

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II
Wydział Nauk Społecznych
Instytut Pedagogiki

Pedagogika specjalna
studia stacjonarne II stopnia

Justyna Sopyła
Nr albumu 131190

**Więzi rodzinne dzieci i młodzieży zagrożonej niedostosowaniem społecznym
a ich funkcjonowanie w świetlicy środowiskowej w perspektywie szans kształcenia
i wychowania**

Praca magisterska
napisana na seminarium pod kierunkiem
dr hab. Ewy Domagały-Zyśk, prof. KUL

Lublin 2017

SPIS TREŚCI

WSTĘP.....	7
ROZDZIAŁ I	
WIĘZI RODZINNE DZIECI I MŁODZIEŻY ZAGROŻONEJ NIEDOSTOSOWANIEM SPOŁECZNYM W ŚWIETLE LITERATURY.....	13
1.1. Pojęcie i typy więzi rodzinnych.....	17
1.1.1. Pojęcie więzi rodzinnych.....	17
1.1.2. Typy więzi rodzinnych.....	18
1.1.3. Uwarunkowania więzi rodzinnych.....	19
1.2. Znaczenie rodziny w procesie wychowania.....	22
1.2.1. Pojęcie i funkcje rodziny.....	22
1.2.2. Style wychowania w rodzinie.....	25
1.2.3. Współczesny model rodziny.....	27
1.3. Istota wartości w procesie wychowania rodzinnego.....	31
1.3.1. Pojęcie i funkcje wartości w procesie wychowania rodzinnego.....	31
1.3.2. Struktury wartości w procesie wychowania rodzinnego.....	34
1.3.3. Rola wartości w kształtowaniu obrazu rodziny.....	36
1.4. Zagrożenie niedostosowaniem społecznym.....	40
1.4.1. Pojęcie zagrożenia niedostosowaniem społecznym i niedostosowania społecznego. 40	
1.4.2. Stadia i typologie niedostosowania społecznego.....	45
1.4.3. Przejawy niedostosowania społecznego.....	47
1.4.4. Przyczyny niedostosowania społecznego.....	49
ROZDZIAŁ II	
ZNACZENIE ŚWIETLIC ŚRODOWISKOWYCH W PROCESIE KSZTAŁCENIA I WYCHOWANIA DZIECI I MŁODZIEŻY ZAGROŻONEJ NIEDOSTOSOWANIEM SPOŁECZNYM.....	55
2.1. Zadania świetlic środowiskowych.....	57
2.1.1. Krótki rys historyczny powstania świetlic środowiskowych.....	57
2.1.2. Organizacja pracy oraz funkcje i zadania świetlicy środowiskowej.....	61
2.2. Oddziaływanie świetlicy środowiskowej na kształcenie i wychowanie dzieci i młodzieży zagrożonej niedostosowaniem społecznym.....	65
2.2.1. Pojęcie kształcenie i wychowanie.....	65
2.2.2. Działalność dydaktyczno-wychowawcza świetlicy środowiskowej na rzecz podopiecznych.....	68
2.2.3. Funkcjonowanie dzieci i młodzieży zagrożonej niedostosowaniem społecznym w świetlicy środowiskowej.....	73
ROZDZIAŁ III	
PODSTAWY METODOLOGICZNE WŁASNYCH BADAŃ EMPIRYCZNYCH.....	77
3.1. Cel i przedmiot badań.....	79
3.2. Problemy i hipotezy badawcze.....	80
3.3. Metody, techniki i narzędzia badawcze.....	82
3.4. Osoby badane i teren badań.....	85
3.5. Organizacja i przebieg badań.....	89

ROZDZIAŁ IV

PREZENTACJA I ANALIZA WYNIKÓW WŁASNYCH BADAŃ EMPIRYCZNYCH DOTYCZĄCYCH WIĘZI RODZINNYCH DZIECI I MŁODZIEŻY ZAGROŻONEJ NIEDOSTOSOWANIEM SPOŁECZNYM A ICH FUNKCJONOWANIE W ŚWIETLICY ŚRODOWISKOWEJ W PERSPEKTYWIE SZANS KSZTAŁCENIA I WYCHOWANIA

.....	93
4.1. Typy więzi rodzinnych oraz styl wychowania wśród rodzin dzieci i młodzieży zagrożonej niedostosowaniem społecznym.....	95
4.2. Różnice między spektrum wartości przekazywanym w środowisku rodzinnym wychowanków świetlicy środowiskowej a preferowanym przez dzieci i młodzież zagrożoną niedostosowaniem społecznym w domu, szkole i w świetlicy.....	113
4.3. Funkcjonowanie dzieci i młodzieży zagrożonej niedostosowaniem społecznym w środowisku rodzinnym i w świetlicy środowiskowej.....	123
4.4. Działania podejmowane przez wychowawców świetlicy środowiskowej w perspektywie szans kształcenia i wychowania.....	130
4.5. Zaobserwowane zmiany wśród wychowanków świetlicy środowiskowej przez wychowawców i wolontariuszy świetlicy.....	145
WNIOSKI.....	148
ZAKOŃCZENIE.....	153
BLIBLIOGRAFIA.....	157
ANEKS.....	164
PYTANIA DO KIEROWNIKA ŚWIETLICY.....	164
PYTANIA DO WOLONTARIUSZA ŚWIETLICY.....	166
METODA ANALIZA STYLU WYCHOWANIA W RODZINIE RODZINA POCHODZENIA (RP).....	167
SCHEDULEŁA OBSERWACYJNA.....	173
ROZMOWA KIEROWANA Z WYCHOWANKIEM ŚWIETLICY.....	175
KWESTIONARIUSZ ANKIETY DLA RODZICA/OPIEKUNA PRAWNEGO.....	182
RYSUNKI.....	186
SPIS TABEL.....	189
SPIS RYCIN.....	189

WSTĘP

Rozwój technologii oraz nauki spowodował wiele zmian we współczesnym świecie, w tym również i w polskim społeczeństwie. Przemiany dokonujące się we wszystkich dziedzinach życia, począwszy od warstwy biologicznej, psychologicznej, przez warstwę społeczno-kulturową, światopoglądową i do coraz częściej pomijanej, warstwy duchowej, wymagają nieustannej pracy i zaangażowania wszystkich podmiotów wychowujących dzieci i młodzież w aspekcie ukształtowania ich właściwej osobowości społecznej. Dzięki prawidłowemu ukształtowaniu osobowości społecznej młodego człowieka, która wspomaga proces prawidłowej adaptacji w zmieniającej się rzeczywistości, zapobiegamy pojawieniu się zjawiska jakim jest niedostosowanie społeczne, które dotyka coraz szerszą grupę młodych osób.

W sytuacji, gdy w najbliższych środowiskach wychowujących – rodzina, szkoła – dziecko doświadcza przemocy, niepokoju, jest nieśmiałe, pełne obaw oraz nie potrafi sprostać stawianym mu wymaganiom oraz oczekiwaniom ze strony rodziców i nauczycieli, zaczynają nawarstwiać się problemy, mające oddziaływanie na negatywne zachowania dziecka, ucznia, co w konsekwencji przynosi niepożądane rezultaty. Tym, co najbardziej rzutuje na przyszły styl i obraz dorosłego życia dziecka i młodzieży jest występująca w rodzinie różnorodna dysfunkcyjność, która swym zasięgiem dotyka wszystkich członków rodziny.

Alkoholizm, ubóstwo, bezrobocie, przemoc, to tylko niektóre problemy, z jakimi zmagają się rodziny, których potomkowie są zagrożeni zjawiskiem niedostosowania społecznego. W tym miejscu warto wskazać różnice pomiędzy określeniem dziecka/ucznia jako niedostosowanego społecznie a zagrożonym niedostosowaniem społecznym. Stąd w rozporządzeniu z dnia 17 listopada 2010 r. zawarte są „istotne informacje, dotyczące organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów niedostosowanych i zagrożonych niedostosowaniem społecznym:

- zrezygnowano z dotychczas stosowanej w rozporządzeniach klasyfikacji czterech kategorii uczniów: *niedostosowanych społecznie, zagrożonych niedostosowaniem społecznym, zagrożonych uzależnieniem i z zaburzeniami zachowania;*
- **w miejsce wcześniejszych czterech kategorii wprowadzono dwie: uczniów niedostosowanych społecznie oraz uczniów zagrożonych niedostosowaniem społecznym.** To rozwiązanie jest bardziej uzasadnione merytorycznie – zarówno definiowane we wcześniejszych przepisach zaburzenia zachowania, jak i zagrożenie uzależnieniem, stanowią bowiem objawy niedostosowania społecznego lub zagrożenia niedostosowaniem społecznym, a zatem nie zostały wyodrębnione w nowych regulacjach jako odrębne przesłanki do organizacji kształcenia specjalnego. Zastosowana w nowych

przepisach klasyfikacja jest uzasadniona również faktem, że **kształcenie dzieci i młodzieży niedostosowanych społecznie** jest organizowane w szkołach specjalnych, w szczególności, w **młodzieżowych ośrodkach wychowawczych**, w których nieletni są umieszczani na podstawie postanowienia sądu.

- Natomiast **kształcenie dzieci i młodzieży zagrożonych niedostosowaniem społecznym** jest organizowane w szkołach specjalnych, w szczególności, w **młodzieżowych ośrodkach socjoterapii**, w których nieletni są umieszczani na podstawie postanowienia sądu albo na wniosek rodzica, na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, wydanego przez publiczną poradnię psychologiczno-pedagogiczną, w tym poradnię specjalistyczną, ze względu na zagrożenie niedostosowaniem społecznym.
- **Uczeń niedostosowany społecznie lub zagrożony niedostosowaniem społecznym nie jest uczniem niepełnosprawnym.**
- **Jeżeli uczniowie ci realizują obowiązek szkolny lub obowiązek nauki w oddziale integracyjnym nie są zaliczani do grupy uczniów niepełnosprawnych.** Niemniej jednak szkoła, w której ten obowiązek realizują, zapewnia im kształcenie specjalne w warunkach odpowiednich do ich potrzeb edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych, w tym organizuje i udziela odpowiedniej pomocy psychologiczno-pedagogicznej, a także zapewnia działania o charakterze, odpowiednio, resocjalizacyjnym lub socjoterapeutycznym oraz integrację ze środowiskiem rówieśniczym”¹.

Ważne jest, aby wspomóc tę grupę osób nie tylko od strony wychowawczo-opiekuńczej, ale również w aspekcie dydaktycznym oraz, co istotne, uwrażliwiać ich na piękno i pobudzać do dalszego rozwoju. Gdyż „nie tylko na rodzinie i szkole spoczywa obowiązek zapewnienia dzieciom i młodzieży pełnowartościowego środowiska opiekuńczo-wychowawczego. Obecnie współodpowiedzialnymi za realizację zadań opieki i wychowania są liczne instytucje edukacyjne, różne organizacje i stowarzyszenia”². Takim przykładem są palcówki opiekuńczo-wychowawcze, do których należą świetlice środowiskowe, które swym działaniem wspierają i usprawniają funkcjonowanie rodzin, które w wyniku ciągłych zmian społeczno-gospodarczo-politycznych ulegają wielu przemianom.

¹ Poradnik MEN, *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży. Prawne ABC dyrektora przedszkola, szkoły i placówki*, MEN, Warszawa 2010, s. 26-27.

² M. Moś, *Aktywizacja środowiska lokalnego w zakresie wspierania działań opiekuńczo-wychowawczych poprzez szkoły, instytucje, organizacje pozarządowe*, w: M. Rosiński (red.), *Działania w zakresie realizacji zadań opiekuńczo-wychowawczych przez instytucje, organizacje pozarządowe w szkołach i placówkach oświatowo-wychowawczych*, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP, Przedsiębiorstwo Produkcyjno-Handlowe ZAPOL Dmochowski, Sobczyk, Szczecin 2012, s. 46.

Warto podkreślić, iż większość wychowanków świetlic można określić jako osoby zagrożone niedostosowaniem społecznym, gdyż wśród ich rodziny występują dysfunkcje narażające ich na niepoprawne funkcjonowanie w życiu społecznym, objawiające się w ich negatywnym zachowaniu, pesymistycznym nastawieniu, i co ważne, w ich planach na przyszłość, które często wiążą się z próbą ucieczki, z najbliższego środowiska.

Osoby wywodzące się z rodzin dysfunkcyjnych bardzo często powtarzają świadomie lub mniej świadomie, te same błędy, co ich rodzice, o których nie zawsze będą wypowiadać się w negatywny sposób. Jako chęć ukrywania faktycznych relacji z rodzicami i panującej atmosfery domowej mogą przyjąć pozycję obroną i nie będą mówić o problemach i trudnościach, z jakim muszą zmierzyć się w codziennej rzeczywistości. Są też i tacy wychowankiem, którzy z łatwością będą opowiadać i rozmawiać z wychowawcą/wolontariuszem, ale tylko w sytuacji wzajemnego zaufania. Jednak występuje znaczna grupa osób, która w dobie współczesnych trendów będzie podążać na grupą „znacząca” w jej środowisku, którą nie są ani rodzice, ani wychowawcy. Chęć „nieodstawania” od grupy, bycie „trendy” – dobre ubrania, makijaż, telefon, używki itp. sprawiają, że coraz częściej dzieci i młodzież pragną żyć i funkcjonować, jak ich „idole”, dla których liczy się to, co jest „tu i teraz” i dominacją nad słabszymi.

Niepokojące jest to, co potwierdzają badania, problemy rodzinne, relacje między członkami oddziałują na funkcjonowanie dzieci i młodzieży we wszystkich sferach i dziedzinach życia. Dlatego ważne jest okazywanie im pomocy i wsparcie, aby ułatwić im lepszy start w przyszłość i uchronić ich przed niebezpieczeństwami wynikającymi z dysfunkcji panującej w środowisku rodzinnym.

Obserwując wspomniane zagadnienie warto podjąć badania empiryczne, ukazujące więzi rodzinne i sposób funkcjonowania w świetlicy środowiskowej, jako w środowisku wspomagającym proces dydaktyczno-wychowawczy i opiekuńczy, dzieci i młodzieży zagrożonej niedostosowaniem społecznym. W tym procesie badawczym warto uwzględnić więzi rodzinne oraz styl wychowania, aspekt aksjologiczny i funkcjonowanie wyżej wymienionej grupy w środowisku rodzinnym i świetlicy. Jednak mając na uwadze, jak szerokie jest to zagadnienie, dlatego w poniżej pracy zostanie ukazana jedynie analiza badań przeprowadzonych wśród wychowanków świetlicy opiekuńczo-wychowawcze Katolickiego Stowarzyszenia Młodzieży Archidiecezji Lubelskiej (KSM AL) w Lublinie.

Podjęcie takiego tematu poniżej pracy uzasadnione jest następującymi czynnikami:

1. Aktualnością zagadnienia, gdyż coraz częściej wśród dzieci i młodzieży zauważalny jest przejaw zachowań przypisanych do niedostosowania społecznego.

Warto podkreślić, że zagadnienie niedostosowanie społeczne jest bardzo często

poruszane w literaturze przedmiotu. Z kolei zagrożenie niedostosowania społecznego wśród wychowanków świetlicy w aspekcie relacji rodzinnych należy do mniej zbadanego i poznanego aspektu.

2. Potrzebą bliższego poznania więzi rodzinnych oraz specyfiki funkcjonowania dzieci i młodzieży zagrożonej niedostosowaniem społecznym wraz z ich preferowanym i urzeczywistnianym systemem wartości, który jak dotąd jest nowym zagadnieniem w literaturze przedmiotu dotyczącej grupy badawczej poniżej pracy.
3. Własnymi zainteresowaniami, które zrodziły się w trakcie 2,5-letniej działalności wolontarystycznej w świetlicy KSM AL na rzecz wychowanków placówki, a uzupełnieniem tego było zdobyte doświadczenie w trakcie realizacji praktyk śródrocznych.
4. Brakiem badań prowadzonych w aspekcie tematu pracy wśród wychowanków świetlicy KSM AL w Lublinie, która jednocześnie jest terenem badań.

Poniższa praca ma charakter teoretyczno-empiryczny i składa się z czterech rozdziałów. Jej głównym celem było poznanie i analiza uwarunkowań więzi rodzinnych dzieci i młodzieży zagrożonej niedostosowaniem społecznym i specyfiki ich funkcjonowania w świetlicy środowiskowej w perspektywie szans kształcenia i wychowania w świetle teorii i własnych badań empirycznych.

W pierwszym rozdziale przeprowadzono analizę więzi rodzinnych dzieci i młodzieży zagrożonej niedostosowaniem społecznym. Zaprezentowano w nim pojęcie i typy więzi rodzinnych, znaczenie rodziny w procesie wychowania wraz z jego istotą wartości oraz umieszczono pojęcie, stadia i typologię niedostosowania społecznego z jego przejawami i przyczynami.

Kolejny rozdział dotyczy znaczenia świetlic środowiskowych w procesie kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży zagrożonej niedostosowaniem społecznym, w którym przedstawiono zadania świetlic środowiskowych wraz z oddziaływaniem jej na kształcenie i wychowanie dzieci i młodzieży zagrożonej niedostosowaniem społecznym.

Rozdział trzeci stanowi podstawę metodologiczną własnych badań empirycznych. Oprócz podstawowych dotyczących celu i przedmiotu badań, problemów i hipotez badawczych, metod, technik i narzędzi badawczych zawiera ona także historię świetlicy zawartą w charakterystyce grupy badawczej i opisie terenu badań. Ponadto zawarto informacje na temat organizacji i przebiegu badań.

Z kolei rozdział empiryczny przedstawia szczegółową prezentację i analizę wyników pozyskanych z przeprowadzonych własnych badań empirycznych, które pozyskano za pomocą autorskich kwestionariuszy wywiadu z wychowawcami (byłym kierownikiem i obecnym

wychowawcą) i wolontariuszami świetlicy, narzędziem badawczym M. Ryś do metody do badania stylu wychowania w rodzinie – rodzina pochodzenia (RP), analizą wytworów – rysunki rodzin wychowanków; analizą treściową i formalną dokumentów; obserwacją swobodną uczestniczącą oraz uzupełniono badania o rozmowę kierowaną z wychowankiem świetlicy i kwestionariuszem ankiety dla rodzica/opiekuna prawnego osoby badanej.

W dalszej części pracy zostały sformułowane wstępne wnioski, które sporządzono na podstawie rozdziału czwartego. Zawarte zakończenie pracy odnosi się do całości.

Poniższa praca zawiera również bibliografię wykorzystanej literatury i aneks, w którym zamieszczono wszystkie narzędzia badawcze podczas przeprowadzania procesu badawczego niniejszej pracy. Kolejno znajdują się wytwory osób badanych (rysunki rodzin) oraz spis tabel i rycin zawartych w czwartym rozdziale.

ROZDZIAŁ I

WIĘZI RODZINNE DZIECI IMŁODZIEŻY ZAGROŻONEJ NIEDOSTOSOWANIEM SPOŁECZNYM W ŚWIETLE LITERATURY

Pierwszy rozdział poświęcony będzie próbie wyjaśnienia pojęcia i rodzaj więzi rodzinnych, ukaże znaczenie rodziny w procesie wychowania wraz z syntetyczną charakterystyką istoty wartości w procesie wychowania rodzinnego. W dalszej części poniższego rozdziału zostanie przedstawiona terminologia związana z zjawiskiem zagrożenia niedostosowania społecznego oraz charakterystyka więzi rodzinnych dzieci i młodzieży zagrożonej niedostosowaniem społecznym.

1.1. Pojęcie i typy więzi rodzinnych

Rodzina jest podstawową, a zarazem fundamentalną jednostką społeczną, w której zachodzą różnorakie interakcje mające wpływ na dalsze funkcjonowanie każdego członka. Między poszczególnymi osobami, wchodzącymi w skład rodziny, występują interakcje, mniej bądź bardziej trwałe więzi³. Również w każdej rodzinie występują podsystemy, które w dużym stopniu są przejawem występujących relacji między poszczególnymi członkami rodziny. Wszystko to ma znaczenie dla jakości życia i sposobu funkcjonowania w danej rodzinie oraz jest jednym z podstawowych czynników ukazujących ogólny obraz w bytowaniu rodziny.

1.1.1. Pojęcie więzi rodzinnych

Więź rodzinna zaliczana jest do pierwotnych więzi społecznych łączących poszczególnych członków rodziny. Przyjmuje ona szczególną postać więzi występujących w pierwszym środowisku wychowawczym. Ponadto jest istotną cechą charakteryzującą tę wspólnotę. Dlatego też pojęcie więzi stało się podstawowym pojęciem skłaniającym wielu autorów do głębokich przemyśleń i rozważań. Dla socjologów, psychologów i pedagogów stała się przedmiotem dociekań. L. Dyczewski określa ją jako „cały kompleks sił przyciągających jej członków nawzajem do siebie i wiążących ich ze sobą, a siły te wynikają ze związku małżeńskiego, świadomości związków genetycznych, przeżyć emocjonalnych, stosunków zależności, współdziałania, z czynników prawnych, religijnych i obyczajowych, a także z podobnych postaw członków rodziny wobec uwarunkowań społecznych, kulturowych, gospodarczych, w jakich żyje dana rodzina”⁴. Zatem więź rodzinna jest siłą wypadkową sił zewnętrznie i wewnętrznie działających na członków rodziny i na całą rodzinę, przejawiająca się w relacjach, związkach oraz w postawach współuczestników życia rodzinnego⁵. Według S. Kowalskiego i J. Turowskiego określana jest jako „splot stosunków między

³ Zob. P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, wyd. 2, Wydawnictwo Znak, Kraków 2012, s. 275.

⁴ L. Dyczewski, *Więź między pokoleniami w rodzinie*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2002, s. 11.

⁵ Zob. tamże, s. 12.

członkami rodziny”⁶. Z kolei A. Kotlarska-Michalska uważa ją za „zespół zależności bezpośrednich i pośrednich wynikających zarówno z realizowanych ról rodzinnych jak i realizowanych działań w ramach wypełnianych przez rodzinę funkcji oraz zależności wynikających z formalnego faktu bycia rodziną – z tytułu pokrewieństwa, powinowactwa i adopcji”⁷. Znakiem tego więzi rodzinna jest szczególnym rodzajem więzi, dzięki której budowane jest poczucie jedności członków rodziny, świadomości niezależności i stanowienia o sobie sam a przejawem tego są różnego rodzaju stosunki i postawy członków rodziny⁸.

W nawiązaniu do przedmiotu badań niniejszej pracy, warto uznać autorską definicję więzi rodzinnych: więzi rodzinna jest szczególnym rodzajem więzi występujących w rodzinie, a zarazem podkreśla ona znaczącą rolę każdego członka rodziny. Oddziałują na nią bezpośrednio i pośrednio uwarunkowania wpływające z powinności, zachowania i istoty bycia członkiem rodziny, jak też ze środowiska, w którym dana rodzina funkcjonuje. Stanowi ona istotny element w budowaniu relacji międzyrodzinnych, a w związku z tym jest istotna do powstawania prawidłowo funkcjonującej rodziny wewnątrz życia domowego, jak i we wszystkich jej środowiskach.

1.1.2. Typy więzi rodzinnych

Na założeniach subiektywnej i obiektywnej podstawy więzi rodzinnej L. Dyczewski wyróżnia: więzi strukturalno-przedmiotową, która koncentruje się na kontaktach między członkami gospodarstwa domowego, prowadzeniu domu, opiece i wychowaniu dzieci, autorytecie rodziców oraz udzielaniu sobie wzajemnej pomocy; więzi osobową opierającą się na sferze poznawczej i emocjonalno-wolitywnej (myśli, uczucia, aspiracje, działania) oraz więzi kulturową, której istotą są postawy zgodności/niezgodności wobec tego, co jest wspólne w życiu rodzinnym (wartości, normy, wzorce zachowań, osoby, święta, zwyczaje, historia, wizja przyszłości)⁹. Jak zauważa autor, powyższe rodzaje więzi rodzinnych mają znaczenie dla procesu kształtowania się stopnia istoty członka rodziny i jej pokoleń oraz decyduje o stopniu trwałości rodziny¹⁰.

Z kolei J. Maciaszkowa wyodrębnia „więzi krwi, biologicznego pokrewieństwa; więzi ekonomiczne, wynikające z prowadzenia wspólnego gospodarstwa jako podstawy bytu, nakładające obowiązek utrzymania pewnego standardu życia umożliwiającego zaspokajanie

⁶ M. Majorczyk, *Współczesna rodzina jako środowisko wychowawcze (socjalizacyjno-enkulturacyjne)*, http://www.wydawnictwa.pwsz.edu.pl/files/SCL/nr_8/s.023-040.pdf [dostęp z dnia 02.06.2016].

⁷ A. Kotlarska-Michalska, *Więzi rodzinna jako szczególny rodzaj więzi społecznej*, „Roczniki Socjologii Rodziny”, 1992, T. 4, s. 25.

⁸ Zob. M. Majorczyk, *Współczesna rodzina...*, [dostęp z dnia 10.11.2016].

⁹ Zob. L. Dyczewski, *Więzi między...*, s. 15-17.

¹⁰ Zob. tamże, s. 18.

potrzeb rozwojowych; więzi zabezpieczające, mające charakter opiekuńczy w stosunku do członków rodziny; więzi emocjonalne, wynikające z przekonania o wzajemnej miłości i życzliwości, poczucia bezpieczeństwa, przynależności i solidarności rodzinnej; więzi socjalizacyjne powstające na tle przekazywania określonych wartości moralnych, społecznych, politycznych, poglądów i opinii, tworzenia określonych przekonań i postaw wobec różnych zjawisk życia i świata, kształtowania określonej „ideologii” rodziny; więzi kulturowe tworzone na kanwie przekazu wartości estetycznych, rozwijania własnych, indywidualnych zainteresowań i uzdolnień, wytwarzanie swoistego dla danej rodziny stylu życia i stylu rekreacji; więzi towarzyskie powstające w wyniku interakcji między poszczególnymi członkami rodziny, obejmujące także kręgi krewnych, przyjaciół i znajomych”¹¹.

Jeszcze inny podział wyróżnia J. Turowski, według którego rodzajami więzi rodzinnej jest więź funkcjonalna (formalna, przedmiotowa, rzeczowa, obiektywna) mająca istotne znaczenie z funkcjami i rolami pełnionymi w rodzinie oraz więź podmiotowa (nieformalna, intencjonalna, osobista) dotycząca cech osobowości poszczególnych członków rodziny¹².

Systematyzując powyższe rozważania dla potrzeb niniejszej pracy, w badaniach zostaną uwzględnione więzi: krwi, emocjonalne, strukturalno-przedmiotowe, socjalizacyjne, kulturowe oraz towarzyskie.

1.1.3. Uwarunkowania więzi rodzinnych

Mając na uwadze ukazane pojęcia i typy więzi rodzinnych, z których jednoznacznie wynika, że więź rodzinna w pewnym stopniu zależna jest od czynników oddziałujących na nią, co zostało przedstawione w części opisującej pojęcie więzi rodzinnych, w dalszych rozważaniach należy zwrócić uwagę na uwarunkowania więzi rodzinnych. W niniejszej pracy wybrzmiało już, że więź rodzinna stanowi istotny element uwarunkowań społeczno-kulturowo-gospodarczych, w których bytuje dana rodzina. Zatem na podstawie tych czynników należy ukazać charakterystykę więzi rodzinnych, wobec których duże znaczenie mają powyższe uwarunkowania.

Rodzina w perspektywie zjawiska wielowymiarowego i pojęcia interdyscyplinarnego jest naturalną grupą społeczną, którą łączy silna więź interesobnicza¹³. Zatem naturalne jest, że człowiek dąży do kontaktu z drugim człowiekiem. To człowiek w swej naturze posiada

¹¹ J. Maciaszkowa, *Funkcje i modele współczesnej rodziny*, w: J. Maciaszkowa (red.), *Życie rodzinne w szkolnej edukacji. Poradnik dla nauczycieli przysposobienia do życia w rodzinie*, WSiP, Warszawa 1990, s. 97-98.

¹² Zob. J. Brągiel, S. Kawula, *Więzi społeczne w rodzinie*, w: S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, wyd. 2 popr. i uzupełn., Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2014, s. 116.

¹³ Zob. U. Gałęska, *Przeobrażenia więzi rodzinno-społecznych w rodzinie XXI wieku*, „Wychowanie w Rodzinie”, 2015, T. 11, s. 28.

wyjatkowy dar dzielenia swego życia z drugą osobą. W literaturze takie podejście określane jest jako dążność do więzi społecznej.

J. Szczepański podaje socjologiczne pojęci więzi społecznej, jednak na potrzeby tej pracy, warto przywołać definicję więzi społecznej w kontekście rodziny S. Kowalskiego, jako „splot stosunków międzyrodzinnnych (w obrębie rodziny małej)”¹⁴, opierający się o pewne fundamentalia emocjonalności i racjonalności, powstałych w wyniku zawartego związku małżeńskiego, jak też ze świadomości związków genetyczno-genealogicznych. Znakiem tego, więź ta jest sumą relacji między członkami rodziny, która wiąże się ze zróżnicowaną strukturą rodziny. Dlatego też więź społeczną można uznać „cechą rodziny jako formy uspołecznionej, w której specyficzne relacje międzyludzkie określone mogą być jako więzi rodzinne”¹⁵.

Warto zaznaczyć, że zagadnienie te było poruszane przez różne dyscyplin naukowe, m.in. w pedagogice rodziny J. Brągiel, S. Kawula, pedagogice społecznej E. Marynowicz-Hetka, socjologii L. Dyczewski i Z. Tyszka, którzy w swych koncepcjach ukazywali, że „więzi rodzinne są szczególnym rodzajem więzi społecznej; natomiast więź społeczna stanowi podstawę więzi rodzinnej i jest wypadkową wewnętrznych i zewnętrznych sił istniejących w rodzinie oraz działających na jej członków a kompleks tych sił to więzi rodzinno-społeczne”¹⁶. Wiąż rodzinno-społeczna oparta jest na dwóch podstawach: na podstawie subiektywnej, która „stanowi świadomość łączności z innymi osobami w rodzinie oraz poczucie przynależności do niej, jako odrębnej grupy społecznej, (każdy spoza rodziny – to „obcy”). Przejawia się to w sferze myśli, dążeń, uczuć, emocji, wyznawanych wartości oraz w sferze wspólnych planów i działań w procesie ich realizacji. Podstawa subiektywna ma charakter nieformalny, jest zależna od woli i intencji jednostki, co często wyraża się w spontanicznych reakcjach – zachowaniach”; oraz na podstawie obiektywnej, która „ma charakter formalny. Oparta jest na związkach krwi, pochodzeniu, języku, którym posługują się członkowie rodziny, zamieszkiwaniu określonego terenu itp. Obiektywna „warstwa więzi” niezależna jest od woli jednostki. Jej podstawą są czynniki prawne, obyczajowe, kulturowe, religijne, gospodarcze i inne, przez co rzutują w sposób znaczący na trwałość rodziny jako wspólnoty”¹⁷. Warstwa ta ściśle wiąże się z uwarunkowaniami kulturowo-gospodarczymi rzutującymi na więź rodzinną.

Mimo iż rodzina posiada swe niekwestionowane zalety, to niestety narażona jest na oddziaływanie wielu destabilizatorów, które zakłócają jej funkcjonalną równowagę i harmonię w makro- i w mikroprzestrzeni. Z dotychczasowych badań można zauważyć, że przemiany ustrojowe oraz globalizacja nie pomagają rodzinie w prawidłowym

¹⁴ S. Kowalski, *Socjologia wychowania w zarysie*, wyd. 4, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1986, s. 113.

¹⁵ U. Gałęska, *Przeobrażenia...*, dz. cyt., s. 29.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Tamże.

funkcjonowaniu. Wiele polskich rodzin doświadcza kryzysu, napięcia i destabilizacji. Taki stan rzeczy wynika z nieprzychylnego rodziwie prawodawstwa oraz z prowadzenia złej polityki społecznej¹⁸, co w głównej mierze warunkuje więzi rodzinne.

Z punktu widzenia pedagogów, socjologów i psychologów duży oddźwięk na jakość więzi rodzinnych mają warunki wychowawcze, poziom realizacji funkcji rodzinnych, czynniki socjokulturowe, cechy psychospołeczne oraz postawy wychowawcze rodziców¹⁹. Sposób, w jaki rodzice realizują swoje rodzicielstwo, świadczy o ich postawie do dziecka – czy wykazują z nim przywiązanie, czy też skierowani są ku własnym potrzebom i zainteresowaniom. Również relacje i układ wzajemnych powiązań, role poszczególnych członków rodziny są m.in. następstwem ich preferowanego i urzeczywistnianego systemu wartości, który jest bazą do integralnego rozwoju i wychowania potomka.

Warto podkreślić, iż w sposób szczególny kultura ma swoisty odzew w budowaniu prawidłowych więzi rodzinnych, i która zależna jest od społeczeństwa. To od danego społeczeństwa wynika sposób przekazywania kultury, gdyż w nim ona jest tworzona. Jak podaje A. Kłoskowska kulturę należy rozumieć jako „względnie zintegrowana całość obejmująca zachowania ludzi przebiegające według wspólnych dla zbiorowości społecznej wzorów wykształconych i przyswajanych w toku interakcji oraz zawierająca wytwory takich zachowań”²⁰. W myśl tej jednej z wielu definicji kultury funkcjonujących w naukach społecznych na uwarunkowania kulturowe, które w sposób istotny oddziałują na rodzinę, należy zaliczyć zachowanie, nabyte i przyswajane wzorce zachowań, normy, wyznawane systemy wartości, stosunek do wiary. Oprócz tych zależności do uwarunkowań kulturowych można zaliczyć siłę „więzi rodzinnych w społeczeństwie oraz dominujący typ rodziny”²¹.

Oprócz kultury również czynniki gospodarcze danego państwa mają swoisty wpływ na budowanie obrazu rodziny, a związana z nim więź rodzinna jest odzwierciedleniem tego obrazu. Znakiem tego, wszelakie zmiany gospodarcze oddziałują na podstawowe środowisko wychowawcze.

Zatem wszystko to, co otacza rodzinę, i to w czym rodzina uczestniczy w życiu społecznym, ma istotne znaczenie w kształtowaniu się więzi rodzinnej w poszczególnej wspólnoty. Na uwagę należy mieć również współczesny rozwój technologii, styl życia danej rodziny, strukturę rodziny, jak też coraz częściej występującą w życiu rodzinnym interakcję mas mediów na poszczególnych członków rodziny, która na bazie współczesnego rozwoju

¹⁸ A. Szymański, *Niedostosowanie społeczne dzieci i młodzieży. Wybrane problemy*, WSP TWP, Warszawa 2010, s. 53.

