcy klienta, do którego zadań należy:

1) stała opieka nad bezrobotnym lub poszukującym pracy, w szczególności ustalanie profilu pomocy, przygotowanie i nadzór nad realizacją indywidualnego planu działania, świadczenie podstawowych usług rynku pracy w formie indywidualnej oraz ułatwianie dostępu do innych form pomocy określonych w ustawie lub

2) stała współpraca z pracodawcą w zakresie pomocy określonej w ustawie, w szczególności ustalanie zapotrzebowania na nowych pracowników i pozyskiwanie ofert pracy w ramach pośrednictwa pracy oraz ułatwianie dostępu do innych form pomocy określonych w ustawie<sup>14</sup>.

Wraz z wprowadzeniem nowych zapisów zostały uchylone: art. 92, art. 94, art. 96-98 i art. 99a<sup>15</sup>, mówiące o dotychczasowych działaniach w zakresie pośrednictwa pracy, poradnictwa zawodowego, planowania rozwoju zasobów ludzkich oraz organizacji szkoleń i przygotowania zawodowego dorosłych, zadań polegających na udzielaniu pomocy dotyczącej aktywnego poszukiwania pracy, a także osób odpowiedzialnych za ich realizację. Wycofano zapisy dotyczące warunków awansu doradcy zawodowego, zasad przyznawania licencji I i II stopnia, obowiązku posiadania przez doradcę wyższego wykształcenia. Warto dodać, że od czasu deregulacji zawodu doradcy zawodowego<sup>16</sup> większość z uchylonych zapisów nie była już realizowana w praktyce.

Obecnie funkcję doradcy klienta mogą pełnić pracownicy PUP, tj.: pośrednicy pracy, doradcy zawodowi, specjaliści ds. rozwoju zawodowego,

<sup>14</sup> Dz.U. 2014, poz. 598, art. 91.3.

<sup>15</sup> Dz.U. 2004, nr 99, poz. 1001.

<sup>16</sup> Dz.U. 2013, poz. 829, art. 21.

specjaliści ds. programów. Oznacza to, że bez względu na posiadane kwalifikacje i doświadczenie zawodowe każdy z wyżej wymienionych pracowników może mieć ten sam zakres obowiązków.

Dobrym rozwiązaniem wydaje się przydzielenie osobie bezrobotnej jednego doradcy prowadzącego, który pozostaje z nią przez cały okres zarejestrowania w PUP. Znajomość sytuacji osoby bezrobotnej, zrozumienie jej problemów mogą ułatwić doradcy klienta podjęcie odpowiednich działań. Jednocześnie klient, komunikując się z tą samą osobą, nie musi za każdym razem powtarzać tych samych informacji na swój temat, lepiej poznaje swojego doradcę, dzięki czemu zwiększa się szansa na nawiązanie relacji ułatwiającej współpracę.

Analizując wprowadzone zmiany, warto się zastanowić, czy są one udogodnieniem dla klienta, zwiększeniem dostępności doradców dla osób bezrobotnych, czy może degradacją zawodu doradcy i obniżeniem jakości świadczonych przez niego usług?

#### 4. Osoby w szczególnej sytuacji na rynku pracy

Zmieniła się również klasyfikacja osób w szczególnej sytuacji na rynku pracy. W myśl nowelizacji ustawy zalicza się do tej grupy:

- bezrobotnych do 30 roku życia,
- bezrobotnych długotrwale,
- bezrobotnych powyżej 50 roku życia,
- bezrobotnych korzystających ze świadczeń z pomocy społecznej,
- bezrobotnych posiadających co najmniej jedno dziecko do 6 roku życia lub co najmniej jedno dziecko niepełnosprawne do 18 roku życia,
- bezrobotnych niepełnosprawnych<sup>17</sup>.

Osobom w szczególnej sytuacji na rynku pracy przysługuje pierwszeństwo w skierowaniu do udziału w programach specjalnych<sup>18</sup>.

W kontekście sytuacji osób z niskimi kwalifikacjami zmiany w klasyfikacji mają duże znaczenie. Zastanawiające jest wykluczenie spośród osób w szczególnej sytuacji na rynku pracy „bezrobotnych bez kwalifikacji zawodowych, bez doświadczenia zawodowego lub bez wykształcenia średniego”<sup>19</sup>. Ze spisu wyłączeni zostali również „bezrobotni, którzy po odbyciu kary pozbawienia wolności nie podjęli zatrudnienia”<sup>20</sup>. Z kolei nową grupę osób w szczególnej sytuacji na rynku pracy stanowią „bezrobotni korzysta-

<sup>17</sup> Dz.U. 2014, poz. 598, art. 49.

<sup>18</sup> Dz.U. 2014, poz. 598, art. 49.

<sup>19</sup> Dz.U. 2013, poz. 674, art. 49.

<sup>20</sup> Dz.U. 2013, poz. 674, art. 49.

jący ze świadczeń z pomocy społecznej”<sup>21</sup>, którzy nie są tożsamą grupą z osobami mającymi najniższe kwalifikacje.

Zwiększyły się natomiast możliwości osób długotrwale bezrobotnych, które bez wyjątków zostały zaliczone do grupy osób w szczególnej sytuacji na rynku pracy. Zważywszy na fakt, iż najliczniejszą grupą bezrobotnych pod względem długości pozostawania bez pracy są osoby długotrwale bezrobotne<sup>22</sup>, wprowadzona zmiana wydaje się jak najbardziej uzasadniona. Dla tej grupy, w tym bezrobotnych, którzy zostali zaliczeni do II lub III profilu pomocy, marszałek województwa w ramach środków Funduszu Pracy może zlecić wykonanie działań aktywizacyjnych agencji zatrudnienia realizującej usługę pośrednictwa pracy<sup>23</sup>. Realizator działań jest zobowiązany do uzyskania wskaźnika skuteczności zatrudnieniowej, którego wynik bezpośrednio wpływa na wysokość wynagrodzenia za każdą osobę bezrobotną biorącą udział w programie.

Wynagrodzenie jest podzielone na cztery części. Pierwszą część realizator otrzymuje za dokonanie diagnozy sytuacji zawodowej bezrobotnego i zaprojektowanie działań aktywizacyjnych mających na celu podjęcie przez bezrobotnego odpowiedniej pracy lub działalności gospodarczej. Kolejne 20% otrzymuje za skłonienie bezrobotnego do podjęcia odpowiedniej pracy lub działalności gospodarczej, która będzie trwała co najmniej 14 dni. Dodatkowe 30% może uzyskać wtedy, jeśli bezrobotny utrzyma pracę lub działalność gospodarczą podjętą w wyniku działań realizatora przez okres minimum 90 dni. Ostatnia transza wynagrodzenia w wysokości 30% jest wypłacana w przypadku utrzymania przez bezrobotnego przez okres minimum 180 dni odpowiedniej pracy lub działalności gospodarczej podjętej w wyniku działań realizatora<sup>24</sup>.

Analizując kryteria wynagrodzenia, można zauważyć, że pośrednictwo pracy jest tu szerzej rozumiane niż w poprzednich zapisach ustawy. Ponadto powiązanie wskaźnika skuteczności z wynagrodzeniem za każdą osobę bezrobotną może mobilizować realizatora działań aktywizacyjnych do większej skuteczności.

Problem bezrobocia, którego stopa od wielu lat w Polsce wynosi kilkanaście procent, nie zmniejsza się. Bezrobocie dotyka głównie osoby młode, w wieku od 24 do 34 lat<sup>25</sup>. Mając na uwadze powyższe dane, w nowych zapisach ustawy wydłużono przedział wiekowy osób młodych z 25 do 30 lat. Z myślą o tej grupie, wśród której mogą się również znajdować osoby

<sup>21</sup> Dz.U. 2014, poz. 598, art. 49.

<sup>22</sup> GUS, *Bezrobocie rejestrowane...*, dz. cyt., s. 39.

<sup>23</sup> Dz.U. 2014, poz. 598, art. 66d. 1.

<sup>24</sup> Dz.U. 2014, poz. 598, art. 66h. 3.

<sup>25</sup> GUS, *Bezrobocie rejestrowane...*, dz. cyt., s. 38.

z niskimi kwalifikacjami, zostały stworzone dodatkowe instrumenty rynku pracy.

Jedną z proponowanych możliwości jest przyznanie osobie młodej bonów szkoleniowych na wskazane przez nią szkolenie oraz opłacenie poniesionych kosztów w związku z podjęciem szkolenia<sup>26</sup>. Bony przyznawane są na wniosek zainteresowanego po uwzględnieniu indywidualnego planu działania. Warunkiem otrzymania bonu jest uprawdopodobnienie podjęcia zatrudnienia, innej pracy zarobkowej lub działalności gospodarczej po ukończeniu szkolenia.

Kolejnym instrumentem skierowanym do tej grupy jest bon stażowy. Osoba bezrobotna może wskazać pracodawcę, u którego chce odbywać staż przez 6 miesięcy. Pracodawca, przyjmując stażystę, jest zobowiązany do zatrudnienia bezrobotnego po zakończeniu stażu na kolejne 6 miesięcy<sup>27</sup>. Dodatkowo osobie odbywającej staż przysługuje zwrot kosztów przejazdu do i z miejsca odbywania stażu, kosztów niezbędnych badań lekarskich lub psychologicznych, a pracodawcy, który zatrudni byłego stażystę, premia w wysokości 1500 zł.

Bony zatrudnieniowe to następny instrument skierowany do osób do 30 roku życia. Dają one pracodawcom gwarancję refundacji części kosztów wynagrodzenia i składek na ubezpieczenia społeczne w związku z zatrudnieniem, które w tym przypadku nie może być krótsze niż 18 miesięcy. Pracodawca otrzymuje refundację w wysokości zasiłku dla osób bezrobotnych przez 12 miesięcy trwania umowy.

Bon na zasiedlenie przydzielany jest w związku z podjęciem: pracy poza miejscem dotychczasowego zamieszkania, zatrudnienia, innej pracy zarobkowej lub działalności gospodarczej. Bon przyznawany jest na kwotę nie wyższą niż 200% przeciętnego wynagrodzenia za pracę i przeznaczony jest na pokrycie kosztów zamieszkania związanych z podjęciem zatrudnienia, innej pracy zarobkowej lub działalności gospodarczej. Osoba otrzymująca bon obowiązana jest przez co najmniej pół roku osiągać miesięcznie wynagrodzenie lub przychód w wysokości co najmniej minimalnego wynagrodzenia brutto za pracę oraz podlegać ubezpieczeniom społecznym. Bon przysługuje osobie, która podejmie pracę co najmniej 80 km od miejsca dotychczasowego zamieszkania lub wtedy, gdy czas dojazdu do tej miejscowości i powrotu do miejsca dotychczasowego zamieszkania środkami transportu zbiorowego przekracza łącznie co najmniej 3 godziny dziennie.

Kolejną zmianą w ustawie jest zapis o utworzeniu Krajowego Funduszu Szkoleniowego, z którego osoby zatrudnione mogą otrzymać środki na sfinansowanie kształcenia ustawicznego. W ramach kształcenia ustawicznego,

<sup>26</sup> Dz.U. 2014, poz. 598, art. 66k.

<sup>27</sup> Dz.U. 2014, poz. 598, art. 66l. 1.

z inicjatywy pracodawcy lub za jego zgodą, pracownik może mieć sfinansowany kurs i studia podyplomowe oraz egzaminy umożliwiające uzyskanie dokumentów potwierdzających nabycie umiejętności, kwalifikacji lub uprawnień zawodowych. W ramach usługi mogą być również finansowane badania lekarskie i psychologiczne wymagane do podjęcia kształcenia lub pracy zawodowej po ukończonym kształceniu, a także ubezpieczenie od następstw nieszczęśliwych wypadków w związku z podjętym kształceniem<sup>28</sup>.

Dodatkowo stworzone zostały nowe formy pomocy dla wybranych grup bezrobotnych.

Pracodawca może otrzymać grant na utworzenie stanowiska pracy w formie telepracy dla bezrobotnego rodzica powracającego na rynek pracy, posiadającego co najmniej jedno dziecko w wieku do 6 lat lub bezrobotnego sprawującego opiekę nad osobą zależną, który w okresie 3 lat przed rejestracją w urzędzie pracy jako bezrobotny zrezygnował z zatrudnienia lub innej pracy zarobkowej z uwagi na wyżej wymienione czynniki<sup>29</sup>.

Kolejną wspieraną grupą bezrobotnych są rodzice powracający na rynek pracy po przerwie związanej z wychowywaniem dziecka lub bezrobotni sprawujący opiekę nad osobą zależną, którzy w okresie 3 lat przed rejestracją w urzędzie pracy jako bezrobotni zrezygnowali, z wyżej wymienionych powodów, z zatrudnienia lub innej pracy zarobkowej. Pracodawca, zatrudniając w pełnym wymiarze czasu pracy bezrobotnego z jednej z wymienionych grup, może otrzymać świadczenie aktywizacyjne<sup>30</sup>.

Zatrudniając osobę bezrobotną powyżej 50 roku życia, pracodawca może otrzymać dofinansowanie wynagrodzenia<sup>31</sup>, natomiast osobę bezrobotną poniżej 30 roku, która po raz pierwszy w życiu podejmuje zatrudnienie, refundację kosztów poniesionych na składki ubezpieczenia społecznego<sup>32</sup>.

Osoby bezrobotne, poza dotychczasową możliwością uzyskania dotacji na założenie własnej działalności gospodarczej, mogą wnioskować o przyznanie na ten cel pożyczki na preferencyjnych warunkach, a pracodawcy – na utworzenie stanowiska pracy<sup>33</sup>.

## Podsumowanie

Niektóre z proponowanych instrumentów rynku pracy, w znowelizowanej ustawie przedstawiane jako nowe rozwiązania, łudząco przypominają

<sup>28</sup> Dz.U. 2014, poz. 598, art. 69a. 1.

<sup>29</sup> Dz.U. 2014, poz. 598, art. 60a. 1.

<sup>30</sup> Dz.U. 2014, poz. 598, art. 60b. 1.

<sup>31</sup> Dz.U. 2014, poz. 598, art. 60d. 1.

<sup>32</sup> Dz.U. 2014, poz. 598, art. 60c. 1.

<sup>33</sup> Dz.U. 2014, poz. 598, art. 61e.

dotychczas obowiązujące, tj.: finansowanie kosztów przejazdu, finansowanie kosztów zakwaterowania, dofinansowanie miejsca pracy i podjęcia działalności gospodarczej, refundowanie składek na ubezpieczenie społeczne, dodatek aktywizacyjny, staż, przygotowanie zawodowe dorosłych. Funkcjonował również system finansowania działań związanych z podnoszeniem kwalifikacji, tj.: stypendium, finansowanie egzaminów, studiów podyplomowych, pożyczka szkoleniowa.

Analizując nową ustawę, odnosi się wrażenie, iż z jednej strony istniejące wcześniej instrumenty rynku pracy zmieniły tylko swoją nazwę i skierowane zostały do innej grupy docelowej, jednak, z drugiej strony, pojawiły się nowe rozwiązania (m.in. profilowanie, spersonalizowany doradca klienta, zlecenie działań aktywizacyjnych, Krajowy Fundusz Szkoleniowy na kształcenie ustawiczne), które mogą zwiększyć skuteczność aktywizacji zawodowej osób bezrobotnych.

Kierunek zmian obserwowany w zapisach nowej ustawy odpowiada tendencjom zauważalnym na rynku pracy oraz w edukacji. Konieczność całościowego uczenia się została zauważona i uwzględniona w konkretnych rozwiązaniach. Wzięto również pod uwagę potrzeby osób młodych, a także tych po 50 roku życia oraz długotrwale bezrobotnych, wśród których mogą znaleźć się osoby z niskimi kwalifikacjami. Jednocześnie możliwości osób bezrobotnych w korzystaniu z usług PUP zostały w pewien sposób ograniczone.

Czy zatem zwiększyły się szanse na wejście lub powrót na rynek pracy osób z niskimi kwalifikacjami? Wprowadzono nowe rozwiązania, których użyteczność i skuteczność należy monitorować, a na obiektywne wyniki efektywności trzeba jeszcze poczekać.

Aleksandra KULPA-PUCZYŃSKA

Warszawa

## Lokalne telecentra – nowa przestrzeń dla poradnictwa i wsparcia społecznego?

### Wstęp

Zdaniem W. Furmanka rozwój gospodarki opartej na wiedzy oraz społeczeństwa informacyjnego wyraźnie modyfikuje wszystkie składniki systemu pracy człowieka, w tym jej charakter i treść. Zmienia się rola jednostek w procesach pracy oraz wymagania, jakie stawia nam praca<sup>1</sup>, która coraz rzadziej kojarzy się z miejscem, „do którego się chodzi”. Postrzegamy ją poprzez to, „co robimy” lub „jak coś robimy”<sup>2</sup>. Dzięki rozwojowi telekomunikacji i nowoczesnych technik informacyjnych popularne stają się nietypowe formy pracy, a wśród nich telepraca – sposób świadczenia pracy wykorzystujący w największym stopniu technologie: informacyjną oraz transmisji danych. Jest to elastyczna forma organizacji pracy cechująca się tym, iż znaczna jej część wykonywana jest poza siedzibą firmy albo tam, gdzie dostarcza się produkt<sup>3</sup>. Zmiany obserwowane w modelu zatrudnienia przynoszą nowe wyzwania także w obszarze poradnictwa, generując m.in. różne potrzeby i oczekiwania związane z aktywnością zawodową i pozazawodową. Ich zaspokojenie wymaga często użycia niestandardowych form wsparcia, które poddano analizie w drugiej części opracowania.

---

<sup>1</sup> W. Furmanek, *Edukacja a przemiany cywilizacyjne*, Rzeszów 2010, s. 83.

<sup>2</sup> C. Selby, F. Wilson, W. Korte, J. Millard, W. Carter, *Almanach wiedzy o telepracy* (Flexible Working Handbook), Raport Projektu FlexWork realizowanego w ramach V Projektu Ramowego Badań i Rozwoju Technologicznego UE, kwiecień 2001 r., s. 12. Tłumaczenie i lokalizacja: P. Młynarek, A. Turowiec, grudzień 2002 r. [online], <<http://www.flexwork.eu.com/members/downloads/HBv1pl.pdf>> [dostęp: 13.10.2014].

<sup>3</sup> M. Bednarski, L. Machol-Zajda, *Telepraca*, w: *Elastyczne formy zatrudnienia i organizacji pracy a popyt na pracę w Polsce*, red. E. Kryńska, Warszawa 2003, s. 150.

## 1. Telecentra i telechaty jako rodzaje telepracy

Według J.M. Nillesa, pioniera telepracy, który wprowadził pojęcie *telecommute* (od ang. *to commute* oznaczającego dojeżdżać do pracy), to „[...] każdy rodzaj zastępowania podróży związanych z pracą techniką informacyjną (np. telekomunikacją i komputerami); przemieszczanie pracy do pracowników zamiast pracowników do pracy”<sup>4</sup>. W literaturze polskiej A. Chobot szczegółowo opisał telepracę jako pracę świadczoną na podstawie umowy o pracę, w oddaleniu od pracodawcy, przy wykorzystaniu technologii informatycznych i telekomunikacyjnych, wykonywaną dla pojedynczego pracodawcy za wynagrodzeniem<sup>5</sup>. Mając na uwadze niniejsze stanowisko, warto dodać, że zastosowanie środków technologii informatyczno-komunikacyjnej powoduje, że – przykładowo – w domu lub telecentrum mogą być wykonywane czynności zarówno proste, jak i skomplikowane, a fizyczny transport wyników pracy zastępuje transfer elektroniczny z możliwością archiwizacji dotychczasowych efektów<sup>6</sup>. Czynnikiem produkcji w nowoczesnych formach organizacji pracy, w tym telepracy, są informacje cyfrowe charakteryzujące się m.in.: transformowalnością (łatwością ingerencji w treść i formę komunikatu), transmitowalnością (przystępnością przesyłania oraz rozpowszechniania informacji), replikowalnością (łatwością kopiowania)<sup>7</sup>. Nawiązaniem do wyróżnionych tutaj cech może być wypowiedź Z. Baumana: „w świecie, w którym zamieszkujemy, wydaje się, że odległość nie ma dużego znaczenia [...]. Przestrzeń przestała być przeszkodą – potrzeba tylko ułamka sekundy, by ją zdobyć”<sup>8</sup>. Należy jednak zaznaczyć, że telepraca wiąże się nie tylko z geograficzną zmianą miejsca pracy, ale również ze zmianą jej charakteru na bardziej twórczy oraz sposobu organizacji i wykonywania zadań składających się na proces pracy (wymaga m.in. większej aktywności oraz samodzielności od pracowników).

Istniejące definicje telepracy wskazują więc na jej cztery główne właściwości:

- 1) wykorzystanie technologii informatycznych i telekomunikacyjnych;
- 2) przebywanie osoby pracującej poza tradycyjnym miejscem zatrudnienia;

<sup>4</sup> J.M. Nilles, *Telepraca*, przeł. A. Ehrlich, Warszawa 2003, s. 21.

<sup>5</sup> A. Chobot, *Nowe formy zatrudnienia. Kierunki rozwoju i nowelizacji*, Warszawa 1997, s. 161 i 165.

<sup>6</sup> M. Moszyński, *Nietypowe formy zatrudnienia w Republice Federalnej Niemiec*, Toruń 2004, s. 35.

<sup>7</sup> W. Furmanek, *Zarys humanistycznej teorii pracy (nowe horyzonty pedagogiki pracy)*, Warszawa 2006, s. 371.

<sup>8</sup> Z. Bauman, *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*, przeł. E. Klekot, Warszawa 2000, s. 92.

- 3) niezależność pracy od zwyczajowych godzin;
- 4) regularność, powtarzalność takiej działalności<sup>9</sup>.

Zgodnie z *Europejskim porozumieniem ramowym w sprawie telepracy (European Framework Agreement on Telework)* „telepraca jest formą organizacji i/lub wykonywania pracy przy użyciu technologii informatycznej, gdzie praca, która może być świadczona w siedzibie pracodawcy, jest wykonywana z dala od jego pomieszczeń w regularnych odstępach czasu”<sup>10</sup>. W porozumieniu także dodano, że dotyczy to telepracowników z umową o pracę, a ewentualne przejście na opisywaną formę organizacji pracy jest dobrowolne.

Uzupełniając prezentowane treści, warto podkreślić, że w literaturze często zamiennie stosowane są określenia: telepraca, e-praca, praca na odległość, praca zdalna. Ponadto telepraca, będąc złożoną formą zatrudnienia, może przybierać wiele różnych postaci. Zdaniem cytowanego już J.M. Nillesa „[...] termin «telepraca» odnosi się do rosnącej gamy alternatywnych stylów pracy”<sup>11</sup>. Biorąc pod uwagę choćby miejsce jej wykonywania, można wyróżnić m.in. istotne dla podjętego zagadnienia telecentra (ang. *telecentre*) – biura dla pracowników z danego regionu zorganizowane poza siedzibą firmy, będące własnością jednego przedsiębiorstwa lub kilku instytucji; mają one charakter typowo komercyjny. Telecentra można podzielić na:

- 1) biura satelickie – pomieszczenia biurowe należące do danego przedsiębiorstwa, ale znajdujące się jednak poza nim;
- 2) centra teleserwisowe – samodzielne podmioty, które oferują teleusługi na rzecz obcych zleceniodawców;
- 3) telechatki (ang. *telecottages*) – zorganizowane w zaadaptowanych do tego celu pomieszczeniach, w wiejskich, nieużywanych zabudowaniach gospodarczych lub salach szkolnych; mają charakter społeczny – dostęp do najnowszych technologii dla ludzi oddalonych od centrów urbanistycznych;
- 4) telewizki – rozwinięcie koncepcji telechatki, połączenie wiejskiego stylu życia z profesjonalnym dostępem do infostrady i ciekawej pracy<sup>12</sup>.

Z pojęciami telepraca i telecentrum wiąże się również termin elastyczne biuro, oznaczający mniej stanowisk pracy niż zatrudnionych osób, mających wspólne biurka i np. miejsca na dokumenty, oraz określenie rozproszone

---

<sup>9</sup> M. Matey-Tyrowicz, *Nietypowe formy zatrudnienia – dyrektywy i praktyka UE*, w: *Deregulacja polskiego rynku pracy*, red. K. Frieske, Warszawa 2003, s. 164.

<sup>10</sup> *Implementation of The European Framework Agreement on telework. Report by the European Social Partners. Adopted by the Social Dialogue Committee on 28 June 2006*, s. 4 [online], <<http://www.etuc.org/sites/www.etuc.org/files/Telework2006-01429-EN.pdf>> [dostęp: 13.10.2014].

<sup>11</sup> J.M. Nilles, dz. cyt., s. 21.

<sup>12</sup> Zob.: E. Bąk, *Elastyczne formy zatrudnienia*, Warszawa 2006, s. 55-58; M. Moszyński, dz. cyt., s. 36-39.

zespoły pracowników, którzy geograficznie zlokalizowani w różnych miejscach pracują w tej samej przestrzeni wirtualnej<sup>13</sup>. Pojęcie telepraca obejmuje także telepracę w domu, zmienność pracy w biurze i domu (telepracę wahałową) oraz telepracę mobilną. Forma zatrudnienia, jaką jest telepraca, może przyjąć postać umowy o pracę na czas nieokreślony lub określony, umowy cywilnoprawnej, może być też prowadzona w ramach samozatrudnienia i jest to coraz bardziej popularne<sup>14</sup>.

Telepraca pozwala przedsiębiorstwom znaleźć nie tylko nowe rynki zbytu, ale również sięgnąć po zasoby pracy niedostępne na danym obszarze. Dzięki temu ułatwia firmom rozwój i zwiększa ich konkurencyjność, a pracownikom umożliwia zdobycie zatrudnienia poza miejscem zamieszkania oraz lokalnym rynkiem. Korzystając np. z telecentrów, nie muszą dojeżdżać do odległej siedziby pracodawcy lub należącego do niego przedsiębiorstwa. Mogą też z tego samego miejsca świadczyć pracę na rzecz różnych firm<sup>15</sup>. Do regionalnych korzyści wprowadzania pracy zdalnej należą także możliwość otrzymywania i wykonywania przez MŚP zleceń dla klientów z innych terenów (wpływa to pozytywnie na lokalną gospodarkę) oraz okazja do współpracy przedsiębiorstw w celu ubiegania się o duże kontrakty poza regionem, często w nowych obszarach działalności, co także zwiększa zakres lokalnych kompetencji<sup>16</sup>.

## 2. Lokalne telecentra – przykładowe formy działań oraz możliwi odbiorcy wsparcia

Telecentra – a szczególnie ich wiejskie odpowiedniki, czyli telechaty – wydają się dogodną przestrzenią do inicjowania różnych form aktywności w regionie (czasem obsługują tylko dane sąsiedztwo – ang. neighbourhood centre), umożliwiając m.in. dostęp do nowych narzędzi komunikacji, zasobów komputerowych i bibliotecznych oraz edukacji zdalnej. Za prekursorów tworzenia telechatek uznaje się mieszkańców Skandynawii. Stały się one bardzo popularne również w Irlandii, Anglii, Walii, Szkocji oraz Francji. Pojawienie się nowoczesnych technologii zarówno w wymienionych, jak i innych państwach wyzwoliło wiele miejscowych inicjatyw. W Finlandii wprowadzenie modelu sieciowego wykorzystano jako czynnik zmniejszania rozpiętości regionalnych, w Szwecji z kolei rozkwitła idea wiejskich centrów telepracy. W Norwegii telepracę potraktowano jako bodziec do rozwoju lo-

<sup>13</sup> W. Furmanek, *Zarys...*, dz. cyt., Warszawa 2006, s. 372.

<sup>14</sup> M. Bednarski, L. Machol-Zajda, dz. cyt., s. 150-151.

<sup>15</sup> J. Wiśniewski, *Zatrudnianie pracowników w formie telepracy*, Toruń 2007, s. 52.

<sup>16</sup> C. Selby, F. Wilson, W. Korte, J. Millard, W. Carter, dz. cyt., s. 13.

kalnego przemysłu oraz zahamowania odpływu ludności<sup>17</sup>. W telecentrach w Irlandii skoncentrowano się na potrzebach małego biznesu i udostępnianiu bardziej zaawansowanej technologii informacyjnej<sup>18</sup>. Mimo nieco odmiennego podejścia do analizowanego zagadnienia na świecie wciąż powstają nowe telechaty i rozwija się współpraca międzynarodowa w tym zakresie.

Dzięki różnym modelom lokalnych telecentrów, poprzez dostęp do nowoczesnych technologii (edukacji w tym zakresie) mieszkańcy wsi lub małych miasteczek mogą aktywnie funkcjonować na wybranym rynku pracy<sup>19</sup>. Specjaliści, często są to doradcy zawodowi, pomagają im znaleźć zatrudnienie odpowiednie do kwalifikacji i kompetencji zawodowych zarówno w miejscowych firmach, jak i u pracodawców działających poza regionem. Ponadto telecentra pomagają w odpowiednim zorganizowaniu pracy zdalnej, oprócz zapewnienia infrastruktury, także w ustaleniu np. rzeczywistego czasu pracy, monitorowaniu postępów prowadzonych działań czy umożliwieniu pracy zespołowej. Znaczna część mieszkańców w różnym wieku bierze udział przede wszystkim w kursach i szkoleniach online<sup>20</sup>. Edukacja zajmuje ważne miejsce w charakteryzowanych ośrodkach. Jak zauważa K.B. Wydro, chodzi nie tylko o pomoc w tworzeniu oraz wykorzystaniu różnych aplikacji komputerowych, ale także o usługi doradcze w obszarze miejscowych zainteresowań (rolnictwo, przepisy prawne, ochrona zdrowia itp.). Bardziej zaawansowane lokalne telecentra udostępniają też pracownie szkoleniowe, pomieszczenia seminaryjne, przestrzenie biurowe dla przedsiębiorców oraz oferują, oprócz wcześniej wymienionych, takie świadczenia, jak wideokonferencje, usługi telemedyczne, telebankowość i handel elektroniczny<sup>21</sup>. Klienci korzystający z oferty jednego z rodzimych centrów mogli się uczyć w ramach kilkudziesięciu różnych szkoleń e-learningowych, począwszy od informatycznych, językowych, po „lekcje” z przedmiotów szkolnych czy kursy konkretnych zawodów. Tematyka szkoleń pozwalała także na dobre przygotowanie tych osób, które myślały o prowadzeniu własnej działalności gospodarczej. Zadbano również o możliwość bezpłatnego dostępu do platformy e-edukacyjnej stworzonej na potrzeby projektu (poświęcono mu więcej uwagi w dalszej części tekstu). Przewidziano też pomoc ze strony odpowiednio przygotowanych trenerów – doradców za-

<sup>17</sup> M. Bednarski, L. Machol-Zajda, dz. cyt., s. 155-157.

<sup>18</sup> K.B. Wydro, *Telecentra wczoraj i dziś*, „Telekomunikacja i Techniki Informacyjne” 2006, nr 1-2, s. 68 [online], <<http://www.yadda.icm.edu.pl/>> [dostęp 13.10.2014].

<sup>19</sup> D. Książek, *Telepraca*, „Praca i Zabezpieczenie Społeczne” 2004, nr 7. Za: J. Wiśniewski, dz. cyt., s. 53-54.

<sup>20</sup> E. Bąk, dz. cyt., Warszawa 2006, s. 57 i 60.

<sup>21</sup> K.B. Wydro, dz. cyt., s. 65-66.

wodowych – zarówno w formie zdalnych konsultacji, jak i bezpośredniego wsparcia. Internetowe centrum miało promować ideę uczenia się przez całe życie poprzez zwiększenie dostępu do wiedzy na wszystkich poziomach, od edukacji ponadgimnazjalnej do kształcenia ustawicznego dorosłych. Odbiorcami jego usług byli ludzie w różnym wieku, z różnymi aspiracjami edukacyjnymi. Zapraszane były np. osoby pragnące podwyższyć swoje kwalifikacje zawodowe lub zdobyć nowe umiejętności w celu zwiększenia szans na rynku pracy, a w dalszej perspektywie – zdobycia atrakcyjnego zatrudnienia i poprawienia swojej sytuacji ekonomicznej. Ważnym celem działań telecentrum była aktywizacja społeczna i zawodowa osób niepełnosprawnych, sprzyjająca także intensyfikacji kontaktów społecznych oraz wspierająca różne zakresy ich aktywności dzięki m.in. udostępnianiu odpowiednich narzędzi do nauki<sup>22</sup>.

Tabela 1. Struktura funkcjonalna lokalnego telecentrum

Wielofunkcyjne telecentrum społeczności lokalnej			
Centrum informacyjne społeczności lokalnej	Usługi publiczne	Centrum biznesu	Centrum usług administracyjno-biurowych
Generowanie i wymiana informacji na potrzeby społeczności lokalnej: – grupy dyskusyjne, strony WWW społeczności lokalnej, – lokalny dostęp do radia i TV.	Dostęp do zasobów informacyjnych: – zbiory biblioteczne, – informacja o programach administracji, – zdalna edukacja, – telemedycyna.	Dostęp do Internetu dla biznesmenów, rolników itp.: – telepraca, – e-bankowość, – usługi doradcze, – informacje o rynku, – reklama, – marketing.	Podstawowe usługi: – telefon, – faks, – przetwarzanie tekstu, – kserokopie i bindowanie, – komputery, peryferia: drukarki, skanery.

Źródło: D. Dziuba, *Koncepcje pracy w środowisku elektronicznym*, w: *Telepraca – szansą czy zagrożeniem na rynku pracy*, V konferencja z cyklu *Problemy Społeczeństwa Globalnej Informacji*, Szczecin, czerwiec 2002. Za: A. Szewczyk, *Telepraca i e-pieniądz*, w: *Dylematy cywilizacji informatycznej*, red. A. Szewczyk, Warszawa 2004.

Uwzględniając przedstawione informacje, należy zaznaczyć, że lokalne telecentra dążą do autonomii w wyborze obszaru oraz sposobu działania, co wynika w głównej mierze ze swoistych potrzeb oraz możliwości danej społeczności. Wspomniane potrzeby ulegają też zmianom i dzieje się tak prze-

<sup>22</sup> Wybrane informacje dotyczące opisywanego Centrum Kształcenia na Odległość pochodzą z fragmentu artykułu A. Kulpy-Puczyńskiej *Continuing education for people with special needs – based on the example of Distance Education Centres in Villages*, „Announcements of Union of Scientists – Silven” 2010, vol. 17, s. 162-165.

ważnie pod wpływem czynników ekonomicznych lub technologicznych. Opisywane telecentra to również miejsca sprzyjające aktywizacji i integracji okolicznych mieszkańców. Mowa tutaj m.in. o pracy nad wspólnymi zadaniami, wymianie poglądów i doświadczeń związanych np. z rozwojem agroturystyki w regionie<sup>23</sup>. Telechaty wpływają również na poprawę jakości życia lokalnej ludności, pośrednicząc w załatwianiu spraw urzędowych bądź dostarczając mieszkańcom informacji edukacyjnych, kulturalnych, rynkowych czy pogodowych. Ośrodki zapewniające zintegrowaną obsługę informacyjną (ang. *Community Teleservice Centres, Virtual Village Halls*), co pokazuje m.in. zamieszczona wcześniej tabela, można uznać obecnie za istotny kierunek rozwoju idei społeczeństwa informacyjnego<sup>24</sup>.

Proces włączenia się naszego kraju w budowę ery informacyjnej, dzięki wykorzystaniu nowoczesnych technologii, rozpoczęto m.in. od opracowania (na wzór inicjatywy eEurope<sup>25</sup>), a następnie przyjęcia dokumentu *ePolska – Strategia rozwoju społeczeństwa informacyjnego w Polsce na lata 2001-2006*. Jednym z celów zawartych w strategii było zadbanie o trwałe i zrównoważony rozwój regionalny, który próbowano osiągnąć, np. dzięki popularyzacji telecentrów zlokalizowanych w gminnych domach kultury, szkołach bądź w innych miejscach skupiających lokalne społeczności. Telecentra miały zapewnić dostęp do komputerów i Internetu oraz informacji z zakresu edukacji, kultury, zdrowia, rolnictwa, rynku pracy. Zakładano, że będą odgrywać również rolę biur pośrednictwa pracy, ośrodków szkoleniowych i przyczyniać się do zmniejszenia bezrobocia, oferując wsparcie w tworzeniu małego biznesu oraz wykorzystując możliwości telepracy<sup>26</sup>. W planowane działania wpisał się m.in. ogólnopolski projekt *Centra kształcenia na odległość na wsiach*<sup>27</sup>, który miał na celu stworzenie sieci centrów e-learningu zlokalizowanych w miejscach, gdzie np. z uwagi na zmiany demograficzne istniało niebezpieczeństwo likwidacji szkół. Powstające ośrodki (luty i marzec 2008 r.) stawały się też często dla osób z danego powiatu jedyną szansą na

<sup>23</sup> A. Kaleta, „Telechata” jako instrument zrównoważonego rozwoju obszarów wiejskich, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” 2011, vol. XXXVI, 2; Sectio I Philosophia – Sociologia, s. 87 i 90. Zob.: <<http://www.annales.umcs.lublin.pl/>> [dostęp: 13.10.2014].

<sup>24</sup> A. Szewczyk, *Telepraca i e-pieniądz*, w: *Dylematy cywilizacji informatycznej*, red. A. Szewczyk, Warszawa 2004, s. 143-145.

<sup>25</sup> Commission of The European Communities, *eEurope 2002 – An Information Society for All. Draft Action Plan*, Brussels 2000 [online], <<http://eur-lex.europa.eu/>> [dostęp 14.10.2014].

<sup>26</sup> Ministerstwo Gospodarki, *ePolska. Plan działań na rzecz rozwoju społeczeństwa informacyjnego w Polsce na lata 2001-2006*, Warszawa 2000, s. 55.

<sup>27</sup> Projekt współfinansowany ze środków EFS w ramach *Sektorowego Programu Operacyjnego Rozwój Zasobów Ludzkich (SPO RZL)*. Priorytet 2: Rozwój społeczeństwa opartego na wiedzy. Działanie 2.1.: Zwiększenie dostępu do edukacji – promocja kształcenia przez całe życie. Schemat a) Zmniejszanie dysproporcji pomiędzy wsią a miastem.

edukację pozaformalną, jedyną możliwością na podwyższenie kwalifikacji zawodowych. W Centrach Kształcenia na Odległość mogły być także realizowane kolejne projekty. Charakteryzowane w tym opracowaniu centrum przystąpiło do projektu *e-Centra szansą na usamodzielnienie się niepełnosprawnych mieszkańców z terenów wiejskich*<sup>28</sup>.

### 3. Lokalne telecentra jako miejsca pracy (z przyszłością) dla doradców zawodowych

Współcześnie jesteśmy świadkami częstego wykorzystywania możliwości tkwiących w elastycznym kształtowaniu liczby zatrudnionych, czasu, miejsca i organizacji pracy. Martin Carnoy przez elastyczność rozumie także sytuację, „[...] w której zadania wykonywane w pracy i czas pracy mogą być stale adaptowane do zmieniających się produktów, procesów i rynków”<sup>29</sup>. Rozwój nietypowych, elastycznych form organizacji pracy determinują również takie procesy, jak globalizacja, stały postęp techniczny i technologiczny oraz zmiany społeczne, np. wzrost aspiracji edukacyjnych społeczeństwa czy zmiana modelu rodziny. Lokalne telecentra powstają w celu tworzenia nowych możliwości edukacji i pracy na terenach wiejskich oraz w małych miasteczkach. Mają też przeciwdziałać wykluczeniu cyfrowemu i społecznemu. Do ważnych rezultatów programów wspierających rozwój telecentrów w Polsce można zaliczyć zatrudnianie w nich wykwalifikowanego personelu, którego zadaniem jest pomoc w jak najlepszym wykorzystaniu zasobów charakteryzowanych ośrodków. Potencjalne obszary wsparcia doradczego w lokalnych telecentrach, często wykraczające poza tradycyjnie rozumiane poradnictwo zawodowe, mogą więc koncentrować się wokół następujących działań:

– pomocy oferowanej osobom, które szczególnie na początku nie radzą sobie z edukacją na odległość (wymagającą m.in. większej samodzielności, dyscypliny i systematycznej nauki od ucznia) lub nowymi warunkami pracy (np. zadaniowym czasem pracy, formalizacją relacji z pracodawcą, ograniczoną wymianą informacji); doradcy mogą pomóc m.in. w określeniu indywidualnego stylu uczenia się, monitorowaniu postępów w edukacji lub pracy zdalnej czy efektywnym wykorzystaniu czasu pracy;

<sup>28</sup> Dane o projekcie znalazły się m.in. na stronie: <[http://www.e-centrum-rogowo.pl/o\\_projekcie.aspx](http://www.e-centrum-rogowo.pl/o_projekcie.aspx)> [dostęp: 14.10.2014]. Wiedzę o niektórych programach wsparcia w obszarze rozwoju społeczeństwa informacyjnego, których odbiorcami były społeczności lokalne, można też pozyskać ze strony: <[http://stocznia.w1.laboratorium.ee/wp-content/uploads/2014/01/technologie\\_dla\\_trzeciego\\_sektora\\_i\\_spolecznosci\\_lokalnych\\_raport.pdf](http://stocznia.w1.laboratorium.ee/wp-content/uploads/2014/01/technologie_dla_trzeciego_sektora_i_spolecznosci_lokalnych_raport.pdf)> [dostęp: 14.10.2014].

<sup>29</sup> M. Carnoy, *Utrwalanie nowej gospodarki. Praca, rodzina i społeczność w wieku informacji*, Nowy Jork – Londyn 2000, s. 76.

– „wyposażania” klientów telecentrów w wiedzę i umiejętności pozwalające przystosować się do zachodzących zmian, ułatwiające też zmianę podejścia do współczesnego modelu zatrudnienia zakładającego częstą zmianę wykonywanego zajęcia bądź miejsca pracy i większą aktywność zawodową (poszukiwanie zatrudnienia także u samego siebie) oraz ciągłe doksztalcanie i doskonalenie zawodowe; doradcy mogą również wspierać w pracy nad właściwą samooceną, poznawaniem mocnych stron, ale i ewentualnych ograniczeń;

– przekazywania wiedzy na temat nietypowych, elastycznych form organizacji pracy, takich jak telepraca (jej różnych form odmiennych ze względu na miejsce wykonywania pracy, czas pracy, status prawny telepracownika czy sposób współpracy pracowników zdalnych); doradcy mogą informować o potencjalnych niebezpieczeństwach związanych z telepracą, m.in. zwracać uwagę na izolację telepracowników od reszty zespołu czy problem zachowania równowagi między pracą zawodową a innymi sferami aktywności;

– wspierania osób, które zdecydowały się na założenie i prowadzenie własnej działalności gospodarczej; oprócz przekazywania wiedzy dotyczącej np. pozyskiwania pomocy finansowej, tworzenia analizy rynkowej oraz biznesplanów doradcy zawodowi, korzystając z zasobów oraz możliwości telecentrum, mogą pomagać m.in. w promocji lokalnych produktów i usług, ale także w organizowaniu współpracy z innymi, regionalnymi przedsiębiorcami oraz podmiotami działającymi na terenie funkcjonowania centrum;

– integracji uczestników poszczególnych zajęć, jak i całej lokalnej społeczności (dbanie o skuteczną komunikację i budowanie zespołów, wzmacnianie umiejętności interpersonalnych mieszkańców); dzięki tworzeniu sprzyjających warunków w centrum doradcy mogą również pomóc w rozwoju zainteresowań uczestników zajęć oraz w dobrym spożytkowaniu ich czasu wolnego, także w organizowaniu seminariów czy debat regionalnych.

Niemniej jednak działalność doradców w lokalnych telecentrach wiąże się również z realizacją podstawowego celu doradztwa zawodowego – z zapoznaniem osoby radzącej się z jej możliwościami i zainteresowaniami oraz przeciwnskazaniami i szczególnymi wymaganiami z punktu widzenia minimalnego i najlepszego poziomu dostosowania zawodowego. Tak rozumiane doradztwo, zdaniem A. Bańki, może mieć zastosowanie w przypadku każdego człowieka na dowolnym etapie rozwoju zawodowego, może też pomóc w wykorzystaniu posiadanych zasobów oraz w zaadaptowaniu ich do nowych sytuacji związanych z edukacją lub pracą<sup>30</sup>. Do samopoznania i sa-

<sup>30</sup> A. Bańka, *Zawodoznawstwo, doradztwo zawodowe, pośrednictwo pracy. Psychologiczne metody i strategie pomocy bezrobotnym*, Poznań 1995. Za: E. Podoska-Filipowicz, *Zarys zawodoznawstwa, orientacji i poradnictwa zawodowego*, Częstochowa 2008, s. 83.

mooceny potrzebna jest trwająca w czasie relacja między doradcą a klientem, która pomoże osobie radzącej się odkryć mocne strony i podejmować właściwe decyzje dotyczące celów zawodowych i dalszych kroków koniecznych do ich realizacji<sup>31</sup>. Działalność rodzimych telecentrów (ze względu na różne grupy klientów i ich potrzeby) wpisuje się również w pogląd prezentowany przez A. Kargulową, która stwierdza, że istotą obecnego poradnictwa, szczególnie poradnictwa dla dorosłych, jest niesienie pomocy o charakterze edukacyjno-terapeutycznym. Chodzi o uczenie refleksyjnego spojrzenia na siebie i swoje życie oraz „wypożyczanie” osób dorosłych w umiejętność dostrzegania zmian (i ich konsekwencji) w otaczającym świecie<sup>32</sup>, dlatego doradcy zawodowi podejmują również działania wychowawcze, optymalizujące, naprawcze lub korekcyjne. Mogą służyć wsparciem psychologicznym, sugerować rozwiązania pewnych problemów, udzielać wskazówek, instrukcji, informacji<sup>33</sup>. W przypadku doradców zatrudnionych w telecentrach dotyczą one np. zasad uczenia się, organizacji pracy, zarządzania czasem czy negocjowania warunków zatrudnienia. Ponadto, pracując w lokalnych telecentrach, doradcy muszą stosować różnorodne scenariusze działań. Jeśli zaistnieje taka konieczność, doradca staje się np. negocjatorem, który, jak napisała A. Kargulowa, „[...] wychodzi z założenia, że podstawą nie tylko niesienia pomocy, ale i społecznego współżycia oraz codziennego bycia ludzi jest prowadzenie autentycznego dialogu na wszystkich szczeblach struktury społecznej”<sup>34</sup>.

## Podsumowanie

Doradcy zatrudnieni w opisywanych ośrodkach są również łącznikami porządkującymi mikroświat ludzi żyjących ze sobą w danym środowisku, którzy starają się wzmocnić lokalny kapitał społeczny i zespolić jednostki oraz organizacje, a także edukatorami uczącymi innych (dotyczy to zarówno pojedynczych osób, jak i grup społecznych) radzenia sobie z problemami rzeczywistości<sup>35</sup>. Osoby pracujące w e-centrach często pełnią też funkcję brokera edukacyjnego, lidera społecznego i koordynatora wsparcia. Bywają trenerami samodzielności, których zadaniem jest wspieranie oraz motywo-

<sup>31</sup> A. Paszkowska-Rogacz, *Warsztat pracy europejskiego doradcy kariery zawodowej*, Warszawa 2002, s. 12.

<sup>32</sup> A. Kargulowa, *O teorii i praktyce poradnictwa. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2005, s. 153.

<sup>33</sup> B. Wojtasik, *Doradca zawodu. Studium teoretyczne z zakresu poradzoznawstwa*, Wrocław 1994, s. 26-27.

<sup>34</sup> A. Kargulowa, dz. cyt., s. 179.

<sup>35</sup> Tamże, s. 180-182.

wanie grupy w dążeniu do większej samodzielności społecznej i zawodowej, bo – jak powiedział jeden z pracowników telecentrum – „[...] choć postawy rezygnacji i braku wiary w sukces dominują, to jednak ukryte są w ludziach nadzieje, że może jednak warto coś zrobić”<sup>36</sup>. Stąd swoją rolę i styl pracy doradcy zawodowi określają m.in. w zależności od wymagań konkretnej sytuacji oraz indywidualnych potrzeb klientów. Dzisiaj też wymaga się od doradców nie tylko wiedzy z wielu dziedzin życia, ale także tego, aby ich praca była ściśle związana z tym, co dzieje się we współczesnym świecie.

---

<sup>36</sup> Fundacja Pomocy Matematykom i Informatykom Niepełnym Ruchowo, Broszura wydana w ramach projektu *e-Centra szansą na usamodzielnienie się niepełnosprawnych mieszkańców z terenów wiejskich. Doświadczenia z realizacji projektu*, Warszawa 2011, s. 9 [online], <<http://www.gci.czerniceborowe.pl/e-centra.pdf>> [dostęp: 14.10.2014].



Magdalena BRZOZOWSKA

Zielona Góra

## Uczniowskie firmy w systemie orientacji i poradnictwa zawodowego w Niemczech

### Wstęp

Współczesny rynek pracy coraz częściej generuje w młodych ludziach niepewność efektywnego i satysfakcjonującego podjęcia aktywności zawodowej tuż po zakończeniu edukacji. Uzyskanie formalnego wykształcenia nie przekłada się na zdobycie umiejętności praktycznych i stabilność zatrudnienia. Jedną z przyczyn tej niepokojącej sytuacji wydaje się brak możliwości wcześniejszej konfrontacji własnych planów zawodowych z zapotrzebowaniem i realiami rynku pracy.

W polityce oświatowej krajów wysoko rozwiniętych dużo uwagi poświęca się poszukiwaniu skutecznych rozwiązań w zakresie przygotowania młodych ludzi do wejścia na rynek pracy. W Niemczech działania zorientowane na umacnianie związków edukacji i gospodarki mają długą tradycję<sup>1</sup>. Wśród przykładów efektywnych rozwiązań warto wymienić kształcenie dualne i firmy uczniowskie. W obu przypadkach realizowana jest zasada łączenia teorii z praktyką, tak istotną w przygotowaniu uczniów do wejścia na rynek pracy. Kształcenie zawodowe w systemie dualnym pojawiło się już w czasach Republiki Weimarskiej (1919-1933) i najpełniej zostało rozwinięte w szkołach o profilu zawodowym. Jednakże współcześnie poszukuje się rozwiązań, które równie skutecznie przygotowują uczniów szkół ogólnokształcących do wejścia na rynek pracy. Największą rolę odgrywają tutaj uczniowskie firmy. Pierwsze firmy prowadzone przez uczniów w niemieckich szkołach powstały w połowie lat 80. i w przeciągu dekady zostały uznane za długoterminową strategię wspieraną na szczeblu ogólnokrajowym, m.in. przez Federalne Ministerstwo Oświaty i Badań.

---

<sup>1</sup> F. Braun, E. Marquardt, U. Richter, *Unterstützungsangebote in Deutschland für bildungsbenachteiligte Jugendliche beim Übergang von der Schule in den Beruf*, München 2007.

Uczniowskie firmy wpisują się w model współpracy edukacji z gospodarką. Przyczyniają się do zwiększenia nacisku na kształcenie umiejętności praktycznych i profilowania kształcenia pod kątem aktualnych potrzeb rynku pracy, stanowią też ważne narzędzie służące wstępnej orientacji zawodowej młodzieży w wieku szkolnym<sup>2</sup>. W debacie oświatowej nad kierunkiem reform systemu edukacji zebrane już na tym polu doświadczenia niemieckie wydają się wysoce inspirujące dla wielu państw, w tym również dla Polski. Warto zatem bliżej przyjrzeć się możliwości zaistnienia w szkolnej rzeczywistości firm prowadzonych przez uczniów, które oprócz tego, że zapoznają młodych ludzi z realiami rynku pracy, przyczyniają się także do kształtowania umiejętności wyboru dalszej ścieżki edukacyjno-zawodowej.

## 1. System orientacji i poradnictwa zawodowego w Niemczech

Niemcy to kraj o wyraźnie zdecentralizowanym systemie edukacyjnym. Poszczególne kraje związkowe łączą ramowe wytyczne dotyczące polityki oświatowej państwa, ale każdy z 16 landów ma własne Ministerstwo Oświaty (Bildungsministerium), odmienną strukturę szkolnictwa i prawo oświatowe. Przekłada się to również na organizację systemu doradztwa zawodowego w szkołach. Odpowiedzialność za świadczenie usług poradniczych podzielona jest między wiele instytucji, których działalność regulują przepisy na szczeblu ogólnokrajowym, związkowym i lokalnym. Niemcy są przykładem kraju, w którym rozwiązania przyjęte w obszarze poradnictwa i orientacji zawodowej są zintegrowanym działaniem dwóch resortów: edukacji i rynku pracy. Warto dokładniej przyjrzeć się dość skomplikowanej strukturze szkolnictwa, aby lepiej zrozumieć miejsce orientacji i poradnictwa zawodowego w systemie edukacji.

Obowiązek szkolny w większości krajów związkowych obejmuje uczniów w wieku od 6 do 15 roku życia i rozpoczyna się 4-letnią (lub 6-letnią w Berlinie i Brandenburgii) szkołą podstawową (Grundschule)<sup>3</sup>. Po jej ukończeniu zapada decyzja dotycząca wyboru jednej z trzech szkół średnich: gimnazjum (Gymnasium), szkoły realnej (Realschule) lub szkoły głównej (Hauptschule). Należy podkreślić, że przyszłość edukacyjno-zawodowa ucznia zależy nie tylko od jego aspiracji, lecz przede wszystkim od typu ukończonej szkoły, gdyż poszczególne ścieżki edukacyjne różnią się między sobą czasem trwania nauki oraz jakością kształcenia. Młodzież powyżej 18 roku życia kończąca edukację gimnazjalną dokonuje wyboru między

<sup>2</sup> J. Holtzhauer, *Lernen mit Ernstcharakter*, „Lernchancen” 2013, nr 95, s. 4-10.

<sup>3</sup> R. Nowakowska-Siuta, *Pedagogika porównawcza. Problemy, stan badań i perspektywy rozwoju*, Kraków 2014, s. 51-54.

możliwością kontynuacji nauki na studiach wyższych (Fachhochschule, Universität), a wejściem na rynek pracy i korzystaniem (opcjonalnie) z oferty kształcenia ustawicznego. Z kolei ukończenie szkoły głównej oraz 3-letniej szkoły zawodowej (Berufsschule) to najkrótsza droga prowadząca na rynek pracy. Alternatywą dla szkoły głównej jest szkoła realna, po której również można się uczyć, np. w wyższej szkole zawodowej (Berufsoberschule) lub specjalistycznej (Fachoberschule) uprawniającej uczniów do kontynuowania nauki na studiach wyższych<sup>4</sup>. Osoby, które przerwały naukę szkolną, są zobligowane do odbycia rocznego przygotowania do zawodu (Berufsvorbereitungsjahr) lub kształcenia zawodowego aż do ukończenia 18 roku życia.

Orientacja i poradnictwo zawodowe stanowią integralną część procesu nauczania i wychowania<sup>5</sup>. Na wszystkich poziomach szkolnictwa oferowane są różne formy doradztwa zawodowego, w tym poradnictwo związane z wyborem dalszej ścieżki kształcenia czy konkretnego typu szkoły, wsparcie uczniów z trudnościami w nauce, pomoc psychologiczna, orientacja zawodowa<sup>6</sup>. Zajęcia prowadzone są przez nauczycieli, pracowników socjalnych, psychologów szkolnych bądź doradców zawodowych z agencji pracy, z którymi współpracują szkoły. Celem działań podejmowanych w zakresie doradztwa zawodowego w szkołach jest wyposażenie uczniów w umiejętności służące podejmowaniu właściwych decyzji edukacyjnych i zawodowych, pomoc w określeniu własnych predyspozycji i zainteresowań oraz przygotowanie młodzieży do wejścia na rynek pracy.

Wprowadzenie uczniów w zagadnienia gospodarcze odbywa się najczęściej w ramach obowiązkowego przedmiotu Nauka o pracy (Arbeitslehre) realizowanego na poziomie szkół średnich I stopnia. W niektórych krajach związkowych treści te mogą być częścią materiału omawianego na innych przedmiotach, np. wiedzy o społeczeństwie, gospodarce czy ekonomii. Program obejmuje zapoznanie uczniów z podstawami teoretycznymi pracy zawodowej, a także zajęcia praktyczne w warsztatach szkolnych, wycieczki do zakładów pracy i centrów informacji zawodowej. Uczniowie starszych klas są zobligowani do odbycia tygodniowych praktyk w wybranych przedsiębiorstwach.

Zapewnienie szkolnego systemu doradztwa zawodowego stanowi prawny obowiązek placówek oświatowych we wszystkich krajach związkowych Niemiec. Działalność instytucji odpowiedzialnych za świadczenie

---

<sup>4</sup> I. Nowosad, *Autonomia szkoły w Niemczech. Poszukiwania – konteksty – uwarunkowania*, Zielona Góra 2008, s. 90-92.

<sup>5</sup> B. Jenschke, K. Schober, J. Fröbing, *Lebendbegleitende Bildungs- und Berufsberatung in Deutschland. Strukturen und Angebote*, Berlin 2011, s. 8-9.

<sup>6</sup> P. Lippegaus-Grünau, F. Mahl, I. Stolz, *Berufsorientierung. Programme und Projekte von Bund und Ländern, Kommunen und Stiftungen im Überblick*, München 2010.

usług poradniczych regulują przepisy na szczeblu ogólnokrajowym, związkowym i lokalnym<sup>7</sup>. Porozumienia ramowe dotyczące współpracy szkół z agencjami poradnictwa zawodowego (Arbeitsagenturen) uchwalane są przez Federalną Agencję Zatrudnienia (Bundesagentur für Arbeit) i Stałą Konferencję Ministrów Edukacji (Kultusministerkonferenz)<sup>8</sup>. Na szczeblu krajów związkowych podpisywane są umowy uzupełniające, natomiast na poziomie lokalnym szkoły i urzędy pracy (Arbeitsamt) wraz z podlegającymi im centrami informacji zawodowej (Berufsinformationszentrum) odpowiadają za zapewnienie doradztwa i koordynację usług świadczonych w szkołach, w tym za wybór odpowiednich metod, technik i sposobów organizowania poradnictwa zawodowego.

Przyjmuje się, że aby wybór dalszej ścieżki edukacyjno-zawodowej okazał się trafny, konieczne jest realizowanie przez szkoły (i inne odpowiedzialne za to podmioty) długofalowego, pedagogicznie ukierunkowanego procesu orientacji zawodowej. Bardzo dużo uwagi poświęca się tworzeniu odpowiednich warunków sprzyjających pobudzaniu inicjatywy i samodzielności uczniów. Najlepszym przykładem tego rodzaju działań jest organizowanie w szkołach uczniowskich firm mających umożliwić uczniom poznanie realiów rynku pracy i zdobycie praktycznego doświadczenia.

## 2. Uczniowskie firmy w systemie edukacyjnym Niemiec

Uczniowska firma to narzędzie pedagogiczne umożliwiające zdobycie przez uczniów na różnych szczeblach kształcenia doświadczeń praktycznych wynikających z możliwości samodzielnego prowadzenia firmy (najczęściej pod patronatem szkoły) – przy zachowaniu kontaktu ze środowiskiem zewnętrznym, m.in. z przedsiębiorstwami czy społecznością lokalną<sup>9</sup>. Możliwość włączenia uczniowskich firm do programu nauczania jest w Niemczech ściśle związana z typem szkoły. W gimnazjach firmy funkcjonują najczęściej w ramach przedmiotów fakultatywnych lub kółek zainteresowań, natomiast w szkołach realnych i głównych ujęte są w planie konkretnych zajęć, np. Wirtschaft-Arbeit-Technik – WAT (Gospodarka-Praca-Technika) czy Wirtschaftspraxis (Praktyka gospodarcza).

<sup>7</sup> Ch. Frey-Huppert, B. Niemyer, *Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland. Eine Bestandsaufnahme*, Düsseldorf 2009.

<sup>8</sup> Kultusministerkonferenz, *Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung zwischen der Kultusministerkonferenz und der Bundesagentur für Arbeit*, Mettlach 2004 [online], <[http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2004/RV\\_Schule\\_Berufsberatung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2004/RV_Schule_Berufsberatung.pdf)> [dostęp: 4.10.2014].

<sup>9</sup> Europäische Kommission (Generaldirektion Unternehmen und Industrie), *Schülerfirmen im Sekundarbereich*, September 2005, s. 16.

Firmy prowadzone przez uczniów w szkołach mogą funkcjonować realnie lub w rzeczywistości wirtualnej<sup>10</sup>. W pierwszym przypadku młodzi ludzie zajmują się organizacją i prowadzeniem działalności gospodarczej o charakterze produkcyjnym, handlowym i/lub usługowym, która zasadniczo ma służyć celom edukacyjnym, czyli zapoznaniu uczniów z realiami rynku pracy, przygotowaniu do podjęcia aktywności zawodowej itp. Natomiast w drugim przypadku są to symulacje firm prowadzonych przez uczniów, którzy wykorzystują narzędzia informatyczne. Warto jednak zwrócić uwagę na to, że mimo podobieństwa do celów, strategii i rozkładu pracy w realnej uczniowskiej firmie, działalność uczniowska w formie gry edukacyjnej w warunkach symulowanych jest prostsza i mniej wymagająca. Przede wszystkim dlatego, że młodzi pracownicy nie mają możliwości operowania realnym kapitałem i doświadczenia, czym jest ryzyko biznesowe. Nie są również konfrontowani z prawdziwymi problemami firmy, a możliwość pracy zespołowej i nawiązania kontaktu ze środowiskiem zewnętrznym jest bardzo ograniczona.

Warto zwrócić uwagę na to, że w Polsce również podejmowane są próby stworzenia praktycznych wariantów przygotowania uczniów do radzenia sobie na rynku pracy. Obecnie w polskich szkołach uczniowie mogą prowadzić tzw. młodzieżowe przedsiębiorstwa, które pod względem pewnych cech przypominają uczniowskie firmy, lecz ich funkcjonowanie w postaci symulacyjnych gier ekonomicznych jest ograniczone. Przyczyną takiego stanu może być brak jasnych regulacji formalno-prawnych. Uczniowskie firmy w Niemczech, postrzegane w pierwszej kolejności jako narzędzia edukacyjne, nie podlegają tym samym wymogom administracyjno-prawnym, które dotyczą prawdziwych przedsiębiorstw<sup>11</sup>. Firma prowadzona przez uczniów może funkcjonować jako projekt szkolny pod patronatem szkoły, szkolnego stowarzyszenia (np. rady rodziców) lub w porozumieniu z prawdziwym przedsiębiorstwem, które zapewniają jej status prawny, ubezpieczenie oraz określają zakres odpowiedzialności cywilnej. Uczniowska firma może istnieć także bez statusu prawnego jako szkolne przedsięwzięcie zorganizowane według obowiązującej ustawy o szkolnictwie w danym kraju związkowym lub zasad programów wspierania przedsiębiorczości młodzieży, np. *JUNIOR Tech, Fit für die Wirtschaft* itd. Zaletą takich form działalności jest przede wszystkim brak opodatkowania, gdyż zgodnie z literą prawa uczniowskie firmy nie są przedsiębiorstwami produkcyjnymi i nie mogą stanowić realnej konkurencji na lokalnym rynku. Należy jednak podkreślić, że firmy prowadzone przez uczniów uczestniczą w obrocie gospodarczym,

<sup>10</sup> M. Liebel, *Schülerfirmen – mehr als eine Geschäftsidee? Zwischen Profitorientierung und solidarischer Ökonomie*, „Die Deutsche Schule” 2006, nr 98, Heft 2, s. 214-229.

<sup>11</sup> D. Mette, A. Schelzke, *Schülerfirmen. Unternehmerisches Denken und Handeln im Spannungsfeld Schule – Wirtschaft*, Berlin 2008, s. 58-59.

dlatego zostają zobligowane do zachowania granicy niskich obrotów nieprzekraczającej 16 620 € w skali roku i średniej zysków do 3835 €. W momencie przekroczenia tego limitu uczniowska firma staje się podmiotem gospodarczym z możliwością wyboru odpowiedniej formy prawnej, jednocześnie podlegającym odciążeniu obowiązkowi podatkowemu.

Uczniowskie firmy wpisują się w działania zorientowane na budowanie dialogu i partnerstwa między edukacją a gospodarką, a jako strategia wspierana na szczeblu federalnym Niemiec realizowane są w ramach różnych programów i projektów. Do najbardziej znanych inicjatyw należą: program *SCHÜLER UNTERNEHMEN was!* funkcjonujący dzięki Fundacji Heinz Nixdorf z ramienia Niemieckiej Fundacji Dzieci i Młodzieży<sup>12</sup> oraz projekt *JUNIOR* realizowany pod patronatem Instytutu Niemieckiej Gospodarki w Kolonii<sup>13</sup>. Oprócz tego istnieją także sieci programów, np. *Arbeitskreis Schule-Wirtschaft*<sup>14</sup>, ściśle ukierunkowane na nawiązywanie i zacieśnianie współpracy szkół z lokalnymi przedsiębiorstwami oraz bazy informacji, których przykładem jest platforma *Netzwerk Berliner Schülerfirmen*, służąca wymianie doświadczeń między uczestnikami firm uczniowskich i stanowiąca cenne źródło informacji dla osób zainteresowanych tą tematyką<sup>15</sup>.

## Podsumowanie

Wobec utrzymujących się wysokich wskaźników bezrobocia wśród młodych osób i coraz bardziej skomplikowanych ścieżek kariery zawodowej kwestia przygotowania absolwentów szkół do uczestnictwa w rynku pracy staje się niezwykle ważna w aktualnych dyskusjach polityczno-oświatowych w Europie. Wiele inicjatyw podejmowanych na szczeblu krajowym i międzynarodowym zdaje się potwierdzać zwiększone zainteresowanie treściami programowymi i metodami nauczania, które umożliwiają uczniom zdobycie praktycznego doświadczenia oraz poznanie realiów rynku pracy przed podjęciem przez nich aktywności zawodowej<sup>16</sup>.

<sup>12</sup> Program *SCHÜLER UNTERNEHMEN was!*, Lebensnahes Lernen in den Schülerfirmen [online], <[www.dkjs.de/schuelerunternehmen](http://www.dkjs.de/schuelerunternehmen)> [dostęp: 13.08.2014].

<sup>13</sup> Projekt *JUNIOR*, JUNIOR Programme für eine nachhaltige Entwicklung [online], <[www.juniorprojekt.de](http://www.juniorprojekt.de)> [dostęp: 13.08.2014].

<sup>14</sup> *Netzwerk Schule-Wirtschaft*, Berlin, August 2014 [online], <[http://www.schulewirtschaft.de/www/schulewirtschaft.nsf/res/1879089236402B2FC1257D46004241EC/\\$file/leistungsbericht.pdf?open](http://www.schulewirtschaft.de/www/schulewirtschaft.nsf/res/1879089236402B2FC1257D46004241EC/$file/leistungsbericht.pdf?open)> [dostęp: 3.10.2014].

<sup>15</sup> *Netzwerk Berliner Schülerfirmen*, Was ist eine Schülerfirma? [online], <[www.nebs.de/ASIG\\_NEBS/Startseite\\_nebs.php](http://www.nebs.de/ASIG_NEBS/Startseite_nebs.php)> [dostęp: 13.08.2014].

<sup>16</sup> Friedrich-Ebert-Stiftung, *Übergänge zwischen Schule und Beruf und darauf bezogene Hilfesysteme in Deutschland*, Bonn 2006.

Wiele państw europejskich, w tym Niemcy, wspiera inicjatywy zorientowane na zacieśnienie współpracy między szkołą a rynkiem pracy<sup>17</sup>. Jedną z nich jest działalność uczniowskich firm. W Niemczech możliwość prowadzenia firmy przez uczniów odbywa się w ramach programów nauczania szkół zawodowych bądź pozostaje opcją fakultatywną w szkołach ogólnokształcących. Przyjmuje się, że wynikiem aktywności młodzieży w uczniowskiej firmie są określone postawy i umiejętności uczniów, takie jak inicjatywność, kreatywność, gotowość do podejmowania ryzyka, a także zdolność do planowania przedsięwzięć i doprowadzenia ich do zamierzonych celów. Uczniowskie firmy jako narzędzie wstępnej orientacji zawodowej mają służyć także przygotowaniu uczniów do wytyczania własnej drogi rozwoju oraz umiejętnego planowania procesu jej realizacji.