¹⁹ Zob. tamże.

²⁰ A. Kłoskowska, *Kultura masowa. Krytyka i obrona*, wyd. 2, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1980, s. 40.

²¹ Ł. Sułkowski, *Program wsparcia rozwoju małych firm rodzinnych w Polsce*, „Pedagogika Rodziny. Family Pedagogy”, 2011, Nr 1(3/4), s. 23.

społeczno-gospodarczego, nabiera istotnego wymiaru w perspektywie nie tylko życia rodzinnego. Należy pamiętać, że wszystkie czynniki rzutujące na więzi rodzinne, mogą je wzmocnić bądź osłabić. Wobec tego warto zwrócić uwagę na charakterystykę współczesnego modelu rodziny, który zostanie ukazany w dalszej części niniejszej pracy.

Po wstępnych informacjach, dotyczących pojęcia i typu więzi rodzinnych, kolejno zostanie ukazane znaczenie rodziny w procesie wychowania.

1.2. Znaczenie rodziny w procesie wychowania

Rodzina będąc pierwszym, naturalnym środowiskiem każdego dziecka odgrywa istotne znaczenie w procesie wychowania. To w niej dziecko zdobywa podstawy do prawidłowego i samodzielnego bytowania wśród jednostek społecznych, pozyskuje wzorce do naśladowania, wzbogaca się o przekazany system wartości oraz otrzymuje sposoby funkcjonowania w świecie społecznym²². Ponadto rodzina jest wyjątkowym środowiskiem, gdyż jako jedyna wspólnota wychowawcze kształci podstawowe umiejętności i podstawy, które żadne inne środowisko wychowawcze nie jest w stanie ukształtować. Jedynie mogą one ją uzupełniać, ale nie zrekompensują braku tego, co powinno wypływać z rodzinnego domu. Reasumując, rodzinę i tego, co uczy rodzina, nikt i nic nie zastąpi.

1.2.1. Pojęcie i funkcje rodziny

Z terminem „rodzina” spotykamy się na gruncie języka potocznego, praktyki życia społecznego człowieka oraz w różnych dziedzinach nauki. Jej różnorodne definicje wynikają z prezentowanej przez badacza dziedziny wiedzy, a w związku z tym napotykamy wiele trudności, aby podać najpełniej określającą definicję rodziny. Warto podkreślić, iż trudności te wynikają z powoływania się na różne stanowiska naukowe. Przedstawiciele poszczególnych nauk będą wyszczególniali różne jej elementy²³. T. Smyczyński w swojej książce *Prawo rodzinne i opiekuńcze*, w rozdziale opisującym rodzinę jako zjawisko społeczno-prawne, definiując pojęcie rodziny, powołuje się na *Art. 10 Międzynarodowego Paktu Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych z 1996r. (Dz.U. z 1997 r. Nr 38, poz. 169)*, i jako autor stwierdza: „Rodzina jest najstarszą grupą społeczną i występuje we wszystkich etapach rozwoju społeczeństwa i we wszystkich formach. Jest ona naturalnym i niezastąpionym elementem struktury społecznej, nazywanej często podstawową komórką społeczną”²⁴.

²² Zob. R.M. Ilnicka, *Środowiskowy kontekst niedostosowania społecznego młodzieży*, Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT”, Toruń 2008, s. 85.

²³ Zob. S. Kawula, *Wstęp*, w: S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, *Pedagogika rodziny...*, s. 13.

²⁴ T. Szymański, *Prawo rodzinne i opiekuńcze*, wyd. 7, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2014, s. 1.

Innymi słowy, podając definicję rodziny należy również uwzględnić wszystkie typy rodzin. Po pierwsze ze względu na więzi rodzinne: rodzina mała (nuklearna), duża (familia), duża zmodyfikowana (rozproszona). Następnie ze względu na rozkład władzy i kompetencji: rodzina patriarchalna (władza spoczywa w rękach męża-ojca), rodzina matriarchalna (władzę sprawuje żona-matka), rodzina egalitarna (równy podział kompetencji pomiędzy małżonków). Kolejno przyjmując kryterium zróżnicowania więzi społecznych wyróżnić można rodzinę: normalną, niepełną, zreorganizowaną (zrekonstruowaną), zdeorganizowaną, zdemoralizowaną, zastępczą. Ponadto można wyodrębnić rodzinę pełną, niepełną, samotnej matki, zrekonstruowaną, nieformalną – kohabitacja, konkubinat²⁵.

W literaturze socjologicznej rodzina określona jest przez J. Szczepańskiego jako mała grupa pierwotna złożona „z osób połączonych stosunkiem małżeńskim i rodzicielskim. (...) odznacza się silną spójnością wewnętrzną, utrzymywaną dzięki siłom wewnętrznym oraz naciskowi zewnętrznemu. (...) stwarza także własne środowisko kulturowe”²⁶. Warto podkreślić, iż w ujęciach socjologicznych rodzina zaliczana jest do grup pierwotnych, które powstają przeważnie w sposób spontaniczny, jak i z osobistych, nieformalnych pobudek.

Natomiast z psychologicznej definicji rodziny, J. Rembowski, możemy zauważyć, iż rodzina jest grupą rodzinną mieszkającą w jednym, wspólnym domu. W związku z tym wszyscy członkowie wykazują wzajemne na siebie oddziaływania wewnątrz tej wspólnoty, tworząc w ten sposób różnorodne układy rodzinnych stosunków²⁷.

Według M. Ziemskiej „rodzina jest małą naturalną grupą społeczną, składającą się głównie z małżonków i ich dzieci, stanowiącą całość względnie trwałą, podlegającą dynamicznym przekształceniom związanym głównie z biegiem życia jednostek, wchodzących w jej skład; opiera się na zastanych tradycjach społecznych i rozwija własne tradycje”²⁸. Zatem w pedagogicznej definicji podkreślony został fundamentalny fakt wpływający z wiary chrześcijańskiej, który rodziną nazywa małżonków i ich potomstwo.

Należy podkreślić, że w pracy duszpasterskiej Kościoła katolickiego, zagadnienia dotyczące rodziny stanowią jeden z charyzmatów przypisanych niektórym zgromadzeniom zakonnym, tj. Zgromadzenie Sióstr Najświętszej Rodziny z Nazaretu (siostry nazaretanki)²⁹, Zgromadzenie Misjonarzy Świętej Rodziny (Misjonarze Świętej Rodziny)³⁰. Chrześcijańscy myśliciele ukazują rodzinę jako podstawową wspólnotę dla każdego człowieka, w której wartość

²⁵ Zob. T. E. Olearczyk, *Sieroctwo i osamotnienie. Pedagogiczne problemy kryzysu współczesnej rodziny*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2007, s. 22-27.

²⁶ J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, wyd. 3, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Kraków 1972, s. 300-302.

²⁷ Zob. J. Rembowski, *Rodzina w świetle psychologii*, WSiP, Warszawa 1986, s. 13.

²⁸ M. Ziemska, *Rodzina a osobowość*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1979, s. 10-11.

²⁹ Zob. *Apostolat*, <http://www.nazaretanki.pl/warszawa/content/view/16/29/> [dostęp z dnia 15.11.2016].

³⁰ Zob. *Duchowość i misja*, „Konstytucja Misjonarzy Świętej Rodziny”, <https://misionarzemsf.pl/o-nas/zgromadzenie-msf/37-duchowosc-i-misja> [dostęp z dnia 15.11.2016].

miłości i życia są nie tylko wyznawane, ale i urzeczywistniane, a życie rodzinne budowane jest w oparciu o życie społeczne człowieka. Potwierdzenia tych słów można doszukać się w *Liście do rodzin* Jana Pawła II, który pisze „rodzina jest wspólnotą osób, najmniejszą komórką społeczną, a jako taka jest *instytucją* podstawową dla życia każdego społeczeństwa”³¹.

Mając na uwadze wyżej przedstawione definicje warto przytoczyć funkcje rodziny, które rozumiane są jako „skutki wywoływane przez działanie i zachowanie się członków rodziny, zawierające się w samej rodzinie lub poza nią, bez względu na to, czy były one zamierzone lub pożądane”³². M. Ziemska podaje następujące funkcje rodziny: prokreacyjna, usługowo-opiekuńcza, socjologiczna i psychologiczna. Z kolei zdaniem Z. Tyszki rolą rodziny są funkcje: materialno-ekonomiczne, opiekuńczo-zabezpieczające, prokreacyjne, legalizacyjno-kontrolne, socjalizacyjne, klasowe, kulturalne, rekreacyjno-seksualne, towarzyskie i emocjonalno-ekspresyjne³³. Natomiast F. Adamski w podziale funkcji rodziny wyróżnił dwa kryteria. Pierwszy podział oparty został na kryterium rodziny jako grupy i instytucji, wśród którego wyróżnia się funkcje instytucjonalne: prokreacyjne, ekonomiczne, opiekuńcze, socjalizacyjne, stratyfikacyjne, integracyjne oraz osobowe: małżeńskie, rodzicielskie, braterskie. Drugi podział przedstawia funkcje z uwagi na trwałość i zmienność, jako funkcje pierwszorzędne: prokreacyjna, socjalizacyjna, miłości oraz drugorzędne: ekonomiczna, opiekuńcza, stratyfikacyjna, rekreacyjna, religijna i integracyjna³⁴. Najczęściej przyjmuje się, że każda „rodzina pełni cztery podstawowe funkcje, tj. funkcje biologiczno-opiekuńczą, kulturalno-towarzyską, ekonomiczną i wychowawczą”³⁵. Tylko od rodziny zależy w jakim stopniu i w jakim zakresie będzie je wypełniać.

Zatem, każda z wyżej wymienionych funkcji odgrywa istotną rolę w procesie wychowawczym. Pominięcie jednej z nich w dużej mierze wiąże się z wystąpieniem pewnych dysfunkcji w życiu rodzinnym.

1.2.2. Style wychowania w rodzinie

Każda rodzina w różnoraki sposób, a zarazem unikalny i przypisany do danej wspólnoty, wypełnia określone funkcje, które zostały przedstawione w poprzednim punkcie. Zatem sposób funkcjonowania rodziny będzie odzwierciedlał sposób ich wykonywania i wskaże jaki styl

³¹ Jan Paweł II, *List do Rodzin: Ojca Świętego Jana Pawła II z okazji Roku Rodziny 1994*, Edycja Świętego Pawła, Częstochowa 2013, s. 77.

³² S. Kawula, *Rodzina jako grupa i instytucja opiekuńczo-wychowawcza*, w: S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, *Pedagogika rodziny...*, dz. cyt., s. 58.

³³ Zob. tamże.

³⁴ A. Kwak, *Rodzina – formy i warunki funkcjonowania*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku T. V*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2006, s. 313.

³⁵ S. Kawula, *Rodzina jako...*, dz. cyt., s. 59.

wychowania młodego człowieka jest obecny w danej rodzinie. Warto podkreślić, iż we wszystkich typach rodzin można wskazać style wychowania, a jest on „wypadkową sposobów i metod oddziaływania na dziecko wszystkich członków rodziny, a zwłaszcza rodziców. Jest to dobór i zastosowanie zespołu środków wychowawczych”³⁶.

W literaturze najczęściej wymienia się styl demokratyczny, autokratyczny i liberalny, jako podstawowe style wychowania. Według M. Łobockiego w stylu demokratycznym okazuje się dzieciom i młodzieży życzliwość i zrozumienie, nawiązuje się z nimi przyjacielskie kontakty, dążąc do pozyskania sympatii, zaufania i przyjaźni swich wychowanków. Jednocześnie umożliwia się im wspólne i samodzielne podejmowanie decyzji, prezentowanie własnych pomysłów oraz do ujawniania samodzielnej aktywności w różnych sferach życia³⁷.

Z kolei M. Ryś wyodrębnia następujące cechy stylu demokratycznego: „poszanowanie praw i uczuć każdego członka rodziny; wzajemne zaufanie, sympatia życzliwość; troska o rozwój wszystkich osób w rodzinie; wspólne planowanie działań i rozwiązywanie problemów; luźne sposoby kontroli; nienarzucanie zadań; niestosowanie surowej represji, raczej posługiwanie się perswazją i przedstawianiem argumentów”³⁸.

Kolejny styl, styl autokratyczny, jest radykalnym przeciwieństwem demokratycznego stylu. Postępując według tego stylu wychowawca/nauczyciel/rodzic przejmuje odpowiedzialność za wszystkie zachowania wychowanków/uczniów/dzieci. Do swoich podopiecznych w małym stopniu wykazują więź osobową, jak też nie zezwala im na samodzielne, dobrowolne dobieranie się w grupy, zespoły. Jest podmiotem, który sam decyduje o wszystkim i tylko jemu znany jest cel podejmowanych działań wychowawczych, jak też sposób jego realizacji. Natomiast do podstawowych sposobów interakcji wychowawczych zaliczane są metody nagradzania i karania³⁹.

Według M. Ryś styl autokratyczny przejawia się podczas gdy: „dziecko zna swoje obowiązki, prawa, wie co to jest konsekwencja; rodzice sądzą, że okazywanie dzieciom uczuć psuje je; w rodzinie ważniejsze są dobrze wypełniane przez każdego obowiązki niż troska o zaspokajanie potrzeb i relacje międzyludzkie; sukcesy i postępy dziecka, rodzice traktują jako rzecz oczywistą, uważając, że chwalenie i podkreślanie osiągnięć szkodzi w wychowaniu dziecka; rodzice wychytują i krytykują każdy błąd dziecka, nie stosując nagród, w wychowaniu najważniejszą rolę odgrywa kara; rodzice ściśle kontrolują relacje pozarodzinne swoich dzieci”⁴⁰.

³⁶ H. Liberska, M. Matuszewska, *Modele funkcjonowania rodziny. Style wychowania*, w: I. Janicka (red.), H. Liberska, *Psychologia rodziny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014, s. 128.

³⁷ Zob. M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, wyd. 7, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 148.

³⁸ M. Ryś, *Systemy rodzinne. Metody badań struktury rodziny pochodzenia i rodziny własnej*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2001, s. 17.

³⁹ Zob. M. Łobocki, *Teoria wychowania...*, s. 149-150.

⁴⁰ M. Ryś, *Systemy rodzinne...*, dz. cyt., s. 17.

Mając na uwadze styl liberalny warto zauważyć, że polega on na dawaniu podopiecznym szerokiego obszaru samodzielności. Wychowawca wykazuje bierne uczestnictwo i rezygnuje z kierowania. Ponadto nie zachęca ich do podejmowania zachowań społecznie, moralnie wartościowych. Nie odczuwa odpowiedzialności za zachowania swoich wychowanków. Swoją radą służy tylko wtedy, kiedy zostaje o nią poproszony. Jedynie dostarcza materiały niezbędne do wykonania zadania, które wychowankowie podjęli z własnej inicjatywy, gdyż nie prowokuje ich do jakichkolwiek działań ani też ich nie ocenia⁴¹. Ponadto zachowania rodziców w tym stylu wychowania cechują: „pozostawienie dziecku całkowitej swobody; niehamowanie aktywności i spontanicznego rozwoju; interweniowanie tylko w wyjątkowych przypadkach; brak stawiania wymagań, odwoływania się do autorytetu; okazywanie zainteresowanie sprawami dziecka tylko wtedy, gdy samo tego zażąda”⁴². Jednakże styl liberalny przejawia się w dwóch skrajnych formach – kochającej i niekochającej. W pierwszej formie można zauważyć, że „rodzice otaczają dziecko czułością i miłością, są z dzieckiem związani, zostawiają mu swobodę działań i wybór postaw, uważając, że dziecko jak dorośnie samo dokona właściwych wyborów. Natomiast w stylu niekochającym rodzice okazują dziecku obojętność, chłód emocjonalny, nie interesują się jego życiem”⁴³.

Oprócz wyżej wymienionych stylów, które są najczęściej przedstawiane w polskiej literaturze, wymienia się jeszcze styl niekonsekwentny, jako styl wychowania w rodzinie. Cechuje się on „zmiennością i niesystematycznością oddziaływań rodzicielskich. Normy, wymagania wobec dziecka, sposoby oceny i kontroli jego zachowania zależą od nastroju rodziców i od sytuacji. Jest to efektem prowadzenia przez rodziców chaotycznych poszukiwań skutecznych metod oddziaływań na dziecko”⁴⁴.

Każdy z powyższych stylów wychowania niesie ze sobą określone skutki wychowawcze, które są zależne od natężenia zachowania przypisanych do określonego stylu, od wieku dziecka oraz, co najważniejsze, od struktury podstawowego środowiska wychowawczego, jakim jest rodzina⁴⁵. Wobec tego panujący styl wychowania w rodzinie jest odzwierciedleniem relacji rodzinnych oraz wiąże się z postawami rodzicielskimi, które na potrzeby niniejszej pracy nie podlegają analizie i nie zostaną ukazane w dalszej części pracy.

⁴¹ Zob. M. Łobocki, *Teoria wychowania...*, s. 150.

⁴² M. Ryś, *Systemy rodzinne...*, dz. cyt., s. 18.

⁴³ Tamże.

⁴⁴ H. Liberska, M. Matuszewska, *Modele funkcjonowania...*, dz. cyt., s. 133.

⁴⁵ Zob. M. Ryś, *Systemy rodzinne...*, s. 18.

1.2.3. Współczesny model rodziny

Zajmując się analizą życia społecznego i jednostkowego różnych państw zauważyć można różnorodność w formach egzystencji społecznej⁴⁶. Wobec tego, jak szerokie jest to zagadnienie nie sposób jest przedstawić obrazu rodzin we wszystkich krajach, w związku z tym na potrzeby niniejszej pracy, poniżej zostanie omówiona rzeczywistość europejska, a w sposób szczególnie polska realność.

W dobie intensywnych przemian również rodzina ulega różnorodnym przeobrażeniom. Przykładem tego jest fakt, że w społeczeństwach zachodnich i w Polsce, zaobserwowano wzrost urodzeń dzieci zaliczanych do rodzin funkcjonujących w modelu rodziny nuklearnej, co nie zmienia faktu, że dzieci urodzone w tym modelu dorastają i bytują w nim przez okres całego swojego istnienia. Jednak i są takie kraje, w których coraz częściej rodzą się dzieci poza rodziną, a taki stan rzeczy jest uznawany za legalną grupę życia społecznego. Co więcej, statystyki przeprowadzone w 1997 roku przez Unię Europejską pokazują wzrost liczby urodzeń dzieci, których rodzice funkcjonują w związkach nieformalnych. Potwierdzeniem tego jest Szwecja – 54, 1% urodzeń jako największy wskaźnik, a najmniejszy w Grecji (3,5%). Średnio w państwach UE w 1997 roku w związkach pozamałżeńskich urodziło się 25,3% dzieci, natomiast w 2000 nastąpił wzrost – zanotowano 30,1% urodzeń. Podążając w dalszych analizach przemian wobec postaw życia rodzinnego w Niemczech (w 1998 roku) nastąpiło zjawisko przededefiniowania pojęcia rodziny, zastępując dotychczasowe stwierdzenie na „związek posiadający dzieci”, który to utożsamia rodzinę z niezależną matką oraz z parą homoseksualną wychowująca dzieci. W perspektywie rozwodu i separacji najwyższe wskaźniki odnotowywane są w Stanach Zjednoczonych, to w USA ponad 50% małżeństw rozwodzi się, a w dobie życia europejskiego, co trzecie małżeństwo w Rosji i na Węgrzech, a co piąte, z tendencją co czwarte małżeństwo kończy się rozwodem w Polsce. Ponadto zaobserwowano wzrost separacji i unieważnień związków małżeńskich wydanych przez sądy diecezjalne. Dodatkowo coraz większą popularność zyskuje model rodziny 1+1 oraz kariera tzw. singla⁴⁷.

Jak zauważa S. Kawula „w okresie polskiej transformacji ustrojowej wyłoniły się nowe presje ekonomiczno-społeczne, które m.in.: wydłużają okres bezżenności młodych, odsuwają moment posiadania pierwszego dziecka, wydłużają czas pomiędzy kolejnymi dziećmi, ograniczają ich liczbę”⁴⁸. Dodatkowo „spada skłonność do zawierania małżeństw, podnosi się wiek ich zawierania, kobiety rodzą pierwsze dziecko później, ograniczają dzietność. Następuje

⁴⁶ Zob. J. Szczepański, *Elementarne pojęcia...*, s. 291-294.

⁴⁷ Zob. S. Kawula, *Kształty rodziny współczesnej. Szkice familologiczne*, wyd. 2, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2006, s. 25-43; M. Bereźnicka, *Wychowanie dziecka we współczesnej rodzinie*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2014, s. 86-96.

⁴⁸ S. Kawula, *Kształty rodziny...*, dz. cyt., s. 13.

także nieznaczny wzrost niezalegalizowanych związków partnerskich. Trendy te są przede wszystkim wyrazem indywidualnie dokonywanych wyborów w sprawie tego, czy w ogóle, kiedy oraz w jaki sposób ułożyć sobie życie oraz czy, kiedy i ile mieć dzieci?”⁴⁹.

Powyższy obraz jest następstwem ogromnego zagrożenia dla rodziny wypływającego z bezrobocia, rozłąki zagranicznych małżeństw, liberalizacji związków i poglądów etycznych. Wiele ludzi zmuszonych jest do życia w dramatycznych warunkach, a to powoduje poczucie bezradności i krzywdy. Taki stan rzeczy negatywnie oddziałuje na funkcjonowanie rodziny, a przejawiający się kryzys w urzeczywistnianiu wartości i załamanie wspólnych więzi, są podstawowymi czynnikami do ujemnego funkcjonowania tej komórki społecznej. Powinno się pamiętać, że rodzinom znajdującym się w sytuacji ubóstwa, należy okazać pomoc w przezwycięzeniu tego niekorzystnego zjawiska. Warto podkreślić, że rodziny te wymagają otrzymania pomocy z zewnątrz, natomiast rodzinom, które żyją na granicy ubóstwa środki finansowe wystarczają jedynie na pokrycie podstawowych wydatków i opłacenie świadczeń⁵⁰.

Coraz częściej zauważalne jest „odejście od życia wspólnotowego (małżeństwa, rodziny), które nakłada liczne bariery i ograniczenia autonomii jednostki, do społeczeństwa „nowoczesnego” i ponowoczesnego, poprzez nowe style życia (...), stanowiące „imperium wolności”, ale umożliwiające właściwy rozwój jednostki”⁵¹, który zdaniem S. Kawuli „zdeterminuje nie tylko zmiany demograficzne w krajach europejskich, ale przede wszystkim wpłynie na stan i rozwój rodziny”⁵². Warto podkreślić, iż współcześnie zauważalna jest tendencja do wymieniania czterech typów rodzin: mała – składająca się z „pary małżeńskiej i niepełnoletnich dzieci. Kontakty osobowe ograniczone są do najbliższych członków rodziny. Członkowie takiej rodziny czują się odciążeni od obowiązków wzajemnej opieki i pomocy materialnej; rodzina jako grupa przyjacielska występuje w dwu postaciach: 1) jako dobrowolna wspólnota rodziców i dzieci bez legalizacji prawnej czy religijnej, 2) jako dobrowolna wspólnota ekonomiczno-mieszkaniową par małżeńskich (głównie w USA, Holandii); rodzina duża – spotykana wśród tradycyjnie gospodarujących rolników charakteryzuje się rozbudowanym gospodarstwem domowym, wspólnotą pokoleń, dominacją więzi przedmiotowych; rodzina duża zmodyfikowana występuje jako: 1) wielopokoleniowa żyjącą pod jednym dachem, 2) wielopokoleniowa, w której rodzice z dziećmi oraz dziadkowie mieszkają osobno, lecz w pobliżu siebie (udzielają sobie intensywnej pomocy i łączy ich silna więź osobowa)”⁵³.

⁴⁹ Tamże.

⁵⁰ Zob. J. Swędrak, *Model życia współczesnej rodziny*, „Paedagogia Christiana”, 2007, Nr 2(20), s. 164; H. Cudak, *Funkcje rodziny w pierwszych okresach rozwojowych dziecka*, WSP TWP, Warszawa 2000, s. 10.

⁵¹ S. Kawula, *Kształty rodziny...*, dz. cyt., s. 15.

⁵² Tamże.

⁵³ J. Brągiel, S. Kawula, *Więzi społeczne...*, dz. cyt., s. 118.

Niestety, powyższe prognozy autora, dotyczące zmian demograficznych, okazują się trafnymi przypuszczeniami, gdyż współcześnie „tradycyjna” rodzina, która od najstarszych pokoleń uznawana była za uniwersalną i naturalną instytucję w Europie, dąży do stopniowego zaniku⁵⁴. Dokonując dalszych analizach tego niekorzystnego zjawiska, autor zauważył, że „przejściowy substytut rodziny, jakim jest obecnie mało trwałe związki kohabitacyjne, zastąpiony zostanie przez związek, w którym mąż i żona (lub partnerzy) mieszkają oddzielnie, są od siebie niezależni. Związek ten, określany jest „hybrydowym” typem rodziny”⁵⁵, jak się okazuje, dominuje wśród obecnego pokolenia i istnieje duże prawdopodobieństwo, że swoim zasięgiem obejmie przyszłe pokolenie.

Analizując dalsze rozważania dotyczące rodziny, zauważyć można, że „kondycja współczesnej rodziny polskiej i zachodzące w jej obrębie procesy budzą szczególne zainteresowania. Na uwagę zasługują tu polityka prorodzinna państwa, zagrożenia w zakresie realizacji wychowawczej funkcji rodziny, zjawiska patologii i dewiacji w życiu społecznym i rodziny, przemoc we współżyciu rodzinnym”⁵⁶. Tym samym, nie zależnie od tego w jaki sposób funkcjonuje rodzina, czy jest środowiskiem przekazującym wartości moralne, czy środowiskiem przejawiającym cechy patologiczne, zawsze oddziałuje ona na zachowanie, postawę, osobowość oraz na przyszłość dziecka.

Najnowsze badania przeprowadzone w 2013 roku przez CBOS (*Centrum Badania Opinii Społecznej*)⁵⁷ ukazują, że większość Polaków (85%) opowiada się, że posiadanie rodziny czyni ich szczęśliwymi, jednak istnieją tacy (12%), dla których rodzina nie stanowi podstawy do bycia szczęśliwym. W dalszych analizach tych badań, w kwestii najodpowiedniejszego dla badanego modelu rodziny wynika, iż znaczna część ankietowanych (55%) odpowiada się za małżeństwem z dziećmi, a prawie jedna trzecia (29%) pragnie żyć w rodzinie wielopokoleniowej. Za życiem w samotności deklaruje się mała liczba Polaków (4%). Taki sam odsetek badanych (po 4%) popiera bezdzietne życie w małżeństwie oraz ciągłe życie w związku partnerskim z jedną osobą przeciwnej płci. Za byciem rodzicem samotnie wychowującym dziecko, za tymczasowym związkiem partnerskim z osobą płci przeciwnej lub za inną formą związku, w tym homoseksualnym, tylko nieznaczna część osób badanych (po 1 %) udzielała takiej odpowiedzi. W dalszym komunikacie tych badań można przeczytać, że „niemal wszyscy dorośli Polacy wyrażają chęć posiadania potomstwa. Jedyne trzy osoby na sto (3%) preferują bezdzietność. Największa grupa respondentów (49%) deklaruje, że chciałaby mieć dwoje dzieci, a jedna czwarta (26%) – troje. Coraz szersze jest społeczne rozumienie rodziny. W ostatnich latach

⁵⁴ Zob. S. Kawula, *Kształty rodziny...*, s. 15.

⁵⁵ Tamże.

⁵⁶ Z. Markocki, *Życie i wychowanie rodzinne w społeczeństwie wielokulturowym*, „Pedagogika Rodziny. Family Pedagogy”, 2011, Nr 1(1), s. 104.

⁵⁷ O rodzinie – jej współczesne znaczenie i rozumienie, „Komunikat z badań CBOS” 2013, Nr 33.

przybyło badanych, którzy jako rodzinę definiują parę żyjącą w konkubinacie i wychowującą swoje dziecko/dzieci (z 71% do 78%) czy też niemającą potomstwa (z 26% do 33%); znacząco wzrosła także liczba respondentów uznających za rodzinę parę gejów lub lesbijek wspólnie wychowujących dziecko lub dzieci (z 9% do 23%) oraz tych, którzy rodziną nazywają nieformalny związek osób tej samej płci niewychowujących dzieci (z 6% do 14%)⁵⁸.

Co więcej, z dalszych analiz tych informacji okazuje się, że „niezmiennie najpopularniejszym modelem życia rodzinnego w Polsce jest mała rodzina, złożona z rodziców i dzieci. W takim układzie – według własnych deklaracji – żyje obecnie blisko połowa Polaków (45%, od 2008 roku spadek o 5 punktów). Jedna piąta (21%) żyje w rodzinie wielopokoleniowej, w skład której wchodzi dziadkowie, rodzice i dzieci. Mniej więcej co ósmy respondent (12%, wzrost o 3 punkty) reprezentuje jednoosobowe gospodarstwa domowe. Taki sam odsetek (12%) stanowią małżeństwa niemające dzieci. Pięciu na stu Polaków (5%) żyje w stałym związku partnerskim z osobą odmiennej płci, tylko nieliczni samotnie wychowują dziecko lub dzieci (2%), żyją w tymczasowym związku partnerskim z osobą odmiennej płci (1%) lub w jeszcze innej formie związku (2%)⁵⁹.

Podsumowując model życia rodziny w dużym stopniu zależy jest od przemian zachodzących na obszarze całego państwa, w którym żyje rodzina. Wszystkie przekształcenia, w mniejszym bądź w większym stopniu, odciskają swoje piętno na życiu i funkcjonowaniu podstawowej komórki społecznej. Im większe wsparcie i pomoc okazywana rodzinie, tym lepsze bytowanie rodziny. Warto pamiętać, że główną ideą istnienia każdej rodziny jest prowadzenie szczęśliwego życia w rodzinie.

Mając na uwadze powyższe rozważania oraz cele badań niniejszej pracy warto również ukazać istotę wartości w procesie wychowania rodzinnego. Wiedząc, że wspomniane zagadnienie jest obszernym tematem, w dalszej części niniejszej pracy podjęto próbę syntetycznego ukazania wspomnianej kwestii.

1.3. Istota wartości w procesie wychowania rodzinnego

Warto pamiętać, że „wychowanie bez wartości staje się pustym dzwonem, który nawet mimo silnego rozkołysania nie wyda oczekiwanych dźwięków”⁶⁰ stąd też wartości są istotnym elementem w procesie wychowania rodzinnego i nie sposób jest podważyć roli rodziny w przekazywaniu wartości, tradycji i obyczajów. Rodzina jako naturalne, pierwsze środowisko wychowania, winna być pierwotnym miejscem aksjologicznego wychowania. Potwierdzeniem

⁵⁸ Tamże.

⁵⁹ Tamże.

⁶⁰ K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki. T. 1. Godność, wolność, odpowiedzialność, tolerancja*, wyd. 2 popr., Wydawnictwo „Jedność”, Lublin – Kielce 2006, s. 41.

tego jest fakt, że realizowane wartości w rodzinie odgrywają szczególne znaczenie w kształtowaniu się teraźniejszości i przyszłości dziecka. Zadanie jakie spoczywa na rodzicach jest ważną misją w wychowaniu rodzinnym, gdyż dbają oni o takie „wyposażenie” swojego potomstwa, aby mogli godnie żyć i funkcjonować, a co istotne reprezentowali postawę godną naśladownictwa i czynili dobro nie tylko dla siebie i bliskich, ale mieli na uwadze przyszłe pokolenia.

1.3.1. Pojęcie i funkcje wartości w procesie wychowania rodzinnego

Mówiąc o wartościach należy mieć na uwadze, że termin ten jest niewątpliwie trudnym terminem do jednoznacznego zdefiniowania i jednocześnie wzbudza wątpliwości, co do zgodności w rozumieniu wartości⁶¹.

Takie podejście sprawia, że „wartość” stanowi przedmiot dyskusji w wielu dyscyplinach naukowych, a zwłaszcza w filozofii, psychologii, socjologii, etnografii, ekonomii oraz w pedagogice, co powoduje ukazywanie różnych ujęć wartości i podejmowanie prób definiowania⁶².

Za ogólną definicję wartości można uznać stwierdzenie U. Schradea, który przez wartość rozumie podstawową kategorię aksjologiczną, oznaczającą wszystko to, co jest cenne i zarazem godne pożądania oraz wyznaczającą cel ludzkich dążeń⁶³.

W filozoficznym ujęciu przez „wartość” należy rozumieć „wszystko to, co cenne, godne pożądania i wyboru; co stanowi cel ludzkich dążeń”⁶⁴. Co więcej, przez „wartość” w filozofii określa się „wszystko, co godne (warte), by o to zabiegać (a nie tylko to, czego pragniemy)”⁶⁵.

Z kolei psychologia ukazuje „wartość” jako czynnik zależny od życia psychicznego człowieka i zarazem mający swoisty wpływ na rozwój osobowości jednostki⁶⁶. Wobec tego Cz. Matusiewicz uważa, że „wartość jest obiektem niezrealizowanej potrzeby, tym, co powinno być przyswojone i jest nim tak długo, dopóki nie zostanie osiągnięty”⁶⁷. Warto wspomnieć, że H. Świda, mając na uwadze różne psychologiczne ujęcia wartości, w sposób syntetyzujący przedstawiła psychologiczne rozumienie „wartości”, dokonując próby zdefiniowania „wartości” jako:

⁶¹ Zob. M. Łobocki, *Teoria wychowania...*, s. 91.

⁶² Zob. K. Chałas, *Wychowanie ku...*, s. 15-16.

⁶³ Zob. U. Schrade, *Etyka. Główne systemy. Podręcznik dla uczniów szkół średnich*, Unia-Press, Warszawa 1992, s. 50, 67.

⁶⁴ W. Krajewski (red.), *Słownik pojęć filozoficznych*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 1996, s. 207.

⁶⁵ D. Julia, *Słownik filozofii*, tłum. K. Jarosz, Wydawnictwo „Książnica”, Katowice 1992, s. 360.

⁶⁶ Zob. K. Chałas, *Wychowanie ku...*, s. 19.

⁶⁷ Cz. Matusiewicz, *Psychologia wartości*, Lubelskie Towarzystwo Naukowe, Warszawa – Poznań 1975, s. 38.

- kierunek motywacji; „Wartość to przedmiot czy stan rzeczy, który wzbudza emocje pozytywne i ku któremu jednostka skierowuje swe pragnienia i dążenia. (...) odpowiedzieć (...), co jest wartością dla określonej grupy ludzi, to inaczej odpowiedzieć, ku czemu większość tych ludzi dąży, co im daje satysfakcję, czego w życiu najczęściej poszukują”;
- przedmiot pozytywnej oceny. Ocenie podlegają: cechy osobowości, przedmioty oraz zjawiska (stany rzeczy); „Wartość wiąże się z aktami oceniania świata przedmiotowego (...), pojmowana jest (...) jako przedmiot godny pożądanego, zasługujący na akceptację”;
- kryterium pozytywnej oceny przedmiotów; „Wartość to (...) ogólne kryterium, stosowane do różnych przedmiotów, które decydują o tym, że wobec danego obiektu żyjemy”⁶⁸ pozytywną postawę.

W socjologii wartość rozumiana jest jako „przedmiot materialny lub idealny, ideę lub instytucję, przedmiot rzeczywisty lub wyimaginowany, w stosunku do którego jednostki lub zbiorowości przyjmują postawę szacunku, przypisują mu ważną rolę w swoim życiu i dążenie do jego osiągnięcia odczuwają jako przymus”⁶⁹.

W aspekcie szeroko rozumianego wychowania szczególne znaczenie ma pedagogiczne ujęcie wartości, gdyż jest jedynym, które ujmuje „wartość” jako niezwykle ważny element w wychowaniu, wskazując na godność człowieka jako „kryterium wartościowania siebie, innych i otaczającego świata. Dzięki wartościom człowiek decyduje, czy jego działania są dobre, czy złe. Wartości uosabiają to, co jest dla niego istotne i wspierają się na jego przekonaniach. Tworzą one fundamentalne zasady, według których człowiek żyje”⁷⁰, buduje i rozwija swoje człowieczeństwo oraz są gwarancją na integralny rozwój jednostki. Potwierdzeniem tego podejścia jest definicja M. Łobockiego, który uważa, że wartością jest „w szczególności wszystko to, co uchodzi za ważne i cenne dla jednostki i społeczeństwa oraz jest godne pożądanego, co łączy się z pozytywnymi odczuciami i stanowi jednocześnie cel ludzkich dążeń”⁷¹, będący podstawą do uznawania czegoś za złe lub dobre.

Powyższe rozumienie terminu wiąże się z przypisaną wielostronną rolą i funkcją wartości w życiu człowieka, a co istotne stanowią one czynnik integralnego rozwoju człowieka, kreują tożsamość w aspekcie indywidualnym i społecznym, budują projekt życia, wspomagają integrację społeczną oraz rozwiązywanie konfliktów⁷². W takim rozumieniu wartości zaznaczają

⁶⁸ H. Świda, *Pojęcie wartości i jej znaczenia dla funkcjonowania osobowości*, w: H. Świda (red.), *Młodość a wartości*, WSiP, Warszawa 1979, s. 18, 24-25, 33.

⁶⁹ J. Szczepański, *Elementarne pojęcia...*, dz. cyt., s. 97-98.

⁷⁰ A. Błasiak, *Aksjologiczne aspekty procesu wychowania. Wybrane zagadnienia*. Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna IGNATIANUM, Wydawnictwo WAM, Kraków 2009, s. 36.

⁷¹ M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, wyd. 5, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s. 74.

⁷² Zob. K. Chałas, *Wychowanie ku...*, s. 29.

ich egzystencjalny charakter, podkreślający ich „istotne znaczenie w życiu człowieka”⁷³, który stanowi niepodważalne znaczenie w kształcie i jakości życia i zajmuje naczelną rolę wśród wielu funkcji wartości.

Takie ujęcie wartości uwidacznia ich czynnik motywacyjny – ukazuje stosunek do świata, decyduje o ocenie przeszłości i ma wpływ na budowanie przyszłości, będącej odzwierciedleniem wyboru celów i kierunków w podjętych działaniach. Wartości są również czynnikiem rozwoju poznawczego, będącym przedmiotem zainteresowań intelektualnych, odniesień emocjonalnych oraz podmiotowych dążeń jednostki – dążą do uaktywnienia wyobraźni, skojarzeń, intuicji, mobilizują do podjęcia działań i wyzwalają siły motywacyjne.

Poza tym wartości determinują tożsamość człowieka – pozwalają na odszukanie odpowiedzi na pytanie *Kim jestem?*, co z kolei wiąże się z odnalezieniem jego miejsca w środowisku społecznym i odpowiedzią na *Jakie miejsce zajmuję na tym świecie?* Czynnik ten pozwala na wykształcenie się funkcji motywacyjnej wartości, która popycha człowieka do działania, inspiruje i pobudza do pracy, stając się determinantem aktywności, podmiotowości oraz autonomii.

Ponadto poprzez podejmowanie inicjatyw, doszukiwanie się racjonalnych wytłumaczeń z uwzględnieniem emocjonalnych uzasadnień i przydatności są podstawą do budowania projektu życia. Wartości są również czynnikiem kształtującym relacje międzyosobowe i życie wspólnotowe, a to z kolei wiąże się z funkcją motywacyjną i integracyjną wartości na rzecz organizowania życia społecznego⁷⁴.

Powyższe funkcje wartości w życiu człowieka są podstawą do określenia funkcji wartości w wychowaniu, które można określić w funkcji: celowościowej, która wyznacza cel w wychowaniu; treściowej, stanowiącej źródło, cel oraz treść wychowania⁷⁵; sytuacyjną, wynikającą z wprowadzenia podmiotu wychowania w różnorakie sytuacje aksjologiczne, które umożliwią poznanie, zrozumienie, przyjęcie bądź odrzucenie i włączenie danej wartości w strukturę swojego doświadczenia⁷⁶; informacyjną, przedstawiającą informacje o jakości i rezultatach wychowania oraz będącą podstawową do wyboru odpowiednich środków i metod wychowania oraz charakteru oddziaływań; integracyjną, będącą zarazem ogniwem w budowaniu relacji wychowawca-wychowanek, jak i płaszczyzną porozumienia, rozmowy, ustalania celów i zadań⁷⁷; determinującą, związaną z wyborem i preferencją celów wychowawczych⁷⁸

⁷³ Tamże.

⁷⁴ Zob. tamże, s. 29-32.

⁷⁵ Zob. tamże, s. 56.

⁷⁶ Zob. K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT”, Toruń 1998, s. 20.

⁷⁷ Zob. K. Chałas, *Wychowanie ku...*, s. 57.

⁷⁸ Zob. B. Śliwowski, *Program wychowawczy szkoły*, WSiP, Warszawa 2001, s. 92.

oraz zmuszaniem wychowanków nie tylko do dokonywania wyborów, ale i do podejmowania decyzji⁷⁹.

Reasumując, pełne uznanie czegoś lub kogoś za wartość możliwe jest tylko wtedy, gdy nastąpi czynnik działania. Należy mieć na uwadze, że przyszłość zweryfikuje decyzje i czynności podjęte w przeszłości, dlatego ważne jest prawidłowe rozumowanie wartości i obiektywne kierowanie się nimi.

1.3.2. Struktury wartości w procesie wychowania rodzinnego

Mając na uwadze, że wychowujemy „podmiot cielesno-duchowy zdolny działać w sposób rozumny, dobrowolny i społeczny”⁸⁰, należy pamiętać, że podstawą w procesie wychowania ku wartościom jest zintegrowana akcjsofera, składająca się z wartości „opisujących” osobę ludzką, do których zalicza się „godność, rozumność – mądrość, wolność, odpowiedzialność, zdolność do miłości, twórczości, transcendencji”⁸¹.

Z kolei kolejna struktura wartości związana jest z warstwicową teorią rozwoju człowieka według S. Kunowskiego, a dokładniej z jej poszczególnymi „warstwami” funkcjonowania człowieka⁸². Warto mieć na uwadze, że „analizując warstwy rozwojowe, należy podkreślić, że w każdą warstwę „wpisane” są w naturalny sposób, zintegrowane z nią określone wartości. Ich urzeczywistnianie staje się warunkiem i zarazem czynnikiem rozwoju”⁸³.

Wobec tego do **warstwy biologicznej** zaliczane są wartości:

- hedonistyczne (radość, wolność, seks, zabawa)⁸⁴;
- witalne („siła, zdrowie, życie”⁸⁵, „pokarm, powietrze, ruch, wypoczynek, wartości geograficzno-klimatyczne. Dbłość o zdrowie psychiczne i fizyczne staje się priorytetowym celem”⁸⁶);

⁷⁹ Zob. K. Denek, *O nowy kształt...*, s. 20.

⁸⁰ W. Granat, *Osoba ludzka. Próba definicji*, K. Guzowski, H.I. Szumił (red.), wyd. 2 popr. i rozsz., Wydawnictwo KUL, Lublin 2006, s. 293.

⁸¹ K. Chałas, *Optymalizacja szans edukacyjnych młodzieży gimnazjalnej – perspektywa aksjologiczna. Badania w działaniu. Z doświadczeń Towarzystwa Gimnazjów Poszukujących z Małych Miast i Wsi*, Oficyna Drukarska Jacek Chmielewski, Warszawa 2012, s. 37; tenże, *Wychowanie bez wartości jest jak pusty dzwon. Bez serca*, http://www.opoka.org.pl/biblioteka/P/PS/db201408_wychowanie_wartosci.html [dostęp z dnia 30.01.2017].

⁸² Zob. tenże, *Wychowanie bez wartości jest jak pusty dzwon. Bez serca*, http://www.opoka.org.pl/biblioteka/P/PS-/db201408_wychowanie_wartosci.html [dostęp z dnia 30.01.2017].

⁸³ Tenże, *Wartości – integralne wychowanie – program wychowawczy szkoły. Cz. 2, „Oświata Mazowiecka”*, 2010, Nr 4, s. 27.

⁸⁴ Zob. K. Denek, *W kręgu edukacji, krajoznawstwa i turystyki w szkole*, Wydawnictwo ERUDITUS, Poznań 2000, s. 87.

⁸⁵ Tamże.

⁸⁶ K. Chałas, *Wartości – integralne...*, dz. cyt., s. 27.

- materialne („dobra materialne ułatwiające życie, zapewniające egzystencję, pieniądze, mieszkanie, środki lokomocji, sprzęt techniczny”⁸⁷).

Z kolei do wartości warunkujących rozwój **warstwy psychicznej** wyróżnia się wartości poznawcze („wiedza, mądrość, refleksyjność”⁸⁸, „nauka, odkrywczność, twórczość”⁸⁹).

Zaś w **warstwie socjologicznej** – wartości:

- moralne („bohaterstwo, godność, honor, miłość, przyjaźń, odpowiedzialność, sprawiedliwość, skromność, szczerść, uczciwość, wierność”⁹⁰, prawność, dobroć, poszanowanie);
- życia codziennego⁹¹ („zdrowie, rodzina, szczęście rodzinne, sumienność, uczciwość, honor, dom, wspólnota, stół, chleb, odpowiedzialność, posłuszeństwo, opanowanie, cierpliwość, odwaga, dobroć, koleżeństwo, czystość, wierność, samodzielność, umiejętność bycia sobą, komfortowe życie, lojalność, wytrwałość, prawdomówność, praca, pracowitość, łagodność, ufność, przyjemność, udzielanie pomocy innym ludziom, punktualność, systematyczność, dyskrecja, szczerść, stałość przekonań, szacunek, poszanowanie życia, pokora, przebaczenie, wyrzeczenie, jałmużna, dobre obyczaje, sława”⁹²). Wymienione wartości są wartościami zorientowanymi „na platformę funkcjonowania jednostki w życiu codziennym”⁹³;
- społeczne⁹⁴ („ojczyzna, naród, Kościół, patriotyzm, niepodległość, praworządność, tradycja narodowa, tradycja, prawa człowieka, godność człowieka, wolność, pokój, tolerancja, sprawiedliwość, równość społeczna, zabezpieczenie społeczne, demokracja, solidarność”⁹⁵).

Warstwa kulturologiczna (kulturotwórcza) zawiera wartości kulturowe wyrażające się poprzez urzeczywistnianie „wartości zawartych w wytworach kultury wyższej: sztuce, poezji, muzyce, plastyce”⁹⁶. Zaś w **warstwę światopoglądową** „wpisane są wartości:

- ostateczne;
- duchowe;

⁸⁷ Tenże, *Wartości w programie wychowawczym szkoły służące integralnemu rozwojowi i wychowaniu ucznia. Materiały pokonferencyjne*, ORE, Warszawa 2017, s. 10.

⁸⁸ K. Denek, *W kręgu edukacji...*, dz. cyt., s. 87.

⁸⁹ K. Chałas, *Wartości – integralne...*, dz. cyt., s. 27.

⁹⁰ K. Denek, *W kręgu edukacji...*, dz. cyt., s. 87.

⁹¹ Zob. K. Chałas, *Wychowanie ku...*, s. 63.

⁹² Tamże, s. 64, cyt. za. K. Ryczan, *Katalog wartości*, Kielce 1998 (maszynopis) także w: W. Piwowarski (red.), *Słownik Katolickiej Nauki Społecznej*, Warszawa 1993, s. 188-189.

⁹³ Tenże, *Wartości – integralne...*, dz. cyt., s. 27.

⁹⁴ Zob. tenże, *Wychowanie ku...*, s. 64.

⁹⁵ Tamże, cyt. za. K. Ryczan, *Katalog wartości...*, dz. cyt., s.188-189.

⁹⁶ Tenże, *Wartości – integralne...*, dz. cyt., s. 27.

- religijne: godność dana i zadana religia, wiara, nadzieja, miłość, modlitwa, świętość⁹⁷.

Ostatnia, trzecia struktura wartości ukazuje „istotny (...) zespół wartości funkcjonujących w kulturze środowiska, w którym pracuje szkoła i żyje uczeń. Spektrum wartości jest bardzo bogate, ale istota wychowania sprowadza się do budowania ich hierarchicznej struktury, zgodnie z „pionową” linią rozwoju człowieka, w której na szczycie znajdują się wartości ostateczne. W nich jest dopełnienie wartości z niższych pozycji”⁹⁸.

Powyższe rozumienie struktury wartości w procesie wychowania rodzinnego stanowi zarówno warunek, jak również daje szansę na integralny rozwój i wychowanie⁹⁹ każdego dziecka w rodzinie.

1.3.3. Rola wartości w kształtowaniu obrazu rodziny

W rodzinie dziecko nabywa podstawowe umiejętności życiowe, kształtuje swoją osobowość, tworzy swój światopogląd o świecie, zarówno o jego wartościach, jak i o zasadach życia. Istotne jest to, że w rodzinie odbywa się formacja tożsamości dziecka i jego wzorców zachowań¹⁰⁰. We wszystkich tych aspektach wychowania nie sposób jest pominąć wychowania do wartości, będącego centralnym zagadnieniem każdego programu oraz działania wychowawczego¹⁰¹ nie tylko szkolnego, ale przede wszystkim rodzinnego.

Należy podkreślić, że za szczególnie ważne środowisko wychowawcze wystrajające pożądane wartości uważa się rodzinę, jako miejsce najbardziej naturalnych, codziennych doświadczeń nacechowanych uczuciem¹⁰². Ponadto rodzina jest takim środowiskiem, w którym dokonuje się przechowywanie i przekazywanie następnym pokoleniom spektrum wartości. Wynika to z procesu socjalizacyjnego realizowanego w rodzinie, będącego następstwem zjawiska dziedziczenia wartości i dostosowania ich do terażniejszości¹⁰³.

Należy mieć na uwadze, że niekiedy stają się one wyznacznikiem celów wychowania rodzinnego, gdyż określane są one na podstawie najwyższej wartości zawartej w systemie hierarchii wartości rodziców oraz uwzględniają to, co stanowi najwyższą rangę w percepcji rodziców: Bóg, człowiek, pieniądz, dobra materialne, sztuka, przyjemność, nauka, sława,

⁹⁷ Tamże.

⁹⁸ Tenże, *Wychowanie bez wartości...*, dz. cyt.

⁹⁹ Zob. tenże, *Wartości – integralne...*, s. 28.

¹⁰⁰ Zob. E. Jarosz, *Diagnoza środowiska wychowawczego rodziny – założenia teoretyczne*, w: E. Jarosz, E. Wysocka, *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2006, s. 111.

¹⁰¹ Zob. K. Chałas, *Wartości – integralne...*, s. 28-30.

¹⁰² Zob. K. Olbrycht, *Dlaczego boimy się wartości w wychowaniu?*, „Edukacja i Dialog”, 2000, Nr 2, s. 29-30.

¹⁰³ Zob. E.B. Hurlock, *Rozwój dziecka*, tłum. B. Hornowski, K. Lewandowska, B. Rosemann, wyd. 3 zmien., Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1985, 446-448.

popularność, szczęście rodzinne¹⁰⁴. Zatem nie tylko to, co jest uznawane za wartość, ale i to, co jest urzeczywistniane w życiu rodziców i rodziny wyznacza perspektywę wychowania. W takim ujęciu dziecko najpierw, w sposób nieświadomy poprzez naśladownictwo i empatię, a dopiero z czasem postępuje coraz bardziej świadomie w kwestii wartościowania rzeczywistości według przyswojonych standardów¹⁰⁵. Dlatego rolą dorosłych jest przekazywanie jasnych i zrozumiałych komunikatów, wykazywanie konsekwencji, co do deklarowanych wartości w reakcjach i w zachowaniach, jak i cierpliwości w czasie wyjaśniania i dyskusowania racji oraz sukcesywne pozostawianie coraz to większej przestrzeni wolności na swoiste próby wartościowania¹⁰⁶.

Co więcej, w każdej rodzinie powinny występować swoiste sposoby uwrażliwienie do ważnych wartości¹⁰⁷. Znaczenie poszczególnych członków rodziny powinno być podkreślane domowymi zwyczajami obchodzenia różnorodnych okazji związanych z ich osiągnięciami i specjalnymi okazjami, które stają się szansą na urzeczywistnianie wartości rodzinnych. Również tym, co należy chronić w wychowaniu aksjologicznym, w rodzinie są wspólne rodzinne spotkania, rozmowy, wspólne wypoczywanie, gdyż dzięki temu istnieje możliwość nauczenia się wartości, jaką jest ofiarna miłość oraz prawdziwa przyjaźń odporna na napotkane problemy i emocje. Jednak, do zaistnienia tego niezbędne jest wystąpienie elementarnych warunków, tj. stół, który staje się miejscem wspólnych obiadów, rozmów. Nadto rodzina staje się pionierem w wychowaniu do szacunku wobec rodzinnych pamiątek, które stają się zmaterializowaną wartością rodzinnego życia, a do nich można zaliczyć fotografie czy też własnoręcznie wykonane przedmioty, jak również to w niej rozpoczyna się proces uczenia się aksjologicznego języka, który podkreśla kierowanie się miłością, szacunkiem, serdecznością w stosunku do drugiej osoby¹⁰⁸.

Warto podkreślić, że w kulturze polskiej można zaobserwować bogactwo rytuału rodzinnego, związanego ze świątecznymi obyczajami, które bezpośrednio lub pośrednio odnoszą się do „symboliki religijnej, np. święta religijne i ich bogata oprawa, obchodzenie świąt rodzinnych związanych z sakramentami – chrztem, Pierwszą Komunią, ślubem, święczeniami kapłańskimi, śmiercią. Rytuały te nie tylko stanowią duchowe bogactwo i dziedzictwo kulturowe narodu, ale mają olbrzymi walor wychowawczy. Polega on na przekazywaniu wartości, których

¹⁰⁴ Zob. A. Wąsiński, A. Górniok-Naglik, *Style wychowania w rodzinach miejskich i wiejskich. Zderzenie preferencji gimnazjalistów i ich rodziców*, „Wychowanie w Rodzinie”, 2016, T. 13, s. 227-234.

¹⁰⁵ Zob. G. Pighin, *Jak przekazywać dzieciom wartości. Poradnik dla rodziców*, tłum. M. Sochacka, Wydawnictwo WAM, Kraków 2006, s. 5-9, 39-42.

¹⁰⁶ Zob. B. Żurkowski, *Odpowiedzialność jako wartość w literaturze dla młodego odbiorcy*, w: K. Olbrycht (red.), *Edukacja aksjologiczna. Odpowiedzialność pedagoga. T. 2*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 1995, s. 76-82.

¹⁰⁷ Zob. L. Szymczyk, *Rodzina jako wartość w wychowaniu dzieci w wieku przedszkolnym*, w: M.E. Ruszel (red.), *Rodzina. Wartości. Przemiany*, Fundacja Uniwersytecka w Stalowej Woli, Stalowa Wola – Rzeszów 2010, s. 76.

¹⁰⁸ Zob. E. Sozańska, *Rodzina jako środowisko wychowania w wartościach*, „Łódzkie Studia Teologiczne”, 2014, Nr 23, s. 45-46.

wyrazem są rytuały, np. wartości religijnych czy uczuć rodzinnych, wspólnotowości, wartości estetycznych. Rodzina tworzy rytuał, ale rytuał kształtuje również rodzinę”¹⁰⁹.

Jednak tym, co jest najważniejsze w kulturze rodziny są przede wszystkim wartości moralne, stąd ważne jest stawianie wartości duchowych na szczycie hierarchii wartości, gdyż pozwolą one młodemu człowiekowi na coraz pełniejsze stawanie się osobą¹¹⁰. Dlatego „niezastąpionym doświadczeniem w tej sferze jest własne, konkretne działanie na rzecz danej wartości. Najważniejsze jest działanie wymagające trudu, czasu, pracy nad sobą, które poprzez świadome odrzucanie kierowania się przede wszystkim przyjemnością lub konformizmem prowadzi stopniowo do niezależności w formułowaniu sądów i podejmowaniu decyzji. Warunkiem skuteczności wytrwałych działań na rzecz uznanych wartości jest odpowiednio ukształtowany charakter”¹¹¹, który mimo trudności, niestabilnej motywacji i presji otoczenia pozwala na wierne trwanie przy poznanych i wybranych wartościach. „Moralne nakazy rodziców zawsze symbolizują wartości, które później decydują o postawie życiowej dziecka w jego życiu dojrzałym, a systemy wartości reprezentowane przez rodziców są dla dziecka w ich życiu dorosłym swoistym kodeksem norm, które określają, co wolno, a co jest zakazane, co dobre, a co złe”¹¹². Istotne jest to, że w domu rodzinnym poznaje ono sposoby reagowania i zachowania się w danych sytuacjach, a przede wszystkim nabywa poglądy i swoją osobą reprezentuje kulturalne sposoby postępowania w różnych okolicznościach. To właśnie rodzina jest tym środowiskiem, w którym dziecko uczy się respektowania norm, praw, zwyczajów, innych oraz bycia zainteresowanym ich potrzebami, jak również poszanowania ustalonych reguł postępowania oraz przestrzegania praw i obowiązków zarówno swoich, jak i innych¹¹³.

Obok wspomianej pracy wychowawczej tym, co zajmuje istotne miejsce w przyswajaniu wartości jest dążenie do kontaktu z ludźmi reprezentującymi swoją postawą, całym sobą określone wartości, a co ważne, to pozostają wierni uznawanym wartościom. Życie konkretnych ludzi, pragnących konsekwentnie postępować z przyjętą postawą życiową, jest swoistym dowodem na podążanie zgodnie z wyznawanymi wartościami. Co więcej, uznanie takiego świadectwa za coś pozytywnego podkreśla pożądane wartości, pozwala na doświadczenie ich w praktyce oraz ukazuje ich konsekwencje, animuje do naśladownictwa i dodaje odwagi. Z racji tego niezbędne jest w wychowaniu do wartości odwoływanie się do wzorców osobowych, autorytetów, którymi mogą być bohaterowie z książek, filmów, ale najistotniejszą rolę pełnią osoby, autentyczni bohaterowie życia i to zarówno osoby żyjące,

¹⁰⁹ Tamże, s. 46.

¹¹⁰ Zob. K. Ostrowska, *Rodzina pierwszym środowiskiem wychowawczym. Kobieta pierwszą wychowawczynią*, w: K. Ostrowska, M. Ryś (red.), *Wychowanie do życia w rodzinie. Książka dla nauczycieli, rodziców i wychowawców*. Warszawa 1999, s. 154-155.

¹¹¹ E. Sozańska, *Rodzina jako...*, dz. cyt., s. 46.

¹¹² W. Jacher, *Czym jest socjalizacja w rodzinie?*, „Problemy Rodziny”, 2000, Nr 1, s. 37.

¹¹³ Zob. J.A. Pielkowa, *Dom rodzinny*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 1998, Nr 6, s. 7.

jak i te, które zakończyły swoją ziemską wędrówkę. Dlatego rodzice i wychowawcy, którzy są przykładami, winni być świadomi, że swoją osobą, zachowaniem niosą określony system wartości, a co ważne, ich pozycja nigdy nie jest neutralna, gdyż mogą urzeczywistniać wartości lub je dyskredytować¹¹⁴.

Co ważne, jeśli „chcemy aby polska rodzina była miejscem przekazu wartości, tradycji i obyczaju a także miejscem w którym kształtuje się więź emocjonalną, wzajemną pomoc i współdziałanie dla dobra wszystkich jej członków i społeczeństwa należy zastanowić się, które z wartości powinny być dla rodziny najważniejsze”¹¹⁵.

Jak wskazują psychoterapeuci rodzin oraz informacje z literatury, z zakresu funkcjonowania rodziny, zasadne jest przyjęcie za istotne wartości dla pierwotnej komórki społecznej miłości, prawdy, pracy i życia duchowego¹¹⁶.

Reasumując, warto pamiętać, że „wychowanie, w którym nie wprowadza się dzieci i młodzieży w świat wartości, jest z reguły wychowaniem połowicznym i mało skutecznym, a nierzadko bezmyślnym i społecznie szkodliwym. Przede wszystkim nie przygotowuje ono wystarczająco do podjęcia życiowo ważnych decyzji, zgodnych z podstawowymi zasadami moralności”¹¹⁷. Wobec tego, w każdej rodzinie nie powinno zabraknąć miejsca na wychowanie ku wartościom, gdyż tylko wtedy możliwy jest integralny rozwój dziecka, jako przyszłego wychowawcy rodziny i przekaźnika systemu wartości. Nie mniej, wartości należą do czynników decydujących o przebiegu procesu wychowania i wpływają na kształtowanie się obrazu rodziny.

Wiedząc, jak szeroko jest poruszane zagadnienie tematyczne, na potrzeb niniejszej pracy, podjęto jedynie próbę przeanalizowania istoty wartości w procesie wychowania rodzinnego. Zaś w dalszej części tej pracy zostanie przedstawione zagadnienie dotyczące zagrożenia niedostosowaniem społecznym.

1.4. Zagrożenie niedostosowaniem społecznym

Problem niedostosowania społecznego nie jest zjawiskiem nowym. Wielu przedstawicieli nauk społecznych stawia go w centrum swojej działalności badawczej. Wszystkie działania prowadzące na tym polu badawczym zmierzają do zniwelowania, poprawy i usprawnienia życia każdej istoty ludzkiej, która przejawia objawy wskazujące na niedostosowanie społeczne, np. nie przestrzeganie norm społecznych i prawnych, wagarowanie, ucieczki z domu, bójki,

¹¹⁴ Zob. K. Drabik, *Wychowanie moralne w dobie kryzysu tożsamości*, „Wychowanie na co Dzień”, 1998, Nr 6, s. 24–26.

¹¹⁵ K. Ostrowska, A. Korwin-Szymanowska, *Znaczenie kształtowania wartości w rodzinie*, <http://www.stowarzyszeniefidesetratio.pl/Presentations0/WARTOSCI.pdf> [dostęp z dnia 29.01.2017].

¹¹⁶ Zob. tamże.

¹¹⁷ M. Łobocki, *Teoria wychowania...*, dz. cyt., s. 98.

kradzieże itp.¹¹⁸. Istotne jest, że nie należy określać wszystkich dzieci i młodzieży funkcjonujących w nieodpowiednim systemie rodzinnym, przejawiającym patologiczne cechy, jako niedostosowane społecznie, a bardziej prawidłowym określeniem wobec takiego stanu rzeczy jest termin zagrożenie niedostosowaniem społecznym, nie zmienia to jednak faktu, że im również potrzebna jest pomoc specjalistów. Jak podkreśla MEN, w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*, uczniowie niedostosowani społecznie i zagrożeni niedostosowaniem społecznym zaliczani są do grupy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wobec których przedszkole, szkoła i placówka, pod którą uczeń polega, ma za zadanie rozpoznawać i zaspokajać indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne ucznia oraz rozpoznawać indywidualne możliwości psychofizyczne ucznia¹¹⁹.

1.4.1. Pojęcie zagrożenia niedostosowaniem społecznym i niedostosowania społecznego

Ukazując definicję „zagrożenia niedostosowaniem społecznym” zasadne jest przedstawienie znaczenia terminu „niedostosowanie społeczne”, gdyż „pojęcie zagrożenia niedostosowaniem społecznym wiąże się z oceną stosunkowo mniejszego nasilenia i mniejszości częstotliwości manifestacji przejawów niedostosowania społecznego”¹²⁰. Co ważne, to fakt, iż wśród różnorodnych definicji „niedostosowania społecznego” występuje wspólny element odnoszący się do zachowań ludzi, sprzecznych z powszechnie obowiązującymi normami oraz oczekiwaniami społecznymi. Należą do nich: negatywne, nieadekwatne reakcje jednostki na wymogi oraz zakazy wywodzące się z przyjętych przez nich ról społecznych; zachowania podważające funkcjonalność systemu społecznego i zmierzające do jego dezorganizacji lub degradacji społecznie uznawanych wartości¹²¹.

W definicji stosowanej przez MEN, którą L. Pytka przywołuje za *Informacją statystyczną dotyczącą rozmiarów i przejawów niedostosowania społecznego dzieci i młodzieży w roku 1985*. MEN, Warszawa 1986, rozróżniono dwie odmiany zaburzeń – tzw. niedostosowanie społeczne i zagrożenie niedostosowaniem.

¹¹⁸ Zob. M. Gajewski, *Zaburzenia procesu socjalizacji. Wykolejenie i nieprzystosowanie społeczne młodzieży w ujęciu psychologicznym, społecznym i pedagogicznym*, „Rocznik Wydziału Pedagogicznego Akademii Ignatianum”, 2013, T. 16, s. 55-58.

¹¹⁹ Zob. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (Dz.U. 2013 poz. 532), § 3.1.

¹²⁰ Przewodnik MEN, *Jak organizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?*, MEN, Warszawa 2010, s. 51.

¹²¹ Zob. tamże.

Przez niedostosowanych społecznie MEN określa „dzieci i młodzież, u których na skutek zaburzeń wewnętrznych lub niekorzystnych warunków środowiskowych występują utrwalone (powtarzające się) zaburzenia w zachowaniu. Natomiast zagrożeni niedostosowaniem – to dzieci i młodzież wychowująca się w warunkach niekorzystnych dla rozwoju psychospołecznego, na który negatywny wpływ wywierają takie środowiska wychowawcze, jak: rodzina (własna), grupa rówieśnicza i inne, a także u której obserwowane objawy zaburzeń występują sporadycznie”¹²².

Istnieje „wiele rodzajów definicji nieprzystosowania społecznego, różniących się zakresem, uwzględnieniem lub pomijaniem czynników etiologicznych, wyróżnianiem społecznych względnie psychologicznych skutków samego zjawiska nieprzystosowania społecznego”¹²³. Wobec tak szerokiego zakresu pojęciowego tego terminu, w dalszej części niniejszej pracy, zostaną ukazane jedynie wybrane definicje i analizy „niedostosowania społecznego”.

W literaturze przedmiotu można odnaleźć różne definicje niedostosowania społecznego. Termin ten utożsamiany jest z takimi terminami, jak „nieprzystosowanie społeczne, demoralizacja, zaburzenia w zachowaniu, wykołajenie, trudności wychowawcze”¹²⁴.

Warto zaznaczyć, że „pojęcie „niedostosowanie społeczne” jest używane wymiennie z pojęciem „nieprzystosowanie społeczne”. Nie wdając się w zawiłości interpretacyjne, możemy powiedzieć, że to pierwsze oznacza przyjęcie perspektywy zewnętrznej (behawioralnej) oceny tego zjawiska, drugie natomiast perspektywy wewnętrznej (psychologicznej)”¹²⁵. Jednak należy pamiętać, że termin „niedostosowanie społeczne” odnosi się do osób, które nie przestrzegają norm społecznych oraz weszły w konflikt z prawem. Ponadto jest to grupa osób, która ma zasądzone wyroki i przebywa w Młodzieżowych Ośrodkach Wychowawczych. Z kolei „nieprzystosowanie społeczne” dotyczy osób, które nie respektują norm społecznych. Tym samym, jest to pojęcie węższe niż niedostosowanie aspołeczne.

Spoglądając na problem jednoznacznego określenia zjawisk niedostosowania i nieprzystosowania wśród osób zajmujących się tematyką resocjalizacyjną, socjalizacyjną, opiekuńczo-wychowawczą, w literaturze przedmiotu trudno jest doszukać się adekwatnego wyjaśnienia tego fenomenu. Jako jeden z nielicznych wy tłumaczenia tej terminologii, podjął się

¹²² L. Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, wyd. 6 popr. i rozsz., Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2008, s. 84, cyt. za: *Informacja statystyczna dotycząca rozmiarów i przejawów niedostosowania społecznego dzieci i młodzieży w roku 1985*. MEN, Warszawa 1986.

¹²³ D. Wójcik, *Nieprzystosowanie społeczne młodzieży. Analiza psychologiczno-kryminologiczna*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo PAN, Wrocław 1984, s. 11-12.

¹²⁴ P. Kamińska, *Więzi emocjonalne w rodzinie a niedostosowanie społeczne nieletnich*, „Edukacja”, 2008, Nr 4, s. 80.

¹²⁵ M. Konopczyński, *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę działań kierujących*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Pedagogium Wyższa Szkoła Nauk Społecznych, Kraków 2014, s. 15.

M. Konopczyński. Autor stwierdził, że z dzisiejszej perspektywy naukowej ta trudność w dużej mierze wynika z zakłóconego procesu socjalizacyjnego uniemożliwiającego poprawne funkcjonowanie w danych rolach życiowych i społecznych, przy jednoczesnej blokadzie rozwoju potencjałów i indywidualnych zasobów oraz uruchomieniu procesów stygmatyzujących, które powodują „uszywnianie się” osób ulegających im w zaburzonych rolach społecznych oraz popieranie przez nie nieaprobowanych przez społeczeństwo form oraz sposobów zaspokajania potrzeb¹²⁶.