Możliwość zaistnienia w rzeczywistości szkolnej firm prowadzonych przez uczniów wydaje się niezwykle pożądana w kontekście przygotowania młodych ludzi do podjęcia przez nich aktywności zawodowej, którego szczególnie ważnym elementem jest doświadczenie. Kształcenie nie powinno zatem ograniczać się do przekazu wiedzy teoretycznej, lecz opierać się na praktyce, uczeniu się przez działanie i na pracy zespołowej, które wyzwoliłyby twórczy potencjał młodzieży. Analiza niemieckich doświadczeń może przyczynić się do doskonalenia rzeczywistości edukacyjnej poprzez wskazanie skutecznych rozwiązań w zakresie działań na rzecz wspierania młodzieży w przejściu ze szkoły na rynek pracy, a propozycja uczniowskich firm może być wykorzystana w dyskusji nad kierunkiem reform systemu edukacji wobec wyzwania nowoczesnej gospodarki.

---

<sup>17</sup> I. Nowosad, *System edukacji w Niemczech*, w: *Systemy szkolne krajów europejskich*, red. C. Czech-Włodarczyk, D. Hildebrandt-Wypych, E. Potulicka, Kraków 2012, s. 90-91.



Wioleta DUDA

Częstochowa

## Doradztwo zawodowe na odległość – szanse i zagrożenia

### Wstęp

Umiejętność korzystania z Internetu czy też innych nowinek technicznych jest dziś czymś oczywistym, codziennością, zarówno dla osób młodych, jak i starszych<sup>1</sup>. Technologia zagościła już na stałe w naszym życiu i trudno byłoby budować nowoczesną gospodarkę, społeczeństwo bez ICT. Należy jednak zaznaczyć, że technologie informacyjno-komunikacyjne stwarzają określone zagrożenia dla człowieka<sup>2</sup>. Wirtualny świat, w którym wielu, szczególnie młodych ludzi, spędza dużo czasu, rozwój nowoczesnych mediów społecznościowych, nowy sposób porozumiewania się ludzi prowadzą do zmiany trybu życia, które częściowo toczy się w sieci. Ludzie coraz częściej rozmawiają na czatach, przez Skype'a, za pomocą sms-ów niż w realnej rzeczywistości. Porad szukamy w zasobach sieci, a nie u rodziny czy przyjaciół. Doradztwo zawodowe na odległość stało się niejako wymogiem czasu, zmieniając dotychczasowy model doradztwa opartego na bezpośrednim kontakcie. Podobnie jak w przypadku edukacji, która dysponuje bardzo szeroką ofertą kształcenia w formie e-learningowej, poradnictwo coraz częściej korzysta ze zdobyczy technologicznych.

<sup>1</sup> „Dwudziestolatki i osoby młodsze są już dzisiaj «pokoleniami cyfrowymi», wśród których wykorzystanie technologii cyfrowych jest powszechne i naturalne. Jak pokazuje raport «World Internet Project – Poland 2010», różnice w korzystaniu z Internetu przez różne grupy wiekowe są w naszym kraju dramatyczne. «W sieci» znajduje się 95% polskich nastolatków, ale już tylko 37% osób w wieku 50-59 lat i zaledwie 15% osób w wieku 60 i więcej lat”. Cyt. za: Z. Płoszyński, *Internet w doradztwie zawodowym*, w: *Współczesne problemy poradnictwa zawodowego*, red. B.J. Ertelt, W. Duda, K. Kurek, Częstochowa 2013, s. 91.

<sup>2</sup> Więcej na ten temat: M. Castells, *Spółczesne społeczeństwo sieci*, Warszawa 2007.

## 1. Współczesna rola doradztwa zawodowego

Doradztwo zawodowe jest obecnie ważnym obszarem działań, ma bardzo duży wpływ na rozwój kariery zawodowej jednostki. Posiada wymiar globalny – wpływa na rynek pracy i podlega jego mechanizmom, jednocześnie je również kształtując. „Zabieganie współczesnego świata polega też na tworzeniu się życia w natychmiastowości”<sup>3</sup>. Człowiek zaczyna żyć szybko i energicznie. Ma to bezpośrednie przełożenie na sposób budowania kariery zawodowej, stosunku jednostki do pracy, jak i roli doradztwa. „Rosnący popyt na usługi doradców, m.in. zawodowych, sprawił, że poradnictwo przeszło ze swojej dotychczasowej peryferyjnej roli w pozycję wręcz centralną, zajmując tym samym znaczące miejsce na piedestale życia codziennego społeczeństwa żyjącego tu i teraz”<sup>4</sup>. Doradcy zawodowi również funkcjonują w tym nowym łańdzu i muszą sprostać oczekiwaniom swoich klientów, którzy nie mają czasu na długotrwały proces doradczy, oczekują szybkiego rozwiązania problemu, uzyskania błyskawicznej pomocy.

Jednostka coraz częściej (zarówno pod względem ilościowym, jak i jakościowym) zmagają się z następującymi problemami:

- zmianą pozycji na rynku pracy,
- koniecznością ciągłego doskonalenia zawodowego lub zmianą kwalifikacji zawodowych,
- potrzebą (nakazem) czerpania satysfakcji z życia zawodowego,
- zmianami gospodarczymi,
- dominującym rynkiem pracodawcy,
- stresem związanym z utratą pracy,
- planowaniem rozwoju i kariery zawodowej,
- szeroko pojętą motywacją.

Nie zawsze niestety wsparcie najbliższych, otoczenia jest wystarczające, aby poradzić sobie z przeszkodami, które są obecnie nieodzownym elementem życia zawodowego.

Doradztwo zawodowe przestało być traktowane tylko jako obszar informacyjny. Coraz częściej na proces ten składają się:

- „wsparcie psychoterapeutyczne,
- odkrywanie potencjału jednostki,
- rozmowa, dialog,
- mówienie i działanie z sensem,

---

<sup>3</sup> Z. Melosik, B. Śliwerski, T. Szkudlarek, *Pedagogika i edukacja w jednoczącej się Europie*, „Edukacja i Dialog” 2000, nr 7, s. 34.

<sup>4</sup> D. Kukla, *Kompetencje społeczne doradcy zawodowego*, w: *Współczesny wymiar doradztwa zawodowego w Polsce i na świecie*, red. G. Wieczorek, D. Kukla, J. Górna, Ł. Baka, Częstochowa 2009, s. 365.

- kontrolowanie znaczenia doświadczenia,
- lepsze radzenie sobie z życiem<sup>5</sup>.

„Rynek pracy wymusza na człowieku weryfikację wykształcenia, często prowadzącą do radykalnego przemieszczania się jednostki uczącej się do innych obszarów aktywności edukacyjnej, w tym coraz częściej pozaszkolnych, gdzie poszukuje wsparcia umożliwiającego pomyślną realizację kariery zawodowej. Decyzje o wyborze zawodu mogą więc być podejmowane, a także weryfikowane w dowolnym momencie życia. W miarę upływu czasu, a więc wraz z dojrzewaniem i nabywaniem kolejnych doświadczeń życiowych, jak i wiedzy o świecie oraz o sobie samym, człowiek rozwija swoje zasoby zawodowe, które stają się coraz bardziej uniwersalne i możliwe do konkretnego stosowania w kolejnych sytuacjach i okolicznościach zawodowych i pozazawodowych<sup>6</sup>. Doradztwo zawodowe jest więc niezbędne na każdym etapie życia jednostki, nawet tej będącej w ustabilizowanej sytuacji zawodowej, która pod wpływem przemian może niespodziewanie ulec zmianie. Wzrostu roli doradztwa zawodowego należy również upatrywać w zmianach społecznych, zmianach zachodzących w najmniejszej komórce społecznej, jaką jest rodzina. Zmienił się nie tylko jej model, ale także relacje między poszczególnymi członkami. Coraz częściej rodzice nie są już autorytetem dla dzieci. Młódzież podejmuje decyzje edukacyjno-zawodowe bez konsultacji z najbliższymi, szukając wsparcia u specjalistów, stąd też duże zapotrzebowanie na doradztwo zawodowe w szkołach.

## 2. Obszar wsparcia – doradztwo zawodowe na odległość

Rozpatrując kwestię doradztwa zawodowego na odległość, spotykamy się z takimi terminami, jak: poradnictwo internetowe, ICT w poradnictwie, poradnictwo online, poradnictwo medialne, zdalne poradnictwo. Jednoznaczne rozstrzygnięcie trafności tych pojęć i obszarów, do których się odnoszą, nie stanowi istoty poruszanego zagadnienia. Pokazuje jednak, iż w obszarze usług doradczych na odległość następuje duży rozwój, stając się jednocześnie ważnym ogniwem doradztwa zawodowego. Rozmowa przez telefon czy Internet jest atrakcyjna szczególnie dla osób młodych, gdyż wpisuje się doskonale w ich sposób życia, a przede wszystkim wydaje się atrak-

---

<sup>5</sup> H. Skłodowski, *Psychologia doradztwa zawodowego: w nowe tysiąclecie*, w: *Tendencje i wyzwania poradnictwa zawodowego*, red. W. Duda, G. Wieczorek, D. Kukła, Częstochowa 2009, s. 15.

<sup>6</sup> Z. Wołk, *Zbieżność przygotowania do życia i pracy w warunkach płynnej rzeczywistości*, w: *Nauka, edukacja, rynek pracy. Przede wszystkim współdziałanie*, red. Cz. Plewka, Szczecin – Koszalin 2013, s. 59.

cyjniejsza niż spotkanie twarzą w twarz. „Wymogi współczesnego świata – szybki rozwój naukowy, postęp cywilizacyjny i coraz większe zapotrzebowanie na specjalistów, ludzi obdarzonych dużym zakresem wiedzy oraz szybkość i dynamika zmian w świecie nauki na niespotykaną do tej pory skalę – sprawiają, że poszukiwane są alternatywne formy przekazu informacji”<sup>7</sup>. „Dla samego doradcy możliwość zasięgnięcia informacji w miejscu, które zawiera najświeższe dane na temat badania osób ukierunkowywanych, jest wielkim udogodnieniem. Doradztwo zawodowe wykonywane drogą elektroniczną z myślą o osobach młodych daje im możliwość pełnego skorzystania z usług i nowinek doradztwa zawodowego. Osoby mniej obeznane zarówno z komputerem, jak i Internetem mogą skorzystać z tradycyjnej porady zawodowej. Wykorzystanie Internetu przynosi nowe, wspaniałe możliwości działania, zwiększenie wydajności pracy i poprawę jej jakości. Najważniejszą zaletą Internetu jest dostęp do informacji. Jest on o wiele szybszy niż w tradycyjnych środkach przekazu”<sup>8</sup>.

Pozornie wydawać się może, iż doradztwo zawodowe prowadzone na odległość, z wykorzystaniem telefonu czy też komputera, nie może być skuteczne i oceniane pozytywnie pod względem jakościowym. Jednak coraz częściej taka forma jest wykorzystywana, niosąc ze sobą określone korzyści, ale również i zagrożenia. „Oczekiwania wobec doradców pozostają niezmiennie. Powszechnie podzielane przez badaczy przekonanie o dwóch istotnych wymiarach pracy doradcy – technicznym (koncentracja na problemie) i relacyjnym (koncentracja na osobie klienta) – znajduje swoje potwierdzenie [...]. Idealnym modelem byłby doradca profesjonalista, potrafiący dokonać diagnozy kompetencji i potencjału kariery, umożliwiający poznanie swoich mocnych i słabych stron, doskonale orientujący się w problemach i tendencjach rynku pracy, ukazujący plusy i minusy pracy w poszczególnych zawodach, posiadający szeroką wiedzę specjalistyczną, pełniący rolę brokera edukacyjnego i tutora, a jednocześnie posiadający cechę najistotniejszą dla każdego specjalisty od pomagania, a stanowiącą jeden z podstawowych elementów znanej triady C. Rogersa – empatię”<sup>9</sup>. Trudno jednak o empatię na poziomie kontaktów zdalnych, bez możliwości odzwierciedlenia uczuć, parafrazowania. W dużym stopniu to od doradców zawodowych oraz ich klientów jest uzależniony sposób wykorzystania zdobytych technologicznych. W procesie doradczym istotna jest nie tylko diagnoza i analiza podstawowych obszarów, takich jak zainteresowania i poziom kompetencji, ale również, a może przede wszystkim, nawiązanie

<sup>7</sup> B. Siemieniecki, W. Lewandowski, *Internet w szkole*, Toruń 2001, s. 91.

<sup>8</sup> Z. Płoszyński, dz. cyt., s. 92.

<sup>9</sup> M. Wójta-Kempa, V. Drabik-Podgórna, *Doradztwo na odległość – badania alternatywnej formy poradnictwa zawodowego*, Wałbrzych 2009, s. 145.

kontakty, który pozwoli zmotywować klienta do działania, udzielić wsparcia, odmienić sytuację życiową. Można zatem założyć, że nie każdy problem jednostki można i powinno się rozwiązywać z wykorzystaniem narzędzi internetowych czy też telefonu.

Doradztwo zawodowe na odległość to udzielanie porady zawodowej z wykorzystaniem Internetu bądź też telefonu. Do tego celu najczęściej wykorzystywane są:

- telefon,
- strony WWW,
- komunikatory,
- ankiety internetowe,
- blogi,
- asynchroniczne grupy dyskusyjne.

Przyjrzyjmy się bliżej wybranym narzędziom wykorzystywanym w doradztwie zawodowym na odległość:

- fora internetowe – to internetowy kanał komunikacyjny dający możliwość wymiany opinii z innymi użytkownikami, analizy określonych zagadnień czy też poznania osób borykających się z podobnymi problemami, wątpliwościami; w kwestii doradztwa zawodowego fora internetowe nastawione są na udzielanie porad użytkownikom, często uczestniczy w nich doradca zawodowy, a dostęp do dyskusji jest nieograniczony;

- blogi – w ostatnim czasie bardzo popularny rodzaj strony internetowej prowadzonej najczęściej przez jedną osobę; internetowy dziennik pozwalający dzielić się swoimi poglądami na określony temat, jak również udzielać informacji; blogi dotyczące pracy zawodowej, doradztwa zawodowego i rozwoju osobistego są coraz bardziej popularne w naszym kraju; możemy w nich znaleźć praktyczne informacje z zakresu rynku pracy, prawa pracy, metod poszukiwania pracy;

- strony WWW – ogólnodostępne witryny będące zbiorem informacji, dostępne na całym świecie; materiały edukacyjne w formie multimedialnej, graficznej czy też tekstowej stanowią jednostronną formę komunikacji; umożliwiają uzyskanie dużej liczby informacji także z obszaru doradztwa zawodowego, m.in. pozwalają na dotarcie do testów, baz ośrodków kształcenia czy też opisów zawodów; należy w szczególności zwrócić uwagę na strony: [koweziu.edu.pl](http://koweziu.edu.pl) oraz [ecorys.pl](http://ecorys.pl).

Doradztwo zawodowe na odległość, podobnie jak tradycyjny model doradztwa, musi być prowadzone według określonego planu, który pozwoli zarówno na ewaluację działań doradczych, jak i na wyznaczenie głównych punktów, które należy zrealizować w tego rodzaju procesie. Na przykładzie Centrum Usług Doradczych można wyróżnić następujące etapy:

- „kontakt klienta z CUD (ankieta internetowa, telefon, e-mail),
- umówienie terminu konsultacji (telefonicznych),
- konsultacje wstępne (telefoniczne, e-mail) – diagnoza potrzeb klienta,
- sprawdzenie stopnia zadowolenia klienta (ewaluacja),
- umówienie terminu następnych konsultacji,
- kolejne konsultacje,
- ewaluacja konsultacji,
- kolejne konsultacje – w razie potrzeby, ewentualnie skierowanie na konsultacje do specjalistów: psychologa, doradcy środowiskowego, prawnika”<sup>10</sup>.

Z jednej strony doradztwo na odległość stanowi odpowiedź na potrzeby współczesnego człowieka, z drugiej – posiada ograniczenia leżące zarówno po stronie doradcy, jak i klienta. Główne korzyści, jakie można wskazać w funkcjonowaniu doradztwa zawodowego na odległość, to:

- ogólna dostępność – nie ma ograniczeń w dostępie do stron WWW czy blogów (poza kwestiami technicznymi), dlatego też każdy, kto w danym momencie potrzebuje informacji, może je zdobyć; należy również zaznaczyć, że usługi doradztwa zawodowego w naszym kraju nie są jeszcze powszechnie i bezpłatnie dostępne (oczywiście poza tymi, które są świadczone osobom bezrobotnym); nie każda szkoła ma doradcę zawodowego, nie w każdym biurze karier pracuje doradca zawody, broker, doradca edukacyjny; z zasobów Internetu można skorzystać o każdej porze dnia, najczęściej bezpłatnie, bez względu na sytuację edukacyjno-zawodową;

- szeroki wachlarz usług i informacji – zasoby Internetu są stale poszerzane, aktualizowane, co daje dużą szansę na odnalezienie określonych informacji i wskazówek;

- wygoda w dostępie – jest to szczególnie istotne dla osób mieszkających w małych miejscowościach czy też osób niepełnosprawnych, dla których dotarcie i bezpośrednio spotkanie z doradcą zawodowym mogłoby stanowić i często stanowi duży problem, a dostęp do zasobów internetowych jest możliwy dla każdego, niemalże w każdym miejscu;

- anonimowość – to ważna zaleta, szczególnie dla klienta; korzystanie z doradztwa zawodowego na odległość daje poczucie większej swobody, otwartości; taka atmosfera może pomóc w dotarciu do prawdziwych przyczyn określonej sytuacji, z czym często doradcy mają trudności w kontakcie bezpośrednim;

- rozwój doradztwa zawodowego – wszelkie nowe formy usług doradczych z zakresu wsparcia, pomocy przy planowaniu ścieżki edukacyjno-

---

<sup>10</sup> O. Łodyga, *Zdalne doradztwo zawodowe – model i praktyka*, w: *Współczesny wymiar...*, dz. cyt., s. 325.

wodowej itp. pozwalają na poszerzenie obszaru i zwiększenie liczby osób, które mogą skorzystać z porady, przyczyniając się tym samym do podnoszenia znaczenia doradztwa zawodowego w życiu jednostki.

Doradztwo zawodowe na odległość niesie ze sobą także określone zagrożenia leżące zarówno po stronie doradcy oraz dotyczące przebiegu procesu doradczego, jak i dotyczące klienta. Należy do nich zaliczyć przede wszystkim:

- ograniczenie kontaktów międzyludzkich – technologia, nawet najlepsza, nie jest w stanie zastąpić bezpośredniego kontaktu z drugim człowiekiem nie tylko na co dzień, ale również w momencie udzielania porady, wsparcia; mimika, gesty, ton głosu są dodatkowymi informacjami dla doradcy pomocnymi w postawieniu właściwej diagnozy; przez telefon czy Internet nie otrzymamy prawdziwego wsparcia, empatii ze strony doradcy;

- natłok informacji – wielość informacji, różnorodność porad, odmienne spojrzenie na określone zagadnienie prowadzą do natłoku informacji i „powodują, że konieczna jest ich trafna ocena i wybór między tym, co wartościowe, potrzebne i przydatne, a tym, co bezużyteczne, nieprawdziwe czy wręcz szkodliwe. Komputeryzacja wzmacnia myślenie racjonalne kosztem nieracjonalnego, twórczego, zakłócając równowagę procesów myślowych. Współczesny młody człowiek coraz rzadziej sięga po książkę, jest coraz mniej samodzielny, korzysta z gotowych rozwiązań w Internecie bądź programów multimedialnych. Zaczyna postrzegać świat za pomocą obrazów, a przecież nie zawsze «widzieć» oznacza «rozumieć». Wielu pojęć nie da się wyrazić obrazowo, zachodzi więc poważna obawa, że ze słownictwa młodych ludzi znikną takie pojęcia abstrakcyjne, jak: sprawiedliwość, szacunek, wrażliwość, bezinteresowność itp.”<sup>11</sup>. „Do celowego i świadomego selekcjonowania informacji możemy systematycznie przyzwyczajać uczących się dzięki stawianiu im zadań wymagających korzystania z takich narzędzi, jak kanały RSS i Atom, Yahoo Pipes, Google News”<sup>12</sup>; przede wszystkim to system edukacji musi dbać o wzrost umiejętności zrozumienia tekstu i przesiewu informacji;

- wątpliwą wartość merytoryczną – dotarcie do ważnych informacji dzięki nowoczesnym technologiom jest szybsze i łatwiejsze, niestety trudno jest jednoznacznie zweryfikować zarówno ich źródło, wartość merytoryczną, jak i ustalić kompetencje osób podających się za ekspertów w określonej dziedzinie;

<sup>11</sup> Z. Płoszyński, dz. cyt., s. 98.

<sup>12</sup> Z. Osiński, *Internet jako efektywna przestrzeń edukacyjna*, „e-mentor” 2013, nr 5, s. 54 [online], <<http://www.ementor.edu.pl/drukuj/arttykul/numer/52/id/1061>> [dostęp: 12.10.2014].

- konieczność ciągłego uaktualniania zasobów sieci – niezbędne jest systematyczne wprowadzanie zmian w dostępnych zasobach w celu uniknięcia błędów; jest to szczególnie ważne ze względu na szybkie starzenie się wiedzy, jej dezaktualizację;

- uzależnienia – korzystanie z nowoczesnych technologii może prowadzić do uzależnień, które negatywnie wpływają na zdrowie jednostki (odnosi się to do skrajnych przypadków, gdy Internet staje się jedynym kanałem komunikacyjnym).

Doradztwo zawodowe na odległość ma szczególne zastosowanie w miejscach, gdzie nie pracują profesjonalni doradcy zawodowi lub też ich placówki są niewystarczająco wyposażone w specjalistyczne testy, informacje czy narzędzia. Dostęp do Internetu stał się powszechny, tańszy, a tym samym korzystanie z pomocy doradcy jest łatwiejsze i nie niesie kosztów. Jak podkreśla V. Drabik-Podgórna, z doradztwa zawodowego na odległość korzystają przede wszystkim:

- „osoby młode, dla których wykorzystanie nowych technologii nie stanowi żadnego problemu;
- osoby niepełnosprawne (choć – na co koniecznie trzeba zwrócić uwagę – nie zawsze odbierają tę formę pomocy pozytywnie. Pozbawienie ich możliwości bezpośredniego kontaktu z doradcą i zastąpienie go kontaktem na odległość staje się w ich odbiorze kolejnym ze sposobów wykluczania i marginalizowania!);
- osoby żyjące w małych miejscowościach i na wsiach, gdzie dostęp do instytucji doradczych jest niemożliwy bądź utrudniony;
- osoby samotnie wychowujące dzieci, którym nie mogą zapewnić opieki w czasie, kiedy udają się po poradę;
- osoby opiekujące się innymi, zależnymi od nich (chorymi, niepełnosprawnymi);
- obywatele polscy pracujący aktualnie poza granicami kraju, powracający lub rozważający powrót do kraju;
- pracownicy dotknięci wypaleniem zawodowym;
- byli pracownicy urzędów, którzy chcieliby pracować w sektorze prywatnym;
- osoby mieszkające na terenach wiejskich (głównie młodzież i osoby wygaszające działalność rolniczą);
- więźniowie opuszczający zakłady karne”<sup>13</sup>.

Należy podkreślić, że część wymienionych kategorii osób należy do tzw. grup ryzyka na rynku pracy, co zmniejsza ich szansę na zatrudnienie i jednocześnie wzmacnia potrzebę kontaktu z doradcą.

<sup>13</sup> M. Wójta-Kempa, V. Drabik-Podgórna, dz. cyt., s. 145.

## Podsumowanie

Jak podkreśla H. Skłodowski, w najbliższym czasie „wzrośnie rola doradców zawodu, gdyż rozwój doradztwa zawodowego i wsparcie psychoterapeutyczne jest przecież w pewnym sensie antidotum dla postępu technologicznego, z którego doradcy zawodu będą mogli jednak korzystać coraz częściej. Rdzeniem metod doradczych są interakcje międzyosobowe pozwalające osobie poszukującej pomocy uzyskać wsparcie. Być może multimedialna komunikacja zmieni i podważy tę sytuację. Jednak zmiany mogą mieć i pozytywny wymiar. Otóż Internet znosi konieczność przebywania doradcy zawodu i klienta w tej samej przestrzeni fizycznej. Proces doradczy może więc zachodzić poprzez sieć, będzie mógł być więc planowany w czasie i miejscu odpowiadającym obydwu stronom. Ograniczenia czasu i miejsca staną się o wiele mniej ważne, choć równocześnie pojawią się także nowe wyzwania – np. konieczność wykorzystania metod technologicznych, by zapewnić poufność”<sup>14</sup>. W świecie ogólnego zagubienia człowieka, nie tylko w aspekcie zawodowym, ale również kulturowym czy społecznym, trudno jest znaleźć satysfakcjonujące rozwiązania bez pomocy. Doradcy zawodowi mają coraz więcej klientów i są coraz bardziej zróżnicowani. Doradztwo na odległość na pewno stanowi obszar, który będzie się rozwijał, jednocześnie nie wypierając typowego doradztwa, ale je uzupełniając.

---

<sup>14</sup> H. Skłodowski, dz. cyt., s. 16.



# II

---

## WSPIERAJĄCY I WSPIERANI. POMAGANIE W KONTEKŚCIE WYBRANYCH PROBLEMÓW DZIECI, MŁODZIEŻY I RODZINY

---



Anna GUTOWSKA

Łódź

# Wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnością. Między diagnozą a racjonalnym działaniem

## Wstęp

Wsparcie społeczne – specyficzny typ interakcji międzyludzkich – jest fenomenem o uniwersalnym charakterze. Człowiek w ciągu swojego życia wielokrotnie występuje w roli dawcy i odbiorcy wsparcia, jednak nie wszyscy i nie na każdym etapie życia w jednakowo silnym zakresie. Jest ono szczególnie ważne w przypadku osób z niepełnosprawnością, zarówno wrodzoną, jak i nabytą. Niniejszy artykuł jest próbą ukazania różnych aspektów i dylematów wsparcia, ze szczególnym uwzględnieniem jego skuteczności w odniesieniu do ludzi niepełnosprawnych.

Artykuł składa się z kilku części. W pierwszej dokonuję ustaleń definicyjnych w kontekście zagadnienia niepełnosprawności, w drugiej zaś krótko omawiam sytuację niepełnosprawnych we współczesnej Polsce. W trzeciej podejmuję refleksje nad definiowaniem wsparcia społecznego, a w kolejnej nad tym, czym jest wsparcie. Następnie przedstawiam formy i źródła wsparcia. W dalszych częściach omawiam wsparcie społeczne w niepełnosprawności oraz dylematy wsparcia społecznego osób z niepełnosprawnością. Rozważania kończę podsumowaniem.

## 1. Niepełnosprawność – ustalenia definicyjne

Pedagogika specjalna proponuje wiele definicji niepełnosprawności<sup>1</sup>, ale z analizy literatury wynika, że nie ma jednoznacznej i wyczerpującej. W Pol-

<sup>1</sup> Zob.: M. Grzegorzewska, *Pedagogika specjalna – skrypt wykładów*, Warszawa 1968; A. Hułek, *Teoria i praktyka rehabilitacji inwalidów: analiza w aspekcie fizycznym, psychologicznym, społecznym i zawodowym*, Warszawa 1969; J. Doroszewska, *Pedagogika specjalna*, Wrocław 1981; *Pedagogika specjalna – uwarunkowania i tendencje rozwoju*, red. J. Pańczyk, Warszawa 1989; M. Kościelska, *Oblicze upośledzenia*, Warszawa 1995; I. Obuchowska, *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, Warszawa 1999; *Pedagogika specjalna*, red. W. Dykik, Poznań 2001.

sce oficjalnie obowiązuje definicja, która niepełnosprawność ujmuje jako trwałą lub okresową niezdolność do pełnienia funkcji społecznych z powodu stałego lub długotrwałego naruszenia sprawności organizmu, w szczególności powodującą niezdolność do pracy<sup>2</sup>. Za osobę niepełnosprawną uznaje się zaś taką, której stan fizyczny lub/i psychiczny trwale lub okresowo utrudnia, ogranicza lub uniemożliwia wypełnianie zadań życiowych i odgrywanie ról społecznych zgodnie z normami prawnymi i społecznymi<sup>3</sup>.

Natomiast według Światowej Organizacja Zdrowia (WHO) niepełnosprawność ujmowana jest w trzech aspektach:

- niepełnosprawność (impariment) – każda utrata sprawności lub nieprawidłowość w budowie czy funkcjonowaniu organizmu pod względem psychologicznym, psychofizycznym lub anatomicznym;

- niepełnosprawność (disability) – każde ograniczenie bądź niemożność prowadzenia aktywnego życia w sposób lub w zakresie, które są uznawane za typowe dla człowieka;

- ograniczenia w odgrywaniu ról społecznych (handicap) – ułomność określonej osoby wynikająca z niesprawności lub niepełnosprawności, ograniczająca lub uniemożliwiająca pełną realizację roli społecznej odpowiadającej wiekowi, płci oraz zgodnej ze społecznymi i kulturowymi uwarunkowaniami<sup>4</sup>.

Ponadto należy zauważyć, że w literaturze przedmiotu najczęściej przyjmuje się dwa kryteria uznawania kogoś za osobę niepełnosprawną:

- biologiczne – uszkodzenia narządów i ich czynności, które powodują naruszenie lub obniżenie ich sprawności funkcjonowania, a co za tym idzie – obniżenie funkcjonowania całego organizmu;

- społeczne – konsekwencje uszkodzenia i obniżenie sprawności funkcjonowania w różnych sferach życia<sup>5</sup>.

Niepełnosprawność oznacza więc różne ograniczenia funkcjonalne ludzi wynikające z naruszonej zdolności wykonywania jakiejś czynności w sposób uważany za normalny, typowy dla życia ludzkiego. Ograniczenia te mogą mieć charakter trwały lub przejściowy, całkowity lub częściowy i mogą dotyczyć różnych sfer: sensorycznej, fizycznej oraz psychicznej<sup>6</sup>.

---

<sup>2</sup> Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych, art. 2, pkt 10. Opracowano na podstawie: Dz.U. 2011, nr 127, poz. 721, z późn. zm.

<sup>3</sup> Tamże.

<sup>4</sup> World Health Organisation, *International Classification of Impairments Disabilities and Handicaps*, Geneva 1980.

<sup>5</sup> P. Wolski, *Niepełnosprawność ruchowa. Między diagnozą a działaniem*, Warszawa 2013, s. 5.

<sup>6</sup> W. Dykcik, *Wprowadzenie w przedmiot pedagogiki specjalnej jako nauki*, w: *Pedagogika specjalna*, dz. cyt., s. 15.

## 2. Sytuacja niepełnosprawnych we współczesnej Polsce

W Polsce osoby niepełnosprawne stanowią dużą i bardzo zróżnicowaną grupę społeczną. Według danych z Narodowego Spisu Powszechnego liczba osób niepełnosprawnych ogółem wynosiła w 2011 r. około 4,7 mln i stanowiła 12,2% ogółu ludności w kraju. Najczęstszymi przyczynami niepełnosprawności są schorzenia narządów ruchu, układu krążenia oraz schorzenia neurologiczne<sup>7</sup>.

Osoby niepełnosprawne wciąż osiągają niższe standardy życia niż zostali członkowie społeczeństwa. Nadal są gorzej wykształcone w porównaniu z osobami sprawnymi. W 2012 r. co najmniej średnie wykształcenie miało 55,3% zdrowych Polaków, wśród niepełnosprawnych było to 35,5%. Jak pokazuje informacja rządu o realizacji Karty Praw Osób Niepełnosprawnych, większość z nich wciąż pozostaje poza rynkiem pracy. W 2012 r. biernych zawodowo było prawie 72% osób w wieku produkcyjnym. Z pracy utrzymywało się 16,9% osób niepełnosprawnych w wieku produkcyjnym, w tym 13,7% z pracy najemnej (pozostali pracowali we własnym gospodarstwie rolnym bądź na własny rachunek poza rolnictwem)<sup>8</sup>.

Pomimo licznych zmian zachodzących w otaczającej nas rzeczywistości społecznej wydaje się, że te dotyczące postrzegania czy traktowania osób z niepełnosprawnością ciągle są niewielkie. Kontakt z osobami niepełnosprawnymi nadal często wyzwała uczucie zakłopotania czy bezradności. Ponadto wciąż dominuje medyczny model postrzegania niepełnosprawności, który ogranicza wsparcie do pomocy medycznej, materialnej czy bytowej. Podział społeczeństwa na osoby sprawne i niepełnosprawne utrzymuje się mimo deklarowanych haseł i podejmowanych działań. Jak pisze A. Krause, ciągle mamy do czynienia ze strategiami ochronno-izolacyjnymi czy integracyjnymi, często zbyt agresywnymi i mało skutecznymi<sup>9</sup>. Z jednej strony dąży się do integracji osób niepełnosprawnych, a z drugiej wyklucza się je ze sfery publicznej. Obecność osób niepełnosprawnych w miejscach publicznych nadal jest w Polsce ograniczona. Niepełnosprawność, postrzegana najczęściej pejoratywnie, ujmowana jest instrumentalnie, a osoby z niepełnosprawnością traktowane są przedmiotowo<sup>10</sup>.

<sup>7</sup> Zob.: <<http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/narodowy-spis-powszechny-ludnosc-i-mieszkan-2011/ludnosc-stan-i-struktura-demograficzno-spoeczna-nsp-2011,14,1.html>> [dostęp: 12.02.2014].

<sup>8</sup> Zob.: <<http://www.niepelnosprawni.gov.pl/niepelnosprawnosc-w-liczbach-/karta-pra-w-osob-niepelnosprawnych>> [dostęp: 12.02.2014].

<sup>9</sup> A. Krause, *Człowiek niepełnosprawny wobec przeobrażeń społecznych*, Kraków 2004.

<sup>10</sup> M. Malec, *Biograficzne uczenie się osób z nabytym stygmatem*, Wrocław 2008.

### 3. Definicja wsparcia społecznego

W literaturze przedmiotu wsparcie społeczne zazwyczaj odnosi się do przestrzeni formalnych i nieformalnych związków międzyludzkich. Z tej perspektywy jest to dostępne człowiekowi wsparcie wynikające z jego więzi społecznych z innymi ludźmi, grupami, zbiorowościami.

Definicja słownikowa wsparcia ujmuje je jako pomoc udzielaną komuś, zwłaszcza pomoc materialną, pieniężną, zapomogę, zasiłek, natomiast wesprzeć, wspierać to dać oparcie komuś, przyjść z pomocą moralną lub materialną, wspomóc, poratować. Wspierać to też „podtrzymywać coś czymś z dołu lub z boku, opierać się na czymś lub o coś, dawać podporę, oparcie komuś lub czemuś”<sup>11</sup>. Z kolei pomoc to wspieranie kogoś fizycznie lub moralnie, pomaganie komuś, a wsparcie to „praca, wysiłek albo działanie (fizyczne lub moralne) podjęte dla dobra innej osoby w celu ulżenia w jej działaniu lub ratowania w niebezpieczeństwie, wspieranie kogoś, pomaganie komuś”<sup>12</sup>. Pojęcie wsparcie utożsamiane bywa m.in. z takim zwrotami, jak: emocjonalne zainteresowanie, pomoc rzeczowa, udzielenie informacji, aprobata społeczna.

J. Sarason zaproponował definicję, która ujmuje wsparcie społeczne jako pomoc dostępną dla jednostki w sytuacjach trudnych, stresowych<sup>13</sup>. Natomiast Z. Kawczyńska-Butrym uważa, że jest to „[...] szczególny sposób i rodzaj pomocy udzielanej osobom i grupom, głównie w celu mobilizowania ich sił, potencjału i zasobów, które zachowali, aby mogli sami sobie radzić ze swoimi problemami”<sup>14</sup>. Według A. Olubińskiego wsparcie oznacza postawę pomagania ludziom w odzyskaniu przez nich pewnego rodzaju równowagi psychicznej w zaburzonym procesie socjalizacji lub postawę zapobiegania sytuacjom, które mogłyby do takiego stanu doprowadzić<sup>15</sup>. Istnieją też inne definicje, które sprowadzają znaczenie terminu wsparcie do czegoś, co korzystnie wpływa na przebieg choroby i leczenia albo, szerzej, na zdrowie ludzkie<sup>16</sup>.

Wszystkie definicje łączą to, iż wsparcie dotyczy sytuacji trudnych i nie może pojawić się bez obecności innych ludzi. Można zatem przyjąć, że są to

<sup>11</sup> *Popularny słownik języka polskiego*, red. B. Dunaj, Warszawa 2000, s. 796.

<sup>12</sup> *Słownik języka polskiego*, t. II, red. M. Szymczak, Warszawa 1992, s. 796.

<sup>13</sup> Za: Z. Jaworska-Oblój, B. Skuza, *Pojęcie wsparcia społecznego i jego funkcji w badaniach naukowych*, „Przegląd Psychologiczny” 1986, t. 29, nr 3, s. 733.

<sup>14</sup> Z. Kawczyńska-Butrym, *Niepełnosprawność – specyfika pomocy społecznej*, Katowice 1998, s. 87.

<sup>15</sup> A. Olubiński, *Wsparcie społeczne w pracy socjalno-wychowawczej: zarys problematyki*, „Wychowanie na co Dzień” 1996, nr 10.

<sup>16</sup> *Filozofia i teoria pielęgniarstwa*, red. W. Ciechaniewicz, J. Górajek-Jóźwik, E. Humeniuk, Lublin 2007.

interakcje dostępne jednostce płynące z powiązań z innymi ludźmi, grupami społecznymi, społeczeństwem. Poszukując wsparcia, jednostka zwraca się do osób ze swojego bliższego lub dalszego otoczenia, które tworzą tzw. sieć wsparcia społecznego<sup>17</sup>. Jest to system relacji i związków podmiotu z innymi ludźmi<sup>18</sup>. Jak pisze Turska, członkowie sieci wsparcia stanowią system oparcia, dzięki któremu jednostka jest w stanie zachować dobrostan psychofizyczny<sup>19</sup>. Ważnym aspektem wsparcia społecznego jest sama świadomość przynależności do sieci wsparcia i możliwości jej wykorzystania w razie potrzeby. Wpływa to korzystnie na poczucie bezpieczeństwa i ogólnej akceptacji, poprawia funkcjonowanie, daje poczucie komfortu psychicznego. Społeczna integracja pozwala ludziom czuć się pełnoprawnymi członkami społeczeństwa<sup>20</sup>.

#### 4. Czym jest wsparcie społeczne?

Jak już wspomniałam, słowo wsparcie oznacza „podtrzymywać coś czymś z dołu lub z boku, opierać się na czymś lub o coś, dawać podporę, oparcie komuś lub czemuś”<sup>21</sup>, natomiast w rozumieniu potocznym wsparcie to „pomoc okazana komuś”<sup>22</sup>. Najczęściej jest ono utożsamiane z pomocą materialną. Pojęcia wsparcie i pomoc nie są jednak tożsame. Pomoc jest pojęciem bardziej ogólnym, szerszym. Pomaganie to dokonywanie jakiegoś wysiłku dla dobra innej osoby, ulżenie jej i poratowanie w trudnej sytuacji, to „udział w czyjejś pracy”. Istotą pomagania jest zatem podejmowanie działania nakierowanego na osiągnięcie założonego celu i nie zakłada ono relacji dwóch osób, która jest zasadniczym elementem procesu wspierania. Jak pisze A. Kacperczyk, do zawężenia możliwych zakresów znaczeń tych terminów oraz jednoznacznego połączenia ich z „tkanką społecznych interakcji” prowadzi pojęcie wsparcie społeczne. „Tutaj wspieranie, pojawiające się jako

---

<sup>17</sup> Z. Ratajczak, *Wsparcie społeczne w środowisku pracy a stres i jego skutki zdrowotne*, w: *Psychologiczna problematyka wsparcia społecznego i pomocy. Psychologiczne problemy funkcjonowania człowieka w sytuacji pracy*, t. 11, red. Z. Ratajczak, Katowice 1994.

<sup>18</sup> Za: K. Ślebarska, *Wsparcie społeczne a zaradność człowieka w sytuacji bezrobocia. Studium konfrontatywne*, Katowice 2010, s. 35.

<sup>19</sup> E. Turska, *Rola wsparcia społecznego w sytuacji długotrwałego bezrobocia*, w: *Przedsiębiorczość społeczna a walka z bezrobociem. Problemy psychologiczne*, red. Z. Ratajczak, Warszawa 2008.

<sup>20</sup> K. Popiołek, *Wsparcie społeczne – zarys problematyki*, w: *Psychologia pomocy. Wybrane zagadnienia*, red. K. Popiołek, Katowice 1996.

<sup>21</sup> *Popularny słownik...*, dz. cyt., s. 796.

<sup>22</sup> Tamże.

synonim «pomagania» czy «niesienia pomocy», odnosi się do budowania relacji międzyludzkich, ich charakteru i trwania”<sup>23</sup>.

Wsparcie społeczne należy do kluczowych terminów z zakresu pedagogiki społecznej, pracy socjalnej, promocji zdrowia i ochrony zdrowia oraz psychologii społecznej, a także działalności terapeutycznej<sup>24</sup>. To pomoc dostępna dla jednostki w sytuacjach trudnych, stresowych. Wiąże się ona ściśle z zagadnieniem „sił ludzkich”. Obejmuje działania jednych ludzi wobec drugich<sup>25</sup>. Wsparcie można określić jako „rodzaj interakcji społecznej, która zostaje podjęta przez jednego lub obu uczestników w sytuacji problemowej, trudnej, stresowej lub krytycznej”<sup>26</sup>. Jest ono niezbywalnym składnikiem „spirali życzliwości”<sup>27</sup>. Jak podkreśla S. Kawula, „czasem człowiekowi potrzebna jest konkretna pomoc, ale często wsparciem jest sama obecność drugiego człowieka lub choćby świadomość, że nie jest się samemu”<sup>28</sup>. W rozważaniach na temat wsparcia społecznego podkreśla się „znaczenie elementów afektywnych i samopomocowych w tej relacji, nawiązywanej niekoniecznie w płaszczyźnie profesjonalnej”<sup>29</sup>.

## 5. Formy wsparcia

Wielowymiarowość pojęcia wsparcie społeczne powoduje, że w literaturze odnajdujemy różne klasyfikacje działań wspierających. Biorąc pod uwagę to, co jest istotą dostarczania w procesie wspierania, najczęściej wyróżnia się:

- wsparcie instrumentalne – jest rodzajem „instruktażu”, to przekazywanie informacji o konkretnych sposobach postępowania; może przyjąć formę wymiany instrumentów (sposobów) postępowania, zdobywania informacji i dóbr materialnych;
- wsparcie informacyjne (poznawcze) – wymiana wiedzy, informacji, które sprzyjają lepszemu zrozumieniu sytuacji, położenia życiowego i problemu; „Chodzi tu także o dostarczenie informacji zwrotnych

<sup>23</sup> A. Kacperczyk, *Wsparcie społeczne w instytucjach opieki paliatywnej i hospicyjnej*, Łódź 2006, s. 18.

<sup>24</sup> B. Matyjas, *Wsparcie rodziny*, w: *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki. Debata*, t. 2, red. E. Marynowicz-Hetka, Warszawa 2007, s. 516.

<sup>25</sup> *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. E. Marynowicz-Hetka, Warszawa 2006, s. 516.

<sup>26</sup> *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, red. H. Sęk, R. Cieślak, Warszawa 2005, s. 18.

<sup>27</sup> S. Kawula, *Spirala życzliwości: od wsparcia do samodzielności*, „Auxilium Sociale – Wsparcie Społeczne” 1997, nr 1, s. 11.

<sup>28</sup> Tamże, s. 12.

<sup>29</sup> *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. 1, dz. cyt., s. 516.

o skuteczności podejmowania przez osobę wspieraną różnych działań zaradczych”<sup>30</sup>.

- wsparcie emocjonalne – polega na przekazywaniu emocji podtrzymujących, uspokajających, odzwierciedlających troskę, pozytywne ustosunkowania do osoby wspieranej; komunikowanie, że osoba jest akceptowana, kochana przez innych;
- wsparcie rzeczowe (materialne) – to świadczona pomoc materialna, rzeczowa i finansowa, ale także bezpośrednio, fizyczne działanie na rzecz osób wspieranych; pomoc praktyczna;
- wsparcie duchowe – to pomoc związana z odniesieniem się do sfery sensu życia, a także śmierci<sup>31</sup>.

Biorąc pod uwagę funkcjonalne właściwości wsparcia, możemy w literaturze znaleźć również podział na:

- wsparcie spostrzegane – związane jest z przekonaniem jednostki o tym, od kogo i gdzie może uzyskać pomoc, a więc dotyczy dostępności sieci wsparcia; wiara w jego dostępność;
- wsparcie otrzymywane – faktycznie otrzymywany rodzaj i ilość wsparcia, jego adekwatność i trafność oceniana obiektywnie lub na podstawie subiektywnej oceny osoby wspieranej; wsparcie otrzymywane w trakcie interpersonalnej transakcji lub wymiany; rodzaj interakcji społecznej, która zostaje podjęta przez jednego lub obu jej uczestników w sytuacji problemowej<sup>32</sup>.

Zakresy definicyjne poszczególnych wymiarów wsparcia nie są jednoznaczne i zachodzą na siebie.

## 6. Źródła wsparcia

Źródła wsparcia mogą być bardzo różne. Singer i Lord wyróżnili trzy kategorie:

- wsparcie osobiste – udzielane przez rodzinę, przyjaciół, znajomych (najbliższe otoczenie jednostki);
- wsparcie formalne – udzielane przez organizacje pozarządowe, wspólnoty kościelne, grupy wspólnotowe;
- wsparcie profesjonalne – udzielane przez profesjonalnie działające i powołane w tym celu instytucje<sup>33</sup>.

<sup>30</sup> H. Sęk, R. Cieślak, *Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne*, w: *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, dz. cyt., s. 19.

<sup>31</sup> Tamże, s. 19-20.

<sup>32</sup> Zob.: tamże, s. 20-21; K. Ślebarska, dz. cyt., s. 36.

<sup>33</sup> J.E. Singer, D. Lord, *The role of social support in coping with chronic or life threatening illness*, w: *Handbook of Psychology and Health*, vol. 4, eds. A. Baum, S. Taylor, Hillsdale 1984.

Powyższe źródła, mimo że pełnią różne funkcje, mogą się na siebie nakładać i ze sobą pokrywać, w zależności od potrzeb i sytuacji, w jakiej pozostaje osoba potrzebująca wsparcia. Zawsze powinny się uzupełniać, nigdy – antagonizować.

## 7. Wsparcie społeczne w niepełnosprawności

W systemie wsparcia społecznego zarówno jego dawcy, jak i biorcy mogą być reprezentowani przez pojedynczą osobę, grupę lub instytucję oraz mogą mieć charakter formalny i nieformalny. Profesjonalne udzielanie wsparcia osobom z niepełnosprawnością często odbywa się na drodze instytucjonalnej. Najczęściej zaangażowane są tu takie instytucje, jak: ośrodki pomocy społecznej, powiatowe i wojewódzkie urzędy pracy, powiatowe centra pomocy rodzinie, Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych, Narodowy Fundusz Zdrowia, Zakład Ubezpieczeń Społecznych, warsztaty terapii zajęciowej, zakłady aktywności zawodowej, zakłady pracy chronionej i inne organizacje rządowe i pozarządowe.

Typowym przykładem zinstytucjonalizowanej formy pomocy osobom z niepełnosprawnością są także domy pomocy społecznej. Spełniają one głównie funkcje opiekuńcze. Główny akcent kładzie się tu na zaspokojenie potrzeb biologicznych, mniejszy wysiłek wkłada się w realizację tych o charakterze psychicznym i społecznym. Placówki te są niestety często zatłoczone i przepelnione. Brak prywatności, samodzielności, autonomii oraz uzależnienie od innych nierzadko rodzą konflikty, poczucie osamotnienia i mogą prowadzić do patologii. Brakuje tu miejsca na podmiotowość jednostki.

Kolejną istotną formą wsparcia osób z niepełnosprawnością są grupy samopomocowe. Ich członkowie spotykają się w celu udzielania sobie wzajemnej pomocy, wspólnego rozwiązywania trudnych spraw. Korzystanie z doświadczeń innych osób przeżywających podobne problemy i będących w podobnych sytuacjach daje wiarę w możliwość przezwyciężania trudności i barier. Grupy samopomocowe są źródłem wsparcia informacyjnego – ich uczestnicy przekazują sobie praktyczne informacje i porady z różnych sfer życia – ale także bezcennym źródłem wsparcia emocjonalnego. Panująca podczas spotkań atmosfera bezpieczeństwa, zaufania i otwartości oraz możliwość nawiązywania i utrzymywania relacji międzyludzkich to jedno z najważniejszych atutów ich działalności. „Fenomen samopomocy polega na dążeniu do kształtowania takiej rzeczywistości, w której wartość relacji międzyludzkich stanie się sposobem walki z alienacją człowieka niepełnosprawnego we współczesnym świecie, aby chciał on odbudowywać mister-

na sieć kontaktów z innymi ludźmi, tak skutecznie niszczoną przez kulturę masową”<sup>34</sup>.

Najistotniejszym źródłem wsparcia społecznego osób z niepełnosprawnością jest jednak ich najbliższe otoczenie społeczne. Pierwotnym i podstawowym systemem opieki i wsparcia od zawsze była i jest wciąż rodzina. Nadal to członkowie rodziny zaspokajają potrzeby osób z niepełnosprawnością, kształtują ich światopogląd i system wartości. Możliwość przebywania w naturalnym środowisku jest nieoceniona i nie do zastąpienia. Rodzina oraz społeczność lokalna (sąsiedzi, znajomi, przyjaciele), choć najczęściej nie mają wiedzy i umiejętności związanych z procesem pomagania, stanowią istotne źródło wsparcia nieprofesjonalnego. Jak twierdzi P. Wolski, pomoc nieprofesjonalna cechuje się impulsywnym działaniem opartym na subiektywnych poglądach i doświadczeniach dotyczących pomocy, jest nacechowana ładunkiem emocjonalnym i powinna być wspierana przez wiedzę i umiejętności profesjonalistów<sup>35</sup>. Nadal jednak jest to pomoc najbardziej oczekiwana i adekwatna.

Niezbędnym warunkiem zaistnienia wsparcia społecznego jest funkcjonowanie jednostki w sieci społecznej. Każdy człowiek powinien zbudować i ulokować się w swojej sieci społecznej. W jej strukturach możliwe jest zarówno formułowanie potrzeb, jak i oczekiwanie od jej członków adekwatnej reakcji, dlatego tak ważne jest stworzenie wszystkim ludziom możliwości jej budowania. Sieć, która obejmuje całe środowisko osoby z niepełnosprawnością, jest przestrzenią pozwalającą jej na korzystanie z niego w pełni.

Należy także dodać, że problem wsparcia społecznego osób z niepełnosprawnością przez wiele lat nie był podejmowany w Polsce na szeroką skalę. Nadal brakuje wyczerpujących opracowań teoretycznych i empirycznych z tego zakresu. Analizy najczęściej dotyczą wsparcia z poziomu instytucji czy też organizacji specjalnie w tym celu powołanych. Coraz częściej jednak badacze pochylają się nad wsparciem wynikającym z naturalnych więzi międzyludzkich.

## 8. Dylematy wsparcia społecznego osób z niepełnosprawnością

Prowadząc rozważania nad zjawiskiem wsparcia społecznego osób z niepełnosprawnością, nie można pominąć tak ważnego zagadnienia, jakim jest różnica w przeżywaniu niepełnosprawności przez osoby z wrodzoną i nabytą niepełnosprawnością, gdyż zmagają się one z zupełnie innymi pro-

<sup>34</sup> J. Kirenko, *Dylematy wsparcia społecznego osób z niepełnosprawnością*, w: *Wsparcie społeczne w rehabilitacji i resocjalizacji*, red. Z. Palak, Z. Bartkowicz, Lublin 2004, s. 14.

<sup>35</sup> P. Wolski, dz. cyt., s. 48.

blemami. Te dwie kategorie doświadczania niepełnosprawności wymagają wsparcia wynikającego z aktualnych potrzeb osób, ich sytuacji społecznej, okresu rozwojowego. Otrzymywane wsparcie powinno być zawsze uzależnione od sytuacji, w jakiej znajduje się osoba wspierana, gdyż różne czynniki mogą powodować odmienne skutki i zapotrzebowanie na konkretną pomoc.

Tabela 1. Podstawowe różnice w konsekwencjach niepełnosprawności nabytej i wrodzonej

Konsekwencje niepełnosprawności wrodzonej lub nabytej w okresie dziecięcym:	Konsekwencje niepełnosprawności nabytej w okresie późnej młodości lub dorosłości:
- brak procesu radzenia sobie z utratą sprawności;	- przechodzenie etapowego procesu radzenia sobie z utratą sprawności;
- ograniczenie wielkości potencjału rozwojowego zdobywanego w dzieciństwie i okresie młodości;	- brak wpływu na zdobyty wcześniej potencjał rozwojowy;
- możliwość wcześniejszej rehabilitacji (zdrowotnej, społecznej, zawodowej) - kompensacja blokad w rozwoju fizycznym, psychicznym i społecznym;	- zaburzenie wykorzystania wcześniej zdobytego potencjału rozwojowego;
- stopniowe rozpoznanie posiadanych możliwości rozwojowych - adekwatne do możliwości i ograniczeń określenie ról społecznych i zawodowych;	- zakłócenie realizowanego już procesu wykorzystywania posiadanego potencjału rozwojowego - proces wymaga przeformułowania celów rozwojowych;
- ukształtowanie adekwatnego światopoglądu stanowiącego podstawę do dalszego rozwoju.	- uzyskanie odmiennych doświadczeń społecznych - ukształtowanie odmiennego światopoglądu.

Źródło: P. Wolski, *Niepełnosprawność ruchowa. Między diagnozą a działaniem*, Warszawa 2013, s. 40.

Niepełnosprawność nabyta niesie ze sobą poważne konsekwencje. Zazwyczaj nieodwracalny jej charakter i często dramatyczne okoliczności nabycia rodzą określone skutki i destabilizują życie osoby nią doświadczoną. Załamaniu ulega życie codzienne, zawodowe, system wartości. Przystosowanie się do bycia osobą niepełnosprawną, zaakceptowanie takiej sytuacji nie jest możliwe bez uzyskania odpowiedniego wsparcia społecznego<sup>36</sup>. W przypadku osób z niepełnosprawnością nabytą szczególnego znaczenia nabiera wsparcie psychologiczne, emocjonalne, którego źródłem mogą być profesjonalne, ale też nieprofesjonalne kontakty międzyludzkie. Jak twierdzi J. Kirenko, „więzi społeczne chronią osobę niepełnosprawną przed poczu-

<sup>36</sup> J. Kirenko, dz. cyt., s. 15.

ciem osamotnienia i wywierają zbawienny wpływ na zaspokojenie potrzeby przynależności i społecznej integracji<sup>37</sup>. Poniżej zaprezentowano różnice w konsekwencjach niepełnosprawności nabytej i wrodzonej, które należy uwzględnić w działaniach wspierających osoby z niepełnosprawnością.

Równie ważnym dylematem wspierania osób z niepełnosprawnością jest fakt, iż literatura przedmiotu dotycząca wsparcia społecznego koncentruje się głównie na pozytywnych jego efektach, a pomija negatywne skutki. Nieadekwatna pomoc może prowadzić do obniżenia poczucia kompetencji do samodzielnego radzenia sobie z trudnościami, do obniżenia samooceny i ograniczenia autonomii. W skrajnych przypadkach może też prowadzić do uzależnienia od osoby wspierającej, pomagającej<sup>38</sup>. Według H. Sęk skuteczność wsparcia zależy przede wszystkim od trafności oferowanej pomocy, zarówno pod względem jakościowym, jak i ilościowym<sup>39</sup>. Rodzaj i zakres wsparcia powinny być zawsze uzależnione od stopnia ograniczenia sprawności, a przede wszystkim od potrzeb osoby z niepełnosprawnością. Nie można zapominać, że jest ona konkretną osobą z konkretnymi problemami, a nie jednym z wielu petentów domagających się zainteresowania i pomocy. Wsparcie powinno być kompatybilne i odpowiednie do sytuacji oraz gotowości wspieranego do przyjęcia pomocy. Jego adekwatność powinna przejawiać się również w uwzględnianiu poziomu kompetencji jednostki, aktualnego stanu psychicznego i czynników kontekstowych<sup>40</sup>. Poniżej przedstawiono różnice między potocznym a prawdziwym rozumieniem pomocy na dwóch poziomach: emocjonalnym i behawioralnym.

Wsparcie społeczne nie powinno zastępować człowiekowi z niepełnosprawnością samodzielnego radzenia sobie z problemami. Jak pisze J. Kirenko, gdy wsparcie ma „charakter ciągły, nagminny, albo kiedy pojawiają się sytuacje, gdy owo wsparcie może ograniczać swobodę decydowania o sobie przyjmującą formę nadopiekuńczości, wówczas dochodzi do utraty zdolności jednostki do samodzielnego radzenia sobie w okolicznościach krytycznych, zaniku samodzielności i coraz większego stopnia uzależnienia się od wsparcia oraz pomocy otoczenia”<sup>41</sup>. Zauważa on również, że niektórzy badacze dostrzegają, iż środowisko społeczne może niekiedy pełnić negatywną funkcję w radzeniu sobie osób z niepełnosprawnością, np. kiedy jest rodzajem presji lub kiedy zmusza do tłumienia emocji i uczuć. Ustawiczne

<sup>37</sup> Tamże, s. 11.

<sup>38</sup> E. Turska, dz. cyt.

<sup>39</sup> H. Sęk, *Rola wsparcia społecznego w sytuacjach stresu życiowego. O dopasowaniu wsparcia do wydarzeń stresowych*, w: *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, dz. cyt., s. 49-67.

<sup>40</sup> Taż, *Rola wsparcia społecznego w sytuacji kryzysu*, w: *Oblicza kryzysu psychologicznego i pracy interwencyjnej*, red. D. Kubacka-Jasiecka, A. Lipowska-Teutsch, Kraków 1997.

<sup>41</sup> J. Kirenko, dz. cyt., s. 14.

pomaganie niesie ze sobą ryzyko uzależnienia od pomocy otoczenia i upośledza zdolność samodzielnego działania w sytuacjach trudnych. „Ciągły i wysoki poziom wsparcia może wywierać negatywny wpływ na zdolności adaptacyjne i samopoczucie jednostki, a nawet powodować odczucie nadmiernej kontroli ze strony środowiska otaczającego biorcę i ograniczenia swobody samodecydowania o sobie”<sup>42</sup>.

Tabela 2. Potoczne i prawdziwe rozumienie pomocy na poziomie emocjonalnym i behawioralnym

	Potoczne rozumienie pomocy:	Prawdziwa pomoc:
Poziom emocjonalny	- mówić, uspokajać;	- słuchać, towarzyszyć;
	- perswadować nieracjonalność emocji;	- akceptować przeżywanie i wyrażanie uczuć;
	- przede wszystkim wzbudzić emocje pozytywne;	- przede wszystkim dać możliwość wyrażenia wszystkich emocji;
	- rozśmieszać, pocieszać, umniejszać negatywne zdarzenia;	- upewniać o dobrych stronach przeżywania wszystkich zdarzeń;
	- pomijanie lub tłumienie prawdziwych emocji.	- skupienie się na emocjach (najpierw emocje, potem problem).
Poziom behawioralny	- ja wiem lepiej – rola supereksperta;	- ty wiesz lepiej – rola mentora;
	- relacja dominacji – podległości;	- relacja symetryczna;
	- dawanie ryb – gotowych rozwiązań, rad;	- dawanie wędki – stwarzanie możliwości do samodzielnego poszukiwania rozwiązań;
	- siła, wiedza i umiejętności osoby wspierającej są wyznacznikiem sukcesu;	- zasoby osoby wspierającej są wyznacznikiem sukcesu;
	- odpowiedzialność za wspomaganego przejmuje osoba wspierająca;	- odpowiedzialność leży po stronie wspomaganego;
	- skupienie na zasobach i warunkach zewnętrznych;	- skupienie na zasobach i warunkach wewnętrznych;
	- koncentracja na usuwaniu braków, błędów.	- koncentracja na stymulowaniu zasobów i rozwoju.

Źródło: P. Wolski, dz. cyt., s. 50.

Należy także zauważyć, że specyfika wsparcia społecznego wiąże się m.in. z tym, że każdy człowiek może być zarówno jego dawcą, jak i biorcą. Zdolność odwzajemniania pomocy i wsparcia jest uzależniona od jego

<sup>42</sup> Tamże, s. 15.

wcześniejszego doświadczenia. Osoby z niepełnosprawnością najczęściej występują w roli biorcy wsparcia. Jak pisze K. Ślebarska, „uzyskiwane wsparcie bez możliwości zwrócenia go, odwdzięczenia się w podobny sposób może stresować jednostkę. Wspierany czuje się w tej sytuacji zobligowany do oddania tego, co otrzymał, jeśli jednak nie jest w stanie, zaczyna wątpić we własny status i użyteczność w danej relacji”<sup>43</sup>. Otrzymywane wsparcie może być odbierane pozytywnie, gdy relacje wspierające będą postrzegane przez jednostkę jako sprawiedliwe i wzajemne<sup>44</sup>. Osoby z niepełnosprawnością powinny umieć korzystać z pomocy i obdarzać nią, w miarę swoich możliwości, tych, którzy jej potrzebują.

## **Podsumowanie**

Oczywistym jest to, że osoby z niepełnosprawnością są pełnoprawnymi członkami społeczeństwa i powinny mieć nie tylko możliwość, ale także, a może nawet przede wszystkim, świadomość możliwości samodzielnego, twórczego życia, bez konieczności zależności od innych. Zdolność podejmowania decyzji, dokonywania wyborów, wewnątrzsterowne zarządzanie własnym losem, samoskuteczność to być może największy potencjał, w jaki można wyposażać człowieka z niepełnosprawnością. Nie można zapominać, że wsparcie jest przede wszystkim procesem wspomagania rozwoju, który powinien uwzględniać również samorozwój i samowychowanie.

Należy pamiętać, że pomaganie nie może szkodzić – ograniczanie samodzielności, wzbudzanie nierealnych nadziei, nadmierna kontrola, które mogą być efektem dobrych intencji, nie są wystarczającym motywem do udzielania wsparcia. Sieć społeczna może być zarówno źródłem stresu, jak i buforem zabezpieczającym przed nim. Osoby z niepełnosprawnością mają prawo do decydowania lub współdecydowania o tym, czy, kiedy, jak długo, od kogo i w jakiej formie chcą otrzymywać pomoc. Wsparcie w uczynieniu ich osobami wolnymi wydaje się podstawowym zadaniem osób i instytucji wspierających.

<sup>43</sup> K. Ślebarska, dz. cyt., s. 39.

<sup>44</sup> Tamże.



Agnieszka SKOWROŃSKA-PUĆKA

Poznań

## **(Przed)wczesne macierzyństwo w biografiach wychowanek placówek opiekuńczo-wychowawczych. Od profilaktyki do wsparcia i pomocy<sup>1</sup>**

### **Wstęp**

Celem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie wybranych problemów wychowanek placówek opiekuńczo-wychowawczych, które w okresie dorastania podejmują wynikające z (przed)wczesnego macierzyństwa zadania „niekorespondujące z ich możliwościami zarówno fizycznymi, jak i psychologicznymi oraz społecznymi”<sup>2</sup>, a także wskazanie potencjalnych kierunków pomocy i form wsparcia w tak szczególnym przypadku, jakim jest ciąża w wieku nastoletnim i macierzyństwo realizowane w warunkach instytucjonalnych.

### **1. (Przed)wczesne macierzyństwo – rozstrzygnięcie terminologiczne i skala zjawiska**

O przedwczesnym macierzyństwie mówimy wtedy, gdy dziewczyna zachodzi w ciążę lub rodzi dziecko przed osiągnięciem pełnoletności, a młody wiek i dysharmonia rozwojowa utrudniają jej osiągnięcie dojrzałości rodzicielskiej<sup>3</sup>.

Po 2005 r. zauważalny jest w naszym kraju „powolny wzrost liczby potomstwa wydawanego na świat przez nastolatki, przy jeszcze szybszym tempie wzrostu płodności wśród kobiet mających mniej niż 17 lat”<sup>4</sup>. Po-

<sup>1</sup> Artykuł na podstawie niepublikowanej dysertacji doktorskiej A. Skowrońskiej-Pučki.

<sup>2</sup> M. Bidzan, *Nastoletnie rodzicielstwo. Perspektywa psychologiczna*, Gdańsk 2013, s. 9.

<sup>3</sup> Por.: A. Skowrońska-Zbierchowska, *Doświadczenia małych rodziców. Aspekty socjologiczne*, Gdańsk 2010; M. Bidzan, dz. cyt., s. 9.

<sup>4</sup> P. Szukalski, *Nastoletnie macierzyństwo we współczesnej Polsce*, „Polityka Społeczna” 2001, nr 1, s. 14.

wszechna jest sytuacja, że im młodsza grupa wiekowa, tym większy wzrost płodności<sup>5</sup>. Płodność 15-latek w 2009 r. była o 81% wyższa niż w 2002 r., 16-latek o 48,4%, 17-latek o 20%, 18-latek o 7,4%, podczas gdy jedynie w przypadku 19-latek była niższa o 2,9%. Znaczący przedmiot, na podstawie szczegółowej analizy danych statystycznych, wskazują, że „zjawisko macierzyństwa wśród nieletnich ma tendencję postępującą”<sup>6</sup>. Co szczególnie istotne, należy wyraźnie zaznaczyć, że wzrost liczby małoletnich matek „dokonuje się w ostatnich latach w warunkach zmniejszania się liczby potencjalnych młodych matek”<sup>7</sup>. Trzeba bowiem zauważyć, że systematycznie spada w naszym kraju liczba dzieci do 18 roku życia – z 8446 w 2005 r. do 7432 w 2013 r. Piotr Szukalski wskazuje, że z uwagi na zaszczości demograficzne „liczba dziewcząt piętnastoletnich zmniejsza się od 1998 roku, zaś dziewiętnastoletnich od 2002 roku. [...] Jeśli porównać liczbę dzisiejszych [...] nastolatków z tymi sprzed kilkunastu lat, widać wielkie zmiany. Przykładowo, w 2000 r. w wieku 15-19 lat było 1,645 mln dziewcząt, podczas gdy w 2009 r. – 1,237 mln, czyli aż o 24,8% mniej. W stosunku do 2006 roku, w którym przyszło najmniej dzieci w interesującej nas grupie wieku, w 2009 roku było o 9,2% mniej nastolatków, podczas gdy w tym samym czasie liczba urodzeń nastoletnich matek wzrosła o 7,2%”<sup>8</sup>.

Dane Głównego Urzędu Statystycznego z 2013 r. wskazują na prawie 14 500 żywych urodzeń przez nastolatki (poniżej 19 roku życia). Najczęściej rodziły 19-latki (6771), dla 5939 z nich było to pierwsze dziecko, dla 779 – drugie, a dla 48 z nich już trzecie. Cztery 19-latki miały już czworo dzieci. 18-latki urodziły 4278 dzieci, dla 3938 było to pierwsze dziecko, dla 312 drugie, dla 16 z nich trzecie. Dziewczęta 17-letnie urodziły 2271 dzieci, dla 91 z nich było to już drugie dziecko, a dla dwóch 17-latek już trzecie. 886 dzieci to dzieci 16-latek, osiemnaście 16-latek rodziło już po raz drugi, jedna 16-latka była matką trojga dzieci. Dziewczęta poniżej 15 roku życia urodziły 286 dzieci, dla jednej z nich było to już drugie dziecko<sup>9</sup>.

Warto zadać sobie pytanie, co w sytuacji, gdy ciąża pojawia się w wieku nastoletnim, a młoda dziewczyna (sama nieprzygotowana do bycia matką) nie może liczyć na pomoc rodziny? Rodziny, która na skutek dynamicznie

<sup>5</sup> Tamże, s. 15.