Przez „niedostosowanie społeczne” M. Konopczyński rozumie brak umiejętności bądź wykazywanie przez jednostkę niechęci, co do zmiany swojego zachowania i reakcji, w stosunku do oczekiwanych przez najbliższe środowisko. Natomiast „nieprzystosowanie społeczne” określa nieumiejętnością funkcjonowania w rolach życiowych i społecznych, przyjętych przez jednostkę oraz niezdolnością do przyjmowania respektowanych sposobów zaspokajania potrzeb¹²⁷.

Warto podkreślić, że do polskiej literatury pedagogicznej definicję młodzieży niedostosowanej społecznie wprowadziła w 1959 roku M. Grzegorzewska, która zdefiniowała ją, jako „zespół wszystkich nieletnich wymagających specjalnych metod wychowawczych, społecznych, medyko-psychologicznych i medycznych; tych wszystkich, wobec których z jednej strony pracodawca i urzędy publiczne muszą zastosować metody specjalne, z drugiej zaś strony wychowawcy muszą się uciekać do sposobów specjalnych; tych wszystkich, dla których trzeba czegoś innego niż dla zespołu innych”¹²⁸.

Z kolei L. Pytka, który w latach 80. próbował dokonać systematyzacji definicji terminu niedostosowanie społeczne, stwierdził, iż „istnieje trudność w podaniu jednoznacznej i jednorodnej charakterystyki niedostosowania społecznego i jego psychospołecznych korelatów”¹²⁹. Argumentując swoje stanowisko stwierdził, że „nieprzystosowanie obejmuje wiele rozmaitych zachowań o wysoce zróżnicowanych manifestacjach, mechanizmach psychologicznych i determinantach. Można jedynie wnioskować, że pojęcie nieprzystosowania społecznego odnosi się do rozmaitych zaburzeń i wadliwości w społecznej adaptacji jednostki”¹³⁰.

Wobec takiego stanowiska L. Pytka zauważył, że w literaturze psychologicznej i pedagogicznej określenie nieprzystosowanie społeczne należy ujmować w czterech grupach: definicje objawowe, w nich nieprzystosowanie społeczne zostaje określone na bazie podstawowych specyficznych objawów bądź wskaźników o behawioralnym charakterze;

¹²⁶ Zob. tamże, s. 16.

¹²⁷ Zob. tamże, s. 15-16.

¹²⁸ M. Grzegorzewska, *Dążenia do odnowy dróg resocjalizacji młodzieży niedostosowanej społecznie*, w: M. Grzegorzewska, *Wybór pism*, wyd. 2, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1989, s. 317-318.

¹²⁹ P. Kamińska, *Więzi emocjonalne...*, dz. cyt., s. 80.

¹³⁰ L. Pytka, *Skala Nieprzystosowania Społecznego*, Wydawnictwa Radia i Telewizji, Warszawa 1984, s. 5-6.

definicje teoretyczne, w których obok symptomatologicznej charakterystyki występują pewne pojęcia teoretyczne, związane z ogólną teorią przystosowania lub z prawidłowym funkcjonowaniem społecznym jednostki; definicje operacyjne, w nich wskazuje się na symptomy nieprzystosowania, jak również sposoby jego pomiaru, wraz z odesłaniem do narzędzi pomiarowych, którymi są testy, skale, kwestionariusza itp.; definicje utylitarne (zdroworozsądkowe, administracyjne), wskazują nieprzystosowanie społeczne, jako przejaw bezradności środowiska wychowawczego, w stosunku do jednostki sprawiającej trudności wychowawcze oraz „niedostosowania” środowiska do wypełniania potrzeb i realizacji aspiracji i nieprawidłowego poziomu rozwoju dziecka, wobec którego należy podejmować działania naprawcze¹³¹.

Natomiast D. Wójcik, która tak, jak większość polskich autorów, stosuje zamiennie pojęcie „nieprzystosowanie i niedostosowanie społeczne”¹³² – toteż w tym miejscu, warto przypomnieć, że zakresy znaczeniowe tych pojęć zostały ukazane w niniejszej pracy, we wstępie opracowania pojęciowego „niedostosowania społecznego” – jedynie M. Przetacznikowa i M. Susułowska traktuje je odmiennie, jako „różne stopnie nasilenia tego zjawiska”¹³³; za nieprzystosowane społecznie uznaje takie dzieci i młodzież „których zachowanie nacechowane jest całym zespołem objawów, świadczących o nieprzestrzeganiu przez nich pewnych podstawowych zasad postępowania, norm społecznych obowiązujących młodzież w tym wieku, przy czym zachowania takie nie mają charakteru sporadycznego, ale są względnie trwałe, powtarzające się wielokrotnie”¹³⁴.

Na gruncie resocjalizacyjnym można spotkać się m.in. z definicjami O. Lipowskiego i K. Pospiszyla. Pierwszy z nich, przez niedostosowanie społeczne rozumie zaburzenie osobowości, wynikające z niekorzystnych zewnętrznych lub wewnętrznych warunków rozwoju. Wyrażają się one we wzmożonych i długotrwałych trudnościach w przystosowaniu się do typowych warunków społecznych, oraz w wypełnianiu zadań, wynikających z przyjętej roli społecznej. Z kolei K. Pospiszyl przyjmuje szersze znaczenie tego terminu, który swym zasięgiem obejmuje wszystkie formy nieprawidłowych stosunków do innych ludzi, mające swoje źródła w różnych rodzajach zaburzeń emocjonalnych wraz z defektami w tym zakresie¹³⁵.

W odniesieniu do wspomnianych interdyscyplinarnych definicji niedostosowania społecznego można zauważyć, iż tym, co je łączy jest przekonanie, że zjawiska, które wskazują na niedostosowanie społeczne młodzieży, są to takie jej zachowania, które uznaje się

¹³¹ Zob. tenże, *Pedagogika resocjalizacyjna...*, s. 83-84.

¹³² Zob. D. Wójcik, *Nieprzystosowanie społeczne...*, s. 8.

¹³³ Tamże, s. 17.

¹³⁴ Tamże, s. 29.

¹³⁵ Zob. E. Szot-Odrobina, *Środowisko rodzinne a niedostosowanie społeczne dzieci i młodzieży. (Cz. III)*, „Wszystko dla Szkoły”, 2010, Nr 4, s. 6.

za sprzeczne w stosunku do powszechnie uznawanych norm, wartości i oczekiwań społeczeństwa¹³⁶.

Mając na uwadze powyższe definicje terminu niedostosowania społecznego, warto teraz zapoznać się z przyczynami i stadiami tego zjawiska. Pozwoli to bardziej zrozumieć jego istotę, przy jednoczesnym ukazaniu problemu nazewnictwa, czy już daną osobę uznawać za niedostosowaną społecznie, czy też określenie to jest niewspółmierne oraz działa na niekorzyść tej osoby. Krótka charakterystyka przyczyn i stadiów niedostosowania społecznego zostanie ukazana w poniższej części niniejszej pracy.

1.4.2. Stadia i typologie niedostosowania społecznego

Analizując literaturę przedmiotu można dostrzec, iż typologia dzieci niedostosowanych społecznie zaliczana jest do zagadnienia niosącego ze sobą najwięcej kontrowersji.¹³⁷ Przed ukazaniem typologii, warto najpierw przedstawić stadia tego niekorzystnego zjawiska, które z perspektywy dalszych analiz są istotne do głębszego poznania cech typowych dla niedostosowania społecznego.

Cz. Czapów¹³⁸ wyodrębnił trzy podstawowe stadia niedostosowania społecznego, które można wyróżnić na podstawie badań empirycznych i przeglądu literatury przedmiotu. W stadium pierwszym jednostka poczucie odtrącenia, a tym samym jej potrzeba zależności emocjonalnej zostanie niezaspokojenia. W skutek czego może wystąpić: agresja antyspołeczna; negatywne i buntownicze reakcje; narastająca wrogość, skierowana do rodziców oraz społeczeństwa; frustracja; potrzeba emocjonalnej zależności; reakcja negatywna i narastająca agresywności wobec najbliższego i całego społeczeństwa; niekontrolowane reakcje emocjonalne oraz brak koncentracji uwagi, co skutkuje niechęcią i szybkim znudzeniem do rozpoczętej czynności. Stadium drugie – charakteryzuje się utrwalonymi wrogim reakcjach wobec znaczących osób i autorytetów. Jakikolwiek próby nawiązywania bliższego kontaktu emocjonalnego napotykają irracjonalny opór, czego przejawem jest odrzucanie wszelkich relacji, działań, wyrażających więź uczuciową z innymi. Wówczas taka osoba zaczyna zaspokajać swoje podstawowe potrzeby społeczno-emocjonalne poza środowiskiem rodzinnym i pojawiają się pierwsze symptomy niedostosowania. W kolejnym stadium następuje autonomizowanie działalności antyspołecznej, stającej się źródłem przyjemności oraz satysfakcji dla osoby nieprzystosowanej. Dąży ona do nawiązania kontaktów z grupami przestępczymi, chuligańskim,

¹³⁶ Zob. L. Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna*, s. 84.

¹³⁷ Zob. E. Wysocka, *Wybrane problemy diagnozy niedostosowania społecznego – obszary, modele, zasady i sposoby rozpoznawania zjawiska*, w: A. Nowak (red.), *Resocjalizacja młodzieży niedostosowanej społecznie wybrane konteksty*, „Chowanna”, 2006, T 2(27), s. 13.

¹³⁸ Cz. Czapów, *Wychowanie resocjalizujące. Elementy metodyki i diagnostyki*, wyd. 2, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1980, s. 141-142.

zabawowym. Stadium to ujawnia się w działalności antyspołecznej, która prowadzi do jawnego i otwartego konfliktu z prawem, moralnością i obyczajem¹³⁹.

W procesie nabywania symptomów niedostosowania społecznego zostają wyszczególnione pewne etapy, na podstawie których L. Pytka wyróżnia: etap wiążący się z kształtowaniem określonych nastawień (poznawczych oraz emocjonalnych) zwiększających podatność na destrukcyjne wpływy środowiska; etap polegający na przyswajaniu wzorów motywacji i zachowania się aspołecznych (ułatwienie zaspokojenia potrzeb i rozładowania napięć); etap związany z utrwaleniem, autonomizowaniem się nabytych oraz przyswojonych (przez jednostkę) sposobów antyspołecznego zachowania¹⁴⁰.

Według Z. Sękowskiej za podstawowe odmiany niedostosowania społecznego można uznać: wykolejenie przestępcze, wśród których wymienia się przestępczość złodziejską, bandycką oraz chuligańską – polegają one na łamaniu norm przewidzianych przez ustawodawcę; wykolejenie obyczajowe, do których przypisane są zachowania autodestrukcyjne, wykolejenie seksualne, pasożytnictwo społeczne oraz degradację kulturalną i społeczno-moralną – innymi słowy polegają one na łamaniu norm obyczajowych i społeczno-moralnych¹⁴¹.

Dopiero po zapoznaniu się ze stadiami/etapami niedostosowania społecznego można ukazać usystematyzowany podział tego zjawiska, co umożliwi integralne poznanie zachowań przypisanych ku niedostosowaniu społecznemu.

Syntetyczne ujęcie typologii niedostosowania społecznego dzieci, prezentuje E. Wysocka¹⁴², która stwierdza, że najbardziej znane klasyfikacje zostały stworzone na podstawie etiologii zaburzenia bądź symptomatologii, np.:

- a) typologia D.H. Stotta ukazana przez J. Konopnickiego, który podzielił zachowania na: wrogie, zahamowane, aspołeczne oraz niekonsekwentne;
- b) typologia R. Jenkinsa, wskazuje typ niesocjalizowany i zsocjalizowany;
- c) typologia C.E. Sullivana i M.Q. Granta, wyróżnia formy dewiantywnych zachowań jednostek nieprzystosowanych społecznie: aspołeczność, konformizm, neurotyzm;
- d) typologia T.M. Achenbacha, wyodrębnia typy zaburzeń w zachowaniu charakterystycznym dla jednostki niedostosowanej społecznie: zachowania internalizacyjne, oraz zachowania eksternalizacyjne;

¹³⁹ Zob. L. Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna...*, s. 86.

¹⁴⁰ Zob. L. Pytka, *Nieprzystosowanie społeczne i jego odmiany*, w: W. Pomykała (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993, s. 456.

¹⁴¹ Zob. Z. Sękowska, *Resocjalizacja młodzieży niedostosowanej społecznie*, w: Z. Sękowska, *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, wyd. 2, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2001, s. 68.

¹⁴² Zob. E. Wysocka, *Wybrane problemy diagnozy...*, s. 13-14.

e) w typologii C. Czapówa, wyróżnia się: błędy wychowawcze w zakresie socjalizacji dziecka, demoralizację oraz socjalizację podkulturową¹⁴³.

Jak zauważa Z. Sękowska, po uwzględnieniu całokształtu życiowego dziecka i jego warunków rozwojowych, na etiologię niedostosowania społecznego w dużej mierze wpływają: warunki rodzinne; warunki szkolne – w procesie realizacji funkcji dydaktyczno-wychowawczej szkoły uczeń napotyka trudności spowodowane m.in. masowością szkoły, nieodpowiednią realizacją programów i metod nauczania, dużą liczebnością klas, brakiem całościowego poznania dziecka; i stanu zdrowia dziecka – jakie zmiany, uszkodzenia, schorzenia, zaburzenia występują u dziecka¹⁴⁴. Warto pamiętać, że rodzina najbardziej oddziałuje na rozwój moralno-społeczny oraz wywiera pośredni wpływ – selekcyjując inne czynniki oddziałujące na rodzinę. Oprócz tego jej działania mogą być uzależnione od warunków obiektywnych, których rodzina nie jest w stanie przewidzieć i zapobiec ich powstaniu. Do tych warunków zaliczyć można np. chorobę, niedostatek, sieroctwo¹⁴⁵.

Przedstawiając typologie niedostosowania społecznego, warto również zaprezentować typologię osób zagrożonych niedostosowaniem społecznym. Jedną z takich typologii proponuje Kagan, która przedstawia się następująco: do pierwszej kategorii zaliczone są te osoby, które według niego, stanowią najliczniejszą grupę, a są nimi osoby, które doznają chronicznych niepowodzeń szkolnych; drugą grupę stanowią dzieci, które dorastają w takim środowisku rodzinnym/rówieśniczym, gdzie stymulowane są uczucia złości oraz lęku z powodu obojętności, odrzucenia lub stosowania przemocy; w kolejnej grupie znajdują się takie jednostki, które są szczególnie podatne na oddziaływania rówieśników, akceptują niemalże bez uwag ich system wartości; następną grupą są osoby pragnące pokazać otoczeniu, że w swoich działaniach nie boją się ryzykować oraz stawiać „twarzą w twarz” z napotkanym niebezpieczeństwem; ostatnią, piątą grupę stanowią osoby funkcjonujące w środowisku (najczęściej w miejskim), w którym takie zjawiska, jak kradzieże, narkotyzowanie się, wczesne ciążę są zaakceptowane jako obowiązujące normy – wśród standardów przyjętych w rodzinie oraz w kręgu rówieśników¹⁴⁶.

Mając na uwadze powyższe analizy nasuwa się pytanie: *Co jest przyczyną takiego zachowania i jakie są tego skutki?* Próba odpowiedzi na to pytanie zostanie ukazana w dalszej części charakterystyki zjawiska niedostosowania społecznego.

¹⁴³ Zob. tamże.

¹⁴⁴ Zob. Z. Sękowska, *Resocjalizacja młodzieży...*, s. 70-71.

¹⁴⁵ Zob. tamże, s. 70.

¹⁴⁶ Zob. E. Pisula, *Młodzież z grup ryzyka*, „Nowa Szkoła”, 1994, Nr 4, s. 213-214.

1.4.3. Przejawy niedostosowania społecznego

W literaturze przedmiotu występuje wiele różnych opisów przejawów niedostosowania społecznego młodzieży. Wśród nich zawarte są „negatywne i nieadekwatne reakcje na wymagania i nakazy zawarte w przypisanych jednostce rolach społecznych, lub inaczej: wskaźnikami nieprzystosowania społecznego są zachowania podważające funkcjonalność układu społecznego, powodujące jego dezorganizację lub bezpośrednio zagrażające społecznie uznanym wartościom”¹⁴⁷.

Podobne stanowisko w tej kwestii zajmuje L. Pytka, który stwierdza, że „najczęstszymi wskaźnikami nieprzystosowania społecznego młodzieży, które budzą niepokój ze względu na konsekwencje społeczne, są tzw. zachowania antagonistyczno-destruktywne, będące wyrazem konfliktu jednostki ze społeczeństwem. Pozostają one w wyraźnej opozycji do wartości społecznych oraz norm obyczajowych, moralnych i prawnych, a ich celem jest szeroko rozumiana destrukcja istniejącego ładu społecznego”¹⁴⁸.

L. Pytka w sposób syntetyczny ukazuje objawy nieprzystosowania społecznego. Za podstawowy przejaw uznaje niepozytywne i nieadekwatne zachowania młodzieży na reakcje wynikające z przypisywanych jej ról społecznych. Dalsze analizy dotyczą grupy utylitarnej definicji nieprzystosowania społecznego, do której zaliczane są następujące symptomy: nadużycia alkoholowe przez młodzież, uzależnienia lekowe, toksykomania, samobójstwa i zamachy samobójcze, prostytutka i promiskuityzm, ucieczka z domu, wagarowanie, pasożytnictwo społeczne, uczestniczenie w gangach podkulturowych.

Oprócz tego, niektórzy autorzy za symptomy niedostosowania społecznego uznają: notoryczne kłamstwa, posługiwanie się wulgaryzmami (werbalna agresja), lenistwo szkolne, postępowanie niezgodnie z wewnętrznymi zarządzeniami i przepisami szkoły, zaburzenie koncentracji uwagi, lęki, konflikty z nauczycielami/rówieśnikami itp. Natomiast w Skali Nieprzystosowania Społecznego jako objawy niedostosowania wskazane są: notoryczne kłamstwa, wagarowanie, alkoholizowanie się (nadużycia), ucieczki z domu, kradzieże, niekonwencjonalne seksualne zachowania, różnorodne formy agresji antyspołecznej włącznie z autoagresją.

Z kolei MEN, za objawy niedostosowania i zagrożenia niedostosowaniem społecznym przyjmuje: nagminne wagarowanie, uciekanie z domu i włóczęgostwo, sporadyczne bądź systematyczne spożywanie alkoholu, odurzanie się (podejmowanie prób odurzania się i faktyczne dokonywanie tego), niszczenie mienia, przemoc, bójki, przywłaszczenie cudzego mienia, kradzieże, branie udziału w negatywnych grupach, usiłowanie popełnienia samobójstwa,

¹⁴⁷ E. Wysocka, *Wybrane problemy...*, dz. cyt., s. 14.

¹⁴⁸ L. Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna...*, dz. cyt., s. 84.

jak i dokonanie samobójstwa. Ponadto, jako dodatkowe symptomy występujące u uczniów zaliczane są: demoralizacja seksualna, tatuaże i inne przestępstwa, np. włamanie, rozbój, wymuszanie, chuligaństwo, gwałty¹⁴⁹.

W celu pełniejszego zrozumienia, jak w różnych teoriach podane są kryteria, aby zachowanie mogło zostać zaliczone do przystosowania lub nieprzystosowania zilustruje poniższa tabela (Tab. 1)¹⁵⁰.

Tabela 1 Ogólne kryteria przystosowania i nieprzystosowania

RODZAJ TEORII	KRYTERIA PRZYSTOSOWANIA	KRYTERIA NIEPRZYSTOSOWANIA
Teorie biologiczne (ekologiczne)	dążenie do zachowania własnej egzystencji, do przetrwania w środowisku naturalnym i społeczno-kulturowym	zanik dążenia do przetrwania, tendencje samoniszczycielskie, samounicestwienie w sensie fizycznym i społeczno-kulturowym
Teorie medyczno-psychiatryczne	stan doskonałego zdrowia psychicznego i fizycznego (zgodnie z normami medycznymi), zdrowa struktura osobowości i niezaburzone funkcje	wyraźnie zidentyfikowane objawy patologii, psychopatyczna, socjopatyczna, neurotyczna struktura osobowości
Teorie psychologiczne	optymalne sposoby redukcji napięć wewnętrznych, utrzymywanie homeostazy psychicznej i społecznej (subiektywne poczucie dobrego przystosowania, zadowolenia, szczęścia itp.)	nieoptymalne sposoby redukcji napięć (potrzeb), przerosty patologicznych mechanizmów obronnych w utrzymywaniu homeostazy psychospołecznej (subiektywne poczucie złego funkcjonowania)
Teorie interakcyjne	adekwatne reagowanie na bodźce pochodzące z otoczenia fizycznego i społecznego, zdolność i umiejętność przeciwstawiania się presji niekorzystnych czynników, biopsychicznych, środowiskowych i sytuacyjnych	nieadekwatne reagowanie na bodźce, nieumiejętność przeciwstawienia się presji niekorzystnych czynników biopsychicznych i socjokulturowych – bierność i poddanie się wpływom środowiska
Teorie statystyczne	zachowania mieszczące się w granicach jednego lub dwóch odchyłeń standardowych od średniej (normy statystycznej)	zachowania wykraczające poza obszar jednego lub dwóch odchyłeń standardowych od średniej (normy statystycznej), krańcowe formy zachowań „normalnych”
Teorie społeczne	zgodność postępowania i jego postaw motywacyjnych z przyjętymi i akceptowanymi wzorami i normami społecznymi (obyczajowymi, moralnymi, prawnymi), swobodne uczestnictwo w grupach pozytywnego odniesienia	otwarty konflikt zachowań i przyjmowanych motywów z obowiązującymi wzorami i normami społecznymi (obyczajowymi, moralnymi i prawnymi), uczestnictwo w grupach podkulturowych oraz identyfikacja z ich standardami
Teorie pedagogiczne	dążenie do samourzeczywistnienia, autonomii, samowychowania i rozwoju	fiksacja lub regres w rozwoju, zanikanie autonomii i samodzielności

Źródło: E. Wysocka, *Wybrane problemy...*, dz. cyt., s. 9.

¹⁴⁹ Zob. tamże, s. 84-85.

¹⁵⁰ Warto zaznaczyć, iż kryteria przystosowania zostały opracowane w książce L. Pytki, *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, wyd. 5, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2001, zaś kryteria nieprzystosowania przez E. Wysocką *Wybrane problemy diagnozy niedostosowania społecznego – obszary, modele, zasady i sposoby rozpoznawania zjawiska*, w: Nowak A. (red.), *Resocjalizacja młodzieży niedostosowanej społecznie wybrane konteksty*, „Chowanna”, 2006, T 2(27).

U osób zagrożonych niedostosowaniem społecznym zauważalne są najczęściej „postawy i zachowania odbiegające od przyjętej normy, ale o mniejszym nasileniu i mniejszej częstotliwości niż w przypadku ucznia niedostosowanego społecznie”¹⁵¹. Wykazują oni problemy w aspekcie: przestrzegania zasad panujących, zarówno szkole i rodzinie; wypełniania obowiązków; kontrolowania własnych emocji; sprostania oczekiwań ze strony rodziców i nauczycieli; opanowania treści z podstawy programowej.

Należy mieć na uwadze, że zagrożenie niedostosowaniem społecznym nie zawsze musi wiązać się ze złą sytuacją rodzinną dziecka. Trudności wychowawcze wykazują również dzieci z prawidłowo funkcjonujących rodzin. Tym samym, niezależnie od przyczyn żaden wychowawca czy rodzin nie powinien lekceważyć pierwszych objawów niedostosowania. Ich zadaniem jest jak najwcześniejsze podjęcie działań w kierunku wyeliminowania zagrożeń¹⁵². Tym, co może wzbudzić uwagę jest: „nieposłuszeństwo wobec dorosłych; zachowania bierne; zachowania agresywne, postawa kłamliwości; wagary; niepowodzenia w nauce szkolnej”¹⁵³.

Wobec takiej analizy o tym, czy dane zachowanie należy uznać za symptom niedostosowania społecznego jest w dużym zakresie przyjmowany bez uzasadnienia i zależy od jego nasilenia w obiektywnym jego sensie, jak też od siły opinii społecznej, jaką są osoby socjalizująco znaczące¹⁵⁴.

1.4.4. Przyczyny niedostosowania społecznego

Po ukazaniu symptomów niedostosowania społecznego warto przyjrzeć się skąd czerpią one źródło, gdyż poznanie przyczyn stanowi istotny element w procesie wychowawczym dziecka, przez który należy rozumieć podejmowanie czynności naprawczych i profilaktycznych przypisanych resocjalizacji.

Doszukując się przyczyn niedostosowania społecznego, warto wziąć pod uwagę fakt, ujmujący niedostosowanie społeczne jako stan jednostki¹⁵⁵, będący swoistym procesem, dokonującym się w dwóch etapach. Pierwszym ogniwem tego procesu jest kształtowanie się nastawień. Nastawienia te są podatne na wpływy antagonistyczno-destruktywne występujące w środowisku społeczno-kulturowym. W tym momencie środowisko to proponuje wzory aktywności, wzory motywacji i ustosunkowań, które są podstawowym elementem

¹⁵¹ B. Matuszek, *Z teorii i praktyki pracy z uczniem zagrożonym niedostosowaniem społecznym w szkole podstawowej*. *Pedagogika Nr 10, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas*, 2015, s. 146-147.

¹⁵² Zob. tamże, s. 147.

¹⁵³ J. Strykowska, *Niedostosowanie społeczne dzieci w wieku szkolnym. Problemy, diagnoza, profilaktyka*, Gnieźnieńska Wyższa Szkoła Humanistyczno-Menedżerska MILENIUM, Gniezno 2005, s.17.

¹⁵⁴ Zob. L. Pytki, *Pedagogika resocjalizacyjna...*, s. 86.

¹⁵⁵ Zob. L. Mościcka (red.), *Problemy niedostosowania społecznego*, WUWr, Wrocław 1984, s. 3.

do zaspokajania potrzeb oraz do rozładowania napięcia. Z kolei drugi etap, to przyswajanie wzorów aktywności zawartych w pierwszym etapie¹⁵⁶.

Określając zjawisko niedostosowania społecznego nie sposób jest pominąć jego mechanizmu i przyczyny występowania. J. Konopnicki za przyczyny niedostosowania społecznego uznaje: a) przyczyny wynikające ze środowiska domowego (warunki kulturalne i materialne, atmosfera rodzinna oraz stosunek rodziców do siebie, relacje między dzieckiem a rodzicami oraz „ogólne poczucie bezpieczeństwa”); b) przyczyny występujące w środowisku szkolnym (relacje nauczyciel-dziecko oraz dziecko-nauczyciel, wzajemne stosunki z rówieśnikami, opóźnienia oraz niepowodzenia szkolne); c) czynniki biologiczne (związane z życiem płodowym dziecka, z momentem urodzin oraz ograniczone uszkodzenia poporodowe)¹⁵⁷. Również czynniki makrospołeczne, ekologiczne i kulturowe mają swoisty rozdzźwięk w zachowaniu się dzieci i młodzieży, nie tylko niedostosowanej lub zagrożonej niedostosowaniem społecznym, ale i wychowujących się w rodzinach nieprzejawiających zachowań patologicznych.

K. Ostrowska¹⁵⁸ przystępując do konstrukcji modelu postępowania diagnostycznego, wyróżniła „źródła”, uznane za przyczyny i mechanizmy niedostosowania społecznego, do których zaliczyła: „źródła” konfliktowych zaburzeń tkwiących w psychofizycznej strukturze jednostki; „źródła” konfliktowych zaburzeń tkwiących w środowisku rodzinnym (...); „źródła” konfliktowe tkwiące w środowisku szkolnym (...); „źródła” konfliktowych zaburzeń tkwiących w środowisku rówieśniczym i koleżeńskim dziecka; „źródła” konfliktowych zaburzeń tkwiących w warunkach społeczno-kulturowych i fizycznych¹⁵⁹.

M. Konopczyński podaje, że współcześnie do jednych z głównych przyczyn niedostosowania społecznego, które rozumiane jest sposób tożsamościowo indywidualnych i społecznych konsekwencji nieprawidłowego procesu uspołeczniania (nie mieści się w ogólnie przyjętych standardach), zalicza się środowiskowe i osobowościowe blokady¹⁶⁰, występujące w trakcie rozwoju dziecka.

Warto podkreślić, iż jeszcze do niedawna sądzono, że doszukując się przyczyn zjawiska, jakim jest niedostosowanie społeczne, całą uwagę należy skoncentrować na sytuacji rodzinnej dzieci i młodzieży. Wynika to z faktu odgrywania przez to środowisko pierwszoplanowej roli socjalizacyjnej. Obecnie zaś reprezentowany jest pogląd, że znaczące oddziaływanie na proces

¹⁵⁶ Zob. Cz. Czapów, *Wychowanie resocjalizujące...*, s. 138.

¹⁵⁷ Zob. J. Konopnicki, *Niedostosowanie społeczne*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1971, s. 112-113.

¹⁵⁸ K. Ostrowska, *Diagnozowanie psychologiczne nieprzystosowania społecznego dzieci i młodzieży*, w: K. Ostrowska, E. Milewska, *Diagnozowanie psychologiczne w kryminologii. Przewodnik metodyczny*, Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa 1986, s. 60-61.

¹⁵⁹ Tamże.

¹⁶⁰ Zob. M. Konopczyński, *Pedagogika resocjalizacyjna...*, s. 16.

socjalizacji mają również interakcje między pozostałymi środowiskami, którymi są: grupy rówieśnicze, szkoły, środowiska lokalne, mass media. Należy podkreślić, że te czynniki powinno się traktować w łączności ze sobą, gdyż w ten sposób tworzą klimat rodziny, którego doświadcza młody człowiek¹⁶¹.

Reasumując, za główne przyczyny niedostosowania społecznego należy uznać niewydolność wychowawczą rodziny i szkoły. Niejednokrotnie „rodzina ogranicza wypełnianie swoich funkcji do zapewnienia potrzeb materialnych dzieci i młodzieży, zaś szkoła do realizacji procesu nauczania. (...) również (...) napięcia, które kumulowane prowadzą do stałego rozdrażnienia, do agresji stron i mogą w konsekwencji doprowadzić do dezorganizacji rodziny, tzn. do zaniedbywania obowiązków przez jednego lub obu małżonków, do pijaństwa lub do całkowitego rozbitcia rodziny”¹⁶². Wobec takiego stanu rzeczy zjawisko to ujmowane jest w kategorii zaniedbania przez środowisko rodzinne i szkolne. Ponadto „konsekwencją zaburzeń emocjonalnych są zaburzenia zachowania, które mogą się przekształcić w niedostosowanie społeczne”¹⁶³.

Z badań przeprowadzonych przez S.M. Côté i jej współpracowników wynikało, że wysoki poziom agresji występuje u dzieci wywodzących się z rodzin dysfunkcyjnych, a takie zachowanie wynika z niepożądanych zachowań matki, wczesnego macierzyństwa oraz niskiego statusu materialnego. Ponadto agresja ma swoje odzwierciedlenie w poważnych zachowaniach antyspołecznych¹⁶⁴.

Oprócz wspomianej wyżej niewydolności wychowawczej rodziny w sposób szczególny na funkcjonowanie dziecka oddziałuje sytuacja w domu rodzinnym i w najbliższym środowisku. Rozpad rodziny jest jednym z czynników mających swoje odzwierciedlenie w zachowaniu, osiągnięciach edukacyjnych, sferze psychologicznej, rozwoju społecznym i kompetencjach społecznych dziecka oraz może być czynnikiem zależnym od prawidłowego zdrowia dziecka. Ponadto konflikty rodzicielskie, w tym przemoc rodzinna zwiększają ryzyko wystąpienia negatywnych skutków w teraźniejszości, jak i w przyszłości dziecka. Występujące u dorosłych skutki długoterminowe związane są z ich okresem dzieciństwa, gdy doświadczali niekorzystnych czynników dla ich prawidłowego rozwoju, a zaliczyć do nich można problemy ze zdrowiem

¹⁶¹ Zob. J. Siemionow, *Niedostosowanie społeczne nieletnich: działania, zmiana, efektywność*, Difin, Warszawa 2011, s. 87.

¹⁶² R. Kartaszyńska, *Wpływ rodziny...*, dz. cyt., s. 71.

¹⁶³ K. Kowalska, *Zaburzenia przystosowania społecznego wywołane brakiem sukcesu szkolnego*, w: K. Biel, J. Kusztal (red.), *Dziecko zagrożone...*, dz. cyt., s. 156.

¹⁶⁴ Zob. S.M. Côté, T. Vaillancourt, E.D. Barker, D. Nagin, R.E. Tremblay, *The joint development of physical and indirect aggression: Predictors of continuity and change during childhood*, „Development and Psychopathology”, 2007, Vol. 19, s. 45.

psychicznym i dobrego samopoczucia, nadużywanie w rodzinie alkoholu, problemy z relacjami i funkcjonowaniem w grupie oraz trudności i problemy szkolne¹⁶⁵.

W związku z taką rozległą grupą przyczyn, najważniejsze jest wczesne rozpoznanie i podejmowanie działań szeroko profilaktycznych, w taki sposób, aby wskazać dziecku prawidłową stronę jego podążań. Należy pamiętać, iż na wiele czynników rodzic/wychowawca nie ma wpływu, ale ukazywanie dziecku istoty i prawidłowego celu życia od samego początku zmniejsza ryzyko pojawienia się u niego zachowań dewiacyjnych w przyszłości. Konieczne jest stwierdzenie, „że pozbawienie opieki, brak środków materialnych, zaburzenia funkcjonalne rodziny, niewłaściwe stosunki uczuciowe w rodzinie, brak ujawnionego zainteresowania emocjonalnego ze strony rodziców, postawa odrzucająca – jako niektóre wskaźniki zaburzonej więzi rodzinnej – sprzyjają w istotny sposób ukształtowaniu się niedostosowania społecznego”¹⁶⁶.

Syntezyując, po analizie literatury przedmiotu można zauważyć, że „zjawisko niedostosowania społecznego jest w ostatnich latach przedmiotem wielu badań, co wynika, między innymi, ze społecznej potrzeby wyeliminowania negatywnych skutków, jakie niesie, oraz ze względu na niepokojący proces jego narastania i obejmowania coraz młodszych osób”¹⁶⁷. Badacze koncentrują swoją uwagę na przyczynach i czynnikach tego zjawiska, podając sposoby eliminowania oraz zapobiegania niedostosowania społecznego bądź zagrożenia niedostosowaniem społecznym.

Innymi słowy, istnieje szereg pozycji książkowych, artykułów naukowych, które w swoim założeniu mają przedstawić m.in.: diagnozę (istotę i skalę) niedostosowania i zagrożenia niedostosowaniem społecznym, działania profilaktyczno-terapeutyczne ukierunkowane na taką osobę, sposoby i metody pracy z takim dzieckiem/ucniem, uwarunkowania występowania zjawiska, oddziaływania czynników na dziecko/ucznia oraz formy instytucjonalnej pomocy¹⁶⁸.

Ponadto wśród dotychczasowych badań bardzo ciężko jest znaleźć dane empiryczne dotyczące więzi rodzinnych dzieci i młodzieży zagrożonej niedostosowaniem społecznym.

¹⁶⁵ Zob. A. Mooney, Ch. Oliver, M. Smit, *Impact of Family Breakdown on Children's Well-Being. Evidence Review*, (DCSF-RR113), Department for Children, Schools and Families, London 2009, s. 1-8.

¹⁶⁶ A. Szymański, *Niedostosowanie społeczne...*, dz. cyt., s. 66.

¹⁶⁷ K. Mogielska, *Wybrane aspekty samooceny młodzieży niedostosowanej społecznie*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 2013, Nr 8, s. 48.

¹⁶⁸ Zob. m.in.: K. Biel, J. Kusztal (red.), *Dziecko zagrożone wykluczeniem. Elementy diagnozy, działania profilaktyczne i pomocowe*, Wydawnictwo WAM, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Kraków 2011; E. Kaczyńska, *Praca z dzieckiem niedostosowanym społecznie*, „Życie Szkoły”, 2003, Nr 9, s. 536-538; K. Kołodziejczyk, *Jakość życia dzieci z rodzin z problemem alkoholowym*, „Remedium”, 2006, Nr 9, s. 22-23; B. Maciejewska, *Dzieci z rodzin z problemem alkoholowym – szansa na rozwój czy droga ku destrukcji?*, „Nowa Szkoła”, 2013, Nr 8, s. 48-53; J. Rogala-Oblękowska, *Jak rodzina przyczynia się do brania narkotyków przez młodzież*, „Problemy Narkomanii”, 2001, Nr 2/01, s. 12-21; J. Siemionow, *Poznawcze korelaty zjawiska niedostosowania społecznego nieletnich*, „Opieka, Wychowanie, Terapia”, 2011, Nr 3-4, s. 18-23; J. Strykowska, *Czynniki wpływające na poziom niedostosowania społecznego dzieci w młodszym wieku szkolnym*, „Szkoła Specjalna”, 2005, Nr 4, s. 262-270; tenże, *Propozycja działań profilaktyczno-terapeutycznych wobec dzieci zagrożonych niedostosowaniem społecznym*, „Szkoła Specjalna”, 2005, Nr 5, s. 346-361.

Niestety, po wszechstronnej analizie literatury jedyne, co udało się odnaleźć, to wyniki badań przeprowadzone przez H. Bejger (2014) w Niepublicznym Młodzieżowym Ośrodku Wychowawczym, w Rejowcu (przebywały w nim osoby niedostosowane społecznie), wśród wychowanków kl. II LO (grupa 16-osobowa). Ukazała ona stosunek emocjonalny przejawiający się wśród badanych do domu rodzinnego – 62,5% pozytywny, 37,5% negatywny, oraz relacje z rodzicami – 75% pozytywne do matki, 37,5% pozytywne do ojca¹⁶⁹. W związku z tym, celowość niniejszej pracy jest tym bardziej uzasadniona.

¹⁶⁹ Zob. H. Bejger, *Autoportret młodzieży niedostosowanej społecznie*, w: H. Bejger, R. Kartaszyńska (red.), *Niedostosowanie społeczne...*, s. 50.

ROZDZIAŁ II

ZNACZENIE ŚWIETLIC ŚRODOWISKOWYCH W PROCESIE KSZTAŁCENIA I WYCHOWANIA DZIECI I MŁODZIEŻY ZAGROŻONEJ NIEDOSTOSOWANIEM SPOŁECZNYM

Drugi rozdział ukaże zadania wynikające z funkcjonowania świetlic środowiskowych, z uwzględnieniem organizacji pracy, funkcji i zadań, które zostaną poprzedzone zarysem historycznym powstawania tych instytucji. W dalszej części poniższej pracy zostaną przedstawione oddziaływania świetlicy środowiskowej na proces kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży zagrożonej niedostosowaniem społecznym z uwzględnieniem ich funkcjonowania w świetlicach środowiskowych.

2.1. Zadania świetlic środowiskowych

Obserwując współczesne polskie warunki bytowania i wychowania niepokojące jest występowanie licznych zjawisk, „które rzutują na sytuację dziecka a zarazem wywołują potrzebę aktywizacji i integracji opiekuńczych działań. Najczęściej wymienia się tu: a) zagrożenia bezpieczeństwa socjalnego ludności – bezrobocie, sfery ubóstwa, naruszanie podmiotowości człowieka, b) nasilające się zjawiska patologii. Dlatego też kwestią priorytetową musi być istotne wsparcie integrowania się środowisk profesjonalistów w systemie opieki poprzez szeroki udział”¹⁷⁰ środowisk i wszystkich typów organizacji, tak by nieść pomoc osobom potrzebującym. Do takich placówek wsparcia dziennego zaliczana jest m.in. świetlica środowiskowa, działająca w lokalnym środowisku swoich wychowanków i zarazem mająca w swojej misji przeciwdziałanie zagrożeniom rozwoju dzieci i młodzieży¹⁷¹ pochodzących z rodzin dysfunkcyjnych.

2.1.1. Krótki rys historyczny powstania świetlic środowiskowych

W Polsce termin „świetlica” znany i używany jest od dawna, chociaż pierwotnie stosowano go w odniesieniu do jednego z pokoi budynku mieszkalnego, który w swej istocie pełnił rolę pokoju biesiadnego lub gościnnego. Nowe znaczenie tego pojęcia zostało ukształtowane na początku XX w., kiedy świetlicą określono instytucje, które zostały powołane w celu zapewnienia młodzieży i dorosłym właściwych warunków do wypoczynku, uczenia się, rozwoju własnych zainteresowań oraz zdolności twórczych¹⁷².

Jednak początki powstawania świetlic środowiskowych w Polsce nakreślone są na II połowę XVII w., gdy rozpoczęto bardziej zorganizowaną formę opieki nad najmłodszym społeczeństwem. Pomimo takiej sytuacji skierowanie pomocy ku dzieciom pochodzącym z najuboższych warstw społecznych nastąpiło dopiero w XVIII w. Zainicjowanie tej działalności

¹⁷⁰ M. Moś, *Aktywizacja środowiska...*, dz. cyt., s. 46-47.

¹⁷¹ Zob. E. Marczevska, *Pomoc dzieciom w świetlicach środowiskowych*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 2016, Nr 8, s. 12.

¹⁷² Zob. B. Wojciechowska-Charlak, *Działalność opiekuńczo-wychowawcza świetlicy*, w: B. Wojciechowska-Charlak (red.), *Środowiska opiekuńczo-wychowawcze*, Wszechnica Świętokrzyska, Kielce 2002, s. 150.

opiekuńczej na rzecz dzieci było następstwem projektów oświatowych KEN, które dotyczyły powszechnej oświaty i warunków dla właściwego rozwoju dziecka. W tym okresie historycznym występował wzrost liczby osób żyjących na skraju ubóstwa oraz coraz częściej porzucano dzieci. Taka sytuacja społeczna była bodźcem do powołania ochronek, określanych często ogródkami dziecięcymi, jako pierwszymi placówkami stworzonymi w celu opieki nad dziećmi¹⁷³.

Ponadto dzięki staraniom Towarzystwa Salezjańskiego swoją działalność na terenie Polski rozpoczęły oratoria ks. Jana Bosko. Ta idea pomocowa była nakierowana na niesienie opieki dzieciom, w taki sposób, aby wśród wychowanków placówki widzieć wpływające z nich dobro i taktować ich, jako bliźnich wymagających wsparcia i ukierunkowania na prawidłowe drogi życia. Warto podkreślić, że do działań wychowawców oratoriów należało stałe i żywe towarzyszenie w życiu wychowanka¹⁷⁴.

Niestety, okres zaborów zahamował wiele działań i inicjatyw ukierunkowanych na najuboższe warstwy społeczeństwa, ale nie spowodował on całkowitego przerwania pomocy na terenach zaborowych¹⁷⁵.

Dla Polski duże zmiany przyniósł rok 1918, kiedy to Polska odzyskała niepodległość. Wówczas dużym uznaniem zaczęła cieszyć się świetlica, będąca jedną z form pracy na rzecz kultury i oświaty¹⁷⁶. Ponadto z wychowania oświatowego wyodrębniono wychowanie opiekuńcze, co związane było z powołaniem odrębnego, centralnego urzędu sprawującego nadzór nad dzieckiem, młodzieżą oraz macierzyństwem, którym zostało Ministerstwo Pracy i Opieki Społecznej. Mając na uwadze takie zmiany w *ustawie z dnia 16 sierpnia 1923 roku*, dotyczącej opieki społecznej nakreślono wytyczne co do systemu opieki społecznej, który swoim zasięgiem zaczął obejmować m.in. dzieci i młodzież, a w szczególności sieroty, półsieroty, dzieci zaniedbane, opuszczone, przestępcze oraz zagrożone negatywnym wpływem środowiska lokalnego. Wobec tego z ramienia ustawy nałożono na podmioty wychowania wypełnianie zadań opiekuńczo-wychowawczych¹⁷⁷.

Powyższy system opieki społecznej związany był również z początkiem tworzenia ognisk wychowawczych, jako placówek opiekuńczo-wychowawczych, prowadzonych przez Robotnicze Towarzystwo Przyjaciół Dzieci w odpowiedzi na problemy rodzin, które dotyczyły organizacji pozaszkolnych zajęć. Dlatego celem ognisk wychowawczych była przede wszystkim pomoc

¹⁷³ Zob. B. Kromolicka, *Świetlica środowiskowa*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku T. VI*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 467.

¹⁷⁴ Zob. tamże, s. 468.

¹⁷⁵ Zob. R. Borowski, D. Wysocki, *Placówki opiekuńczo-wychowawcze*, Wydawnictwo Naukowe NOVUM, Płock 2001, s. 24.

¹⁷⁶ Zob. B. Kromolicka, *Świetlica środowiskowa...*, s. 468.

¹⁷⁷ Zob. R. Borowski, D. Wysocki, *Placówki opiekuńczo...*, s. 24-25.

w odrabianiu lekcji, udzielenie opieki poza zajęciami szkolnymi, jak również uspołecznienie swoich podopiecznych¹⁷⁸.

Po roku 1945 Ministerstwo Oświaty objęło dotychczasowe zadania i uprawnienia, które dotyczyły systemu opieki nad dziećmi i młodzieżą, w wieku 3-18 lat, spoczywające na Ministerstwie Pracy i Opieki Społecznej, co skutkowało zmianą z „zakładu” na „placówkę”, jako miejsce, które oferuje pomoc opiekuńczo-wychowawczą dzieciom i młodzieży.

Z kolei *ustawa z dnia 15 lipca 1961 roku*, która pod koniec marca 1994 roku przestała obowiązywać, określała rozwój systemu wychowania i oświaty. W myśl tej ustawy można odnaleźć wytyczne na temat organizacji opieki i wychowania w placówkach. Wśród zaleceń zawarto wykaz miejsc, w których należało zapewnić nauczanie oraz wychowanie dzieciom i młodzieży uczącej się, pozbawioną jednocześnie całkowicie lub częściowo opieki rodzicielskiej, w ośrodkach szkolno-wychowawczych, domach dziecka, internatach i innych placówkach opiekuńczo-wychowawczych, zaś opiekę w rodzinach zastępczych.

Natomiast *ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 roku* dokonała bardziej szczegółowego podziału, na placówki opiekuńczo-wychowawcze umieszczone w trzeciej grupie, jako instytucje opiekuńczo-wychowawcze i była podstawą do rozporządzenia MEN, które umieściło świetlice w grupie A, jako grupę placówek opiekuńczo-wychowawczych, gdyż wraz z placówkami resocjalizacyjnymi powoływane były dla dzieci oraz młodzieży potrzebujących wsparcia w rozwoju, wychowaniu i socjalizacji, czyli ci, którzy są całkowicie, częściowo, okresowo pozbawieni rodzicielskiej opieki, należą do grupy zagrożonej uzależnieniem, wykazują zaburzenia w zachowaniu, są niedostosowani społecznie, korzystają z nauki w miejscu poza terenem ich zamieszkania, jak również żyją w środowiskach zagrożonych wykołajeniem społecznym¹⁷⁹.

Warto zaznaczyć, że pierwsza świetlica została powołana w październiku 1993r. przez Miejski Ośrodek Pomocy Społecznej (MOPS) w Żorach. Zaś na podstawie Domu Dziennego Pobytu, ul. Boryńska 13, swą działalność rozpoczęła świetlica środowiskowa, do której uczęszczało około piętnaścioro dzieci, zamieszkujących pobliskie osiedla. Wychowawcami były osoby z: oświaty, Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej oraz MOPS-u. Dzięki życzliwym działaniom zarządu miasta, w 1996r. świetlica do swej dyspozycji otrzymała większe pomieszczenie, co pozwoliło na przyjęcie większej liczby potrzebujących pomocy oraz zaoferowanie bogatszej oferty dydaktyczno-wychowawczej¹⁸⁰.

¹⁷⁸ Zob. B. Kromolicka, *Świetlica środowiskowa...*, s. 468.

¹⁷⁹ Zob. R. Borowski, D. Wysocki, *Placówki opiekuńczo...*, s. 34-37.

¹⁸⁰ Zob. K. Cholewa i in., *Pomoc dzieciom ulicy – doświadczenia organizacji pozarządowych*, http://portal.ngo.pl/files/01dzieciulicy.ngo.pl/public/pliki_do_pobrania/broszura_ok.pdf [dostęp z dnia 27.12.2016].

Reasumując, świetlica należy do grupy placówek opiekuńczo-wychowawczych, których zorganizowana działalność opiera się na sposobie wypełnienia czasu wolnego swoim podopiecznym¹⁸¹. Zatem, celem tej placówki jest organizowanie zajęć zarówno pozalekcyjnych, jak i pozaszkolnych, których organizacja i przebieg, powinien dotyczyć trudności oraz problemów wynikających m.in. z systemu opieki i wychowania¹⁸².

W związku z tym, istnieje kilka rodzajów świetlic, które wyróżniają się swoim przeznaczeniem oraz różnorodnością form organizacyjnych. Dlatego, jak zauważa B. Wojciechowska-Charlak, można wyróżnić: świetlice szkolne, kluby, świetlice specjalistyczne, do których zaliczamy świetlice: specjalistyczne, socjoterapeutyczne, obserwacyjno-diagnostyczno-terapeutyczne oraz środowiskowe¹⁸³.

Warto zaznaczyć, że w literaturze przedmiotu działalność placówek wsparcia dziennego, którymi są świetlice środowiskowe, określona jest w trzech obszarach wsparcia dla dzieci i młodzieży niedostosowanych społecznie, jak i zagrożonych niedostosowaniem. Pierwszym z nich jest obszar wsparcia biologicznego, który zapewnia bezpieczne miejsce do spędzania czasu, odrabiania prac domowych oraz dąży do zaspokojenia podstawowych potrzeb biologicznych (organizowanie ciepłych posiłków) oraz poprzez zorganizowanie pomocy, artykułów szkolnych, ubrań. Kolejny obszar dotyczy planowania spędzania przez wychowanków czasu wolnego – dostarcza alternatywnych rozwiązań w stosunku do najbliższego środowiska spędzania czasu wolnego, rozwijania zainteresowań oraz zapewnia pomoc w nauce. W ostatnim obszarze wsparcia – terapeutycznym – działania ukierunkowane są na pomoc w pokonywaniu trudności, niepowodzeń szkolnych, w komunikacji interpersonalnej i społecznej (wyrażanie emocji, reakcje na trudne sytuacje, sposoby komunikowania się) oraz w zakresie budowania i utrzymywania kontaktów z najbliższym otoczeniem¹⁸⁴.

Celem placówek, w zależności od rodzaju, jest tworzenie warunków do prawidłowego rozwoju swoich wychowanków, które mają na uwadze warunki wychowawcze, zdrowotne, materialne oraz umożliwiające właściwy przebieg rozwoju i uspołecznienia. Dlatego też powinny być one realizowane zarówno we współpracy z najbliższym środowiskiem (rodziną i sąsiadami) podopiecznych, jak i ze stowarzyszeniami i organizacjami¹⁸⁵.

Jak już zostało podkreślone, świetlice środowiskowe, wraz z innymi świetlicami, zaliczane są do placówek opiekuńczo-wychowawczych oferujących dzienną opiekę, a w myśl

¹⁸¹ Zob. B. Wiśniewska-Paź, *Świetlice i kluby środowiskowe we Wrocławiu – oferta i formy współpracy instytucjonalnej. Projekt badania*, w: K. Frysztacki, M. Nóżka, M. Smagacz-Poziemska (red.), *Dzieci ulicy. Procesy marginalizacji i automarginalizacji nieletnich*, „Zeszyty Pracy Socjalnej”, 2011, Nr 16, s. 189-191.

¹⁸² Zob. Tamże, s. 189.

¹⁸³ Zob. B. Wojciechowska-Charlak, *Działalność opiekuńczo-wychowawcza...*, s. 150.

¹⁸⁴ Zob. B. Sopot-Zembok, *Świetlice środowiskowe – szansa czy konieczność (na przykładzie Pszczyny)*, w: W. Korzeniowska (red.), S. Cz. Michałowski, A. Murzyn (tłum.), *Przemiany edukacyjne w Polsce i na świecie a modele wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001, s. 470.

¹⁸⁵ Zob. R. Borowski, D. Wysocki, *Placówki opiekuńczo...*, s. 37-38.

Ustawy z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, określane są jako placówki wsparcia dziennego, prowadzone w formie opiekuńczej, do których należą m.in. świetlice¹⁸⁶ środowiskowe, a celem ich działalności jest wspieranie rodziny w sferze opiekuńczo-wychowawczej¹⁸⁷.

2.1.2. Organizacja pracy oraz funkcje i zadania świetlicy środowiskowej

Jeszcze do roku 2011 organizację pracy, funkcje i zadania świetlicy środowiskowej określało *Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 19 października 2007 r. w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych* (Dz. U. Nr 201, poz. 1455), obecnie artykułem prawnym, który uchyla te rozporządzenie, jest *Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej* (Dz. U. Nr 149, poz. 887, z późn. zm.). W art. 24.2 powyższej ustawy określono, że zadaniem świetlicy środowiskowej jest zapewnienie dziecku: opieki i wychowania; pomocy w nauce; organizacji czasu wolnego, zabawy i zajęć sportowych oraz rozwoju zainteresowań¹⁸⁸. W dalszej części powyższej ustawy zamieszczono, że „szczegółowe zadania oraz organizację działania placówki (...), w tym rodzaj dokumentacji dotyczącej dziecka oraz sposób jej prowadzenia określa regulamin organizacyjny placówki (...) opracowany przez kierownika tej placówki”¹⁸⁹.

Warto zauważyć, że niektóre wymogi prawne zawarte w rozporządzeniu z 2007 roku pozostały w charakterystyce działalności świetlic środowiskowych. Chociażby § 29.1, który określa funkcjonowanie świetlicy w ciągu roku, jest kontynuowany – świetlica działa „przez cały rok, we wszystkie dni robocze, co najmniej 4 godziny dziennie, w godzinach dostosowanych do potrzeb dzieci i rodziców. W przypadku małej liczby dzieci wymagających opieki w placówce wsparcia dziennego ilość dni i godzin funkcjonowania placówki można dostosować do lokalnych potrzeb. Placówką wsparcia dziennego kieruje kierownik. Organizację placówki wsparcia dziennego określa regulamin placówki opracowany przez kierownika w porozumieniu z odpowiednią jednostką samorządu terytorialnego. Kierownik placówki wsparcia dziennego jest jednocześnie wychowawcą. W razie jego nieobecności placówką wsparcia dziennego kieruje osoba wyznaczona przez podmiot prowadzący. Przyjmowanie dzieci do placówek wsparcia dziennego odbywa się bez skierowania”¹⁹⁰. Ponadto w wyjątkowych okolicznościach ilość dni, jak i godzin funkcjonowania świetlicy, może być dostosowana do potrzeb dzieci. Również,

¹⁸⁶ Zob. *Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej* (Dz. U. Nr 149, poz. 887, z późn. zm.), art. 24.1.1.

¹⁸⁷ Zob. tamże, art. 18.1.

¹⁸⁸ Zob. tamże, art. 24.2.

¹⁸⁹ Tamże, art. 28.4.

¹⁹⁰ *Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 19 października 2007 r. w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych* (Dz. U. Nr 201, poz. 1455), § 29.1.

w miarę potrzeb i możliwości, może ona być czynna dla swoich wychowanków w okresie ferii zimowych, jak i w czasie wakacyjnym maksymalnie do 3 tygodni¹⁹¹.

Analizowana ustawa określa szczegółowe zadania dla placówki wsparcia dziennego, jej wewnętrzną organizację i „rodzaj dokumentacji dotyczącej dziecka i sposób jej prowadzenia”¹⁹², która określana jest w regulaminie organizacyjnym placówki wsparcia dziennego opracowanego przez kierownika powyższej placówki¹⁹³. Z kolei zaś, w ustawie nie zostają podane szczegóły wyżej wymienionych dokumentacji, ale dla dobra funkcjonowania tej placówki wymaga się, aby w placówkach wsparcia dziennego prowadzone były m.in.: kwestionariusze dzieci, karty informacyjne dzieci, karty obserwacji dzieci, indywidualne programy terapeutyczne (IPT-y), dzienniki zajęć z ewidencją członków świetlicy, zeszyty spotkań pracowników zespołu, karty zajęć specjalistycznych, karty pracy z wolontariuszami¹⁹⁴.

Dodatkowo, w rozporządzeniu tym zostały przedstawione zadania świetlicy, do której należy stworzenie warunków do: „fizycznego, psychicznego i poznawczego rozwoju dziecka; poszanowania podmiotowości dziecka, wysłuchiwanie jego zdania i w miarę możliwości uwzględniania jego wniosków we wszelkich dotyczących go sprawach oraz informowania dziecka o podejmowanych wobec niego działaniach; zapewnienia poczucia bezpieczeństwa; dbałości o poszanowanie i podtrzymanie związków emocjonalnych dziecka z rodzicami, rodzeństwem i z innymi osobami, zarówno spoza placówki i placówki wsparcia dziennego, jak i przebywającymi lub zatrudnionymi w tych placówkach; uczenia nawiązywania więzi uczuciowych oraz związków interpersonalnych; poszanowania potrzeb religijnych dziecka; zapewnienia dzieciom warunków sprzyjających utrzymywaniu osobistych kontaktów z rodziną; uczenia poszanowania tradycji i ciągłości kulturowej; uczenia planowania i organizowania codziennych zajęć stosownie do wieku dziecka; uczenia organizowania czasu wolnego, w tym uczestniczenia w zajęciach kulturalnych, rekreacyjnych i sportowych; kształtowania u dzieci nawyków i uczenia zachowań prozdrowotnych; przygotowywania dzieci do ponoszenia odpowiedzialności za własne postępowanie oraz uczenia samodzielności w życiu; wyrównywania deficytów rozwojowych dzieci; uzgadniania istotnych decyzji dotyczących dziecka z jego rodzicami lub opiekunami prawnymi”¹⁹⁵.

Każda z placówek wsparcia dziennego posiada wyznaczoną, wspólną dla wszystkich tego typu instytucji, grupę ogólnych celów pracy, do których zalicza: „utrzymanie dziecka w środowisku rodzinnym, zaspokojenie potrzeb dziecka, których zaspokajanie zaniedbuje

¹⁹¹ Zob. *Zasady organizowania i prowadzenia świetlic środowiskowych*, bip.um.wroc.pl/attachments/download/3248 [dostęp z dnia 02.12.2016].

¹⁹² *Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r...*, dz. cyt., art. 28.1.4.

¹⁹³ Zob. tamże, art. 28.1.4.

¹⁹⁴ Zob. P. Rogowski, *Placówki wsparcia dziennego: aspekty prawne. Cz. 1*, „Pedagogia Ojcostwa. Katolicki Przegląd Społeczno-Pedagogiczny”, 2013, Nr 2, s. 116.

¹⁹⁵ *Rozporządzenie Ministra Pracy...*, dz. cyt., § 32.

rodzina, prawidłowe funkcjonowanie społeczne w zależności od etapu rozwoju dziecka, stworzenie sytuacji korekcyjnych wobec ustalonych w procesie dorastania deficytów rozwojowych, obserwowalnych w zachowaniach wobec siebie, rówieśników, dorosłych i obowiązków edukacyjnych, przeciwdziałanie wykluczeniu i marginalizacji społecznej”¹⁹⁶. W takim układzie ogólnych celów realizowanych podczas zajęć w świetlicy środowiskowej można wyszczególnić trzy zasadnicze grupy celów: cele rozwojowe, cele edukacyjne oraz cele terapeutyczne¹⁹⁷. Z kolei cele szczegółowe formułowane są na podstawie diagnozy dziecka, która ukazuje indywidualne potrzeby i deficyty dziecka¹⁹⁸.

Z powyższych zadań i celów świetlicy można wyłonić trzy zasadnicze funkcje świetlic środowiskowych: funkcję opiekuńczą – przez opiekę należy rozumieć „dawanie oparcia, wsparcia, zaspokajania potrzeb (właściwości ludzkich, będących potrzebą), których jednostka nie umie, nie może, nie jest w stanie samodzielnie zaspokoić, żeby zachować równowagę biologiczną i psychiczną, przeżyć, zachować zdrowie, jakość życia, zapewnić prawidłowy rozwój”¹⁹⁹. Realizacja tej funkcji powinna dokonywać się w domu rodzinnym dziecka. Niekiedy, ograniczenie jej jest jedną z głównych przyczyn zaniedbania środowiskowego, a następstwem tego mogą być niepożądane zachowania młodego człowieka, mające oddziaływanie nie tylko na jego teraźniejszość i przyszłość, ale również całego jego otoczenia²⁰⁰. W związku z tym, szczególną pomocą w tym zakresie okazuje świetlica opiekuńczo-wychowawcza. W ramach tej funkcji wspomniana instytucja realizuje działania, których jednym z celów swej działalności jest zaspokajanie potrzeb podopiecznych, jako uzupełnienie pozarodzinnej formy opieki²⁰¹. Niekiedy jednak są zaspokojone jedynie częściowe potrzeby wychowanków; funkcję wychowawczą realizowaną poprzez zaspokajanie podstawowych potrzeb dziecka zarówno w jego twórczym rozwoju, jak i zapełnienie jego czasu wolnego zadaniami o różnym charakterze²⁰². Warto podkreślić, iż integralne wychowanie obejmuje wszystkie sfery rozwojowe wychowanka wynikające z uniwersalnych kryteriów: etyki i duchowości, kultury, estetyki, psychiki oraz zdrowia fizycznego²⁰³; funkcję dydaktyczną, dzięki której wdrażamy dziecko do systematycznej i rozumnej nauki, poprzez okazywanie pomocy w odrabianiu prac²⁰⁴. Oprócz

¹⁹⁶ A. Matyja, *Obraz warsztatu socjoterapii na przykładzie świetlic w Katowicach i okolicach*, „Opieka, Wychowanie, Terapia”, 2005, Nr 1-2, s. 43.

¹⁹⁷ K. Dziewięcka, *Formy i metody pracy w świetlicy środowiskowej*, „Wychowanie na co Dzień”, 2004, Nr 1-2, wkładka metodyczna, s. IX.

¹⁹⁸ Zob. A. Matyja, *Obraz warsztatu...*, s. 43.

¹⁹⁹ G. Gajewska, *Pedagogika opiekuńcza. Elementy metodyki*, wyd. IV zmien., PEKW „GAJA”, Zielona Góra 2009, s. 24.

²⁰⁰ Zob. Z. Dąbrowski, *Pedagogika opiekuńcza w zarysie cz.1*, wyd. IV popr. i uzupełn., Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2006, s. 197-199.

²⁰¹ Zob. tamże, s. 121-122.

²⁰² Zob. T. Nowakiewicz, *Świetlica w szkole ponadpodstawowej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 2002, Nr 4, s. 44-45.

²⁰³ Zob. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2004, s. 197.

²⁰⁴ Zob. K. Zajdel, *Świetlica sojusznikiem szkoły*, „Dyrektor Szkoły”, 2000, Nr 7-8, s. 38-39.

wymienionych funkcji, w świetlicy realizowana jest również funkcja społeczna, przez którą należy rozumieć uczestnictwo w życiu lokalnym środowiska, które równocześnie buduje i kształtuje więź świetlicy z tym środowiskiem. Warto wspomnieć, iż więź ta ubogacana jest przez działalność o nowe treści i wzmacnia oddziaływania wychowawcze skierowane ku wychowankom. Dzięki działalności kulturalno-społecznej świetlicy, staje się ona miejscem aktywności kulturalnej, społecznej i towarzyskiej²⁰⁵; profilaktyczna, która w swej istocie ma za zadanie zapobiegać wystąpieniu nieprawidłowości w rozwoju dziecka²⁰⁶; stymulacyjna, dążąca do usprawniania procesu rozwojowego²⁰⁷ oraz do aktywizowania dzieci poprzez wykorzystywanie ich własnych możliwości rozwojowych. Innymi słowy, dąży ona do pobudzania do działania; reedukacyjna, której celem jest wyrównywanie braków, zniwelowanie uszkodzeń i zaburzeń rozwojowych wytworzonych we wczesnych etapach życia dziecka; kompensacyjna, która wyrównuje deficyty powstałe w wyniku występowania różnorodnych nieprawidłowości w środowisku rodzinnym²⁰⁸.

Syntetyzując, świetlice środowiskowe utworzone są dla dzieci i młodzieży „pochodzących z rodzin ubogich, niepełnych lub rozbitych, zaniedbanych moralnie wychowawczo albo patologicznych”²⁰⁹. Mając na uwadze takie modele rodzin należy zwrócić szczególną uwagę na funkcjonowanie tych rodzin, gdyż ich sposoby wychowania mogą doprowadzić do zaniedbań opiekuńczo-wychowawczych, a w związku z tym, w tej pierwotnej komórce społecznej, wystąpią zachowania patologiczne. Wobec tego, świetlice środowiskowe są jedną z kilku placówek wsparcia dziennego, które podejmują wszechstronne działania, aby uchronić swych podopiecznych przed niekorzystnymi zjawiskami wychowania rodzinnego²¹⁰ i wspomóc rozwój dydaktyczno-wychowawczy oraz twórczy swoich wychowanków.

Po zapoznaniu się z fragmentem historycznym, dotyczącym powstawania świetlic środowiskowych i charakterystyką organizacji pracy, funkcjami oraz zadaniami wypełnianymi przez wspomniane placówki wsparcia dziennego, warto przyjrzeć się, w jaki sposób świetlice środowiskowe pomagają w procesach kształcenia i wychowania swoim wychowankom. Taka potrzeba wiąże się z pełniejszym poznaniem omawianego zagadnienia, tym samym zostanie ono przedstawione w poniższym podrozdziale niniejszej pracy.

²⁰⁵ Zob. B. Maciołek, *Przewodnik metodyczny do programu wychowawczego świetlicy „Liście wielkiego drzewa życia”*, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 2007, s. 14.

²⁰⁶ Zob. M. Pietkiewicz, *Świetlica szkolna szansą do wykorzystania*, WSiP, Warszawa 1988, 45.

²⁰⁷ Zob. D. Becelewska, *Repetytorium z rozwoju człowieka*, Kolegium Karkonoskie, Państwowa Szkoła Zawodowa w Jeleniej Górze, Jelenia Góra 2006, s. 32.

²⁰⁸ Zob. M. Pietkiewicz, *Świetlica szkolna...*, s. 45.

²⁰⁹ B. Wojciechowska-Charlak, *Działalność opiekuńczo-wychowawcza...*, dz. cyt., s. 154.

²¹⁰ Zob. B. Sopot-Zembok, *Świetlice środowiskowe...*, s. 475.

2.2. Oddziaływanie świetlicy środowiskowej na kształcenie i wychowanie dzieci i młodzieży zagrożonej niedostosowaniem społecznym

Powołując świetlicę środowiskową, jako placówkę wsparcia dziennego dla dzieci i młodzieży pochodzących z dysfunkcyjnych rodzin, zwrócono uwagę, aby jej merytoryczna działalność opierała się „na zintegrowanych działaniach diagnostycznych, terapeutycznych i wychowawczych”²¹¹. Wobec takiej działalności podstawą do podejmowania działań naprawczych wychowanków świetlic są procesy kształcenia oraz wychowania, które mają nie tylko istotne znaczenie na zmianę dotychczasowego zachowania, osiągnięć szkolnych i edukacyjnych, ale stanowią również bazę do funkcjonowania wychowanków w ich późniejszych latach życia, zarówno w środowisku szkolnym, rówieśniczym, jak i rodzinnym.

2.2.1. Pojęcie kształcenie i wychowanie

Pojęcie „kształcenie” oraz „wychowanie” wywodzą się z terminu bardziej ogólnego, którym jest „edukacja”. Wobec takiej struktury pojęciowej²¹², wspomniane określenia zaliczane są do podstawowych pojęć pedagogicznych. Mając na uwadze przedmiot i cele badań niniejszej pracy, w dalszej części zostanie ukazana analiza pojęcia „kształcenie” i pojęcia „wychowanie”.

Ukazując znaczenie powyższych pojęć, należy podkreślić, iż kształcenie – to proces, który „obejmuje jednocześnie wszelkie świadome, planowe i systematyczne oddziaływania dydaktyczno-wychowawcze na uczniów, zapewniające im wykształcenie ogólne lub zawodowe”²¹³. Podobne stanowisko odnaleźć można w syntetycznej analizie pojęcia kształcenia według W. Okonia, dokonanej przez K. Rubacha. Stwierdza on, że „kształcenie to system działań zmierzających do tego, aby uczącej się jednostce umożliwić poznanie świata, przygotowanie się do zmieniania świata i ukształtowanie własnej osobowości”²¹⁴.

Z pojęcia „kształcenie” wynika para pojęciowa uczenie się – nauczanie. Przez „uczenie się” należy rozumieć proces „nabywania przez uczący się podmiot określonych wiadomości umiejętności i nawyków”²¹⁵ oraz postaw „w toku bezpośredniego lub pośredniego poznawania rzeczywistości (doświadczenia i ćwiczenia)”²¹⁶. Z kolei „nauczanie”, to nic innego, jak „planowa

²¹¹ L. Adamowska, *Pomoc dziecku w rozwoju jako zadania świetlicy środowiskowej (placówki wsparcia dziennego)*, „Edukacja”, 2007, Nr 4(100), s. 95.