<sup>6</sup> A. Szyszko-Perłowska, J. Lachowicz, A. Szpakow, E. Krajewska-Kułał, K. Krajewska-Ferishah, J. Fiedorczyk, *Ciąże, porody i noworodki u kobiet poniżej 18 lat – studium socjomedyczne przypadków z Grodna na Białorusi*, „Problemy Higieniczno-Epidemiologiczne” 2012, nr 93 (1), s. 33.

<sup>7</sup> P. Szukalski, dz. cyt., s. 15.

<sup>8</sup> Tamże.

<sup>9</sup> GUS, „Rocznik Demograficzny” 2013 [online], <stat.gov.pl/obszary-tematyczne/roczniki-statystyczne/roczniki-statystyczne/rocznik-demograficzny-2014,3,8.html> [dostęp: 11.01.2015].

dokonujących się przemian nie jest w stanie pełnić swych podstawowych funkcji. W tak dramatycznych okolicznościach niejednokrotnie konieczne stają się najpierw kontrola i wsparcie, a potem również interwencja urzędników państwowych. Ostateczną formą pomocy rodzinie i małoletniej będącej w ciąży lub małoletniej z dzieckiem jest umieszczenie ich w instytucjonalnym systemie pieczy zastępczej, co wiąże się z ograniczeniem lub pozbawieniem władzy rodzicielskiej rodziców.

## **2. Zarys założeń metodologicznych autorskich weryfikacji empirycznych**

Kilkuletnie doświadczenie zawodowe, związane z pracą w placówce opiekuńczo-wychowawczej specjalizującej się w opiece nad małoletnimi matkami, stało się przyczynkiem do zainteresowania problematyką (przed)wczesnego macierzyństwa realizowanego do pewnego czasu, najczęściej do osiągnięcia pełnoletności, w warunkach instytucjonalnych.

Przedmiotem prezentowanych tu fragmentarycznie weryfikacji empirycznych realizowanych w latach 2013-2014 uczyniłam doświadczenie (przed)wczesnego macierzyństwa, które wpisało się na stałe w biografie małoletnich dziewcząt, wychowanek placówek opiekuńczo-wychowawczych. Będąc w bezpośrednim kontakcie z dziewczętami, które doświadczyły (przed)wczesnego macierzyństwa, a także w związku ze specyfiką i charakterem przedmiotu badań oraz podjętych problemów badawczych oscylujących wokół realizowanego w warunkach instytucjonalnych „trudnego macierzyństwa”, a również ze względów metodologicznych oraz humanistycznych, dla celów realizacji badania wybrałam jakościowy sposób prowadzenia weryfikacji empirycznych. Strategia ta pozwala „ukazać niemierzalne, subiektywne zjawiska, poznać doświadczenia konkretnych osób w ich środowisku życia, rozpoznać znaczenia im przypisywane, a więc wejść «w głąb» problemu badawczego”<sup>10</sup>. Metoda biograficzna pozwoliła zatem na poznanie swoistego rodzaju trajektorii życia dziewcząt, których wspólnym doświadczeniem stało się (przed)wczesne macierzyństwo. Technika, którą zastosowałam w trakcie prowadzenia weryfikacji empirycznych, był wywiad pogłębiony. Celem zastosowania wywiadu było uchwycenie genezy zjawiska, sekwencji zdarzeń prowadzących do zaistnienia (przed)wczesnego obowiązku macierzyńskiego, unikalności problemu i implikacji z nim związanych, procesu rozwoju i dojrzewania małoletnich matek, kształtowania się poglądów na temat macierzyństwa i obowiązków z niego

<sup>10</sup> A. Skowrońska-Zbierchowska, *Doświadczenia małoletnich rodziców...*, dz. cyt., s. 77.

wynikających. Badania umożliwiły wgląd w życie nowo powstałej rodziny obarczonej dużym stresem, poczuciem niepewności i zagubienia. O doborze próby badawczej zadecydowały względy poznawcze. Dokonano wyboru celowego. W przypadku omawianych badań kryterium doboru były płeć (kobiety) oraz fakt zaistnienia ciąży lub urodzenia dziecka przed osiągnięciem pełnoletności, a także pobyt w placówce opiekuńczo-wychowawczej.

### **3. Przyczyny ciąży w wieku nastoletnim oraz powody umieszczenia w placówce opiekuńczo-wychowawczej w narracjach badanych kobiet**

Dotychczas uzyskane wyniki badań naukowych w zestawieniu z rezultatami uzyskanych narracji wskazują, że trajektorię życia badanych dziewcząt wyznaczyła rodzina pochodzenia w toku socjalizacji i wychowania. Na podstawie analizy narracji badanych kobiet można sformułować pewne wnioski na temat podobieństw dotyczących ich środowiska rodzinnego, a ponadto można podjąć próbę odpowiedzi na pytanie, co stało się przyczyną (przed)wczesnej inicjacji seksualnej, jak i bezpośrednim powodem umieszczenia dziewcząt w placówkach opiekuńczo-wychowawczych. Wszystkie kobiety, które wzięły udział w badaniu, pochodziły z rodzin o zaburzonej strukturze i funkcjonowaniu. Większość z nich była członkiem rodziny wielodzietnej. Cechą charakterystyczną rodzin była ich dysfunkcjonalność, wielopropblemowość, niska pozycja społeczno-ekonomiczna i kulturowa oraz trudne lub skrajnie trudne warunki materialno-bytowe. W rodzinach badanych kobiet występowały takie problemy, jak: bezrobocie, ubóstwo, uzależnienie od alkoholu, przemoc, demoralizacja członków rodziny, nieodpowiedni wzorzec płodności przekazywany z pokolenia na pokolenia, zaburzone więzi między matkami a córkami oraz brak odpowiedniego wzorca męskiego w rodzinie. Członkowie rodziny w niewystarczający sposób pełnili swoje podstawowe funkcje, a tym samym nie zaspokajali (lub czynili to w niewystarczającym stopniu) potrzeb dorastających dzieci. Niejednokrotnie role rodziców przejmowane były przez dzieci lub opieka nad nimi powierzana była osobom trzecim – najczęściej dziadkom. Rodzice charakteryzowali się niskim wykształceniem i kwalifikacjami zawodowymi, co, jak wskazuje analiza narracji badanych, determinowało nie tylko sposób podejmowania działań wychowawczych rodziców, ale także nastawienie i motywację do nauki dorastających dziewcząt. Wszystko to znalazło wyraz w doświadczeniach szkolnych badanych kobiet, które to doświadczenia mogły, gdyby były pozytywne, uchronić je przed (przed)wczesną inicjacją

seksualną. Niestety niska pozycja społeczno-ekonomiczna, wykształcenie rodziców oraz wielość problemów występujących w rodzinie obniżały aspiracje, czasami bezpośrednio utrudniając funkcjonowanie w środowisku szkolnym, a więc uniemożliwiając tym samym realizację obowiązku nauki i osiąganie sukcesów edukacyjnych. Dziewczeta, dla których edukacja nie była priorytetem, opuszczały lekcje, szukając zaspokojenia potrzeb przynależności i miłości w grupie rówieśniczej lub grupie osób zdecydowanie starszych. Analiza narracji dowodzi, iż długotrwała, pogłębiająca się niewydolność rodzin pochodzenia, która przejawia się w różnych dziedzinach życia codziennego, przyczyniła się do szybkiego rozpoczęcia przez dziewczeta życia seksualnego – krótko po tym, jak wchodziły one w związek partnerski. Brak wiedzy na temat antykoncepcji, własnej seksualności, niedojrzałość społeczna i naiwny optymizm sprzyjały zajściu w (przed)wczesną ciążę.

#### **4. Konsekwencje wynikające z (przed)wczesnego macierzyństwa w narracjach badanych kobiet**

Istotnym elementem biografii badanych kobiet (a także ich potomstwa) są konsekwencje, których obecnie doświadczają w związku z urodzeniem dziecka w wieku nastoletnim i pobytem w placówce opiekuńczo-wychowawczej. Pobyt w placówce, przy wszystkich zaletach tego rozwiązania, wywarł również niekorzystny wpływ na życie tych młodych kobiet. Analiza narracji wskazuje, że im dłuższy pobyt w instytucji, tym wyższy stopień wyuczonej bezradności, przy jednocześnie występującej, silnej postawie roszczeniowej oraz niedojrzałości społecznej i bierności.

Niesamodzielność życiowa badanych kobiet, które opuściły placówkę z małymi dziećmi, stała się źródłem wielu trudności. Pierwszy obszar dotyczył związków tworzonych przez nastoletnich rodziców. Były one zazwyczaj krótkotrwałe i wieloprotblemowe. Niektóre z nich rozpadały się jeszcze przed przekazaniem partnerowi informacji o ciąży, a w konsekwencji dziewczeta zmuszone były samotnie realizować zadania związane z macierzyństwem. Przyczyn takiego stanu rzeczy należy ponadto upatrywać w niedojrzałości, młodym wieku partnerów, uzależnieniu od rodziny (najczęściej partnera), przemocy i nałogach, kłopotach materialno-bytowych oraz w szerszym kontekście – niemożności realizacji zadań typowych dla adolescenta, utknięciu w roli niezgodnej z etapem rozwojowym, co wywołuje frustrację i prowadzi do niezaspokojenia ważnych potrzeb, napięć i konfliktów. Wiele z badanych kobiet, mimo braku satysfakcji, trwało w nieudanych, charakteryzujących się brakiem wsparcia i zaufania nieformalnych związkach.

Kolejnym istotnym obszarem dotkliwie odczuwanych konsekwencji wynikających z (przed)wczesnego macierzyństwa była niemożność kontynuowania edukacji. Większość badanych dziewcząt po opuszczeniu placówki opiekuńczo-wychowawczej porzuciła szkoły i przerwała naukę. Analiza narracji potwierdziła, że głównym tego powodem była trudność w łączeniu ról matki i uczennicy, przy jednoczesnym braku wsparcia najbliższych. Tylko niewielu dziewczętom udało się kontynuować edukację. Niestety wybierały one niepubliczne, wieczorowe szkoły o niskiej jakości kształcenia. Prezentowane weryfikacje empiryczne potwierdziły, że wczesne rodzicielstwo redukuje czas trwania nauki wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych pochodzących z rodzin o niskim wykształceniu i kwalifikacjach zawodowych, dodatkowo utrudniając lub uniemożliwiając osiągnięcie wykształcenia średniego, a nawet gimnazjalnego. Brak wykształcenia i kwalifikacji zawodowych prowadził do podejmowania (jeśli w ogóle się to udawało) niskopłatnych, niewymagających kwalifikacji prac lub pozyskiwania środków do życia w sposób niezgodny z prawem.

Wady systemu opieki instytucjonalnej uwidacznia ponadto sytuacja rodzin pochodzenia małoletnich matek. Dziewczęta po opuszczeniu placówki narażone są na kolejne kryzysy, bo niejednokrotnie zmuszone są wrócić do środowisk, z których wcześniej zostały wyrwane, a w których sytuacja nie uległa żadnej poprawie. Brak współpracy z rodziną pochodzenia podczas (z założenia) tymczasowego pobytu dziewcząt wraz z dziećmi w placówce spowodował, że młode matki nie mogły liczyć nawet na wsparcie swoich najbliższych, a jeśli je otrzymywały, było ono niewystarczające. Dziewczętom nie udało się całkowicie usamodzielnic, a tym samym zerwać z uzależnieniem od pomocy formalnej i nieformalnej. Bezradność socjalna (choć nie tylko) młodych matek grozi przeistoczeniem się jej w stan chroniczny. Wobec braku skutecznej polityki państwa, które traktowałoby problem w sposób systemowy, małoletnim matkom i ojcom, wychowankom placówek opiekuńczo-wychowawczych może grozić marginalizacja społeczna.

## 5. Kierunki działań prewencyjnych i pomocowych

Dostrzegając liczne konsekwencje wynikające z (przed)wczesnego macierzyństwa, zarówno w aspekcie indywidualnym, jak i społecznym (tu jedynie zasygnalizowane), nie ulega wątpliwości, że nastoletnie matki, w szczególności wychowanki placówek opiekuńczo-wychowawczych, należy objąć pomocą. Grażyna Mikołajczyk-Lerman uważa, że w „debatach społecznych i politycznych powinno się z wielkim naciskiem podkreślać ważność w redukowaniu skutków kwestii małoletniego rodzicielstwa, w szczególności

zaś ryzyka długotrwałego wykluczenia społecznego i uzależnienia od pomocy społecznej tak małoletnich matek i ojców, jak również dziedziczenia tej niekorzystnej pozycji społecznej przez ich dzieci w przyszłości”<sup>11</sup>.

Ponieważ nie zawsze małoletnie matki otrzymują pomoc od najbliższych członków rodziny, co stało się udziałem badanych kobiet, „istnieje wyraźna potrzeba organizowania wsparcia dla tej grupy osób w ramach sieci formalnych w środowisku lokalnym w oparciu o wyspecjalizowane instytucje. Konieczne wydaje się rozbudowanie sieci wsparcia społecznego tworzonych przez grupy formalne tak, aby nastoletnie matki, które nie otrzymały pomocy od własnej rodziny bądź otrzymały ją w niedostatecznym zakresie, mogły skorzystać z alternatywnych w stosunku do rodziny źródeł wsparcia”<sup>12</sup>. Jest to niezwykle istotne, gdyż, jak wykazała analiza prezentowanych narracji, małoletnie matki zazwyczaj znacznie przeceniały w swoich oczekiwaniach sieć wsparcia społecznego w porównaniu z otrzymaną w rzeczywistości pomocą, co utrudniało im efektywne funkcjonowanie w nowej sytuacji.

Jakie powinny być zatem kierunki działań prewencyjnych, wspierających i pomocowych? Analiza narracji wykazała, że dziewczęta, opuszczając placówki opiekuńczo-wychowawcze, nie potrafią oferowanego im wsparcia formalnego w pełni wykorzystać. Istotna jest moim zdaniem rola edukacji, która może mieć charakter prewencji pierwotnej, jak i wtórnej. Może bowiem stać się również istotnym czynnikiem redukującym ewentualne konsekwencje wynikające z (przed)wczesnego macierzyństwa. Edukacja, w szerokim ujęciu, powinna się przyczynić do rozumienia siebie samego oraz innych ludzi, a także otaczającej nas zmiennej, płynnej rzeczywistości społecznej. Zauważam konieczność kształtowania refleksyjności i umiejętności krytycznego myślenia, odpowiedzialności oraz stwarzania szansy nabywania i doskonalenia szeroko rozumianych kompetencji społecznych. Warto pochylić się nad zagadnieniami związanymi z przebiegiem i istotą relacji międzyludzkich, nie sprowadzając ich jedynie do takich umiejętności, jak asertywność, umiejętność rozwiązywania konfliktów, skuteczna komunikacja<sup>13</sup>. Według Mirosławy Nowak-Dziemianowicz człowiek przygotowany do życia w rodzinie i społeczeństwie to człowiek kompetentny, posiadający wiedzę normatywną, instrumentalno-techniczną oraz wiedzę praktyczno-

<sup>11</sup> G. Mikołajczyk-Lerman, *Małoletnie rodzicielstwo jako problem psychospołeczny*, „Polityka Społeczna” 2007, nr 8, s. 58.

<sup>12</sup> A. Skowrońska-Zbierchowska, *Rozwijanie sieci wsparcia społecznego odpowiedzią na problemy nastoletnich rodziców*, „Przegląd Pedagogiczny” 2008, nr 2 (13), s. 99.

<sup>13</sup> Por.: M. Nowak-Dziemianowicz, *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacje sensów i znaczeń*, Wrocław 2006, s. 275.

-moralną. „Ta ostatnia ma [...] znaczenie najistotniejsze – pozwala bowiem na rozumienie każdego własnego wyboru, podjętej decyzji, na każdorazowe odwołanie się człowieka do stojących za nimi sensów oraz roszczeń: co do ich prawdziwości, słuszności czy też przydatności dla dokonującego wyboru lub podejmującego decyzję człowieka”<sup>14</sup>. W czasach płynnej nowoczesności, które charakteryzują się intensywnością przemian w każdym możliwym aspekcie życia jednostkowego i społecznego, niemożliwych do kontrolowania wpływów mass-mediów, niezbędna staje się konieczność kształtowania wyżej wymienionych kompetencji, które mogą chronić przed wystąpieniem zjawiska (przed)wczesnego macierzyństwa, a jeśli ono wystąpi, pomóc w lepszym radzeniu sobie w tej trudnej sytuacji.

Istotnym elementem w przypadku wystąpienia (przed)wczesnej ciąży, a tym samym (przed)wczesnego macierzyństwa byłyby organizacja i zapewnienie młodym ludziom systemowego poradnictwa społeczno-rodzinnego, na które po opuszczeniu placówki mogliby liczyć byli wychowankowie<sup>15</sup>. Kontynuacja po opuszczeniu placówki opieki przez psychologów, pedagogów, pracowników socjalnych, doradców zawodowych, lekarzy jest bardzo wskazana. Co prawda, prawo gwarantuje byłemu wychowankowi poradnictwo ze strony pracowników placówki nawet po usamodzielnieniu się, ale w rzeczywistości jest to jedynie pusty zapis. Ważna w przypadku omawianego zjawiska jest współpraca wielu instytucji, takich jak: sądy rejonowe, ośrodki pomocy społecznej, centra pomocy rodzinie, urzędy pracy, poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Nadrzędnym celem współpracy tego typu instytucji mogłoby być przygotowanie młodych ludzi do podjęcia ról małżeńskich i rodzicielskich. Do zadań poradnictwa zaliczyć można byłoby pracę nad szeroko rozumianymi relacjami rodzinnymi, komunikacją wewnątrzrodzinną, rolami w rodzinie, wzmacnianiem kompetencji rodzicielskich, poprawą relacji rodzic – dziecko. Do istotnych zadań poradnictwa należy również podkreślanie roli partnera w „znaczących wydarzeniach rodzinnych, przygotowanie go do pełnienia funkcji ojcowskich”<sup>16</sup>. I co szczególnie istotne w przypadku wychowanek placówek opiekuńczo-wy-

<sup>14</sup> Tamże.

<sup>15</sup> Więcej o tendencjach i zjawiskach dotyczących pomocy w ponowoczesnej rzeczywistości w artykule M. Piorunek *Pomoc psychopedagogiczna w terapeutycznej kulturze indywidualizmu*, w: *Podmiot – Sztuka – Terapia. Między teorią a praktyką*, red. M. Cylkowska-Nowak, J. Imielska, E. Kasperek-Golimowska, Poznań 2011; Zob. również tej autorki: *O potrzebie pomocy. Otwarcie dyskursu*, w: *Rodzina – Młodzież – Dziecko. Szkice z teorii i praktyki pomocy psychopedagogicznej i socjalnej*, red. M. Piorunek, J. Kozielska, A. Skowrońska-Pućka, Poznań 2013; *Poradnictwo biograficzne. O pomocy psychopedagogicznej w biegu życia człowieka*, „Studia Edukacyjne” 2009, nr 9.

<sup>16</sup> U. Kempirńska, *Matżeństwa młodocianych. Przyczyny i konsekwencje*, Włocławek 2005, s. 123.

chowawczych dorastających w dysfunkcyjnych środowiskach, a podczas pobytu w placówce czasowo odseparowanych od partnerów i ojców dzieci, należałoby zadbać o „kształtowanie pozytywnych postaw rodzinnych, wzmacnianie więzi między małżonkami, rodzicami a dziećmi; uwrażliwienie rodziców na możliwość wystąpienia trudności w funkcjonowaniu rodziny w pierwszych miesiącach po porodzie; podanie metod radzenia sobie w nowych i trudnych sytuacjach; uczenie, jak prowadzić samodzielnie gospodarstwo domowe i ekonomicznie zarządzać skromnymi środkami finansowymi”<sup>17</sup>. Do zadań tego typu poradnictwa powinny należeć ponadto kształtowanie pozytywnej komunikacji nie tylko między młodymi rodzicami, ale i między rodzinami pochodzenia oraz rodziną partnera, a także pomoc w rozwiązywaniu konfliktów, które na początku są najczęściej związane z nieumiejętnością pogodzenia obowiązków domowo-rodzinnych, zapewnienie pomocy w kontynuowaniu nauki i przygotowaniu do zawodu, podnoszeniu kwalifikacji zawodowych, przekwalifikowaniu, a nade wszystko ułatwienie znalezienia zatrudnienia poprzez stałą współpracę z doradcą zawodowym w powiatowym urzędzie pracy<sup>18</sup>.

## Podsumowanie

Kategoria wsparcia, na co wielokrotnie wskazywały w swoich narracjach badane dziewczęta, jest kluczowa dla prezentowanych (jedynie fragmentarycznie) badań. Od stopnia i jakości otrzymanego wsparcia oraz umiejętności jego wykorzystania uzależnione były późniejsze losy młodych matek, wychowanek placówek opiekuńczo-wychowawczych. „Niewielkie wsparcie bądź jego brak wywołuje u nastoletnich matek uczucie rozczarowania, bezradności, niemocy, wpływając niekorzystnie na ich zdrowie psychiczne, postępowanie i w konsekwencji na los dziecka. W takiej sytuacji zwiększa się prawdopodobieństwo wystąpienia takich niekorzystnych konsekwencji, jak: przerwanie nauki przez nastoletnią matkę, brak pracy lub uzyskiwanie niskich dochodów, niskie poczucie wartości, świadomość wykluczenia społecznego. W przypadku dziecka skutkuje to życiem w ubóstwie, wcześniactwem, trudnościami w nauce”<sup>19</sup>. Mimo tak dalekosiężnych konsekwencji wynikających z (przed)wczesnej ciąży grupa małych rodziców „pozostaje poza zasięgiem wzroku ustawodawców”<sup>20</sup>. Jedynymi instytucjami (poza wskazanymi w rozdziale piątym niniejszej dysertacji)

<sup>17</sup> Tamże.

<sup>18</sup> Tamże.

<sup>19</sup> A. Skowrońska-Zbierchowska, *Rozwijanie sieci wsparcia...*, dz. cyt., s. 99.

<sup>20</sup> Tamże, s. 101.

wspierającymi małoletnie dziewczęta z rodzin dysfunkcyjnych w tej trudnej sytuacji są niektóre domy samotnej matki, domy małego dziecka lub domy matki i dziecka. Doświadczenia zawodowe wskazują jednak, że placówki te, mimo iż są wyspecjalizowane w zakresie udzielania pomocy i wsparcia małoletnim matkom, oferują jedynie, co wybrzmiało również w narracjach badanych kobiet, pomoc o charakterze doraźnym (choć czasami długoletnią), umożliwiają kontynuację nauki, opóźniają wejście w dorosłe życie i odczucie konsekwencji decyzji na własnej skórze, a tym samym poniesienie pełnej odpowiedzialności za dziecko, które (przed)wcześnie przyszło na świat.

Aneta BARANOWSKA

Poznań

# Reintegracja rodziny jako forma przeciwdziałania zjawisku sieroctwa społecznego wśród wychowanków domu dziecka

## Wstęp

Dokonujące się w naszym kraju transformacje, będące konsekwencją przeobrażeń społeczno-politycznych i procesów globalizacji, z jednej strony stwarzają nowe możliwości i szanse rozwojowe, z drugiej zaś generują wiele zagrożeń. Coraz większa eskalacja negatywnych zjawisk i związana z nimi pogarszająca się kondycja psychofizyczna współczesnego społeczeństwa stają się znamiennej oznaką dzisiejszego świata. Dynamika i skala przemian społecznych, ekonomicznych i kulturowych wpływają przede wszystkim na sytuację postindustrialnych rodzin, stawiając przed nimi nowe wyzwania, którym nie zawsze potrafią sprostać. W związku z tym coraz częściej dochodzi do niewydolności ogólnego funkcjonowania rodzin, a nawet ich kryzysu.

## 1. Kryzys współczesnej rodziny

Rodzina, będąca jedną z podstawowych grup społecznych, stanowi najważniejsze środowisko dla właściwego rozwoju dzieci i młodzieży<sup>1</sup>. W literaturze przedmiotu podkreśla się, że pełni ona w życiu jednostek wiele funkcji: jest m.in. oparciem w trudnych momentach, pozwala zachować równowagę emocjonalną, gwarantuje poczucie bezpieczeństwa, prawidłową socjalizację<sup>2</sup>. Należy jednak nadmienić, że sytuacja taka ma miejsce tylko w przypadku rodzin funkcjonalnych, czyli takich, „które pomyślnie rozwią-

<sup>1</sup> S. Kozak, *Patologie wśród dzieci i młodzieży: leczenie i profilaktyka*, Warszawa 2007, s. 136.

<sup>2</sup> M. Winiarski, *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*, Warszawa 2000, s. 122.

zują własne problemy, kierując się chęcią utrwalania swojej wspólnoty i realizacji przypisanych im funkcji”<sup>3</sup>.

Na skutek dokonujących się w globalnej skali świata przeobrażeń społecznych, ekonomicznych oraz politycznych mamy do czynienia z coraz większą eskalacją negatywnych zjawisk generujących wiele zagrożeń dla wewnętrznej struktury rodzin i ich ogólnego funkcjonowania<sup>4</sup>. Jednym z nich jest dezintegracja występująca w sferze kontaktów interpersonalnych, interakcji i związków emocjonalnych pomiędzy członkami rodziny. Coraz bardziej widoczne stają się: pogorszenie relacji między rodzicami a dziećmi, brak zaufania, mniejsza spójność emocjonalna czy rozluźnienie więzi wspólnotowych<sup>5</sup>. W literaturze przedmiotu zwraca się wręcz uwagę na występującą w dzisiejszych czasach tendencję do przemiany rodziny z grupy społecznej w grupę obcych sobie ludzi<sup>6</sup>. Procesowi temu sprzyjają uniezależnianie się jednostki od bezpośredniej pomocy innych członków rodziny, mediatyzacja życia rodzinnego<sup>7</sup> oraz wzrastający indywidualizm, który niesie ze sobą „nacisk na rozwój samego siebie, osiągnięcie indywidualnych celów i równych możliwości, podkreślając rosnące znaczenie samoaktualizacji i osobistego szczęścia”<sup>8</sup>.

Zagrożeniem dla współczesnej rodziny są także coraz częstsze rozwody, upowszechnione zwłaszcza na skutek tzw. poligamii sukcesywnej polegającej na tym, że pierwszy związek traktuje się jako próbę czy rozgrzewkę przed kolejnym, który w świadomości partnerów jawi się jako ten ważniejszy, kluczowy, na całe życie<sup>9</sup>.

W ostatnim czasie niepokojąco wzrasta również liczba wyjazdów zagranicznych rodziców bez dzieci w celu podjęcia pracy zarobkowej powodujących wiele reperkusji dla rozwoju psychospołecznego „dzieci migrantów”<sup>10</sup>.

Coraz większy procent rodzin zmagają się także z różnymi patologiami, takimi jak: przemoc (fizyczna, psychiczna, seksualna czy zaniedbanie), alkoholizm, narkomania<sup>11</sup>. Ponadto wiele rodzin, z powodu kryzysu ekono-

<sup>3</sup> S. Kawula, *Próba pedagogicznej typologizacji rodzin*, w: *Pedagogika rodziny: obszary i panorama problematyki*, red. S. Kawula, J. Brągiel, A. Janke, Toruń 2004, s. 151.

<sup>4</sup> J. Izdebska, *Dziecko w rodzinie u progu XXI wieku: niepokoje i nadzieje*, Białystok 2000, s. 34.

<sup>5</sup> Tamże, s. 8.

<sup>6</sup> Za: J. Izdebska, dz. cyt., s. 75.

<sup>7</sup> Tamże.

<sup>8</sup> Z. Tyszka, *Rodzina we współczesnym świecie*, Poznań 2002, s. 24.

<sup>9</sup> F. Adamski, *Rodzina: wymiar społeczno-kulturowy*, Kraków 2002, s. 163.

<sup>10</sup> B. Boćwicka-Kiluk, E. Bielecka, *Migracje a psychospołeczny rozwój dziecka*, „Pedagogika Społeczna” 2008, nr 3, s. 48.

<sup>11</sup> J. Brągiel, *Zagadnienia przemocy wobec dziecka w rodzinie*, w: *Pedagogika rodziny...*, dz. cyt., s. 296.

micznego i związanego z nim rosnącego bezrobocia, boryka się z problemami finansowymi<sup>12</sup>.

Wszystkie scharakteryzowane zagrożenia doprowadzają w konsekwencji do powstawania coraz większej liczby rodzin dysfunkcyjnych, czyli takich, które nie realizują w pełni podstawowych funkcji opiekuńczo-wychowawczych względem swoich dzieci oraz nie zaspokajają ich kluczowych potrzeb, np. emocjonalnych. Wychowywanie się w takim środowisku powoduje „dramatyczne kurczenie się ich dzieciństwa”<sup>13</sup>. Choć w literaturze przedmiotu możemy się spotkać z określaniem tego okresu życia jako wyzwolonego, edukacyjnego czy szans rozwojowych, to niestety trzeba też zauważyć, że w zastraszającym tempie pojawiają się zupełnie nowe jego kategorie, takie jak: dzieciństwo w biedzie, osamotnione, osierocone, zniewolone (wypełnione przemocą), opuszczone czy medialne<sup>14</sup>. W ostatnim czasie pedagodzy zaczynają także wspominać o „dzieciach bez dzieciństwa”, które zbyt wcześnie wkraczają w świat dorosłych, zderzając się często z jego zepsuciem i bezwzględną brutalnością, o czym świadczy choćby zjawisko „dzieci ulicy”<sup>15</sup>. W związku z powyższym istotne jest, aby rodziny próbowały przezwyciężyć powstałe w nich dysfunkcje. Sytuacje kryzysowe występujące w rodzinie wymagają od jej członków zastosowania adekwatnych strategii radzenia sobie w walce z problemem, mających na celu przywrócenie stanu naruszonej równowagi życiowej<sup>16</sup>. Nie zawsze jednak podejmowane wysiłki przynoszą oczekiwane rezultaty. Nie każdy system rodzinny posiada bowiem wystarczającą ilość zasobów, by samodzielnie pokonać zaistniałe w nim trudności czy choćby zminimalizować reperkusje z nich wynikające. W związku z tym wiele rodzin w momencie zmagania się z kryzysami wymaga odpowiedniej pomocy psychopedagogicznej czy socjalnej.

Każdej rodzinie, która ma trudności w realizacji swoich zadań, państwo – za pośrednictwem wójta – musi zapewnić wsparcie polegające np. na rozwijaniu umiejętności opiekuńczo-wychowawczych rodziców, na przeciwdziałaniu marginalizacji rodziny czy na dążeniu do jej integracji<sup>17</sup>. Funkcje rodziny wspiera się poprzez działanie instytucji i podmiotów świadczących

<sup>12</sup> B. Krzesińska-Żach, *Dziecko w rodzinie z problemem bezrobocia*, w: *Dziecko w rodzinie i środowisku rówieśniczym: wybrane zagadnienia i źródła z pedagogiki społecznej*, red. J. Izdebska, Białystok 2004, s. 147.

<sup>13</sup> T. Olearczyk, *Sieroctwo i osamotnienie. Pedagogiczne problemy kryzysu współczesnej rodziny*, Kraków 2007, s. 10.

<sup>14</sup> J. Izdebska, dz. cyt., s. 91.

<sup>15</sup> T. Olearczyk, dz. cyt., s. 10.

<sup>16</sup> H. Muszyński, *Opieka w systemie pojęć*, w: *Pedagogika opiekuńcza. Przeszość – teraźniejszość – przyszłość*, red. R. Pawłowska, I. Jundził, Gdańsk 2008, s. 99.

<sup>17</sup> *Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej* (Dz.U., nr 149, poz. 887), dział II, rozdz. 1, art. 8.1.

pomoc dziecku i rodzinie, placówek wsparcia dziennego oraz rodzin wspierających. Praca z członkami systemu rodzinnego jest prowadzona w formie konsultacji i poradnictwa specjalistycznego, terapii i mediacji, usług dla rodzin z dziećmi, w tym usług opiekuńczych i specjalistycznych, pomocy prawnej – przede wszystkim w zakresie prawa rodzinnego – oraz organizowania grup wsparcia dla rodzin umożliwiającym im wzajemną wymianę doświadczeń oraz przeciwdziałanie ich izolacji<sup>18</sup>. Kiedy czynności te nie przynoszą oczekiwanego rezultatu, pozbawia się rodziców częściowo lub całkowicie praw rodzicielskich, a dziecko umieszcza się w pieczy zastępczej. W pierwszej kolejności zapewnia mu się pobyt w rodzinie zastępczej (spokrewnionej z dzieckiem, niespokrewnionej lub zawodowej) lub w rodzinnym domu dziecka<sup>19</sup>. Niestety, w Polsce nadal brakuje tego typu form opieki, w konsekwencji czego wiele zaniedbanych dzieci trafia ostatecznie do instytucjonalnej pieczy zastępczej, w tym głównie do domów dziecka.

## 2. Dom dziecka jako środowisko wychowawcze

Dom dziecka to „placówka, która zapewnia całodobową opiekę i wychowanie dzieciom całkowicie lub częściowo pozbawionym opieki rodzicielskiej, dla których nie znaleziono innej pieczy zastępczej”<sup>20</sup>.

W omawianej placówce socjalizacyjnej umieszczane są dzieci powyżej 10 roku życia, które wymagają szczególnej opieki lub mają trudności w przystosowaniu się do życia w rodzinie<sup>21</sup>. Pobyt dziecka poniżej 10 roku życia jest możliwy w wyjątkowych sytuacjach, szczególnie wtedy, gdy przemawia za tym stan jego zdrowia lub posiada ono starsze rodzeństwo przebywające w tego typu placówce<sup>22</sup>. Dziecko może wychowywać się w tego rodzaju pieczy zastępczej do ukończenia 18 roku życia. Po uzyskaniu pełnoletności powinno zgodnie z przepisami opuścić dom dziecka, chyba że kontynuuje naukę. W takim przypadku może mieszkać w placówce socjalizacyjnej do ukończenia edukacji<sup>23</sup>. Ta forma pieczy zastępczej zapewnia możliwość przyjmowania dzieci przez całą dobę<sup>24</sup>.

<sup>18</sup> Tamże, dział II, rozdz. 2, art. 10.3.

<sup>19</sup> *Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej* (Dz.U., nr 64, poz. 593), dział II, rozdz. 4, art. 80.

<sup>20</sup> S. Badora, *Dom dziecka*, w: *Formy opieki, wychowania i wsparcia w zreformowanym systemie pomocy społecznej*, red. J. Brągiel, S. Badora, Opole 2005, s. 33.

<sup>21</sup> *Ustawa z dnia 9 czerwca...*, dz. cyt., dział III, rozdz. 3, art. 95.

<sup>22</sup> Tamże.

<sup>23</sup> A. Kwak, *Z opieki zastępczej w dorosłe życie: założenia a rzeczywistość*, Warszawa 2006, s. 8.

<sup>24</sup> *Ustawa z dnia 9 czerwca...*, dz. cyt., dział III, rozdz. 3, art. 95.

Najważniejszym zadaniem domu dziecka jest stworzenie warunków umożliwiających prawidłowy rozwój wychowanków poprzez zaspokojenie ich potrzeb biopsychicznych i społecznych. W związku z tym duży nacisk kładzie się na: przywracanie równowagi psychicznej dzieciom przebywającym w placówce socjalizacyjnej, tworzenie środowiska wychowawczego sprzyjającego wszechstronnemu rozwojowi, zapewnianie realizacji kształcenia ogólnego i zawodowego, rozwijanie umiejętności spędzania wolnego czasu w konstruktywny sposób, rozwijanie postaw społecznych i nawyków pracy, przyswajanie praktycznych umiejętności i wiadomości oraz normalizację sytuacji rodzinnej podopiecznego<sup>25</sup>. Oprócz zadań opiekuńczo-wychowawczych podejmowanych w zastępstwie rodziny domy dziecka realizują dodatkowe zadania kompensacyjne mające na celu przewyciężenie różnego rodzaju trudności i zaburzeń. Nierzadko zadania te, takie jak reedukacja, resocjalizacja, rewalidacja czy rehabilitacja, dominują w całokształcie pracy placówki socjalizacyjnej<sup>26</sup>.

Podstawową zasadę funkcjonowania analizowanej formy pieczy zastępczej, zgodnie z personalistycznym podejściem do wychowania, stanowi idea indywidualizmu. Praca z podopiecznym opiera się na indywidualnym planie działań opracowanym dla każdego wychowanka z osobna, a celowość pobytu dziecka jest dokładnie okresowo ewaluowana przez określony zespół specjalistów<sup>27</sup>.

Ogólne ramy procesu opiekuńczo-wychowawczego w domu dziecka wyznacza rozkład zajęć. Służy on zapewnieniu prawidłowej organizacji życia wychowanków – proporcjonalnemu rozłożeniu zajęć obowiązkowych i dowolnych. W tego typu placówce socjalizacyjnej najczęściej spotykany bywa rozkład dnia powszedniego, w którym dominują zajęcia obowiązkowe, z pobytem w przedszkolu i nauką szkolną włącznie; rozkład zajęć dnia świątecznego lub z innych względów wolnego od pracy i nauki, w którym przeważają zajęcia dowolne oraz rozkład zajęć w okresach dłuższych przerw świątecznych i wakacyjnych, który jest podporządkowany określonej koncepcji zajęć wakacyjnych<sup>28</sup>.

Podstawowe znaczenie w organizacji pracy opiekuńczo-wychowawczej w omawianej placówce ma koncepcja grupy wychowawczej. W praktyce stworzono różne rozwiązania, zależnie od kryteriów selekcji i przynależności wychowanków do grup zróżnicowanych pod względem wieku, płci czy poziomu edukacji. W domach dziecka można zatem spotkać: grupy ro-

<sup>25</sup> B. Czeredrecka, *Dom dziecka*, w: *Formy pracy opiekuńczo-wychowawczej*, red. J. Brągiel, S. Badora, Częstochowa 1997, s. 224-230.

<sup>26</sup> Z. Węgiński, *Opieka nad dzieckiem osieroconym. Teoria i praktyka*, Toruń 2006, s. 130.

<sup>27</sup> A. Kwak, dz. cyt., s. 21.

<sup>28</sup> A. Kelm, *Węzłowe problemy pedagogiki opiekuńczej*, Warszawa 2000, s. 87.

dzinkowe (koedukacja dzieci w różnym wieku), grupy rozwojowe (dzieci w różnym wieku, zwykle tej samej płci, z różnych poziomów edukacji), grupy jednorodne (dzieci zbliżone wiekiem, tej samej płci i będące w podobnej sytuacji szkolnej, zwykle z tej samej klasy), grupy mieszane o różnym składzie wychowanków, którzy są dobierani raczej przypadkowo, w miarę ich napływu do domu dziecka. W organizacji życia w tego typu instytucjonalnej pieczy zastępczej ważne miejsce zajmuje samorząd wychowanków<sup>29</sup>.

Do obowiązków dzieci przebywających w omawianej placówce należy: przestrzeganie postanowień zawartych w statucie domu dziecka, uznawanie godności innych osób i prawa do ich własności prywatnej, ponoszenie odpowiedzialności za własne życie, zdrowie, higienę i rozwój, szanowanie mienia osobistego oraz własności rówieśników i placówki, utrzymywanie ładu i porządku, udzielanie pomocy innym dzieciom<sup>30</sup>.

Wychowankowie domu dziecka mają natomiast prawo do: czasowego zamieszkania i wyżywienia, odzieży i innych przedmiotów codziennego użytku, podręczników, przyborów szkolnych, zabawek, pomocy w uzupełnianiu braków w nauce, przynależności do organizacji działających na terenie szkoły, uczestnictwa w zajęciach pozalekcyjnych i pozaszkolnych, przebywania z rodzeństwem w jednym domu, zachowania własnych rzeczy osobistych<sup>31</sup>.

Wydawać by się mogło zatem, że dom dziecka to doskonale miejsce pobytu dla osób z różnych przyczyn pozbawionych możliwości wzrastania w rodzinie pochodzenia. Niestety, większość z tych placówek w praktyce nie zapewnia swoim podopiecznym należytych warunków do rozwoju. Brakuje w nich bowiem ciągłości i jednolitości oddziaływań pedagogicznych, występuje koszarowość, monotonia i sztuczność życia, dominuje wychowanie werbalne, zaspokajane są głównie potrzeby bytowe dzieci<sup>32</sup>. Ponadto wychowawcy domów dziecka muszą codziennie walczyć z biurokracją, czyli prowadzić dokumentację, w skład której wchodzi wiele planów, raportów, protokołów czy dzienników. Czynności te zajmują opiekunom dużo czasu – czasu, który powinni poświęcić swoim podopiecznym. Obawę budzi również to, że efekty pracy wychowawców mierzone są właśnie poprawnością wypełnionych dokumentów, a nie zmianami w zachowaniu dzieci. Oznacza to, że dla osób kontrolujących działanie tej instytucji dobry

<sup>29</sup> Z. Węgierski, dz. cyt., s. 134-136.

<sup>30</sup> A. Dylik, J. Klukow, D. Wosik-Kawala, *Placówka socjalizacyjna – dom dziecka*, w: *Rodzinne i instytucjonalne środowiska opiekuńczo-wychowawcze*, red. D. Wosika-Kawala, Lublin 2012, s. 243.

<sup>31</sup> Tamże.

<sup>32</sup> F. Kulpiński, *Program ukryty w placówce opiekuńczo-wychowawczej i inne wady opieki zakładowej*, w: *Pedagogika opiekuńcza...*, dz. cyt., s. 348.

opiekun to taki, który ma „porządek w papierach”. Można więc przypuszczać, że wielu wychowawców rozliczanych z prowadzonej dokumentacji koncentruje się przede wszystkim na pisaniu protokołów, sprawozdań, co z pewnością nie pozostaje bez wpływu na rodzaj i intensywność udzielanego dzieciom wsparcia. Sytuacja ta powinna niepokoić, ponieważ podopieczni domu dziecka, przez wzgląd na swoje trudne położenie życiowe, potrzebują bardzo działań pomocowych. Odłączenie dziecka od rodziny wywołuje bowiem wiele negatywnych implikacji dla jego psychicznego funkcjonowania<sup>33</sup>. Jedną z nich jest zjawisko sieroctwa społecznego.

### 3. Zjawisko sieroctwa społecznego wśród wychowanków domu dziecka

Sieroctwo społeczne to najczęstszy rodzaj sieroctwa towarzyszący dzieciom. Sylwia Badora terminem tym określa „szczególny psychologiczny i społeczny stan, w jakim znalazło się dziecko, który charakteryzuje się pozbawieniem go opieki rodziców i przejęciem tej opieki przez inne osoby lub instytucje, przy czym kontakt z rodzicami jest niedostateczny lub nie ma go wcale”<sup>34</sup>.

Konsekwencje sieroctwa społecznego zależą od: wieku dziecka, w którym staje się ono sierotą, przeżytych przez dziecko traum psychicznych, przebiegu procesu odłączenia go od rodzin, jakości utrzymywanych kontaktów z rodziną dziecka oraz wartości wychowawczej nowego środowiska, w jakim znajdzie się dziecko po odłączeniu od rodziny<sup>35</sup>.

Dzieci dotknięte sieroctwem społecznym są nieprzystosowane społecznie, opóźnione w rozwoju fizycznym, psychicznym, społecznym i uczuciowym, przejawiają „chłód uczuciowy”, bywają niestałe emocjonalnie, brak im dyscypliny, mają nerwice, stany depresji, lekceważą dorosłych, przejawiają postawę konsumpcyjną, wagarują, bywają agresywne, palą papierosy, piją alkohol, mają tzw. kompleks kopciuszka – wiedzą, że są w gorszej sytuacji niż inni, ale żywią przekonanie, że któregoś dnia ich położenie życiowe się zmieni<sup>36</sup>. U dzieci przebywających na co dzień w placówce socjalizacyjnej widoczne są także w większym stopniu: nadużywanie alkoholu, kradzieże, samookaleczenia, włóczęgostwo, prostytutka, skłonności sadystyczne, skraj-

<sup>33</sup> I. Michniewicz, R. Michniewicz, *Proces wychowawczy w domu dziecka – priorytety formalne i realne*, „Polityka Społeczna” 2013, nr 3, s. 31.

<sup>34</sup> S. Badora, *Z zagadnień pedagogiki opiekuńczej*, Tarnobrzeg 2006, s. 85.

<sup>35</sup> Z. Węgiński, dz. cyt., s. 50.

<sup>36</sup> S. Kozak, *Sieroctwo społeczne: psychologiczna analiza zaburzeń w zachowaniu się wychowanków domów dziecka*, Warszawa 1986, s. 97-98.

nie negatywny stosunek do norm społecznych<sup>37</sup>. Dzieci te dotyczą ponadto niepowodzenia edukacyjne, mają też zaburzone procesy intelektualne uwidaczniające się w postaci uboższego zasobu słów oraz pojęć i trudności w myśleniu abstrakcyjnym, cechuje je słabsza zdolność kojarzenia, obniżona zdolność do koncentracji uwagi, słaba wyobraźnia, brak inwencji, samodzielności oraz systematyczności. Sprawiają też w szkole więcej problemów wychowawczych: wagarują bądź popadają w konflikty z rówieśnikami i nauczycielami<sup>38</sup>.

Irena Obuchowska, analizując konsekwencje sieroctwa społecznego, wprowadziła do literatury pojęcie „zagubienia się w sieroctwie”. Przyczynami tak nazwanego zjawiska są takie czynniki środowiskowe, jak: niestabilność uczuciowa osób dla dziecka znaczących, płytkość uczuć tychże osób oraz ich egocentryzm, niejednoznaczna przynależność dziecka, niejednorodność stawianych mu wzorów postępowania, brak więzi uczuciowych pomiędzy rodzicami a dzieckiem. Następstwem zagubienia bywa upośledzenie uczuciowe, ukształtowanie się negatywnej tożsamości, kwestionowanie władzy nad sobą i autorytetów. Dzieci „zagubione w sieroctwie” przejawiają typowe dla nich mechanizmy obronne, takie jak: mechanizm idealizacji rodziny naturalnej, mechanizm wypierania przykrych zdarzeń, mechanizm projekcji, czyli przypisywanie swoich negatywnych cech innym osobom, ucieczka w fantazję, regresję (przejawianie zachowań charakterystycznych dla poprzedniej fazy rozwojowej), racjonalizowanie (korzystne tłumaczenie sobie przebiegu zdarzeń), tworzenie reakcji przeciwnych (wmawianie sobie uczucia przeciwnego do tego, które towarzyszy w danym momencie). U sierot społecznych można zaobserwować także pewne strategie adaptacyjne: przymilanie, wchodzenie w łaskę, pomaganie w oczekiwaniu na wdzięczność, pozorne posłuszeństwo, przyjmowanie roli sierotki, postawę roszczeniową<sup>39</sup>.

Najpoważniejszą reperkusją sieroctwa społecznego jest jednak choroba sieroca będąca nieorganicznym zespołem opóźnienia rozwoju, która wpływa na osobowość i sferę psychiczną dziecka. Obejmuje ona trzy fazy. Pierwszą z nich jest etap protestu, w którym pojawiają się płacz, krzyk, utrata apetytu, zaburzenia snu, negatywne nastawienie dziecka do osób, które pragną nawiązać z nim kontakt. Faza rozpaczki, kolejny etap choroby, charakteryzuje się obniżoną odpornością na infekcje, ssaniem palca, wahadłowymi ruchami ciała, np. kiwaniem się, smutkiem, lękiem, apatią, poszukiwaniem

<sup>37</sup> H. Bejger, *Usamodzielnianie wychowanków*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2006, nr 4, s. 29.

<sup>38</sup> B. Czeredrecka, dz. cyt., s. 232.

<sup>39</sup> I. Obuchowska, *Dziecko zagubione w sieroctwie*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1995, nr 5, s. 3-6.

dotyku, np. przytulaniem się do miękkich przedmiotów. U młodzieży pojawiają się próby samobójcze, pisanie listów do siebie, wrywanie włosów, brak kontroli nad załatwianiem potrzeb fizjologicznych, problemy z koncentracją czy z logicznym myśleniem. Ostatnią fazę, tzw. końcową, charakteryzuje wyobcowanie lub zubożenie. Na tym etapie zachowanie dziecka się poprawia, ale następuje bezuczuciowość, utrata zdolności przywiązywania się do ludzi, nieumiejętność radzenia sobie z różnymi problemami. Młody człowiek zdaje sobie sprawę z tego, że nikt go nie kocha, sam także dochodzi do wniosku, że nie potrafi kochać. Skutkiem tego jest życie we własnym, mrocznym świecie, odrzucanie proponowanych wartości, co w konsekwencji prowadzi do głębszej patologii<sup>40</sup>.

Warto również nadmienić, że dzieci przybywają do domu dziecka z bagażem wielu negatywnych doświadczeń, które z pewnością utrudniają im readaptację do nowego miejsca zamieszkania i zwiększają prawdopodobieństwo wystąpienia scharakteryzowanego już zjawiska sieroctwa społecznego. Ponadto wychowankowie domu dziecka nie mają kompetencji, które wystarczyłyby im do samodzielnego przezwyciężenia zaistniałych problemów<sup>41</sup>. W związku z tym jeszcze raz należy podkreślić, że w domach dziecka najważniejsze powinny być działania pomocowe i wspierające podopiecznych w radzeniu sobie z tą trudną sytuacją, jaką jest pobyt w tego rodzaju placówce opiekuńczo-wychowawczej. Czynności te powinny rozpocząć się w momencie zjawienia się wychowanka w domu dziecka, a zakończyć w chwili uzyskania przez jednostkę pełnej dojrzałości do samodzielnego funkcjonowania w społeczeństwie, co nie zawsze bywa tożsame z uzyskaniem przez nią pełnoletności. Jednym z rodzajów tego typu poczynań, oprócz wcześniej wspomnianych działań kompensacyjnych, powinna być reintegracja rodziny.

#### 4. Reintegracja rodziny

Reintegracja rodziny to „planowy proces nawiązywania więzi między dziećmi umieszczonymi w systemie opieki a ich rodzinami poprzez pomoc świadczoną dzieciom, ich rodzinom, jak również innym zaangażowanym osobom”<sup>42</sup>. Jej podstawowym celem jest przywracanie dzieci przebywają-

<sup>40</sup> A. Łukaszek, *Choroba sieroca – jej etapy, przebieg i skutki*, w: *Przeciw sieroctwu. Zapobieganie, opieka, pomoc instytucjonalna*, red. S. Badora, Tarnobrzeg 2009, s. 28-30.

<sup>41</sup> E. Karpuszenko, *Praca socjalna w domu dziecka*, w: *Pomoc dziecku i rodzinie w sytuacji kryzysu*, red. I. Kurlak, A. Gretkowski, Sandomierz 2008, s. 307.

<sup>42</sup> A. Maluccio, R. Warsh, A. Pine, *Założenia i praktyka reintegracji rodziny*, w: *Współczesne kierunki w opiece nad dzieckiem: wybór tekstów*, red. Z.W. Stelmaszuk, Warszawa 2009, s. 196.

cych w pieczy zastępczej ich rodzinom pochodzenia. Reintegracja ma służyć umocnieniu i dowartościowaniu rodziny oraz udzieleniu jej wsparcia rzeczowego i duchowego w jej własnym domu<sup>43</sup>.

Praktyka reintegracyjna jest jedną z form utrzymania rodziny. Charakteryzuje się przeświadczeniem o prymacie rodziny biologicznej jako środowisku najlepszym wychowawczo oraz przekonaniem, że większość rodzin jest w stanie wychowywać dzieci, jeśli tylko jest właściwie wspierana. Dodatkowymi przesłankami przemawiającymi za koniecznością podjęcia działań reintegracyjnych są negatywny wpływ separacji na dzieci oraz negatywne implikacje, jakie niesie dla dziecka przebywanie przez dłuższy czas w pieczy zastępczej<sup>44</sup>.

Reintegracją rodziny zajmuje się specjalnie do tego powołany zespół, który jest tworzony dla każdej rodziny osobno i składa się z pracownika socjalnego (asystenta rodziny), kuratora sądowego oraz pracownika placówki – w interesującym nas przypadku pracownika domu dziecka – w której zostało umieszczone dziecko. Jego praca jest superwizowana i monitorowana przez zespół specjalistów zatrudnionych w placówce<sup>45</sup>.

Działania reintegracyjne powinno się rozpocząć jak najwcześniej, najlepiej zaraz po umieszczeniu małoletniego w domu dziecka. Wspólne kontakty rodziców z dziećmi służą bowiem umocnieniu więzi między nimi, przygotowaniu ich do bardziej konstruktywnego bycia ze sobą oraz ocenie kompetencji rodzicielskich. Pomoc rodzinie powinna być udzielana tak długo, jak to konieczne, nawet do czasu usamodzielnienia się dzieci<sup>46</sup>.

Początkowym etapem działań reintegracyjnych jest diagnoza rodziny. Powinna ona uwzględniać rozpoznanie przyczyn kryzysu w rodzinie, określenie potencjału rodziny, zbadanie relacji w rodzinie i wszelkich innych aspektów jej życia ważnych dla zachowania jedności i stabilności rodziny, weryfikację możliwości uzyskania wsparcia w szerszym kręgu rodzinnym lub środowiskowym<sup>47</sup>. Po uzyskaniu tych informacji sporządza się plan pracy z rodziną. Właściwa praca z rodziną polega na regularnych wizytach członków zespołu zajmującego się reintegracją w domu rodzinnym wychowanków domu dziecka lub na spotkaniach z rodzicami na terenie placówki. W ich trakcie omawia się aktualne problemy rodziny i dziecka, wspólnie poszukując konstruktywnych sposobów ich rozwiązania. W tym czasie dokonuje się także korekty indywidualnych planów pracy wychowawczej

<sup>43</sup> Tamże, s. 197.

<sup>44</sup> Tamże, s. 201.

<sup>45</sup> E. Zarębińska, *Reintegracja rodzin wychowanków*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2009, nr 2, s. 14.

<sup>46</sup> A. Maluccio, R. Warsh, A. Pine, dz. cyt., s. 202-203.

<sup>47</sup> E. Zarębińska, dz. cyt., s. 15.

z dzieckiem, z uwzględnieniem jego aktualnej sytuacji rodzinnej<sup>48</sup>. Ten etap działań reintegracyjnych powinien doprowadzić do wzbogacenia wiedzy i umiejętności wychowawczych rodziców, które to umiejętności pozwalają na skuteczniejsze przeciwdziałanie uzależnieniom oraz rozwiązywanie problemów rodzinnych i kryzysów wychowawczych. Ponadto podejmowane działania powinny zmierzać do poprawy sytuacji socjalnej, materialnej i zdrowotnej rodziny<sup>49</sup>.

W trakcie pracy z rodziną osoby zajmujące się jej reintegracją powinny cechować się przekonaniem o wartości tej grupy społecznej jako środowiska wychowawczego oraz nastawieniem na wspieranie i umacnianie systemu rodzinnego. Powinny ponadto przyzwolić na aktywny udział rodziny w rozwiązywaniu problemów i w poprawie sytuacji dzieci, nie narzucać gotowych rozwiązań rodzinie, ale pomagać jej w podejmowaniu decyzji oraz uznawać jej prawo do własnego sposobu rozwiązywania spraw. Ważne są także: koncentracja na relacjach dziecka i rodziny ze środowiskiem, zwiększanie dostępności oferowanej pomocy, unikanie stygmatyzacji rodziny, przewycięzanie stereotypów związanych z rodziną niewydolną wychowawczo, wytrwałość w działaniu, poszanowanie godności ludzkiej, dyskrekcja oraz kultura zachowania<sup>50</sup>.

Zważywszy na to, że przedłużający się pobyt dziecka w placówce jest najgorszym rozwiązaniem, na każdym etapie pracy z rodziną należy brać pod uwagę możliwość jego powrotu do domu rodzinnego<sup>51</sup>.

W 2000 r. z ogólnej liczby 9016 wychowanków domów dziecka, którzy z różnych przyczyn mieszkali w tej placówce opiekuńczo-wychowawczej, do rodzin naturalnych powróciło zaledwie 2580 osób, co stanowiło 28,6% ogólnej liczby wychowanków opuszczających tę formę instytucjonalnej pieczy zastępczej. W kolejnych latach wskaźnik ten kształtował się różnie: w latach 2002, 2003 i 2007 wzrósł w porównaniu do 2000 r. i wynosił odpowiednio 33,7%, 30,2% oraz 28,9%, w pozostałych latach natomiast spadał, by ostatecznie w 2008 r. wynieść 20,6%. Oznacza to, że zaledwie co piąte dziecko opuszczające dom dziecka wróciło do swoich rodzin pochodzenia<sup>52</sup>. Patrząc na te dane, aż trudno uwierzyć, że tak oczywisty dla wszystkich postulat, jakim jest powrót dziecka do rodziny naturalnej, nie znalazł szerszego zastosowania w praktyce. W tym miejscu warto więc postawić pytanie: Dla-

<sup>48</sup> A. Stopińska, *Praca socjalna prowadzona przez dom dziecka na rzecz integracji rodzin wychowanków*, w: *Problemy teorii i praktyki opiekuńczej*, red. B. Matyjas, Kielce 2005, s. 232.

<sup>49</sup> E. Zarebińska, dz. cyt., s. 13.

<sup>50</sup> Zob.: tamże, s. 15; M. Posłuszna-Owczar, *Praca domu dziecka z rodziną wychowanka*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2002, nr 4, s. 27.

<sup>51</sup> E. Zarebińska, dz. cyt., s. 17.

<sup>52</sup> M. Kaczmarek, *Dekada przekształceń domów dziecka*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2009, nr 2, s. 20.

czego pomimo tylu starań wielu służb tylko nielicznym rodzinom udaje się zmienić swoje zachowanie i być rodzicami, którzy zapewniają dziecku warunki do prawidłowego rozwoju? Źródeł takiego stanu rzeczy należy upatrywać przede wszystkim w niewielkiej gotowości rodziców do reintegracji, czyli chęci otrzymania pomocy ze strony innych oraz chęci do życia w inny sposób niż dotychczas. Z badań przeprowadzonych przez Sylwię Badorę i Jana Basiagę wynika, że tylko 14,1% matek oraz 8,3% ojców wykazuje zainteresowanie możliwością reintegracji<sup>53</sup>. Wiele rodzin jest bowiem zadowolonych z faktu, że pozbyło się balastu, jakim był obowiązek opieki nad dzieckiem<sup>54</sup>. Kiedy więc po kilku miesiącach pracy z rodziną nie widzi się szans na powrót dziecka do niej, należy niezwłocznie skierować wniosek do sądu o pozbawienie rodziców władzy rodzicielskiej i poszukać dla niego rodziny adopcyjnej lub innej formy rodzinnej pieczy zastępczej<sup>55</sup>. Do innych czynników wpływających na niezadowolające efekty reintegracji rodziców należą także: brak odpowiedniego wsparcia zespołowego, specjalistycznego i organizacyjnego osoby pracującej z rodziną, postrzeganie pracownika socjalnego jako „człowieka od wszystkiego”, rozproszenie podmiotów świadczących pomoc dziecku i rodzinie, brak jasnych mechanizmów współpracy domu dziecka ze służbami pomocy społecznej na poziomie gminnym i powiatowym oraz ze służbami sądowymi<sup>56</sup>.

## Podsumowanie

Konkludując, należy stwierdzić, że niezależnie od stopnia skuteczności dotychczasowych praktyk reintegracyjnych działania zmierzające do umożliwienia dziecku powrotu z placówki socjalizacyjnej do rodziny pochodzenia są bardzo potrzebne, przede wszystkim z dwóch powodów. Po pierwsze, pobyt w domu dziecka jest traumatycznym wydarzeniem w biografii dziecka, prowadzi do wielu zaburzeń, które są określane w literaturze przedmiotu mianem sieroctwa społecznego<sup>57</sup>. Po drugie, to prawidłowo funkcjonująca rodzina jest najlepszym środowiskiem dla rozwoju dziecka<sup>58</sup>. W związku z tym nawet najbardziej dysfunkcyjnemu systemowi rodzinnemu należy starać się pomagać. Powinno się tego dokonywać poprzez wzbu-

<sup>53</sup> S. Badora, J. Basiaga, *Gotowość rodziców do reintegracji z dziećmi umieszczonymi w pogotowiu opiekuńczym*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2010, nr 10, s. 15.

<sup>54</sup> G. Jasiłowska, *O roli więzi w reintegracji rodziny*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2005, nr 2, s. 30.

<sup>55</sup> E. Zarębińska, dz. cyt., s. 17.

<sup>56</sup> Tamże, s. 14.

<sup>57</sup> S. Kozak, *Sieroctwo społeczne...*, dz. cyt., s. 97-98.

<sup>58</sup> Taż, *Patologie...*, dz. cyt., s. 136.

dzanie wśród członków rodziny motywacji do zmiany. Jak wynika z badań przedstawionych powyżej, gotowość rodziców do reintegracji jest niewielka i już na starcie skazuje cały proces na porażkę. Zespół odpowiedzialny za pracę z rodziną wychowanków domu dziecka powinien w pierwszej kolejności skupić się na wyrabianiu u rodziców odpowiedniego stosunku do działań reintegracyjnych. Kiedy rodzice zapragną zmiany swojego dotychczasowego życia na lepsze, dalsze działania okażą się łatwiejsze i – co najważniejsze – skuteczniejsze. Z pewnością wzrośnie wtedy liczba powrotów dzieci do funkcjonalnych rodzin biologicznych, co z kolei zapobiegnie pojawieniu się lub pogłębieniu zjawiska sieroctwa społecznego wśród dzieci.



Kinga ENGLLOT, Aneta JUDZIŃSKA

Poznań

## Specyfika pracy asystenta rodzinnego. Społeczno-kulturowy kontekst zawodu

### Wstęp

Podstawowym celem niniejszego artykułu jest przybliżenie roli zawodu asystenta rodzinnego w Polsce. Na podstawie analizy dotychczasowych badań teoretyków pracy socjalnej autorki podjęły próbę scharakteryzowania aktualnej sylwetki pracownika asystentury rodzinnej, zarówno pod kątem pożądanych kompetencji, jak i obowiązujących zadań. Swoje rozważania wzbogacają także o aspekt kulturowy celem wykazania pewnych społecznie konstruowanych standardów (dotyczących płci) determinujących podjęcie owej profesji, jak również ich konsekwencji w postaci płciowej asymetrii obecnej w strukturze pracowników socjalnych. Nawiązując do problematyki feminizacji tego zawodu, autorki poszukują korelacji pomiędzy panującym w polskiej kulturze stereotypowym postrzeganiem płci a poczuciem skuteczności osób wykonujących zawód asystenta rodziny.

\* \* \*

Idea indywidualnego podejścia do pomocy rodzinie realizowana jest już od 1990 r., jednak o asystenturze rodzinnej i intensywnym rozwoju tego zawodu mówi się od 2009 r.<sup>1</sup>. Obecnie asystent rodziny uważany jest za znaczące ogniwo pomocy społecznej pomimo tego, że obraz roli zawodowej pracownika na tym stanowisku wciąż wydaje się nieprecyzyjny<sup>2</sup>.

Profesja ta wywodzi się z pracy socjalnej, a ściślej z zawodu pracownika socjalnego. Należy bowiem przyznać, że przed wykształceniem się stanowiska asystenta rodziny pracownicy socjalni byli obciążeni pracą biurową, po-

<sup>1</sup> I. Krasiejko, *Zawód asystenta rodziny w procesie profesjonalizacji*, Toruń 2013, s. 17.

<sup>2</sup> A. Tomulewicz, M. Lawda, *Asystentura rodzinna – Gdzie jesteśmy? Jakie mamy potrzeby, oczekiwania, rekomendacje*, „Podlaski Przegląd Społeczny” 2014, nr 3.

nadto swoją pieczę sprawowali nad zbyt liczną grupą rodzin wymagających wsparcia, przez co nie znajdowali wystarczająco dużo czasu dla każdej z nich. Tymczasem asystent rodziny pod swoją opieką początkowo mógł mieć dwadzieścia rodzin, a od momentu wejścia w życie zmian<sup>3</sup> w *Ustawie z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej* liczba rodzin, z którymi w danym czasie pracuje jeden asystent, nie może przekroczyć piętnastu<sup>4</sup>. Jest to istotny zapis, dzięki któremu asystenci rodziny mogą poświęcić więcej czasu poszczególnym rodzinom, co z kolei pozwala na realizację idei indywidualnego podejścia w pracy z beneficjentami i zbudowanie relacji, czasem określanej nawet przyjacielską (budzi to nadzieję na przełamywanie oporu osób, którym się pomaga)<sup>5</sup>. Praktycy rekomendują, by tę liczbę jeszcze zredukować – do dziesięciu rodzin na jednego asystenta. Oddziaływania asystentów są bowiem dostosowane tak, by jak najlepiej sprostać oczekiwaniom klientów: nienormowany czas pracy, mobilność, elastyczność, a także wysoki poziom dyspozycyjności zapewniają dostosowanie się do potrzeb rodzin<sup>6</sup>.

Asystentura rodzinna powstała w celu wspierania rodzin, natomiast jej istotę można odkryć, analizując samą nazwę tej grupy zawodowej. Słowo asysta oznacza towarzyszenie, obecność przy kimś. Budzi więc ono skojarzenia z relacją, w której zarówno osoba potrzebująca pomocy, jak i osoba pomagająca znajdują się na równej pozycji. Asystent będzie zatem towarzyszył, pomagał, a nie wyręczał czy zarządzał<sup>7</sup>.

*Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej*, która weszła w życie 9 czerwca 2011 r. (wraz z dalszymi poprawkami)<sup>8</sup>, reguluje prawa i obowiązki asystentów rodziny, co posłuży nam za punkt wyjścia do omówienia zadań stojących przez osobami wykonującymi ten zawód. W ustawie zostało bowiem wymienionych aż dziewiętnaście zadań. Celem usprawnienia percepcji zostały one podzielone na cztery główne zakresy: bezpośrednią pomoc rodzinie, pośrednią pomoc rodzinie, udzielanie wsparcia oraz prowadzenie dokumentacji.

Pomoc, jakiej asystenci udzielają rodzinie w sposób bezpośredni, dotyczy następujących obszarów: poprawiania sytuacji życiowej rodziny, rozwiązywania problemów rodziny (socjalnych, psychologicznych, wychowawczych), indywidualnych konsultacji wychowawczych; poszukiwania, podejmowania, a także utrzymywania pracy zarobkowej. Działaniem bez-

<sup>3</sup> Ustawa została znowelizowana w lipcu 2014 r.

<sup>4</sup> Dz.U. 2014, poz. 1188, art. 1, ust. 4.

<sup>5</sup> M. Szpunar, *Asystent rodziny jako działanie profesjonalne na rzecz rodzin wieloprotymowych, w: Pomoc – wsparcie społeczne – poradnictwo. Od teorii do praktyki*, red. M. Piorunek, Toruń 2010.

<sup>6</sup> A. Tomulewicz, M. Lawda, dz. cyt.

<sup>7</sup> I. Krasiejko, *Zawód asystenta...*, dz. cyt., s. 89.

<sup>8</sup> Dz.U. 2011, nr 149, poz. 887.

pośrednim jest także podejmowanie interwencji w przypadku zagrożenia bezpieczeństwa członków rodziny. W związku z tym, że praca asystentów rodziny odbywa się w środowisku rodzin wieloproblemowych, istotnym działaniem jest przeprowadzenie diagnozy, zapoznanie się z sytuacją rodziny, a następnie wypracowanie indywidualnego planu pracy, którego celem będzie poprawa sytuacji życiowej swoich podopiecznych<sup>9</sup>.

Pośrednio asystenci pomagają rodzinie poprzez współpracę z „jednostkami administracji rządowej i samorządowej, właściwymi organizacjami pozarządowymi oraz innymi podmiotami i osobami specjalizującymi się w działaniach na rzecz dziecka i rodziny”<sup>10</sup>. W celu udzielenia jak najlepszej pomocy dzieciom asystenci powinni utrzymywać kontakt przede wszystkim z nauczycielami i pedagogami szkolnymi. W zależności od sytuacji rodziny, z którą pracuje asystent, winien on również kooperować z policją, kuratorem sądowym, jak również z przedstawicielami ośrodków pomocy społecznej.