²¹² Zob. K. Rubacha, *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki T. 1*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 27; L. Zarzecki, *Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zarysie*, Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa, Jelenia Góra 2012, s. 14.

²¹³ Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, wyd. 2, Oficyna Wydawnicza Graf-Punkt, Warszawa 2002, s. 29-30.

²¹⁴ K. Rubacha, *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika...*, dz. cyt., s. 26.

²¹⁵ Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna...*, dz. cyt., s. 25.

²¹⁶ K. Rubacha, *Edukacja jako przedmiot...*, dz. cyt., s. 26.

praca nauczyciela z uczniami, umożliwiającą im zdobywanie wiadomości, umiejętności, nawyków oraz rozwijanie osobowości; kierowanie procesem uczenia się”²¹⁷.

Warto podkreślić, że o procesie nauczania i uczenia się mówimy wtedy, gdy: występują one w formie czynności okazjonalnych bądź przypadkowych; w procesie uczenia się stają się one systematycznym, planowym oraz bezpośrednim działaniem²¹⁸.

Przechodząc do analizy drugiego terminu, warto zaznaczyć, że w trakcie dokonywania przeglądu definicji wychowania, można zauważyć różnorodność i wielość w wyjaśnianiu istoty tego pojęcia. Próbę syntetycznego ujęcia tego pojęcia dokonał M. Łobocki. Jako pierwszą definicję wychowania ukazał w ujęciu A. Guryckiej, która wychowanie określa w dwóch płaszczyznach: pedagogicznej i psychologicznej. W perspektywie pedagogicznej określa ona wychowanie, jako „dynamiczny, złożony układ oddziaływań społecznych, instytucjonalnych, interpersonalnych, pośrednich i bezpośrednich, wywołujących zmiany w osobowości człowieka tym oddziaływaniami poddawanego”. Z kolei dla potrzeb psychologicznego zastosowania przez wychowanie należy rozumieć „dynamiczny, złożony układ wzajemnie od siebie zależnych procesów nadawania i odbioru wpływu (...) zachodzących między jednostkami o zróżnicowanych, specyficznych rolach, z których jedna jest dojrzałym wychowawcą, a druga mniej od niego dojrzałym wychowankiem, w celu zrealizowania, w sposób względnie trwały, jakiegoś mniej lub bardziej, ale świadomie złożonego przez wychowawcę projektu jego osobowości”.

Natomiast E. Durkheim wychowaniem nazywa „oddziaływanie pokoleń dorosłych na te, które nie dojrzały jeszcze do życia społecznego”. W ujęciu J. Szczepańskiego „wychowanie – to intencjonalne kształtowanie osobowości dokonywanej w ramach stosunku wychowawczego między wychowawcą a wychowankiem, według przyjętego w grupie ideału wychowawczego”. Zaś W. Brezinka podaje, że wychowanie to „takie działanie, poprzez które ludzie starają się w sposób trwały udoskonalić układy dyspozycji psychicznych innych ludzi lub też utrzymać ich stany uznane za wartościowe, bądź wreszcie zapobiegać powstawaniu dyspozycji, które ocenia się negatywnie”.

Inne ujęcie definicyjne reprezentowane przez R. Millera, pokazuje, że wychowanie stanowi interwencję „w dialektyczny stosunek człowieka i świata, regulując ich wzajemne stosunki za pomocą twórczego współdziałania dotyczącego rozwoju społeczeństwa i jednostki”. R. Schulz podaje, że „wychowanie to planowa aktywność człowieka, zorientowana na osiągnięcie pewnych celów (...) i trwałych zmian w osobowościach ludzi”. Zaś w ujęciu H. Muszyńskiego zauważyć można, że wychowanie zostaje określone, jako „sterowanie

²¹⁷ B. Milerski, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Leksykon PWN*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 130.

²¹⁸ Zob. Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna...*, s. 27.

procesami socjalizacyjno-enkulturacyjnymi oraz uczenia się jednostek podporządkowane celom kształtowania określonych dyspozycji osobowościowych”²¹⁹.

Nie w sposób jest ominąć podziału definicji wychowania według S. Kunowskiego, który dokonał tego na cztery grupy. W pierwszej znajdują się definicje prakseologiczne – oddziaływania wychowawców. W kolejnej zamieszczone są ewolucyjne – proces rozwojowy jednostki. Trzecia grupa, to definicje sytuacyjne – bodźce środowiska wychowawczego. Ostatnia zaś zawiera definicje adaptacyjne, które dotyczą skutków i efektów wychowania, które zostają składnikami dalszego procesu²²⁰.

Mając na uwadze powyższe definicje wychowania, należy podkreślić, że w szerokim rozumieniu, termin ten odnosi się do wychowania, które skoncentrowane jest na rozwoju umysłowym oraz uczuciowym jednostki, na sferze motywacji jednostki i konkretnych jej działaniach. Niekiedy takie rozumienie wychowania utożsamiane jest z rozwijaniem wszystkich cech danej osobowości²²¹. Natomiast przez węższe rozumienie wychowania należy rozumieć „kształtowanie charakteru jednostki”²²².

Reasumując, najszersze znaczenie pojęcia „wychowanie” oznacza nie tylko nauczanie i uczenie się, jako działania zmierzające do pozyskania nowej wiedzy i umiejętności, ale również spontaniczne i celowe osiągnięcie trwałych wartościujących stanowisk, względnie stabilnych postaw, kształtowanie specyficznych oraz spójnych wzorców zachowań w różnych sytuacjach i okresach życia – charakter i tożsamość.

Z kolei szerokie rozumienie terminu „kształcenie” określa intencjonalny proces rozwijania wiedzy i rozumności, zdolność do przeżywania wyższych emocji (moralnych, estetycznych), jak również kontrolowanie emocji negatywnych, samosteroowność motywacji oraz umiejętność skutecznego działania we wszystkich sferach i momentach życia, formowanie osobowości oraz stały rozwój jednostki²²³.

Wobec takiego stanu rzeczy wszelakie czynności podejmowane w aspekcie wychowania oraz kształcenia mają swoisty rozdzźwięk w procesie dydaktyczno-wychowawczym wychowanka. Każde działania podejmowane w tym kierunku mają na celu dobro rozwojowe jednostki oraz biorą pod uwagę integralny rozwój wychowanka.

²¹⁹ M. Łobocki, *Teoria wychowania...*, dz. cyt., s. 32-34.

²²⁰ Zob. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej...*, s. 169; M. Łobocki, *Teoria wychowania...*, s. 34-35.

²²¹ Zob. M. Łobocki, *Teoria wychowania...*, s. 32.

²²² Tamże.

²²³ Zob. Z. Kwieciński, *Przedmowa*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika...*, dz. cyt., s. 11.

2.2.2. Działalność dydaktyczno-wychowawcza świetlicy środowiskowej na rzecz podopiecznych

Podstawową działalnością świetlic środowiskowych na rzecz swoich podopiecznych, zwłaszcza będących w młodszym wieku szkolnym, kiedy tak ważną rolę stanowi środowisko rówieśników, jest dostarczenie innowacyjnych sposobów w pokonywaniu trudności, twórczych przeżyć oraz umiejętność budowania relacji interpersonalnych²²⁴. Jednakże warto podkreślić, że każde działanie skierowane na podmiot wychowania musi zostać poprzedzone dobrą, wieloaspektową, dokładną diagnozą²²⁵, która pozwoli na dogłębne poznanie wychowanka.

Każda placówka ma za zadanie stworzenie warunków do nauki oraz podjąć działania do zorganizowania pomocy w nauce, gdyż jedną z ról wychowawcy świetlicy środowiskowej jest czuwanie nad zrealizowaniem obowiązku szkolnego spoczywającym na wychowankach. Zatem, aby umożliwić im realizację tego zadania, każde dziecko otoczone jest indywidualną opieką. Jednak zanim to następuje należy dokonać wieloaspektowej oceny dziecka, od poznania jego warunków życia, po stan zdrowia oraz zainteresowań i uzdolnień. Należy również doszukać się przyczyny występujących trudności tak, aby móc dokonać prawidłowego wyboru przy selekcji metod pracy²²⁶.

W działaniach podejmowanych przez pracowników świetlicy wobec swoich podopiecznych warto jest korzystać „z pomocy młodych ludzi – stażystów, studentów, wolontariuszy, którzy mogliby pełnić wobec dzieci rolę „starszych rówieśników” (...), często zamkniętemu i zbuntowanemu dziecku łatwiej będzie przynajmniej na początku nawiązać kontakt z niewiele od siebie starszym chłopakiem”²²⁷.

W jednym ze swoich wykładów na temat udzielenia pomocy podopiecznym świetlic na podstawie pracy z rodzicami, A. Karasowska, jako psycholog Ośrodka Terapii Uzależnień i Współzależnienia w Gdańsku, „W jaki sposób można pomóc dzieciom, pracując z ich rodzicami? Mówiła o silnej więzi, jaka łączy rodziców i dzieci, i stanowi grunt dla prawidłowego rozwoju dziecka. Nawet, jeśli jest zaburzona, nawet jeśli rodzic krzywdzi i zaniedbuje dziecko, ta więź nie przestaje istnieć. Rodzice z różnych przyczyn mogą wycofywać się ze swojej roli wychowawczej (...) zadaniem terapeuty jest motywowanie rodziców do współpracy i korzystania z pomocy w rozwiązywaniu problemów wychowawczych”²²⁸, gdyż rolą profilaktyki wychowawczej jest stworzenie sprzyjających warunków do rozwoju²²⁹,

²²⁴ Zob. E. Jastrun, *Socjoterapia: co trzeba, a czego nie wolno?*, „Świat Problemów”, 2001, Nr 7-8, s. 37.

²²⁵ Zob. tamże, s. 38.

²²⁶ Zob. L. Adamowska, *Pomoc dziecku...*, s. 95.

²²⁷ E. Jastrun, *Socjoterapia...*, dz. cyt., s. 37-38.

²²⁸ Tamże, s. 38.

²²⁹ Zob. B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, wyd. 2 popr., Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012, s. 248.

zapewnienie posiłku wychowankowi nie wymaga od wychowawców dużego nakładu sił, znacznie większego wysiłku wymaga postawa towarzyszenia dziecku w jego uczuciach²³⁰.

Pomagając wychowankom nie ograniczamy swojej roli jedynie „do organizowania i dystrybucji środków służących do zaspokojenia potrzeb”²³¹. Pomoc powinna być ukierunkowana na działania spontaniczne, a w znacznej mierze na działania intuicyjne i sformalizowane, które są działaniami rozłożonymi w czasie, jak również są procesem zawartym w ramach prawnych i organizacyjnych²³².

Warto zaznaczyć, że pomoc może przybierać różne formy, która uwarunkowana jest zagrożeniami na gruncie rozwoju biologiczno-socjologiczno-kulturowego, czy też zagrożenia mające oddziaływanie na rodziny. Wobec takiego stanu rzeczy, przesłaniem pomocy na rzecz rozwoju dziecka i jego rodziny jest²³³ „chronić to, co dobre, stwarzać warunki do modyfikowania tego, co nie stwarza zagrożenia rozwojowi, nie interweniować (...), a raczej towarzyszyć, być obecnym, być obok w razie potrzeby”²³⁴ oraz stworzenie takiego systemu sieci placówek, które poprzez realizowanie swojej aktywności prewencyjnej będą starać się zapobiec wystąpieniu zaburzeń w życiu dziecka²³⁵.

Mając na uwadze organizację procesu dydaktyczno-wychowawczego świetlic, zauważa się, że w wielu takich placówkach wsparcia dziennego organizowane są tzw. zajęcia w terenie, do których zalicza się m.in. „wycieczki, biwaki, wizyty w zaprzyjaźnionych świetlicach, wyjścia do kina czy teatru lalek” (...). W ciągu dnia przewidziany jest czas na odrabianie lekcji, tzw. odrabianki (...) i posiłek (...). W zależności od dnia tygodnia i indywidualnego planu prowadzone są zajęcia sportowo-ruchowe²³⁶, które przyjmują „różnorodne formy ruchu: gry i zabawy, elementy gimnastyki, pantomimę, techniki relaksacyjne, zabawy przy muzyce”²³⁷, zajęcia kulturotwórcze (plastyczne – rysowanie, wydzieranki, wycinanki²³⁸; „muzyczne; taneczne; komputerowe; spotkania z cyklu *Ciekawy gość miesiąca*; teatralne itp.) i specjalistyczne – korekcyjne, logopedyczne, socjoterapeutyczne”²³⁹. W świetlicach środowiskowych prowadzone są również zajęcia z zastosowaniem metody bajkoterapii, muzykoterapii, do których wykorzystuje się sprzęt multimedialny, tj. DVD, video, radio,

²³⁰ Zob. E. Jastrun, *Socjoterapia...*, s. 38.

²³¹ L. Adamowska, *Pomoc dziecku...*, dz. cyt., s. 93.

²³² Zob. A. Bańka, *Wprowadzenie. Pomaganie jako problem psychologiczny*, w: A. Bańka (red.), *Bezrobocie. Podręcznik pomocy psychologicznej*, Wydawnictwo Print-B, Poznań 1992, s. 11-12.

²³³ Zob. L. Adamowska, *Pomoc dziecku...*, s. 94.

²³⁴ E. Marynowicz-Hetka, *Pomoc w rozwoju dziecka i rodzinie – studium krytyczne*, w: Z. Tyszka (red.), *Współczesne rodziny polskie – ich stan i kierunek przemian*, wyd. 2, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004, s. 362.

²³⁵ Zob. tamże, s. 363.

²³⁶ L. Adamowska, *Pomoc dziecku...*, dz. cyt., s. 95.

²³⁷ K. Dziewięcka, *Formy i metody...*, dz. cyt. s. XI.

²³⁸ Zob. tamże, s. XII.

²³⁹ L. Adamowska, *Pomoc dziecku...*, dz. cyt., s. 95.

komputery²⁴⁰, projektory oraz Internet, jako źródło filmów dydaktycznych. Istotne znaczenie podczas układania codziennych planów zajęć mają podstawowe formy gier i zabaw dydaktycznych, turnieje, w których podopieczni z wielką chęcią i zaangażowaniem biorą udział²⁴¹. Warto zaznaczyć, iż podczas zajęć z socjoterapii dąży się do zmiany zachowania wychowanków, nakłania się ich do pracy nad wykazywaną nadpobudliwością oraz stwarza się szansę poprawnego określenia swojego stanu emocjonalnego²⁴².

Istotnym punktem, kończącym zajęcia i pobyt na świetlicy, jest możliwość dokonania przez wychowanków samooceny swojego postępowania, zachowania. Taki sposób swoistej weryfikacji pozwala na podjęcie działań ukierunkowanych na zmianę dotychczasowych sposobów postępowania i zachowania oraz stanowi istotny element do budowania lepszego obrazu samego siebie. Ponadto służy ona do podejmowania konkretnych, prawidłowych działań na rzecz przezwyciężania zaistniałych trudności i problemów tak, aby móc pokonać negatywne przejawy swoich czynów. Co istotne, większość wychowanków nie zalicza tego punktu z codziennego planu zajęć do lubianych, mimo że dzięki tej formie są oni w stanie pokonać swoje słabości. Dlatego też rolą wychowawców jest zwrócić uwagę na pozytywne cechy podopiecznego, z których będzie mógł korzystać podczas zaistnienia konfliktowej sytuacji²⁴³.

Ponadto, podopieczni mają możliwość wyrażania swoich uczuć poprzez słowne, muzyczne i plastyczne wypowiedzi oraz uczestniczenia w różnorodnych konkursach organizowanych w świetlicy, a takie działania stwarzają im szansę na rozwój swoich zainteresowań, jak również dostarczają im bodźców do odkrywania talentów. Dodatkowo, w ramach działalności kulturalnorekreacyjnej, wychowawcy uwzględniając święta oraz dni wynikające z narodowej tradycji i obyczajów, wspólnie z dziećmi i młodzieżą przygotowują się do uroczystego świętowania np. „Andrzejków”, „Mikołajek”, „Jasełek”²⁴⁴, Dnia Babci i Dziadka, Dnia Matki jak również urodziny podopiecznych i kadry świetlicy. Oprócz tego wychowawcy podejmują starania, aby w czasie wakacji zorganizować swoim podopiecznym wyjazd na kolonie lub półkolonie. Warto podkreślić, iż podczas tych wyjazdów wychowawcy przeprowadzają programy profilaktyczno-wychowawcze. Zaś za jedno z podstawowych zadań wpisanych w działalność dydaktyczno-wychowawczą uznaje się organizację posiłków. Każdy rodzaj posiłku oczekiwany jest przez podopiecznych i stanowi zarówno podstawę do wzmocnienia siły psychofizycznych wychowanków, tworzenia ciepłego rodzinnego klimatu oraz stanowi okazję do nauki *savoir-vivre*'u przy stole oraz zauważania potrzeb swoich rówieśników²⁴⁵.

²⁴⁰ Zob. K. Dziewięcka, *Formy i metody...*, s. XI.

²⁴¹ Zob. tamże, s. XII.

²⁴² Zob. E. Marczevska, *Pomoc dzieciom...*, s. 13.

²⁴³ Zob. L. Adamowska, *Pomoc dziecku...*, s. 95.

²⁴⁴ Zob. E. Marczevska, *Pomoc dzieciom...*, s. 12.

²⁴⁵ Zob. L. Adamowska, *Pomoc dziecku...*, s. 95-96.

Mając na uwadze powyższe rozważania, które w literaturze przedmiotu są najczęściej poruszane, a stanowią jedynie odzwierciedlenie działalności dydaktycznej, warto zastanowić się, w jaki sposób zostaje urzeczywistniona rola wychowawcza świetlic środowiskowych. Istotne jest, że nie sposób jest prowadzić placówkę wsparcia dziennego pomijając aspekt wychowania, gdyż stanowi on podstawy do budowania oraz przeżywania teraźniejszości i przyszłości dzieci i młodzieży zagrożonych niedostosowaniem społecznym²⁴⁶. Poza tym, ta grupa osób, mimo swojego młodego wieku, niejednokrotnie jest narażona na negatywne działania, wpływające z lokalnego środowiska, zмага się z olbrzymimi problemami, z którymi w ogóle nie powinna się spotkać²⁴⁷. Dlatego pobyt w świetlicy stanowi dla nich czas tzw. „ucieczki” od problemów dorosłych. Co ważne, wśród kierowników, wolontariuszy placówki podopieczni pragną odszukać dla siebie osoby znaczącej, czyli takiej osoby, od której mogą uzyskać wsparcie społeczne²⁴⁸. Mimo iż, jak ukazują badania przeprowadzone pod koniec lat 80. XX w., wśród ludności amerykańskiej chińskiego pochodzenia, których autorką była A. Juhasz, dzieci i młodzież pochodzące z trudnych rodzin, za najbardziej znaczącą osobę uważały matkę, dopiero później rolę tą przypisywali osobie spoza kręgu rodzinnego, która była umiejscowiona przed ojcem, rodzeństwem i przyjaciółmi²⁴⁹.

Ponadto, jako jednym z przejawów wypełniania funkcji wychowania wyszczególnia się programy wychowawcze realizowane w poszczególnych świetlicach. Takim przykładem jest program *Starszy brat starsza siostra*, urzeczywistniany przez wiele świetlic środowiskowych, nakierowany na indywidualną pracę wolontariusza (opiekuna) z podopiecznym świetlicy ma na celu zauważyć trudności i problemy poszczególnych wychowanków, jak również bycie dla niego kimś, kto zrozumie jego aktualną sytuację oraz zostanie podporą i ostoją w jego codziennym życiu, w taki sposób, aby wobec podopiecznego przyjąć rolę starszego brata, czy starszej siostry²⁵⁰. Ponadto, niektóre świetlice w swoją działalność dydaktyczno-wychowawczą wdrażają program *Spróbujmy razem*, jako program skierowany na pomoc dziecku i rodzinie²⁵¹.

Jednak poprzez realizację własnego programu, każda świetlica buduje odrębny, swoisty klimat. W ramach realizacji procesu opiekuńczo-wychowawczego zauważalna jest różnorodność, która wiąże się z potrzebą lokalnego środowiska, wieku oraz zainteresowań

²⁴⁶ Zob. E. Dybowska, *Rola instytucji w profilaktyce rodzinnych uwarunkowań niedostosowania społecznego dzieci*, w: K. Biel, J. Kusztal (red.), *Dziecko zagrożone...*, s. 325.

²⁴⁷ Zob. B. Adamczyk, *Niedostosowanie społeczne dzieci ulicy w genezie zachowań dewiacyjnych i przestępczych*, w: K. Biel, J. Kusztal (red.), *Dziecko zagrożone...*, s. 203-204.

²⁴⁸ Zob. E. Domagała-Zyśk, *Autonomia czy odłączanie? Rola osoby znaczącej w życiu młodzieży z trudnościami w nauce*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2004, s. 71.

²⁴⁹ Zob. tamże, s. 80.

²⁵⁰ Zob. L. Adamowska, *Pomoc dziecku...*, s. 95.

²⁵¹ Zob. J. Adamczuk, K. Kaczanowska, „*Spróbujmy razem*”. Środowiskowy program pomocy dziecku i rodzinie, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 2002, Nr 9, s. 30-34.

dzieci, jak również z warunkami funkcjonowania placówki. Dlatego mając je na uwadze placówki te tworzą takie warunki do pełnego rozwoju wychowanków, aby realizować rozwój swoich podopiecznych m.in. poprzez:

- „wspieranie rozwoju kulturalnego, budząc zainteresowania i aspiracje dzieci, organizując kontakty z kulturą, czuwając na kulturą zachowania i języka, kompensując braki (...),
- przygotowanie do samodzielności życiowej, w tym do podejmowania odpowiedzialności za swoje postępowanie,
- zapewnienie poczucia bezpieczeństwa,
- kształtowanie pozytywnej samooceny, wzbudzając wiarę we własne siły i możliwości przełamując proces stygmatyzacji wewnętrznej (...) i zewnętrznej (...),
- dopomaganie we wzroście biologicznym organizując aktywne formy odpoczynku (...), kształtują nawyki zdrowego stylu życia”²⁵².

Podsumowując dzięki działalności świetlic środowiskowych podopieczni nabywają umiejętności dotyczące „wyrażania emocji, reagowania na sytuacje trudne oraz (...) porozumiewania się”²⁵³, a co istotne, wychowawcy i wolontariusze opiekują się dziećmi i młodzieżą pochodzącą z rodzin dysfunkcyjnych, zapewniając im zagospodarowanie czasu wolnego oraz ukazują sposoby w pokonywaniu zaistniałych problemów²⁵⁴ i trudności.

2.2.3. Funkcjonowanie dzieci i młodzieży zagrożonej niedostosowaniem społecznym w świetlicy środowiskowej

Przystępując do ukazania charakterystyki funkcjonowania wychowanków w świetlicy środowiskowej warto podkreślić, iż w dużym stopniu zachowanie ich związane jest z występującym współcześnie dynamicznym wzrostem zachowań patologicznych, które można zaobserwować wśród dzieci oraz młodzieży. Taki stan rzeczy wzbudza zainteresowanie wielu badaczy, którzy za przyczyny wymieniają m.in. kryzys rodziny i Kościoła; rozwój technologiczny, w tym środków masowego przekazu, które coraz częściej promują agresję oraz przemoc; łatwiejszy dostęp do środków uzależniających; niepoprawne zrozumienie i wykorzystywanie pojęcia wolności; presja środowiska na wybór konsumpcyjnego stylu życia, który wzmocniony jest przez reklamy; propagowanie pornografii i aktywności seksualnej; możliwość łatwiejszego dostępu do grup subkulturowych i sekt.

Mając na uwadze powyższe zależności w funkcjonowaniu dzieci i młodzieży, należy pamiętać, że każde zachowanie jest siłą wypadkową kilku czynników oraz należy pamiętać

²⁵² L. Adamowska, *Pomoc dziecku...*, dz. cyt., s. 96.

²⁵³ E. Marczevska, *Pomoc dzieciom...*, dz. cyt., s. 12.

²⁵⁴ Zob. tamże, s. 16.

o zwróceniu szczególnej uwagi na sukces szkolny dziecka, który ma swoiste znaczenie w prawidłowym rozwoju społecznym²⁵⁵.

Warto podkreślić, że zaburzenia w zachowaniu, które występują wśród wychowanków świetlic środowiskowych uwarunkowane są różnymi czynnikami oraz mogą być wynikiem oddziaływań czynników środowiskowych tj. dysfunkcji środowisk wychowawczych, zwłaszcza krzywdzenie dziecka, a także biologicznych, które związane są z dysfunkcjami układu nerwowego. Oprócz czynników środowiskowo-biologicznych ważne są indywidualne cechy osobowości dziecka, a w sposób szczególny temperament dziecka, który może być związany z wystąpieniem tego typu zaburzeń. Co więcej, także środowisko (świetlica, szkoła) mogą wywołać niepożądane zachowanie, gdyż błędy wychowawców, przemoc rówieśnicza, niewłaściwe relacje w grupie oraz doświadczanie urazów psychicznych w środowisku szkolnym wywołują nieprawidłowe zachowania u uczniów²⁵⁶.

Niektórzy uczniowie wykazują zachowania eksternalizacyjne, czyli „zachowania słabo kontrolowane”²⁵⁷ ujawniające się na terenie szkoły bądź poza nią, określane zachowaniami destruktywnymi, hiperaktywnymi i agresywnymi. Najczęściej ci uczniowie reagują wagarami, jako efekt niepowodzeń szkolnych, tym samym powodując pogłębianie się dotychczasowych trudności w nauce. Zaś lęk przed taką formą odstępstwa jest jednym z częstych powodów ucieczek z domu, a to z kolei powoduje wzrost kradzieży, spożywanie alkoholu i środków psychoaktywnych oraz częstsze przystępowanie do grup subkulturowych oraz przestępczych²⁵⁸.

Warto podkreślić, że dzieci wycofane społecznie często wykazują zachowania regresywne w obecności swoich rówieśników, a nawet powstrzymują się od działań społecznych. Takie zaniechanie interakcji społecznej może być wynikiem lęku, lęku społecznego lub chęcią odosobnienia się. Istotne jest, że od wczesnego dzieciństwa aż do dorosłości, wspomniana grupa dzieci jest grupą przejawiającą wiele negatywnych zachowań, w tym trudności społeczno-emocjonalne (lęk, niska samoocena, objawy depresji i internalizacji problemów), trudności z grupą rówieśniczą (odrzućenie, prześladowanie, zanik przyjaźni), trudności szkolne (np. słabe relacje nauczyciel-dziecko, trudności szkolne, wagarowanie)²⁵⁹.

Wychowankowie świetlic środowiskowych wykazują tendencje do porównywania się z rówieśnikami. Często porównują się do osób, które swojego wolnego czasu nie poświęcają

²⁵⁵ Zob. K. Kowalska, *Zaburzenia przystosowania...*, s. 153.

²⁵⁶ Zob. A. Karasowska, *Uczeń z zaburzeniami zachowania. Budowanie strategii pracy w środowisku szkolnym*, <https://www.ore.edu.pl/programy-i-projekty-69647/ucze-z-zaburzeniami-zachowania-w-szkole/ucze-z-zaburzeniami-zachowania-w-szkole-materiay-do-pobrania> [dostęp z dnia 04.01.2017].

²⁵⁷ B. Urban, *Zaburzenia w zachowaniu i niedostosowanie społeczne w świetle współczesnych wyników badań*, w: B. Urban, J.M. Stanik (red.), *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna T. 1*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Pedagogium Wyższa Szkoła Pedagogiki Resocjalizacyjnej, Warszawa 2007, s. 155.

²⁵⁸ Zob. K. Kowalska, *Zaburzenia przystosowania...*, s. 157.

²⁵⁹ Zob. K.H. Rubin, R.J. Coplan, J.C. Bowker, *Social Withdrawal in Childhood*, „Annu Review Psychology, 2009, Vol. 60, s. 141.

nauce, a mimo to uzyskują dobre wyniki. Konsekwencjami takich porównań może być wykazywanie niskiego poczucia własnej wartości, co z czasem doprowadzi do przekonania, że jeżeli nie może być dobrym uczniem, to będzie najgorszym. W ten sposób tłumaczą sobie, że nie istnieją osoby, które wierzyłyby w ich umiejętności, toteż nie może być osobą sprawującą komukolwiek zawód. Niekiedy dziecko świadomie opuszcza zajęcia szkolne²⁶⁰, a przychodząc do świetlicy w kręgu pracowników i wolontariuszy placówki doszukuje się zrozumienia i aprobaty swojego zachowania.

Resumując na podstawie badań ORE z 2010 r.²⁶¹ do głównych problemów dzieci i młodzieży zagrożonej niedostosowaniem społecznym, a zarazem mające oddziaływanie na ich funkcjonowanie w placówkach wsparcia dziennego, a w sposób szczególny w świetlicach środowiskowych, które warunkują ich funkcjonowanie w tych świetlicach są:

- „problemy emocjonalne: chwiejność emocjonalna, gwałtowne, niekontrolowane wybuchy, złości i gniewu, impulsywność, brak kontroli emocji; (...) zaburzony obraz własnej osoby, niska samoocena, brak wiary we własne siły i możliwości, uprzedzenia, kompleksy; zniekształcony ogląd rzeczywistości – *świat jest wrogi*, deprywacja potrzeb – *miłości, przynależności, akceptacji*; zachwianie poczucia bezpieczeństwa, lęk, niepewność, nieśmiałość, bierność, zamknięcie w sobie, izolowanie się od grupy, wycofanie, skrytość.
- problemy wychowawcze: łamanie norm, zasad i regulaminów placówki; przekraczanie granic, skracanie dystansu wobec dorosłych; postawa buntu, nieposłuszeństwo, ignorowanie poleceń, brak motywacji do zmian; złość, agresja słowna i fizyczna; arogancja, wulgarne słownictwo, brak szacunku dla innych; (...) brak nawyków higieniczno-porządkowych (...).
- problemy w kontaktach z rówieśnikami: przemoc rówieśnicza, pobicia, bójki, wulgaryzmy; zastraszanie, wymuszenia, wyłudzenia, groźby, kradzieże; uprzedzenia i nieufność, wrogość; lęk, nieśmiałość, unikanie kontaktu, zagubienie, nadmierne izolowanie się, osamotnienie; zbytnia uległość, wchodzenie w rolę kozła ofiarnego; prowokowanie konfliktów, brak umiejętności ich rozwiązywania; niski poziom empatii, brak tolerancji, respektowania potrzeb innych; nadpobudliwość, wybuchowość; brak umiejętności współpracy; zaburzona komunikacja, nieumiejętność werbalizacji potrzeb, niski poziom asertywności, nieprawidłowe odczytywanie sygnałów; nieumiejętność wchodzenia w koleżeńskie relacje, zawierania przyjaźni; chęć dominowania,

²⁶⁰ K. Kowalska, *Zaburzenia przystosowania...*, dz. cyt., s. 155-156.

²⁶¹ E. Góralczyk, *Sytuacja ucznia zagrożonego niedostosowaniem społecznym*, <https://www.ore.edu.pl/materiay-dobrania-28973/category/105> [dostęp z dnia 13.01.2017].

akcentowanie swojej przewagi z pozycji siły i zastraszania; łamanie norm, umów i zasad postępowania”²⁶².

Zatem, funkcjonowanie dzieci i młodzieży zagrożonej niedostosowanie społecznym w świetlicy środowiskowej, w dużej mierze zależy od środowiska rodzinnego, szkolnego i grupy rówieśniczej²⁶³. Należy podkreślić, że coraz większy wpływ na proces edukacyjno-wychowawczy oraz rozwój społeczny wychowanków ma współczesny postęp technologiczny oraz szeroko rozumiane mass media, ze szczególnym podkreśleniem roli Internetu i telewizji²⁶⁴.

²⁶² Tamże.

²⁶³ Zob. B. Adamczyk, *Adaptacyjne strategie dzieci ulicy*, w: K. Frysztacki, M. Nózka, M. Smagacz-Poziemska (red.), *Dzieci ulicy...*, s. 71.

²⁶⁴ Zob. A. Kruszewska, *Mass media i edukacja*, w: J. Kancír (ed.), *Aktuálne otázky prírodovedno-technických predmetov a prierezových tém v primárnej edukácii*, Prešovská univerzita v Prešove, Prešov 2013, s. 170-181.

ROZDZIAŁ III

PODSTAWY METODOLOGICZNE WŁASNYCH BADAŃ EMPIRYCZNYCH

Rozdział III zostaje poświęcony charakterystyce postępowania badawczego, które pozwoliło na przeprowadzenie badań empirycznych na potrzeby niniejszej pracy. Wobec tego, w pierwszej kolejności zostanie przedstawiony cel i przedmiot badań, problemy oraz hipotezy badawcze. Następnie zawarta zostanie charakterystyka metod, technik i narzędzi badawczych wykorzystanych w procesie badawczym oraz opis grupy badawczej wraz z terenem badań. W końcowej części rozdziału nastąpi ukazanie organizacji i przebiegu badań.

3.1. Cel i przedmiot badań

Każda procedura badawcza rozpoczyna się od ustalenia celu i przedmiotu badań, stąd czynności te są pierwszymi etapami w procesie badawczym. Istotne jest ich poprawne sformułowanie, gdyż decydują one o prawidłowym przeprowadzeniu całego procesu badawczego, dzięki któremu możliwe jest dogłębne poznanie środowiska badawczego, a analiza wyników badań wskazuje dalszą drogę postępowania, tak aby skorygować to, co wymaga działań naprawczych oraz jakie należy podjąć innowacyjne działania mające swoje odzwierciedlenie w przyszłej pracy.

Zatem, przez cel badań należy rozumieć takie poznanie, które umożliwi skuteczne działanie²⁶⁵, a za przedmiot zadanie, przed którym staje badacz w momencie podjęcia decyzji o konieczności zrealizowania badań²⁶⁶.

W związku z tym cel badań niniejszej pracy można określić na trzech płaszczyznach, jako:

CEL POZNAWCZY: poznanie uwarunkowań więzi rodzinnych dzieci i młodzieży zagrożonej niedostosowaniem społecznym i specyfiki ich funkcjonowania w świetlicy środowiskowej w perspektywie szans kształcenia i wychowania.

CEL BADAWCZY: rozpoznanie typów więzi i sposobów funkcjonowania dzieci i młodzieży zagrożonej niedostosowaniem społecznym przebywających w świetlicy środowiskowej.

CEL APLIKACYJNY: zastosowanie wyników badań w postępowaniu dydaktyczno-wychowawczym w pracy świetlicy środowiskowej.

Z kolei za **przedmiot badań** można uznać **więzi rodzinne dzieci i młodzieży zagrożonej niedostosowaniem społecznym i ich funkcjonowanie w świetlicy środowiskowej w perspektywie szans kształcenia i wychowania.**

²⁶⁵ Zob. T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010, s. 35.

²⁶⁶ Zob. T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1995, s. 101.

3.2. Problemy i hipotezy badawcze

W podstawach metodologicznych można odnaleźć twierdzenie, odwołujące się do źródła procesu badawczego, które jednocześnie wskazuje na umiejętność poprawnego formułowania problemu. Innymi słowy, podkreśla ono umiejętność stawiania pytań, na które badacz szuka odpowiedzi, a możliwe to jest dzięki przeprowadzaniu badań empirycznych.

Jak wskazuje M. Łobocki, istota problemu badawczego zawarta jest w uszczegółowionych celach badań, pozwalających na dokładne poznanie badanej rzeczywistości. Z kolei takie poznanie możliwe jest dzięki postawieniu precyzyjnych pytań, określających cel badań oraz ujawniających braki w dotychczasowej tematyce badawczej²⁶⁷.

Tym samym **problem główny** niniejszej pracy został sformułowany w pytaniu: **Jaki jest związek między jakością więzi rodzinnych dzieci i młodzieży zagrożonej niedostosowaniem społecznym a ich funkcjonowaniem w świetlicy środowiskowej w perspektywie szans kształcenia i wychowania?** Natomiast **problemy szczegółowe**, wynikające z tego problemu, sprecyzowano w sposób następujący:

1. **Jakie są typy więzi rodzinnych dzieci i młodzieży zagrożonej niedostosowaniem społecznym?**
2. **Jaki jest styl wychowania wśród rodzin wychowanków świetlicy środowiskowej?**
3. **Jakie są różnice między spektrum wartości przekazywanym w środowisku rodzinnym wychowanków świetlicy środowiskowej a preferowanym przez dzieci i młodzież zagrożoną niedostosowaniem społecznym w domu, szkole i w świetlicy?**
4. **Jaki jest poziom funkcjonowania społecznego dzieci i młodzieży zagrożonej niedostosowaniem społecznym w środowisku rodzinnym i w grupie rówieśniczej?**
5. **W jaki sposób dzieci i młodzież zagrożone niedostosowaniem społecznym funkcjonują w świetlicy środowiskowej?**
6. **Jakie działania są podejmowane przez wychowawców świetlicy środowiskowej w perspektywie szans kształcenia i wychowania?**
7. **Jakie są zaobserwowane zmiany wśród wychowanków świetlicy środowiskowej przez wychowawców i wolontariuszy świetlicy?**

Po ustaleniu problemów badawczych w procesie badawczym istotną rolę pełnią hipotezy, będące próbą odpowiedzi na wcześniej postawione w formie pytań problemy badawcze. Oznacza to, że hipotezy są w świadomy sposób przyjętymi założeniami czy też przypuszczeniami, które w wyniku procedury badawczej wymagają potwierdzenia bądź

²⁶⁷ Zob. M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s. 23.

odrzućenia²⁶⁸. Tym samym, na podstawie analizy literatury przedmiotu i własnych obserwacji sprecyzowano następujące hipotezy:

1. W rodzinach, w których funkcjonują dzieci i młodzież zagrożona niedostosowaniem społecznym, występują jedynie więzy biologiczne jednym z rodziców/opiekunów prawnych oraz więzy kulturowe, będące podstawą do budowania relacji wewnątrzrodzinnych.
2. Odzwierciedleniem słabych więzi rodzinnych wśród rodzin znajdujących się w niekorzystnym środowisku dla procesów prawidłowego rozwoju wszystkich członków rodziny jest dominacja w wychowaniu stylu liberalnego przyjmującego formę niekochającą.
3. Rodzice swoim dzieciom przekazują wartości zaliczające się do spektrum wartości witalnych, moralnych i życia codziennego. Tylko nieliczni swój styl wychowania budują na wartościach duchowych, a taki obraz przekłada się na wartości preferowane przez dzieci i młodzież zagrożoną niedostosowaniem społecznym.
4. Wychowankowie świetlic środowiskowych wykazują niski poziom poczucia akceptacji przez swoją rodzinę, co niejednokrotnie ukazują w swoim zachowaniu w trakcie zajęć w świetlicy, rozmowach oraz w poczuciu niskiej wartości i brakiem wiary we własne możliwości.
5. Dzieci i młodzież zagrożona niedostosowaniem społecznym niechętnie uczestniczy w zajęciach dodatkowych organizowanych przez wychowawców i wolontariuszy świetlicy, wykazują niechęć do brania czynnego udziału w zajęciach, nadużywają wulgaryzmów i przemocy (fizycznej i psychicznej) w stosunku do innych wychowanków. Mają tendencję do porównywania się z rówieśnikami, będącymi w ich opinii lepszymi od nich samych.
6. Wychowawcy poprzez realizację programów, układanie różnorodnych planów zajęć, dostosowanych do możliwości i zainteresowań swoich wychowanków, stwarzanie możliwości do rozwoju podopiecznych, przyczyniają się do poprawienia dotychczasowych możliwości edukacyjnych, które przejawiają się w procesie nauki i uczenia się oraz w ich przyszłym zachowaniu.
7. Dzięki nieustannej i wieloaspektowej pracy wychowawcy i wolontariuszy wychowankowie świetlic środowiskowych rozwijają swoje zdolności i zainteresowania, chętniej uczestniczą w życiu społecznym, wykazują predyspozycje do współpracy, łatwiej nawiązują kontakty, podnoszą poziom własnej wartości, wierzą we własne umiejętności oraz posiadają zdolność do wyrażania swoich dotychczasowych stanów

²⁶⁸ Zob. tamże, s. 27.

emocji, jak również zaobserwowany jest częściowy zanik objawów nieprzystosowania społecznego.

3.3. Metody, techniki i narzędzia badawcze

Odpowiedni wybór metod, technik i narzędzi badawczych decyduje o pozyskaniu odpowiedzi na postawione problemy badawcze, a w związku z tym mają one istotne znaczenie w procesie uzyskiwania wyników prowadzonych badań empirycznych. Ponadto istotny jest wybór odpowiedniego warsztatu metodologicznego, gdyż pozwoli on na postawienie właściwej oceny badanego zjawiska, która z kolei ukaże dalszy kierunek działań pedagogicznych zmierzających ku rozwiązaniu problemu.

Tym samym przez metodę badawczą należy rozumieć „zespół teoretycznie uzasadnionych zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych obejmujących najogólniej całość postępowania badacza, zmierzającego do rozwiązania określonego problemu naukowego”²⁶⁹. Z kolei techniki badań, to nic innego, jak „czynności praktyczne, regulowane starannie wypracowanymi dyrektywami, pozwalającymi na uzyskanie optymalnie sprawdzalnych informacji, opinii, faktów”²⁷⁰. Natomiast narzędzie badawcze jest „przedmiotem służącym do realizacji wybranej techniki badań”²⁷¹.

Mając na uwadze cel badań niniejszej pracy oraz fakt, że osobą przeprowadzającą badania będzie wolontariusz, który wraz z innymi wolontariuszami i wychowawcami współpracuje i uczestniczy w pracy dydaktyczno-wychowawczej oraz opiekuńczej świetlicy na rzecz wychowanków świetlicy, a co istotne, by mówić o użyteczności przeprowadzonego projektu badawczego, do realizacji procesu badawczego wybrano metodę studium indywidualnego przypadku, wpisaną w paradygmat badań w działaniu.

W literaturze metodologicznej trudno jest doszukać się klarownego wyjaśnienia czym jest metoda studium indywidualnego przypadku, dlatego też można przytoczyć definicję E. Domagały-Zyśk, w której autorka ukazuje istotę metody studium indywidualnego przypadku. Autorka określa ją, jako „metodę badań pedagogicznych, której celem jest dogłębne poznanie sytuacji życiowej danej osoby lub małych grup osób w kontekście wybranych czynników kulturowych, społecznych i edukacyjnych modyfikujących tę sytuację”²⁷².

Wspomniana koncepcja niniejszej pracy badawczej, będąca badaniami uczestniczącymi, jest „szczególnym przykładem badań realnego świata (...), które w swej istocie zorientowane

²⁶⁹ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych...*, dz. cyt., s. 71.

²⁷⁰ Tamże.

²⁷¹ Tamże.

²⁷² E. Domagała-Zyśk, *Studium indywidualnego przypadku jako metoda badań naukowych w pedagogice specjalnej*, w: R. Skrzyniarz, L. Dziaczkowska, D. Opozda., *Przedmiot, źródła i metody badań w biografii*, Wydawnictwo Episteme, Lublin 2016, s. 508.

jest na wywołanie zmiany w istniejącym porządku, w stanach rzeczy i zjawisk już w procesie realizacji projektu badawczego”²⁷³.

Wobec tego, główna metoda badawcza poniżej pracy została wsparta:

- rozmową kierowaną, przeprowadzoną z wychowawcą świetlicy i wolontariuszami świetlicy – posłużono się autorskimi narzędziami badawczymi;
- *metodą do badania stylu wychowania w rodzinie – rodzina pochodzenia (RP)* – wykorzystano narzędzie badawcze zamieszczone w pozycji M. Ryś, *Systemy rodzinne. Metody badań struktury rodziny pochodzenia i rodziny własnej*, jako narzędzie przeznaczone do zbadania osób od 13 r. ż. Zaś poniżej 13 r. ż. na bazie wspomnianego narzędzia sformułowano twierdzenia w czasie teraźniejszym zrozumiałe dla grupy wiekowej;
- analizą wytworów – rysunki rodzin wychowanków;
- analizą treściową i formalną dokumentów;
- obserwacją swobodną uczestniczącą.

Do analizy treściowej i formalnej dokumentów oraz obserwacji swobodnej uczestniczącej stworzono autorskie narzędzie badawcze, którym była *scheduła obserwacyjna*.

W trakcie realizacji procesu badawczego nastąpiła zmiana na stanowisku kierownika świetlicy oraz zaszły duże rotacje osobowe wśród wolontariuszy. Pierwotny skład wolontariuszy, z którymi planowano przeprowadzić rozmowę kierowaną, z przyczyn niezależnych od badacza, okazał się nieosiągalnym, gdyż wolontariusze, którzy przez co najmniej 2 lata pracowali z badanymi wychowankami, zmienili miejsce zamieszkania na inne niż Lublin, bądź podjęli się nowych obowiązków, co wiązało się z zaprzestaniem pełnienia funkcji wolontariusza świetlicy.

Mimo zaniechania pracy wolontarystycznej tych osób oraz zmiany miejsca pracy ówczesnego kierownika postanowiono, że w badaniu nie wezmą udziału wolontariusze „młodzi stażem” – czas pracy z wychowankiem mniej niż 10 miesięcy, gdyż ich wiedza na temat badanej grupy jest znikoma. Dlatego zamiast rozmowy kierowanej z wychowawcą i wolontariuszami posłużono się wywiadem, do którego stworzono kwestionariusze wywiadu skierowane do:

- kierownika – nazwano go *Pytania do kierownika świetlicy*. Składał się on z dwóch części: cz. I dotyczyła *funkcjonowania i organizacji świetlicy* i zawierał 14 pytań otwartych (odpowiedzi zostały udzielone w marcu przez obecnego kierownika świetlicy), w cz. II zastosowano 12 pytań otwartych, obejmujących *dane o osobie badanej* – zostały podane przez byłego kierownika;

²⁷³ M. Czerepaniak-Walczak, *Etyczne aspekty badania w działaniu: poszanowanie praw uczestników badań*, w: H. Červinková, B.D. Gołębnik (red.), *Edukacyjne badania w działaniu*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2013, s. 77.

- wolontariusza – *Pytania do wolontariusza świetlicy* – narzędzie składało się z 12 pytań otwartych dotyczących badanej osoby. Z racji zmian w składzie wolontariuszy i przyjętych wymagań, co już zostało wyżej opisane, odpowiedzi zostały udzielone przez 3 wolontariuszy. Każdy wolontariusz opisywał jedną osobę badaną, z którą miał/ma najlepszy kontakt i najdłużej pracował/pracuje. Wobec tego wolontariusze kolejno opisali sytuację Małgorzaty, Magdaleny oraz Alicji.

Ponadto, gdy po przeprowadzeniu badań empirycznych zauważono, że zebrany materiał badawczy jest ograniczony, by móc dokonać całościowej analizy badanego stanu rzeczy, a co istotne zebrane dane są niewystarczające do specyfiki niniejszej pracy, zdecydowano się poszerzyć badania, w których dodatkowo uwzględniono aspekt aksjologiczny. Ten etap procesu badawczego został przeprowadzony metodą sondażu diagnostycznego, „której podstawową funkcją jest gromadzenie informacji o interesujących badacza problemach w wyniku relacji słownych osób badanych”²⁷⁴. Do niej wykorzystano technikę badania ankietowego oraz rozmowę kierowaną, do których stworzono autorskie narzędzia badawcze, a były to:

- *rozmowa kierowana z wychowankami*, która zawierała 9 pytań (4 pytania otwarte, 3 zamknięte, 2 półotwarte). Do pytania 9 stworzono załącznik przedstawiający spektrum wartości, który sporządzono na podstawie spektrum wartości zawartego w pozycji książkowej K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki. T. 1. Godność, wolność, odpowiedzialność, tolerancja*, do którego dopisano inne wartości, jak również wychowankowie mogli dopisywać własne propozycje wartości. Odpowiedzi udzielono w formie hierarchii wartości, które zostały sfotografowane. Istotne jest, iż wielką trudnością było nawiązanie kontaktu z Alicją²⁷⁵. Mimo nieustannego wysiłku i nawiązaniu z nią relacji, nawet przez prośbę jej koleżanek, rozmowa z nią nie odbyła się. Alicja zgodziła się jedynie na wypełnienie kwestionariusza w formie online za pośrednictwem portalu społecznościowego, ale niestety pomimo wielokrotnych próśb Alicja nie nadesłała odpowiedzi na ostatnie pytanie dotyczące preferowanych wartości w domu, szkole i świetlicy;

²⁷⁴ M. Łobocki, *Metody i techniki...*, dz. cyt., s. 247.

²⁷⁵ Z racji małej frekwencji obecności w świetlicy (26 dni obecności w czasie 01.09.2016-31.03.2017) Alicja została skreślona z listy wychowanków świetlicy w roku szkolnym 2016/2017. Odbyło się to po wcześniejszym poinformowaniu jej o krokach, jakie zostaną podjęte wobec niej, wówczas gdy nie przyjdzie ona do świetlicy przynajmniej 3 razy w wyznaczonym przez ówczesnego kierownika świetlicy terminie. Niestety, Alicja w tym czasie nie pojawiła się, w świetlicy, co wiązało się z utartą statusu podopiecznego świetlicy i trudnościami, w nawiązaniu z nią kontaktu, w celu przeprowadzenia rozmowy kierowanej, jako uzupełnienie do pozyskanego materiału badawczego.

- *kwestionariusz ankiety dla rodzica lub opiekuna prawnego* wychowanka świetlicy, składający się z 9 pytań (7 pytań otwartych, 2 zamkniętych), który został wypełniony jedynie przez 3 rodziców osób badanych (Huberta, Amelii oraz Małgorzaty).

Wszystkie narzędzia badawcze wykorzystane w procesie badawczym oraz powstałe wytwory osób badanych – rysunki rodzin i zdjęcia, ukazujące hierarchie wartości, zamieszczono w aneksie poniżej pracy.

3.4. Osoby badane i teren badań

Badania zostały przeprowadzone wśród wychowanków świetlicy Katolickiego Stowarzyszenia Młodzieży Archidiecezji Lubelskiej (KSM AL), w której autorka pracy jest wolontariuszem nieprzerwanie od marca 2015 roku i ma okazję do praktycznego poznawania specyfiki pracy tego miejsca, jaki i samych wychowanków świetlicy, w ciągu 4-10 godzin tygodniowo uczęszczania na zajęcia w świetlicy i niesienia pomocy wychowankom placówki oraz ofiarowania wsparcia wychowawcom.

Zanim zostanie ukazana charakterystyka osób badanych, najpierw warto przedstawić krótką historię powstania i działalności świetlicy KSM AL²⁷⁶, mieszczącej się przy ul. Krakowskie Przedmieście 1 w Lublinie.

Za początek powstania świetlicy KSM AL uznaje się rok 1999, w którym zorganizowano wspólne wakacje na rzecz dzieci pochodzących ze Śródmieścia i Starego Miasta Lublina. Jednak jej pierwotna nazwa, jaką stosowali wychowankowie i ich rodzice, to SALKA.

Rezultatem tego wykazu była chęć kontynuacji rozpoczętej idei, która wymagała pozyskania środków, dzięki którym możliwe będzie zorganizowanie czasu wolnego wspomnianej grupie dzieci. Zakładano, że pozyskane fundusze pozwolą na zorganizowanie przynajmniej jednego dnia w tygodniu, który umożliwi, w sposób atrakcyjny dla najmłodszych osób, aktywne spędzanie czasu. Wobec tego, w czasie wakacji ówczesne Radio Plus, dzisiejsze Radio eR, przeprowadziło akcję „Masz u nas Plusa”, której celem było pozyskanie sponsorów na kontynuację wspomnianej idei.

Wraz z zakończeniem wakacji, akcja lubelskiego radia przekształciła się w regularne spotkania w salce, mieszczącej się przy ul. Krakowskie Przedmieście 1. Spotkania wolontariuszy

²⁷⁶ Do ukazania historii działalności Świetlicy KSM AL wykorzystano opracowaną historię wspomnianej placówki, zawartą w pracy licencjackiej napisaną w roku 2015, przez ówczesnego wolontariusza świetlicy – Magdaleny Władykę, *Motywy działalności wolontariuszy w Świetlicy Katolickiego Stowarzyszenia Młodzieży Archidiecezji Lubelskiej*, Lublin 2015 (archiwum KUL). Co istotne, dane zawarte w tej pracy, sporządzono na podstawie broszury informacyjnej opublikowanej z okazji 15-lecia istnienia placówki oraz posłużono się wspomnieniami usłyszczanymi od dotychczasowych pracowników świetlicy pracujących w roku 2015, gdyż jak podkreśliła M. Władyka, w swej analizie, „dostęp do kronik placówki okazał się niemożliwy”, zostały zaktualizowane na stan redagowania ostatecznej wersji metodologii badań empirycznych mniejszej pracy, tj. marzec 2017 roku.

i pracowników Radia Plus odbywały się w każde wtorkowe popołudnie. Głównym ich celem była organizacja czasu wolnego dla poznanych w czasie wyjazdu wakacyjnego dzieci. Organizowali m.in. zabawy aktywizujące dla wspomnianej grupy, przygotowywali ciepły posiłek oraz pomagali w odrabianiu prac domowych, jak również podejmowali działania w celu rozwoju zainteresowań podopiecznych.

W rezultacie wspomnianych działań, dostrzeżono potrzebę znalezienia takiej przestrzeni dla dzieci i młodzieży, która mogłaby spotykać się i uczestniczyć we wspólnych zabawach, jak również otrzymywałyby pomoc w nauce oraz wsparcie w przeżywanych trudnościach. Tym samym, w maju, podjęto decyzję o utworzeniu placówki opiekuńczo-wychowawczej. Zaś dzięki działaniom wielu osób i ich zaangażowaniu w pomoc potrzebującym dzieciom, wrzesień 1999 roku stał się przełomowym momentem, w rozwoju tej gałęzi pomocy dla wspomnianej grupy. Od tej chwili Świetlica KSM, po wcześniejszym zarejestrowaniu, rozpoczęła formalne funkcjonowanie.

W pierwszych etapach działalności placówka oferowała swoją pomoc i wsparcie we wszystkie dni robocze, od poniedziałku do piątku, od godziny 13.00 do 18.00. Był to pracowity okres dla ówczesnej kadry, gdyż placówka cieszyła się dużą popularnością i zainteresowaniem zarówno ze strony dzieci, jak i ich rodziców. Z upływem czasu, oprócz dzieci w wieku szkolnym, z działań świetlicy zaczęły korzystać również dzieci będące w wieku przedszkolnym, które nie uczęszczały do żadnej placówki edukacyjnej. W odpowiedzi na taką potrzebę wprowadzono cykl zajęć porannych, podlegający na przeprowadzaniu tzw. zajęć przedszkolnych, które odbywały się przez trzy dni w tygodniu, od godz. 10.00 do 12.00. Obecnie, świetlica zapewnia opiekę swoim podopiecznym przez 5 dni w tygodniu, w godzinach 14.00-18.00 oraz podczas ferii zimowych, dni świątecznych oraz przerwy wakacyjnej od godziny 10.00 do 14.00²⁷⁷.

W perspektywie 18-stu lat działalności placówki z opieki korzystało 282 wychowanków. Kierowało świetlicą 6 kierowników oraz zatrudniano 9 wychowawców. Jako pierwszym kierownikiem placówki, w latach 1999-2002, była Katarzyna Braun. Po niej obowiązki kierownika przejęła Magdalena Józwiną (2002-2008), którą zastąpiła Dorota Bajczyk. Następnym kierownikiem była Sylwia Mazurek (2008-2013), która przekazała obowiązki Małgorzacie Matuszyk (2014-2016). Zaś od września 2016, do dnia dzisiejszego, funkcję kierownika Świetlicy KSM piastuje Marzena Kotorowicz.

Z kolei, w latach 2000-2017, jako wychowawca placówki pracowały: Katarzyna Gołąb, Magdalena Józwiną, Viktoria Kondratiuk, Izabela Krawczyk, Magdalena Lenart, Małgorzata Matuszyk, Sylwia Mazurek, Sylwia Suseł, Zofia Roegner (pracuje obecnie).

²⁷⁷ Zob. Broszura informacyjna. *15 lat minęło*.

Oprócz kierownika i wychowawcy, podopieczni mogą również liczyć na pomoc wolontariuszy, którzy przede wszystkim stanowią grupę studentów. Ich pracę nadzoruje obecny kierownik placówki – Marzena Kotorowicz, który przeprowadza co dwutygodniowe spotkania. Celem wspomnianych spotkań jest lepsze przygotowanie wolontariuszy do pracy z podopiecznymi, wspólne projektowanie przyszłych działań w świetlicy, jak również możliwość realizowania własnych pomysłów i przede wszystkim integracja grupy, podczas tzw. wyjść integracyjnych²⁷⁸.

Warto podkreślić, iż za fundamentalną misję placówki uznaje się opiekę i wychowanie swoich podopiecznych, w myśl zasad chrześcijańskich, na odpowiedzialnych i świadomych Polaków, którzy zostaną wyposażeni w mocny, niepodważalny system wartości wraz z dojrzałością życiową. Zaś cel działalności omawianej świetlicy nakreślono, jako udzielenie pomocy rodzinie, a zwłaszcza tej rodzinie, w której występują trudności w realizacji swoich funkcji, poprzez objęcie dzieci i młodzieży nie tylko opieką, ale i dążeniem do ich wychowywania²⁷⁹.

Świetlica KSM należy do grupy placówek opiekuńczo-wychowawczych, która zapewnia swoim podopiecznym zaspokojenie podstawowych potrzeb oraz organizuje szereg zajęć, których celem jest integralny rozwój wychowanków. Tym samym, do jednej z najważniejszych potrzeb wychowanków placówki jest otrzymanie pomocy w nauce. Wobec tego, kadra placówki wraz z wolontariuszami realizują tę potrzebę poprzez zapewnienie optymalnych warunków do własnej nauki. Ponadto, w trakcie odrabiania lekcji udzielają oni wsparcia, podejmują próby wyrównywania zaległości w nauce oraz utrwalają dotychczasową wiedzę wychowanków.

Z kolei do zadań świetlicy należy również organizowanie czasu wolnego, za pośrednictwem prowadzenia zajęć: tematycznych, sportowo-rekreacyjnych, o różnorodnej tematyce dostosowanej do zainteresowań i możliwości podopiecznych np. zajęcia teatralne, taneczne, muzyczne, plastyczne, o charakterze religijnym oraz inne zajęcia, które będą rozwijać uzdolnienia i zainteresowania podopiecznych.

W związku z powyższymi informacjami, do zakresu obowiązków świetlicy wchodzi również organizowanie bądź też umożliwienie dzieciom udziału w spotkaniach okolicznościowych, kulturalnych, sportowych, imprezach rekreacyjnych oraz organizowanie wycieczek. Ponadto, do podstawowych obowiązków placówki należy zapewnienie wychowankom jednego posiłku dziennie w postaci suchego prowiantu podczas imprez okolicznościowych, a w codziennym funkcjonowaniu, jako forma podwieczorku bądź drugiego

²⁷⁸ Zob. *Świetlica KSM. Historia*, <http://swietlicaksm.blogspot.com/p/hi.html> [dostęp z dnia 27.01.2015].

²⁷⁹ Zob. *Statut Świetlicy Placówki Wsparcia Dziennego Katolickiego Stowarzyszenia Młodzieży w Lublinie*, art.1 §5.

śniadania. Świetlica zobowiązuje się również do zorganizowania posiłku podczas wydarzeń, których udział biorą wychowankowie świetlicy.

Oprócz tego, świetlica zapewnia wyposażenie dzieci i młodzieży w artykuły szkolne potrzebne do zajęć. W miarę możliwości finansowych palcówki, także w obuwiu, odzież i bieliznę oraz inne potrzebne przedmioty do osobistego użytku, w zależności od wieku oraz indywidualnych potrzeb podopiecznych²⁸⁰.

Warto podkreślić, że placówka jest w stałym kontakcie z rodzinami wychowanków poprzez konsultacje i indywidualne rozmowy dotyczące problemów dziecka i rodziny, jak również dokonywane są wizyty w domach rodzinnych podopiecznych. Ponadto kadra pedagogiczna świetlicy organizuje spotkania szkoleniowe, integracyjne i okolicznościowe dla rodziców wychowanków oraz włącza ich w działania powiązane z wypełnianiem zadań świetlicy²⁸¹.

Znając już historię powstania i działalności świetlicy, wskazane jest przedstawienie krótkiej charakterystyki osób badanych, bez których nie byłoby sensu przeprowadzenie badań empirycznych na potrzeby niniejszej pracy.

W związku z zastosowaniem metody studium przypadku, jako wiodącej metody badawczej, do zrealizowania badań, z pośród dziewiętnastorga wychowanków uczęszczających do świetlicy w roku szkolnym 2016/2017, po wielu rotacjach osobowych w gronie wychowanków, mających miejsce w trakcie organizacji i przebiegu badań, ostatecznie wybrano pięcioro z nich: jednego chłopca – Huberta (13 lat) i czworo dziewczynek (Amelię – 12 lat, Małgorzatę – 14 lat, Magdalenę – 15 lat, Alicję – 17 lat), a pierwotnie zakładano, by grupę badawczą stanowiły trzy dziewczynki i dwójka chłopców, będących w przedziale wiekowym 14-17 lat.

3.5. Organizacja i przebieg badań

Jak już wcześniej wspomniano, badania przeprowadzał wolontariusz placówki wśród pięcioro wybranych wychowanków świetlicy KSM AL. Zbieranie materiału badawczego dokonywało się etapami, poczynawszy od października 2016 roku, a skończywszy na przełomie marca/kwietnia 2017 roku. Proces badawczy rozpoczęto przed wcześniejszym uzyskaniem zgody kierownika świetlicy oraz rodziców/opiekunów prawnych osób badanych. Badania dotyczyły specyfiki więzi rodzinnych dzieci i młodzieży zagrożonej niedostosowaniem społecznym oraz ich funkcjonowania w świetlicy środowiskowej w perspektywie szans kształcenia i wychowania.

²⁸⁰ Zob. *Regulamin organizacyjny Świetlicy Katolickiego Stowarzyszenia Młodzieży*, art.2 §4 pkt 2.

²⁸¹ Zob. tamże, pkt 4.

Badani wychowankowie świetlicy zostali poinformowani o specyfice pracy i dalszych etapach, badacz ukazał im cel tego procesu badawczego, formułując go, jako czynnik zależny ukończenia podjętych studiów z pedagogiki specjalnej II stopnia, co spotkało się z dużym poświęceniem, sumiennością i starannością. Wychowankowie zostali zaproszeni do indywidualnej rozmowy, która przebiegała zgodnie z ich tempem pracy, wolą i zaangażowaniem. Na przełomie lutego/marca poproszono ich o dalszą rozmowę, która uwzględniała poszerzony materiał badawczy, zawarty w dodatkowych narzędziach badawczych oraz za ich pośrednictwem przekazano w kopertach kwestionariusze ankiety dla rodziców/opiekunów prawnych, które zbierano do końca marca.

Z kolei wolontariusze świetlicy oraz były kierownik świetlicy, na pytania zawarte w narzędziach skierowanych do nich, odpowiadali za pośrednictwem Internetu. Gdyż, jak już wspomniano wcześniej, nie było możliwości na osobisty kontakt, stąd przesłano narzędzia na prywatne adresy mailowe wolontariuszy i byłego kierownika świetlicy.

Mając na uwadze prawidłowy sposób przeprowadzenia badań, uwzględniono następujące etapy procesu badawczego:

1. Wybór tematu i opracowanie wstępnej metodologii własnych badań empirycznych. Po wstępnym zapoznaniu się z literaturą przedmiotu oraz połączenie z dotychczasową wiedzą i aktywnością prospołeczną badacza, sformułowano odpowiedni temat badań. Następnie przystąpiono do opracowania wstępnej metodologii badań, która zawierała cel, przedmiot, problemy badawcze oraz dokonano wyboru, co do odpowiedniej metody badawczej, na podstawie której skonstruowano narzędzia badawcze. Na tym etapie skonstruowano kwestionariusze wywiadu skierowane do: kierownika (*Pytania do kierownika świetlicy*), składający się z dwóch części: cz. I (*funkcjonowania i organizacji świetlicy*) zawierała 14 pytań otwartych, cz. II (*dane o osobie badanej*) 12 pytań otwartych oraz do wolontariusza (*Pytania do wolontariusza świetlicy*) – narzędzie składało się z 12 pytań otwartych dotyczących badanej osoby. Ponadto skonstruowano narzędzie do obserwacji – schedułę obserwacyjną i wykorzystano narzędzie badawcze zamieszczone w pozycji M. Ryś, *Systemy rodzinne. Metody badań struktury rodziny pochodzenia i rodziny własnej*, które dotyczyło *metody do badania stylu wychowania w rodzinie – rodzina pochodzenia (RP)*.
2. Opracowanie podstaw teoretycznych. Ukazano główne zagadnienie tematu w świetle literatury przedmiotu.
3. Uzupełnienie opracowanej metodologii własnych badań empirycznych. Po analizie literatury z pedagogiki rodziny i pedagogiki resocjalizacyjnej uzupełniono część

metodologiczną o hipotezy badawcze oraz o charakterystykę metod, technik i narzędzi badawczych wraz z opisem osób badanych i terenu badań.

4. Przeprowadzanie badań empirycznych. Na tym etapie zapoznano osoby badane z celem badań oraz przeprowadzono indywidualne rozmowy z poszczególnymi osobami badanymi w jednym z pomieszczeń świetlicy – w ciągu co najmniej 4 godzin przeprowadzono badanie z jedną osobą (uzupełnienie tabelki dotyczącej *metody do badania stylu wychowania w rodzinie – rodzina pochodzenia (RP)*, rozmowa i rysunek własnej rodziny) – oraz dokonywano uczestniczącej obserwacji wraz z analizą treściową i formalną dokumentów świetlicy. Po czym uzupełniono schedulą obserwacyjną.
5. Poszerzenie podstaw teoretycznych i badań empirycznych o aspekt aksjologiczny. Po wstępnej analizie zebranego materiału badawczego i jego subiektywnej ocenie, podjęto decyzję o poszerzenie badań o aspekt aksjologiczny. Uzupełniono część teoretyczną zagadnieniem istota wartości w procesie wychowania rodzinnego i skonstruowano autorskie narzędzia badawcze: pytania do *rozmowy kierowanej z wychowankami* – 9 pytań (4 pytania otwarte, 3 zamknięte, 2 półotwarte) oraz *kwestionariusz ankiety dla rodzica lub opiekuna prawnego wychowanka świetlicy*, składający się z 9 pytań (7 pytań otwartych, 2 zamkniętych).
6. Przeprowadzenie badań uzupełniających. Przeprowadzano ponowną rozmowę z osobami badanymi, wg takich samych zasad, jak przy pierwszej rozmowie. Z kolei do odpowiedzi na pytanie 9 z rozmowy kierowanej z wychowankiem, posłużono się załącznikiem ukazującym spektrum wartości, sporządzonym na podstawie spektrum wartości zawartym w pozycji książkowej K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki. T. 1. Godność, wolność, odpowiedzialność, tolerancja*, do którego dopisano inne wartości, jak również wychowankowie mogli dopisywać swoje propozycje. Odpowiedzi zostały udzielone w formie ułożonych hierarchii wartości, które sfotografowano. Kolejno, za pośrednictwem osób badanych, przekazano w kopercie kwestionariusze dla rodziców/opiekunów prawych, które zostały wypełnione przez 3 rodziców, w tym dwoje z nich udzieliło odpowiedzi na wszystkie pytania zawarte w kwestionariuszu.
7. Aktualizacja danych zawartych w opracowanej metodologii własnych badań empirycznych. Dokonano aktualizacji w opisie metod, technik i narzędzi badawczych oraz w ukazanej historii świetlicy.
8. Prezentacja i analiza własnych wyników badań empirycznych wraz z sformułowaniem wniosków i rozwiązaniem postawionych problemów badawczych. Wspomniane

zestawienie znajduje się w IV rozdziale poniżej pracy oraz we wnioskach niniejszej pracy.