Zadaniem asystenta rodziny jest udzielanie wsparcia swoim klientom także w zakresie podejmowania aktywności społecznej, podnoszenia kwalifikacji zawodowych czy umiejętności psychospołecznych i wychowawczych. Wsparcie to wyrażać się ma w motywowaniu członków rodziny – zarówno rodziców, jak i dzieci – do podejmowania działań oraz zdobywania nowych umiejętności życiowych. W rodzinach wieloproblemowych, z którymi pracuje asystent, ważne jest wyzwalamie potencjału w każdym członku rodziny, co wiąże się z działaniami wzmacniającymi dotychczasowe osiągnięcia jednostki, jak i zachęcaniem jej do nabywania nowych<sup>11</sup>.

Nie da się uniknąć działalności związanej z dokumentacją prowadzonych działań. Asystenci przy okazji pierwszych spotkań z rodziną zobowiązani są do opracowania planu pracy. Musi on zostać stworzony przy współpracy z członkami rodziny, a także w porozumieniu z pracownikiem socjalnym. Ważne jest również, by skoordynować go z planem pomocy dziecku<sup>12</sup>. Pracownicy prowadzą więc dokumentację dotyczącą pracy z rodziną, okresowo dokonują oceny sytuacji rodziny, a po zakończeniu współpracy monitorują jej funkcjonowanie. Na wniosek sądu są także zobowiązani do sporządzenia opinii o rodzinie<sup>13</sup>.

---

<sup>9</sup> B. Kowalczyk, *Obszary współpracy asystenta rodziny i pracownika socjalnego*, w: *Asystent rodzinny. Nowy zawód i nowa usługa w systemie wspierania rodzin. Od opieki do wsparcia*, red. A. Żukiewicz, Kraków 2011.

<sup>10</sup> Dz.U. 2011, nr 149, poz. 887, art. 15, ust. 1, pkt 18.

<sup>11</sup> Por.: A. Żukiewicz, *Asystent rodzinny: profesja i pomoc. Odniesienie do etycznych aspektów ingerencji w życie rodzinne*, w: *Asystent rodzinny. Nowy zawód...*, dz. cyt., s. 21.

<sup>12</sup> Dz.U. 2011, nr 149, poz. 887, art. 15, ust. 1, pkt 1 i 2.

<sup>13</sup> Dz.U. 2011, nr 149, poz. 887, art. 15.

Swoista złożoność zadań kreujących profil zawodowy asystenta rodziny oraz stosunkowa nowość owej profesji mogą zniekształcać jego szeroko rozumianą społeczną percepcję, również w przypadku środowisk zawodowo związanych z udzielaniem pomocy, poradnictwa i wsparcia. Doskonale egzemplifikują to badania Jana Adama Malinowskiego zrealizowane w 2011 r., tuż po wejściu w życie *Ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej*<sup>14</sup>. Przeprowadzony wśród pracowników socjalnych sondaż zmierzał do pozyskania opinii na temat roli zawodowej asystentów rodziny. Wyniki badań ujawniły, że większość respondentów sprowadza ich działanie do – jak to określił autor – funkcji „pomagacza”<sup>15</sup>. Odpowiedzi ankietowanych często były nieskonkretyzowane. Badani, generalizując swoje wypowiedzi, przypisywali asystentom rodziny niezwykle zróżnicowane zadania koncentrujące się zarówno na diagnozowaniu problemów, wspieraniu rodziny, jak i na pomaganiu rodzinom<sup>16</sup>.

Odnosząc się do koncepcji nieformalnych ról społecznych, w których obraz roli determinowany jest przez postrzeganie jednostki oraz przypisywanie jej konkretnych cech, a także do badań teoretyków, można stwierdzić, że wizerunek asystentów rodziny zależy nie tylko od obrazu ukazującego się nam po przestudiowaniu przepisów prawa. Znaczenie dla postrzegania roli zawodowej asystentów rodziny ma także przyjęty przez pracowników model pracy, jak również relacje panujące między asystentem a rodziną. Warto przy tym zaznaczyć, że role zawodowe mają tutaj charakter niezwykle płynny i dynamiczny – mogą być zarówno przyjmowane, jak i tworzone przez ludzi i ich oczekiwania. Pragnienia i potrzeby będą z kolei rzutowały na budowanie obrazu samego siebie oraz podejmowanie decyzji w związku z formalnym obrazem roli zawodowej<sup>17</sup>. Danuta Dobrowolska, opisując pojęcie roli zawodowej w ogóle, zwróciła uwagę na to, że jednym z jej podstawowych elementów, obok normatywnych oczekiwań związanych z obowiązkami, jak i uprawnieniami, są oczekiwania środowiska – zarówno zawodowego, jak i pracowniczego<sup>18</sup>. Dodatkowo w zawodach usługowych niezwykle ważne okazują się oczekiwania wobec roli zawodowej płynące od ludzi korzystających z danej usługi, a także od szerszego środowiska<sup>19</sup>. Idąc tym tropem, warto odnieść się do znaczenia stereotypów w kształtowaniu

<sup>14</sup> Dz.U. 2011, nr 149, poz. 887.

<sup>15</sup> A. Malinowski, *Role, funkcje i zadania asystenta rodzinnego*, w: *Asystent rodzinny. Nowy zawod...*, dz. cyt., s. 38.

<sup>16</sup> Tamże, s. 41-42.

<sup>17</sup> Por.: D. Trawkowska, *Role zawodowe pracowników socjalnych w teoriach socjologicznych i praktyce badawczej*, w: *Pomoc społeczna. Praca socjalna. Teoria i praktyka*, t. 1, red. K. Marzec-Holka, Bydgoszcz 2003, s. 340.

<sup>18</sup> D. Dobrowolska, *Studia nad znaczeniem pracy dla człowieka*, Wrocław 1974.

<sup>19</sup> Tamże, s. 121.

tego obrazu. Danuta Dobrowolska podkreśla, że w pewnej mierze także one mają wpływ na postrzeganie pracownika. W stereotypach bowiem, niczym w krzywym zwierciadle, ujawniają się oczekiwania dotyczące wyobrażeń o wyglądzie, zachowaniu i cechach osoby wykonującej dany zawód<sup>20</sup>.

Omówione obowiązki oraz obraz roli zawodowej asystentury rodzinnej pokazują, że głównym celem wykształcenia się tej grupy zawodowej jest zarówno psychiczno-emocjonalne, motywacyjno-aktywizujące wspieranie rodziny, jak i doradztwo, również związane z wychowaniem dziecka<sup>21</sup>. Przed asystentami rodziny powstają zatem różnorodne zadania, których realizacja jest uzależniona od posiadanych przez pracownika kompetencji i kwalifikacji. Istotne dla efektywności pracy z rodziną jest ustawiczne wzbogacanie warsztatu pracy oraz doskonalenie umiejętności pracowników poprzez udział w szkoleniach i warsztatach. Organizowane są również zloty asystentów rodziny, które stwarzają okazję nie tylko do wymiany doświadczeń, ale także do udzielania sobie nawzajem wsparcia przez pracowników z różnych stron kraju. Choć krótki staż praktykowania asystentury rodzinnej nie pozwala na wysnuwanie ogólnych wniosków, już teraz wskazuje się na potrzebę prowadzenia profilaktyki wypalenia zawodowego<sup>22</sup>.

Poza wymogami kwalifikacyjnymi, które zostały zawarte w *Ustawie*, istotne wydają się również kompetencje osobiste, wśród których wymienia się pożądanę w pracy asystenta rodziny cechy osobowościowe, takie jak: otwartość i życzliwość w kontaktach interpersonalnych, cierpliwość oraz wyrozumiałość, wrażliwość, lecz także odpowiedzialność, rzetelność i prawdomówność<sup>23</sup>. Jacek Szczepkowski podaje jako kluczowe w zawodzie pomagającego „wewnętrzne ciepło” i empatyczne reagowanie<sup>24</sup>. Obok cech charakteru wskazuje się również na przekonania i postawy jako istotne czynniki przesądzające o powodzeniu w pracy, której istotą jest pomaganie. Barbara Okun podkreśla znaczenie samoświadomości osoby pomagającej, a zatem właściwy obraz samego siebie<sup>25</sup>. Wśród postaw wyróżnić możemy prospołeczną, egocentryczną i wrogą<sup>26</sup>, przy czym najbardziej efektywną w pracy socjalnej jest postawa prospołeczna wraz z akceptacją drugiego człowieka oraz działaniem opartym na autentyczności i empatii<sup>27</sup>. Sami pra-

<sup>20</sup> Tamże, s. 122.

<sup>21</sup> Zob.: I. Krasiejko, *Metodyka działania asystenta rodziny*, Katowice 2012; A. Malinowski, dz. cyt., s. 38.

<sup>22</sup> A. Tomulewicz, M. Lawda, dz. cyt.

<sup>23</sup> I. Krasiejko, *Zawód asystenta...*, dz. cyt., s. 315.

<sup>24</sup> J. Szczepkowski, *Praca socjalna – podejście skoncentrowane na rozwiązaniach*, Toruń 2010, s. 33.

<sup>25</sup> B. Okun, *Skuteczna pomoc psychologiczna*, Warszawa 2002.

<sup>26</sup> Za: J. Szczepkowski, dz. cyt., s. 34.

<sup>27</sup> B. Okun, dz. cyt., s. 39-40.

cownicy socjalni za najbardziej przydatne kompetencje w swoim zawodzie uważają umiejętność łatwego nawiązywania kontaktów, komunikatywność i postawę asertywną<sup>28</sup>.

Dokonując wnikliwej analizy owych nieformalnych predyspozycji kształtujących sylwetkę asystenta rodziny, warto skonfrontować je z wzorcami kulturowymi, a ściślej z rolami (płciowymi) odgrywanymi w społeczeństwie. Swoisty pakiet kompetencji i cech charakterologicznych pracownika stanowi pewną analogię do tradycyjnej, esencjalistycznej wizji kobiecości przejawiającej się tutaj w formie archetypu matki. Nawiązanie do typowych w kulturze atrybutów kobiecych (w tym przypadku psychicznych) egzemplifikuje feministyczny wymiar owej profesji. Zdaniem Natalii Saraty staje się on „efektem odwołań do zgodnych ze stereotypem kompetencji «kobietcych i męskich»”<sup>29</sup>. „Wrodzone kulturowo”<sup>30</sup> predyspozycje czynią kobietę (w tym ujęciu) istotą uczynną, cierpliwą, gotową do ponoszenia ofiar, a w szczególności do poświęcenia własnych korzyści na rzecz wyższych wartości czy idei. Z kolei delikatność i wrażliwość konstruuje „naturalny”, „kobietocentryczny”<sup>31</sup> fenomen prospołecznej empatii. Kobieta pełni zatem funkcje opiekuńcze, podejmując działania mające na celu służbę drugiemu człowiekowi. Poza tym jest pomocna i w sposób umiejętny „posługuje się pośrednimi taktykami wpływu społecznego”<sup>32</sup>. Nie dziwi więc fakt, że w tym ujęciu praca zawodowa kobiety bezpośrednio przejawia się w „sektorze publicznym i w działaniach związanych z infrastrukturą socjalną, a więc z opieką, aprowizacją, zdrowiem i higieną”<sup>33</sup>. Mamy zatem tutaj do czynienia ze stereotypową, przesyconą determinizmem biologicznym koncepcją, która niesie ze sobą przesłanie dotyczące opiekuńczej, empatycznej, uległej natury kobiety<sup>34</sup>.

<sup>28</sup> J. Szczepkowski, dz. cyt., s. 33.

<sup>29</sup> N. Sarata, *Rynek pracy w Polsce – płęć, obecność, uczestnictwo*, w: *Gender w społeczeństwie polskim*, red. K. Slany, J. Struzik, K. Wojnicka, Kraków 2011, s. 272.

<sup>30</sup> Na temat teorii konstruktywizmu społecznego pisze m.in. A. Gromkowska, *Kobiecość w kulturze globalnej. Rekonstrukcje i reprezentacje*, Poznań 2002, s. 17-19.

<sup>31</sup> S.L. Bem, *Kobiecość, męskość. O różnicach wynikających z płci*, Gdańsk 2002. Za: E. Zamojska, *Dążenia emancypacyjne kobiet – równość w dyskursie feministycznym*, „Pampaedia. Leszczyńskie Studia Humanistyczne” 2004, nr 1, s. 7.

<sup>32</sup> E. Mandal, *Refleksje końcowe. Alternatywy wobec stereotypów związanych z płcią*, w: *Podmiotowe i interpersonalne konsekwencje stereotypów związanych z płcią*, red. E. Mandal, Katowice 2004, s. 231.

<sup>33</sup> K. Janicka, *Kobiety i mężczyźni w strukturze społeczno-zawodowej: podobieństwa i różnice*, w: *Co to znaczy być kobietą w Polsce: praca zbiorowa*, red. A. Titkow, H. Domański, Warszawa 1995, s. 95.

<sup>34</sup> J. Roszak, R. Pałucka, K. Rykaczewska, *O zadowolonej kobiecie sukcesu i jej niezbyt szczęśliwym partnerze, czyli jak (nie)zależność finansowa w związku wpływa na postrzeganą satysfakcję życiową kobiet i mężczyzn*, w: *Podróże między kobiecością a męskością*, red. A. Chybicka, N. Kosakowska-Berezecka, P. Pawlicka, Kraków 2012, s. 40.

Jak wskazują badania GUS z 2011 r., obszar pomocy społecznej jest sektorem zawodowym o wysokim wskaźniku feminizacji wynoszącym ok. 82%<sup>35</sup>. W przypadku pracowników socjalnych sięga on ok. 94,2% (informacje z 2010 r.)<sup>36</sup>. Niezwykle trudno jest jednak pozyskać dane empiryczne odzwierciedlające wiarygodnie statystykę dotyczącą rozkładu płci tylko w odniesieniu do asystentów rodziny. Swoista generalizacja badań, polegająca na włączeniu asystentów rodziny w rozległy sektor służb społecznych, uniemożliwia zebranie wyselekcjonowanych dowodów empirycznych prezentujących odsetek mężczyzn i kobiet wykonujących wyłącznie tę profesję (co najprawdopodobniej uwarunkowane jest stosunkowo krótkim stażem na rynku zawodowym). W literaturze przedmiotu można znaleźć analizę jakościową poświęconą omawianej grupie zawodowej, która w pośredni sposób dostarcza informacji o jej feminizacji. Jest ona zawarta w monografii Izabeli Krasiejko<sup>37</sup>. Autorka, podejmując próbę scharakteryzowania nowej, społecznej profesji, przeprowadziła badania fokusowe (5 grup po średnio 12 osób) oraz 15 zaplanowanych wywiadów indywidualnych i kilkanaście swobodnych wśród asystentów rodziny oraz jednostek mających z nimi bezpośredni zawodowy związek. Analizując materiał badawczy, można jednoznacznie stwierdzić, że ponad 95% wspomnianych pracowników, konstruując swoje wypowiedzi, posługiwało się formą żeńską.

Dodatkowe źródło danych świadczących o przewadze kobiet w asysten-turze rodzinnej stanowiła konsultacja z autorką powyższej monografii – Iza-belą Krasiejko (za pomocą kontaktu e-mail). Zdaniem ekspertki zajmującej się naukowo tą problematyką od 2008 r. odsetek mężczyzn będących asy-stentami rodziny wynosi ok. 5% (warto nadmienić, że podczas Zlotu Asy-stentów Rodziny w 2014 r. 95% stanowiły kobiety (na 100 osób)).

Zawody sfeminizowane w społecznej percepcji są postrzegane jako ma-ło atrakcyjne z powodu ograniczonych możliwości awansu oraz niskiego poziomu wynagrodzenia. Kolejna przesłanka świadcząca o ich deprecjacji wyodrębnia się w postaci wtórnej konsekwencji dwóch pierwszych czynni-ków. Związana jest bowiem z brakiem społecznego prestiżu wykonywanego zawodu (co nie musi być jednoznaczne z brakiem satysfakcji z wykonywa-nej pracy)<sup>38</sup>. Wyzwała się więc tutaj swoisty efekt domina, w którym jeden niekorzystny czynnik negatywnie rzutuje na pozostałe elementy złożonego

<sup>35</sup> GUS, *Kobiety i mężczyźni na rynku pracy*, Warszawa 2012, s. 6.

<sup>36</sup> Zob.: M. Rymśa, *Pracownicy socjalni i praca socjalna w Polsce. Między służbą społeczną a urzędem*, Warszawa 2012, s. 43; M. Łuczyńska, *Pracownicy socjalni w procesie profesjonalizacji*, Warszawa 2013, s. 11.

<sup>37</sup> I. Krasiejko, *Zawód asystenta...*, dz. cyt.

<sup>38</sup> S. Maddock, *Kultury, taktyki i strategii zorientowane płciowo*, w: *Aktorzy życia publicznego. Płeć jako czynnik różnicujący*, red. R. Siemieńska, Warszawa 2003, s. 81.

systemu. Ten rodzaj płciowej stereotypizacji jest w literaturze przedmiotu określony mianem „lepkiej podłogi” (sticky floor)<sup>39</sup>. Niewątpliwie taki stan rzeczy ma swoje uzasadnienie w długoletnim, naznaczonym dychotomicznością ról rodzajowych przekazie kulturowym, niejako odgórnie zakładającym umowny podział obowiązków, a także w „charakterystycznym dla cywilizacji europejskiej systemie wartości” manifestującym istnienie „klarownych wzorców kobiecości i męskości”<sup>40</sup>. Zatem bezapelacyjną konsekwencją kulturowej atomizacji ról społecznych (płciowych) staje się zjawisko segregacji zawodowej kobiet na rynku pracy<sup>41</sup>, a w przypadku zawodów sfeminizowanych – segregacji poziomej (horizontal segregation)<sup>42</sup>. Podejmując próbę odnalezienia przyczyn (re)produkcji stratyfikacji płciowej, warto odwołać się do rozważań Pierre’a Bourdieu. Autor *Męskiej dominacji* wskazuje na istnienie pewnych względnie trwałych, ponadczasowych prawidłowości, które w sposób symboliczny wyrazić można w formie patologicznej triady. Pierwszy jej element stanowi o fundamentalnym prawie, które głosi, że „tzw. kobiece zawody stanowią przedłużenie zajęć domowych: nauczanie, opieka, usługi”. Drugi dotyczy przeświadczenia o niższym w hierarchii władzy statusie kobiet, co oznacza, że nie powinny one „zajmować względem mężczyzn pozycji autorytetu i w związku z tym woła, żeby to oni objęli stanowiska z nim związane, same zajmując pozycję wymagającą podległości”. Ostatni, trzeci filar, odnosi się do nadania „mężczyznom monopolu w sferze obsługi maszyn i urządzeń technicznych”, wyłączając tym samym kobiety z równoprawnego korzystania z owoców postępu technologicznego<sup>43</sup>. Obecność owych zmiennych doskonale egzemplifikują współczesne badania empiryczne dotyczące wyborów edukacyjnych młodych dziewcząt. Okazuje się, że większość europejskich absolwentek szkół wyższych zdobywa wykształcenie humanistyczne bądź medyczne, co potwierdza jedynie założenie, że zjawisko „grupowania się kobiet” jest nadal obecne w wybranych segmentach rynku zatrudnienia<sup>44</sup>.

Dokonując próby umiejscowienia w niniejszej problematyce asystentury rodzinnej, należy podkreślić, że zarobki pracowników oscylują w granicach ok. 1400 zł. Wysokość wynagrodzenia uwarunkowana jest długością stażu

<sup>39</sup> V. Smith, *Sociology of work: an encyclopedia*, California 2013, s. 826.

<sup>40</sup> K. Janicka, dz. cyt., s. 96. Problem pracy zawodowej kobiet został poruszony w artykule A. Judzińskiej, *Womanhood – Contemporary Paradoxes of Equality and Exclusion*, „Journal of Gender and Power” 2014, vol. 2, no. 2, s. 140-142.

<sup>41</sup> H. Domański, *Zadowolony niewolnik idzie do pracy*, Warszawa 1995, s. 29-31.

<sup>42</sup> J. Browne, *Sex segregation and inequality in the modern labour market*, Bristol 2006, s. 6.

<sup>43</sup> P. Bourdieu, *Męska dominacja*, Warszawa 2004, s. 112.

<sup>44</sup> M. Smith, A. Piasna, B. Burchell, J. Rubery, A. Rafferty, J. Rose, L. Carter, *Women, men and working conditions in Europe*, Luxembourg 2013 [online], <<http://www.eurofound.europa.eu/>> [dostęp: 10.10.2014].

zawodowego, a co za tym idzie – awansu na stanowisko starszego asystenta rodziny. Zgodnie z *Ustawą z dnia 10 września 2013 r. w sprawie wynagrodzenia pracowników samorządowych* minimalne wynagrodzenie zasadnicze asystenta rodziny z dwuletnim stażem pracy (w przypadku wykształcenia wyższego) oraz z pięcioletnim stażem pracy (w przypadku wykształcenia średniego) wynosi 1240 zł. Z kolei stanowisko starszego asystenta rodziny gratyfikowane jest wynagrodzeniem minimalnym w wysokości 1450 zł. W tym przypadku wymagany jest pięcioletni staż przy wykształceniu wyższym oraz ośmioletni przy wykształceniu średnim<sup>45</sup>. Niesatysfakcjonujące zarobki stanowią więc jeden z głównych powodów rezygnacji z zawodu, obok innych, najczęściej wymienianych przyczyn, tj. niedopracowań organizacyjnych (czas trwania projektu) oraz najniższego w hierarchii pracowników socjalnych statusu<sup>46</sup>.

Interesującą kontrpropozycją zwiększającą nieco atrakcyjność owej profesji był projekt przygotowany przez Dolnośląską Szkołę Wyższą oraz Towarzystwo Wiedzy Powszechnej we Wrocławiu na zlecenie Dolnośląskiego Ośrodka Polityki Społecznej. Szkolenie *Praca z rodziną – asystent rodziny*, w którym wzięło udział czterdziestu pracowników ośrodków polityki społecznej, powiatowych centrów pomocy rodzinie oraz przedstawicieli służb społecznych, odbyło się w lipcu 2011 r. Uczestnicy otrzymali możliwość pozyskania i doskonalenia nie tylko kompetencji zawodowych usprawniających współpracę z rodziną. Uwagę zwrócono również na kluczowy problem płciowej nierównowagi, podejmując jedną z nielicznych prób jego rozwiązania. Należy podkreślić, że „ośrodek zastosował zasadę kolejności zgłoszeń, uwzględniając podział na płeć, uprzywilejowując mężczyzn. Na ich korzyść zostało zarezerwowane 10 proc. miejsc zgłoszeniowych”<sup>47</sup>.

Pozostaje jedynie wyrazić nadzieję, że systematyczny wzrost liczby tego typu projektów przyczyni się chociaż w niewielkim stopniu do zmian w zakresie rozkładu płci pracowników albo przynajmniej zwróci uwagę na istnienie tego kluczowego problemu. Utopią i brakiem naukowego krytycyzmu byłoby podtrzymywanie przeświadczenia, iż owe działania całkowicie rozwiążą złożony problem nadreprezentatywności kobiet w określonych obszarach zawodowych. Problem, który ma nie tylko wymiar indywidualny, ale i społeczno-polityczny. Mianowicie to wybory edukacyjne młodzieży czy – szerzej – polityka państwa, jak również, procesy transmisji kulturowej regulują poziom przynależności mężczyzn i kobiet do określonych grup zawodowych.

<sup>45</sup> Dz.U. 2013, poz. 1050.

<sup>46</sup> I. Krasiejko, *Zawód asystenta...*, dz. cyt., s. 137-142.

<sup>47</sup> DSW szkoli asystentów rodziny [online], <[http://wroclaw.dlastudenta.pl/studia/arttykul/DSW\\_szkoli\\_asystentow\\_rodziny,54094.htm](http://wroclaw.dlastudenta.pl/studia/arttykul/DSW_szkoli_asystentow_rodziny,54094.htm)> [dostęp: 11.10.2014].

## Podsumowanie

W zakończeniu pragniemy raz jeszcze zaznaczyć, jak niezwykle pożądana w asystenturze rodzinnej jest równowaga (choćby względna) płci pracowników. Uwzględniając niekorzystną sytuację materialną i psychologiczną odbiorców usług – jednostek często społecznie dysfunkcyjnych – warto zwrócić szczególną uwagę na kluczową potrzebę zaprezentowania im konstruktywnych wzorców zachowań wzbogacających niekiedy ich bardzo ograniczone bądź nie mieszczące się w granicach konwencji kulturowych reakcje. Zwiększenie różnorodności prezentowanych beneficjentom ról społecznych, dzięki obecności pracowników płci żeńskiej i męskiej, może wygenerować pozytywny proces autoidentyfikacji, jak również zwiększyć szansę nabywania podstawowych kompetencji społecznych w wyniku uruchomienia mechanizmu modelowania.

Ewa WYRWICH-HEJDUK, Magdalena STANKOWSKA

Warszawa

## Dziadek jako instytucja wspierająca

### Wstęp

Kwestią oczywistą jest to, jak istotna dla każdego człowieka jest rodzina, jak ważną funkcję w życiu człowieka ma do spełnienia. Nie sposób jednak nie zauważyć pewnych zmian, które pojawiły się na gruncie omawianej problematyki w ostatnim stuleciu. W obszarze przemian, jakie dokonały się w Polsce, na co zwracają uwagę A. Kwak<sup>1</sup> i F. Adamski<sup>2</sup>, znajdują się m.in. zmiany w strukturze i funkcjach rodziny.

Zarówno w czasach współczesnych, jak również i minionych pojawiały się rozmaite trudności, z którymi borykają się rodzice. Niejednokrotnie zdarza się, że z różnych powodów podstawowe potrzeby członków rodziny nie są w pełni zaspokajane. Różne sytuacje w życiu rodziny uwypuklają, jak to naświetla J.A. Pielkova, „stan bierności, nieufności, sceptycyzmu albo zniecierpliwienia wyrażający się zwątpieniem rodziców w swoją siłę oddziaływania, potrzebę i możliwość autentycznego udziału w przezwyciężaniu kryzysu wartości, który ma szczególne odbicie w procesach socjalizacji spontanicznej, jak i intencjonalnej świadomie realizującej cele wychowania”<sup>3</sup>. Pewne trudności, na które zwraca uwagę B. Balcerzak-Paradowska<sup>4</sup>, mogą wynikać ze zmian ogólnych warunków życia społecznego. Jak zatem wspierać rodzinę w jej działaniach?

<sup>1</sup> A. Kwak, *Rodzina i jej przemiany*, Warszawa 1994.

<sup>2</sup> F. Adamski, *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Kraków 2002.

<sup>3</sup> A. Pielkova, *Zmiany w pełnieniu funkcji socjalizacyjnej w rodzinie*, w: *Współczesne rodziny polskie – ich stan i kierunek przemian*, red. Z. Tyszka, Poznań 2004, s. 255.

<sup>4</sup> B. Balcerzak-Paradowska, *Polityka rodzinna lat dziewięćdziesiątych w Polsce. Ocena jej skutków*, w: *Sytuacja dzieci w Polsce w okresie przemian*, red. B. Balcerzak-Paradowska, Warszawa 1999, s. 79-92.

Termin wsparcie w *Słowniku języka polskiego* definiowany jest m.in. w kontekście pomocy udzielanej komuś<sup>5</sup>. Zarówno pomoc, jak i wsparcie są terminami stosowanymi zamiennie. W naukach społecznych powyższe działania są określane jako wsparcie społeczne. Czym zatem ono jest? To pewien rodzaj interakcji podjętej przez jeden lub oba podmioty z chwilą wystąpienia sytuacji trudnej, problemowej, stresowej lub krytycznej<sup>6</sup>. Oczywiście każda sytuacja jest zupełnie inna i wymaga różnego rodzaju działań przyjmujących różne formy. Jednym z nich jest wsparcie emocjonalne polegające m.in. na działaniach poprawiających samopoczucie, innym zaś – wsparcie informacyjne umożliwiające dzielenie się własnym doświadczeniem. Może to być także wsparcie instrumentalne – obejmujące w swoim działaniu dostarczanie informacji o tym, jak należy postępować – jak również wsparcie rzeczowe, gdy konieczna jest pomoc materialna. W obliczu zaś kryzysu egzystencjonalnego niezbędne jest wsparcie duchowe<sup>7</sup>. Niewątpliwie wsparcia należy udzielać z chwilą wystąpienia problemów. A czy rodzinę można wspierać w jej funkcjonowaniu, gdy np. sobie radzi? Jeśli tak, to kto może udzielać wsparcia rodzinie? Otóż rodzinę wspierają lub powinny wspierać instytucje kształcenia, jak również wychowania pozaszkolnego. Ważną rolę w tej kwestii odgrywają: instytucje państwowe, organizacje pozarządowe, Kościół. Niezwykle ważne są jednak naturalne źródła wsparcia: ze strony partnera, innego członka rodziny, przyjaciela, grup rówieśniczych czy towarzyskich<sup>8</sup>.

W obliczu przemian społecznych należy zwracać szczególną uwagę na zobowiązania opiekuńcze rodziny w poszczególnych fazach życia i relacje międzygeneracyjne. Bardzo wiele mówi się o zmianie w tradycyjnym podziale ról na męskie i żeńskie, ale także o tzw. nowych ojcach biorących pełniejszy udział w życiu rodzinnym, którzy (szczerze) angażują się w wychowywanie swoich dzieci: opiekują się nimi, poświęcają im swój czas i uwagę. Skoro taką transformację można obserwować w przypadku ojców, to trudno oprzeć się pytaniu o dzisiejszych dziadków. Czy można mówić o współczesnym „nowym” dziadku, a właściwie o przemianach roli dziadka? Czy te zmiany obserwowane w odniesieniu do ojców dotyczą też mężczyzn? Co współcześnie dzieje się z dziadkami? Jakie jest ich zaangażowanie w opiekę nad wnukami? Czy dziadek może stanowić źródło wsparcia dla swoich wnuków?

<sup>5</sup> *Słownik języka polskiego* [online], <<http://sjp.pwn.pl/szukaj/wsparcie.html>> [dostęp: 9.11.2014].

<sup>6</sup> H. Sęk, R. Cieślak, *Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne*, w: *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, red. H. Sęk, R. Cieślak, Warszawa 2004, s. 18-20.

<sup>7</sup> I. Heszen, H. Sęk, *Psychologia zdrowia*, Warszawa 2007, s. 168-169.

<sup>8</sup> Tamże, s. 167.

L. Dyczewski twierdzi, że „dziadkowie na ogół pragną mieć swój udział w opiece nad wnukami i w ich wychowaniu”<sup>9</sup>, jednak, jak zauważają badacze, nie wszyscy dziadkowie angażują się w jednakowym zakresie w wychowywanie wnuków. Inne jest zaangażowanie babć, inne dziadków, inne rodziców matki i inne rodziców ojca<sup>10</sup>. L. Dyczewski jest zdania, że wnukami częściej zajmują się rodzice matki niż rodzice ojca i częściej babcie niż dziadkowie<sup>11</sup>. T. Szlendak, powołując się na wyniki badań H.A. Eulera i B. Weitzel, pisze, że najwięcej uwagi wnukom poświęca babcia ze strony matki, później dziadek ze strony matki, następnie babcia ze strony ojca i najmniej dziadek ze strony ojca<sup>12</sup>. Z kolei K. Appelt zauważa, że częstszy kontakt z wnukami mają dziadkowie żonaci niż rozwiedzeni<sup>13</sup>. Niektórzy badacze dostrzegają również fakt, że ostatnimi czasy „zmniejszyła się jednak ilość czasu poświęcanego przez babcie wnukom na korzyść dziadków”<sup>14</sup>.

Zrównanie wieku przejścia na emeryturę kobiet i mężczyzn do 67 lat spowoduje, że w przyszłości w wielu rodzinach to dziadkowie wcześniej przejdą na emeryturę niż babcie (z racji tego, że na ogół w związku małżeńskich to mężczyźni są starsi). Zatem zaistnieje taka sytuacja, że mężczyźni-dziadkowie zaprzestaną już aktywności zawodowej, a ich żony będą jeszcze pracować. Czy wtedy dziadkowie podejmą się wyłącznej opieki nad wnukami w godzinach, gdy zarówno rodzice dziecka, jak i babcie będą w pracy? Najnowsze badania CBOS-u<sup>15</sup> pokazują, że kobiety, które mogłyby liczyć na wsparcie rodziców czy teściów w opiece nad dziećmi, częściej planują w przyszłości potomstwo niż te kobiety, które na taką pomoc nie mogą liczyć. Zatem należy domniemywać, że od tego, czy dziadkowie zechcą się podjąć opieki nad wnukami, będzie zależeć w jakimś stopniu przyrost naturalny w Polsce. Przejęcie funkcji opiekuńczych nad małymi dziećmi przez dziadków i babcie jest ważne w obecnej, polskiej sytuacji, kiedy nieliczne dzieci uczęszczają do żłobków (3%), a do przedszkoli niewiele ponad połowa (54%)<sup>16</sup>. Opieka ze strony babć czy dziadków umożliwi kobietom po-

<sup>9</sup> L. Dyczewski, *Więź między pokoleniami w rodzinie*, Lublin 2002, s. 87.

<sup>10</sup> Zob.: tamże, s. 88; T. Szlendak, *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Warszawa 2010.

<sup>11</sup> L. Dyczewski, dz. cyt., s. 88.

<sup>12</sup> Za: T. Szlendak, dz. cyt., s. 49.

<sup>13</sup> K. Appelt, *Współcześni dziadkowie i ich znaczenie dla rozwoju wnuków*, w: *Szanse rozwoju w okresie późnej dorosłości*, red. A.I. Brzezińska, K. Ober-Łopatka, R. Stec, K. Ziółkowska, Poznań 2007, s. 85.

<sup>14</sup> L. Dyczewski, dz. cyt., s. 90.

<sup>15</sup> CBOS, *Postawy prokreacyjne kobiet*, Warszawa 2013 [online], <[http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K\\_029\\_13.PDF](http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_029_13.PDF)> [dostęp: 26.04.2013].

<sup>16</sup> K. Klinger, *Liczba dzieci w przedszkolach i żłobkach? Polska jest najgorsza w UE* [online], <[http://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/709019,liczba\\_dzieci\\_w\\_przedszkolach\\_i\\_zlobkach\\_polska\\_jest\\_najgorsza\\_w\\_ue.html](http://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/709019,liczba_dzieci_w_przedszkolach_i_zlobkach_polska_jest_najgorsza_w_ue.html)> [dostęp: 5.06.2014].

wrót na rynek pracy bezpośrednio po urlopie rodzicielskim, który obecnie wynosi maksymalnie rok. Jak wiadomo, w wielu zawodach jest tak, że im dłuższa przerwa w aktywności zawodowej, tym mniejsze szanse na znalezienie pracy czy awans zawodowy. Jednak, jak zauważa K. Makaruk, dziadkowie coraz częściej wyrażają przekonanie, że „wychowywanie wnuków i opieka nad nimi nie jest ich powinnością, a jedynie przejawem dobrej woli”<sup>17</sup>.

W Polsce niewiele jest badań naukowych, które byłyby poświęcone mężczyznom-dziadkom. O babciach i dziadkach bardzo często mówi się w Polsce łącznie, zarówno w dyskursie naukowym, jak i potocznym. Intuicyjnie można przypuszczać, że przecież rola dziadka i rola babci znacząco się od siebie różnią. Jeśli pojawiają się artykuły dokonujące rozróżnienia, to najczęściej poświęcone są one babciom. Jest to zastanawiające zwłaszcza w tym kontekście, że ostatnimi laty ukazało się w Polsce wiele publikacji dotyczących ojcostwa. Zauważono coraz większe zaangażowanie ojców w obowiązki domowe i opiekę nad dziećmi, choć nadal to na kobietach spoczywa większy ciężar, jeśli chodzi o prowadzenie domu czy wychowanie dzieci. Nie wiadomo jednak, czy jakieś przemiany w tym zakresie dokonały się w przedstawicielach starszego pokolenia – dziadkach.

## 1. Znaczenie roli dziadka w życiu wnuków w świetle badań naukowych

Jak zauważa L. Dyczewski, w Polsce rola dziadków, a zwłaszcza babci jako tej, która poświęca swój czas na opiekę nad wnukami, „wcale się nie przeżyła”<sup>18</sup>. Polscy dziadkowie często widują swoje wnuki. Z ogólnopolskich badań dotyczących więzi rodzinnych, przeprowadzonych przez CBOS w 2007 r. na próbie 870 dorosłych Polaków, wynika, że 69% widuje się z wnukami co najmniej raz w tygodniu, 15% – co najmniej raz w miesiącu, a 12% – kilka razy w roku. Z kolei dorosłe wnuki deklarują rzadsze kontakty z dziadkami. 30% z nich widuje się z dziadkami co najmniej raz w tygodniu, 36% – co najmniej raz w miesiącu, 21% – kilka razy w roku, a 8% – raz w roku<sup>19</sup>. Niestety tu znowu nie dokonano rozróżnienia pomiędzy babcią a dziadkiem. Dorosli Polacy pytani w 2012 r. o to, co zawdzięczają dziadkom i babciom, wskazują na szereg różnych rzeczy. Najwięcej badanych zawdzięcza im: opiekę i wychowanie (65%), poczucie bycia kochanym

<sup>17</sup> K. Makaruk, *Dziadkowie i wnuki. Wspólna historia. Raport z badań jakościowych*, Warszawa 2013, s. 8.

<sup>18</sup> L. Dyczewski, dz. cyt., s. 87.

<sup>19</sup> CBOS, *Więzi rodzinne*, Warszawa 2008, s. 3 [online], <[http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2008/K\\_004\\_08.PDF](http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2008/K_004_08.PDF)> [dostęp: 12.02.2016].

(64%), znajomość dziejów rodziny (57%), zasady moralne (57%), wiarę religijną (54%), cechy charakteru: obowiązkowość, pracowitość, samodyscyplinę, silną wolę (48%), praktyczne umiejętności związane z prowadzeniem domu, majsterkowaniem (44%), znajomość niektórych wydarzeń historycznych (43%), miłość do ojczyzny (39%), zainteresowania, hobby (21%). Znacznie mniej osób przyznaje, że zawdzięcza dziadkom mieszkanie (10%) czy spadek (6%)<sup>20</sup>.

Jak zauważa B. Grzeszkiewicz<sup>21</sup>, babcie i dziadkowie pełnią ważne funkcje wobec wnuków. Autorka wyróżnia tu funkcję opiekuńczo-wychowawczą, ekonomiczno-materialną, socjalizacyjno-kulturotwórczą, poznawczą. V.L. Bengston opisuje cztery aspekty roli babci i dziadka. Dziadek może być dla wnuka tzw. kotwicą, punktem odniesienia, dbając o relacje rodzinne, scalając rodzinę, pomagając w kształtowaniu tożsamości wnuka. Może również pełnić funkcję ochroniarza/opiekuna, zajmując się wnukiem, włączając się w opiekę i wychowanie wnuków. Dziadek niekiedy jest również arbitrem/negocjatorem, który pośredniczy w sporach między rodzicami a dziećmi oraz ułatwia wnukom zrozumienie zachowania ich rodziców. I wreszcie dziadek pełni niejako funkcję historyka, opowiadając historie rodzinne, przekazując informacje na temat drzewa genealogicznego, dbając o rodzinne tradycje<sup>22</sup>.

Badanie, podczas którego respondentów osobno pytano o babcię i dziadka, przywołuje J. Kurczewski. 78% badanych ma poczucie, że zawdzięcza coś swojemu dziadkowi (45% badanych zdecydowanie zgodziło się z tym stwierdzeniem, a 33% – raczej). Tylko 12% respondentów nie miało poczucia, że zawdzięcza coś swoim dziadkom. Dziadkom (mężczyznom) wnukowie zawdzięczają m.in. opiekę i wychowanie (65%), poczucie bycia kochanym (80%), konkretne cechy charakteru (67%), znajomość dziejów rodziny (72%), znajomość niektórych wydarzeń historycznych (71%), miłość do ojczyzny (65%) czy praktyczne umiejętności (51%). Jeśli chodzi o oczekiwania, to przedstawiciele młodszego pokolenia oczekują od dziadków przede wszystkim miłości (23%), wsparcia psychicznego (16%), akceptacji i sympatii (13%). Tylko nieliczni wskazali tu na umiejętności praktyczne (3%) czy wsparcie finansowe (6%)<sup>23</sup>. Wyniki te wskazują na to, że dziadek

<sup>20</sup> CBOS, *Rola dziadków w naszym życiu*, Warszawa 2012, s. 5 [online], <[http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2012/K\\_008\\_12.PDF](http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2012/K_008_12.PDF)> [dostęp: 23.02.2016].

<sup>21</sup> B. Grzeszkiewicz, *Dziadkowie w życiu dziecka, w: Młodość i starość. Integracja pokoleń*, red. B. Bugajska, Szczecin 2010, s. 124-125.

<sup>22</sup> Za: K. Appelt, dz. cyt., s. 88.

<sup>23</sup> W badaniu porównywano odpowiedzi osób biorących udział w programie *Łączymy Pokolenia* i tych, które nie brały w nim udziału. W niniejszym artykule przywołano wyniki osób, które nie uczestniczyły w programie. Zob.: J. Kurczewski, *Dziadek i babcia, czyli dług międzypo-*

przede wszystkim obdarza wnuka ciepłymi uczuciami, stanowi dla niego źródło wsparcia emocjonalnego. Nie oczekuje się natomiast w dzisiejszych czasach od dziadków – w dobie Internetu i nowoczesnych zaawansowanych technologii – że przekażą wnukom jakieś konkretne umiejętności przydatne w życiu.

Z kolei A. Oklej przeprowadziła badania wśród seniorów m.in. na temat obowiązków babć i dziadków wobec wnuków. Badani osobę dziadka widzieli w roli przekazującego zasady moralne (55%), uczącego praktycznych umiejętności (46%), przekazującego wiedzę o historii narodowej (37%) czy też o dziejach rodziny (37%). Więcej badanych uznało, że to dziadek, a nie babcia chodzi z wnukami na spacer, pomaga finansowo (stale bądź w sytuacji kryzysowej), pomaga w odrabianiu lekcji, przekazuje spadek, wyjeżdża z wnukami na wakacje, daje wnukom kieszonkowe czy czyta książki<sup>24</sup>. Zatem w świetle wyników tych badań to dziadek, a nie babcia częściej przekazuje konkretną wiedzę i umiejętności, zapewnia atrakcje i jest źródłem wsparcia finansowego dla wnuków. Niestety brakuje badań jakościowych, które pokazałyby dokładniej, jak dziadkowie spędzają czas z wnukami i jak oceniają te kontakty, z jakimi trudnościami się borykają, a co jest dla nich źródłem satysfakcji.

Różnice między rolą dziadka a rolą babci dostrzega również K. Appelt. Zauważa ona, że dziadkowie krócej realizują się w tej roli, bo żyją krócej niż babcie. Dziadkowie – w przeciwieństwie do babć, które koncentrują się na relacjach interpersonalnych i są źródłem miłości dla wnuków – są bardziej nastawieni na udzielanie im rad, przekazywanie wiedzy, mądrości<sup>25</sup>. Wspomniana badaczka twierdzi też, że dziadkowie mają mniejszy wpływ na wnuki niż babcie i że jest to wpływ „często upośredniany przez babcie, które dbają nie tylko o własne relacje z wnukami, ale także o dobre relacje wnuków z dziadkami”<sup>26</sup>.

Poza przywoływanymi wyżej badaniami brakuje jednak analiz, które szerzej opisałyby rolę dziadka w rodzinie i jego kontakty z wnukami. Celem przeprowadzonych badań własnych było poznanie podejścia współczesnego dziadka do swojej roli i skupienie się na jego zaangażowaniu w życie najmłodszego pokolenia. Prezentowane w dalszych częściach artykułu analizy zostały sporządzone na podstawie dziesięciu pogłębionych wywiadów z dziadkami. Badania realizowano w okresie listopad – grudzień 2013 r.

---

koleniowy, w: *Nowi mężczyźni? Zmieniające się modele męskości we współczesnej Polsce*, red. M. Fuszara, Warszawa 2008, s. 309.

<sup>24</sup> Za: J. Kurczewski, dz. cyt., s. 315.

<sup>25</sup> K. Appelt, dz. cyt., s. 84.

<sup>26</sup> Tamże.

## 2. Charakterystyka badanej grupy

Wszyscy dziadkowie mieszkali na terenie Warszawy. Byli w wieku 53-78 lat. Tylko jeden z nich nie skończył jeszcze 60 lat, czterech było w wieku 60-70 lat, a pięciu miało powyżej 70 lat. Pięciu z badanych miało wykształcenie wyższe, czterech – średnie, a jeden – zawodowe. Sześciu respondentów w momencie przeprowadzania wywiadu było na emeryturze, trzech było jeszcze aktywnych zawodowo, a jeden, będąc na emeryturze, podejmował się dodatkowego zatrudnienia. Ośmiu z nich było w związku małżeńskim i mieszkało wraz z małżonkami, dwóch zaś – wdowcami i prowadzili oni samodzielne gospodarstwa domowe. Żaden z dziadków nie mieszkał razem z wnukami. Siedmiu badanych miało dwoje dzieci, natomiast trzech – po jednym dziecku. Siedmiu badanych miało więcej wnucząt niż dzieci. Dwóch dziadków miało po jednym wnuku/wnuczce, jeden miał dwoje wnucząt, czterech – troje wnucząt, dwóch – czworo i jeden – pięcioro.

## 3. Rola dziadka a rola ojca

Na wartość bliskich kontaktów z innymi osobami zwraca uwagę B. Smolińska-Theiss. Pisząc o dzieciństwie, podkreśla, że „dziecko potrzebuje ludzi, którym mogłoby zaufać, przeżywać istotę swojego dzieciństwa, którzy byłiby dla niego autorytetami, partnerami zabawy, nauczycielami i przewodnikami”<sup>27</sup>. Rolę dziadków w tym przypadku można by uznać za bezkonkurencyjną. Babcia i dziadek to dwie niezwykle i zarazem bardzo ważne osoby w życiu dziecka. Oprócz więzi pokrewieństwa łączy ich z wnukami szczególna więź emocjonalna oraz bezinteresowna miłość. W literaturze przedmiotu rola babci jest stale podkreślana, uznawana wręcz za nieocenioną. A czy dziadek jest dziecku potrzebny? Dla dziesięciu badanych (na dziesięciu) odpowiedź na to pytanie była oczywista – niemal wszyscy dziadkowie używali takich określeń, jak: „bezwzględnie”, „oczywiście”, „niezastąpiona”, „konieczna”, „bardzo”, „zawsze”, „oczywiście”, „na pewno”. Jeden z nich (R10), używając określenia „bardzo”, swoją wypowiedź uzupełnił słowami: „szczególnie babcia”. Zaakcentował tym samym walory babci, siebie zaś skromnie uznając za jej dopełnienie. Inny z kolei dziadek nie rozgraniczał wspomnianych ról, traktując je równorzędnie. Wyraźnie podkreślał, że „dziadek i babcia to są takie instytucje niezastąpione” (R7). Spośród dziesięciu badanych tylko w jednym przypadku odpowiedź nie była tak jednoznaczna. Słowa „raczej tak” świadczyły o braku pełnego przeko-

<sup>27</sup> B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo w małym mieście*, Warszawa 1993, s. 12.

niania. Zdaniem badanego w powyższej kwestii winni opowiedzieć się wnukowie: „to trzeba ich by zapytać” (R5).

Z analizy uzyskanych odpowiedzi wynika, że rola dziadka w przekonaniu badanych respondentów jest niezwykle ważna w życiu wnuków. Co jednak na to wpływa? Dlaczego dziecku jest potrzebny dziadek? Jak wagę swej roli uzasadniają badani dziadkowie? Przez większość społeczeństwa instytucja babci i dziadka zazwyczaj kojarzona jest z pomocą w sprawowaniu opieki nad wnukami oraz z ich rozpieszczaniem. Czy podobnego zdania są badani dziadkowie? Czy może mają w tej kwestii inne zdanie? Czy uważają, że dziadek jest od rozpieszczania? Stanowisko to podtrzymuje wyłącznie jeden z badanych, według którego „rodzice dyscyplinują dzieci, a dziadki są od tego, żeby dzieci rozpuszczają [...]” (R9). Badany nie poprzestaje jednak na tym. Kontynuując wątek, zwraca uwagę na kwestie dotyczące życiowego doświadczenia. Jego zdaniem oprócz pobłażania wnukom rolą dziadka jest „przede wszystkim jeszcze dużo nauczyć. Nawet tego, czego rodzice nie widzą” (R9).

Która jednak ze wspomnianych ról w odczuciu badanych jest trudniejsza? Czy łatwiej jest być dobrym ojcem czy może dobrym dziadkiem? Fakt biologicznego związku między dzieckiem a rodzicem to także aktywne i rzeczywiste pełnienie swojej funkcji rodzicielskiej, które wiąże się z zapewnieniem ochrony, fizycznej opieki, zabezpieczeniem materialnym, jak również kontrolą, kierownictwem, wsparciem w rozwoju fizycznym, umysłowym, emocjonalnym, społecznym i moralnym<sup>28</sup>. W odniesieniu do kwestii związanych ze sprawowaniem roli rodzicielskiej większość badanych jednogłośnie uznała rolę dziadka za łatwiejszą. Ośmiu z dziesięciu respondentów ocenia bycie ojcem za rolę trudniejszą. Swoje zdanie jeden z nich opiera na przeświadczeniu: „[...] że to jest taki obowiązek, który wynika prosto z ojcostwa. Obowiązek trudny do zastąpienia. Trzeba dbać o własne dziecko cały czas, w sposób taki nieograniczony, natomiast dziadek to jest taka rola mimo wszystko pomocnicza” (R2). Inny badany, uznając rolę dziadka za łatwiejszą od roli ojca, przyczyn upatruje w umiejętnościach zdobytych z racji swego doświadczenia: „Dobrym dziadkiem, bo człowiek ma już doświadczenie życiowe” (R8).

Rola dziadka daje większe poczucie swobody. Jest również okazją do czerpania obopólnej przyjemności w poczuciu mniejszej odpowiedzialności:

Łatwiej jest być dobrym dziadkiem, bo można sobie, powiedzmy, na wiele pozwolić, z przymrużeniem oka na niektóre sprawy. Ojciec to musi być ta kuratela, dlatego nie miałem nigdy problemów z dziećmi i do tej pory nie mam. Syn ma 54 lata i nie

<sup>28</sup> A. Kwak, *Spółeczny i indywidualny wymiar rodzicielstwa*, w: *Rodzicielstwo między domem, prawem, służbami społecznymi*, red. A. Kwak, Warszawa 2008, s. 20.

odważyłby się mi coś powiedzieć podniesionym głosem. Mamy kontakt taki koleżeński, sympatyczny. Z córką to samo jest (R4).

(Łatwiej być dobrym – przyp. M.S.) dziadkiem, bo to jest niezobowiązujące, a tam to trzeba było pilnować tego, co należy, żeby wyrósł na przyzwoitego człowieka. Wnuczka też ma być przyzwoita, ale to jest raczej funkcja zabawowa (R10).

Zawsze człowiek spotka się z tym wnuczkiem parę godzin, no w sumie nawet może przymknąć oko na wiele rzeczy, rozpieszczać mimo jakiś zakazów rodziców. Wnucio przychodzi się bawić do dziadka i do babci, a kiedy przychodzą te trudne chwile to człowiek sobie myśli: od tego są rodzice, żeby go ustawiali i tyle. Nie czuje się tego obowiązku rodzicielskiego, takiego wychowawczego. Oczywiście jakby człowiek musiał dłużej z nim przebywać, to naprawdę by musiał myśleć o tym, a tak jest to dużo bardziej przyjemne, zdecydowanie (R3).

No łatwiej być dobrym dziadkiem. Większość trudów to spoczywa na rodzicach. Dziadek jest do jakichś drobnych przyjemności (R6).

Pewne wypowiedzi wskazujące na łatwiejszą rolę dziadka miały również wydźwięk żartobliwy. Z pewną dozą poczucia humoru i z lekkim przymrużeniem oka traktuje pytanie respondent, odpowiadając, że: „Jeszcze lepiej jest być dobrym dziadkiem, jak się razem nie mieszka” (R7).

Nie przez wszystkich wspomniane role były rozgraniczane. Jeden z badanych zarówno na rolę ojca, jak i rolę dziadka patrzy podobnie. Powyższe role traktuje w ten sam sposób, mówiąc o nich: „Mi się wydaje, że na równo bym to postawił, bo staram się robić to samo, co robiłem kiedyś za młodu, czyli być dobrym ojcem, którym myślałem, że byłem, no i staram się teraz być dobrym dziadkiem” (R9).

Tylko w jednym przypadku odpowiedź respondenta była zgola odwrotna. Tym razem to nie rola dziadka została uznana za łatwiejszą. Analogicznie do już podniesionych kwestii doświadczenie życiowe w tym przypadku nie było rozpatrywane jako atut, wręcz przeciwnie, według badanego wymuszało większą odpowiedzialność. Z kolei wiek, a wraz z nim słabszy stan fizyczny organizmu były jedną z przyczyn stanowiących barierę w byciu dobrym dziadkiem. Swoje stanowisko badany uzasadnił następująco:

Ojcem łatwiej, dlatego, że po pierwsze oczywiście jest to czas, kiedy jest się młodym, ma się dużo więcej siły. Dodatkowo ja tutaj, jeśli chodzi o wnuki, to mam ten nawyk posiadania oczu dookoła głowy. Czuję większą presję odpowiedzialności, znaczy za ich głównie stan fizyczny nazwijmy to. Natomiast, kiedy byłem ojcem, owszem miałem też to na myśli, ale miałem tą uwagę bardziej podzieloną i aż tak nie bałem się, że przewróci się, to się skaleczy, to nie wiem, łeb sobie rozbije czy co innego. Wydawało mi się, że jestem bardziej fizycznie przygotowany do tego, żeby chronić tego człowieka małego. Natomiast, kiedy jestem dziadkiem, to po pierwsze odpowiedzialność – to nie jest moje dziecko, jest powierzone mojej opiece, więc koncentracja

tego wszystkiego dla mnie czasami bywa, no i plus wiek, trudna, prawda. To jest ta presja odpowiedzialności takiej za to, żeby dziecku się nic nie stało (R1).

Bez względu jednak na stopień trudności w sprawowaniu roli ojca i dziadka każda z nich ma ogromne znaczenie w życiu dziecka. Warto dodać, że w środowisku rodzinnym poprzez bliskie kontakty wynikające z obcowania z najbliższymi – czyli z matką, ojcem, rodzeństwem, jak również z dziadkami – dziecko nie tylko „rozwija podstawowe funkcje psychiczne”, ale także kształtuje swoją osobowość<sup>29</sup>. Rola dziadków w tej kwestii ma znaczenie. Ich doświadczenie życiowe, ogół wiedzy oraz zdobyte umiejętności należy uznać wręcz za nieocenione. Dość często bowiem pomagają oni swoim dzieciom oraz wspierają ich w opiece nad wnukami. W jaki jednak sposób to czynią? Jakie jest ich zaangażowanie w opiekę nad wnukami?

#### 4. Formy zaangażowania dziadka w życie wnuków

Dziadkowie spędzają czas z wnukami w różny sposób. Jak pokazują przywoływane wcześniej badania, aktywności dziadków z wnukami różnią się od tych aktywności, które podejmują babcie. Na podstawie analizy materiału, który dostarczyły nam przeprowadzone badania, wyróżnione zostały następujące formy zaangażowania dziadków w życie wnuków: samodzielna opieka w pełnym zakresie, opieka w pełnym zakresie w towarzystwie innej osoby, transport dzieci w różne miejsca, spacer, wspólne wakacyjne wyjazdy, zabawa, działania wychowawcze, edukacja i nauka konkretnych umiejętności. Wszystkie te formy zostaną w sposób szczegółowy opisane poniżej.

##### 4.1. Samodzielna opieka w pełnym zakresie

Dziadkowie zostają sami z wnukami i wykonują wszystkie czynności opiekuńcze: myją, karmią, przewijają. Zostają z nimi sami na kilka godzin lub nawet na kilka dni. Połowa respondentów (pięciu spośród dziesięciu) na różnych etapach rozwoju wnuków zostawała z nimi, wykonując zarówno czynności pielęgnacyjne, jak również organizując wnukom w tym czasie różne rozrywki:

Teraz nie codziennie (zajmuję się wnuczką – przyp. M. S.). Poprzednio to musiałem codziennie, bo dziecko było małe. Magda<sup>30</sup> musiała też zająć się sobą. [...] Do tego na każde zawołanie muszę być, bo pomimo tego, że ma pomoc, ale ona jest w określonych godzinach, a ja jestem pomocny bez określonych godzin [...]. Od początku,

<sup>29</sup> M. Ziemska, *Rodzina a osobowość*, Warszawa 1977, s. 5.

<sup>30</sup> Wszystkie imiona zostały zmienione.

jak tylko przyjechała do domu, to musiałem się włączyć w tą pomoc. Do pół roku to codziennie, dokąd nie przyszła pomoc z zewnątrz [...]. Pierwsze pół roku jest najtrudniejsze, najgorsze i w dostosowaniu się do tych obowiązków. Tym bardziej, że Zosia miała skazę białkową, to i Magda musiała być na diecie, także to było bardzo trudne (R7).

No bywało, że już kilka miesięcy (miał wnuk, jak z nim zostałem – przyp. M.S.). Wynikła taka konieczność, że musiałem się zająć, bo żona nie mogła, bo córka coś tam, zięć pracował. No wziąłem od niej instrukcję obsługi niemowlaka i jakoś sobie poradziłem. [...]. No miał 2 czy 3 miesiące. [...]. To było kilka, no na 8 godzin dokładnie. Pełna obsługa. [...]. Akurat odbyło się to szczęśliwie, bo jak innym lubił popłakać, to chyba mnie się obawiał i nie płakał (R3).

## 4.2. Opieka w pełnym zakresie w towarzystwie innej osoby

Dziadkowie (7 respondentów) zostają z wnukami na kilka godzin, czasem nawet na kilka dni czy tygodni, ale jest to w towarzystwie innej osoby, najczęściej ich żony, a babci wnuków. W takich sytuacjach następuje najczęściej podział obowiązków związany z opieką nad dziećmi. Często widoczny jest tradycyjny podział na role męskie i żeńskie. Babcie karmią dzieci, wykonują czynności pielęgnacyjne, a dziadkowie wychodzą z wnukami na spacer i zapewniają im rozrywki:

Żona może bardziej na siebie bierze czynności związane z dopilnowaniem wnuków, żeby się ubrali, żeby się umyli, żeby o określonej godzinie jedli posiłki. Częściej ona niż ja wychodzi z nimi na spacer. Także bardziej może dba o ich wygląd. To tak. [...]. Jeśli chodzi o zabawy takie w sensie rozmów, dyskusji czy jakiś prac, w których oni współuczestniczą, bądź takie zabawy, które angażują ich fizycznie, to w większym stopniu ja. A jeśli chodzi o zabawy, które polegają to na jakiś układankach, grach, rysunkach, czytaniu, to może tutaj bardziej żona (R2).

Bardziej takie czynności, jeśli chodzi o to, żeby nakarmić, ubrać, wykapać, to żona. Ja już kiedy nie ma nikogo innego. Jak zostaję na polu walki sam [...], muszę przyznać, że nie garnę się do tego [...]. Nigdy do takich rzeczy się nie garnąłem. Jeśli chodzi o dzieci, no to żona ma bardziej do tego predyspozycje (R3).

Ja powiem tak. Jeśli chodzi o zabawy, to przejmowałem to wszystko ja. A jeśli chodzi o ich opiekę w sensie żywienia i ubierania, to żona, babcia to robiła (R4).

Jak tu przyjeżdżają, to spędzam (czas z wnukami – przyp. M. S.). Chociaż głównie to żona spędza, bo to żona jest hobbystką wnuczek, a moje hobby to jest ogródek (R10).

Respondenci podkreślali, że są niechętni przewijaniu, ale też innym czynnościom pielęgnacyjnym, choć zdaje się, że przewijanie wzbudza ich szczególną niechęć. Jak zaznaczył jeden z badanych, czynność tę wykonuje

w ostateczności. Inny przyznał się do tego, że nie przewinął wnuczki, gdy został z nią sam:

Nie tylko zabawa, ale i te sprawy codzienne [...] prócz jednej... przewijanie - nie!!! Mam bardzo wyczulony zmysł węchu. Staram się omijać drogerię, a jak muszę do niej wejść... to taki w pewnym sensie rodzaj uczulenia. Powiem Pani jeszcze taką jedną rzecz związaną z przewijaniem. Kiedyś żona zostawiła mnie na chwilę z małą. Ona, jak to dziecko, zrobiła kupę, to przykryłem kocem (śmiech - przyp. E.W.H.). Później mi wypominano. Nieraz córka, jak sobie przypomnia... Tak, to jedna rzecz nie dla mnie (R7).

Jeden z dziadków przyznał, że nie kąpie wnuczki ze względu na obecny powszechnie temat pedofilii:

Doszedłem do wniosku, że w obecnej sytuacji bez sensu jest kąpanie przeze mnie. Na przykład Ania, dlatego, bo za dużo się mówi na temat pedofilii, tego wszystkiego. Nie chcę, żeby obraz jej, jak ona dorośnie, został taki, że nie wiem, dziadek ją kąpał i coś tam dotykał (R1).

#### **4.3. Transport wnuków w różne miejsca (np. zawożenie dziecka na zajęcia, przyprawianie z zajęć, z przedszkola)**

Trzech dziadków przyznało, że regularnie w taki sposób spędzają czas z wnukami. Jeden z dziadków odwozi wnuka co tydzień na treningi sportowe. Nie tylko zawozi i odwozi wnuka, ale również obserwuje jego treningi. Kupił mu też strój sportowy:

Ale od czasu do czasu spędzamy weekendy wspólnie. I przeważnie raz w tygodniu widzę się z jednym z wnuków, z tym najstarszym. Razem jeździmy na treningi [...]. On gra w piłkę nożną. Trenuje piłkę nożną w takim klubie, który jest związany z piłkarską drużyną holenderską. Konkretnie jest to szkołka piłkarska, której patronuje znany i sławny klub Ajax Amsterdam [...]. Ponieważ został przyjęty do tej szkoły, ja tam z nim jeżdżę co tydzień, obserwuję ten trening, dopinguję go i odwożę go potem do domu. (R2).

#### **4.4. Spacerzy**

O spacerach jako o formie spędzania czasu z wnukami wspomniało trzech respondentów. Często spacerzy są powiązane z wyjściami na plac zabaw, do parku. Spacerzy, poza takimi wartościami, jak pobyt na świeżym powietrzu, aktywność fizyczna, są również okazją do rozmów dziadków z wnukami czy obserwacji wnuków, zwłaszcza wtedy, gdy dziadkowie idą

na plac zabaw ze starszymi wnukami. Generalnie spacery nie są zbyt obciążające dla dziadków, o czym wspomina jeden z badanych mężczyzn:

Ja głównie zajmuję się spacerami. Wyprowadzam ich stąd, żeby żona mogła coś tutaj zrobić, czy do jedzenia, czy posprzątać. (Preferuję – przyp. M. S.) Spacerzy, zdecydowanie spacerzy. No ze względu na różnorodność przyrody, która otacza, nawet tutaj w tym miejscu i uważam, że uspokaja ich to. A poza tym, jak pójdę z nimi na jakiś plac zabaw, kiedyś jak były małe, to bardzo uważałem, żeby nic się nie stało, ale w tej chwili też nie staram się ingerować w jakiś dramatyczny sposób. Po prostu obserwuję, jak oni się bawią, natomiast nie staram się w żaden sposób organizować tej zabawy, wolę, no chyba, że już są znudzone, bo siedzą w domu, bo coś się dzieje, nie wiem, deszcz pada, to wtedy coś organizujemy (R1).

#### 4.5. Wspólne wakacyjne wyjazdy (w tym wyjazdy na działkę do dziadków)

Ponad połowa badanych (6 respondentów) wskazała na taką formę spędzenia czasu z wnukami. Jest to o tyle szczególny sposób kontaktów, że w przypadku wspólnych wyjazdów dziadkowie i wnuki mają ze sobą kontakt 24 godziny na dobę. W niektórych przypadkach dziadkowie wyjeżdżają razem z rodzicami wnuków: „Byliśmy dwa tygodnie z nim nad morzem. I z jego rodzicami” (R3). Zdarza się również, że są to wyjazdy tylko dziadków z wnukami, bez towarzystwa rodziców. Szczególną formą takiego wakacyjnego wypoczynku jest przyjeżdżanie wnucząt do dziadków na działkę:

Wyjeżdżaliśmy, bo zawsze sytuacja jest taka, jak oni wyjeżdżali na wykopaliska, to zawsze musieli gdzieś tam iść do tych dołów i kopać, to zawsze musieliśmy gdzieś iść z tym najstarszym. To chyba 3 czy 4 lata z rzędu w wakacje chyba wyjeżdżali, no na jakiś okres dwóch tygodni. Później była zmiana, przyjeżdżali tamci teściowie i oni się zajmowali [...]. Rodziców zazwyczaj 3/4 dnia nie było (R1).

Wyjeżdżać to nie wyjeżdżaliśmy. Ale na działkę. Oni wakacje spędzali z nami. Przyjeżdżali do nas. Rodzice ich zostawili (R4).

Wyjazdy wakacyjne na ogół nie są coroczną regułą. Dziadkowie raczej rzadziej niż raz w roku wyjeżdżają na wspólne wakacje z wnukami. Czasem jest to tylko jeden wyjazd w całej historii ich relacji z wnukami.

#### 4.6. Zabawa z wnukami

Mimo że przez wielu dorosłych zabawy bywają traktowane z pobłażliwością, to jednak odgrywają one znaczącą rolę w rozwoju dziecka. Jak zauważa E. Hurlock, zabawa jest niezwykle istotna dla rozwoju fizycznego dziecka, zachęca do komunikowania się, pomaga rozładować napięcie. Po-

przez zabawę dziecko może uczyć się konkretnych umiejętności, ale też norm panujących w życiu społecznym, zasad moralnych, roli związanej z płcią dziecka<sup>31</sup>.

Wśród zabaw, o których mówili badani dziadkowie, wyróżniono: zabawy plastyczne i rysowanie (2 respondentów), gry i zabawy (niesportowe) logiczne oraz towarzyskie, puzzle (4 respondentów), zabawy ruchowe (6 respondentów), czytanie książek (4 respondentów). Najwięcej badanych przyznało, że spędza czas z wnukami na zabawach ruchowych. Są to różnego rodzaju zabawy – gry sportowe, podchody, podrzucania, pływanie z wnukami:

Zabawy, gra w piłkę, takie wszystkie rzeczy, które potrzebne są dziecku do jakiejś zabawy, ruch (R7).

Teraz obecnie gramy tylko w piłkę, na okrągło [...] w domu też. I to są zasady ustalone. Najpierw trzeba dokładnie wytyczyć bramki i wszystko. I jest zacięta walka. I gramy też, lubi teraz wnuczek w karty pograć, w Piotrusia. Ja wiem, co jeszcze? Nie no piłka, on ma teraz szal na tle piłki, no i ewentualnie jeszcze puzzle poukładać (R3).

Granie w piłkę, pływanie, co tylko można było (R4).

Dziadkowie nie tylko dzięki aktywnym zabawom spędzają czas z wnukami. Czytają im również bajki, a nawet opowiadają bajki, które sami na bieżąco wymyślają. Mniejszą popularnością cieszą się wspólne układanie puzzli, rysowanie czy lepienie z plasteliny:

Trzeba było nie tylko bawić się, ale i do usypiania było „Dziadek czytaj!”. Musiałem czytać, ale nie tylko do usypiania, ale i w ciągu dnia (R7).

Przed wszystkim czytałem im, bajki im opowiadałem. To były oczywiście takie bajki, które były wymyślone. Do tego stopnia oni starali się słuchać, że jak potem poprzekreślałem coś, to mówili: „Dziadku, ale to nie było tak”. W każdym razie kontakt był bardzo bliski (R4).

#### 4.7. Działania wychowawcze

Pod terminem wychowanie w *Słowniku języka polskiego* kryje się „całościowy zabieg mający na celu ukształtowanie człowieka pod względem fizycznym, moralnym i umysłowym oraz przygotowanie go do życia w społeczeństwie”<sup>32</sup>. Warto nadmienić, że zadanie to nie należy do najprostszych.

<sup>31</sup> E.B. Hurlock, *Rozwój dziecka*, Warszawa 1985, s. 11.

<sup>32</sup> *Słownik języka polskiego*, t. 3, red. M. Szymczak, Warszawa 1992, s. 786.

Wymaga ono bowiem wszechstronnych umiejętności od osób pełniących funkcję wychowawczą. Niewątpliwie za nieodzowne uznaje się: odpowiedzialność, cierpliwość w znoszeniu pojawiających się przeciwności czy przykrości, wytrwałość w ich przezwyciężaniu, jak również wiarę w pozytywny wynik swoich działań. Dziadkowie podejmują działania wychowawcze wtedy, gdy spędzają więcej czasu z wnukami. Zatem, aby miały one miejsce, muszą to być częstsze kontakty niż tylko przysłowiowe, wspólne obiady. Respondenci przyznali (5 respondentów), że choć główny ciężar wychowywania spoczywa na rodzicach, to oni również podejmują działania wychowawcze w konkretnych sytuacjach wymagających interwencji. Jeden z dziadków przyznał, że w przeciwieństwie do rodziców uczy wnuki umiejętności negocjowania:

To znaczy staramy, wiemy dokładnie, że u nich w domu, zresztą jak u każdego rodziców, panuje ta filozofia zero-jedynkowa – wolno, nie wolno, prawda. Jest ta forma zakazów. Natomiast my swoją rolę pojmujemy w ten sposób, żeby pomiędzy tą bielą a czernią dostrzegli również szarości. Przez to uczą się też negocjować, przez to widzą też inne możliwości wyjścia, różne (R1).

Ten sam respondent z dumą opowiada o tym, jak udało mu się uspokoić pierworodnego wnuka, który był zazdrosny o to, że w rodzinie pojawiło się kolejne małe dziecko:

To sobie cenię najbardziej – jeden moment, kiedy urodziło się córki pierwsze dziecko. On tutaj przyszedł. Miała wtedy Ula przyjechać. Ja już dokładnie nie pamiętam, albo moje imieniny 30, Andrzeja, albo przed wigilią. W każdym bądź razie on przyszedł do nas i od progu był straszny lament, rzucanie się na ziemię, że on już jest nikomu niepotrzebny, bo się urodziło to drugie. On już jest dziadkom niepotrzebny. „Zabijcie mnie” – takie zdania wygłaszał i muszę powiedzieć, że próbowała go matka uspokoić, próbowała go uspokoić moja żona, nie dawało to żadnych rezultatów. Po prostu nie dochodziło do niego to, co było z zewnątrz. I ani krzykiem, ani. Udało mi się drogą perswazji, głaskania, przytulania – on już miał wtedy 6 lat, więc był całkiem spory – uspokoić go całkowicie i przełamać to, że jest to drugie, to my już go nie będziemy kochać i tak dalej i tak dalej. I to uważam (R1).

Również inny respondent przyznał, że nie jest łatwo uspokoić wnuka, który wpada w histerię i chce wymusić na nim pewne rzeczy. Dziadek jednak stara się być stanowczy i konsekwentny w działaniu. Choć ustępowanie jest wygodne, to jednak tego nie robi:

No jest. On się bardzo denerwuje i przejmuje i jak zacznie płakać, to nie wiadomo, z jakiego powodu, no to dla mnie to jest rzeczywiście trudne. Niby człowiek stara się podejść do tego wszystkiego na spokojnie, ale mimo wszystko reaguje bardzo, kiedy dziecko płacze, nie wiadomo dlaczego. On tym płaczem stara się coś wymusić. Wiem, że trzeba być konsekwentnym, trzeba mu odmawiać, ale to trudne jest.

Chciałoby się temu dzieciakowi ustąpić, dać, żeby był święty spokój, ale wiem, że tak też nie można. [...]. No stawiam, stawiam (na swoim – przyp. M.S.). Staram się inaczej, jakieś inne rozwiązania. Zawsze go próbuję jakoś zagadać, ale na pewno nie ustąpię (R3).

O swojej stanowczości i konsekwencji opowiada kolejny dziadek, który, jak sam relacjonuje, uczył wnuków dyscypliny:

Ja potem tryb wojskowy wprowadzałem. Mówię: „Chłopaki, możecie iść i powiedzmy o 22 macie być” i ... jest jeden – punktualność. Oni to przyjęli i powiedzmy spóźnili się pół godziny to mówiłem: „No panowie, od jutra nie idziecie o 22 spać, tylko o 21:30. Nie było potem problemów. Jak miał się spóźnić, to za telefon, zadzwonił, mówił: „Dziadku już za 5 minut będziemy”. Była dyscyplina i jest. Pamiętają do dziś, ale to było fajne. Zresztą moje wnuki są fajne (R4).

#### 4.8. Szeroko pojęta edukacja

Została ona wskazana w wypowiedziach trzech dziadków. Na ogół odbywa się w sposób automatyczny, gdy dziadkowie przebywają z wnukami. Żaden z dziadków nie mówił o edukacji, która miałaby charakter regularnych korepetycji (np. raz w tygodniu). Jest to raczej edukacja, którą można określić mianem „przy okazji”. Odbywa się ona w trakcie codziennych czynności:

Zwracamy dużą uwagę na poprawne słownictwo, właśnie na to, żeby czytać, a nie, żeby bezmyślnie oglądały bajki w telewizji. Krótko mówiąc taka edukacja, gdzie nigdy poza pryncypia wyznaczone przez rodziców nie wychodzimy (R1).

Tłumaczenie, co widzimy w telewizorze, bo to jest z małżeństwa chińsko-polskiego, to trzeba tłumaczyć jej, co ona widzi w telewizorze po polsku i potem opowiada dziadziusiowi, co ona widziała. Także ją przepytuję (R10).

#### 4.9. Nauka konkretnych umiejętności

Dziadkowie powiedzieli (3 respondentów), że gdy spędzają czas z wnukami, to uczą ich konkretnych umiejętności życiowych. Jeden z badanych uczył np. wnuka, jak korzystać z komunikacji miejskiej:

Czasami było zlecenie. Trzeba coś z nimi zrobić. No to dziadek jechał np. uczyć jeździć metrem. Proszę Pani, jakie jest fajne zjawisko, jak można średniemu wnuczkiowi pokazać lokomotywę, a tam się okazuje, że można wejść do środka (R8).

## Podsumowanie

Coraz więcej uwagi w mediach oraz w dyskursie naukowym poświęca się relacjom międzypokoleniowym w rodzinie, jak również seniorom i ich roli w życiu rodzinnym. Zauważa się też, że coraz większy jest udział mężczyzn w wychowaniu najmłodszego pokolenia, jednak daleko jest jeszcze do modelu, w którym mężczyźni i kobiety w takim samym zakresie biorą na siebie obowiązki związane z dziećmi<sup>33</sup>. Jak pokazały przedstawione badania, współcześni warszawscy dziadkowie są zaangażowani w życie wnucząt na bardzo różnych płaszczyznach – począwszy od zabaw, spacerów, wspólnych wakacji (dziadek pełni tu funkcję rekreacyjno-towarzyską), poprzez edukację, oddziaływania wychowawcze, a kończąc na samodzielnym zostawianiu na kilka godzin z kilkumiesięcznym niemowlęciem. Choć nie bez oporów, dziadkowie wykonują również czynności pielęgnacyjne. Warto podkreślić, że nie tylko dziadkowie będący na emeryturze, ale też ci aktywni zawodowo znajdują czas dla wnucząt.

Dziadek we współczesnej rodzinie jest niezwykle potrzebny. Jest jednym z istotnych ogniw uczestniczących w wychowaniu najmłodszego pokolenia. Wydaje się, że jest wręcz niezbędny w tych rodzinach, w których ojciec dziecka jest nieobecny w jego życiu. Różne mogą być przyczyny takiego stanu rzeczy: rozwód, migracja, przebywanie w zakładzie karnym, śmierć czy wreszcie nieobecność w formie niedostępności emocjonalnej, która to niedostępność wynika z nadmiernego zaangażowania w życie zawodowe czy skoncentrowania się na własnych pasjach. Taka sytuacja pozbawia dziecko nie tylko kontaktu z ojcem, ale również męskiego wzorca. Zdaniem M. Ziemskiej<sup>34</sup> w procesie uspołecznienia identyfikacja w zakresie płci uchodzi za jedną z ważniejszych. Według cytowanej badaczki zarówno brak w środowisku rodzinnym właściwego wzorca osobowego odpowiedniej płci, jak również dominacja osób płci przeciwnej stanowią o pewnej nieprawidłowości. W konsekwencji może mieć to negatywny wpływ na późniejsze życie rodzinne jednostki<sup>35</sup>. Warto podkreślić, że nie chodzi tu o zastępowanie czy wyręczanie rodziców, a jedynie o ich wsparcie. Jak zauważył jeden z badanych, dziadek wspiera tych rodziców, którzy są przeciążeni obowiązkami i nie mają czasu dla własnych dzieci:

[...]. Dziadek w innej roli występuje w stosunku do tego młodego człowieka. Występuje bardziej w takiej roli wspomagającej proces wychowawczy, o który w pierwszej kolejności powinni zadbać rodzice, ale on zapewnia te funkcje, których rodzice nie są w stanie realizować ze względu właśnie na brak czasu, pewne przeciążenie,

<sup>33</sup> CBOS, *Wychowanie dzieci w rodzinie i opieka nad nimi*, Warszawa 1998.

<sup>34</sup> M. Ziemska, *Postawy rodzicielskie*, Warszawa 1969, s. 37.

<sup>35</sup> *Taż*, *Rodzina a osobowość*, dz. cyt., s.133-142.

przemęczenie. Dziadek jest w stanie więcej czasu znaleźć na rozmowę, na swobodną zabawę, na spełnianie też jakiś oczekiwań, które małe dzieci mają. No jeśli oczywiście mądrze to robi, wie, jak to powinno się robić, to jego rola jest niezastąpiona (R2).

Można więc powiedzieć, że dziadek i babcia mogą być pierwszymi instytucjami wspierającymi, gdy rodzice zawodzą w procesie opieki i wychowania dziecka, ale też wtedy, gdy radzą sobie całkiem dobrze. Mimo tego, że w coraz większym stopniu to instytucje zewnętrzne (żłobki, przedszkola, domy kultury) przejmują funkcje socjalizacyjne wobec najmłodszych nawet dzieci, to nadal dziadek czy babcia odgrywają istotną rolę, wspierając rodziców w wychowaniu, np. rozmawiając z wnukami czy bawiąc się z nimi. Należy pamiętać, że na kontaktach dziadka z wnukami korzystają ci najmłodszy, ale też i dziadkowie, dla których relacje z dziećmi mogą być źródłem radości i satysfakcji życiowej.

Badania omówione w niniejszym artykule przeprowadzono w Warszawie, zatem zaprezentowany tu wizerunek dziadka można odnieść tylko do dziadka mieszkającego w wielkim mieście. Niezbędne zatem wydaje się przeprowadzenie badań także wśród mężczyzn mieszkających na wsi i w małych miasteczkach. Poszerzyłyby one naszą wiedzę dotyczącą pojmowania i realizacji roli dziadka w tych środowiskach.

■ Maria PORZUCEK-MIŚKIEWICZ, Paulina RATAJCZAK

■ Poznań

## ■ **Psychodydaktyczne aspekty wspomagania ucznia zdolnego funkcjonującego w roli kozła ofiarnego**

Uczeń zdolny to zazwyczaj ten mile widziany w szkolnej ławie przez każdego nauczyciela; ten, o którym członkowie grona pedagogicznego mówią rozmarzonym głosem. Niestety jednocześnie powielają oni też stereotyp: „Zdolny zapewne poradzi sobie sam, my mamy przecież ważniejsze problemy”, nie dostrzegając jego specjalnych potrzeb. Tymczasem zestawienie obserwacji rzeczywistości z wynikami badań klasy szkolnej pozwala dostrzec nowy wymiar myślenia o uczniu zdolnym, który niekiedy zaczyna funkcjonować w roli kozła ofiarnego. Powyższa teza w pierwotnym odbiorze wydaje się dyskusyjna, bowiem przyjmuje się, że inteligencja to umiejętność radzenia sobie w trudnej sytuacji, zdolność rozwiązywania problemów, natomiast potoczne wypowiedzi nauczycieli potwierdzają, że uczeń zdolny to ten inteligentny, grzeczny, układy, towarzyski i lubiany. Należałoby zatem domniemywać, że osoba zdolna prawidłowo poradzi sobie we wszystkich sferach funkcjonowania: poznawczej, emocjonalnej i społecznej, tymczasem – jak wskazuje literatura przedmiotu – uczeń zdolny doskonale radzi sobie w obszarze intelektualnym, wyprzedzając rówieśników pod względem rozwoju nawet o cztery lata, lecz miewa braki w pozostałych przestrzeniach życia. Niemniej jednak – co znamienne – to właśnie sprawnego funkcjonowania społeczno-emocjonalnego wymaga od niego codziennie obcowanie z rówieśnikami w klasie szkolnej.

Dynamika grupy klasowej – zazwyczaj definiowana jako całość działań, zachowań i przeżywanych przez uczniów emocji oddziałujących na interakcje między nimi oraz produktywność grupy – jest konstytuowana m.in. przez strukturę socjometryczną klasy, normy formalne i nieformalne, ogólny klimat panujący w klasie na poszczególnych etapach pracy, cele stawiane klasie jako całości, cele indywidualne uczniów, jakość komunikowania się, tempo rozwoju i uczenia się, nastawienie do zmian oraz fazy rozwoju klasy

i towarzyszące im kryzysy<sup>1</sup>. Dynamika klasy dotyczy także kwestii rozdzielania ról grupowych pomiędzy jej członków. Uczeń zdolny zajmuje oczywiście określoną pozycję społeczną w zespole i odgrywa związaną z nią rolę. W związku z tym w niniejszym opracowaniu postanowiono przyjrzeć się dokładniej jego funkcjonowaniu przez pryzmat pełnienia przez niego roli kozła ofiarnego w klasie szkolnej.

Rolę zazwyczaj definiuje się jako „udział, jaki członek zespołu ma w grupie”<sup>2</sup> lub „zbiór przepisów określających, jak powinien zachowywać się człowiek, który zajmuje daną pozycję w grupie lub też zbiór obowiązków i przywilejów związanych z daną pozycją”<sup>3</sup>. Uczeń w klasie szkolnej „może pełnić kolejno kilka różnych ról, jednakże zwykle krystalizuje się ta dominująca, którą przyjmuje najczęściej. [...] Każdy członek zespołu zawsze pełni jakąś rolę i choć może być ona podejmowana z różnym stopniem świadomości, w większości sytuacji istnieje nieświadomie, jest natomiast zauważana przez innych. Ze względu na wewnętrzny proces poszczególnych osób oraz rozwój grupy [...] może być też pełniona destrukcyjnie”<sup>4</sup>. W klasie szkolnej uczniowie mogą przyjmować różne role, m.in. liderские: aktywisty, lidera nawigatora, lidera emocjonalnego, szarej eminencji, buntownika, kozła ofiarnego, sumienia grupy, błazna, kamikadze, dobrego ucznia oraz wiele innych<sup>5</sup>. Każda rola może być potrzebna i użyteczna zarówno dla odgrywającego ją ucznia, jak i całej klasy, z wyjątkiem jednej: kozła ofiarnego. Różni się ona od innych ról przede wszystkim tym, że niezwykle trudno się z niej wyzwolić.

Wobec powyższego powstaje pytanie: Kto najczęściej zostaje kozłem ofiarnym w klasie? Otóż rola ta zarezerwowana jest zazwyczaj dla „innego”, czyli dla ucznia, który różni się od reszty klasy np. wyglądem, często jakimś widocznym defektem, przekonaniem, wyznawanymi wartościami, poziomem rozwoju fizycznego, intelektualnego czy społeczno-emocjonalnego. O inności mogą decydować też przesłanki o charakterze symbolicznym lub stereotypy.

Warto w tym miejscu wspomnieć, iż niejednokrotnie z określeniem osoby jako zdolnej łączy się też hasło odmienności. Już na płaszczyźnie definicyjnej znaleźć można sformułowania typu: ponadprzeciętny, wyróżniający

<sup>1</sup> K. Balcerkiewicz, *Wokół grupy*. Niepublikowane materiały edukacyjne, Pracownia Psychologiczna Spotkanie, Poznań 2008, s. 2.

<sup>2</sup> K. Adams, G.J. Galanes, *Komunikacja w grupach*, Warszawa 2008, s. 196.

<sup>3</sup> S. Mika, *Psychologia społeczna*, Warszawa 1987, s. 435.

<sup>4</sup> P. Ratajczak, *(Nie)możliwości realizacji treningów interpersonalnych w szkole wyższej, w: Edukacja akademicka. Między oczekiwaniami a rzeczywistością*, red. A. Ćwikliński, Poznań 2014, s. 280.

<sup>5</sup> K. Jedliński, *Trening interpersonalny*, Warszawa 2008, s. 33-37.

się, przewyższający intelektualnie swoich rówieśników<sup>6</sup>. Kategoria ucznia zdolnego dotyczy osoby o wysokim poziomie sprawności umysłowej, która osiąga w pomiarach testowych wyniki ponadprzeciętne<sup>7</sup>.

Rozumienie terminu uczeń zdolny w literaturze przedmiotu każe dostrzegać swoistą wyjątkowość tych, którzy do niej pretendują. W szkolnej rzeczywistości znaczy to tyle, co przyjęcie pewnej etykiety mówiącej rówieśnikowi o tym, że osoba ta poprzez swoją inność może stanowić zagrożenie, może znacznie zawyżać poprzeczkę wymagań nauczyciela, dlatego być może należy jej się przyjrzeć uważniej, a najlepiej określić ją mianem kozła ofiarnego.

Przyjęło się, że ten, kto jest inny, kto się wyróżnia, zostaje niekiedy odrzucony przez grupę. Uczeń zdolny charakteryzujący się ponadprzeciętnością poniekąd automatycznie skazany jest na osamotnienie. Omawiane zjawisko wiernie obrazuje opisany przez Joan Freeman syndrom wysokiego maku<sup>8</sup>. Okazuje się, że z powodu odmienności i związanej z nią zawiści innych piękny mak polny – czyli nasz zdolny uczeń – wyrastający ponad inne rośliny zostaje skazany na niechęć otoczenia, a w konsekwencji brutalnie ścięty, zrównany, zniszczony. Z perspektywy swoistego naznaczenia sytuacja jednostki zdolnej jawi się jako pełna niepokoju i trudności. Ponadto dochodzi do paradoksu, gdyż okazuje się, że osoby szczególnie uzdolnione udają, że takie nie są, by zyskać popularność. Znacznie obniżają swoje wyniki, by przypodobać się rówieśnikom. Jakże nieuzasadnione wydają się zatem głosy grona pedagogicznego, że uczeń zdolny nie wymaga wsparcia.

Rozpatrując dalej sytuację ucznia zdolnego w klasie szkolnej, na plan pierwszy wysuwa się zjawisko alienacji. Jak podaje w swoich badaniach I. Borzym<sup>9</sup>, uczniowie zdolni zazwyczaj znajdują się w grupie uczniów izolowanych i odrzucanych przez rówieśników o przeciętnych zdolnościach, co znalazło również potwierdzenie w wynikach naszych badań<sup>10</sup>. Badanie socjometryczne pokazało, że zdolni maturzyści nie cieszą się popularnością społeczną wśród koleżanek i kolegów z klasy szkolnej. Zdecydowanej większości uczniów zdolnych przyporządkowano status poniżej przeciętnej, odpowiednio 93% uczniów dla kryterium na kompetencje towarzyskie oraz

<sup>6</sup> M. Tyszkowa, *Uczeń zdolny*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1997, s. 864.

<sup>7</sup> B. Hareża, *Czy Adaś kiedyś zagra w Realu Madryt?*, w: *Być zdolnym – wspierać zdolnych*, red. T. Giza, M. Pękowska, Kielce 2012, s. 35.

<sup>8</sup> J. Freeman, *Gifted children grown up*, London 2001.

<sup>9</sup> I. Borzym, *Uczniowie zdolni*, Warszawa 1979, s. 151.

<sup>10</sup> Badania przeprowadzone przez pracowników Zakładu Dydaktyki Ogólnej Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu na przełomie marca i kwietnia 2007 r. w 11 liceach ogólnokształcących na terenie Wielkopolski wśród stu zdolnych maturzystów, ich rówieśników, nauczycieli i rodziców.

74% osób dla kryterium zadaniowego. Przytoczone dane utwierdzają odbiorcę w smutnej prawdzie, że osoba zdolna jest samotną wyspą. Owszem, doświadcza blasku popularności, ale niestety jest to wyłącznie popularność interesowna.

Obserwacja codzienności uczniowskiej ukazuje dodatkowo rozpoznańczenie się niepokojącego zjawiska, a mianowicie niedostrzegania zdolności ucznia lub ich hamowania. Wspomniana praktyka prowadzi w efekcie m.in. do demotywacji i przynosi negatywne skutki w postaci braku zaangażowania w naukę, poczucia bezsilności w kontrolowaniu własnych osiągnięć. Jeśli idzie się tym tokiem myślenia, zrozumiałym staje się fakt urastającego do rangi epidemii syndromu nieadekwatnych osiągnięć, który dotyka rzesze uzdolnionych jednostek<sup>11</sup>.

Wobec powyższego należałoby się zastanowić, czy uczeń zdolny potrafi się ochronić i konstruktywnie funkcjonować w grupie społecznej. Niewątpliwie jest to uzależnione od posiadania dodatkowych cech pozaintelektualnych oraz od tego, jakie jawne i niejawnie normy społeczne obowiązują w konkretnej klasie szkolnej. Dowiedziono, że w środowisku, w którym wiedza nie lokuje się wysoko w hierarchii wartości uczniów i ustępuje miejsca zabawie, uczeń uzdolniony narażony jest na brak akceptacji, a co za tym idzie – znalezienie się na obrzeżach popularności<sup>12</sup>. Zatem w klasach, gdzie cenioną normą postępowania jest głównie zabawa, uczeń zdolny może stać się klasowym dewiantem, odmieńcem. W sytuacji, gdy nie podporządkuje się on istotnej dla tej klasy normie, może wzbudzać agresję i stać się obiektem jej rozładowywania jako tak zwany zastępczy obiekt agresji. Z perspektywy socjalizacji kolejnym, równie niekorzystnym czynnikiem może okazać się fakt, iż nierzadko osoba uzdolniona postrzegana bywa przez swoich nauczycieli jako ta, która burzy porządek lekcji, a jej dociekliwość poznawcza opisywana jest jako kłopotliwa. Połączenie tych elementów tworzy szczególnie niekorzystne warunki do uczestnictwa jednostki uzdolnionej w społecznym życiu własnej klasy.

Nadanie przez rówieśników i przyjęcie przez ucznia roli kozła ofiarnego to oczywiście nie tylko kwestia braku internalizacji norm klasowych. Podaje się, iż „osoby, które mogą wejść w rolę kozła ofiarnego, charakteryzują się specyficznym brakiem wrażliwości na nastrój grupy, źle odczytują niewerbalne sygnały komunikujące ustosunkowania do drugiego człowieka. Być może są szczególnie mało wrażliwe na sygnały dystansowania, zniecierpli-

<sup>11</sup> S. Rimm, *Bariery szkolnej kariery. Dlaczego dzieci zdolne mają słabe stopnie?*, Warszawa 1994.

<sup>12</sup> E. Piotrowski, *Pedagogika dzieci zdolnych i uzdolnionych*, w: *Pedagogika specjalna*, red. W. Dykik, Poznań 2005, s. 334.

wienia, złości kierowanej do nich”<sup>13</sup>. Ponadto w charakterystykach osoby zdolnej czytamy o braku umiejętności współpracy, braku tolerancji oraz krytycyzmie wobec innych<sup>14</sup>, zatem nieefektywne funkcjonowanie w sferze społecznej klasy szkolnej to kolejny aspekt predysponujący ucznia zdolnego do odgrywania przez niego roli kozła ofiarnego.

Należy się zastanowić, czy klasa coś zyskuje, mając w swoich szeregach kozła ofiarnego. Odpowiedź nie może być inna, jak twierdząca, gdyż inaczej nie istniałaby potrzeba generowania takiej roli. Uczniowie, a nierzadko także nauczyciele rozładowują negatywne emocje na osobie kozła ofiarnego: atakując go, drwiąc z niego, żartując, doświadczając swoistego katharsis – oczyszczenia. Co prawda zazwyczaj główny problem klasowy nadal pozostaje nierozwiązany, ale klasa, obwiniając kozła, czuje się lepiej. Winny jest zawsze „On”.

Tak więc „mechanizm kozła ofiarnego wyjaśnia, co dzieje się z uczuciami, których nie akceptujemy, jak radzimy sobie z napięciami czy frustracjami. Uruchamia się on niemal automatycznie wtedy, gdy grupa [...] boryka się z jakimś poważnym problemem. Potrzeba znalezienia przyczyny kryzysu, połączona z lękiem przed wzięciem odpowiedzialności na siebie sprawia, że winą obarcza się kogoś, kto jest na tyle słaby, by nie umiał się skutecznie obronić. Na nim wyladowane zostają nagromadzone frustracje i stres”<sup>15</sup>. Należy jednak podkreślić, że kozioł ofiarny w klasie szkolnej jest tak naprawdę tematem zastępczym. Uczniowie często nie potrafią przyjąć odpowiedzialności za swoje czyny, obarczają więc nimi kozła, w związku z tym nie muszą konfrontować się z samym sobą. Tym samym „paradoksalnie kozioł ofiarny jest spoiwem, które scala grupę, tworzy poczucie więzi i bliskości. Pozwala jej wypracować strukturę i hierarchię, bez której nie mogłaby działać, a wreszcie – ułatwia wyznaczenie celów i sposobów ich osiągnięcia”<sup>16</sup>.

Oczywiście nie każda klasa potrzebuje takich destrukcyjnych „zysków”, nie każdy uczeń zdolny zostaje też kozłem ofiarnym. Grupy – dojrzałe i dojrzałe kierowane, potrafiące na bieżąco rozwiązywać problemy, stale rozwijające przy tym swoje zasoby inteligencji emocjonalnej – zazwyczaj nie generują roli kozła ofiarnego (a niekiedy raczej rolę outsidera). Tak więc kwestia funkcjonowania w klasie kozła ofiarnego to nie tylko problem wytypowanego do tej roli ucznia, ale właściwie całej klasy, w tym nauczyciela. Przyszło-

<sup>13</sup> B. Tryjarska, *Procesy i zjawiska w zamkniętej grupie psychoterapeutycznej*, w: *Psychoterapia. Praktyka. Podręcznik akademicki*, red. L. Grzesiuk, Warszawa 2006, s. 52.

<sup>14</sup> A. Sękowski, *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, Lublin 2001.

<sup>15</sup> G. Iniewicz, *Jak nie zostać kozłem ofiarnym* [online], <<http://www.opoka.org.pl/biblioteka/I/IP/koziol.html#>> [dostęp: 10.10.2014].

<sup>16</sup> Tamże.

wiowym światłem w tunelu będzie zatem fakt, że „koziół ofiarny może zostać w końcu zaakceptowany, może też zostać «otorbiony», czyli być pomijany w wielu istotnych działaniach grupy, tolerowany przez nią. Nierzadko też w którymś momencie grupie przestaje być potrzebna ta rola. Dzieje się tak wtedy, gdy grupa wytworzy normę pogłębionej akceptacji odmienności”<sup>17</sup>.

Skoro tak jawią się omawiane perspektywy, w tym miejscu pozostaje przedstawić psychodydaktyczne wskazówki dla pedagogów i nauczycieli pokazujące, jak organizować edukację dziecka zdolnego oraz jak wyprowadzać z destrukcyjnych ról grupowych, które przyjęło, by mogło optymalnie wykorzystać swój potencjał w tych, jak się okazało, niesprzyjających dla rozwoju zdolności warunkach środowiskowych.

W związku z powyższym, aby skutecznie pomóc uczniowi funkcjonującemu w roli kozła ofiarnego w klasie szkolnej, podkreśla się, iż niezbędnym jest posiadanie przez nauczycieli wiedzy i umiejętności dotyczących m.in. dynamiki procesu grupowego klasy szkolnej, w tym ról grupowych. Tymczasem, jak pokazały wyniki naszych badań<sup>18</sup>, zarówno zasób wiedzy, jak i umiejętności nauczycieli są w tym zakresie niewystarczające. Otóż jedynie 5,6% badanych nauczycieli uważało, że ma wiedzę z zakresu procesów grupowych, a na posiadanie umiejętności ich diagnozowania wskazało zaledwie 3,6% badanych (!). W przedstawianych badaniach nauczyciele zostali poproszeni także o wskazanie przyjmowanych przez uczniów ról grupowych. Większość badanych wytypowała zaledwie dwie role: lidera i kozła ofiarnego, jednak największych trudności dostarczyło nauczycielom określenie działań, jakie powinni podjąć, gdy uczeń przyjmuje rolę kozła ofiarnego.

Przyglądając się udzielanym przez badanych nauczycieli odpowiedziom, można było znaleźć bardzo ogólnikowe, np.: „trzeba rozwiązać konflikt”, „podjąć działania eliminujące”, „ratować kozła”, „zmienić to”, „pomóc”, „porozmawiać”. Znaczącym niedociągnięciem był brak wskazań, jak to zrobić. Najbardziej niepokojące okazały się jednak odpowiedzi typu: „naależy odizolować kozła ofiarnego od reszty klasy”, „ośmieszyć agresorów”. Niektóre podkreślały bezradność nauczyciela: „wydaje się, że nauczyciel niewiele może w tej sprawie zrobić”, „wszystko zależy od sytuacji”, „koziół ofiarny to taki temperament i nic już się na to nie poradzi” oraz wskazywały

<sup>17</sup> K. Jedliński, dz. cyt., s. 35-36.

<sup>18</sup> Badania prowadzone w Zakładzie Dydaktyki Ogólnej Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu na przełomie lutego i marca 2012 r. W badaniach wzięło udział 227 nauczycieli z wielkopolskich publicznych szkół podstawowych, gimnazjalnych, zasadniczych szkół zawodowych, trzyletnich liceów ogólnokształcących i profilowanych oraz czteroletnich techników.

na nieznamość ról grupowych przez nauczycieli: „to zagadnienie sformułowane jest w sposób niezrozumiały”, „pytania zbyt specjalistyczne”. W udzielanych odpowiedziach zupełnie zabrakło wskazywanej już w opracowaniu sugestii, by zwracać uwagę klasy na realnie istniejący problem, czyli na ucznia pełniącego rolę kozła ofiarnego, a nie na jakiś inny, zastępczy.

Wobec powyższego wydaje się, że w głównej mierze powinien się zmienić sam nauczyciel, a dokładniej – rozwinąć poziom swojej wiedzy i umiejętności w omawianym zakresie. Oczywiście „truizmem jest twierdzenie, że kluczem do zmiany edukacyjnej jest nauczyciel. Ale jest to nauczyciel przygotowany do budowania własnej wiedzy pedagogicznej. [...]. Nauczyciel będzie takim kluczem, gdy będzie inspirowany do tworzenia samego siebie, do twórczego wykorzystywania obszarów swej niezależności zawodowej”<sup>19</sup>. To zadanie również dla uczelni wyższych oraz wielu instytucji współpracujących ze szkołami.

Najczęściej stosowaną, intuicyjną i niestety mało efektywną strategią nauczycielską jest obrona kozła ofiarnego przed klasą wszelkimi sposobami i za wszelką cenę, tymczasem, jak już podkreślono, być może w pierwszej kolejności korzystniejsze byłoby zwrócenie uwagi klasy na problem realny, a nie zastępczy. Zazwyczaj „koziół ofiarny pojawia się tam, gdzie ludzie nie wypracowali innych sposobów radzenia sobie ze złością czy agresją, nie biorą odpowiedzialności za swoje czyny”<sup>20</sup>. Zatem, jak również już zaznaczono, istotne byłoby ciągle rozwijanie u uczniów i nauczycieli zasobów inteligencji emocjonalnej, by umieli oni konstruktywnie radzić sobie ze swoimi emocjami. Gdy będą to potrafili, generowanie przez nich roli kozła ofiarnego w klasie prawdopodobnie nie będzie potrzebne. Bardzo ważna jest też „nauka tolerancji, to znaczy, że mamy «Innych» przyjmować takimi, jacy są. Nie upodabniać ich do siebie [...], ale akceptować ich odmienność”<sup>21</sup>. Kolejnym krokiem byłoby zatem stworzenie takich warunków w klasie szkolnej, by mogła wyłonić się wspomniana wcześniej jawna norma pogłębionej akceptacji odmienności.

Należy również przypomnieć, że osoby zdolne przyjmujące rolę kozła ofiarnego, poza swoją wyjątkowością i wyraźnym przewyższaniem rówieśników w sferze intelektualnej, mogą cechować się niską samooceną, nadwrażliwością, chwiejnością emocjonalną. Połączenie tych cech tłumaczy konieczność realnego zainteresowania się sytuacją ucznia zdolnego w polskiej szkole. Należy pamiętać, że aż 80% osób zdolnych jest dotkniętych neuro-

<sup>19</sup> S. Dylak, *Nauczyciel w kontekście polityki edukacyjnej: niezależny profesjonalista czy najemnik*, w: *Procesy globalizacji a kształcenie nauczycieli*, red. S. Dylak, R. Pęczkowski, P. Denicolo, Poznań – Rzeszów 2006.

<sup>20</sup> G. Iniewicz, dz. cyt.

<sup>21</sup> Tamże.

tycznością, co pokazuje, jak pilnie potrzebne są zmiana postrzegania osób zdolnych, uwrażliwienie i uświadomienie osób z najbliższego otoczenia oraz podjęcie właściwych działań.

Zaznacza się, że szansa na poprawę sytuacji ucznia zdolnego w klasie szkolnej i poza nią wzrośnie, gdy wspólnie stworzymy warunki do jego prawidłowego rozwoju. Zapewne to nowa kategoria wyzwań stawianych współczesnemu nauczycielowi. Wyzwanie brzmi zwyczajnie: zaspokoić potrzebę akceptacji i wsparcia emocjonalnego, które pozwalają zminimalizować lęki i napięcia jednostek wybitnych<sup>22</sup>.

Wyzwolenie ucznia – także zdolnego – z roli kozła ofiarnego jest niestety „procesem trudnym i długotrwałym. Jego częścią jest przywrócenie takim osobom wiary w siebie, w swoją wartość, pokazanie im, że tak naprawdę ich sposób myślenia o sobie nie jest odbiciem rzeczywistości, tego, jacy są naprawdę, ale narzuconą im rolą”<sup>23</sup>. Jednak najtrudniejszą „częścią tej edukacji jest akceptacja samego siebie”<sup>24</sup>.

Interesującą metodą opieki nad osobami zdolnymi mogą okazać się rówieśnicze grupy wsparcia, dzięki którym uczniowie mieliby okazję do dyskusji na interesujące ich problemy w atmosferze pełnego zrozumienia i w otoczeniu przyjaznych osób. Takie grupowanie jednostek szczególnie zdolnych daje szansę na rozwiązywanie problemów rozwojowych, zwłaszcza tym, którzy ukrywają swoje możliwości czy kłopoty. Przebywanie w zespole podobnie zdolnych rówieśników pozwala na szczere otwarcie się<sup>25</sup>.

Pomocny w realizowaniu większości przedstawionych dyrektyw mógłby być m.in. udział nauczycieli (a niekiedy także oddzielnie uczniów) w treningach interpersonalnych. Zajęcia takie mogą pomóc w rozwijaniu zasobów inteligencji emocjonalnej, nabywaniu i modyfikowaniu umiejętności rozwiązywania problemów w klasie oraz w poznaniu sposobów radzenia sobie w różnych sytuacjach interpersonalnych. Dają możliwość pogłębiania wiedzy, doświadczania własnych zachowań oraz reakcji i motywów postępowania, a w efekcie pozwalają na zrozumienie dynamiki pracy w grupie oraz – poprzez uczestniczące doświadczanie i obserwację – rozwijają umiejętności diagnozowania procesów grupowych, co w znacznym stopniu może ułatwić radzenie sobie z omawianymi w artykule kwestiami.

We wszelkich działaniach pomocowych należałoby się skupić nie tylko na elemencie naprawczym, ale także na perspektywie dalszego rozwoju.

<sup>22</sup> W. Limont, *Zdolności jako asynchronia rozwojowa*, w: *Uczeń zdolny i jego edukacja. Koncepcje. Badania. Praktyka*, red. M. Jabłonowska, Warszawa 2013, s. 157.

<sup>23</sup> G. Iniewicz, dz. cyt.

<sup>24</sup> Tamże.

<sup>25</sup> W. Limont, „*Stań na ramionach gigantów*”, czyli uczeń zdolny jako problem wychowawczy, *„Psychologia Wychowawcza”* 2013, nr 3, s. 134.

Godna uwagi wydaje się propozycja tworzenia przez pedagogów i psychologów szkolnych programów uwzględniających poradnictwo skoncentrowane na opiece i kształceniu uczniów szczególnie zdolnych.

Konkludując, należy dołożyć wszelkich starań, by nie dochodziło do sytuacji, które niestety mają miejsce, gdy uczeń wyróżniający się pod względem zdolności intelektualnych stwierdza z żalem: „Ja nie chcę być zdolny, bo to zbyt mocno boli!”. Niepodważalnym jest fakt, że jednostki wybitne są szczególnie podatne na zranienia. Jednocześnie nazywa się je uczniami specjalnej nadziei. Osoby z najbliższego otoczenia powinny zrobić wszystko, by tę nadzieję podtrzymać oraz stworzyć takie warunki rozwoju uzdolnionym dzieciom i młodzieży, by miały szansę na realizację wymarzonych karier edukacyjnych oraz osiągnięcie sukcesów życiowych.



Mikołaj BRENK

Poznań

## **Walka czy wsparcie? Służby społeczne wobec żebraków w Poznaniu w latach 1946-1948**

Rzeczywistość powojennej Polski wiązała się z ogromną liczbą osób wymagających wsparcia. Wśród nich pokaźną grupę stanowili żebracy i włóczędzy skupieni w dużych ośrodkach miejskich. W Poznaniu co kwartał rejestrowano kilkuset żebraków i włóczęgów: dzieci, młodzież, zdemobilizowanych żołnierzy, starców, osoby niepełnosprawne oraz tzw. zawodowych żebraków, zarówno Polaków, jak i obcokrajowców. W oficjalnych dokumentach urzędowych używano dość dosadnej terminologii – mówiono o „walce z żebractwem” czy o organizowaniu „obław”. Do zaradzenia temu procederowi angażowano organa samorządowe, milicję, służby dworcowe, szkoły, organizacje dobroczynne i charytatywne. Po trzech latach działań problem uznano za rozwiązany, choć z pewnością istotny wpływ na taki stan rzeczy miała konieczność dostosowania się do oficjalnej polityki władz państwowych, które w budowanym ustroju socjalistycznym nie przewidywały miejsca dla patologii społecznych.

Niniejszy artykuł opiera się w głównej mierze na dokumentach archiwalnych, które zostały sporządzone przez następujące podmioty: Wydział Opieki Społecznej Urzędu Wojewódzkiego Poznańskiego oraz Wydział Pracy i Opieki Społecznej Zarządu Miejskiego stołecznego miasta Poznania. Analiza powyższych dokumentów pozwala ujrzeć pewien obraz badanego zagadnienia, nie wyczerpuje jednak tematu, stąd też artykuł jest przyczynkiem do dalszych badań omawianego zjawiska. Zakres chronologiczny pracy obejmuje okres od sierpnia 1945 do stycznia 1949 r. (z tego czasu pochodzą dokumenty źródłowe), choć w ramach nawiązań przywoływane są także lata wcześniejsze. W pracy używane są, często przy okazji cytatów, terminy, które dziś już wyszły z powszechnego użycia i niekiedy mogą uchodzić za niewłaściwe, takie jak „żebractwo”, „włóczęgostwo”, „obława” czy „walka z żebractwem”.

Aktem prawnym, który stanowił podstawę działań zapobiegających omawianym zjawiskom, było *Rozporządzenie Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 14 października 1927 r. o zwalczaniu żebractwa i włóczęgostwa*<sup>1</sup>. Żebraka w tym rozporządzeniu definiowano jako osobę, która „zawodowo zajmuje się wypraszeniem dla siebie w jakikolwiek sposób jałmużny”<sup>2</sup>, natomiast włóczęgą był „ten, kto bez pracy i środków do życia zmienia stale miejsce swego pobytu nie w celu znalezienia pracy”<sup>3</sup>. Rozporządzenie wskazywało jeszcze na dwa typy zachowań patologicznych. „Postanowienia niniejszego rozporządzenia stosuje się również do tego: a) kto nałogowo oddając się grze hazardowej, pijaństwu lub ostremu narkotyzowaniu się, dochodzi do takiego stanu, iż dla utrzymania bądź jego samego, bądź tych, których obowiązany jest żywić, udzielić trzeba pomocy z tytułu opieki społecznej; b) kto pobiera wsparcie z tytułu opieki społecznej i wzbrania się wykonywać zaofiarowaną mu, a dostosowaną do jego sił i warunków, pracę”<sup>4</sup>.

Po zakończeniu działań wojennych poznańskie władze wojewódzkie i miejskie zorganizowały w swych strukturach jednostki zajmujące się ograniczaniem ilości żebraków i włóczęgów. W ramach Urzędu Wojewódzkiego Poznańskiego funkcjonował Wydział Opieki Społecznej. W strukturach organu wykonawczego Miejskiej Rady Narodowej – Zarządu Miejskiego stołecznego miasta Poznania – od stycznia 1945 r. działał Wydział Pracy i Opieki Społecznej, w ramach którego powołano Oddział Pomocy Społecznej, który dzielił się na kilka jednostek, m.in. na Referat Walki z Żebractwem i Włóczęgostwem.

Żebracy w Poznaniu na dużą skalę pojawili się latem 1945 r., a w kolejnych miesiącach problem ten stawał się coraz poważniejszy – przybywało osób żebrzących na głównych ulicach miasta, przy kościołach, na dworcu kolejowym i w pociągach<sup>5</sup>. Jedną z przyczyn dużej ilości żebraków była akcja przesiedleńcza i repatriacyjna, która miała miejsce w Polsce po zakończeniu działań wojennych, a szczególnie zorganizowanie w Poznaniu drugiego pod względem ilości obsługiwanych osób punktu etapowego Państwowego Urzędu Repatriacyjnego. Łącznie do końca czerwca 1948 r. przeszło przez punkt etapowy blisko 2,7 mln repatriantów i przesiedleńców<sup>6</sup>.

<sup>1</sup> Dz.U. 1927, nr 92, poz. 823.

<sup>2</sup> Dz.U. 1927, nr 92, poz. 823, art. 2.

<sup>3</sup> Dz.U. 1927, nr 92, poz. 823, art. 3.

<sup>4</sup> Dz.U. 1927, nr 92, poz. 823, art. 4.

<sup>5</sup> *Walka z żebractwem i włóczęgostwem*. Referat na konferencję dotyczącą zwalczania żebractwa i włóczęgostwa, która odbyła się w Urzędzie Wojewódzkim Poznańskim w dn. 14 stycznia 1947 r., Archiwum Państwowe w Poznaniu, Zespół: 53/471/0, Urząd Wojewódzki Poznański, Seria 11.1.: Sprawy opieki społecznej [Dalej: APP, UWP], sygn. 1150, k. 265-266.

<sup>6</sup> S. Sula, *Działalność przesiedleńczo-repatriacyjna Państwowego Urzędu Repatriacyjnego w latach 1944-1951*, Lublin 2002, s. 45.

Żebracy i włóczędzy byli obecni, choć w dużo mniejszej skali, również w innych miastach Wielkopolski. Jeśli chodzi o narodowość żebraków i włóczęgów, to zdecydowaną większość stanowili Polacy, zdarzali się też Niemcy, rzadziej osoby innej narodowości<sup>7</sup>.

W Poznaniu problem był na tyle poważny, że do ograniczenia (prób eliminacji) zjawisk żebractwa i włóczęgotwa z życia społecznego miasta zaangażowano wiele podmiotów. Na regularnych zebraniach, podczas których omawiano metody walki z żebractwem i włóczęgotwem, reprezentowanych było kilkanaście organizacji i urzędów mających swoją siedzibę w Poznaniu i zainteresowanych tym problemem, m.in.: Komenda Wojewódzka Milicji Obywatelskiej, Komenda Miejska Milicji Obywatelskiej, Państwowy Urząd Zatrudnienia, Urząd Wojewódzki, Urząd Miejski, Wojewódzki Komitet Opieki Społecznej, Zarząd Związku Inwalidów Wojennych, Związek Byłych Więźniów Politycznych, Polski Czerwony Krzyż, Towarzystwo Przyjaciół Żołnierza<sup>8</sup>.

Urzednicy, próbując wyjaśnić dużą ilość żebraków i włóczęgów w Poznaniu, wysunęli argument, że w okresie minionej wojny i w czasach okupacji hitlerowskiej istniał zakaz zebrania, stąd po wojnie mieszkańcy stolicy Wielkopolski wykazują się stosunkowo dużą życzliwością i są „nieznudzeni” dawaniem jałmużny<sup>9</sup>. Z kolei przyczyny, które podawały osoby przyłapane na tym procederze, nie były zaskakujące. Żebracy i włóczędzy twierdzili, że „z przyznanego im zasiłku, renty lub emerytury wyżyć nie mogą”<sup>10</sup>. Przy tworzeniu strategii radzenia sobie z problemem żebractwa i włóczęgotwa często była podnoszona kwestia konieczności odróżniania osób zmuszonych do żebrania z powodu braku środków do życia, starców, niezdolnych do pracy od zawodowych żebraków czerpiących zyski z tego procederu. Jednym z pomysłów na zmniejszenie skali tego zjawiska było kierowanie apeli do mieszkańców, by nie wspierali żebraków bezpośrednio, a składali datki na instytucje, które im pomagają<sup>11</sup>.

Jak potwierdzają przykłady, zebranie mogło być dobrym źródłem zarobku. Wśród dokumentów związanych ze zwalczaniem żebraków na ulicach Poznania znajdziemy taki oto opis: „Andrzej Dorosz, kaleka bez nóg i rąk, rodem z Warszawy, który od kilku miesięcy żebrał na ulicach m. Po-

<sup>7</sup> Na jednej z konferencji poświęconej żebrakom i włóczęgom w Lesznie wspomniano o Cyganach. Zob.: Protokół z konferencji w sprawie zwalczania żebractwa i włóczęgotwa z dnia 9 września 1947 r. w Starostwie Powiatowym w Lesznie, APP, UWP, sygn. 1151, s. 181.

<sup>8</sup> Protokół konferencji z dn. 16 marca 1946 r. poświęconej metodom walki z żebractwem i włóczęgotwem, APP, UWP, sygn. 1150, k. 9.

<sup>9</sup> Tamże.

<sup>10</sup> Zob.: Sprawozdanie Urzędu Miejskiego w Poznaniu z akcji zwalczania żebractwa i włóczęgotwa za IV kwartał 1946 r., APP, UWP, sygn. 1150, k. 245.

<sup>11</sup> *Walka z żebractwem...*, dz. cyt., k. 266.

znania pod pozorem zarobkowania na życie sprzedają gazet oraz graniem na harmonijce ustnej. Społeczeństwo zajęte litością składało hojne dary w gotówce do skrzynki przymocowanej na ten cel do wózka kaleki. O umieszczeniu go w jakimkolwiek przytułku kaleka słyszeć nie chciał, co zresztą jest zrozumiałe z uwagi na bardzo obfity dochód, jaki bez trudu przynosiło jemu i jego siostrze, u której mieszkał, wystawianie na ulicy [...]”<sup>12</sup>.

Stosunkowo dużą grupę włóczęgów stanowiły dzieci i młodzież<sup>13</sup>. Ich obecność w Poznaniu związana była bezpośrednio z następstwami wojny, były to bowiem dzieci poszukujące swoich rodziców, którzy wracali samotnie z robót przymusowych w Niemczech. Niemniej jednak nieletni włóczędzy pojawiali się w Poznaniu i pozostałych polskich miastach także z innych powodów, o których pisano w jednym z pism wychodzących z miejskiego Wydziału Pomocy i Opieki Społecznej: „Dzieci te często uciekają z domów dobrowolnie i jeżdżą po kraju w poszukiwaniu przygód lub, wysłane przez rodziców po różnego rodzaju zdobycze, dopuszczają się wszelkich wybryków, a nawet kradzieży”<sup>14</sup>. Z dokumentów dotyczących żebractwa i włóczęgostwa, które zostały sporządzone w Poznaniu latem 1945 r., wynika, że w tamtym okresie to właśnie nieletni stanowili główny problem służb dworcowych. O zwiększaniu się liczby osób dorosłych uprawiających ten proceder mowa jest od wiosny 1946 r.

Zwalczaniem włóczęgostwa i żebractwa wśród dzieci i młodzieży przebywających na poznańskim dworcu zajmowało się kilka podmiotów: Polski Czerwony Krzyż, Opieka Dworcowa<sup>15</sup> oraz Milicja Kolejowa. Małoletnich podejrzewanych o włóczęgostwo zatrzymywano, a następnie doprowadzano do punktu zorganizowanego przez Wydział Pracy i Opieki Społecznej Urzędu Miejskiego w Poznaniu. Potem umieszczano ich tymczasowo w zakładzie dla sierot, jednocześnie prosząc o odebranie dzieci przez ich rodziców, krewnych lub gminy, z których pochodzili. W raportach z sierpnia 1945 r. mowa jest o około dziesięciu małoletnich dziennie, którymi zajmo-

---

<sup>12</sup> Pismo miejskiego Referatu Walki z Żebractwem i Włóczęgostwem do Wydziału Opieki Społecznej Urzędu Wojewódzkiego Poznańskiego z dn. 1 października 1946 r., APP, UWP, sygn. 1150, k. 135.

<sup>13</sup> W dalszej części pracy takie terminy, jak dzieci, młodzież i małoletni są używane zamiennie, ponieważ w badanych dokumentach nie podawano wieku osób zatrzymywanych za włóczęgostwo i żebractwo. Rozróżniano jedynie nieletnich od osób dorosłych.

<sup>14</sup> Pismo Wydziału Pracy i Opieki Społecznej Zarządu Miejskiego stołecznego miasta Poznania do Wydziału Opieki Społecznej Urzędu Wojewódzkiego Poznańskiego z dn. 24 sierpnia 1945 r., APP, UWP, sygn. 1150, k. 1.

<sup>15</sup> W cytowanym dokumencie nie jest to doprecyzowane, ale prawdopodobnie chodzi o Towarzystwo Katolickiej Opieki Dworcowej w Poznaniu, które działało w 1939 r. i kontynuowało pracę po wojnie.

wano się na poznańskim dworcu. Byli to przeważnie chłopcy w wieku 7-16 lat, rzadziej dziewczęta, choć i tych nie brakowało. Były wśród nich dzieci samotne oraz poruszające się w grupach kilkuosobowych<sup>16</sup>. Małoletni z reguły nie posiadali dokumentów, byli brudni, głodni, korzystali z pomocy żywnościowej Opieki Dworcowej, zdarzały się z ich strony przypadki kradzieży<sup>17</sup>.

Poza zajmowaniem się dziećmi i młodzieżą, która żebrała i włóczyła się w okolicy dworca kolejowego, służby socjalne Poznania podejmowały wysiłek w celu ograniczenia ilości dzieci, które zarabiała, sprzedając kwiaty, pocztówki i inne drobne rzeczy w lokalach, restauracjach, cukierniach, jadalniach, nierzadko robiąc to w godzinach wieczornych i nocnych. Taki sposób zarobku musiał być dość intratny, gdyż w jednym z raportów na temat żebraków w Poznaniu z jesieni 1947 r. czytamy, że „plaga ta [...] na terenie miasta Poznania przybierać zaczyna niepożądane rozmiary”<sup>18</sup>. Służby próbowały zaradzić temu problemowi m.in. poprzez akcje plakatowe w restauracjach, które informowały klientów o zakazie żebrania nieletnich<sup>19</sup>.

Za początek „walki z żebractwem i włóczęgostwem” (takiego terminu używano powszechnie w oficjalnych dokumentach) można przyjąć pierwszą w powojennym Poznaniu „obławę na żebraków i włóczęgów” (również termin oficjalny), która miała miejsce w dniach 21-23 marca 1946 r. i została zorganizowana przez Wydział Pracy i Opieki Społecznej Urzędu Wojewódzkiego Poznańskiego, Wojewódzką Komendę Milicji Obywatelskiej oraz Komendę Milicji Obywatelskiej Miasta Poznania i pozostałe komisariaty poznańskie. Osoby, które zostały w tych dniach przyłapane na włóczęgostwie i żebraniu, były doprowadzane do specjalnie zorganizowanego na ten czas biura przy ul. Mostowej 6 w Poznaniu, w którym obecni byli przedstawiciele Miejskiego Komitetu Opieki Społecznej, Związku Inwalidów Wojennych, Związku Byłych Więźniów Politycznych, Urzędu Zatrudnienia. W tym samym czasie i pod tym samym adresem miasto otworzyło Izbę Zatrzymań, która pełniła funkcję tymczasowego aresztu dla osób przyłapanych więcej niż raz na żebractwie i włóczęgostwie. Trafiające tutaj osoby były poddawane zabiegom higienicznym w Miejskim Zakładzie Dezynfekcyjnym, gdzie „oczyszczano je z brudu i robactwa”, gołono brodę, ścinano włosy i wąsy.

<sup>16</sup> Pismo ref. Opieki Dworcowej St. Cieślińskiej do Wydziału Pracy i Opieki Społecznej z dn. 18 sierpnia 1945 r., APP, UWP, sygn. 1150, k. 3.

<sup>17</sup> Pismo Janiny Szwed dotyczące włóczęgów na dworcu w Poznaniu, APP, UWP, sygn. 1150, k. 4.

<sup>18</sup> Pismo naczelnika Wydziału Pracy i Opieki Społecznej miasta Poznania, APP, UWP, sygn. 1151, k. 226.

<sup>19</sup> Sprawozdanie z akcji zwalczania żebractwa i włóczęgostwa za IV kwartał 1948 r., APP, UWP, sygn. 1152, k. 315.

Osoby przebywające w Izbie zmuszano do regularnego mycia się. Najliczniejszą grupę osób, które przebywały w tej placówce, stanowili żebracy z dworca<sup>20</sup>. W Izbie Zatrzymań starano się udzielić wsparcia żebrakom i włóczęgom. Umieszczano ich w przytułku dla starców, szukano dla nich pracy lub wysyłano do domów pracy dobrowolnej w Bojanowie lub Owińskach<sup>21</sup>. Za pobyt w Izbie Zatrzymań żebracy posiadający gotówkę płacili dzienną stawkę w wysokości 30 zł. Za utrzymanie żebraków spoza Poznania zobowiązane były zapłacić gminy, z których pochodzili żebracy i włóczędzy, zgodnie z zasadą przedwojennej, ale wciąż obowiązującej *Ustawy z dnia 16 sierpnia 1923 r. o opiece społecznej*<sup>22</sup>. Zatrzymanym udzielano także informacji o przysługującej im rencie, wsparciu z Ubezpieczalni Społecznej, możliwości otrzymania odzieży z UNRRA<sup>23</sup>.

Jednym z rezultatów pierwszej obławy był, skierowany do starostów i prezydentów miast Wielkopolski, okólnik wojewody poznańskiego, Feliksa Teodora Widy-Wirskiego, dotyczący zwalczania żebractwa i włóczęgostwa. Było w nim zawarte polecenie regularnego, comiesięcznego organizowania tzw. akcji przeciwżebraczej (inaczej zwanej obławą) we współpracy z Milicją Obywatelską<sup>24</sup>. W okólniku była mowa także o konieczności współpracy przy zwalczaniu żebractwa i włóczęgostwa z następującymi podmiotami: z Milicją Obywatelską przy organizowaniu obław i przekazywaniu zatrzymanych do sądu, z instytucjami i stowarzyszeniami w sprawie koordynacji współpracy, z Poznańskim Samorządem Wojewódzkim w zakresie umieszczenia zatrzymanych w przytułkach, domach pracy dobrowolnej i przymusowej na okres prewencyjny lub dłuższy (po decyzji sądu), z miejscowymi inspektoratami szkolnymi w zakresie opieki nad nieletnimi<sup>25</sup>.

Milicja Obywatelska przeprowadzała w Poznaniu comiesięczne obławy mające na celu zatrzymywanie osób uprawiających proceder żebractwa. Dane z okresu od marca 1946 r. do grudnia 1948 r. mówią o kilkudziesięciu osobach ujętych każdego miesiąca (wyjątkiem jest pierwsza obława, kiedy to

---

<sup>20</sup> Sprawozdanie Wydziału Pracy i Opieki Społecznej w Poznaniu wzgl. Referatu Walki z Żebractwem i Włóczęgostwem, APP, UWP, sygn. 1150, k. 26-27.

<sup>21</sup> Protokół konferencji z dn. 16 marca 1946 r. poświęconej metodom walki z żebractwem i włóczęgostwem, APP, UWP, sygn. 1150, k. 10.

<sup>22</sup> Dz.U. 1923, nr 92, poz. 726.

<sup>23</sup> Pismo Oddziału Opieki Społecznej miasta Poznania do Wydziału Opieki Społecznej Urzędu Wojewódzkiego Poznańskiego z dn. 28 czerwca 1946 r., APP, UWP, sygn. 1150, k. 86.

<sup>24</sup> Zob.: Okólnik z 8 czerwca 1946 r., nr: Op. Sp. III 6/6/46 do Starostów Powiatowych i Prezydentów Miast o rozpoczęcie na terenie województwa akcji zwalczania żebractwa i włóczęgostwa; Pismo w sprawie zwalczania żebractwa i włóczęgostwa z dn. 8 czerwca 1946 r., APP, UWP, sygn. 1150, k. 31-32.

<sup>25</sup> Pismo Urzędu Wojewódzkiego do Departamentu Opieki Społecznej Ministerstwa Pracy i Opieki Społecznej w Warszawie z dn. 12 września 1947 r., APP, UWP, sygn. 1151, k. 12.

Milicja Obywatelska doprowadziła do Izby Zatrzymań 125 osób). Wśród osób zatrzymanych dominowali mężczyźni (kobiety stanowiły około 30%) oraz osoby dorosłe (w zależności od miesiąca niepełnoletni stanowili około 5-10%)<sup>26</sup>.

Dla osób przyłapanych na żebractwie i włóczęgostwie *Rozporządzenie o zwalczaniu żebractwa i włóczęgostwa* przewidywało możliwość umieszczenia ich w domu pracy dobrowolnej, przytułku (gdzie można było trafić pod przymusem lub dobrowolnie) albo w domu pracy przymusowej. Przymusowe osadzenie w powyższych placówkach możliwe było jedynie na mocy wyroku sądowego (wspominane w raportach krótkoterminowe osadzenie prewencyjne nie miało w tym rozporządzeniu swojej podstawy prawnej). Ponadto groziły surowe kary więzienia (lub więzienia i grzywny jednocześnie) dla osób żebrzących, które miały wystarczające środki utrzymania.

Wydział Opieki Społecznej Urzędu Wojewódzkiego Poznańskiego dysponował wspomnianymi ośrodkami w Owińskach i Bojanowie, w których wydzielono przytułki oraz domy pracy przymusowej. Ponadto w Owińskach funkcjonował także dom pracy dobrowolnej. Nominalnie domy te mogły pomieścić 1200 osób w Owińskach i 400 w Bojanowie, jednakże początkowo liczby te były mniejsze o połowę z uwagi na brak funduszy i odpowiedniego zaopatrzenia<sup>27</sup>.

Dom Pracy Przymusowej w Owińskach wykorzystywany był sporadycznie, głównie w celu osadzenia na podstawie wyroku sądowego żebraków, którzy notorycznie wracali do tego procederu<sup>28</sup>. W domach pracy

<sup>26</sup> Dane pochodzą z analizy następujących dokumentów: Raport z obławy Milicji Obywatelskiej w Poznaniu, APP, UWP, sygn. 1150, k. 17; Referat Walki z Żebractwem i Włóczęgostwem, Wykaz żebraków i włóczęgów ujętych w mieście Poznaniu w czasie od 1 marca do 30 czerwca 1946 r., APP, UWP, sygn. 1150 k. 85; Wykaz żebraków i włóczęgów ujętych w mieście Poznaniu w czasie od 1 lipca do 30 września 1946 r., APP, UWP, sygn. 1150, k. 137; Wykaz żebraków i włóczęgów ujętych w mieście Poznaniu w czasie od 1 października do 31 grudnia 1946 r., APP, UWP, sygn. 1150, k. 137; Urząd Miejski w Poznaniu, Sprawozdanie z akcji zwalczania żebractwa i włóczęgostwa za I kwartał 1947 r., APP, UWP, sygn. 1151, k. 58; UM w Poznaniu, Sprawozdanie z akcji zwalczania żebractwa i włóczęgostwa za II kwartał 1947 r., APP, UWP, sygn. 1151, k. 175; UM w Poznaniu, Sprawozdanie z akcji zwalczania żebractwa i włóczęgostwa za III kwartał 1947 r., APP, UWP, sygn. 1151, k. 224; UM w Poznaniu, Sprawozdanie z akcji zwalczania żebractwa i włóczęgostwa za IV kwartał 1947 r., APP, UWP, sygn. 1151, k. 306; Sprawozdanie z akcji zwalczania żebractwa i włóczęgostwa za I kwartał 1948 r., APP, UWP, sygn. 1152, k. 49; Sprawozdanie z akcji zwalczania żebractwa i włóczęgostwa za III kwartał 1948 r., APP, UWP, sygn. 1152, k. 246; Sprawozdanie z akcji zwalczania żebractwa i włóczęgostwa za IV kwartał 1948 r., APP, UWP, sygn. 1152, k. 314.

<sup>27</sup> Pismo Poznańskiego Wojewódzkiego Związku Samorządowego do Wydziału Opieki Społecznej Urzędu Wojewódzkiego z dnia 22 czerwca 1946 r., APP, UWP, sygn. 1150, k. 88.

<sup>28</sup> Pismo Oddziału Opieki Społecznej miasta Poznania do Wydziału Opieki Społecznej Urzędu Wojewódzkiego z dn. 28 czerwca 1946 r., APP, UWP, sygn. 1150, k. 86.

przymusowej mieli przebywać z założenia żebracy i włóczędzy zdolni do pracy, nieposiadający środków utrzymania, skierowani przez sąd na czas określony w wyroku (od 3 do 6 miesięcy lub po ponownym umieszczeniu – do 2 lat). Wyrok można było dostać w zawieszeniu<sup>29</sup>. Czytając korespondencję urzędniczą związaną z problemem żebrania, można wywnioskować, że perspektywa umieszczenia w domu pracy przymusowej skutecznie odstraszała żebrzących: „Walka nasza z plagą żebractwa wstrzymuje prawie całkowicie tak zwany element żebraczy napływowy, szeregujący się z ludzi chciwych i brudnych, zdemoralizowanych i czujących wstręt do jakiegokolwiek uczciwej pracy. Wiedzą oni dokładnie, że wypraszenie sobie jałmużny na terenie miasta Poznania przysporzyłoby im dużo grosza, prowiantu i odzieży, a jednak omijają Poznań, bo lękają się kary i Domu Pracy Przymusowej<sup>30</sup>.”

Do domów pracy dobrowolnej, w których płacono za wykonywaną pracę, przyjmowane były osoby po opuszczeniu domu pracy przymusowej, więźniowie po odbyciu kary, osoby o niepełnej zdolności do pracy, inne osoby niemogące znaleźć pracy. Z kolei do przytułków kierowano żebraków i włóczęgów całkowicie niezdolnych do pracy i nieposiadających środków utrzymania<sup>31</sup>.

Kolejne miesiące pokazały, że przeznaczone dla osób uprawiających proceder żebrania miejsca w tych ośrodkach były wykorzystywane w małym zakresie. W styczniu 1947 r., czyli po dziewięciu miesiącach zorganizowanych akcji – obław milicyjnych w celu zatrzymania żebraków i włóczęgów – umieszczono w zakładach jedynie 50 osób (w Bojanowie – 40, w Owińskach – 10)<sup>32</sup>. W następnym roku również ich liczba nie wzrosła, toteż w lutym 1948 r. wojewodowie i prezydenci Warszawy oraz Łodzi – miast, na terenie których podobnych ośrodków wówczas nie było – otrzymali pismo okólne z informacją o możliwości przysyłania podopiecznych ze swoich terenów do wspomnianych ośrodków w Wielkopolsce, ale pod warunkiem, że poniosą wszelkie koszty związane z ich transportem i pobytem<sup>33</sup>.

<sup>29</sup> [dokument nieopatrzonej datą, tytułem i podpisem], APP, UWP, sygn. 1151, k. 184. Por.: *Rozporządzenie Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 14 października 1927 r. o zwalczaniu żebractwa i włóczęgostwa*.

<sup>30</sup> Urząd Miejski w Poznaniu, Sprawozdanie z akcji zwalczania żebractwa i włóczęgostwa za I kwartał 1947 r., APP, UWP, sygn. 1151, k. 59.

<sup>31</sup> Zob.: [dokument nieopatrzonej datą, tytułem i podpisem], APP, UWP, sygn. 1151, k. 184; *Rozporządzenie Prezydenta Rzeczypospolitej...*, dz. cyt.

<sup>32</sup> *Walka z żebractwem...*, dz. cyt., k. 266.

<sup>33</sup> Pismo okólne z dnia 17 lutego 1946 r. w sprawie zwalczania żebractwa i włóczęgostwa., APP, UWP, sygn. 1150, k. 11.

Problem zebrania i włóczęgostwa, który uwidaczniał się w Poznaniu, w zasadzie nie dotyczył innych miejscowości Wielkopolski. Raporty przesyłane co kwartał do Wydziału Opieki Społecznej Urzędu Wojewódzkiego Poznańskiego mówiły albo o pojedynczych przypadkach, albo nawet o braku zatrzymanych<sup>34</sup>. Wśród metod walki z żebrakami, z jakich korzystano w wielkopolskich powiatach, popularne były (m.in. w Kępnie) szyldy członkowskie Caritasu informujące, że placówka, w której wisi szyld – np. sklep, zakład, restauracja – opłaca składki na rzecz żebraków do Caritasu i tam mają oni szukać pomocy<sup>35</sup>. Stosowano także bony dobroczynne (w Krotoszynie<sup>36</sup>), które zamiast gotówki wydawano potrzebującym w celu zakupienia niezbędnego towaru w wyznaczonych placówkach.

Stosunkowo niewielka ilość żebraków poza Poznaniem sprawiała, że tzw. akcja przeciwżebracza była tam prowadzona mało rzetelnie. Sprawozdania, realizujące zarządzenia Urzędu Wojewódzkiego w tym zakresie, spływały z opóźnieniem, niektóre powiaty i miasta w ogóle ich nie przysyłały<sup>37</sup>. Ponadto z analizy dokumentów można wysnuć wniosek, że poza Poznaniem akcja przeciwżebracza traktowana była niezbyt poważnie, a mającą ją przeprowadzać MO tłumaczyła się brakiem czasu<sup>38</sup>. Warto w tym miejscu zauważyć, że powyższe oficjalne dane o braku żebraków w miastach Wielkopolski mogły jednak nie zawsze być w pełni wiarygodne. Działania mające na celu umacnianie się władzy komunistycznej w Polsce Ludowej powodowały, że problemy społeczne (np. żebractwo i włóczęgostwo) schodziły na dalszy plan wobec kwestii politycznych. Zbieżność dat jest w przedmiotowej pracy dość zaskakująca, gdyż w tym samym czasie – tj. w marcu 1946 r. – powstała Państwowa Komisja Bezpieczeństwa, której podlegało ponad 200 tysięcy funkcjonariuszy służb mundurowych (w tym funkcjonariuszy MO), których zadaniem było przygotowanie i „ochrona” sfalszowanego (jak dziś wiemy) referendum ludowego w dniu 30 czerwca 1946 r. W jednym z badanych dokumentów można znaleźć potwierdzenie tego typu przypuszczeń. W piśmie z dnia 26 czerwca prezydent Gniezna, Bronisław Kubacki, prosi o przedłużenie terminu załatwienia sprawy że-

<sup>34</sup> Zob.: Sprawozdanie z akcji przeciwżebraczej w 1946 r., APP, UWP, sygn. 1150, k. 44, 45, 46, 48, 50, 53 i kolejne; Sprawozdanie za III kwartał 1946 r. z akcji przeciwżebraczej, APP, UWP, sygn. 1150, k. 89; Sprawozdania z 1947 r., APP, UWP, sygn. 1151, k. 29, 30, 31, 34, 45, 46, 101 i inne.

<sup>35</sup> Pismo starosty powiatowego Kępińskiego do Wydziału Opieki Społecznej Urzędu Wojewódzkiego w Poznaniu z dn. 29 kwietnia 1947 r., k. 34.

<sup>36</sup> Starostwo Powiatowe Krotoszyńskie, Sprawozdanie z akcji zwalczania żebractwa i włóczęgostwa za I kwartał 1947 r., APP, UWP, sygn. 1151, k. 46.

<sup>37</sup> *Walka z żebractwem...*, dz. cyt., k. 265.

<sup>38</sup> Pismo starosty powiatowego kaliskiego T. Wojciechowskiego do Wojewody Poznańskiego z dn. 14 października 1946 r., APP, UWP, sygn. 1150, k. 99.

bractwa i włóczęgotwa, uzasadniając to tym, że „w czasie przygotowań do referendum ludowego Milicja Obywatelska obarczona jest innymi sprawami służbowymi<sup>39</sup>”.

Według oficjalnych dokumentów jesienią 1947 r. żebraków już praktycznie nie było: „Żebractwo jawne znikło prawie zupełnie z ulic i placów miasta Poznania. W niektórych dzielnicach kryje się jeszcze żebractwo po domach, które jednakże spodziewamy się zlikwidować z czasem zupełnie. Ubyło również znacznie włóczęgotów zamiejskowych [...]”<sup>40</sup>. W podobnym tonie utrzymany był raport z wiosny 1948 r.<sup>41</sup>.

Podsumowując analizę zachowanej dokumentacji sporządzonej przez organy miejskie i wojewódzkie w Poznaniu zajmujące się ograniczaniem żebractwa i włóczęgotwa, nie sposób nie odnieść wrażenia, że dla powojennych władz lokalnych była to raczej „walka” niż chęć realnego wsparcia, kompleksowej pomocy czy resocjalizacji osób uprawiających ten proceder. Żebracy i włóczęgoty są prezentowani w sposób dość przedmiotowy – jako uciążliwy problem, któremu próbuje się zaradzić, stosując określone procedury. Ponadto poza służbami do tego powołanymi inne instytucje i organizacje nie zawsze udzielały oczekiwanego wsparcia w tym zakresie – wskazywano szczególnie na zbyt małe zainteresowanie organów bezpieczeństwa i sądów zwalczaniem żebractwa i włóczęgotwa<sup>42</sup>. Warto jednak nadmienić, że nadmierne podnoszenie problemu żebrania i włóczęgotwa stałoby w sprzeczności z oficjalną, głoszoną wówczas przez władze centralne doktryną socjalistyczną, która zakładała brak tego rodzaju problemów w budowanym od 1944 r. nowym systemie politycznym w Polsce.

---

<sup>39</sup> Pismo prezydenta Gniezna Bronisława Kubackiego do Wydziału Opieki Społecznej Urzędu Wojewódzkiego w Poznaniu z dn. 26 czerwca 1946 r., APP, UWP, sygn. 1150, k. 83.

<sup>40</sup> Pismo naczelnika..., dz. cyt., k. 266.

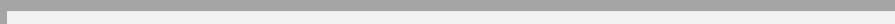
<sup>41</sup> Urząd Miejski w Poznaniu, Sprawozdanie z akcji zwalczania żebractwa i włóczęgotwa za I kwartał 1948 r., dz. cyt., k. 50.

<sup>42</sup> Pismo Urzędu Wojewódzkiego w Poznaniu do Departamentu Opieki Społecznej Ministerstwa Pracy i Opieki Społecznej w Warszawie z dn. 12 września 1947 r., APP, UWP, sygn. 1151, k. 13.

# III



## METODY I FORMY POMOCY I WSPARCIA





Robert BARTEL

Poznań

## Portret i autoportret w arteterapii

### Wstęp

W węższym rozumieniu arteterapia została wprowadzona jako wykorzystywanie technik plastycznych i ich wytworów w terapii i diagnostyce. Jest często łatwiejszym sposobem komunikowania się z otoczeniem niż język werbalny. Polega na wykorzystaniu różnych środków artystycznych, które ułatwiają klientowi wydobywanie treści podświadomych.

Proces arteterapii może zachodzić dzięki temu, że większość ludzkich myśli i uczuć tkwiących w podświadomości jest wyrażana raczej w obrazach niż w słowach. Wynika to m.in. z półkulowego przetwarzania informacji i z przetwarzania jej na niższych piętrach układu nerwowego (układ limbiczny)<sup>1</sup>.

Chociaż uczestnicy zajęć posługują się środkami plastycznymi, to nie oznacza to jednak, że w przypadku osób nieposiadających uzdolnień plastycznych arteterapia jest pozbawiona sensu. Podstawowym celem jest bowiem cały proces terapeutyczny z właściwymi mu czynnikami leczącymi i umożliwienie uczestnikowi dokonania zmiany, wzrostu rozwoju osobistego poprzez stosowanie w bezpiecznych i sprzyjających warunkach określonych środków artystycznych. Techniki stosowane w arteterapii bazują na naturalnych zdolnościach człowieka do projekcji swoich wewnętrznych konfliktów w postaci wizualnej. Między arteterapeutą a klientem nawiązuje się relacja terapeutyczna, w której arteterapeuta pomaga uczestnikowi zrozumieć cały proces twórczy i powstające w jego wyniku dzieło. Relacja ta tworzy się dzięki akceptacji, empatii i zrozumieniu<sup>2</sup>. Jej powstanie jest niezbędnym

<sup>1</sup> R. Carter, *Tajemniczy świat umysłu*, Poznań 1999, s. 35-105.

<sup>2</sup> L. Cierpiałkowska, *Psychoterapia indywidualna i grupowa*, w: *Psychologia kliniczna*, t. I, red. H. Sęk, Warszawa 2005, s. 269-297.

ne do tego, by inne czynniki leczące mogły się uaktywnić. Darley i Heath podkreślają, że najważniejsze w powodzeniu terapii są pełna psychiczna, duchowa i fizyczna obecność terapeuty oraz zaangażowanie w to, co dzieje się w danym momencie spotkania<sup>3</sup>.

## 1. Relacja terapeutyczna i empatia

Tym, czym wyróżnia się arteterapia spośród innych form, jest relacja terapeutyczna, która zachodzi nie tylko między terapeutą a uczestnikiem, ale w głównej mierze między uczestnikiem a stworzonym przez niego dziełem. Jest zatem ważne, żeby udział w zajęciach, tak jak w przypadku wszystkich innych rodzajów psychoterapii, był całkowicie dobrowolną decyzją klienta. Natomiast zadaniem terapeuty jest stworzenie atmosfery twórczej, pełnej akceptacji i poczucia bezpieczeństwa oraz wspieranie osób biorących udział w zajęciach. Techniki terapeutyczne polegają na odpowiednim doborze tematu, właściwym przeprowadzeniu i omówieniu ćwiczenia.

Ważną rolą arteterapeuty jest także umiejętne prowadzenie wspólnego omawiania prac, które ujawnia problematykę konfliktową zarówno podczas sesji terapii indywidualnej lub grupowej, jak i po jej zakończeniu. Dobra więc w grupie sprzyja otwieraniu się uczestników zajęć. Osobiście w terapii grupowej najczęściej stosuję indywidualne omawianie prac z każdym z osobna. Dopiero po uzyskaniu wyraźnej zgody klienta przenoszę to na forum całej grupy. Z własnej praktyki klinicznej i pedagogicznej wiem, że nie wszyscy uczestnicy, nie w każdym momencie i nie w odniesieniu do każdego problemu mogą mieć wewnętrzną zgodę na otwarcie się na forum całej grupy, dlatego niezwykle istotną cechą każdego arteterapeuty jest zdolność do empatii, która za każdym razem powinna brać górę nad sztywnymi scenariuszami zajęć. Niezwykle istotnymi elementami relacji arteterapeutycznej są zjawiska przeniesienia oraz przeciwprzeniesienia<sup>4</sup>. Przeniesienie ma miejsce wtedy, gdy pacjent reaguje na działania terapeuty silnymi uczuciami pochodzącymi z okresu wczesnego dzieciństwa. Ponieważ jest to proces podświadomy, to klient najczęściej w ogóle nie zdaje sobie z tego sprawy. Stanowi on jednak dla arteterapeuty ważną wskazówkę informującą o istotnych przeżyciach klienta. Dzięki temu umożliwia zastosowanie odpowiedniej techniki psychoterapeutycznej. W efekcie tego sam proces twórczy

<sup>3</sup> S. Darley, W. Heath, *The Expressive Arts Activity Book*, London 2008. Za: M. Stańko, P. Staroń, *Jak działa arteterapia? – skuteczność, mechanizmy, narzędzia*, 2009 [online], <<http://arteterapia.pl/jak-dziala-arteterapia-skutecnosc-mechanizmy-narzedzia/>> [dostęp: 12.03.2013].

<sup>4</sup> C. Case, T. Dally, *The Handbook of art therapy*, New York 2006. Za: M. Stańko, P. Staroń, dz. cyt.

i powstające dzieło stają się elementami, przez które dokonuje się analizy przeniesienia i pracy nad nim. Równie istotną rolę w postępkach w procesie terapii odgrywa mechanizm przeciwprzeniesienia. W trakcie procesu twórczego i w jego efekcie, jakim jest powstałe dzieło, klient nieświadomie „indukuje” terapeutę, który przeżywa je razem z nim, przyjmując na siebie jego problemy. Będąc tego świadomym, powinien znajdować właściwe rozwiązanie, postępować tak, aby podświadome treści przenoszone na niego przez klienta nie zaburzały terapii. Z tego dynamicznego procesu przeniesienia i przeciwprzeniesienia powstaje tzw. relacja przeniesieniowa. Jest ona podstawowym elementem terapii, a arteterapeuta powinien być tym, który kieruje dynamiką związku przeniesieniowego.

Jednym z najistotniejszych elementów kontaktowania się z innymi ludźmi jest zdolność do empatii. Empatia (gr. *emphátheia* – cierpienie) to umiejętność odczuwania stanów psychicznych innych osób (empatia emocjonalna) oraz umiejętność przyjęcia ich sposobu myślenia, spojrzenia na rzeczywistość z ich perspektywy (empatia poznawcza). W sztuce bodziec empatyzujący ma za zadanie silnie oddziaływać na psychikę odbiorcy, aktywizować reakcje zainteresowania poznawczego i emocjonalnego w stosunku do przedstawionych postaci. Może on przybierać dwojaką postać:

- 1) afektywną (empatia emocjonalna) – umiejętność doświadczenia adekwatnych reakcji emocjonalnych w kontekście widzianego dzieła dzięki neuronom lustrzanym odkrytym przez Rizzolattiego i Carihgero, a aktywowanym w mózgu podczas oglądania obrazów, np. w płacie czołowym i ciemieniowym;
- 2) kognitywną (bodziec poznawczy) – empatia estetyczna to zdolność zrozumienia, wyobrażenia i wnioskowanie psychologicznego stanu podmiotu przedstawionego oraz trafnej koncepcji jego stanów umysłowych.

Ze względu na ważną rolę, jaką w procesie arteterapii odgrywa wyobraźnia właściwa, tematy związane z bodźcami empatyzującymi kryją w sobie wiele zalet, a bodźce empatyzujące są niezbędnym elementem wyobraźni właściwej. Wyobraźnia właściwa<sup>5</sup> generuje obraz mentalny, umożliwia wykrycie wieloznaczności bodźca, umożliwia manipulację cechami kompozycji obrazu, angażuje obszary na wyższych etapach przetwarzania informacji wzrokowej, umożliwia wszystko, co jest możliwe dzięki quasi-wyobraźni i protowyobraźni, dodatkowo prowadzi też do przekształcania informacji płynących od strony bodźca. Elementami inicjującymi procesy wyobrażeniowe są bodźce wyolbrzymione, relacyjne i empatyzujące<sup>6</sup>. Ko-

<sup>5</sup> P. Markiewicz, P. Przybysz, *Neuroestetyczne aspekty komunikacji wizualnej i wyobraźni, w: Obrazy w umyśle. Studia nad percepcją i wyobraźnią*, red. P. Francuz, Lublin 2007, s. 138-140.

<sup>6</sup> Tamże, s. 127-135.

munikacja pozawerbalna jest możliwa dzięki m.in. działaniu neuronów lustrzanych, stanowi ona według niektórych badaczy do ok. 80% komunikacji interpersonalnej.

## 2. Warsztat „Portret empatyczny”<sup>7</sup>

Jednym z warsztatów, podczas którego poświęcam szczególną uwagę empatii, jest „Portret empatyczny” przeprowadzony m.in. ze studentami Uniwersytetu Artystycznego w Poznaniu i uczestnikami zajęć Pracowni Terapii przez Sztukę.

Warsztat składa się z czterech etapów:

- I etap – uczestnicy dobierają się parami i krótko przedstawiają się sobie, opisując się za pomocą emocji: Co i kiedy powoduje, że jestem radosny i pogodny? W jakich sytuacjach jestem najbardziej smutny? O co i kiedy bywam zazdrosny? Kiedy i z jakiego powodu złość się i gniewam? Kiedy i z jakiego powodu jestem agresywny? W jakich sytuacjach czuję się najbardziej spokojny i szczęśliwy?
- II etap – przypatrując się sobie nawzajem, uczestnicy zaczynają szkicować i malować portret empatyczny, odzwierciedlając stany emocjonalne swojego partnera za pomocą deformacji formy i koloru; w trakcie pracy może on ingerować w swój portret, sugerując zmiany, ale jedynie w zakresie używanych kolorów i kontrastów; ta modyfikacja ma na celu odwrócenie uwagi od technicznych i warsztatowych problemów związanych z malowaniem portretu oraz wytworzenie interakcji pomiędzy uczestnikami; ćwiczenie nie ma polegać na realistycznym odwzorowaniu twarzy, ale na stworzeniu empatycznego portretu interlokutora;
- III etap – omówienie i podsumowanie warsztatu: Czy widzicie emocjonalne podobieństwo w stosunku do przedstawianych postaci? Jakie cechy emocjonalne zostały uwypuklone w każdej z postaci? W jakim stopniu zniekształcona barwa i forma wpływają na uwypuklenie emocji? Jakie uczucia towarzyszyły wam podczas malowania portretu?

W interpretacji poszczególnych etapów ważne są: indywidualne zdolności komunikowania własnych stanów emocjonalnych, zdolność do koncentracji, umiejętność słuchania i empatii, wybór wielkości formatu i dobór środków, zdolność tworzenia portretu empatycznego, rodzaj użytych form, kompozycja i zróżnicowanie siły nacisku narzędzia, rodzaj zastosowanych barw i kontrastów.

---

<sup>7</sup> R. Bartel, *Portret i autoportret w arteterapii*, w: *Portret/autoportret. Identyfikacja i tożsamość*, red. G. Borowik, A. Kowal, Kraków 2013.

### 3. Próba uzyskiwania większej samoświadomości i przeżycie katharsis

Kolejnym mechanizmem oddziaływania, dzięki któremu postępuje proces leczenia, jest osiągnięcie wglądu. Dochodzi do niego w wyniku konfrontacji, analizy i interpretacji, które zachodzą w relacji terapeutycznej pomiędzy pacjentem, jego procesem twórczym, skończonym dziełem i arteterapeutą. Jednak główną zaletą arteterapii jest niewątpliwie to, że przeniesienie nieświadomych lub nie w pełni świadomych treści odbywa się głównie przez dzieło i sam proces twórczy. Dzięki temu może być ono łatwiejsze niż w przypadku innych strategii psychoterapeutycznych. W tym kontekście bardzo istotne jest jednak stworzenie klientowi sprzyjających i bezpiecznych warunków do zachowania przez niego całkowitej autentyczności i szczerości. Dlatego tak ważne jest m.in. powstrzymanie się terapeuty od ingerowania w proces twórczy i powstającą pracę. Rolą arteterapeuty jest natomiast pomoc, zachęcanie i wspieranie w ujawnianiu zgodnym z naturalną ekspresją klienta nawet najbardziej wstydlivych uczuć czy myśli. Często powtarzam, że w arteterapii, tak jak i w sztuce, nie chodzi o malowanie „ładnych” obrazków. Jako wsparcie dla pacjenta z powodzeniem stosuję porównanie do dzieł wielkich artystów. Pomimo upływu wielu lat do dzisiaj budzą w nas one żywe uczucia i są przedmiotem niesłabnącego zainteresowania, głównie właśnie ze względu na indywidualizm i niepowtarzalność formy. Nawet najbardziej „niezdarnie” narysowane koło jest nieporównanie ciekawsze od koła wykreślonego cyrkiem, chociaż i ono w niektórych przypadkach może być symptomatyczne.

W następnych etapach rola arteterapeuty polega także na dopomożeniu klientowi w dostrzeżeniu, właściwym zrozumieniu i przepracowaniu problemu. Interpretacja procesu twórczego i samego dzieła, do której dochodzi zarówno w świadomości klienta oraz terapeuty, jak i w relacji zwrotnej (np. z grupą) prowadzi do ujawnienia treści podświadomych i zrozumienia tego, co wcześniej było nieujawnione. W wyniku tego może nastąpić lepsze zrozumienie samego siebie, które odgrywa podstawową rolę w dokonaniu przemiany. Jednakże aby zrozumienie to skutecznie pomogło pacjentowi zmienić np. zachowanie, powinno odbywać się ono na dwóch poziomach. Po pierwsze, na poziomie intelektualnym (chodzi o zrozumienie zależności między wydarzeniami a uczuciami, które klient stłumił), po drugie, na poziomie emocjonalnym (przeżycie tych tłumionych wcześniej uczuć).

Istotnym mechanizmem oddziaływania w arteterapii prowadzącym do osiągnięcia pozytywnej zmiany może być swoistego rodzaju katharsis, które jest procesem wewnętrznego oczyszczenia. Podczas wydobywania z podświadomości trudnych przeżyć i tłumionych konfliktów pacjent w procesie twórczym może w bezpieczny sposób odreagować związane z nimi emocje

i stopniowo zacząć je kontrolować. Działanie w procesie arteterapeutycznym przynosi ulgę dzięki fizycznemu odreagowaniu napięcia emocjonalnego. To emocjonalne katharsis prowadzi również do zmian w organizmie o charakterze biochemicznym<sup>8</sup>. Twórcza aktywność sprzyja odreagowaniu i pomaga w osiągnięciu równowagi emocjonalnej, ponieważ daje możliwość współpracy nerwów czuciowych i ruchowych<sup>9</sup>. Nerwy czuciowe (afferentne) dostarczają informacji sensorycznej wpływającej z kontaktu z materiałami plastycznymi, angażując zmysł wzroku, dotyku, powonienia, a nawet (jak podczas warsztatów opartych na synestezjach) smaku, słuchu czy kinestetyczny. Pobudzają one wspomnienia sensoryczne, np. z odległego w czasie dzieciństwa, w sposób, którego nie przyniosą żadne techniki werbalne. Doznania barw, kształtów, faktur, materii, jak również dźwięków, zapachów czy smaków, wzbudzając wspomnienia w układzie limbicznym, umożliwiają wyrażanie niezwerbalizowanych emocji przez twórczość. Natomiast podczas aktu ekspresji twórczej nerwy ruchowe (eferentne) powodują skurcze mięśni potrzebne do rysowania, malowania czy rzeźbienia. Dzięki aktywności plastycznej, z którą związane są doznania sensoryczne oraz ruchy kinestetyczne, mogą zachodzić ekspresja i doświadczanie oraz nauka regulacji emocji.

#### 4. Warsztat „Najbardziej niesamowite stworzenie świata I”<sup>10</sup>

W interpretacji obrazu i ocenie osobowości ważną rolę odgrywają nie tylko forma, barwa czy kompozycja, ale również rodzaj zastosowanych faktur i materii oraz sposób ich powiązania. Bezpieczny tytuł ćwiczenia zachęca do otwartości. Stworzenie występujące w tytule może posiadać wiele nóg, rąk, głów czy oczu, ale częściowo może być też rośliną, maszyną, obiektem itp. Chodzi o to, żeby nie było powieleniem znanych postaci, np. z bajek czy filmów, a było kimś całkowicie nowym, oryginalnym i wyjątkowym. W gruncie rzeczy każdy z nas w ten właśnie sposób myśli o sobie samym. W interpretacji poszczególnych etapów ważne są: zdolność do koncentracji, wybór wielkości formatu i dobór środków, oryginalność, kreatywność i rodzaj przedstawienia, rodzaj zastosowanych form materiałów i faktur, kompozycja i zróżnicowanie siły nacisku narzędzia, rodzaj zastosowanych barw

<sup>8</sup> M. Stańko, *Odbiorcy, metody i efekty arteterapii – synteza badań*, w: *Arteterapia w medycynie i edukacji*, red. W. Karolak, B. Kaczorowska, Łódź 2008, s. 185-194.

<sup>9</sup> N. Hass-Cohen, *Partnering of art therapy and clinical neuroscience*, w: *Art therapy and clinical neuroscience*, red. N. Hass-Cohen, R. Carr, London – Philadelphia 2008, s. 21-43.

<sup>10</sup> R. Bartel, *Wzmacnianie kreatywności w arteterapii*, w: *Podmiot. Sztuka – Terapia – Edukacja. Rozwijanie potencjału twórczego*, red. M. Cylkowska-Nowak, J. Imielska, E. Kasperek-Golimowska, Poznań 2012, s. 113-114.

i kontrastów. Warsztat rozpoczyna się od wprowadzenia w technikę assemblage'u stosowaną przez surrealistów w celu ujawnienia dziwnych, nadrealnych, płynących z podświadomości związków materii, form i znaczeń. W trakcie pracy nad waszym „stworzeniem” pamiętajcie, żeby nie przypominało ono żadnych znanych wam do tej pory postaci z bajek, zwierząt czy innych form. Może posiadać wiele nóg, rąk, głów czy oczu. Może latać, chodzić po ziemi lub żyć w jej wnętrzu. Chciałbym, żeby w tej pracy nic nie ograniczało waszej wyobraźni. Barwy, formy, faktury i materię możecie dobrać na zasadzie kontrastów lub harmonijnie. Zanim ostatecznie je przykleicie, możecie najpierw spróbować układać je w różnych konfiguracjach. Jeśli nie możecie zdecydować się na jakieś rozwiązanie, to zdajcie się na własną intuicję. Zadbajcie też o kolor i materię tła. Wasze „stworzenie” nie musi być ładne, ale powinno być kimś całkowicie nowym, oryginalnym i wyjątkowym.

Teraz przyjrzyjcie się waszym pracom i samym sobie. Czy zauważacie jakieś podobieństwo? Jakie cechy waszego charakteru odzwierciedla praca? Jakie jej fragmenty podobają się wam najbardziej, a które chcielibyście zmienić?

Z mojego dotychczasowego doświadczenia wynika, że jest to nie tylko ćwiczenie najlepiej ujawniające psychologiczny obraz autora pracy, ale wielokrotnie odbijające także jego fizjonomię. Element projekcyjny wzmacniany jest tutaj dzięki temu, że być może, w tak zawoalowany sposób, najłatwiej nam wyrażać siebie.

## 5. Praca z metaforą w arteterapii

W arteterapii niezwykle cennym narzędziem pracy z uczestnikami zajęć jest metafora, która, zawarta w baśni i przypowieści terapeutycznej, może oddziaływać na uczestnika zajęć, omijając naturalne mechanizmy oporu przed bezpośrednią krytyką. Daje mu to możliwość właściwego zdefiniowania swojego problemu, uruchomienia naturalnych zasobów samopomocy, wspomagania pracy nad sobą i w końcu stymulowania do zmiany. Zwykle jest ona hamowana przez intelektualne procesy obronne i dzięki wykorzystaniu baśni może odbywać się to na poziomie procesów podświadomych. Metoda ta w znacznym stopniu bazuje na osiągnięciach terapii Ericksonowskiej. W swojej książce *Metafory w psychoterapii* Philip Barker wymienia wiele zalet działań metaforycznych<sup>11</sup>:

- 1) według wielu badaczy język metaforyczny jest przetwarzany głównie przez prawą półkulę, w przeciwieństwie do logicznego i analitycznego

<sup>11</sup> P. Barker, *Metafory w psychoterapii*, Gdańsk 1997, s. 29-34.

- go języka lewej półkuli<sup>12</sup>; taki sposób przetwarzania jest również charakterystyczny dla komunikacji pozawerbalnej i percepcji środków artystycznych, dlatego znajduje zastosowanie w arteterapii;
- 2) metafora zawarta w baśni i anegdocie już od dzieciństwa w naturalny sposób modeluje nasz sposób komunikacji; dzieje się tak być może dlatego, że w tym okresie wymiana informacji odbywa się głównie przez aktywację ośrodków podkorowych i prawej półkuli;
  - 3) aktywując prawą półkulę, metaforyczna opowieść jest bardziej atrakcyjna dla słuchacza i poruszając wyobraźnię uczestnika zajęć, może zapoczątkować proces reinterpretacji postaw i zachowań;
  - 4) język metaforyczny działa pośrednio, treści przekazywane w ten sposób nie są odbierane jako bezpośrednia krytyka uczestnika zajęć i mogą w znaczny sposób ograniczać mechanizmy oporu;
  - 5) metafora może służyć poznawaniu samego siebie, własnych zachowań i reakcji przez podobieństwo do osób i sytuacji zawartych w opowieści;
  - 6) opowieść metaforyczna może być zastosowana jako sposób podpowiadania rozwiązań trudnych problemów oraz forma wspierania uczestnika zajęć w podjętych decyzjach przez odwołanie do postaci, które pomimo przeszkód osiągnęły wyznaczony cel;
  - 7) dzięki temu, że opowieść metaforyczna jest niejednoznaczna i można ją interpretować na wiele sposobów, przypomina test projekcyjny, w którym każdy odkrywa te treści, z którymi może pracować; w ten sposób służy poznawaniu samego siebie i osiągnięciu wglądu; jeżeli jednak w danym momencie klient nie jest gotowy poddać tych treści świadomej obróbce, to może skupić się na innych znaczeniach lub na samej fabule;
  - 8) opowieść metaforyczna może być skutecznym narzędziem nawiązywania, podtrzymywania i wzmacniania relacji pomiędzy terapeutą a uczestnikiem zajęć, ponieważ jest bezpieczna, wzbudza zainteresowanie i odwołuje się do naturalnego sposobu komunikacji znanego z dzieciństwa;
  - 9) metafora może być skutecznym narzędziem kontrolowania relacji terapeutycznej na wiele innych sposobów; gdy uczestnik zagraża relacji terapeutycznej, można wykorzystać element zaskoczenia, paradoksalnego nakazu, metafory sytuacyjnej lub przedmiot metaforyczny (przykład rodziny Youngów)<sup>13</sup>;

---

<sup>12</sup> S.P. Lamb, *Hemispheric Specialization and Storytelling*, Los Angeles 1980, s. 18-19.

<sup>13</sup> P. Barker, dz. cyt., s. 40.

- 10) dzięki elastyczności opowieść metaforyczna służy przeformułowaniu problemu i ponownemu jego zdefiniowaniu, co jest podstawowym czynnikiem osiągnięcia zmiany; niesie wiele nowych informacji, podsuwa możliwości zobaczenia sytuacji z nowej perspektywy, a często z wielu odmiennych od dotychczasowej oraz sugeruje różne wersje rozwiązania problemów;
- 11) opowieści metaforyczne mogą mieć bezpośredni wpływ na podświadomość i postawy słuchacza; chociaż uczestnik zajęć często nie jest w stanie od razu świadomie przyjąć wszystkich racjonalnych wskazówek zawartych w złożonej metaforze, to jednak podświadomie może zmienić sposób reagowania i zachowania;
- 12) metafora zawarta w baśni i anegdocie może być elementem wzmacniającym uczestnika zajęć poprzez przypomnienie mu o jego własnych możliwościach; z tego rodzaju metafory często korzystał Milton Erickson, twierdząc, że pacjenci posiadają zasoby umożliwiające im rozwiązanie problemu, ale w sytuacjach kryzysowych o nich zapominają;
- 13) dzięki zastosowaniu metaforycznego języka opowieści oraz podjęciu próby zwizualizowania i zdysocjowania się od różnego rodzaju lęków może dojść do ich znacznej redukcji; trzeba jednak pamiętać o tym, że szczególnie na początku nie należy pracować nad zbyt trudnymi sytuacjami traumatycznymi lub fobiami.

## 6. Warsztat „Zwierzęcy autoportret”

Propozycja autoportretu polega na odwołaniu się do określonych cech przypisywanych w bajkach i anegdotach różnym zwierzętom oraz stworzeniu z ich fragmentów jednej postaci możliwie najpełniej charakteryzującej autora.

Zasadniczymi celami są:

- 1) rozwijanie wyobraźni i zdolności kreacji dzięki zastosowaniu metafory;
- 2) wspomaganie wrażliwości i poszerzanie warsztatu twórczego dzięki zastosowaniu techniki collage'u;
- 3) podświadome ujawnienie dynamiki własnej osobowości – metoda projekcyjna;
- 4) zwrócenie uwagi na użycie barwy, kształtu, różnych faktur i materii oraz próba ich interpretacji w kontekście własnej osoby;
- 5) wzmacnianie relacji terapeutycznej oraz uczestnika przez przypomnienie mu o jego własnych możliwościach;

6) pomoc w przeformułowaniu problemu i w jego ponownym zdefiniowaniu.

W interpretacji warsztatu ważne są: wybór wielkości formatu i dobór środków, wybór zwierząt i ich cech zastosowanych do danego tła, oryginalność, kreatywność, rodzaj użytych form materiałów i faktur, kompozycja i zróżnicowanie siły nacisku narzędzia, rodzaj barw i kontrastów.

Teraz przyjrzyjcie się waszym pracom i samym sobie. Czy zauważacie jakieś podobieństwo? Jakie cechy waszego charakteru odzwierciedla praca? Jakie jej fragmenty podobają się wam najbardziej, a które chcielibyście zmienić?

## 7. Półkulowe przetwarzanie informacji

Jak dobrze wiadomo, w osobniczym rozwoju człowieka najbardziej istotne są pierwsze dwa, trzy lata życia. W okresie niemowlęcym mózg kształtuje się w zależności od pierwszych relacji z najbliższym otoczeniem, którym zazwyczaj są rodzice, a szczególnie matka. Jednocześnie w tym właśnie czasie dominująca i szybciej dojrzewająca jest prawa część kory mózgowej. Rozwija się ona szybciej niż lewa, co wskazuje zdaniem wielu badaczy na to, że wymiana informacji między rodzicami a dzieckiem zachodzi u niego głównie przez aktywację ośrodków podkorowych i prawej półkuli<sup>14</sup>. Poniżej trzeciego roku życia jest ona dominująca pod względem przetwarzania, ekspresji i regulacji informacji. W przypadku gdy dziecko rozwija się w sprzyjającym, stabilnym, bezpiecznym i troskliwym otoczeniu, jego prawidłowy rozwój nie jest zagrożony. Częste stymulowanie neuronów ma pozytywny wpływ na proces dojrzewania, uczenia się oraz formowanie się właściwych śladów pamięciowych. Przeciwnie, kiedy dochodzi do deprivacji sensorycznej w postaci zaniedbania lub wtedy, gdy otoczenie jest zagrażające – może to mieć nieodwracalnie negatywne skutki dla jego rozwoju. W tym przypadku może dochodzić do obumierania neuronów, a odczajająca agresja może zaburzać prawidłowy rozwój, negatywnie wpływając na pamięć i funkcje poznawcze. Trauma wywołana przez lęk, z którym dziecko nie umie sobie poradzić, może prowadzić do nieodwracalnego uszkodzenia, szczególnie ośrodków podkorowych i prawej półkuli, co w dalszej konsekwencji będzie rzutowało również na nieprawidłowy rozwój pozostałych ośrodków mózgu. Ponowne odtwarzanie traumy we wspomnieniach aktywuje korę wzrokową w prawej części półkuli oraz układ limbiczny połączony z ciałem migdałowatym odpowiedzialnym za przeży-

<sup>14</sup> A. Schore, *Affect regulation and the origin of the self*, Hillsdale 1994. Za: M. Stańko, dz. cyt., s. 29-35.

wanie lęku. W efekcie destrukcyjnych relacji z rodzicami lub najbliższym otoczeniem małego dziecka może dochodzić do uszkodzenia ścieżek neuroanatomii kory mózgowej, hipokampa oraz spoidła wielkiego. Staje się to przyczyną hamowania przepływu informacji pomiędzy prawą i lewą półkulą oraz uniemożliwia przetworzenie bodźców sensorycznych (w szczególności o charakterze emocjonalnym) przez ośrodki zawiadujące mową. W przyszłości może skutkować to trudnościami w rozpoznawaniu i komunikowaniu emocji oraz objawiać się zubożonym lub zaburzonym słownictwem. Dzięki arteterapii można stymulować prawą półkulę mózgową, która zajmuje się głównie przetwarzaniem obrazów i emocji, a przez to wydobywać z podświadomości traumatyczne doświadczenia z dzieciństwa w celu dalszego przepracowania ich na poziomie świadomym. Poza tym, chociaż obie półkule są funkcjonalnie podzielone, proces kreatywności wizualnej wymaga współpracy między wieloma ośrodkami mózgu i częściowo bierze w niej udział także lewa półkula. W związku z tym polepsza się nie tylko wymiana informacji pomiędzy poszczególnymi obszarami, ale może to stymulować rozwój lewej części kory mózgowej. Korzystanie z bogatego arsenału środków i mediów sztuk wizualnych daje więc doskonałe pole do pracy nie tylko z traumą.

Jak już wspomniałem powyżej, kolejnym istotnym etapem pracy po wykonaniu dzieła jest pomoc w jego właściwej interpretacji, przeniesieniu na język świadomego umysłu i przepracowaniu problemu. Najczęściej dokonuje się tego stopniowo, w miarę postępującego już procesu tworzenia. Potem następuje moment nadawania obrazowi tytułu, wpisywanie techniki, w której został wykonany i w końcu podpisywanie się samego twórcy. Choć niestety często jest on bagatelizowany, to w rzeczywistości jest niezwykle ważnym i przejmującym w swojej wymowie aktem, podczas którego dokonuje się ostatecznie identyfikacja autora z wizualną wymową dzieła. Wielokrotnie nawet wielcy artyści opisywali tę chwilę, przyrównując ją wręcz do narodzin dziecka. Od tego momentu twórcza pasja, emocje oraz wysiłek fizyczny i intelektualny włożony w dzieło stają się już niezależnym bytem. Teraz częśćka nas samych musi już żyć i bronić się samodzielnie. Będziemy jej w tym dopomagać i ją chronić, chociaż często sami widzimy w niej odbicie naszych wad i niedoskonałości. Po tym akcie „oddzielenia” następuje czas na przyjrzenie się z boku i zdystansowanie. Najczęściej nie następuje to od razu. Nieraz trwa latami. Ogląd własnej pracy zmienia się wraz z upływem czasu. Percypujemy wtedy, może nawet lepiej niż w lustrze, naszą wewnętrzną przemianę. Chociaż nadal czujemy się związani emocjonalnie z obrazem, to ten czas już przeminął.

W arteterapii ważną funkcję pełni omówienie procesu twórczego oraz samej pracy w danym czasie i konkretnej sytuacji. Interpretacja przez grupę,

arteterapeutę i w końcu samego autora sprzyja powiązaniu komunikatu w nim zawartego (niewerbalnego) z treściami zwerbalizowanymi, a więc przetwarzanymi głównie przez lewą półkulę. Celem tej metody jest pomoc w uświadamianiu sobie przez klienta, a więc przeniesieniu na poziom ośrodków korowych, trudnych odczuć, problemów i konfliktów. Próba ich werbalizacji jest efektywną metodą regulacji negatywnych reakcji emocjonalnych. Może przyczynić się ona do osiągnięcia dystansu i kontrolowania powstających emocji w sposób automatyczny, co redukuje aktywność ciała migdałowatego oraz przyczynia się do wzrostu aktywacji korowej. Powiązanie procesu twórczego i wizualnego obrazu z komunikatami werbalnymi może wpływać na lepszą integrację półkul mózgowych. W efekcie może przyczynić się to do modyfikacji sposobu myślenia, odczuwania i zachowania pacjenta<sup>15</sup>.

Jeszcze innym sposobem przyczyniającym się do poprawy współpracy między prawą i lewą półkulą oraz ośrodkami podkorowymi jest wykorzystanie w arteterapii dominującej i niedominującej ręki, które bywa określane mianem twórczości bilateralnej. Zadawalające efekty pracy tą metodą osiągnięto w wyniku rozwiązywania problemów rodzicielskich, w problemach z traumą, poczuciem straty czy fałszywymi przekonaniemipoznawczymi<sup>16</sup>. Wynika to z faktu, że większość bodźców jest przesyłana do półkuli przeciwległej. Dotykowy bodziec wejściowy z lewej ręki trafia do prawej półkuli i na odwrót. Jak dowiedziono, to właśnie dominacja lewej półkuli jest przyczyną praworęczności ponad 90% osób<sup>17</sup>. Wyjątek od zasady krzyżowania się stanowi zmysł węchu. Zapachy przetwarzane są po tej samej stronie, co nozdrze, które je odbiera. Pierwsze oznaki praworęczności można zaobserwować już w piętnastym tygodniu życia płodowego, kiedy to zdecydowana większość niemowląt wykazuje preferencje do ssania prawego kciuka<sup>18</sup>. Natomiast część przypadków leworęczności jest zdeterminowana genetycznie, a w innych wynika ona z zaburzeń okołoporodowych zakłócających właściwy rozwój z dominacją lewej półkuli i prawej ręki.

Poza tym bodźce docierające do obszarów korowych przesyłane są dalej do układu limbicznego. Jeżeli mają podłoże emocjonalne, to sygnał wysyłany jest do ciała migdałowatego, w którym powstaje odpowiednia na nie reakcja. Dalej jest ona przesyłana z powrotem do obszarów korowych, gdzie ulega uzupełnieniu i przetworzeniu w złożone uczucia objawiające się lę-

<sup>15</sup> N. Hass-Cohen, dz. cyt., s. 21-43.

<sup>16</sup> C. McNamee, *Bilateral art: integrating arttherapy, family therapy and neuroscience*, „Contemporary Family Therapy” 2005, nr 27 (4), s. 545-557. Za: M. Stańko, dz. cyt., s. 33-34.

<sup>17</sup> R. Carter, dz. cyt., s. 34-51.

<sup>18</sup> P.G. Hepper, S. Shahidullah, R. White, *Handedness in the human foetus*, „Neuropsychologia” 1991, nr 29 (11), s. 1107-1111. Za: R. Carter, dz. cyt., s. 46.

kiem, złością, radością, smutkiem, odrazą, akceptacją, zdziwieniem lub antycypacją. Jednocześnie jednak część informacji zawartych w sygnale pierwotnym zostaje przekazana tzw. drogą na skróty, bezpośrednio do ciała migdałowatego, co pozwala na szybką, choć mniej dokładną reakcję. Fobie, lęki i zaburzenia związane ze stresem pourazowym powstają na bazie informacji docierających tą drugą drogą nazwaną przez LeDoux'a „szybkim i prymitywnym” szlakiem.

Emocje mają własny umysł, który może mieć poglądy niezależne od racjonalnego. Odrębny, specjalny układ pamięci do zapisywania zdarzeń wywołujących emocje ma ogromne znaczenie w procesie ewolucji, ponieważ zapewnia zapamiętanie tego, co jest zagrożeniem oraz tego, co sprawia przyjemność. Jednak podłożem wielu zaburzeń psychicznych jest np. silny lęk pojawiający się w sytuacjach, które w żaden sposób go nie usprawiedliwiają<sup>19</sup>.

## 8. Warsztat „Uważna świadomość”<sup>20</sup>

Jednym z przykładów warsztatów, podczas których stosuję metodę twórczości bilateralnej, jest ćwiczenie zatytułowane „Uważna świadomość”. W połączeniu z techniką mindfulness pozwala ona dotrzeć i odkryć treści podświadome oraz sprzyja ich integracji ze świadomą i logiczną wiedzą klienta<sup>21</sup>.

Warsztat składa się z czterech etapów:

- I etap - medytacja ze skanowaniem powierzchni ciała (mindfulness) połączona z rysunkiem (ołówki 5B, 6B lub czarna kredka) prawo- i leworęcznym (półkulowe przetwarzanie informacji);
- II etap - połączona z rysunkiem prawo- i leworęcznym medytacja ze skanowaniem ciała (mindfulness) i uwrażliwienie na bodźce wewnętrzne;
- III etap - medytacja ze skanowaniem (mindfulness) i uwrażliwienie na bodźce zewnętrzne oraz wizualizacja połączona z rysunkiem (ołówki B, 2B) prawo- i leworęcznym;
- IV etap - po otwarciu oczu „medytacja patrzenia” (mindfulness) - odkrywanie i wyodrębnianie kształtów figuratywnych (ołówki 5B, 6B) oraz wykonanie obrazu z użyciem dowolnych barw chromatycznych.

<sup>19</sup> J. LeDoux, *Mózg emocjonalny*, Poznań 2000, s. 151.

<sup>20</sup> R. Bartel, *Uważność, asocjacje i figury wieloznaczne a kreatywność plastyczna w arteterapii*, w: *Arteterapia w nauce i praktyce. Teoria - rozwój - możliwości*, Opole 2015.

<sup>21</sup> Tenże, *Iluzje wieloznaczne w arteterapii*, w: *Światy równoległe. Sztuka narzędziem terapii i komunikacji*, red. G. Borowik, A. Kowal, Kraków 2013.

W interpretacji poszczególnych etapów ważne są: indywidualne zdolności medytacji, wielkość, kształt i położenie postaci będącej efektem skanowania powierzchni ciała, umiejscowienie i forma elementów wewnętrznych oraz sposób powiązania ich z tłem, łatwość tworzenia rysunku abstrakcyjnego, rodzaj użytych środków i form, kompozycja i zróżnicowanie siły nacisku narzędzia.

W interpretacji końcowej ważne są: elementy, które zostaną wyodrębnione z tła, stopień ich wzajemnego powiązania, relacje barwy, formy i materii pomiędzy poszczególnymi elementami kompozycji a postacią będącą efektem skanowania, rodzaj i charakter kompozycji oraz zastosowanych kontrastów, analiza symboliczno-znaczeniowa barwy i faktury obrazu. W podsumowaniu warsztatu następuje wspólny przegląd prac, konfrontacja przedstawienia na obrazie z wcześniejszymi odczuciami podczas skanowania i rysowania z zamkniętymi oczami, próba interpretacji pracy przez autora oraz przez innych uczestników.

Przedstawiony warsztat jest próbą autorskiego wykorzystania metody skanowania ciała i medytacji przez sztuki wizualne w arteterapii. Nie zastąpi on jednak ćwiczeń mindfulness stosowanych we współczesnej psychoterapii. Przed przystąpieniem do jego realizacji najlepiej zapoznać się z różnymi technikami uważnej świadomości i w praktyce przeprowadzić je z uczestnikami. Terapeuci pragnący rzetelnie pracować tą metodą powinni najpierw odbyć wstępny kurs prowadzony przez jednego z nauczycieli mindfulness. Bez osobistego doświadczenia trudno zrozumieć, a tym bardziej mówić o tym, czym jest medytacja. W rozdziale *Podstawy ćwiczeń dotyczących uważnej obecności* bardzo dobitnie pisze o tym prof. Jon Kabat-Zinn<sup>22</sup>.

## 9. Symbol w arteterapii

Największą chyba z zalet arteterapii jest wykonane przez klienta dzieło. Z jednej strony jest ono konkretnym obrazem, ale z drugiej strony jest wieloznaczne. Praca oparta na symbolach umożliwia dokonywanie o wiele szerszych i bardziej różnorodnych interpretacji, niż jest to możliwe w przypadku wypowiedzi werbalnych. Jednakże każda praca jest unikatowa i ma charakter indywidualny, dlatego interpretacja dzieła klienta powinna odbywać się zawsze w nierozzerwalnym związku z jego osobistą historią, a także w kontekście wielu innych stworzonych przez niego prac. Jednocześnie należy pamiętać, że arteterapeucie nigdy nie wolno narzucać własnej, „jedynie słusznej” interpretacji dzieła i trzeba też mieć pełną świadomość, że ostatecznie to tylko sam pacjent może w pełni zrozumieć jego znaczenie.

<sup>22</sup> J. Kabat-Zinn, *Życie piękna katastrofa*, Warszawa 2009, s. 62-81.

W symbolice obrazu wizualnego ujawnia się wiele cech indywidualnego przekazu klienta. Skrypt ten to świadomy, ale w dużej mierze również nieświadomy wzorzec relacyjny. Zaczyna tworzyć się we wczesnym dzieciństwie na podstawie transakcji mających miejsce w systemie rodzinnym. Bywa przyrównany do życiowego scenariusza, który może ujawniać się w postaci symbolicznej. Odkrywanie skryptu życiowego może prowadzić do przeanalizowania indywidualnej postawy wobec świata i samego siebie.

## 10. Warsztat „Autoportret symboliczny”<sup>23</sup>

Warsztat odwołuje się do symboli posiadających szczególne znaczenie dla uczestnika. Przekazywane z pokolenia na pokolenie na drodze wiedzy racjonalnej odsyłają nas do sfery uczuć i pojęć wyższych. Odczuwane intuicyjnie odwołują się do sfery intelektu. Umiejscowione są na przecięciu dwóch płaszczyzn bytu i odsyłają nas z jednej do drugiej. Mają one duży wpływ na naszą wiedzę i zachowanie.

Zadanie polega na stworzeniu własnego autoportretu składającego się z możliwie dużej ilości symboli, kaligramów, kryptogramów, ideogramów, piktogramów lub piktogramów ikonicznych, ale bez użycia wizerunku własnej twarzy. Praktycznie poruszamy się w obrębie symboliki obiektywnej, intersubiektywnej i subiektywnej. Odnosi się ona do wszystkich elementów tworzonych autoportretów, takich jak: format, barwa, kontrasty, forma, materia, kompozycja oraz użyte w przedstawieniu znaki i symbole. W trakcie sesji można wykonać więcej niż jedną pracę. Jeśli autoportret wymaga więcej czasu lub klient chce stworzyć ich większą liczbę, to ćwiczenie można kontynuować na kolejnych zajęciach. Ciekawe i obiektywizujące wyniki warsztatu jest powtarzanie go w pewnych odstępach czasu.

## 11. Praca ze snem w arteterapii

Istnieje wiele hipotez dotyczących fizjologicznego znaczenia snu. Jednak dla osób pragnących pogłębić wiedzę o samym sobie i spożytkować ją dla własnego rozwoju, sen może okazać się jedną z najważniejszych form informacji o jego stanie psychofizycznym. Już C.G. Jung odkrył, że sny mogą ujawniać nie tylko przyczynę naszych zahamowań czy lęków, ale także wskazywać na twórcze rozwiązania najważniejszych życiowych konfliktów.

<sup>23</sup> R. Bartel, *Iluzje wieloznaczne i Mindfulness w arteterapii*, w: *Arteterapia: od teorii do terapii. Podręcznik przedmiotu*, red. B. Łoza, A. Chmielnicka-Plaskota, T. Rudowski, Warszawa 2013, s. 255-256.

tów<sup>24</sup>. Znana analityk jungowska, dr Marie-Louise von Franz, która pracowała z nim przez ponad trzydzieści lat i do tej pory przeanalizowała około siedemdziesiąt tysięcy snów, pisze: „Sny zawierają w sobie Wyższą Inteligencję: mądrość i organizującą przenikliwość, które prowadzą nas. Pokazują nam, gdzie popełniamy błąd; gdzie jesteśmy nieprzystosowani; ostrzegają przed niebezpieczeństwem; przepowiadają przyszłe zdarzenia; wskazują głębszy sens życia i udzielają oświecających wglądów<sup>25</sup>”.

Niestety wszelkiego rodzaju senniki na nic nam się tutaj nie przydadzą, a nawet mogą zaszkodzić. Zamiast próby rzeczywistego dotarcia do podświadomości i właściwego zrozumienia, a więc uświadomienia sobie złożonej symboliki snu, rzutujemy tylko na niego sztapowe określenia z sennika. Sen, podobnie jak prace plastyczne, należy zawsze rozpatrywać w nierozzerwalnym związku z osobistą historią uczestnika terapii. Zawodna jest także próba samodzielnego interpretowania, ponieważ nasza nieświadomość posługuje się swoim własnym językiem w formie obrazu, metafory i symbolu, często bardzo odbiegającym od języka świadomości. W tym sensie jest on bardzo bliski działaniom z obrębu sztuk plastycznych i arteterapii. Problem polega też na tym, że sny mówią nam to, czego nie wiemy. Marie-Louise von Franz używa przy tym bardzo trafnego porównania: „Trzeba, że tak powiem, «stać na głowie», żeby zrozumieć własne sny. To wielka trudność, która prowadzi do bardzo wielu pomyłek<sup>26</sup>”.

Niebezpieczeństwo świata snu czai się również w tzw. pożerającej nieświadomości, która może nami zawładnąć i doprowadzić nawet na skraj choroby psychicznej. W związku z tym nie wolno nam poddać się jego urokowi i cały czas należy utrzymywać normalny związek z realnym życiem. Chociaż świat marzeń, fantazji, a także snu może być niezwykle fascynujący, to należy mieć świadomość, że dzieje się on tylko w sferze naszego umysłu. Tak potraktowany będzie dobroczynną podpowiedzią niosącą radę i pocieszenie oraz rozwinie naszą świadomość.

Jeszcze innym nieporozumieniem związanym z interpretacją snów jest przypisywanie jego elementów bezpośrednio do realnego świata zewnętrznego. W rzeczywistości postaci te reprezentują jedynie – ale można też powiedzieć, że aż – różne aspekty psychiki śniącego. Każda z nich uosabia jakiś aspekt naszej osobowości. Jung wyróżnił cztery podstawowe: cień, anima, animus, i jaźń<sup>27</sup>. Cień jest postacią reprezentującą niższe lub wręcz przeciwne cechy niż ego śniącego, ale o tej samej płci. Anima uosabia żeńską

<sup>24</sup> C.G. Jung, *Archetypy i symbole. Pisma wybrane*, przeł. J. Prokopiuk, Warszawa 1976, s. 59-119.

<sup>25</sup> M.-L. von Franz, *Ścieżki snów*, Warszawa 1995, s. 22-23.

<sup>26</sup> Tamże, s. 28.

<sup>27</sup> Za: M.-L. von Franz, dz. cyt., s. 22-23.

częstkę osobowości mężczyzny i może ujawniać zarówno dobre, jak i złe cechy kobiecości. Odwrotnie ma się rzecz z animusem. Jest on postacią mogącą reprezentować za jednym razem pozytywne, a za innym negatywne, męskie części śniącej kobiety. W końcu jaźń wskazuje na ostateczne, niepoznawalne, boskie centrum naszej psychiki, którego nie należy jednak utożsamiać z samorealizacją czy samopoznaniem. Można zaryzykować porównanie, że „sny są listami, które Jaźń pisze do nas każdej nocy, mówiąc nam, żebyśmy robili trochę więcej tego lub trochę mniej tamtego, albo poszli w prawo lub w lewo. Jeśli spojrzymy wstecz na swoje życie, możemy dostrzec w nim jakiś wzór, jak gdyby jaźń, przez duże J, miała dla nas plan, pewnego rodzaju przeznaczenie”<sup>28</sup>.

## 12. Warsztat „Praca ze snem”<sup>29</sup>

Ćwiczenie składa się z kilku etapów uzależnionych od ilości postaci przedstawionych w śnie przez uczestnika zajęć:

- I etap – relaksacja i próba wyszukania oraz możliwie wiernego odtworzenia w pamięci snu, który był lub jest dla uczestnika bardzo ważny;
- II etap – szkicowanie i tworzenie za pomocą dowolnych środków sceny obrazującej możliwie wszystkie aspekty zapamiętanego snu;
- III etap – próba umiejscowienia w ciele i wczucia się w wybraną postać, zwierzę, zjawisko lub rzecz; można spróbować zobaczyć ich kształt (może być konkretny lub abstrakcyjny), barwę, fakturę i materię;
- IV etap – próba „wyjęcia” tej postaci, zwierzęcia, zjawiska lub rzeczy z własnego ciała i postawienia obok (zdysocjowanie się, eksternalizacja); nadal przyglądamy się snowi z zamkniętymi oczami, starając się zobaczyć wszystkie detale (kształt, barwę, fakturę, materię);
- V etap – po otwarciu oczu próba narysowania lub namalowania możliwie wszystkich zapamiętanych cech; można uwzględnić barwę tła, na jakim postać, zwierzę, zjawisko, rzecz występowały;
- VI etap – omówienie znaczenia każdej postaci w kontekście własnej osobowości.

Uwaga – etap III, IV, V i VI należy odnieść do każdej z postaci z etapu drugiego. W podsumowaniu warsztatu następuje wspólny przegląd prac, konfrontacja przedstawienia na obrazie ukazującym cały sen ze wszystkimi, późno powstałymi interpretacjami postaci oraz próba interpretacji pracy przez autora oraz przez innych uczestników.

<sup>28</sup> M.-L. von Franz, dz. cyt., s. 40.

<sup>29</sup> R. Bartel, *Portret i autoportret...*, dz. cyt.

## Podsumowanie

Doświadczenie siebie w procesie terapeutycznym jest próbą osiągnięcia samoświadomości, dzięki której możliwe jest lepsze zrozumienie własnych doznań, emocji, potrzeb i myśli. Prowadzi do rozpoznania swoich możliwości i ograniczeń oraz źródeł problemów i konfliktów. W wyniku stopniowego uzyskiwania wglądu dochodzi do próby poszukiwania pozytywnej zmiany, osobistego rozwoju oraz lepszego radzenia sobie z problemami. Pozwala to lepiej kierować własnym zachowaniem, rozwijać umiejętności interpersonalne, wyobraźnię właściwą i podnosić samoocenę. Samoświadomość jest też podstawą rozwoju inteligencji emocjonalnej, tak ważnej dla osiągnięcia trwałej poprawy jakości własnego życia.

Grażyna TEUSZ

Poznań

## Drama a wspomaganie rozwoju

### Wstęp

Artykuł prezentuje dramę jako metodę ukierunkowaną na wszechstronny, harmonijny i holistycznie rozumiany rozwój osobowości. Aktualizowanie w dramie osobowego potencjału jest możliwe w dużej mierze dlatego, że zastosowane techniki i metody pracy w dramie sprzyjają odsłanianiu perspektywy indywidualnego przeżycia i doświadczenia, wglądowi w głąb siebie, uaktywnieniu wyobraźni, uzyskaniu adekwatnej samooceny oraz podwyższeniu poziomu zaufania do własnych możliwości osobowościowych.

### 1. Drama jako metoda terapeutyczna w wychowaniu i nauczaniu

Drama, stanowiąc syntezę artystycznych i pedagogicznych umiejętności, jako metoda wychowania, nauczania i terapeutyczna, jest wyraźnie ukierunkowana na wszechstronny, holistycznie rozumiany i harmonijny rozwój osobowości<sup>1</sup>. Jak konstatuje Halina Machulska, jest ona „metodą pedagogiczną, która ułatwia i przyspiesza naukę oraz wszechstronne dojrzewanie dziecka do społecznego i twórczego życia”<sup>2</sup>. „Stanowi – pisze Ewelina J. Konieczna – rodzaj lustra, umożliwiającego samopoznanie jednostki i określenie przez nią własnej tożsamości i indywidualności”<sup>3</sup>. Z kolei Brian Way zauważa, że „drama zachęca do oryginalności i w pewnym stopniu pomaga zaspokoić osobiste pragnienia, co jest ważne dla pełnego rozwoju osobo-

<sup>1</sup> G. Teusz, *W świecie dramy*, w: *Edukacja poprzez język*, red. B.D. Gołębiak, G. Teusz, Warszawa 1999, s. 135.

<sup>2</sup> H. Machulska, *Środki teatralne w procesie nauczania i wychowania*, „Drama” 1992, nr 2, s. 7.

<sup>3</sup> E.J. Konieczna, *Arteterapia w teorii i praktyce*, Kraków 2004, s. 78.

wości [...]”<sup>4</sup>. Wartość możliwego do uzyskania, dokonującego się w dramie doświadczenia Kamila Witerska dostrzega przede wszystkim w tym, że „budowanie struktur wiedzy oraz zdobywanie umiejętności odbywa się [...] z perspektywy własnej osoby uwikłanej w daną sytuację”, że ujawnia się potencjał twórczy, który „stymuluje myślenie i działanie”, że rodzi się sposobność „rozwijania inteligencji emocjonalnej, doświadczania emocji, a także ich rekodowania”, następuje również rozwój kompetencji społecznych<sup>5</sup>. Wszystkie te zwielokrotnione, zintensyfikowane, polifoniczne oddziaływania ożywiają zatem szeroko rozumiane dyspozycje poznawcze, stymulują emocje i projektują określone strategie działania. Uruchomienie określonych operacji intelektualnych, sensualne zaangażowanie i emocjonalne pobudzenie stwarzają szansę na autentyczny rozwój osobowy, którego zasadniczym wyznacznikiem byłoby stawanie się w pełni sobą. Można by zatem powiedzieć, że aktualizowanie się w działaniach dramowych osobowego potencjału możliwe jest w głównej mierze dlatego, że zastosowane techniki i metody dramy stają się niejako *sui generis* treningiem życia, projekcją możliwych, obecnych w świecie społecznym sytuacji i form społecznej koegzystencji oraz komunikacji. Kształtowaniu prawidłowych relacji międzyludzkich oraz optymalizowaniu ich potencjalnej jakości sprzyjają wszelkie działania, które zorientowane są na zrozumienie, poznawcze ogarnięcie, a następnie na pełną ekspresję własnych uczuć, pragnień i potrzeb.

„Podstawą dramy jest fikcyjna, wyobrażeniowa sytuacja, która powstaje, gdy kilka osób we wspólnej przestrzeni przedstawia coś, co nie jest w danym czasie obecne, używając jako środków wyrazu swoich ciał i głosów”<sup>6</sup>. Jak pisze Anna Dziedzic: „Drama wykorzystuje spontaniczną, właściwą naturze człowieka ekspresję aktorską oraz skłonność do naśladownictwa i zabawy. Może być zarówno metodą samodzielną, wychowawczą, służącą rozwojowi osobowości dzieci i młodzieży, jak i pomocniczą, dydaktyczną [...]”<sup>7</sup>.

Byłaby zatem drama artystyczną formą wyrazu przedstawiającą rzeczywistość poprzez działania w odpowiednio przybranej, fikcyjnej „roli”, rodzajem symbolicznego zachowania stanowiącego reprezentację realnej rzeczywistości, podejmowanego świadomie w celu tejże rzeczywistości głębszego i pełniejszego doświadczenia oraz poznania. Jednostka, wyrażając zgodę na zastąpienie przedstawienia elementów realnej rzeczywistości

<sup>4</sup> B. Way, *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*, przeł. K. Pankowska, E. Nerwińska, Warszawa 1990, s. 20.

<sup>5</sup> K. Witerska, *Drama, techniki, strategie, scenariusze*, Warszawa 2011, s. 15-16.

<sup>6</sup> K. Pankowska, *Drama – zabawa – myślenie*, Warszawa 1990, s. 13.

<sup>7</sup> A. Dziedzic, J. Pichalska, E. Świdowska, *Drama na lekcjach języka polskiego w szkole średniej*, Warszawa 1995, s. 8.

określonymi, symbolicznymi ekwiwalentami, kieruje się uwewnętrznionym głęboko przeświadczeniem, że umożliwi to dotarcie do zróżnicowanych elementów rzeczywistości indywidualnej i społecznej oraz przekonaniem, że ich zgłębianie jest możliwe w akcie osobistego uczestnictwa i bezpośredniego zaangażowania. Drama służyłaby przeto odsłanianiu pragmatyczno-motywacyjnego horyzontu indywidualnego świata, byłaby szczególną formą doświadczenia, w którym następowałaby stymulacja wyobraźni, uczuć, wrażliwości oraz ustalałyby się adekwatne relacje między emocjonalno-intuicyjnym zaangażowaniem a intelektualno-analityczną aktywnością. Dochodzący do głosu w dramie wzajemny związek osoby z jej otoczeniem, ujawniające się sposoby postrzegania przez nią otaczającego świata oraz radzenia sobie z tkwiącymi w nim sytuacjami determinowane byłyby sensem i rozumieniem doświadczeń, a nie ontologiczną strukturą świata przedmiotowego. Następujący w dramie rozwój osobistego mikroświata tworzyłby podstawy rozumienia kulturowej, społecznej różnorodności i złożoności, stanowiąc zarazem okazję do reewaluacji własnego, kulturowego doświadczenia.

## 2. Wykorzystanie dramy jako metody wspierającej rozwój

Wykorzystanie dramy jako metody wspierającej rozwój zogniskowane jest na przeświadczeniu, że przyczyniając się do lepszego, pełniejszego rozumienia świata, pogłębia ona równocześnie spojrzenie i wgląd w siebie, pozwala na uzyskanie adekwatnej samooceny oraz podwyższenie poziomu zaufania do własnych możliwości. Doskonaląc potencjał osobowy, rozwija zarazem wspólnotową świadomość i intersubiektywne odczuwanie świata, rozumienie związku, jaki zachodzi między autoprezentacją a percepcją innych. Przez odsłanianie odmiennych perspektyw doświadczania rzeczywistości drama kształtuje i podnosi zdolność dojrzałej, krytycznej analizy oraz oceny własnych możliwości i efektów pracy, wzmacniając przy tym starania o pełniejszy sposób wyrazu własnych potrzeb – duchowych i psychicznych. Projektowanie w ramach dramy zwielokrotnionych perspektyw empatycznego odniesienia do świata pozwala na poszerzenie myślenia oraz odczuwania poza to, co poznane i „wiedziane”.

U podstaw dramy znajdowałoby się przekonanie, że najpełniejszym dostępem do treści nauczania, a także do treści składających się na osobowy potencjał jednostki – uczestnika dramowej sytuacji – jest integralne doświadczenie angażujące nie tylko sferę intelektualnego poznania, ale także podmiotowego przeżycia i działania<sup>8</sup>. Odwołanie się do kategorii przeżycia,

<sup>8</sup> Por.: G. Teusz, dz. cyt., s. 135.

a co za tym idzie – uczynienie z niej wręcz epistemologicznej podstawy wszelkiego doświadczenia i rozumienia, stanowi istotny wyróżnik realizowanej przez dramę edukacji oraz procesu wspierania rozwoju. „Przeżycie – pisze Hans-Georg Gadamer – cechuje szczególna bezpośredniość, która wymyka się wszelkiej próbie ustalenia jego znaczenia. Wszystko, co przeżyte, jest przeżyte osobiście i jego znaczenie stanowi to, że należy do jedności bycia sobą i tym samym zawiera nieodmienne i niezastąpione odniesienie do całości tego jednego jedyne go życia”<sup>9</sup>. W innym zaś miejscu zauważa on, że: „To, co stanowi przeżycie, nie jest już tylko czymś ulotnie przepływającym w strumieniu życia świadomości – jest pojmowane jako jedność i osiąga przez to pewien nowy sposób bycia jednością”<sup>10</sup>. Wynika z tego, że wartością poznawczą, edukacyjną i rozwojową dramy jest wszystko to, co „przychodzi” do jej uczestnika i „znajduje” go w tym właśnie miejscu, w tej określonej sytuacji, jak i to, co wydarza się w nim jako podmiocie, co ma kierunek ekstrawertywny, co wychodzi od niego jako sprawcy pewnych działań, to, co on wytwarza, kreuje i projektuje. Wszystko to splata się w jedną, komplementarną całość, w której rozróżnienie i oddzielenie tego, co „bierne” i „czynne”, co „przedmiotowe” i „podmiotowe” nie jest możliwe<sup>11</sup>. W wyniku twórczych, oryginalnych poszukiwań zacierających granice między fikcją a rzeczywistością drama staje się swego rodzaju egzystencjalnym „laboratorium”, wypełniając niejako zadanie symbolicznej reprezentacji życia. Pozwala i ułatwia przekraczanie granic własnego doświadczenia. Następuje to głównie za sprawą niczym nieograniczonej przygody z wyobraźnią, która staje się środkiem pozwalającym wkraczać „na inne obszary niż realnie istniejąca rzeczywistość”<sup>12</sup>. „Wyobraźnia – twierdzi Arystoteles w rozprawie *O duszy* – jest czymś różnym zarówno od postrzegania, jak od myślenia, chociaż nie powstaje ona niezależnie od postrzegania, jak znów bez niej nie ma mniemania. [...] jest tym, przez co – jak powiadamy – powstaje w nas jakiś obraz”<sup>13</sup>. Z kolei Paul Ricoeur zauważa: „Moc wyobraźni jest nie tylko władzą wydobywania «obrazów» z naszego doświadczenia zmysłowego, lecz także zdolnością, dzięki której pozwalamy nowym światom kształtować nasze samorozumienie”<sup>14</sup>. Kreowane w wyniku aktywności wyobraźni obrazy – wielowymiarowe i poniekąd „otwarte”, „niedomknięte” – sugerują

<sup>9</sup> H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, przeł. B. Baran, Kraków 1993, s. 92.

<sup>10</sup> Tamże, s. 91.

<sup>11</sup> Por.: G. Teusz, dz. cyt., s. 136.

<sup>12</sup> K. Pankowska, *Edukacja poprzez dramę*, Warszawa 1997, s. 24.

<sup>13</sup> Arystoteles, *O duszy*, w: tenże, *Dzieła wszystkie*, t. 3, przeł. i oprac. P. Siwek, Warszawa 1992, s. 118-119.

<sup>14</sup> P. Ricoeur, *Metafora a centralny problem hermeneutyki*, w: tenże, *Język, tekst, interpretacja*, przeł. P. Graff, K. Rosner, Warszawa 1989, s. 279.

określone zespoły znaczeń, stanowiąc bardziej polifoniczny strumień skojarzeń, aniżeli jedną wiązkę przedstawięń. Priorytetowym celem dramy nie jest zatem zdobywanie wiedzy, poszerzanie epistemologicznego horyzontu. W technikach dramowych, np. w działaniu rolami – w „byciu w roli”, „przyjęciu roli”, „pracy w roli”, chodzi o to, aby „przenosić” siebie w nowe, wyobrażone sytuacje, co w rezultacie pozwala na możliwość wczucia się, obserwacji oraz wglądu w odmienne zachowania i postawy. Nie jawią się one tym samym jako jednoznaczne i oczywiste. Stając się przedmiotem namysłu i refleksji, odsłaniają swoje potencjalnie się w nich kryjące znaczenia i sensy, polaryzują aksjologiczny horyzont i uświadamiają złożoność ludzkiego doświadczenia. Osoba, uczestnik roli, uzyskuje tym samym wgląd w wiedzę, która nie ma postaci abstrakcyjnego kompendium założeń i supozycji, ale staje się wiedzą doświadczoną, wiedzą uzyskaną w wyniku doświadczenia. „W obliczu doświadczenia, jakie się robi z jakimś nowym przedmiotem, zmienia się [...] nasza wiedza i jej przedmiot. Wiemy teraz inaczej i lepiej, a to oznacza «sam przedmiot nie wytrzymuje». Nowy przedmiot zawiera prawdę o starym. [...]. Tym samym pojęcie doświadczenia, o które chodzi, ujawnia pewien jakościowo nowy moment”<sup>15</sup>. „Dialektyka doświadczenia spełnia się nie w zamykającej wiedzy, lecz w owej otwartości na doświadczenie, powodowanej przez samo doświadczenie”<sup>16</sup>. Wyrastające z osobistego doświadczenia rozumienie i wyjaśnianie, gdyby ująć je z perspektywy psychologii narracyjnej<sup>17</sup>, stanowią dla rozwoju jednostki optykę nowego ustosunkowania się poprzez zmianę sposobu opowiadania o własnym życiu, zmianę opowieści własnej historii życiowej. Ma to np. miejsce w wyniku przyjęcia przez opowiadającego, który pozostaje np. w roli, nowej perspektywy narracyjnej, mówienia innym głosem, który oddaje na przykład punkt widzenia myślącego, odczuwającego i przeżywającego bohatera. Tak ujmowany rozwój jednostki jest jakby rozmową kilku świadomości.

W centrum uwagi przyjmowanych w dramie sposobów i form pracy nie znajdują się przedmioty i rekwizyty, lecz ludzie i stosunki międzyludzkie. To w odniesieniu do nich, w komunikacji z nimi doskonali się potencjał osobowy. Szczególnie gęsty splot powstających w wyniku wzajemnych relacji

<sup>15</sup> H.-G. Gadamer, dz. cyt., s. 331.

<sup>16</sup> Tamże, s. 332.

<sup>17</sup> Zob.: *Narracja jako sposób rozumienia świata*, red. J. Trzebiński, Gdańsk 2001; A. Grzegorek, *Narracja jako forma strukturyzująca doświadczenie*, w: *Doświadczenie indywidualne*, red. K. Krzyżewski, Kraków 2003; *Narracja. Koncepcje i badania psychologiczne*, red. E. Dryll, A. Cierpka, Warszawa 2004; *Polifonia osobowości. Aktualne problemy psychologii narracji*, red. E. Chmielnicka-Kuter, M. Puchalska-Wasył, P. Oleś, Lublin 2005; *Narracja – teoria i praktyka*, red. B. Janusz, K. Gdowska, B. de Barbaro, Kraków 2008; M. Straś-Romanowska, B. Bartosz, *Badania narracyjne w psychologii*, Warszawa 2010; E. Dryll, A. Cierpka, *Psychologia narracyjna. Tożsamość, dialogowość, pogranicza*, Warszawa 2011.

znaczeń i sensów odsłania procesualny i dramaturgiczny charakter „współbycia” różnych świadomości, ukazuje regulacyjno-koordynującą sumę wzajemnie podejmowanych wysiłków, aby ująć świat poprzez właściwe dla każdego „ja” mikroświaty, które stanowią fragmenty rzeczywistości pojętej jako całość i spójna struktura. Mikroświaty, mikronarracje, mikrodoświadczenia są świadectwem osobistego uczestnictwa, osobistej tożsamości, własnej odmienności oraz indywidualności. Drama, pojmowana jako środek wspierający rozwój i forma wsparcia, ujmuje jednostkę jako istotę społeczną w całej jej złożoności, wraz z jej predyspozycjami intelektualnymi, emocjonalnością i cielesnością, w obliczu sytuacji wyłamujących się z automatyzmów i nawyków wymagających empatycznego utożsamienia się z losem drugiego człowieka. Zatem koncentracja na tym, co szczegółowe nie odwodzi od tego, co ogólne, powszechne, uniwersalne.

W Diltheyowskiej triadzie „przeżycie – ekspresja – rozumienie”<sup>18</sup> mieści się podejście dramy jako metody wspierającej osobisty rozwój, która nadaje niejako temu, co spostrzeżone i przeżyte rangę indywidualnego doświadczenia życiowego. „Przeżycie, ekspresja, rozumienie warunkują wzajemne odnoszenie się ludzi do siebie i do rzeczy z perspektywy swojskości i obcości zarazem; to jednak, co jako swojskie rysuje się niewyraźnie i rozwija się niejako samo z siebie, stając się obcym, uzyskuje wyrazistość, domagając się ujęcia w sposób metodyczny. Rozumienie przybiera postać poznawania rozumiejącego, ekspresja zostaje zobiektywizowana, szok przeżyciowy uwalnia spojrzenie: spoglądamy innymi oczyma”<sup>19</sup>.

Kluczowym pojęciem dla dramy jest pojęcie sytuacji. Jak zauważa przywołany już wcześniej Hans-Georg Gadamer, „uzyskanie świadomości pewnej sytuacji jest jednak w każdym przypadku zadaniem o swoistym stopniu trudności. Pojęcie sytuacji oznacza przecież, że nie znajdujemy się na zewnątrz niej i dlatego nie możemy mieć o niej żadnej przedmiotowej wiedzy. Jesteśmy w niej, zawsze już odnajdujemy siebie w pewnej sytuacji, której rozjaśnienie stanowi zadanie nie dające się nigdy w pełni doprowadzić do końca”<sup>20</sup>. Według Gadamera w pojęciu sytuacji jest zawarte pojęcie horyzontu. „Horyzont to krąg widzenia, który obejmuje i ogarnia wszystko, co jest widoczne z pewnego punktu. W odniesieniu do myślącej świadomości mówimy więc o wąskich horyzontach, o możliwości poszerzenia horyzontu, otwieraniu nowych horyzontów itd.”<sup>21</sup>. Czynnikiem znaczącym jest dla horyzontu „wstawienie się w jakąś sytuację”. „Co [...] oznacza wstawienie się? Z pewnością nie proste abstrahowanie-od-siebie. Oczywiście jest ono

<sup>18</sup> H. Plesner, *Spojrzenie innymi oczyma*, w: *Fenomenologia i socjologia. Zbiór tekstów*, red. Z. Krasnodębski, Warszawa 1989, s. 227.

<sup>19</sup> Tamże, s. 228-229.

<sup>20</sup> H.-G. Gadamer, dz. cyt., s. 286.

<sup>21</sup> Tamże, s. 287.

potrzebne o tyle, że istotnie trzeba sobie wyobrazić inną sytuację. W tę inną sytuację musimy się wprowadzić właśnie sami. Dopiero to wypełnia sens wstawienia się. Gdy wstawiamy się np. w sytuację innego człowieka, to będziemy go rozumieć, tzn. uświadamiać sobie jego inność, a nawet nieredukowalną indywidualność właśnie przez to, że wstawiamy się w jego sytuację”<sup>22</sup>.

Wyżej wymienione jakości drama osiąga poprzez kreowanie sytuacji, w których następuje wchodzenie w różnorakie role. Brian Way, wskazując na specyfikę dramy w tym aspekcie, formułuje pytanie: „Kto to jest niewidomy?”. I odpowiada: „Zamknij oczy i nie otwierając ich przez cały czas, spróbuj znaleźć wyjście z tego pokoju”<sup>23</sup>. Ukazuje nam w ten sposób, że zasadniczą „zdobyczą” dramy jest zaaranżować sytuację bezpośredniego doświadczenia, przekraczając tym samym stricte informacyjną, intelektualną wartość danego stwierdzenia. Poprzez naturalny sposób „bycia w roli” jednostka doświadcza nowości sytuacji, poszerza swoje odczucia, odkrywa nowe możliwości, rozwija swój wyobrażeniowy potencjał.

## Podsumowanie

Byłaby więc drama sposobem realizowania wartości osobowych, wspieraniem rozwoju osobowości w zakresie najbardziej fundamentalnym, aktywizacją podmiotowego dynamizmu, wyłanianiem niejako, tkwiących w podmiocie, egzystencjalnych jakości. Jej funkcja polegałaby, jak to ujmuje Brian Way, przede wszystkim „na pobudzaniu rozwoju osobowości przy akcentowaniu pojęć «świadomość» i «percepcja», nie zaś «rozumienie» i «poznanie». [...]. Ma pomóc w pełnym, harmonijnym rozwoju każdej jednostki poprzez koordynację ciała, umysłu, serca i wszystkich potencjalnych możliwości osobowotwórczych”<sup>24</sup>. Efektem dramowych oddziaływań jest rozwinięcie przez jednostkę określonych kompetencji i zasobów optymalizujących osobowościową strukturę, uaktywnienie jej możliwości. Świat indywidualnego istnienia łączy się w dramie ze światem doświadczenia, a dzięki subiektywnemu wglądowi podmiot nie tylko konstytuuje nowy sposób bycia i wyrażania siebie, ale przede wszystkim poszerza i przekracza własne możliwości. Utożsamienie się z określoną postacią, identyfikowanie się z rolą i projektowanie siebie w nowe sytuacje następują w koincydencji z rosnącą świadomością elementów realnego świata i wzrostem samoświadomości, odkrywaniem siebie i praw oraz zasad własnego rozwoju.

<sup>22</sup> Tamże, s. 289.

<sup>23</sup> B. Way, dz. cyt., s. 17.

<sup>24</sup> Tamże, s. 26.



Agata MATYSIAK-BŁASZCZYK

Poznań

## **Wsparcie i pomoc oferowane kobietom- -matkom przebywającym w Domu Matki i Dziecka w Krzywańcu – analiza innowacyjnego programu resocjalizacyjnego**

### **Wstęp**

Przedmiotem analizy poznawczej przedstawionej w niniejszym artykule jest pewna forma realizowanej, m.in. także i w Polsce, praktyki resocjalizacyjnej towarzyszącej kobietom osadzonym w zakładach karnych, które w tej sytuacji życiowej doświadczają aktywnego macierzyństwa i odbywają karę pozbawienia wolności wraz ze swoimi dziećmi. W niniejszej pracy podejmuję problematykę pierwotnych doświadczeń socjalizacyjnych tej wybranej kategorii dzieci, koncentrując się na wpływie warunków zakładu karnego na ich proces socjalizacji pierwotnej i na jej znaczeniu ujawniającym się w kolejnych fazach przeżywanej i konstruowanej przez nie biografii.

Intrygującym poznawczo wydaje się poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, czy wczesne doświadczenia socjalizacyjne dzieci przebywających wraz ze swoimi matkami w specyficznych warunkach zakładu karnego wywierają wpływ – a jeśli tak, to jaki – na kształtowanie się ich perspektywy biograficznej, determinując lub nie, wyznaczając bądź ograniczając ich szanse życiowe w przyszłości, gdy podejmą aktywność w środowiskach poza więziennych. Jakie oddziaływania, programy wychowawcze realizowane w Domu Matki i Dziecka w Krzywańcu wpływają na minimalizowanie trudnych doświadczeń więziennej, pierwotnej socjalizacji?

Poszukiwanie odpowiedzi na powyższe pytanie jest tym bardziej zasadne, iż dotychczasowe badania empiryczne obrazu wczesnej socjalizacji dziecięcej w sytuacji karnie izolowanej są okazjonalnie podejmowane pomimo bulwersującego opinii publiczną fenomenu „więzionego dzieciństwa”.

Również w literaturze z zakresu pedagogiki resocjalizacyjnej marginalnie podejmuje się i ujawnia starania zmierzające ku gruntownemu opisowi

wi i wyjaśnieniu postaci oraz przebiegu biografii dzieci doświadczających wczesnej socjalizacji w warunkach izolacji penitencjarnej i jej z założenia resocjalizacyjnego sprawstwa wobec przestępczych kobiet-matek. Jedną z prób zrealizowania takich badań podjęto w Zakładzie Karnym w Krzywańcu w latach 1980-1997, jednak na ich podstawie nie można jednoznacznie orzekać o efektywności oddziaływań resocjalizacyjnych dzieci socjalizowanych w tych warunkach wobec skazanych matek, tym bardziej, że ślady owej więziennej socjalizacji winny być obserwowane w kontekstach poza-więziennych środowisk zarówno ich życia, jak i życia ich matek, które po opuszczeniu zakładu karnego nierzadko pozbywają się swych dzieci bądź je ewidentnie zaniedbują opiekuńczo, ujawniając wobec swoich potomków także wzory zachowań, które je demoralizują<sup>1</sup>. Z tych względów podejmowana przeze mnie problematyka wydaje się uzasadniona i ciągle aktualna tym bardziej, że coraz częściej dyskutuje się na rozmaitych forach o rozważeniu, a w konsekwencji tego uznaniu i zalegalizowaniu ojcowskiej opieki nad dzieckiem w warunkach karnej izolacji.

## 1. Geneza polskiej praktyki przywzięziennych domów matki i dziecka

Ideą przewodnią organizowania domów matki i dziecka było założenie, że dla prawidłowego rozwoju dziecka konieczna jest w pierwszych latach jego socjalizacji opieka jednej i tej samej osoby, najlepiej matki. Domy te miały być szansą na uniknięcie zaburzeń rozwojowych u dzieci na skutek ich odizolowania od matki. Jednak zasadniczym argumentem dla powołania i kontynuacji tego rodzaju rozwiązania problemu dotyczącego sprawowania opieki macierzyńskiej w praktyce penitencjarnej było przyjęcie założenia, że rozwiązanie to ma resocjalizacyjny walor wobec skazanych matek, którym tym samym umożliwia się nawiązywanie i utrwalanie więzi emocjonalnej z potomstwem<sup>2</sup>. Wyniki badań R. Spitzza, które zostały przeprowadzone

<sup>1</sup> W tym miejscu warto odnieść się do wyników badań B. Skafiriak, która na podstawie analizy informacji zawartych w kartotece skazanych i tymczasowo aresztowanych kobiet-matek przebywających w Domu Matki i Dziecka w Zakładzie Karnym w Krzywańcu w latach 1979-2007 ustaliła, że z 381 skazanych matek objętych badaniami 124 z nich (29,6%) po opuszczeniu Domu Matki i Dziecka ponownie trafiło do zakładów karnych, a 257 (61,4%) badanych kobiet w czasie realizacji badań nie powróciło do warunków penitencjarnych. Dane na podstawie maszynopisu pracy doktorskiej przygotowywanej w Zakładzie Badań Środowisk Wychowawczych WSE UAM w Poznaniu.

<sup>2</sup> E. Adamska, M. Wawrzyk, D. Owsianka, *Skazana matka w izolacji więziennej*, w: *Kobieta w więzieniu – polski system penitencjarny wobec kobiet w latach 1998-2008*, red. I. Dybalska, Warszawa 2009, s. 247.

wśród dzieci pozbawionych opieki rodzicielskiej i przebywających w sierocińcach, wskazują na występowanie wielu zaburzeń emocjonalnych, które badacz określił mianem choroby sieroczej<sup>3</sup>. Z kolei J. Niedworok wskazuje, że wykonanie kary pozbawienia wolności wobec kobiet-matek powinno uwzględniać odrębność stanu psychofizycznego przestępczych kobiet pozostających w sytuacji aktywnego macierzyństwa, jednocześnie orzeczona wobec nich kara nie może zostać pozbawiona swej istoty, czyli izolacji i minimum represji<sup>4</sup>. Badacz ten krytycznie ustosunkowuje się do tego rozwiązania, twierdząc, że koncepcja domów matki i dziecka służyła celom propagandowym, a nie rozwiązaniu problemu macierzyństwa kobiet pozbawionych wolności i problem ten jego zdaniem jest wciąż nierozwiązany<sup>5</sup>. W tym miejscu warto przywołać słowa M. Łopatkowej, pomysłodawczyni owego rozwiązania, która – choć twierdzi, że najtrudniej jest „wymierzając karzącą sprawiedliwość matce, nie krzywdzić dziecka”<sup>6</sup> – opowiada się jednak za jego uwięzieniem.

Przed formalnym utworzeniem domów matki i dziecka kobiety i ich dzieci przebywały w Zakładzie Karnym w Grudziądzu. Po zakończeniu karmienia ich piersią lub po upływie 6 miesięcy zabierano je matkom i przekazywano rodzinie skazanej lub umieszczano w domu małego dziecka<sup>7</sup>. Ze względu na odległość terytorialną placówek, w których zostały umieszczone dzieci, od zakładu karnego, w którym przebywały matki, bezpośredni ich kontakt z dziećmi był niemożliwy, co w konsekwencji doprowadziło do choroby sieroczej u dzieci. Obserwowano także zanik uczuć macierzyńskich u matek (zakładając, że wcześniej były one przejawiane), co niekoniecznie mogło być skutkiem owej separacji<sup>8</sup>. Sądziło się, że następstwem zaniku więzi między matkami i ich dziećmi było ich porzucenie przez matki po opuszczeniu przez nie zakładu karnego. Dziecko, którego matka nie знаła, nie pielęgnowała i nie zdążyła pokochać, zostało skazane na dalsze etapy procesu socjalizacji w instytucjach opiekuńczo-wychowawczych. Z tych względów, dbając o dobro dziecka, postanowiono zmienić dotychczasową praktykę oddziaływań wobec skazanych matek i ich dzieci.

<sup>3</sup> Szczegółowe omówienie wyników badań w pracy K. Jankowskiego *Nie tylko dla rodziców*, Warszawa 1983.

<sup>4</sup> J. Niedworok, *Matki więźniarki i ich dzieci w zakładach penitencjarnych. Zagadnienia podstawowe*, Wrocław 1998.

<sup>5</sup> Tamże, s. 126.

<sup>6</sup> Słowa wygłoszone przez Marię Łopatkową na uroczystym otwarciu Domu Matki i Dziecka w Krzywańcu.

<sup>7</sup> E. Adamska, M. Wawrzyk, *Materiały informacyjne Zakładu Karnego w Krzywańcu*.

<sup>8</sup> U. Nowak, *Dom Matki i Dziecka w Krzywańcu, w: Kobieta w więzieniu...*, dz. cyt., s. 236.

Pod koniec lat 70. z inicjatywy pracowników naukowych, przede wszystkim Marii Łopatkowej, zostały powołane w Polsce domy matki i dziecka, w których karę pozbawienia wolności mogły odbywać kobiety z dziećmi urodzonymi w trakcie odbywania kary pozbawienia wolności lub nieco wcześniej<sup>9</sup>. Idea resocjalizacji kobiet przez miłość do swoich dzieci po raz pierwszy została wykorzystana w praktyce w lutym 1979 r., kiedy to do Zakładu Karnego w Krzywańcu przyjęto pierwsze matki z dziećmi (od 6 miesiąca do 3 roku życia). Praktyka ta, zakładająca, że taka więź będzie uformowana w tych warunkach i przez takie osoby, jest realizowana, pomimo licznych uwag krytycznych płynących z różnych środowisk naukowych i praktycznych, do dziś.

Obecnie w Polsce funkcjonują dwa zakłady przeznaczone dla skazanych matek i ich dzieci. Są to: Zakład Karny nr 1 w Grudziądzu (w którym istnieje jedyny oddział położniczo-ginekologiczny i Dom Małego Dziecka) oraz Zakład Karny w Krzywańcu (na terenie którego jest Dom Matki i Dziecka)<sup>10</sup>.

Dom dla Matki i Dziecka przy Zakładzie Karnym nr 1 w Grudziądzu istnieje od końca 1949 r., natomiast Dom Matki i Dziecka przy Zakładzie Karnym w Krzywańcu funkcjonuje od 8 grudnia 1978 r. Na początku następnego roku (dokładnie 25 lutego 1979 r.) do krzywanieckiego Domu przyjechała dziesięcioosobowa grupa dzieci w wieku od 8 miesięcy do 2 lat. Oczekujące na dzieci matki przybyły do placówki kilka dni wcześniej. Na przestrzeni wieloletniego funkcjonowania placówki były okazjonalnie przeprowadzane badania naukowe dotyczące prawidłowości rozwoju dzieci. Badania J. Sikory przyniosły pozytywne rezultaty. Po pierwsze, poziom rozwojowy poszczególnych funkcji u dzieci nie odbiegał od normy prawidłowej dla wieku, a po drugie, co jest istotne, u dzieci nie występowała choroba sieroca<sup>11</sup>.

Wyniki badań E. Milewskiej<sup>12</sup> pozwoliły jej stwierdzić, że globalny poziom rozwoju psychomotorycznego dzieci przebywających w Domu Matki i Dziecka w Krzywańcu nie odbiega znacznie od przeciętnego poziomu rozwoju dzieci w tym samym wieku. U większości dzieci wystąpiły dysharmonie, czyli różny poziom poszczególnych funkcji. Ponadto u wielu dzieci zaobserwowano objawy zaburzeń zachowania, a ich przyczyną według autorki są niekorzystna atmosfera i warunki wychowawcze Domu

<sup>9</sup> J. Kurowska, *Dom Matki i Dziecka w Krzywańcu*, „Nasz Głos” 1995, nr 10.

<sup>10</sup> A. Matysiak-Błaszczak, E. Włodarczyk, *Macierzyństwo za kratami*, „Pedagogika Społeczna” 2004, nr 2-4.

<sup>11</sup> U. Nowak, dz. cyt., s. 236.

<sup>12</sup> Autorka przebadła, stosując skalę rozwoju psychomotorycznego Brunet - Lezine'a, dzieci przebywające w 1981 r. w Domu Matki i Dziecka w Krzywańcu oraz dzieci urodzone w Zakładzie Karnym w Grudziądzu, a wychowywane w domach małego dziecka.

Matki i Dziecka (karanie matek, konflikty matek z personelem, brak kompetencji pedagogicznych personelu). Pomimo przedstawionych niedomagań w opinii E. Milewskiej poziom rozwoju dzieci z Krzywańca okazał się wyższy niż poziom rozwoju dzieci z innych domów dziecka<sup>13</sup>.

Praktyka penitencjarna wskazuje na bardzo zróżnicowany sytuacyjnie los takich dzieci i ich matek. Wyniki ilustrujące ten problem zostały pozyskane m.in. z badań przeprowadzonych przez pracowników Zakładu Karnego w Krzywańcu<sup>14</sup>. Z uzyskanych informacji wynikały następujące dane: 66 matek wychowywało dzieci, z którymi przebywały w placówce, 12 dzieci wychowywanych było przez dziadków, gdyż matki nie interesowały się ich losem, 18 dzieci przekazano do adopcji, a czworo z nich przebywało w placówkach opiekuńczo-wychowawczych. Spośród badanych aż siedem matek powróciło do Zakładu Karnego (dzieci na czas ich pobytu przebywały w rodzinach zastępczych), a jedno dziecko zostało umieszczone w rodzinie zastępczej z powodu samobójstwa matki. Badania takie były kontynuowane również od 1987 r. (po reaktywowaniu placówki<sup>15</sup>) do 1995 r. Objęto nimi wówczas 58 kobiet, przy czym 8 kobiet nie odpowiedziało na wysłaną ankietę, w trzech przypadkach z powodu wyjazdu matek z dziećmi niemożliwe były do ustalenia ich dalsze losy.

Uzyskane wyniki kształtowały się następująco: 33 dzieci wychowywanych było przez matki w domach rodzinnych i nie sformułowano zastrzeżeń do sprawowania w nich władzy rodzicielskiej, 6 dzieci przekazano do adopcji, przy czym troje dzieci zostało adoptowanych z Domu Matki i Dziecka w Krzywańcu, natomiast troje z nich przekazano do adopcji po zwolnieniu matek z Zakładu Karnego z uwagi na złe sprawowanie opieki (2 przypadki) bądź nieodebranie dziecka z Państwowego Domu Małych Dzieci (1 przypadek). Pięcioro dzieci przebywało w rodzinach zastępczych, a jedno dziecko zmarło na skutek choroby nowotworowej. Zwolennicy istnienia przywieziennych domów matki i dziecka uważają je za antidotum na chorobę sierocą.

---

<sup>13</sup> Opracowanie wyników badań E. Milewskiej *Psychologiczna analiza rozwoju dzieci wychowywanych w Domu Matki i Dziecka w Krzywańcu* wykonanych w Zakładzie IX Instytutu Problematyki Przystępczości w Warszawie.

<sup>14</sup> Autorzy badań przeprowadzili w latach 1979-1985 badania na temat dalszych losów dzieci przebywających w Domu Matki i Dziecka. Wysłali 129 ankiet, otrzymali 129 odpowiedzi, przy czym z 12 wywiadów wynikało, iż z uwagi na nieznaną obecnie miejsce zamieszkania trudno ustalić losy dziecka. Wyniki badań znaleźć można w dokumentacji wewnętrznej Zakładu Karnego w Krzywańcu.

<sup>15</sup> Od 1985 do 1987 r. Dom Matki i Dziecka przy Zakładzie Karnym w Krzywańcu czasowo nie funkcjonował ze względu na niebezpieczeństwo negatywnego wpływu izolacji na rozwój społeczno-emocjonalny dziecka. Reaktywowano jednak działalność placówki, przyjmując, że jest to mimo wszystko lepsze rozwiązanie niż pozbawienie dzieci matczynej opieki.

## 2. Prawny aspekt odbywania kary pozbawienia wolności przez kobiety pozostające w sytuacji aktywnego macierzyństwa

Przebywanie dziecka wraz z matką w zakładzie karnym jest zgodne z *Deklaracją praw dziecka* (dziecko ma prawo do opieki macierzyńskiej i życia rodzinnego). W przypadku kobiet pozbawionych wolności i posiadających dzieci ustawodawca przewidział reakcję pomocową w §4 art. 87 *Kodeksu karnego wykonawczego*, stwierdzając, co następuje: „W celu umożliwienia matce pozbawionej wolności sprawowania stałej i bezpośredniej opieki nad dzieckiem organizuje się przy wskazanych zakładach karnych domy dla matki i dziecka, w których dziecko może przebywać na życzenie matki do ukończenia trzeciego roku życia, chyba że względy wychowawcze lub zdrowotne, potwierdzone opinią lekarza albo psychologa, przemawiają za oddzieleniem dziecka od matki albo za przedłużeniem lub skróceniem tego okresu. Decyzje w tym zakresie wymagają zgody sądu opiekuńczego”<sup>16</sup>.

Kobieta ciężarna i matka w zakładzie karnym postrzegane są w sposób szczególny. Wpływa na to ich odrębność psychofizyczna i fizjologiczna w tym okresie, a także specyfika pełnionej przez nie roli<sup>17</sup>. Według regulaminu wykonywania kary pozbawienia wolności kobiety ciężarne i karmiące, a także matki przebywające w zakładzie karnym ze swoimi dziećmi mają zapewnioną specjalistyczną opiekę, prawo do korzystania z dłuższego spaceru, z własnej odzieży i obuwia, otrzymywania paczki żywnościowej raz w miesiącu, częstszego dokonywania zakupów. Zezwala się także na widzenie bez ograniczeń z ojcami dzieci (w dni udzielania widzeń). Na prośbę skazanej matki dyrektor zakładu karnego zezwala na odbywanie widzenia z ojcem dziecka oraz rodzeństwem w wyznaczonym pomieszczeniu na terenie domu matki i dziecka.

Zgodnie z *Rozporządzeniem Ministra Sprawiedliwości z dnia 17 września 2003 roku w sprawie trybu przyjmowania dzieci matek pozbawionych wolności do domów dla matki i dziecka przy wskazanych zakładach karnych oraz szczegółowych zasad organizowania i działania tych placówek* umieszczenie dziecka w domu matki i dziecka wymaga zgody ojca, o ile przysługuje mu władza rodzicielska. W przypadku braku takiej zgody lub niemożności jej uzyskania decyduje sąd opiekuńczy<sup>18</sup>.

Jeżeli osadzona jest tymczasowo aresztowana, to umieszczenie w placówce dodatkowo wymaga zgody organu, do którego dyspozycji pozostaje.

<sup>16</sup> *Kodeks karny wykonawczy* uchwalony 6 czerwca 1997 r., Dz.U. 1997, nr 90, poz. 557, s. 283.

<sup>17</sup> H. Reczek, *Oddziaływania wychowawcze wobec osadzonych ciężarnych i matek*, w: *Problemy więziennictwa u progu XXI wieku*, red. B. Hołyst, S. Redo, Warszawa 1996.

<sup>18</sup> Dz.U. 2003, nr 175, poz. 1709.

Matka wraz z dzieckiem zostaje przyjęta do domu matki i dziecka z chwilą uzyskania zgody sądu opiekuńczego<sup>19</sup>.

### 3. Pierwotne doświadczenia socjalizacyjne w warunkach więziennych – blaski dzieciństwa i macierzyństwa w izolacji

Wczesne doświadczenia socjalizacyjne obejmują okres dzieciństwa. Dziecko startuje w życie jako organizm z wrodzonymi możliwościami rozwoju psychicznego i społecznego. Pod wpływem interakcji z członkami rodziny, grupy rówieśniczej dziecko w drodze naśladownictwa, identyfikacji, później zaś w drodze przyjmowania ról innych ludzi ze swego otoczenia, a przede wszystkim tzw. znaczących innych uczy się wzorów zachowań oraz wartościowania i oceniania<sup>20</sup>.

Do dziecka najczęściej dociera świat społeczny przefiltrowany przez dorosłych. Socjalizacja pierwotna najczęściej zachodzi z wysokim ładunkiem emocjonalnym, który ułatwia internalizację postaw i ról osób znaczących. Socjalizacja pierwotna prowadzi do stopniowego abstrahowania w świadomości dziecka od ról i postaw określonych innych i dostrzeżenia ról i postaw w ogóle. To abstrahowanie jest nazywane uogólnionym innym i oznacza decydującą fazę socjalizacji<sup>21</sup>. W socjalizacji pierwotnej dziecko nie ma możliwości wyboru znaczących innych – rodziców. Identyfikacja dziecka z rodzicami ma zazwyczaj charakter niejako automatyczny. Internalizacja przez dziecko często fatalnych dla jego rozwoju postaw i ról w kontakcie ze znaczącymi innymi jest nieunikniona. Tak jest również z internalizacją rzeczywistości więziennej przez dzieci, którym przyszło z konieczności w tych warunkach doświadczać pierwotnej fazy swojej socjalizacji, której biograficzne konsekwencje w zasadzie są nieuniknione. Dziecko ów świat internalizuje jako jedyny oraz prawdziwy i te właśnie wczesne doświadczenia socjalizacyjne dla formowania jego osobowości społecznej mają trwalsze znaczenie aniżeli cechy świata internalizowanego przez nie w życiu dorosłym.

<sup>19</sup> Tamże.

<sup>20</sup> Zob.: J. Turowski, *Osobowość, socjalizacja, postawy*, w: *Problematyka wychowania w twórczości polskich socjologów. Wybór tekstów*, red. W. Ambroziak, J. Modrzewski, Koszalin 1998, s. 385; M. Jordan, *Środowisko rodzinne młodzieży o zaburzonej socjalizacji*, w: *Studia i rozprawy z pedagogiki resocjalizacyjnej*, red. Z. Jasiński, I. Mudrecka, Opole 2004, s. 154; E. Hajduk, *Kulturowe wyznaczniki biegu życia*, Warszawa 2001, s. 146; J. Modrzewski, D. Sipińska, A. Matysiak-Błaszczyk, *Socjalizacja w kategoriach wieku społecznego. Dzieciństwo i młodość*, Poznań – Leszno 2010.

<sup>21</sup> P. Berger, T. Luckmann, *Socjalizacja*, w: *Wprowadzenie do pedagogiki*, red. T. Jaworska, R. Leppert, Kraków 1998.

Socjalizacyjne znaczenie matki polega na jej ciągłej obecności oraz wpływie na rozwój dziecka, zwłaszcza w okresie niemowlęcym. Matka stymuluje sposób zachowania się dziecka – rzecz jasna, jeśli to czyni. Jej różnorodne działania, takie jak: pokazywanie przedmiotów, nazywanie, demonstrowanie sposobów postępowania ułatwiają dziecku różnicowanie bodźców – jeśli tak się dzieje. Ona też chroni je przed przykrymi doświadczeniami – jeśli to czyni, będąc ich świadoma<sup>22</sup>. Zwykle jest osobą, która zapewnia dziecku podstawowe potrzeby i dzięki temu daje mu poczucie bezpieczeństwa, pewność i stabilność emocjonalną – jeśli tak się zachowuje wobec dziecka.

Z tego względu zbyt pochopnie zakłada się, że macierzyństwo z kulturowego uwzorowania i społecznego oczekiwania może i powinno stanowić dla kobiety najwyższą, autoteliczną wartość, dzięki której następuje proces jej samorealizacji w rolach macierzyńskich. Formułując taką przesłankę, również zbyt pochopnie, przyjmuje się także jej następstwo, to mianowicie, że dziecko z tych samych względów może stanowić dla (każdej?) kobiety wartość szczególną, dla której, jak się przypuszcza, jest ona w stanie dokonać zasadniczej korekty swojej dotychczas doświadczanej i konstruowanej przestępczej biografii. Pojawiają się w tym względzie – trudne lub wręcz niemożliwe do weryfikacji empirycznej – sądy, że „macierzyństwo zmienia każdą kobietę, także tę, która przebywa za więziennymi murami. Instynkt biologiczny uwrażliwia ją. Dla wielu skazanych kobiet dziecko staje się najważniejsze”<sup>23</sup>.

Troska instytucji karnej izolacji o odpowiednią realizację funkcji opiekuńczo-wychowawczych przez osadzone w niej matki rozpoczyna się już w czasie trwania ciąży. Osadzona ciężarna od momentu przybycia do placówki objęta jest wywiadami bezpośrednimi i pośrednimi, które umożliwiają przeprowadzenie diagnozy sytuacji życiowej kobiety pozbawionej wolności. Kobiety ciężarne przejawiające skłonności do zaburzonych zachowań, np. psychicznych, objęte są profesjonalną terapią, kobiety uzależnione od alkoholu przechodzą leczenie odwykowe na oddziale terapeutycznym, ofiary przemocy domowej rozpoczynają indywidualną terapię, a bezdomne skazane – przyszłe matki – obejmowane są programem ułatwiającym wyjście z bezdomności po opuszczeniu zakładu karnego. Wiele z tych kobiet na wolności nie miałyby szansy na kompleksową i systemową pomoc, a już samo wyliczenie pojawiających się w tym względzie potrzeb sygnalizuje

<sup>22</sup> O roli matki w procesie socjalizacji jej dzieci pisze m.in. S. Lis, *Proces socjalizacji dziecka w środowisku pozarodzinnym*, Warszawa 1992, s. 60.

<sup>23</sup> H. Reczek, dz. cyt., s. 226. O złudności sądu akceptującego istnienie tzw. instynktu macierzyńskiego pisano niejednokrotnie. Zob.: E. Badinter, *Historia miłości macierzyńskiej*, Warszawa 1998.

istotę i skalę problemu doświadczania opieki macierzyńskiej przez te kobiety w warunkach ich karnej izolacji.

Personel domu matki i dziecka udziela pomocy w ustaleniu bądź zaprzeczeniu ojcostwa, wnoszeniu pozwów rozwodowych czy przeprowadzeniu sądowej separacji. Skazane matki mogą liczyć także na pomoc pielęgniarek, lekarzy pediatrów i dietetyczek. Jest to o tyle istotne, że wiele z osadzonych matek, mimo wcześniejszych doświadczeń macierzyńskich w warunkach wolnościowych, wykazuje, łagodnie rzecz ujmując, deficyty w pełnieniu funkcji macierzyńskich, jak i niestandardowe, najczęściej patologiczne, zaburzone doświadczenia własnego dzieciństwa. Dzięki zróżnicowanym oddziaływaniom wychowawczym wobec skazanych matek podejmowanym z intencją ukształtowania w nich prawidłowej postawy macierzyńskiej, wzbudzenia stosownej do sytuacji dojrzałości emocjonalnej, poczucia odpowiedzialności za siebie i dziecko, dbałości o rozwój dziecka, minimalizowania deficytów w zachowaniu kobiet, które znalazły się w niełatwej sytuacji, jaką jest izolacja, zakłada się, iż zdobywają one tym samym stosowną wiedzę, umiejętności i kompetencje do pełnienia funkcji macierzyńskich zgodnie z ich kulturowym uwzorowaniem i społecznym oczekiwaniem.

Według I. Wesołowskiej-Krzysztofek autentyczny, rzeczywisty i codziennie praktykowany kontakt osadzonych kobiet-matek z ich dziećmi jest niezwykle korzystny dla nich samych i dzieci. Pozwala łatwiej znosić warunki izolacji poprzez nadanie dodatkowego, konkretnego, realnego celu, do którego mogą one dążyć, przy jednoczesnym umożliwieniu im samorealizacji w roli matek<sup>24</sup>. Autorka zakłada przy tym, że bycie matką przez osadzone kobiety powoduje u nich wzrost poczucia przynależności, wzmacnia uczucie akceptacji i miłości, która wymaga nawiązania bezpośrednich więzi między jej podmiotami, powoduje wykształcenie się kontaktów o niezwykle silnym ładunku emocjonalnym. Jednocześnie badaczka wyraża przekonanie, iż skazane kobiety w trakcie procesu resocjalizacji mogą zrozumieć, że bycie matką po opuszczeniu zakładu karnego to proces trudny i niepewny co do pozytywnej kontynuacji<sup>25</sup>.

Bez względu na to, jak się rzeczy mają w rzeczywistości, pracownicy domów matki i dziecka za cele nadrzędne stawiają sobie przysposobienie osadzonych kobiet pozostających w tym czasie w sytuacji aktywnego macierzyństwa do społecznej roli matki (przynajmniej w czasie, gdy przebywają

<sup>24</sup> Wnioski na podstawie badań przeprowadzonych w trzech jednostkach penitencjarnych (Grudziądz, Krzyżanica, Lubliniec) w 1992 r. wśród 68 skazanych kobiet. Zob.: I. Wesołowska-Krzysztofek, *Wpływ kontaktów z dziećmi na depryzację niektórych potrzeb u osadzonych kobiet*, w: *Problemy więziennictwa...*, dz. cyt., s. 470-480.

<sup>25</sup> Szerzej na ten temat: I. Muszyńska, *Odczucie przez skazane dolegliwości kary pozbawienia wolności*, „*Studia Kryminologiczne, Kryminalistyczne i Penitencjarne*” 1976, t. V, s. 362-363.

one wraz z potomstwem w warunkach izolacyjnych) oraz zapewnienie ich dzieciom w tym czasie bezpieczeństwa i prawidłowego rozwoju psychofizycznego.

#### **4. Innowacyjne programy wychowawcze realizowane w Domu Matki i Dziecka w Krzywańcu**

W sierpniu 2014 r. prowadziłam badania naukowe w Domu Matki i Dziecka w Krzywańcu. Na opisywanym oddziale może przebywać 35 skazanych kobiet i ich dzieci. W trakcie realizacji badań na oddziale przebywało 18 matek z dziećmi. Celem poznawczym moich badań była diagnoza aktualnej i prognozowanej sytuacji życiowej kobiet pozbawionych wolności, a przebywających wraz ze swoimi dziećmi w Domu Matki i Dziecka w Zakładzie Karnym w Krzywańcu. Interesowały mnie funkcje społeczne (założone i rzeczywiste) realizowane przez badaną instytucję izolacji kobiet. Celem praktycznym moich badań było wskazanie tych możliwości, które wynikają z przeprowadzonych badań, a pozwalają na ich wykorzystanie w dalszej praktyce penitencjarnej związanej z funkcjonowaniem domów matki i dziecka, jak również określenie działań zmierzających do optymalizowania readaptacji społecznej osadzonych kobiet, a więc takich, które mogą przyczynić się do zmiany przewidywanych, kolejnych fragmentów ich scenariusza biograficznego.

Problem badawczy wyraża pytanie: Kobiety o jakiej perspektywie biograficznej, jakiej przeszłości przestępczej odbywają karę pozbawienia wolności w Zakładzie Karnym w Krzywańcu, pozostając w sytuacji aktywnego macierzyństwa? Interesowało mnie w trakcie realizacji badań to, jakie oddziaływania wychowawcze ułatwiają kobietom powrót do funkcjonowania na wolności podejmuje się wobec skazanych matek i ich dzieci.

W Domu Matki i Dziecka w Krzywańcu, w którym przeprowadziłam badania, podejmuje się takie oddziaływania wychowawcze, jak zajęcia edukacyjne, dydaktyczne oraz kursy: na opiekunkę, pierwszej pomocy przedmedycznej, florystyczny, komputerowy, kas fiskalnych. Na terenie Domu Matki i Dziecka funkcjonuje zespół opiekuńczo-wychowawczy składający się z pedagogów, psychologów i kadry medycznej, który raz na kwartał poddaje okresowym ocenom pełnienie przez matki funkcji macierzyńskich. Proces oddziaływania resocjalizacyjnego na kobiety-matki jest przede wszystkim ukierunkowany na pełnienie przez skazane funkcji macierzyńskich.

Wśród programów wychowawczych, które mają charakter nowatorski i godny modelowania, można wyróżnić wielomodułowy program *Domowe*

*Przedszkole.* Jest on skierowany do wszystkich odbywających karę pozbawienia wolności w warunkach domu matki i dziecka kobiet oraz ich dzieci, które przebywają w przedszkolu dla dzieci młodszych (od 6 miesiąca do 2 lat) lub dzieci starszych (od 2 do 4 roku życia). Program został podzielony na moduły, które mogą być realizowane niezależnie:

- moduł I *Nauczycielka przedszkola* - skazane matki pełnią funkcję piastunek-przedszkolank;
- moduł II *Mały Zuch* - skierowany do dzieci z domów matki i dziecka, których matki pracują odpłatnie.

Moduł I programu jest przeznaczony dla matek zatrudnionych w domu matki i dziecka jako piastunki-przedszkolanki. Piastunki przed rozpoczęciem pracy, jak i w trakcie jej trwania są edukowane z podstaw pedagogiki przedszkolnej. Biorą udział w zajęciach dydaktyczno-edukacyjnych w celu nabycia umiejętności prowadzenia pracy wychowawczej i dydaktycznej z dziećmi. Skazane matki-piastunki uczestniczą w warsztatach z pracy twórczej nauczyciela, technik arteterapeutycznych, gier i zabaw z wykorzystaniem pedagogiki zabawy, sztuki efektywnej komunikacji nauczyciel - rodzice - dziecko, zapobiegania zachowaniom agresywnym u dzieci.

Edukację piastunek prowadzi kadra domu matki i dziecka (kierownik, wychowawca, psycholog) oraz studenci Uniwersytetu Zielonogórskiego z kierunku pedagogika przedszkolna. Każda piastunka w pracy z dziećmi kieruje się zasadą indywidualnego podejścia do dziecka z uwzględnieniem jego niepowtarzalnej drogi rozwojowej<sup>26</sup>.

Moduł II programu jest przeznaczony dla dzieci, które wraz z matkami przebywają w izolacji. Do programu rekrutowane są dzieci, których matki pracują odpłatnie na terenie zakładu karnego. Mali uczestnicy programu podzieleni są na dwie grupy: dzieci młodsze - od 6 miesięcy do 2 lat i dzieci starsze - od 2 do 4 lat. Przydzielenie dzieci do poszczególnych grup przedszkolnych następuje na podstawie oceny poziomu rozwoju psychoruchowego dziecka z uwzględnieniem jego umiejętności i zdolności. W programie realizuje się podstawy pedagogiki przedszkolnej.

Głównym celem opisywanego programu jest przygotowanie dziecka do życia w otaczającym je świecie, np. do uczestnictwa w środowisku społeczno-kulturowym, przyrodniczym i technicznym, podejmowania samodzielnych wyborów i efektywnych działań. Rezultatem programu jest m.in. nabycie przez dziecko następujących umiejętności: dostrzegania i rozumienia innych, przestrzegania zasad współżycia społecznego, używania zwrotów grzecznościowych, nazywania, wyrażania i kontrolowania własnych emocji, uczuć, potrzeb, oczekiwań, wyrabiania nawyku systematycznego dbania o higienę własnego ciała. Dziecko zna schemat budowy własnego ciała, tra-

<sup>26</sup> E. Adamska, M. Wawrzyk, dz. cyt.

dycje rodzinne i narodowe, ma świadomość przynależności narodowej, rozpoznaje godło i barwy narodowe, sytuację zagrożenia bezpieczeństwa własnego i innych. Potrafi unikać zagrożeń, zna swoje prawa i obowiązki, rozumie swoje prawo do pomocy ze strony dorosłych w trudnych sytuacjach, ma poczucie obowiązkowości, odpowiedzialności i wytrwałości decydujące o doprowadzeniu pracy do końca. Potrafi cieszyć się z własnych sukcesów, z godnością przyjmować porażki, interesuje się otaczającym światem, poszukuje odpowiedzi na nurtujące pytania<sup>27</sup>. Matki pełniące funkcję piastunek są edukowane w sferze wychowania i opieki nad dziećmi, modyfikowania nieprawidłowych zachowań względem dzieci i dorosłych, a wzmacniania pozytywnych oddziaływań i modelowania właściwych postaw. Personel domu matki i dziecka wyposaża matki w wiedzę i umiejętności, które pomogą im w procesie readaptacji społecznej po opuszczeniu zakładu karnego.

Jak wykazują wyniki badań, dzieci uczęszczające do „przedszkola” nie mają problemów z adaptacją na wolności, nawiązują prawidłowe relacje z członkami rodziny, z którymi miały sporadyczny kontakt podczas pobytu w domu matki i dziecka. Jest to jedna z form „normalności” w „nienormalnych” warunkach. „Matki-przedszkolanki” uczą się roli matek, mają wiedzę z zakresu funkcji rodziny i wpływu prawidłowych stosunków rodzinnych na rozwój dziecka. Poznają negatywne skutki patologicznych zachowań w strukturze wewnątrzrodzinnej, sposoby realizowania potrzeb dzieci w sposób prawidłowy, prawidłowe metody dyscyplinujące dziecko, planowanie i gospodarowanie czasem wolnym, role akceptowane społecznie, zasady dbania o higienę dziecka oraz własną. Nabywają również wiedzy o bezpieczeństwie małego dziecka, stosowaniu pierwszej pomocy przedmedycznej, wpływie uzależnienia na bycie matką.

Celem działającego przy Zakładzie Karnym w Krzywańcu przedszkola jest stworzenie maksymalnie optymalnych warunków dla przebywających tam dzieci oraz nabycie przez skazane matki umiejętności pozwalających na pełnienie społecznie akceptowanej funkcji matki.

Oddziaływania resocjalizacyjne w warunkach resocjalizacji penitencjarnej powinny umożliwiać zdaniem J. Chojeckiej powrót do społeczeństwa kobiet zdolnych oraz potrafiących w konstruktywny i akceptowany sposób walczyć z przeciwnościami losu<sup>28</sup>. Analiza i obserwacja funkcjonowania przywiezionych przedszkoli pozwoliła mi wskazać obszary, które w moim ujęciu powinny być szerzej brane pod uwagę przy realizacji oddziaływań resocjalizacyjnych. Kilka uwag na ten temat.

<sup>27</sup> E. Adamska, M. Wawrzyk, D. Owsianka, dz. cyt., s. 252.

<sup>28</sup> J. Chojecka, *Kobieta w więzieniu i jej resocjalizacja – zamierzenia a rzeczywistość*, Poznań 2013, s. 255.

## 5. Wyzwania dla domów matki i dziecka

Analiza biografii osadzonych kobiet pokazuje, że częstokroć te z nich, które na wolności były już matkami, zaniedbywały obowiązki macierzyńskie, zaś te, które stały się nimi w warunkach izolacji, nie są dostatecznie (lub wcale) przygotowane do bycia matką. Ich niewiedza, brak orientacji w kwestiach opiekuńczo-wychowawczych i nieumiejętność zaspokajania potrzeb dzieci (w różnym wieku) rodzą konieczność organizowania spotkań z lekarzami, psychologami, pielęgniarkami, położnymi i przygotowania przez tych specjalistów pogadarek oraz prelekcji poświęconych m.in. roli kobiety-matki w rodzinie<sup>29</sup>.

Kadra pracująca ze skazanymi kobietami-matkami powinna dbać o możliwość rozwijania umiejętności niezbędnych do sprawnego funkcjonowania dzieci i ich matek. Należy ustawicznie podczas pobytu kobiet i ich dzieci w warunkach kontrolowanych pracować nad rozwijaniem umiejętności i kompetencji społecznych, osobowością dysocjalną, zespołem zależności alkoholowej, uzależnieniem od środków psychoaktywnych, zaburzeniem uczuciowości wyższej, nierealistyczną oceną samych siebie, skłonnościami do zachowań impulsywnych, nieumiejętnością wchodzenia w satysfakcjonujące związki z innymi ludźmi, egocentryzmem i odrealnionym planowaniem przyszłości poza zakładem karnym.

Kolejnym ważnym aspektem pracy ze skazanymi matkami jest kształtowanie i utrwalanie właściwych postaw rodzicielskich. W domach matki i dziecka należy organizować zajęcia edukacyjne i terapeutyczne o tematyce przeciwalkoholowej i przeciwp przemocowej, a także zajęcia z zakresu poradnictwa prawnego i psychologicznego. Ważnym aspektem oddziaływań wychowawczych jest motywowanie skazanych matek do utrzymywania i utrwalania tak istotnych w procesie readaptacji społecznej związków rodzinnych.

Następnym istotnym wyzwaniem, jakie stoi przed kadrą penitencjarną, jest przygotowanie kobiet do opuszczenia zakładu karnego i podjęcia zadań macierzyńskich w warunkach wolnościowych. Bywa niestety tak, że prawdziwe więzienie dla kobiet i ich dzieci może rozpocząć się na wolności, ponieważ readaptacji społecznej często towarzyszą następujące problemy: trudności ze znalezieniem schronienia i pracy, racjonalne prowadzenie budżetu domowego, przełamanie postaw pasywnych, rekonstrukcja kontaktów społecznych (zwłaszcza powrotność do środowisk przestępczych), samodzielne podejmowanie odpowiedzialnych decyzji, idealizowanie swojej roli i iluzoryczne ujmowanie rzeczywistości. Biorąc pod uwagę tylko niektó-

<sup>29</sup> A. Matysiak-Błaszczak, E. Włodarczyk, dz. cyt.

re wskazane problemy, przygotowanie kobiet-matek do sprawnego funkcjonowania poza murami więzienia powinno rozpocząć się od momentu umieszczenia ich w domu matki i dziecka.

## Podsumowanie

Skazane matki stanowią bardzo zróżnicowaną i niejednorodną grupę wychowawczą. Możemy wśród nich spotkać kobiety skazane, tymczasowo aresztowane, ukarane, recydywistki, pierwszy raz karane oraz młodociane. Odbywają wyroki za przestępstwa pospolite, ale także za zbrodnie. Matki są w różnym wieku. Są pochodzenia polskiego, ale i białoruskiego, rosyjskiego, ukraińskiego oraz innych narodowości. Ich potencjał intelektualny jest także zróżnicowany. Są takie, które posiadają wyższe wykształcenie, ale także zaburzone psychicznie i absolwentki szkół specjalnych. Spotyka się również te pochodzące z prawidłowych środowisk rodzinnych, ale także te, które „rekrutują się z głębokiego, «patologicznego przedmieścia», gdzie trudność sprawiłoby znalezienie tatusia podopiecznego dziecka”<sup>30</sup>. Skazanym kobietom-matkom i ich dzieciom personel domu matki i dziecka pozwala każdego dnia ich pobytu na pielęgnowanie najwyższych wartości, jakimi są macierzyństwo i dzieciństwo.

Opiekuńcze trwanie przy dziecku umożliwia mu zachowanie bliskiego kontaktu z matką. To ona winna obdarzać dziecko bezwarunkową miłością, stymulować jego rozwój, powinna być emocjonalnie zaangażowana, dobra, wyrozumiała, życzliwa, dbać o potrzeby dziecka, chronić je przed przykrymi doświadczeniami, ujawniać trwałość w uczuciach, być zdolna do poświęceń, przedkładać emocje nad racje, wyzbywać się egocentryzmu. Dziecko dla kobiety uwięzionej powinno stać się celem najwyższym, dla którego pragnie ona jego dobra, a sama realizuje się w roli matki. Wówczas macierzyństwo w warunkach izolacyjnych może być korzystne zarówno dla matek, jak również ich dzieci. Zdaje się jednak, że wskazane założenie jest raczej modelowym aniżeli rzeczywistym. Znacznie częściej dzieci przebywające wraz z matkami w zakładzie karnym mogą utrwalać w swojej biografii ślady socjalizacji więziennej, na co wskazują przywołane w artykule wyniki badań.

Macierzyństwo w warunkach więziennych może mieć także charakter instrumentalny, taktyczny i wówczas pojawia się pytanie, czy w idei resocjalizacji przez miłość rzeczywiście dbamy o dobro dziecka. W takich sytuacjach dziecko staje się niestety środkiem w resocjalizacji, a powyższa idea ma charakter propagandowy.

<sup>30</sup> H. Reczek, dz. cyt., s. 228-229.

Sylwia POLCYN-MATUSZEWSKA

Poznań

## **Formy wsparcia uczniów z fobią szkolną. Analiza forów internetowych**

### **Wstęp**

Szkoła jest miejscem nie tylko zdobywania przez uczniów nowej wiedzy i umiejętności, ale przede wszystkim przygotowuje jednostki do życia społecznego i zawodowego. Jednakże, aby wszystkie postawione cele wychowania i kształcenia zostały prawidłowo zrealizowane, szkoła powinna stać się przyjaznym środowiskiem edukacyjnym wspierającym uczniów w podejmowaniu przez nich aktywności intelektualnej. Współcześnie jednak coraz częściej zwraca się uwagę na to, iż nie jest ona miejscem przyjaznym dla uczniów, co w konsekwencji może prowadzić do występowania zjawiska fobii szkolnej na różnych szczeblach kształcenia. Zarówno pomocy, jak i wsparcia sami uczniowie oraz ich rodzice poszukują w przestrzeni wirtualnej, a szczególnie na różnych, tematycznych forach internetowych.

### **1. Szkoła jako miejsce wszechstronnego rozwoju uczniów**

Szkoła jest instytucją oświatowo-wychowawczą, która powinna kłaść taki sam nacisk zarówno na proces kształcenia, jak i na proces wychowania. Te dwa integralnie powiązane ze sobą procesy mają ogromny wpływ na kształtowanie osobowości i wiedzy ucznia, gdyż oddziałują na sferę poznawczą, sferę uczuć, woli oraz motywacji uczącej się jednostki<sup>1</sup>. Szkoła jako miejsce, w którym realizowany jest proces dydaktyczny, z założenia powinna być środowiskiem przyjaznym i wspierającym uczniów w ich wszechstronnym rozwoju. Dzięki temu nabędą oni praktycznych umiejętności i sprawności potrzebnych w dalszym życiu do przeobrażania otaczającej ich

---

<sup>1</sup> F. Bereźnicki, *Podstawy dydaktyki*, Kraków 2011, s. 200.

rzeczywistości. Aby spełnić te wszystkie postulaty, szkoła powinna stwarzać okazje do przejawiania przez uczniów inicjatywy, innowacyjności, twórczości, a także i samorządności. Nauczyciele powinni wpajać swoim uczniom wartości ogólnoludzkie<sup>2</sup> oraz kształtować osobowość wychowanka w taki sposób, aby mógł on stać się pełnoprawnym członkiem społeczności, który respektuje określone normy i zasady w niej panujące.

Jednym z głównych zadań szkoły w XXI w. powinno stać się kształtowanie osób odpornych na stres, radzących sobie doskonale w świecie zdominowanym przez media i nowe technologie, ludzi elastycznych i nastawionych na osiągnięcie określonych celów i efektów<sup>3</sup>. Wszystkie te cechy i umiejętności powinny być zatem kształtowane już od najwcześniejszego etapu edukacyjnego, aby właściwie przygotować młode jednostki do ciągłych przemian społecznych i gospodarczych.

Współcześnie jednak – w dobie ciągłej dezaktualizacji wiedzy, zalewu nowymi informacjami, które wielokrotnie stanowią szum informacyjny – dostosowanie się młodego człowieka do życia w dynamicznie zmieniającym się społeczeństwie, kształtowanie ludzi mądrych i umiejętnie wykorzystujących informacje bywa nader trudne, dlatego też proces ciągłego uczenia się staje się koniecznością. Powinien być on jednak w pełni zgodny z ideą „Uczyć się, żeby lepiej nauczyć się, jak się uczyć”<sup>4</sup>, która zawiera cztery równoważne wymiary:

- „uczyć się, aby poznać,
- uczyć się, aby działać,
- uczyć się, aby żyć wspólnie,
- uczyć się, aby być”<sup>5</sup>.

Wszystkie te elementy sprawiają, że jednostka będzie umiała odnaleźć się w rzeczywistości niestabilnej oraz zdominowanej przez nowe media. Szczególną rolę przypisuje się zatem szkole jako głównej instytucji kształcącej młode pokolenie, jednakże w dobie Internetu i nowych technologii współczesna szkoła pozostaje daleko w tyle. Według Franciszka Bereźnickiego „szkoła należy relatywnie do najbardziej ustabilizowanych instytucji społecznych, mimo to jednak podlega ciągłym przemianom. Rzecz w tym, że zmiany te są zbyt powolne w stosunku do przemian w innych dziedzinach życia i nie są współmierne do oczekiwań i rzeczywistych potrzeb”<sup>6</sup>.

<sup>2</sup> A. Ćwikliński, *Zmiany w polskiej edukacji w okresie globalizacji, integracji i transformacji systemowej*, Poznań 2005, s. 45.

<sup>3</sup> M. Skrzydło, *Edukacja w społeczeństwie opartym na wiedzy w kontekście rozwoju osobowości ucznia*, „e-mentor” 2009, nr 2, s. 30.

<sup>4</sup> Za: O. Czerniawska, *Uczenie się jako styl życia*, „Edukacja Dorosłych” 1997, nr 2, s. 10.

<sup>5</sup> Tamże.

<sup>6</sup> F. Bereźnicki, *Szkoła współczesna w toku przemian*, w: *Szkoła wobec społecznych i kulturowych wyzwań globalizacji*, red. W. Kojs, Cieszyn 2003, s. 29.

Również w wielu przypadkach współczesna szkoła wraz ze swoimi wymaganiami (osiąganie konkretnych efektów kształcenia) i niedostosowaniem do współczesnych wyzwań nie jest miejscem przyjaznym uczniom, miejscem, w którym mogą się wszechstronnie rozwijać. Staje się ona natomiast miejscem, w którym uczeń – za główny cel stawiający sobie zdobycie jak najlepszych wyników kształcenia (syndrom prymusa, prym wyższego wykształcenia) – czuje się nieswojo, obco, wielokrotnie jest przeciążony obowiązkami szkolnymi (liczne zadania domowe, formalna kontrola i ocena wiedzy) i nieustannie poddawany presji społecznej. Ma to przełożenie przede wszystkim na stosunek młodych jednostek do samego procesu uczenia się jako sposobu pozyskiwania nowej wiedzy o otaczającej rzeczywistości i do szkoły jako instytucji, która przygotowuje do życia w społeczeństwie oraz do odnoszenia przyszłych sukcesów edukacyjnych.

## **2. Lęk przed szkołą jako wynik nieprzyjaznego środowiska szkolnego oraz efekt działania czynników leżących po stronie rodziny pochodzenia ucznia**

Nieprzyjazna atmosfera towarzysząca całemu procesowi dydaktycznemu, który ma miejsce w szkole, może przyjmować różne formy, jednakże główną tego konsekwencją jest absencja uczniów w szkole. Nieprzyjazne środowisko edukacyjne, w którym uczniowie czują się nieswojo, wpływa z całą pewnością na efektywność ich procesu uczenia się, jak również na całość kształtu procesu wychowania i kształtowania osobowości młodej jednostki, za którą w głównej mierze odpowiadają sami nauczyciele.

Współcześnie zauważa się, że uczniowie opuszczają szkołę, a ich nieobecność na zajęciach jest coraz częstsza. Do głównych źródeł tej sytuacji można zaliczyć m.in.:

- wagarowanie, które może przyjmować postać zaburzeń zachowania,
- zespoły depresyjne, psychozy, które uniemożliwiają jednostce regularne uczęszczanie do szkoły (złe samopoczucie psychiczne),
- uzależnienia (narkomania, alkoholizm, sieciologizm itp.),
- ciążę,
- bariery leżące po stronie rodziny pochodzenia jednostki (zła sytuacja materialna rodziny może w efekcie doprowadzić do podjęcia przez dziecko pracy zarobkowej, sprawowanie opieki nad młodszym rodzeństwem, przemoc psychiczna i fizyczna w domu),
- zaburzenia identyfikacji płci, które mogą stanowić problem związany z tożsamością jednostki i obawę przed opinią grupy rówieśniczej,
- nieprawidłowe normy kulturowe rodziny (dziedziczone niepowodzenia edukacyjne),

- zaniedbania wychowawcze,
- przewlekłe zmęczenie, w efekcie którego jednostka jest mniej wydolna intelektualnie i fizycznie.

Splot tych czynników – który w literaturze przedmiotu określany jest jako fobia szkolna – może doprowadzić do zjawiska unikania szkoły. Fobia szkolna to „rodzaj silnego lęku przeżywanego przez dzieci w związku z ich edukacją szkolną”<sup>7</sup>. Lęk, który odczuwa młoda jednostka, może także wywoływać szereg różnych objawów somatycznych. Do najczęściej występującej symptomatologii wegetatywnej można zaliczyć: znerwicowanie, biegunkę, wymioty, bóle głowy, drżenie rąk, nudności, bóle brzucha, duszność, pocenie się. W skrajnych przypadkach może dochodzić również do hiperwentylacji.

W dostępnej literaturze przedmiotu fobię szkolną określa się również jako nerwicę szkolną, która stanowi „różnicowany pod względem etiologicznym zespół, będący często formą nerwicy lękowej (rzadko prawdziwych fobii), którego wiodącym objawem jest obawa przed uczęszczaniem do szkoły, przy czym przed każdym udaniem się do niej i w czasie pobytu w szkole pojawiają się u dziecka przejawy lęku”<sup>8</sup>. Cechą charakterystyczną tego zespołu jest całkowite ustępowanie objawów w chwili opuszczenia szkoły przez dziecko, jednakże w przypadku stosowania zarówno przez nauczycieli, jak i samych rodziców kar i przymusu uczęszczania dziecka do szkoły objawy fobii ulegają nasileniu. Tego typu niepodmiotowe zachowania mogą mieć negatywny wpływ na dziecko, zwłaszcza na jego psychikę, a także mogą uniemożliwić mu w przyszłości kontynuowanie nauki w szkole<sup>9</sup>.

Duże znaczenie w powstawaniu fobii szkolnej ma odczuwany przez jednostkę lęk<sup>10</sup>, który stanowi jej główne podłoże. W literaturze przedmiotu lęk uznawany jest za naturalne zjawisko emocjonalne, które wiąże się z przewidywaniem przez jednostkę bądź też wyobrażaniem sobie przez nią realnego zagrożenia. W tym przypadku lęk pełni funkcję ostrzegawczo-profilaktyczną. W kontekście omawianego zagadnienia zasadnym wydaje się także wskazanie trzech głównych komponentów lęku, a mianowicie:

- komponentu odczuciowego, który przejawia się w takich negatywnych emocjach, jak niepokój, napięcie, obawa, skrępowanie;

<sup>7</sup> *Pedagogika. Leksykon PWN*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Warszawa 2000, s. 67.

<sup>8</sup> A. Witkowska, S. Jabłoński, *Co to jest fobia szkolna?* [online], <[http://www.eid.edu.pl/archiwum/1999,97/luty,146/co\\_to\\_jest\\_fobia\\_szkolna,813.html](http://www.eid.edu.pl/archiwum/1999,97/luty,146/co_to_jest_fobia_szkolna,813.html)> [dostęp: 08.03.2015].

<sup>9</sup> Tamże.

<sup>10</sup> W tym kontekście należy dokonać rozróżnienia pomiędzy lękiem a strachem. Strach pojawia się w obliczu konkretnego, realnego zagrożenia, natomiast lęk przyjmujący charakter irracjonalny wywala się niezależnie od bodźców zewnętrznych o charakterze bezpośrednio zagrażającym jednostce.

- komponentu somatycznego, któremu towarzyszy symptomatologia wegetatywna;
- komponentu behawioralnego, którego głównym przejawem są zachowania unikowe.

W związku ze zjawiskiem fobii szkolnej można wyróżnić dwa rodzaje lęku: separacyjny oraz społeczny. Pierwszy rodzaj lęku, przeważnie charakterystyczny dla dzieci w wieku młodszym, związany jest z rozłąką z ważną dla dziecka osobą (najczęściej z matką, ojcem). Wtedy też dziecko przejawia nierealistyczne, dominujące zamartwianie się nieszczęściami, których mogą doświadczyć ważne dla dziecka osoby bądź też wyraża obawy, że osoby te wyjdą i nie wrócą. W związku z tym rozłąka stanowi dla dziecka sytuację stresogenną przejawiającą się bezpośrednio w lęku. Drugi rodzaj lęku występuje wyłącznie lub niemal wyłącznie w sytuacjach ekspozycji społecznej (wystąpienia klasowe, wystąpienia szkolne, kontakty z grupą rówieśniczą), a jak wiadomo dziecko, uczęszczając do szkoły, jest narażone na ciągłą ekspozycję społeczną. Formą ucieczki od tego rodzaju lęku jest unikanie sytuacji stwarzających możliwość publicznych wystąpień, czyli, w tym przypadku, bezpośrednie unikanie szkoły jako głównego zagrożenia<sup>11</sup>.

W przypadku występowania zjawiska fobii szkolnej zasadnym wydaje się również wskazanie dwóch grup przyczyn warunkujących jego powstawanie, można bowiem mówić o przyczynach leżących po stronie szkoły jako głównej instytucji opiekuńczo-wychowawczej, jak również o przyczynach leżących po stronie rodziny pochodzenia ucznia jako pierwotnej komórki wychowującej jednostkę.

Do przyczyn leżących po stronie instytucji opiekuńczo-wychowawczej można zaliczyć m.in.:

- występującą pomiędzy uczniami chorobliwą rywalizację o wysokie wyniki w nauce i względy u nauczycieli,
- wypalenie zawodowe nauczycieli i ich zniechęcenie do prawidłowej realizacji zadań, które mają bezpośrednie przełożenie na atmosferę podczas zajęć z uczniami,
- autokratyczne podejście nauczycieli do uczniów, które może być również powiązane z brakiem poszanowania ich godności,
- kontrolę wiedzy ze strony nauczycieli (w formie pisemnej, ustnej),
- ciągłą ocenę posiadanych przez ucznia wiadomości,
- interakcje nauczyciel - uczeń, które nie są nastawione na podmiotowość ucznia i uwzględnianie jego zainteresowań oraz naturalnej ciekawości poznawczej,
- brak więzi koleżeńskich i/lub konflikty w grupie rówieśniczej<sup>12</sup>.

<sup>11</sup> A. Witkowska, S. Jabłoński, dz. cyt.

<sup>12</sup> A. Krzyżaniak, R. Lepka, B. Stawińska-Witoszyńska, M. Krzywińska-Wiewiorowska, J. Sommer, *Ocena lęku szkolnego dzieci i młodzieży miasta Poznania*, „Problemy Higieny i Epi-

Rodzina generacyjna ucznia również może być jedną z głównych przyczyn występowania zjawiska fobii szkolnej. W tym przypadku można mówić o takich przyczynach, jak:

- lęk dziecka przed reakcją rodziców na efekty uczenia się (formalna ocena) czy zachowania w szkole<sup>13</sup>,
- konflikty w rodzinie,
- przemoc przyjmująca formę przemocy fizycznej i/lub psychicznej,
- niekorzystna sytuacja materialna rodziny, która wymusza podejmowanie przez ucznia pracy zarobkowej.

Te dwie grupy przyczyn mogą występować odrębnie lub łącznie, powodując niekorzystne dla rozwoju jednostki zjawisko fobii szkolnej.

Ryzyko pojawienia tego zjawiska u dzieci jest również większe w przypadku rodzinnego występowania zaburzeń lękowych czy też depresji. Innych przyczyn unikania szkoły poszukuje się także w traumatycznych lub trudnych wydarzeniach w życiu dziecka, np.: żałoba w najbliższej rodzinie, rozwód rodziców, zmiana szkoły lub miejsca zamieszkania, początek roku szkolnego, zmiana nauczyciela, drugoroczność.

Zjawisko fobii szkolnej w większym odsetku dotyczy również dzieci młodszych, które uczęszczają do szkół niższego szczebla i w większym stopniu doświadczają lęku społecznego i separacyjnego. W przypadku szkół podstawowych odsetek ten wynosi 5%, natomiast w szkołach wyższego szczebla (szkoły średnie) odsetek uczniów, którzy mają fobię szkolną, jest niższy o ponad połowę (2%). Obserwuje się również widoczny wzrost częstości występowania fobii szkolnej u dziewcząt<sup>14</sup>.

Fobia szkolna z perspektywy rozwoju dziecka, zwłaszcza psychicznego i społecznego, ma negatywny wpływ. Jest źródłem ogromnego stresu i cierpienia młodej jednostki. Stres ten jest pogłębiany, gdy najbliżsi (rodzice, nauczyciele) nie dostrzegają licznych symptomów, w tym objawów somatycznych, w kategoriach choroby. Takiemu dziecku najczęściej przypisywane są takie negatywne cechy charakteru, jak lenistwo i spryt, zaś jego zachowanie określane jest jako niegrzeczne czy niewłaściwe. Rodzice natomiast czują się bezradni zarówno wobec dziecka, jak i szkoły. Z reguły te dwa podmioty bardzo późno diagnozują fobię szkolną i kierują dziecko do specjalistów: psychologa, pedagoga czy psychiatry. Znaczący wpływ ma na to brak widocznego porozumienia pomiędzy tymi dwoma ważnymi środowiskami wychowawczymi. Jednym z najczęściej stosowanych sposobów rozwiązywania problemów związanych z fobią szkolną jest tryb nauczania indywi-

demiologii" 2009, nr 90, s. 83. Za: T. Bach-Olasik, *Lęk a rozwój młodzieży*, „Edukacja” 1991, nr 1, s. 52-66.

<sup>13</sup> *Pedagogika...*, dz. cyt., s. 67.

<sup>14</sup> M. Dąbkowska, *Unikanie szkoły jako wyraz zaburzeń lękowych u dzieci*, „Psychiatria w Praktyce Ogólnolekarskiej” 2002, t. 2, nr 3, s. 167-170.

dualnego. Stosowanie tej formy pomocy ze strony szkoły nie jest dobrym rozwiązaniem dla ucznia, ponieważ utrwalane są zaburzenia lękowe, obniża się również samoocena dziecka, a przyczyny lęku nie są w dalszym ciągu rozwiązane i mogą w przyszłości eskalować, co negatywnie wpłynie na kontakt dziecka ze szkołą, nauczycielami i grupą rówieśniczą. Problem absencji szkolnej zostaje bowiem przesunięty na kolejny rok szkolny, a w wyniku tego utrwalane są również zachowania o charakterze unikowym<sup>15</sup>.

Często również rodzice, nauczyciele i pedagodzy mylnie odczytują objawy somatyczne dziecka, które powstają w wyniku silnego lęku. W takiej sytuacji dziecko wraz ze swoimi rodzicami jest kierowane do lekarzy pediatrów zamiast do specjalistów zajmujących się problemami natury psychologicznej i psychiatrycznej.

Skutkami późnego zdiagnozowania zjawiska fobii szkolnej u dzieci i młodzieży mogą być wielopłaszczyznowe problemy, skomplikowana i trudna sytuacja szkolna, której efektem mogą być drugoroczność czy też odsiew szkolny, a tym samym mniejsze szanse na odniesienie przez jednostkę sukcesu edukacyjnego.

### **3. Zjawisko fobii szkolnej w przestrzeni wirtualnej a poszukiwanie pomocy i wsparcia przez rodziców i uczniów**

Fobia szkolna, zarówno przez szkołę jako instytucję opiekuńczo-wychowawczą, jak i przez samych rodziców, jest wielokrotnie bagatelizowana, szczególnie jeśli mowa o objawach somatycznych. Są jednak również i tacy rodzice, którzy zauważają widoczne, negatywne symptomy u swoich dzieci i poszukują pomocy. Pierwsza diagnostyka i pomoc odbywają się najczęściej przez Internet, który obecnie odgrywa rolę źródła nieograniczonej i ogólnie dostępnej wiedzy. Dzięki informacjom zawartym w przestrzeni wirtualnej rodzice poszukują również porad u specjalistów (pedagogów, psychologów, terapeutów), jednak w wielu przypadkach po zdiagnozowaniu fobii szkolnej u swoich dzieci rodzice w dalszym ciągu poszukują szczegółowych informacji na temat źródeł i możliwości pomocy swojemu dziecku. Niejednokrotnie oczekują również wsparcia, którego poszukują na tematycznych forach internetowych, na których opisują chorobę swoich dzieci, licząc na pomoc osób, które również jej doświadczyły.

W kontekście omawianego zagadnienia przeanalizowano zatem wypowiedzi zamieszczane przez rodziców i samych uczniów w przestrzeni wirtualnej na tematycznych forach internetowych. W trakcie analizy starano się odpowiedzieć na następujące pytania:

<sup>15</sup> Tamże.

- 1) W jaki sposób rodzice opisują objawy zdiagnozowanej fobii szkolnej u swoich dzieci?
- 2) W jaki sposób rodzice opisują objawy niezdiagnozowanej fobii szkolnej u swoich dzieci?
- 3) W jaki sposób uczniowie opisują objawy zdiagnozowanej u siebie fobii szkolnej?
- 4) W jaki sposób uczniowie opisują objawy niezdiagnozowanej u siebie fobii szkolnej?

W pierwszej kolejności przeanalizowano wypowiedź rodzica dziecka, u którego fobia szkolna została zdiagnozowana przez specjalistę:

Gość: Mój syn w zerówce miał problemy z chodzeniem do szkoły. Szukałam pomocy w miejscowej poradni psychologiczno-pedagogicznej, jak i u lekarza psychiatry. Moja ponad 10 miesięczna praca z dzieckiem padła w gruzach, gdy nauczyciel nie wypuścił na czas dziecka po lekcjach do autobusu. Syn (7-latek) pozostawiony został sam sobie bez możliwości powrotu do domu. Nikt się nim nie zainteresował. Teraz znowu nie chce chodzić do szkoły. Lekarz prowadzący orzekł fobię szkolną. Chodzę z nim do szkoły, ale dłużej już nie mogę (boję się utraty pracy), nie mam już sił – znikąd pomocy<sup>16</sup>.

Analiza powyższego wpisu jasno wykazuje, że mimo świadczonej profesjonalnej pomocy rodzic w dalszym ciągu poszukuje pomocy i wsparcia w przestrzeni wirtualnej, opisując przypadek swojego dziecka. Przyczyn występowania i remisji fobii szkolnej rodzic upatruje w szkole. Bezradność rodziców oraz nieumiejętność pomocy własnemu dziecku doprowadzają do tego, iż poszukują oni wsparcia na forach internetowych wśród osób, które mają podobne doświadczenia. Wspólna wymiana myśli i trudnych doświadczeń może w tym przypadku pełnić funkcję grupy wsparcia.

Kolejny analizowany przykład wypowiedzi rodzica zamieszczony w przestrzeni wirtualnej dotyczy zjawiska fobii szkolnej, która nie została zdiagnozowana przez specjalistę, jednak z opinii zamieszczonej na tematycznym forum internetowym jasno wynika, że dziecko jawnie unika szkoły. Świadczą o tym następujące słowa:

Gość: Jak poradzić (sobie) z dzieckiem, które cierpi na wstręt do szkoły(?). Codziennie rano ma problem z wychodzeniem do szkoły. Nie chce się ubierać. Nie chce wychodzić na MPK, płacze, że nie lubi szkoły, mówi, że to wszystko nie ma sensu. Choroba niezdiagnozowana, lecz książkowe opisy wskazują na fobię szkolną. Rozmowa z psychologiem nie sprawdza się, gdyż nie chce (dziecko) odpowiadać na zadawane pytania. Co robić, gdzie szukać ratunku. Czy ktoś miał z tym do czynienia?<sup>17</sup>.

---

<sup>16</sup> Źródło: <<http://www.psychiatria.pl/forum/fobia-szkolna/watek/67953/1.html>> [dostęp: 08.03.2015].

<sup>17</sup> Tamże.

Na podstawie powyższej opinii jednego z rodziców można jednoznacznie stwierdzić, że dziecko wykazuje jawną niechęć do uczęszczania do szkoły. Rodzic po przestudiowaniu fachowej literatury sam dochodzi do wniosku, że jego dziecko zmagają się z fobią szkolną, dlatego poszukuje pomocy, prosząc o radę pozostałych internautów.

Powyższe wpisy rodziców świadczą o tym, że u ich dzieci występują niepokojące symptomy zarówno o podłożu somatycznym, jak i emocjonalnym, które są charakterystyczne dla fobii szkolnej. Występujące objawy wegetatywne, takie jak bóle brzucha, płacz oraz jawna niechęć do szkoły, mogą nieść ze sobą negatywne konsekwencje, jeśli nie zostaną we właściwym czasie zdiagnozowane i leczone przez specjalistów.

W pokonaniu fobii szkolnej bardzo ważne jest uświadomienie sobie strachu przed nią. To pierwszy krok, dzięki któremu będzie możliwe poszukiwanie pomocy u rodziców i specjalistów: psychologów, pedagogów, psychiatrów.

Pierwszym miejscem, w którym młodzi ludzie (dzieci i młodzież) najczęściej i najchętniej dzielą się swoimi spostrzeżeniami, jest Internet, gdyż w nim czują się anonimowo i bezpiecznie. Nie muszą obawiać się braku akceptacji czy braku zrozumienia ze strony najbliższego otoczenia. Starają się na własną rękę szukać pomocy i wsparcia, których często nie znajdują w swoim naturalnym otoczeniu rodzinnym i szkolnym.

Pierwszy analizowany przykład wypowiedzi zamieszczonej w przestrzeni wirtualnej przez ucznia ze zdiagnozowaną przez specjalistów fobią szkolną ma następującą formę:

Problemowa dziewczyna: Witam. Mam 14 lat (2 gimnazjum). Od 1 klasy podstawówki dokucza mi pewna dziewczyna w klasie (jest z bogatej rodziny, ma wszystko czego chce, ja jestem z ubogiej rodziny) dokucza mi za wszystko. [...]. Od 1 gimnazjum strasznie zaczęłam bać się chodzić do szkoły, rano miałam bóleści brzucha, gorączki robiło mi się słabo, wymiotowałam i nie byłam w stanie iść do szkoły. Zamykałam się w pokoju i płakałam, nie mogłam się z łóżka ruszyć. Jak już jestem w szkole to czuje się potwornie. Mam 2 fajne koleżanki w klasie, reszta mnie nie lubi, bo mnie nie znają. Nie jestem w stanie chodzić do szkoły. Byłam u pani psycholog z mamą. Pani powiedziała, że mam fobią szkolną. Kazała mi chodzić do szkoły, ale ja nie potrafię. :( W październiku idę do pani psychiatry dostane jakieś tabletki na uspokojenie i to ma mi pomóc niby. [...]. Mam problemy z zasypianiem kładę się spać o 21.30 a o 24 jeszcze nie śpię. Przez to jeszcze bardziej nie mogę zmotywować się do pójścia do szkoły. Gdy idę do szkoły robi mi się niedobrze, kręci mi się w głowie zaczynam panikować. siadam w fotelu i nie jestem w stanie wstać mam dreszcze [...]. Najgorsze jest teraz to, że w szkole nauczyciele i nawet dyrekcja ma mnie za wagarowiczkę. [...]. Chcą mnie gdzieś tam zgłosić, żebym miała kuratora. Ale przecież ja nie wagaruję! Na prawdę próbuje chodzić do szkoły, ale potwornie się boję. Teraz mnie dodatkowo blokuje to, że wszyscy nauczyciele uważają, że wa-

garuje [...]. Mama też mi nie wierzy. Pani psycholog powiedziała, że mam fobie szkolną. Mama mi próbuje wmówić, że to nic takiego i mam chodzić do szkoły, bo ona będzie miała problemy. Nikt mnie nie rozumie. Pani psycholog mówi, że tylko chodzenie do szkoły mnie wyleczy. Ale jak coś, czego się boję ma mi pomoc? Będę się coraz gorzej czuła zmuszając się do chodzenia do szkoły<sup>18</sup>.

Powyższy przykład jasno wykazuje, że uczennica ma zdiagnozowaną przez specjalistów fobię szkolną. Dodatkowo świadczą o tym liczne objawy somatyczne, które opisuje: bóle brzucha, wymioty, bezsenność, gorączka. Główną przyczyną występowania u niej fobii szkolnej są negatywne relacje z grupą rówieśniczą, które stały się powodem opuszczania szkoły i wynikających z tego negatywnych konsekwencji. Dodatkową barierą uniemożliwiającą powrót do szkoły jest obawa przed negatywnymi opiniami ze strony nauczycieli. Również ostatnie pytanie skierowane do internautów jasno dowodzi, że jednostka nie rozumie, w jaki sposób należy radzić sobie z lękiem przed szkołą, a wizyty u psychologa nie przynoszą realnych efektów.

Kolejny przykład wypowiedzi zamieszczonej w przestrzeni wirtualnej przez ucznia dotyczy niezdiagnozowanej fobii szkolnej, jednak symptomy i subiektywne doświadczenia jednostki jednoznacznie wskazują na to zjawisko. Prezentuje to poniższa wypowiedź:

Gość: [...]. Mam 17 lat i na koncie sporo problemów ze szkołą m.in. wielodniowe nieobecności w szkole. Początkowo myślałem, że po prostu jestem wyjątkowo leniwy, co w połączeniu z zamiłowaniem do wirtualnego świata [...] daje takie efekty. Z czasem dochodziłem jednak do wniosku, że to musi być coś więcej. Skąd ten poranny ścis, obezwładniający lęk? Jeśli tylko mam szansę na to, że rodzice nie dowiedzą się o tym, że nie byłem w szkole, to zostaję w domu i nawet najbardziej racjonalne myśli nie są w stanie tego zmienić. Dla ścisłości: nie mam problemów z rówieśnikami, nie jestem uzależniony od komputera, bo gdy go nie ma, sytuacja jest identyczna, problemy mam jedynie z kilkoma nauczycielami, ale już dawno przekonałem się, że nawet najlepsze oceny w szkole nie są w stanie zmienić porannego, naprawdę porażającego, lęku. Any help?<sup>19</sup>.

Na podstawie powyższej wypowiedzi można stwierdzić, że uczeń przejawia jawny lęk przed szkołą. Dodatkowo stosowane są techniki unikania, które nie rozwiązują w żaden sposób problemu, ale potęgują negatywny stosunek i napady lękowe. Przyczyn występowania lęku można natomiast doszukiwać się w relacjach z nauczycielami.

Powyższe przypadki uczniów jednoznacznie wskazują na fobię szkolną. Precyzyjnie określają powody lęku, które tkwią zarówno po stronie grupy

<sup>18</sup> Źródło: <<http://forum.abczdrowie.pl/forum-psychologia/339451,fobia-szkolna>> [dostęp: 08.03.2015].

<sup>19</sup> Źródło: <<http://www.psychiatria.pl/forum/fobia-szkolna/watek/67953/1.html>> [dostęp: 08.03.2015].

rówieśniczej, jak i po stronie nauczycieli oraz jednoznacznie wskazują objawy somatyczne, które u nich występują.

Młodzi ludzie, którzy nie mogą znaleźć zrozumienia i pomocy w swoim najbliższym otoczeniu społecznym (rodzina, nauczyciele, rówieśnicy), szukają ich w przestrzeni wirtualnej. Oczekują, iż otrzymają wsparcie i cenne porady od osób, które miały podobne symptomy, a ich porady będą bardziej wiarygodne i realne niż brak pomocy i bagatelizowanie problemu ze strony ich najbliższego środowiska.

Fobia szkolna jest traumatycznym przeżyciem dla młodej, rozwijającej się jednostki, zaś niezauważanie jej silnego lęku może doprowadzić w przyszłości do wielu negatywnych konsekwencji, m.in. do wyuczenia się przez jednostkę technik pozwalających unikać sytuacji lękowych.

#### 4. Pomoc dzieciom z fobią szkolną

Wczesna diagnoza, a przede wszystkim realna pomoc uczniom, którzy na co dzień doświadczają lęku przed szkołą, są nader ważne, dlatego też zarówno nauczyciele, jak i sami rodzice w momencie zauważenia niepokojących objawów powinni iść ze swoim dzieckiem do specjalistów: pedagoga, psychologa, terapeuty, którzy przy wykorzystaniu różnych metod są w stanie pomóc dziecku w przezwyciężeniu jego lęku.

Do głównych zadań, które stoją przed terapeutą pracującym z uczeniem z fobią szkolną, należą:

- odbudowa bądź tworzenie u dziecka poczucia własnej wartości,
- nauka zachowań asertywnych,
- odbudowa poczucia bezpieczeństwa,
- zwiększenie umiejętności społecznych, dzięki którym uczeń będzie w stanie nawiązywać bardziej pozytywne i poprawne kontakty z nauczycielami i grupą rówieśniczą.

Aby osiągnąć zamierzone cele, terapeuci stosują różne formy psychoterapii. Jednym z rodzajów pomocy jest psychoterapia indywidualna (bądź rodzinna), która polega na spotkaniach z samym uczniem i na obniżaniu jego poziomu lęku. Kolejnym rodzajem jest psychoterapia grupowa polegająca na pracy terapeuty z większą liczbą uczniów, którzy odczuwają lęk przed szkołą. Prowadzone są także warsztaty rozwoju dla dzieci oraz farmakoterapia (w przypadku, gdy poziom lęku jest zbyt wysoki, by rozpocząć pracę z uczniem). W przypadku dzieci młodszych bardzo często poleca się również rodzicom czytanie bajek terapeutycznych<sup>20</sup>.

<sup>20</sup> Źródło: <<http://www.psychologiadziecka.org/fobia-szkolna-leczenie/>> [dostęp: 08.03.2015].

## Podsumowanie

Zjawisko fobii szkolnej jest obecnie często spotykane. Przyczyny leżące po stronie szkoły, rodziców, a także i po stronie samych uczniów mogą w przyszłości mieć negatywne konsekwencje. Właściwa profilaktyka, a w przypadku występowania już fobii szkolnej u ucznia właściwa diagnostyka połączona z pomocą specjalistów, którzy będą pracować z uczniem, zapobiegają utrwalaniu technik unikania sytuacji stresowych, będą przeciwdziałać narastaniu niepowodzeń szkolnych, a w konsekwencji mogą ograniczyć drugoroczność i odsiew szkolny.

Pomoc i wsparcie, których poszukują w przestrzeni wirtualnej zarówno młodzi ludzie, jak i ich rodzice, są niewystarczające, natomiast główną rolę w przezwyciężaniu tego zjawiska powinny odgrywać działania podejmowane wspólnie przez szkołę, środowisko rodzinne, a także wykwalifikowanych specjalistów. Pomoc świadczona drogą elektroniczną (za pomocą forów internetowych) przez osoby znajdujące się w podobnej sytuacji jest dla tych ludzi grupą wsparcia, ale nie może w żaden sposób zastąpić profesjonalnej opieki. Dzięki odpowiedniemu wsparciu ze strony szkoły, rodziny pochodzenia, a także profesjonalistów możliwe będzie ograniczenie szeroko rozumianego zjawiska unikania szkoły, a tym samym może nastąpić wzrost efektywności procesu kształcenia młodych ludzi.

Dorota DOLATA

Poznań

## **Efektywność pomocy świadczonej przez grupy samopomocowe DDA a grupy terapeutyczne DDA w ocenie uczestników**

### **Wstęp**

Pojawienie się jednostek uzależnionych przyczyniło się do równoległego pojawienia się osób współuzależnionych, czyli takich, które funkcjonują bądź funkcjonowały w środowisku dysfunkcyjnym, w którym co najmniej jedno z rodziców jest uzależnione od alkoholu<sup>1</sup>. Jak wynika z danych statystycznych Państwowej Agencji Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, aż 4% populacji polskiej to dzieci alkoholików<sup>2</sup>. Stanowi to sporą liczbę osób współuzależnionych, które wychowując się w środowisku dysfunkcyjnym, nierzadko borykają się z wieloma problemami natury psychospołecznej i potrzebują pomocy. Kim jednak są dorosłe dzieci alkoholików i dlaczego borykają się z tak licznymi problemami?

### **1. DDA, czyli kim są dorosłe dzieci alkoholików**

DDA, czyli dorosłe dzieci alkoholików to osoby dorastające w domu, w którym jedno lub oboje rodziców zmagają się z problemem alkoholowym. Jednocześnie określa się ich także mianem osób współuzależnionych. Należy nadmienić, że osobą współuzależnioną może być nie tylko dorosłe dziecko alkoholika, ale każda żyjąca z kimś uzależnionym osoba, której interakcja z chorym lub chorą wywołuje specyficzne skutki psychologiczne będące „w bezpośrednim związku z jego/jej uzależnieniem”<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> L. Cierpiałkowska, *Alkoholizm. Przyczyny, leczenie, profilaktyka*, Poznań 2001, s. 89.

<sup>2</sup> Zob.: <[http://www.parpa.pl/index.php?option=com\\_content&task=view&id=155&Itemid=16](http://www.parpa.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=155&Itemid=16)> [dostęp: 15.09.2014].

<sup>3</sup> M. Hędzulek, M. Wnuk, J.T. Marcinkowski, *Choroba współuzależnienia od alkoholu – diagnoza, konsekwencje, leczenie*, „Problemy Higieny i Epidemiologii” 2009, nr 90 (3), s. 309.

Wraz z wprowadzeniem określenia współzależnienie pojawiło się wiele konotacji uwzględniających jego hipotetyczne podłoża, objawy i genetyzacji występowania. Istnieje wiele koncepcji ujmowania tego zjawiska, jednak, jak dotąd, nie powstała jedna, powszechnie przyjęta definicja<sup>4</sup>.

Niektórzy twierdzą, że współzależnienie jest jednostką chorobową, „przejawia się w wielu różnych postaciach i rozwija się z zasadniczego procesu chorobowego zwanego procesem nałogowym”<sup>5</sup>. Jednymi z pierwszych autorów, którzy skłaniali się do ujęcia współzależnienia w kategoriach jednostki chorobowej, byli Timmen Cermak, Wilson Schaefer oraz Janet G. Woititz: „to bolesne, a zarazem przymusowe uzależnienie się od akceptacji innych (lub inne przymusowe zachowania) jako podstawy poczucia bezpieczeństwa, poczucia własnej wartości i tożsamości nazywane jest współzależnieniem”<sup>6</sup>. Tak rozpatrując współzależnienie (jako jednostkę chorobową), należałoby przyjąć, że jest ono dynamicznym procesem rozwojowym, który w przypadku niepodjęcia leczenia ma, jak każda jednostka chorobowa, przewidywalny koniec – śmierć. Po dziś dzień w Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób ICD-10, jak również w amerykańskiej DSM-IV współzależnienie nie znalazło swojego miejsca. Wynika to m.in. z wielości ujęć terminologicznych, jak również z niedostateczności reprezentatywnych badań empirycznych potwierdzających jednoznacznie, że współzależnienie jest chorobą<sup>7</sup>.

Istnieje również hipoteza wyjaśniająca współzależnienie w kontekście zaburzeń osobowościowych. Do grupy osób opowiadających się za takim ujęciem należy m.in. Wanda Sztander, która twierdzi, że „jest to nadmierna sztywność myślenia i działania, powstała w wyniku niesprzyjających doświadczeń życiowych (o wiele wcześniejszych niż małżeństwo z alkoholem) utwierdzona w życiu z osobą uzależnioną, sztywność uniemożliwiająca korzystne i skuteczne rozwiązywanie trudności własnych i swojej rodziny”<sup>8</sup>. Interesująca w tym względzie wydaje się koncepcja Bowena, który położył nacisk na self jednostki oraz możliwości różnicowania w nim własnych procesów intelektualnych i emocjonalnych, a także sposobów, dzięki którym procesy te są odróżniane bądź łączone ze sobą. Self jednostki determinowane jest przez ją trwałe, które jest zbiorem określonych przekonań, zasad czy opinii powstałych w wyniku aktywności własnej osoby oraz pseudo-ja, które również zawiera przekonania, zasady oraz opinie, ale w od-

<sup>4</sup> L. Cierpiałkowska, *Alkoholizm...*, dz. cyt., s. 90.

<sup>5</sup> Taż, *Współzależnienie – choroba, zaburzenie osobowości czy wzorzec zachowania?*, w: *Elementy psychologii klinicznej*, t. V, red. B. Waligóra, Poznań 1998, s. 80.

<sup>6</sup> T. Cermak, J. Rutzky, *Czas uzdrowić swoje życie*, Warszawa 1998, s. 113.

<sup>7</sup> A. Margasiński, *Rodzina alkoholowa z uzależnionym w leczeniu*, Kraków 2010, s. 101.

<sup>8</sup> W. Sztander, *Poza kontrolą*, Warszawa 1993, s. 38-39.

różnieniu od ja trwałego w pseudo-ja są one wynikiem presji emocjonalnej napierającej na jednostkę z zewnątrz. Osoby współzależnione charakteryzują się „najniższym i umiarkowanym poziomem zróżnicowania «ja»”<sup>9</sup>, w którym ja trwałe jest bardzo słabo rozwinięte w stosunku do dominującego pseudo-ja<sup>10</sup>.

Rozpatrując współzależnienie jako zaburzenie osobowości, niektórzy naukowcy zwracają się również w stronę koncepcji Millona wyróżniającego osobowość zależną, czyli taką, która także charakteryzuje osobę współzależnioną. Jednostka cierpiąca na to zaburzenie uzależnia się od innej osoby, podporządkowując jej niemal wszystkie swoje potrzeby i pragnienia. Osoby takie charakteryzują się m.in. podporządkowaniem w stosunku do jednostki, od której są uzależnione, uległością, pasywnością, skłonnością do poświęceń, brakiem samodzielności i wiary w siebie<sup>11</sup>. W tym wypadku można się odnieść do wyżej wspomnianej koncepcji Bowena, uwzględniając, że jednostka współzależniona działa na bazie funkcjonowania osoby, od której się uzależniła, podporządkowując jej swoje potrzeby i sposób funkcjonowania. Należałoby przyjąć, że jej self jest rozwinięte głównie (jeśli nie tylko) na bazie pseudo-ja.

Współzależnienie rozpatruje się również jako reakcję na stres. Przyjmuje się, że silnie traumatyczne warunki, w jakich żyją osoby będące w bliskich relacjach z osobą uzależnioną, oddziałują na nie, wywołując w nich szereg zachowań określanych jako symptomy wskazujące na zjawisko określane mianem współzależnienia. Wraz ze zmianą sytuacji zmienia się również ich nasilenie<sup>12</sup>. W podobny sposób współzależnienie wyjaśniają Bepko oraz Krestan, twierdząc, że „zachowania członków rodziny z problemem alkoholowym zrozumiałe są tylko wówczas, gdy są spostrzegane jako równoważące i/lub opozycyjne w stosunku do dysfunkcyjnych postaw i działań alkoholików”<sup>13</sup>. Z tej perspektywy (ujmowania współzależnienia jako reakcji na stres) należałoby uznać, że struktura funkcjonowania środowiska zewnętrznego i jego dysfunkcyjna dynamika bezpośrednio wpływają na wyuczenie dezadaptacyjnych wzorców zachowania będących jego reakcją na stres.

Do dziś nie ma jednego, powszechnie przyjętego ujęcia terminologicznego współzależnienia. Wielość definicji sprawia, że jego geneza jest różnie

<sup>9</sup> L. Cierpiałkowska, *Alkoholizm...*, dz. cyt., s. 97-98.

<sup>10</sup> L. Cierpiałkowska, M. Ziarko, *Psychologia uzależnień – alkoholizm*, Warszawa 2010, s. 98.

<sup>11</sup> Zob.: M. Ryś, *Rodzinne uwarunkowania psychospołeczne funkcjonowania Dorosłych Dzieci Alkoholików*, Warszawa 2007, s. 46; M.E.P. Seligman, E.F. Walker, D.L. Rosenhan, *Psychopatologia*, Poznań 2003, s. 438.

<sup>12</sup> H. Szczepańska, *Żony alkoholików*, Warszawa 1992, s. 55.

<sup>13</sup> L. Cierpiałkowska, *Alkoholizm...*, dz. cyt., s. 101.

rozumiana i w różnym świetle przedstawiana. Mimo wielu definicji tym, co jest pewne w opisie osób współzależnionych, to fakt, że często borykają się one z wieloma problemami natury społecznej i psychologicznej, z problemami, które często uniemożliwiają im satysfakcjonujące funkcjonowanie na różnych płaszczyznach życia zarówno społecznego, osobistego, jak i zawodowego, dlatego często wymagają pomocy ze strony innych osób, instytucji, specjalistów.

## 2. Modele pomocowe dla DDA – grupy samopomocowe i terapeutyczne DDA

Istnieje wiele form pomocy dzieciom z rodzin z problemem alkoholowym. Wśród nich, za Lidią Cierpiałkowską i Michałem Ziarką<sup>14</sup>, można wyróżnić:

- 1) psychoterapię i terapię:
  - rodzinną,
  - poznawczo-behawioralną,
  - integracyjną;
- 2) programy profilaktyczne oraz prewencyjne:
  - ukierunkowane na dzieci z grupy ryzyka,
  - ogólne;
- 3) programy promocji zdrowia;
- 4) psychoedukację;
- 5) socjoterapię;
- 6) rehabilitację;
- 7) rewalidację.

Wyżej wymienione formy pomocowe dla osób współzależnionych różnią się między sobą w zależności od wachlarza problemów (natury biologicznej, psychologicznej, w funkcjonowaniu na różnych płaszczyznach życia itp.) oraz wieku osób, wobec których mają być stosowane<sup>15</sup>.

Działania pomocowe ukierunkowane na niesienie pomocy dorosłym dzieciom alkoholików skupiają się m.in. na umożliwieniu im jak najbardziej satysfakcjonującego funkcjonowania we wszystkich dziedzinach życia, na zrzuceniu sztywnych form funkcjonowania wyniesionych z domu alkoholowego, na odnalezieniu drogi do własnego ja, na budowaniu swej prawdziwej tożsamości.

<sup>14</sup> L. Cierpiałkowska, M. Ziarko, dz. cyt., s. 329.

<sup>15</sup> Tamże, s. 328-329.

Jedną z form pomocy ukierunkowaną na niesienie pomocy dorosłym dzieciom alkoholików jest grupa samopomocowa DDA. T. Oka i T. Borkman definiują grupy samopomocowe jako „samozarządzające się grupy, których członkowie podzielają wspólne zainteresowania problemami zdrowotnymi, dają sobie nawzajem wsparcie emocjonalne oraz pomoc materialną, przy czym nie pobierają żadnych opłat za udzieloną pomoc lub też pobierają minimalną opłatę członkowską. Członkowie tych grup przykładają dużą wagę do wiedzy pochodzącej z doświadczenia oraz wierzą, że tylko wiedza tego rodzaju może zapewnić specjalne rozumienie sytuacji, w jakiej znajdują się osoby do grup należące”<sup>16</sup>. Według Christine Freywald „grupy samopomocowe to dobrowolne stowarzyszenia osób dotkniętych określonymi problemami, których działania skupione są na wspólnej walce z daną chorobą lub kłopotem. Celem istnienia tych grup jest polepszenie osobistej jakości życia i przełamanie związanej z wieloma chronicznymi dolegliwościami i niepełnością izolacji i wykluczenia społecznego”<sup>17</sup>.

Na podstawie powyższych definicji należałoby wywnioskować, że grupy samopomocowe DDA to grupy osób borykających się z tym samym problemem, jakim jest alkoholizm członka bądź członków ich rodzin, które spotykają się celem udzielania sobie wsparcia emocjonalnego oraz zachęcania się do walki z kłopotami wynikającymi z faktu dorastania w rodzinie alkoholowej.

Pierwsze grupy samopomocowe DDA powstały w 1976 r. i nazywały się wówczas Hope for Adult Children of Alcoholic (Nadzieja dla Dorosłych Dzieci Alkoholików). W Polsce dopiero w 1986 r. zaczęły pojawiać się pierwsze grupy samopomocowe DDA, które początkowo nie opierały się w pracy na procedurze dwunastu kroków. Dopiero z czasem zaczęto stosować procedury dwunastu kroków oraz dwunastu tradycji<sup>18</sup>.

W spotkaniach grup samopomocowych DDA mogą wziąć udział tylko osoby będące dorosłymi dziećmi alkoholików. Charakteryzują się one własną specyfiką i dynamiką, każde spotkanie bazuje na jednym z dwunastu kroków<sup>19</sup> oraz na dwunastu tradycjach. Dwanaście kroków jest realizowa-

<sup>16</sup> T. Oka, T. Borkman, *Krótką historia, idea i teorie związane z istnieniem grup samopomocowych z perspektywy międzynarodowej*, w: *Od pomocy do samopomocy*, red. P. Jordan, Warszawa 2003, s. 40.

<sup>17</sup> Ch. Freywald, *Samopomoc w Niemczech*, „Socius. Polsko-niemieckie pismo o osobach z niepełnosprawnościami” 2009, nr 4, s. 3.

<sup>18</sup> Zob.: <<http://www.stowarzyszeniefidesetratio.pl/presentations0/dda.pdf>> [dostęp: 10.09.2014].

<sup>19</sup> Program dwunastu kroków DDA został przejęty z programu dwunastu kroków anonimowych alkoholików. Zob.: M. Beattie, *Koniec współzależnienia. Jak przestać kontrolować życie innych i zacząć troszczyć się o siebie*, Poznań 2003, s. 223. Jak sama nazwa wskazuje, składa się z dwunastu kroków, czyli dwunastu twierdzeń, których comiesięczna analiza (jeden krok

nych w ciągu całego roku kalendarzowego (jeden w ciągu miesiąca), a każdy krok przybliża tematykę spotkania i „wyznacza kierunek i etapy procesu zmiany”<sup>20</sup>, w związku z czym dynamika spotkań grup samopomocowych DDA nie jest wyznaczana przez żadnego profesjonalistę, ale częściowo ukierunkowana przez jeden z dwunastu kroków.

Woronowicz wyróżnia kilka charakterystycznych cech grup samopomocowych, a jednocześnie dwie ostatnie wymienione cechy odróżniają je od grup terapeutycznych DDA. Są to: dążenie do wspólnego celu, jednorodność, a także opieranie się na członkach grupy, nie na specjalistach<sup>21</sup>. Nadmieniamy również, że skuteczność grup samopomocowych wynika z faktu, iż umożliwiają one spotkanie osób o tych samych i podobnych problemach, wymianę doświadczeń, spojrzenie na pewne sytuacje problemowe z innej perspektywy, mając na uwadze punkt widzenia pozostałych członków grupy, a także porzucenie roli ofiary na rzecz powzięcia kontroli nad własnym życiem (nie nad życiem innych osób). Równość wszystkich członków grupy samopomocowej nadaje każdemu z nich identyczny status, a władza nie leży po stronie jednostki, ale po stronie całej grupy<sup>22</sup>. Jednocześnie należałoby przytoczyć specyfikę celu grupy samopomocowej DDA, który jest zawarty w dwunastu tradycjach DDA, a mianowicie: „każda grupa ma jeden główny cel: nieść posłanie DDA, które jeszcze cierpią”<sup>23</sup>.

Przebieg spotkań jest zróżnicowany w zależności od specyfiki danej grupy. W niektórych grupach są osoby, które wyrażają chęć mówienia o swoich uczuciach oraz problemach, w innych – jedna osoba wypowiada się na temat omawianego aktualnie kroku lub mówi o własnych doświadczeniach, w jeszcze innych – tematem każdego spotkania jest aktualnie omawiany krok. W związku z tym charakter spotkań grupowych jest zróżnicowany w zależności od grupy, jednak tak naprawdę członkowie wszystkich grup w jakiś sposób odnoszą się podczas spotkań do konkretnego kroku. Odnosi się to później do życia codziennego jednostki partycypującej w spotkaniach, ponieważ podczas wykonywania swych codziennych obowiązków powinna ona myśleć o krokach i starać się określić, w jakim stopniu w danej sytuacji ten konkretny krok odnosi się właśnie do niej. Uczestnicy w sytuacjach problemowych mogą skontaktować się z daną osobą z grupy celem poradzenia się, omówienia problemu, który się pojawił bądź samemu pró-

w ciągu miesiąca) ma pomóc uczestnikom w lepszym zrozumieniu siebie i funkcjonowaniu psychospołecznym.

<sup>20</sup> B.T. Woronowicz, *Pomoc uzależnionym i ich rodzinom – rola ruchów samopomocowych*, s. 5 [online], <[http://alkoholizm.eu/pub/pomoc\\_uzalezniomym.pdf](http://alkoholizm.eu/pub/pomoc_uzalezniomym.pdf)> [dostęp: 15.09.2014].

<sup>21</sup> Tamże, s. 1.

<sup>22</sup> Tamże, s. 2.

<sup>23</sup> Zob.: <[http://www.dda.pl/index.php?option=com\\_content&task=view&id=22&Itemid=65](http://www.dda.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=22&Itemid=65)> [dostęp: 22.09.2014].

bować rozwiązać sytuację problemową, pracując na bazie konkretnego kroku, np. robiąc listę osób, które skrzywdzili, przeprowadzając rachunek sumienia<sup>24</sup>. W związku z tym jednostki uczestniczące w spotkaniach grup samopomocowych DDA mogą komunikować się ze sobą również poza procesem grupowym, a nie tylko w trakcie jego trwania.

Inną strukturę oraz przebieg mają spotkania grup terapeutycznych, których początki sięgają lat 40. XX w., a charakterystyka ich spotkań wyznaczana jest przez nurt, w jakim pracuje prowadzący grupę psychoterapeuta. „Psychoterapia grupowa jest podejściem wykorzystującym w celach leczniczych dynamikę grupy, tj. relacje i interakcje zachodzące zarówno pomiędzy członkami i terapeutą, jak również pomiędzy samymi członkami”<sup>25</sup>. Psychoterapię grupową wykorzystuje się zarówno celem wspierania osób borykających się z różnego rodzaju trudnościami (doświadczających przemocy domowej, przechodzących proces żałoby itp.), jak również w leczeniu zaburzeń psychicznych<sup>26</sup>. Stosowana jest zarówno w warunkach ambulatoryjnych, jak i szpitalnych w stosunku do różnych grup odniesienia, z uwzględnieniem zróżnicowanych ram czasowych oddziaływania terapeutycznego na grupę, jak również celów zajęć grupowych<sup>27</sup>. Różni się ona tym od terapii indywidualnej, że zachowanie jednostki może ulec zmianie dzięki interakcjom przebiegającym w trakcie trwania procesu grupowego zarówno pomiędzy samymi uczestnikami, jak również pomiędzy uczestnikami i terapeutą, a nie jedynie pomiędzy klientem i terapeutą<sup>28</sup>. Można spotkać się z szerokim wachlarzem celów psychoterapii grupowej, ponieważ zależne są one od skali i formy problemów grupy odniesienia biorącej udział w procesie grupowym<sup>29</sup>. Jak wskazują Stefan Leder oraz Teresa Wysokińska-Gąsior, proces terapeutyczny ma ukierunkowywać się na umożliwienie uczestnikom uzyskania „zmian w sferze wewnątrz- lub międzyosobniczego funkcjonowania, przy czym może to dotyczyć modyfikacji funkcjonowania na płaszczyźnie poznawczej, afektywnej lub behawioralnej”<sup>30</sup>. Na stronach internetowych zachęcających dorosłe dzieci alkoholików do uczestnictwa w grupach terapeutycznych DDA wymienia się m.in. takie cele, jak: poprawę w sferze relacji zarówno z sobą samym, jak i z innymi ludźmi, lepsze zrozumienie własnej osoby, odbudowę zaufania do siebie i innych ludzi,

<sup>24</sup> M. Beattie, dz. cyt., s. 230-231.

<sup>25</sup> S. Kratochvil, *Zagadnienia grupowej psychoterapii nerwic*, Warszawa 1981, s. 11.

<sup>26</sup> J. Szeliga-Lewińska, *Ogólny model terapii grupowej*, „Psychiatria” 2010, t. 7, nr 3, s. 104.

<sup>27</sup> S. Vinogradov, I.D. Yalom, *Psychoterapia grupowa. Krótki przewodnik dla terapeutów*, Warszawa 2007, s. 3.

<sup>28</sup> Tamże, s. 1.

<sup>29</sup> Tamże, s. 2.

<sup>30</sup> S. Leder, T. Wysokińska-Gąsior, *Mechanizmy działania psychoterapii grupowej*, w: *Psychoterapia grupowa*, red. S. Leder, B.D. Karwasarski, Warszawa 1983, s. 46.

nauczenie się dokonywania trafniejszych wyborów, zaprzestanie tłumienia własnej energii życiowej poprzez ukrywanie oraz tłumienie doświadczeń wynikających z dorastania w rodzinie dysfunkcyjnej, a także poznanie źródeł występujących problemów, które często pozostają nieuświadomione<sup>31</sup>. W związku z tym w wyróżnionych celach daje się zauważyć dwojakość: z jednej strony odnoszą się one do poprawy funkcjonowania i życia jednostki jako indywiduum, z drugiej strony – do umożliwienia jej polepszenia funkcjonowania na płaszczyźnie kontaktów społecznych.

Dzięki grupom terapeutycznym dorosłe dzieci alkoholików mają możliwość przeprowadzenia bardziej wnikliwej analizy własnego zachowania w kontaktach interpersonalnych, modyfikacji tego zachowania oraz zmiany w zakresie poznawczym na płaszczyźnie postrzegania poszczególnych jednostek w grupie, jak również postrzegania własnej osoby. Jest to o tyle istotne, że dorosłe dzieci alkoholików, przez wzgląd na wychowywanie się w systemie rodzinnym, w którym interakcje pomiędzy poszczególnymi członkami miały charakter często dysfunkcyjny, w grupie terapeutycznej nierzadko po raz pierwszy doświadczają badania swoich reakcji i przeżyć oraz uczenia się ich w bezpiecznym środowisku.

Tabela 1. Podstawowe różnice (uwypuklone kursywą) i podobieństwa występujące pomiędzy grupami samopomocowymi DDA a terapeutycznymi DDA

	Grupa samopomocowa DDA	Grupa terapeutyczna DDA
Skład grupy	Dorosłe dzieci alkoholików	Dorosłe dzieci alkoholików i <i>specjalista</i>
Prowadzący	<i>Jeden z uczestników grupy/ brak prowadzącego</i>	<i>Psychoterapeuta</i>
Kontrola nad przebiegiem procesu grupowego	Członkowie grupy	Członkowie grupy i <i>psychoterapeuta</i>
Cel spotkań	<i>Każda grupa ma jeden główny cel: nieść postanie DDA, które jeszcze cierpią</i>	<i>Wgląd w jednostkę, pomoc w zmianie jej postaw, zmiana nieprawidłowych wzorców zachowań, poznanie przez nią jej funkcjonowania w grupie</i>
Forma spotkań	<i>12 kroków i 12 tradycji DDA</i>	<i>Zależne od nurtu przyjętego przez psychoterapeutę</i>
Zakończenie procesu pomocowego	<i>Po przejściu 12 Kroków i 12 Tradycji/zależny od uczestnika</i>	<i>Ustalony odgórnie okres trwania terapii grupowej/ zależny od uczestnika</i>
Czas trwania spotkań	<i>1,5h/2h</i>	<i>2h</i>

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: J. Szeliga-Lewińska, *Ogólny model terapii grupowej*, „Psychiatria” 2010, t. 7, nr 3, s. 104-116; D. Zaworska-Nikoniuk, *Metody pomocy i samopomocy w uzależnieniach*, Toruń 2001; S. Kratochvil, *Zagadnienia grupowej psychoterapii nerwic*, Warszawa 1981.

<sup>31</sup> Zob.: <[http://www.dda.charaktery.eu/index.php?option=com\\_k2&view=item&id=232:grupa\\_terapeutyczna\\_dla\\_dda\\_i\\_ddd&Itemid=1](http://www.dda.charaktery.eu/index.php?option=com_k2&view=item&id=232:grupa_terapeutyczna_dla_dda_i_ddd&Itemid=1)> [dostęp: 7.09.2014].

Odwołując się ponownie do charakterystyki grupy samopomocowej DDA oraz terapeutycznej, należy nadmienić, że obie formy pomocy osobom współzależnym w dużej mierze różnią się między sobą pod względem niektórych czynników. W tabeli powyżej zostały przedstawione podstawowe różnice (uwypuklone kursywą) i podobieństwa, jakie występują pomiędzy grupami samopomocowymi DDA a terapeutycznymi DDA.

Jak wskazują dane przedstawione w powyższej tabeli, obie grupy więcej różni, aniżeli łączy. Analizując dane z niniejszej tabeli, można dojść do wniosku, że jedynym elementem wspólnym są uczestnicy i specyfika ich problemów – fakt wychowywania się w domu z problemem alkoholowym. Sama forma spotkań, kontrola nad przebiegiem procesu grupowego, cel spotkań oraz prowadzący są różne dla obu form pomocowych. Zapewne można wyróżnić więcej elementów, które różnicują opisywane formy pomocowe, jednak celem było uwypuklenie jedynie tych najistotniejszych, które niewątpliwie należałoby wziąć pod uwagę podczas analizy wyników z przeprowadzonych badań, które zostaną opisane poniżej.

### **3. Grupy terapeutyczne a grupy samopomocowe DDA – ilustracja empiryczna**

Zasadniczym celem przeprowadzonych wywiadów było dokonanie charakterystyki i opisu porównawczego efektywności<sup>32</sup> pomocy świadczonej przez grupy samopomocowe DDA i grupy terapeutyczne DDA. Na wstępie należy nadmienić, że wyniki z przeprowadzonych wywiadów, ze względu na zbyt małą próbę badawczą, mogą stanowić jedynie zarys przypuszczeń dotyczących efektywności pomocy, jaką świadczą grupy samopomocowe i terapeutyczne DDA<sup>33</sup>, wobec czego wysunięte wnioski nie powinny być uogólniane. Stanowią one jedynie swego rodzaju ilustrację empiryczną.

---

<sup>32</sup> Efektywność – pozytywny wynik, wydajność, skuteczność, sprawność. Definicja na podst. *Słownika języka polskiego*, t. I, red. M. Szymczak, Warszawa 1978, s. 516. W niniejszym artykule efektywność pomocy świadczonej przez grupy terapeutyczne DDA i samopomocowe DDA będzie wyznaczana i redefiniowana na podstawie opinii dorosłych dzieci alkoholików biorących udział w spotkaniach tych grup, ze zwróceniem uwagi na powyższą definicję.

<sup>33</sup> Łącznie zostało przeprowadzonych sześć wywiadów. Spośród wszystkich respondentów trzy osoby ukończyły terapię w ramach grupy terapeutycznej DDA, a trzy pozostałe brały udział w spotkaniach grupy samopomocowej DDA. Wywiady zostały przeprowadzone z pięcioma kobietami oraz jednym mężczyzną. Były to osoby między 23 a 45 rokiem życia, a każda rozmowa trwała co najmniej półtorej godziny. Wszyscy rozmówcy zostali poinformowani o anonimowości przeprowadzonego wywiadu i wyrazili chęć uczestniczenia w nim.

Ponadto ważnym czynnikiem, który może rzutować na uzyskane wyniki, jest fakt, że poszczególne grupy terapeutyczne, do których należeli respondenci, prowadzone były w różnych nurtach terapeutycznych. Z pewnością prowadzenie grupy wyłącznie w nurcie psychodynamicznym, a innej w nurcie poznawczo-behawioralnym, z połączeniem metod z różnych nurtów oraz podejść psychologicznych, będzie oddziaływało w różny sposób na uczestnika. Niewątpliwie, analizując wyniki z przeprowadzonych badań, należy mieć na uwadze dwa powyżej wymienione czynniki.

Z wypowiedzi wszystkich przebadanych uczestników grup terapeutycznych DDA można było wywnioskować, że dzięki uczestnictwu w spotkaniach grupy zaszły w nich zmiany głównie w trzech płaszczyznach: relacji interpersonalnych, w których uczestniczyli, relacji percepcyjnej wiążącej się ze spostrzeganiem otaczającej ich rzeczywistości a także inteligencji intrapersonalnej<sup>34</sup>. Niniejsze trzy kategorie zostaną opisane poniżej.

Rozmówcy nadmieniali, że zmienił się ich sposób postrzegania osób przebywających w ich otoczeniu oraz interpretacji zachodzących pomiędzy nimi relacji. Dzięki uczestnictwu w grupie terapeutycznej potrafili w sposób bardziej zobiektywizowany i mniej impulsywny oceniać zachowania jednostek, z którymi przebywali, jak również zaczęli zwracać większą uwagę na swój sposób myślenia o otaczającej ich rzeczywistości. Z ich wypowiedzi wynika, że potrafili dostrzec, iż w pewnych sytuacjach to nie zachowania konkretnej osoby mogą mieć wpływ na to, co oni czują, ale ich sposób postrzegania, który częściowo zniekształca rzeczywisty obraz relacji z tą osobą. Poniżej zostaną przedstawione wypowiedzi uczestniczek grup terapeutycznych DDA odnoszące się do ich relacji interpersonalnych<sup>35</sup>.

Czasami wkurzałam się na daną osobę, a tak naprawdę nie wiedziałam dlaczego, ponieważ niczego złego mi nie zrobiła, a teraz już wiem, że może to być przyczyną pewnych przenień, że tak naprawdę to mój problem, dlaczego ta osoba mnie irytuje i to ja powinnam się nad tym zastanowić. Czyli że tak naprawdę powinnam najpierw poznać tę osobę, porozmawiać z nią, żeby ją móc w jakiś sposób ocenić i stwierdzić, czy ją lubię, czy nie. Czyli głównym obszarem jest percepcja i spostrzeganie relacji między ludźmi (Kasia, DDA, 23 lata).

Z wypowiedzi osób badanych uczestniczących w spotkaniach grup terapeutycznych DDA można było wywnioskować, że zaszły zauważalne zmiany w ich inteligencji intrapersonalnej, czyli osoby te nabyły zdolności „tworzenia dokładnego, zgodnego z rzeczywistością obrazu samego siebie i wykorzystania tego obrazu do skutecznego działania”<sup>36</sup>. Nadmieniały one

<sup>34</sup> M. Karwowski, *Konstelacje zdolności. Typy inteligencji a kreatywność*, Kraków 2005, s. 21.

<sup>35</sup> Wszystkie podane w niniejszym artykule imiona zostały zmienione celem zachowania całkowitej anonimowości osób udzielających wywiadu.

<sup>36</sup> M. Karwowski, dz. cyt., s. 21.

mianowicie, że posiadają większą świadomość własnych stanów emocjonalnych, potrafią efektywniej spędzać czas same ze sobą, nie odczuwając przy tym dyskomfortu. Budowanie własnej tożsamości nie na płaszczyźnie fałszywej tożsamości i zachowań regulacyjnych podtrzymywanych w domu alkoholowym, ale w relacji z samym sobą wydaje się niezwykle istotne dla dorosłego dziecka alkoholika.

Z wypowiedzi badanych osób wynika również, że nauczyli się oni wyznaczać granice, lepiej kontrolować własne życie i nie uzależniać się od innych osób w sposób, w jaki robili to przed rozpoczęciem uczęszczania na spotkania grupowe. W swych wypowiedziach podkreślali, że zaczęli dostrzegać siebie jako indywiduum i dbać o własne potrzeby, nie uzależniając ich od potrzeb innych osób. Jedna z uczestniczek grupy terapeutycznej powiedziała:

Grupa pomogła mi lepiej analizować siebie i lepiej analizować siebie w kontakcie z innymi ludźmi. Przestałam być tak zaborcza i ukierunkowana jednostronnie, oceniająca od pierwszego razu ludzi. Raczej zaczęłam się przyglądać moim relacjom z nimi i nie obarczać o wszystko inne osoby. Nabrałam większej odpowiedzialności przy tym za siebie w tych relacjach, zauważając, co ja w nie wnoszę i co ja tak naprawdę chcę osiągnąć poprzez dane związki z ludźmi (Małgosia, DDA, 38 lat).

Powyższa wypowiedź może wskazywać na to, że rozmówczynie stara się koncentrować na własnej osobie oraz na przeżywaniu chwili obecnej w relacjach interpersonalnych, jednocześnie analizując własne stany emocjonalne pojawiające się w trakcie tych relacji.

Wymienione powyżej obszary zmian były jednocześnie dla uczestników wyznacznikiem efektywności pomocy świadczonej przez grupę terapeutyczną DDA, jak i wskazywanymi przez uczestników mocnymi stronami grupy terapeutycznej oraz odpowiedzią na pytanie, co zyskali dzięki uczestnictwu w grupie terapeutycznej DDA.

Powiem szczerze, że teraz jest więcej momentów, gdzie potrzebuję być sama, gdzie mnie ludzie męczą. Jak jestem za dużo z ludźmi, to potrzebuję pobyć sama. Ważne, żeby nie ze skrajności w skrajność, ale potrafię być już sama. Grupa też pomogła mi w tym, żebym umiała być sama ze sobą i nie bała się tego i nie uciekała od tego. Jest to obszar pracy nad jakością relacji też, żeby umieć stawiać granice czy powiedzieć o tym (Małgosia, DDA, 38 lat).

Na dzień dzisiejszy potrafię powiedzieć komuś, że czegoś nie chcę zrobić najwyżej w świecie, bo muszę zrobić coś innego. Nie czuję się już z tym źle, jak kiedyś. Jeśli jestem czymś zajęta, a na zewnątrz się nie pali i nie wali, mogą chwilę poczekać (Asia, DDA, 33 lata).

Jednocześnie na pytanie „Jakie są/były według ciebie słabe strony grupy?” rozmówcy odpowiadali, że według nich była to przede wszystkim or-

ganizacja spotkań grupowych. Mianowicie, dwie osoby odpowiedziały, że słabą stroną było to, że grupa była prowadzona przez jednego terapeutę, który według badanych nie zawsze zauważał istotne sygnały wysyłane przez uczestników, omijał wątki, które im się wydawały istotne. Rozmówcy mówili, że czasami czuli się omijani podczas trwania spotkania grupowego, odczuwali niedosyt spowodowany niemożnością całkowitego wypowiedzenia się. Co interesujące, podkreślano przy tym, że frustrujące było dla nich to, że musieli skupiać się na aktualnie przebiegających interakcjach w grupie i sytuacji „tu i teraz”, aniżeli poświęcić swój czas na rozmowę o problemach, które pojawiły się poza grupą i miały dla nich istotne znaczenie. Może to świadczyć o specyfice potencjalnych trudności w funkcjonowaniu społecznym DDA, o trudnościach w emocjonalnym zaangażowaniu się w proces grupowy i o trudnościach w otwarciu na przeżywanie aktualnych relacji interpersonalnych w grupie, np. z obawy przed odrzuceniem<sup>37</sup>. Dlatego dość istotne były wcześniejsze wypowiedzi uczestników świadczące o przełamywaniu barier związanych z trudnościami w relacjach interpersonalnych czy w relacjach z własną osobą.

Nie wiem, czy to jest słabą stroną, ale czasami też prowadziła to jedna terapeutka i mi się wydawało, że ona czasami nie ogarnia całej grupy, że omija jakieś pewne ważne wątki, że nie odnosi się do czegoś (Asia, DDA, 33 lata).

Myślę, że gdyby było dwóch terapeutów, wówczas by to było efektywniejsze. Nie umykałyby pewne kwestie, które, odnoszę wrażenie, że czasami umykają (Małgosia, DDA, 38 lat).

Na pytanie „Czy zajęcia w grupie były dla Ciebie interesujące i jak oceniasz tę formę pomocy?” jedna z rozmówczyń odpowiedziała, że przede wszystkim były one dla niej niezwykle emocjonujące, ponieważ silnie wiązały się z przeżywaniem przez nią wielu różnych stanów emocjonalnych. Rozmówcom sprawiała trudność jednoznaczna ocena tej formy pomocy. Raczej ponownie opisywali przydatność spotkań, aniżeli bezpośrednio je oceniali.

W wypowiedziach uczestników grup samopomocowych DDA można było również wyodrębnić – podobnie jak w wypowiedziach uczestników grup terapeutycznych DDA – głównie trzy obszary, w których ich funkcjonowanie uległo znacznej zmianie po przejściu procesu grupowego. Jest to mianowicie obszar relacji interpersonalnych, percepcji tych relacji i inteligencji intrapersonalnej.

Na podstawie ich wypowiedzi można było wywnioskować, że spotkania te przede wszystkim dają im poczucie przynależności do wspólnoty

<sup>37</sup> B.E. Robinson, J.L. Rhoden, *Pomoc psychologiczna dla dzieci alkoholików*, Warszawa 2005, s. 103-104.

osób borykających się z podobnymi problemami. Dzięki temu czują się bardziej pewni siebie w kontaktach z innymi ludźmi oraz mają mniejsze poczucie wyobcowania i inności. Badani często wspominali, że dzięki spotkaniom grupowym – podobnie jak dzięki spotkaniom grup terapeutycznych DDA – udaje im się z większą świadomością koncentrować na doświadczaniu chwili obecnej w relacji z innymi ludźmi oraz mniej kontrolować inne osoby, a bardziej skupiać się na swoich stanach emocjonalnych. Jednocześnie, co nie pojawiło się w wypowiedziach osób z grupy terapeutycznej DDA, badani z grupy samopomocowej DDA często podkreślali, że spotkania te pomogły im w bardziej efektywnym radzeniu sobie z problemami, niezinternalizowaniu i niekoncentrowaniu się już na każdej porażce dnia codziennego, jaka im się przytrafiała. Wspominali, że grupa dawała im siłę i poczucie, że nie są sami i w każdej chwili mogą na kogoś liczyć, dzięki czemu rzadziej, aniżeli przed przystąpieniem do grupy samopomocowej, doświadczali poczucia osamotnienia i smutku. Jeden z uczestników wspominał, że uczestnictwo w grupie zmieniło jego sposób zachowania. Przestał przejmować się każdą błażostką i dogłębnie analizować każde podejmowane przez siebie czy przez inne osoby działanie. Zapewne wynika to w dużej mierze z internalizacji treści pierwszego z dwunastu kroków grupy samopomocowej DDA, którego przesłaniem jest porzucenie prób kontrolowania innych osób i sytuacji, na które nie ma się wpływu, na rzecz kontrolowania i skupiania się na własnym doświadczaniu i życiu<sup>38</sup>.

Ponadto z wypowiedzi uczestników można było wywnioskować, że dzięki spotkaniom grupowym udało im się złamać trzy podstawowe zasady panujące w domu alkoholowym: „nie mów”, „nie czuj”, „nie ufaj”<sup>39</sup>. Często wspominali, że nauczyli się mówić o rzeczach dla nich problematycznych, również o sprawach, które im się nie podobały, czego wcześniej nie potrafili robić. Z ich wypowiedzi wynikało, że w sposób bardziej świadomy doświadczają własnych stanów emocjonalnych i potrafią je nazywać oraz o nich rozmawiać.

Też poczułem się zrozumiany i akceptowany. To dodało mi na pewno więcej odwagi, pewności siebie. Myślę też, że w relacji z przyjaciółmi się dostatecznie zmieniłem. Przestałem tak bardzo kontrolować sytuacje i osoby ze środowiska, które mnie otacza (Tomek, DDA, 29 lat).

Spotkania grupowe przede wszystkim dały mi to, że nauczyłam się głośno mówić, co mi się nie podoba. Wcześniej bałam się powiedzieć, postawić rodzinie. Teraz

<sup>38</sup> „Przyznaliśmy, że jesteśmy bezsilni wobec skutków uzależnienia – że przestaliśmy kierować własnym życiem”. Zob.: <<http://www.dda.pl/dwanastcie-krokow-dda/>> [dostęp: 15.10.2014].

<sup>39</sup> S. Wegscheider-Cruse, *Nowa szansa. Nadzieja dla rodziny alkoholowej*, Warszawa 2000, s. 78-79.

wiem, że mam do tego prawo i jeśli coś mi nie pasuje, mogę to śmiało zakomunikować. Ponadto wiem, że nie muszę wszystkiego robić, o co mnie proszą. Jeśli czegoś nie mogę albo nie chcę, to po prostu tego nie robię (Basia, DDA, 23 lata).

Badani z grupy samopomocowej mówili również, że czasami brakowało im obecności specjalisty podczas spotkań, który mógłby dać im inny ogląd pewnych sytuacji i problemów, z którymi się konfrontowali na co dzień. Mimo wsparcia i pomocy ze strony grupy zdarzało się, że spotkania były dla nich niewystarczające i potrzebowali jednostki, która w sposób profesjonalny mogłaby im wytłumaczyć źródło przeżywanych stanów emocjonalnych i „dać profesjonalne sposoby na radzenie sobie z nimi” (Ania, DDA, 45 lat). Ponadto, mimo świadomości formy procesu grupowego (omawianie jednego z 12 kroków DDA), respondenci wspominali również, że czasami odczuwali niedosyt ze spotkania spowodowany niemożnością powiedzenia wszystkiego (ze względu na ograniczenia czasowe), co chcieliby powiedzieć, a co wiąże się z doświadczanymi przez nich problemami dnia codziennego.

Rozumiem, jaka jest forma spotkań, ale zdarza się, że chciałabym coś dopowiedzieć, wygadać się bardziej, wyzalić, nie odnosić też w jakiś sposób do kroku. Jak tego nie zrobię, czuję, że coś mi umknęło, że to spotkanie nie było do końca dla mnie kompletne (Basia, DDA, 23 lata).

Brakowało mi czasami też informacji zwrotnej i punktu widzenia jakiegoś specjalisty, który mógłby może czasami inaczej spojrzeć na pewne rzeczy aniżeli osoby z grupy (Ania, DDA, 45 lat).


## Podsumowanie

Wyznacznikiem efektywności pomocy świadczonej przez grupy terapeutyczne DDA w opinii ich uczestników była zmiana w funkcjonowaniu w relacjach z innymi ludźmi i przede wszystkim zmiana w relacji z samym sobą. Można wywnioskować, że spotkania w ramach grup terapeutycznych DDA pomagają ich uczestnikom głównie w zrozumieniu swojego postępowania, reakcji na dane sytuacje i dają możliwość modyfikowania tych zachowań, które w konsekwencji są destrukcyjne dla nich samych i otoczenia. Ponadto, oprócz obszaru funkcjonowania behawioralnego, efektywność ta została wyznaczona uzyskaniem przez rozmówców większej kontroli nad własnym życiem (porzuceniem prób kontroli innych osób, bardziej efektywnym spędzaniem wolnego czasu z samym sobą). W związku z tym należałoby uznać, że grupa terapeutyczna pomaga uczestnikom w budowaniu ich prawdziwej tożsamości, porzucając sztywne formy funkcjonowania oparte na zachowaniach regulacyjnych wyniesionych z domu alkoholowego

i jednocześnie porzucając swoje fałszywe tożsamości (bohatera rodzinnego, kozła ofiarnego, maskotki, zagubionego dziecka). Można przypuszczać, że funkcjonowanie w grupie na zasadzie „tu i teraz” uniemożliwia ich członkom powielanie wzorców zachowań fałszywych tożsamości na rzecz poznawania siebie w aktualnie przebiegających relacjach z ludźmi i wiążących się z nimi odczuwanymi emocjami, co, jak sami stwierdzili, przekłada się później na ich relacje z ludźmi spoza zajęć grupowych.

Z kolei dla uczestników grup samopomocowych DDA efektywność była wyznaczana przez zmianę przede wszystkim na płaszczyźnie interpersonalnej i inteligencji intrapersonalnej. Na podstawie ich wypowiedzi można stwierdzić, że grupa pozwoliła im przede wszystkim złamać trzy podstawowe zasady wyniesione z domu alkoholowego: „nie mów”, „nie czuj”, „nie ufaj”. Można przypuszczać, że forma spotkań umożliwiła im porzucenie sztywnych form funkcjonowania panujących w domu alkoholowym. Wspomniane trzy podstawowe zasady częściowo pełnią w rodzinie alkoholowej funkcję podtrzymującą trwanie choroby alkoholowej u osoby uzależnionej, a ich członkom utrudniają prawidłowe funkcjonowanie także poza domem. W związku z tym niebagatelne znaczenie ma złamanie tych zasad przez dorosłe dzieci alkoholików i powielenie konstruktywnego dla nich funkcjonowania w relacjach z innymi ludźmi, także tymi spoza grupy, w czym, jak ukazały niniejsze badania, pomaga im uczestnictwo w grupach samopomocowych bądź terapeutycznych DDA.





## Informacje o Autorach

**Barbara Baraniak**, dr hab., prof. UKSW, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Wydział Nauk Pedagogicznych, Katedra Pedagogiki Społecznej i Pedagogiki Pracy.

**Aneta Baranowska**, mgr, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych, Zakład Poradnictwa Społecznego.

**Robert Bartel**, dr hab., prof. UAP, Uniwersytet Artystyczny w Poznaniu, Wydział Rzeźby i Działań Przestrzennych, Katedra Działań Przestrzennych oraz Wojewódzki Szpital dla Nerwowo i Psychicznie Chorych DZIEKANKA w Gnieźnie, Pracownia Terapii przez Sztukę.

**Mikołaj Brenk**, dr, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych, Zakład Historii Wychowania.

**Magdalena Brzozowska**, mgr, Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Pedagogiki, Socjologii i Nauk o Zdrowiu, Zakład Pedagogiki Szkolnej.

**Dorota Dolata**, mgr, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych, Zakład Poradnictwa Społecznego.

**Wojciech Duczmał**, dr, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu, Wydział Ekonomiczno-Pedagogiczny, Katedra Strategii Zarządzania Przedsiębiorstwem, Zakład Finansów i Rachunkowości.

**Wioleta Duda**, mgr, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Wydział Pedagogiczny, Zakład Doradztwa Zawodowego.

**Kinga Englot**, mgr, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych.

**Anna Gutowska**, dr, Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Zakład Andragogiki i Gerontologii Społecznej.

- Aneta Judzińska**, mgr, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych, Zakład Pedagogicznych Problemów Młodzieży.
- Anna Kławsiuć-Zduńczyk**, dr, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Wydział Nauk Pedagogicznych, Katedra Edukacji Dorosłych.
- Joanna Kozielska**, dr, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych, Zakład Poradnictwa Społecznego.
- Aleksandra Kulpa-Puczyńska**, dr, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Wydział Nauk Pedagogicznych, Katedra Pedagogiki Społecznej i Pedagogiki Pracy.
- Agata Matysiak-Błaszczyk**, dr, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych, Zakład Badań Środowisk Wychowawczych.
- Sylwia Polcyn-Matuszewska**, mgr, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych, Zakład Dydaktyki Ogólnej.
- Maria Porzucek-Miśkiewicz**, dr, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych, Zakład Dydaktyki Ogólnej.
- Paulina Ratajczak**, dr, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych, Zakład Dydaktyki Ogólnej.
- Agnieszka Skowrońska-Pućka**, dr, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych, Zakład Poradnictwa Społecznego.
- Magdalena Stankowska**, dr, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Wydział Stosowanych Nauk Społecznych, Instytut Profilaktyki Społecznej i Pracy Socjalnej, Zakład Nauk o Rodzinie.
- Sławomir Śliwa**, dr, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu, Wydział Ekonomiczno-Pedagogiczny, Katedra Wspomagania Rozwoju Dzieci i Młodzieży.
- Grażyna Teusz**, dr, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych, Zakład Poradnictwa Społecznego.
- Ewa Wyrwich-Hejduk**, dr, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Wydział Stosowanych Nauk Społecznych, Instytut Profilaktyki Społecznej i Pracy Socjalnej, Zakład Nauk o Rodzinie.

Płynna, nieustannie zmieniająca się rzeczywistość oraz brak stabilności zawodowej wymagają od współczesnego człowieka nieustannej edukacji i umiejętności przystosowywania się do zmian społecznych, daleko idącej elastyczności, gotowości do ustawicznej zmiany w planowaniu i realizacji własnej kariery zawodowej, wzbogacania i rozwijania posiadanych kompetencji. Konieczność dostosowywania się jednostek do życia w rzeczywistości nieustannych zmian uzasadnia tworzenie źródeł wsparcia i specjalistycznego poradnictwa na każdym etapie ich aktywności zawodowej. Współczesność zatem wymaga, z jednej strony, przygotowania ludzi do życia w nieustannej zmianie, umiejętności dostosowywania się do niej, z drugiej zaś – przygotowania specjalistów wspierających przygotowanie do życia w tej zmianie. Praca zbiorowa pod redakcją Joanny Kozielskiej i Agnieszki Skowrońskiej-Pućki – zawierająca teksty skupione wokół takich obszarów badawczych, jak: orientacja zawodowa, poradnictwo, doradztwo zawodowe, kariera zawodowa, wsparcie, pomoc, terapia – doskonale wpisuje się w te wyzwania.

*dr hab. Grażyna Miłkowska, prof. UZ  
(z recenzji wydawniczej)*

ISBN 978-83-232-3021-2  
ISSN 0083-4254