ROZDZIAŁ IV

***PREZENTACJA I ANALIZA WYNIKÓW
WŁASNYCH BADAŃ EMIPRYCZNYCH
DOTYCZĄCYCH WIĘZI RODZINNYCH
DZIECI I MŁODZIEŻY ZAGROŻONEJ
NIEDOSTOSOWANIEM SPOŁECZNYM
A ICH FUNKCJONOWANIE
WŚWIETLICY ŚRODOWISKOWEJ
WPERSPEKTYWIE SZANS
KSZTAŁCENIA I WYCHOWANIA***

Poniższy rozdział poświęcony jest prezentacji i analizie wyników własnych badań empirycznych. Jako pierwsze zanalizowane zostaną typy więzi rodzinnych oraz styl wychowania wśród rodzin dzieci i młodzieży zagrożonej niedostosowaniem społecznym, a następnie różnice między spektrum wartości przekazywanym w środowisku rodzinnym wychowanków świetlicy środowiskowej a preferowanym przez dzieci i młodzież zagrożoną niedostosowaniem społecznym w domu, szkole i w świetlicy. Kolejny podrozdział ukaże funkcjonowanie dzieci i młodzieży zagrożonej niedostosowaniem społecznym w środowisku rodzinnym i w świetlicy środowiskowej. W dalszej części poniżej pracy zostaną przedstawione działania podejmowanych przez wychowawców świetlicy środowiskowej w perspektywie szans kształcenia i wychowania. Ostatni podrozdział został poświęcony zmianom, jakie zostały zaobserwowane wśród wychowanków świetlicy środowiskowej przez wychowawców i wolontariuszy świetlicy.

4.1. Typy więzi rodzinnych oraz styl wychowania wśród rodzin dzieci i młodzieży zagrożonej niedostosowaniem społecznym

Jak już zostało podkreślone w I rozdziale prezentowanej pracy, więzi rodzinne i prezentowany w niej styl wychowania stanowią istotny element w szeroko rozumianym funkcjonowaniu dziecka. Wobec tego błędem byłoby pominięcie tego zagadnienia w badaniach empirycznych ukierunkowanych na bliższe poznanie środowiska rodzinnego.

Pomocnymi narzędziami badawczymi w zebraniu odpowiednich danych, był przeprowadzony wywiad z wychowawcą świetlicy, jak również narzędzie przypisane metodzie do badania stylu wychowania w rodzinie – rodzina pochodzenia (RP) oraz analizy rysunków rodzin stworzonych przez osoby badane. Warto podkreślić, iż możliwe jest stosowanie w badaniach pedagogicznych techniki badawczej, jaką jest rysunek rodziny. Stanowi on wartość metodologiczną w postaci „źródła wiedzy o dziecku i badanym zjawisku”²⁸².

Z przeprowadzonej rozmowy kierowanej wynikało, że wychowankowie świetlicy pochodzą z różnorodnych typów rodzin (*Ze wszystkich możliwych: rodzina zrekonstruowana, niepełna, pełna, lecz często z dysfunkcją, nuklearna i wielopokoleniowa np. Hubert mieszka z babcią*), które często wykazują dysfunkcje. Do najczęściej występujących dysfunkcji zaliczane jest nadużywanie alkoholu przez jednego z rodziców oraz trudności w wypełnianiu podstawowych obowiązków wynikających z bycia rodzicem (*Kiedy dziecko ma to co chce*

²⁸² J. Izdebska, *Metodologiczne aspekty badania wytworów działalności dziecka (na przykładzie badań dotyczących domu rodzinnego)*, w: B. Kiereś, M. Nowak, D. Opozda (red.), *Wybrane zagadnienia teorii i praktyki pedagogiki rodziny. Pamięci Księdza Profesora Józefa Wilka SDB (1937-2003)*, Katedra Pedagogiki Rodziny KUL, Lublin 2006, s.205.

i nie cieszy się z tego, bo np. ładne buty, podobają mu się, ale kosztowały 300 zł, albo dziecko gubi nowy telefon po czym mama kupuje mu kolejnego nowego smartfona, bo ze starą „cegłą” chodzić nie będzie). Takie przykłady świadczą o tym, że często takimi rodzicami tak na prawdę sterują dzieci, to one decydują o większości rzeczy (jak nie o wszystkich), które ich dotyczą.

Jak zauważa wychowawca, wbrew powierzchownym obserwacjom i panującymi stereotypami, wśród rodzin, z których dzieci stanowią grupę wychowanków analizowanej placówki, nie występuje problem ubóstwa, a raczej brak umiejętności w racjonalnym zarządzaniu pieniędzmi. *(Nie będę mówić o ubóstwie, bo tak nie jest według mnie. Raczej nieumiejętność zarządzania pieniędzmi).*

Z kolei kwestia współpracy wychowawców z rodzicami w dużym stopniu polega na indywidualnych spotkaniach w świetlicy, ale ma ona miejsce dopiero po skierowaniu imiennej prośby do każdego z rodziców wychowanka *(Najczęściej rodzice przychodzą, gdy są poproszeni o przyjście na spotkanie indywidualne, bo na tzw. zebraniach bywa jedna do dwóch osób)*. Wówczas istnieje możliwość omówienia bieżącej sytuacji dziecka i podjęcie działań naprawczych *(Wtedy można z nimi porozmawiać o problemach z dzieckiem podczas zajęć na świetlicy, w szkole i domu oraz podjąć jakieś wspólne kroki ku zmianie)*.

W związku z powyższym, aby zwiększyć współpracę z rodzicami, wychowawcy inicjują indywidualne spotkania z rodzicami w czasie roku szkolnego, bądź w trakcie spotkań świątecznych czy innych uroczystościach i wydarzeniach obchodzonych w świetlicy np. Dzień Matki, piknik rodzinny.

Wobec powyższych zagadnień ujmujących ogólny zarys rodzin wszystkich wychowanków świetlicy, w dalszej części analiza niniejszej pracy zostanie poświęcona charakterystyce rodzin osób badanych.

Hubert jest 13-letnim chłopcem, posiadający status wychowanka świetlicy od stycznia 2015 roku. Chłopiec pochodzi z rodziny zrekonstruowanej, a co ważne, to fakt, iż nie zna swojego biologicznego ojca, gdyż odszedł on od matki, kiedy była ona w ciąży. Kilka lat później matka chłopca wyszła za mąż i z tego związku urodził się brat Huberta – Bartek. Warto zaznaczyć, że Hubert swojego ojczynta traktuje jak własnego ojca.

Z przekazanych danych wynika, że sytuacja materialna rodziny chłopca jest, jak określa wychowawca *raczej trudna*, co prawda Hubertowi nie brakuje odzieży czy przyborów szkolnych, ale matka chłopca zatrudniona jest jako sprzątaczką, która nie otrzymuje wysokiej pensji za wykonaną pracę. Z kolei, czym zajmuje się ojczynta chłopca, nie wiadomo, gdyż Hubert niewiele opowiada o sytuacji w domu.

Z informacji udzielonych przez mamę wynika, że poprzez pomaganie i dbanie o swoje dziecko uczestniczy w życiu syna. Zaś wychowanie dziecka opiera o zasadę okazywania dziecku życzliwości i zrozumienia oraz darzenia go zaufaniem i przyjaźnią, co jest przypisane do stylu demokratycznego. Warto podkreślić, że matka chłopca podkreśliła kwestię brania odpowiedzialności za wszystkie zachowania dziecka (element stylu autokratycznego) oraz to, że liczy się ze zdaniem Huberta (element stylu demokratycznego).

Budujące jest to, że matka Huberta chciałaby, aby odwaga, jaką wykazuje syn oraz wytrwałość pozostały u chłopca w przyszłości.

Następnie, warto zwrócić uwagę na dane, które uzyskano dzięki narzędziu przypisanemu metodzie do badania stylu wychowania w rodzinie – rodzina pochodzenia (RP), które przedstawia poniższa tabela.

Tabela 2 Profile stylu wychowania w rodzinie Huberta

PROFILE STYLU WYCHOWANIA									
SKALA	PRZEDZIAŁ LICZBOWY	Matka	Ojciec	Matka	Ojciec	Matka	Ojciec	Matka	Ojciec
Bardzo wysokie	27-30	30							
Wysokie	24-26		26			26			
Średnie	21-23								
Niskie	11-20						19		
Bardzo niskie	0-10			7	6			2	4
		Demokratyczny		Autokratyczny		Liberalny kochający		Liberalny niekochający	

Źródło: opracowanie własne

Z powyższej tabeli wynika, że dominującym stylem wychowania u rodziców Huberta jest styl demokratyczny (matka – 30 pkt., ojciec – 26 pkt.), co potwierdzają informacje przekazane w ankiecie przez matkę chłopca. Na niewiele mniejszą skalę, u matki chłopca, występuje styl liberalny kochający (26 pkt.). Wobec tego, rodzice Huberta w wychowaniu chłopca kierują się zasadami przypisanymi stylowi demokratycznemu, a matka również liberalnemu kochającemu, który nie wystąpił w informacjach przekazanych przez nią w ankiecie.

Warto zwrócić uwagę na analizę rysunku rodziny²⁸³ Huberta. Poziom formalny wspomnianego dzieła chłopca jest adekwatny do jego wieku rozwojowego, gdyż zawiera charakterystyczne cechy przypisane do okresu realizmu. Co istotne, chłopiec przystępując do rysowania swojej rodziny okazywał niechęć do tego typu zadania, gdyż rysowanie nie należy

²⁸³ Ukazane w poniżej pracy wszystkie analizy i interpretacje rysunków rodzin osób badanych opracowano na podstawie książki M. Braun-Gałkowskiej, *Poznawanie systemu rodzinnego*, wyd. 2, Wydawnictwo KUL, Lublin 2009, s. 47-74.

do ulubionych jego czynności, co jest potwierdzeniem określenia poziomu formalnego rysunku w okresie realizmu.

Z określonego poziomu rysunku wynika również jego typ, który w rysunku rodziny Huberta można określić typem mieszanym, występującym najczęściej wśród rysunków dzieci. Nieruchome postacie zostały przedstawione za pomocą linii prostych, które zakończono zaokrągleniem oraz wykazują się sztywnością, co może świadczyć o dominacji i agresywnym zachowaniu Huberta.

Narysowanie wszystkich osób za pomocą tylko jednej szarej kredki, jak wynika z analizy książki M. Gałkowskiej, może świadczyć o zahamowaniu emocjonalnym i niepokoju panującym w rodzinie chłopca. Hubert zastosował inne kredki jedynie do ukazania kolorów włosów jego członków rodziny (żółty – blondyn/blondynka, brązowy – szatyn, czarny – brunet), a zapytany, czy pokoloruje swój obrazek, odpowiedział *Nie lubię rysować... Nie chce mi się*, co jest charakterystyczne dla jego wieku i może być przejawem panujących relacji wewnątrzrodzinnych oraz stosunku do poszczególnych osób. Jednak, aby móc postawić prawidłową interpretację należy bliżej poznać chłopca i jego rodzinę, co jest utrudnione ze względu na przyjętą postawę Huberta i jego mamy, którzy nie wiele mówią o sytuacji i atmosferze panującej w domu.

Warto zaznaczyć, iż w rysunkach, w których dominuje szarość barw może to świadczyć o braku angażowania się, podleganiu wzruszeniom, zachowaniu ostrożności i umiarkowaniu oraz pragnieniu opiekowania się, lecz jak wynika z danych pozyskanych od wychowawcy i mamy Huberta, jest on chłopcem wykazującym agresywne zachowania, które w istocie mogą być przejawem chęci bycia zauważonym, docenionym, co jest potwierdzeniem w ukazanej szarości rysunku.

Rysunek rodziny chłopca, na którym postacie zostały przedstawione w jednym szeregu, poziomo, w równych odległościach, może świadczyć o głębokiej więzi emocjonalnej w rodzinie, ale całość rysunku przesunięta jest w lewą stronę kartki, najprawdopodobniej wskazuje to na przeszłość, introwersję, zajęciu się sobą, fiksację i regresję oraz na silny związek chłopca z matką. Puste, białe przestrzenie świadczą o problemach wypartych, stłumionych przez chłopca.

Hubert, jako pierwszą osobę narysował postać swojego ojczyma, którego, jak wcześniej wspomniano, traktuje jak biologicznego ojca. Następnie, obok niego narysował swoją mamę, kolejno siebie i swojego brata, Bartka. Chłopiec nie czuje się emocjonalnie związany ze swoim bratem Bartkiem, ponieważ narysował go jako ostatniego, a najbardziej związany jest z ojczymem, ponieważ jego namalował jako pierwszego. Z kolei umiejscowienie siebie obok mamy, może świadczyć o bliskiej relacji z matką oraz o nieprawidłowej identyfikacji z własną płcią. Chłopcy pierwotnie identyfikują się z matkami, zaś z wiekiem, od ok. 6 r. ż., następuje

proces zmiany identyfikacji, z matki na ojca, czego rysunek Huberta nie potwierdza. Nadal identyfikowanie się z płcią matki zapewne wynika z silniejszych więzi emocjonalnych z matką niż ojczymem.

Wielkość przedstawionych postaci jest prawie zgodna co do faktycznego wzrostu osób. Jedyne wzrost 7-letniego brata chłopca został powiększony, co może być przejawem osoby mającej wpływ na decyzje rodziców i zachowania się pozostałych członków rodziny względem siebie i względem Bartka, który prawdopodobnie skupia najwięcej uwagi, zaangażowania i troski. Z przeprowadzonych badań wynika, że rolą Huberta jest opiekowanie się młodszym bratem, pomaganie mu i bycie wzorem dla niego, z czego chłopiec pragnie się wywiązywać, by w ten sposób przypodobać się rodzicom i uniknąć negatywnej atmosfery w domu. Warto wspomnieć, iż czasami dochodzi do konfliktów pomiędzy braćmi, co jest naturalną sytuacją występującą w większości rodzin.

Tym, co wzbudza niepokój w rysunku chłopca i jest wskaźnikiem dezorganizacji jego osobowości, jest szarość barw, przedstawienie w bezruchu sztywnych postaci, brak podstawy, jako symboliki podłoża oraz nie wykorzystanie w pełni całości kartki. Ponadto smutna treść rysunku chłopca odzwierciedla wspomniany niepokój.

Wobec tego, przedstawiony obraz rodziny na rysunku ukazuje nieprawidłowo funkcjonującą rodzinę.

Z kolei rodzina Amelii, 12-letniej dziewczynki, jako jedynej wśród badanych osób będących w wieku poniżej 13 r.ż., należy do kręgu rodzin pełnych, lecz występuje u niej problem alkoholowy, o którym ani Amelia, ani jej młodsza siostra nie wiedzą, gdyż ich matka ukrywa stan upojenia alkoholowego ojca przed swoimi dziećmi. Stan śpiączkowy ojca, tłumaczy swoim dzieciom, jako objawy zmęczenia po ciężkiej pracy.

Pomimo nadużywania alkoholu przez ojca dziewczynki sytuacja materialna rodziny jest, jak wskazuje wychowawca *dobra, nawet bardzo dobra*. Niestety przejawem występującej dysfunkcji w rodzinie jest rażąco zły stan emocjonalny panujący w kręgu rodziny dziewczynki. Jak opisuje wychowawca, *matka Amelii czasem potrzebuje wygadać się komuś. Przychodzi wtedy do kierownika świetlicy i opowiada o swoich problemach. W domu wszystko jest z pozoru dobrze. Mama chyba twierdzi, że dziewczynki się niczego nie domyślają. Amelia na tym najmocniej cierpi, czuje się nieakceptowana, chociaż nigdy tego na głos nie powiedziała i zawsze broni ojca*. Potwierdzeniem tego są jej odpowiedzi udzielone w kwestionariuszu do badania stylu wychowania w rodzinie własnej, które ukazują idealny obraz ojca w wychowaniu dziecka oraz fakt, iż nie wypowiada się w sposób negatywny o nim i zawsze go broni, i jak sama twierdzi darzy go zaufaniem i autorytetem, mimo iż boi się go i niejednokrotnie słyszy od niego

kwestie, które wypowiedziane w kierunku córki, obrażają Amelię. Chociażby takim stwierdzeniem jest *Ty pryszczata parowo*. Taka postawa dziewczynki jest standardowym syndromem dzieci pochodzących z rodzin, z problemem alkoholowym, które ukazują wymaginowany świat oraz nie opowiadają o swoich realnych odczuciach i sytuacji w domu.

Potwierdzeniem powyższych analiz dotyczących ukrywania przez światem zewnętrznym problemu z jakim zmagają się rodzina są odpowiedzi udzielone w kwestionariuszu przez matkę dziewczynki. Jak sama matka stwierdza pomaga córce w lekcjach, swój wolny czas spędza razem z córką, z którą dużo rozmawia, a co warto podkreślić, nie mają przed sobą sekretów, co jest sprzeczne z rzeczywistością. Natomiast w wychowaniu córki kieruje się następującymi zasadami: okazywanie dziecku życzliwości i zrozumienia, darzenia córki zaufaniem i przyjaźnią, ponoszeniem odpowiedzialności za wszystkie zachowania dziecka, córka ma szansę na prezentowanie własnych pomysłów, liczenie się z jej zdaniem, służenie pomocą, gdy dziecko pragnie dowiedzieć się nowych informacji, stosowanie nagród i kar, nie ocenianie dziecka, pełnienie roli doradcy, inicjatora. Ponadto matka nie chciałaby nic zmieniać w wychowaniu Amelii, a odpowiadając na pytanie, dotyczące aspektów, wartych pozostawienia w wychowaniu odpowiedziała: *To, co do tej pory jest, niech będzie tak dobrym i kochanym dzieckiem jak do tej pory*.

Co więcej, warto wspomnieć, iż w rozmowie z wychowawcą, przeprowadzonej po wypełnieniu kwestionariusza ankiety, matka Amelii sama przyznała, że zawarte w niej dane są niezetelne, gdyż podała nieprawdziwe informacje, co po raz kolejny potwierdza, jak wielką rangę posiada występujący problem alkoholowy w rodzinie Amelii.

Tabela 3 Profile stylu wychowania w rodzinie Amelii uzyskane podczas I badania

PROFILE STYLU WYCHOWANIA									
SKALA	PRZEDZIAŁ LICZBOWY	Matka	Ojciec	Matka	Ojciec	Matka	Ojciec	Matka	Ojciec
Bardzo wysokie	27-30	29					27		
Wysokie	24-26		26			24			
Średnie	21-23								
Niskie	11-20								
Bardzo niskie	0-10			6	2			7,5	8,5

	Demokratyczny	Autokratyczny	Liberalny kochający	Liberalny niekochający
--	----------------------	----------------------	----------------------------	-------------------------------

Źródło: opracowanie własne

Powyższe dane uzyskane podczas przeprowadzania I badania (luty 2017 rok)²⁸⁴ przedstawiają, że w rodzinie Amelii występują pozytywne style wychowania (demokratyczny – występuje u matki – 29 pkt. oraz liberalny kochający – u ojca – 27 pkt), które zajmują zdecydowane miejsce, gdyż osiągnęły one bardzo wysoką bądź wysoką skalę punktową. Jednak należy pamiętać, iż powyższe dane zostały podane w sposób nierzetelny, gdyż w tej rodzinie występuje problem alkoholowy, który matka Amelii ukrywa przed córką i osobami z poza kręgu rodzinnego.

Tabela 4 Profile stylu wychowania w rodzinie Amelii uzyskane podczas II badania

PROFILE STYLU WYCHOWANIA									
SKALA	PRZEDZIAŁ LICZBOWY	Matka	Ojciec	Matka	Ojciec	Matka	Ojciec	Matka	Ojciec
Bardzo wysokie	27-30	28					27		
Wysokie	24-26								
Średnie	21-23		20,5						
Niskie	11-20					19	18,5		
Bardzo niskie	0-10			5,5	3,5			0	7
		Demokratyczny		Autokratyczny		Liberalny kochający		Liberalny niekochający	

Źródło: opracowanie własne

Mając na uwadze powyższe zestawienie uzyskane podczas przeprowadzania II badania można zauważyć, iż na przestrzeni 3 miesięcy, w opinii Amelii zaszły znaczące zmiany, w występujących stylach wychowania. Co prawda, zmianie nie uległ dominujący styl wychowania prezentujący przez jej mamę, którym jest styl demokratyczny (nastąpił wzrost o 1 pkt. względem I wyniku) o profilu bardzo wysokim (nie uległ zmianie) oraz styl liberalny kochający (spadek o 5 pkt. względem I wyniku) o profilu niskim (zmiana z wysokiego). To, co wzbudza największą uwagę jest nie występowanie stylu liberalno-niekochającego u mamy dziewczynki oraz zmiana dojmującego stylu u ojca dziewczynki – z liberalno-

²⁸⁴ Z uwagi na przyjętą postawę Amelii w trakcie przeprowadzania z nią I badania dot. poznania więzi rodzinnych i stylu wychowania (wypełnienie kwestionariusza do metody analizy stylu wychowania w rodzinie – rodzina pochodzenia (RP) i stworzenie rysunku własnej rodziny) – w lutym oraz badań uzupełniających – poszerzonych m.in. o aspekt wartości – w marcu, postanowiono powtórzyć raz jeszcze wspomniane badania z Amelią tak, aby móc porównać uzyskane dane je i wskazać, w miarę możliwości, prawdziwy obraz rodziny dziewczynki i jej funkcjonowania w środowisku rodzinnym i w świetlicy. Ponowne badanie zdecydowano się wykonać z końcem kwietnia, by zapobiec powieleniu informacji przekazanych podczas I badania. Jedynie osoba badana odmówiła wykonania ponownego rysunku rodziny.

kochającego o bardzo wysokim profilu na demokratyczny, na granicy profilu nisko-średniego, którego profil również uległ zmianie, gdyż w I badaniu przyjął on profil wysoki.

Takowe zmiany mogą być rezultatem problemów rodzinnych oraz wydarzeń powstałych na przestrzeni trzech miesięcy, które wywołały zmiany w zachowaniu i postrzeganiu Amelii obrazu siebie samej i swojej rodziny. Toteż należy wziąć pod uwagę, że takie informacje zwrotne od dziewczynki mogą być początkiem powolnego mówienia o zaistniałych trudnych wydarzeniach rodzinnych i próbą szukania osoby spoza kręgu rodzinnego, która potrafiłaby jej pomóc w ciężkich chwilach i być dla niej wsparciem. Jednak, aby było to możliwe potrzeba jest nieustannych, indywidualnych rozmów z Amelią i ukazywanie jej alternatyw, które będą inspiracją do przyjęcia w przyszłości prawidłowych ról społecznych.

Analizując rysunek rodziny Amelii, którego poziom formalny przypada na okres realizmu, odpowiedniego dla dzieci w jej wieku rozwojowym, zauważyć można niepokojące wskaźniki. Należy podkreślić, iż osoba badana niechętnie przystąpiła do rysownia swojej rodziny, co jest jedną z charakterystycznych cech wspomnianego okresu z rozwoju rysunku dziecka.

Typ rysunku Amelii można określić typem emocjonalnym, w którym linie są krzywe, zaokrąglane, dynamiczne, a narysowane postacie ujęte są w ruchu. W trakcie rozmowy, dziewczynka powiedziała, iż jej rysunek przedstawia „Rodzinny spacer”. Sam sposób rysowania, posługiwanie się długimi, „rozmachowymi” kreskami, z silnym naciskiem kredki, może świadczyć o energii, odwadze i łatwości w opowiadaniu o swoich wewnętrznych odczuciach. Jednak bliższe poznanie Amelii zaprzecza temu, gdyż jest ona skrytą osobą, niechętną do mówienia o swoich uczuciach i nastroju, posiada tendencje do ukrywania się za tzw. maską, pod którą może schronić się i nie pokazać problemów i trudności, z którymi zmagają się, osobom z poza jej kręgu rodzinnego. Można przypuszczać, iż takie zachowanie Amelia również prezentuje w szkole i w domu.

Wspominany silny nacisk kredki, świadczący o odwadze, silnym napięciu, a czasem gwałtowności jest potwierdzeniem trudnej sytuacji rodzinnej i panującej atmosfery. Występująca dysfunkcja – problem alkoholowy ukrywany przez matkę przed dziećmi, agresywne zachowanie ojca względem Amelii – zostaje w sposób pośredni potwierdzona na rysunku osoby badanej.

Narysowanie wszystkich osób za pomocą tylko jednej jasnoniebieskiej kredki może świadczyć o zahamowaniu emocjonalnym i niepokojem panującym w rodzinie dziewczynki, który został potwierdzony przez wychowawcę świetlicy. Amelia, co prawda użyła jeszcze koloru zielonego, jako symbol trawy, podstawy rysunku i jako liście drzewa, ale jego zastosowanie

wiąże się jedynie z prawami natury – trawa i liście są zielone. Na uwagę zasługują postać ojca dziewczynki, u którego Amelia rozpoczęła kolorowanie ubrania, lecz nie chciała dokończyć tej czynności, tłumacząc się niechęcią do rysowania i malowania, która jest charakterystyczna dla dzieci w jej wieku. Ojciec dziewczynki, jako jedyny z narysowanych postaci, ma żółty owal głowy, którego Amelia nie potrafiła wytłumaczyć, *po prostu tak*.

W rysunku Amelii dominują dwa kolory: niebieski i zielony. Co prawda, wspomniana dominacja koloru zielonego wiąże się z prawami przyrody, jednak można przypuszczać, iż w związku z orientacją znaczeniową barw, Amelia posłużyła się nimi, gdyż w ten sposób wyraża postawę obronną i przypisuje znaczenie swojemu „ja”, pragnie utwierdzać się w przyjętej przez siebie postawie poprzez podejmowanie zdecydowanych decyzji. Z kolei niebieski kolor może świadczyć o jej wrażliwości, pragnieniu miłości, uporządkowanego i zaciszego środowiska, zwłaszcza rodzinnego oraz potrzebie miłości i harmonii, co znajduje swoje potwierdzenie w zachowaniu i w rozmowach z dziewczynką. Należy wspomnieć, iż widniejący na rysunku ptak jest jedynie elementem pokazowym (dodatkowym), gdyż w trakcie przeprowadzania badania Amelia poczuła potrzebę uzewnętrznienia się swoimi zdolnościami plastycznymi, gdyż przed przeprowadzeniem badania został wyróżniony przez wychowawcę narysowany przez nią ptak. Wówczas badacz nie miał okazji naocznego zobaczenia dzieła, osoba badana narysowała go na swoim rysunku rodziny, jako element dodatkowy.

Całość rysunku dziewczynki jest przesunięta w lewą stronę kartki i najprawdopodobniej świadczy o przeszłości, introwersji, zajęciu się sobą, fiksacji i regresji. Zaś puste, białe przestrzenie mogą być wskaźnikiem problemów wypartych i stłumionych przez dziewczynkę. Jednak z informacji uzyskanych od wychowawcy, dziewczynka wszystkie uwagi i krytyki ojca przeżywa bardzo mocno i pragnie sprostać jego oczekiwaniom, co niestety jest niezauważane i niedoceniane przez niego.

Przedstawione postacie na rysunku znajdują w równych od siebie odległościach, w jednym szeregu i narysowane są w orientacji poziomej, co zazwyczaj może świadczyć o głębokiej więzi emocjonalnej w rodzinie, lecz z obserwacji i uzyskanych informacji, relacje rodzinne wzbudzają wiele zastrzeżeń i obaw, nie są pozytywnymi relacjami.

Amelia, jako pierwszą osobę narysowała postać swojego ojca, którego w opowiadaniu gloryfikowała, co ponownie świadczy o chęci posiadania bardzo dobrego ojca i nie ukazywania trzecim osobom problemów i trudnych sytuacji w domu, których sprawcą jej jest ojciec. W ten sposób dziewczynka wypiera się złych cech ojca, przypisując mu jednocześnie pozytywne cechy, które są dla niej powodem dumy, radości i satysfakcji. Kolejno, obok niego narysowała

ona swoją mamę, siebie i jako ostatnią narysowała młodszą siostrę, Natalię, której przedstawiony wzrost jest nieproporcjonalny do jej faktycznego, a tym samym są to wskaźniki dewaloryzacji młodszej siostry. Takie zachowanie Amelii w stosunku do siostry może wynikać z relacji między jej ojcem a Natalią – ojciec faworyzuje siostrę Amelii i jest przejawem jawnych konfliktów rodzinnych, które dotyczą poczucia braku miłości i akceptacji oraz żalu do rodziców o ich zachowanie, za kłótnie między nimi, zazdrość o młodszą, faworyzowaną siostrę i ukrytym problemie alkoholowym ojca. Umieszczenie siebie obok mamy, może świadczyć o bliskiej relacji z matką oraz jest potwierdzeniem prawidłowej identyfikacji z własną płcią.

Z rozmowy z dziewczynką można było dowiedzieć się, że Amelia posiada również 20-letniego brata Kamila, o którym wiadomo jedynie, że mieszka i pracuje w Holandii. Bardzo rzadko przyjeżdża do domu, a rozmawia z nim jedynie przez telefon. Amelia bardzo tęskni za swoim bratem, lecz nie była chętna do dalszych opowieści o nim i o powodach jego samodzielnego mieszkania poza granicami Polski.

Warto zwrócić uwagę, że narysowane postacie dziewczynki posiadają niepełne ciała. Amelia narysowała schematycznie sylwetki swoich członków rodziny za pomocą kresek, bez zaznaczenia elementów składowych: twarzy, dłoni (jedynie symbol dłoni u siebie i mamy). Takie ukazanie postaci jest jednym ze wskaźników dezorganizacji jej osobowości, o którym świadczy również brak kolorów na rysunku, przesunięcie w lewo oraz nie wykorzystanie w pełni całości kartki.

W związku z powyższym, przedstawiony obraz rodziny w rysunku ukazuje rodzinę nieprawidłowo funkcjonującą.

Natomiast kolejna osoba badana to Małgorzata. Pochodzi ona z bardzo trudnej rodziny zmagającej się z wieloma problemami. Warto zaznaczyć, że Małgorzata jest wychowanką świetlicy od 10 r.ż., czyli od ponad 4 lat. Wywodzi się z wielodzietnej rodziny. Ma 6 rodzeństwa, w tym troje z nich aktualnie mieszka za granicą – *część z nich jest już poza domem*. Z danych podanych przez wychowawcę wynika, że Małgorzata jest 6 dzieckiem. Jej biologiczny ojciec, który zmagał się z uzależnieniem alkoholowym zmarł, a *obecny konkubent matki również nadużywa alkoholu i stosuje przemoc względem matki*.

W dalszej części dane ukazują wiadomości pozyskane od wychowawcy, który przekazał informacje zdobyte podczas rozmów z Małgorzatą i z jej starszą siostrą, która również jest wychowanką świetlicy. Z wypowiedzi dziewczynek wynika, że *ustaly ciągle awantury pomiędzy matką a jej konkubentem. Partner matki, uzależniony od alkoholu dotychczas przestał nadużywać alkoholu i podjął pracę, pomagając w utrzymaniu rodziny. W domu panuje jednak atmosfera ciągłego napięcia. Z relacji dzieci wynika, że duże problemy sprawiają starsi bracia*.

Mają oni już kilkakrotnie konflikty z prawem i niestety, ale w domu rodzinnym są powodem do kłótni i spięć z matką.

Tym samym, jak podaje wychowawca, sytuacja rodzinna dziewczynki jest daleka od prawidłowej. Rodzina zмага się z dużym ubóstwem, bezrobociem i alkoholizmem. Mieszkają w małym mieszkaniu, w którym panuje wilgoć i brak jest *osobnej kuchni*, a co istotne *dzieci nie mają swojej przestrzeni do nauki*.

Z informacji uzyskanych od matki dziewczynki nie wiele można wywnioskować, gdyż udzielone odpowiedzi są krótkimi stwierdzeniami. Matka Małgosi w kwestii próby wypowiedzenia się na temat uczestniczenia w życiu córki napisała *chodzę do szkoły, karmię, ubieram, poświęcam 1 dzień w tygodniu tylko dla dziecka*.

Zaś twierdzenia, które są bliskie jej zasadom w wychowaniu dziecka wskazała na: okazuję dziecku życzliwość i zrozumienie, darzę dziecko zaufaniem i przyjaźnią, które są stwierdzeniami przypisanymi do stylu demokratycznego, daję dziecku dużą swobodę (liberalny kochający), rezygnuję z kierowania dzieckiem (liberalny niekochający), dziecko ma szansę na prezentowanie własnych pomysłów, liczę się z jego zdaniem, służę pomocą, gdy dziecko pragnie dowiedzieć się nowych informacji (styl demokratyczny).

Z kolei na pytania dotyczące kwestii zmian w dotychczasowym stylu wychowania oraz co matka chciałaby pozostawić w wychowaniu Małgorzaty, odpowiedzi nie udzieliła, pozostawiła puste miejsca.

Tabela 5 Profile stylu wychowania w rodzinie Małgorzaty

PROFILE STYLU WYCHOWANIA									
SKALA	PRZEDZIAŁ LICZBOWY	Matka	Ojcym	Matka	Ojcym	Matka	Ojcym	Matka	Ojcym
Bardzo wysokie	27-30								
Wysokie	24-26	26							
Średnie	21-23					21,5			
Niskie	11-20			11,5					16,5
Bardzo niskie	0-10		0		6		0	1,5	
		Demokratyczny		Autokratyczny		Liberalny kochający		Liberalny niekochający	

Źródło: opracowanie własne

Z powyższej tabeli zauważa się, że w wychowaniu Małgosi jej matka kieruje się stylem demokratycznym (26pkt.), co jest potwierdzeniem informacji otrzymanych w ankiecie od matki dziewczynki i liberalnym kochającym (21,5 pkt.). Również można stwierdzić zgodność, co do tego, iż ojczym nie kocha dziewczynki oraz w stosunku do niej wykazuje chłód

i agresywne zachowania, o czym wspomina w trakcie rozmów z wychowawcami i wolontariuszem.

Mając na uwadze rysunek rodziny Małgosi, którego poziom formalny przypadający na okres przedschematu, nieodpowiedniego do wieku badanej osoby, może świadczyć o zaburzeniach emocjonalnych dziewczynki, które są zauważalne przez wychowawców i wolontariuszy, a swoje źródło mają w panującej sytuacji rodzinnej i jej wcześniej wspomnianym konflikcie z ojczymem. Warto podkreślić, iż Małgosia nie chętnie wykonywała rysunek rodziny, co jest zgodne z jej wiekiem rozwojowym – dzieci w 12-15 r.ż. nie chętnie przystępują do rysowania, a ich rysunki tracą swoisty wdzięk.

Typ rysunku Małgosi można określić typem racjonalnym wyrażającym się w sztywnych, prostych liniach. Narysowane postacie pozbawione są ruchu i przedstawione są w sposób symboliczny za pomocą kresek i figur geometrycznych. Takie zilustrowanie rodziny może świadczyć o zahamowaniu dziewczynki przez rodzinną cenzurę oraz o jej poddawaniu się wobec panujących reguł. Z informacji podanych przez dziewczynkę wynika, że jej relacje z ojczymem, którego określa jako „pasożyt rodziny”, są bardzo złe i nie ulegają one poprawie. Małgosia próbuje sama pokonywać trudności i stara się nie brać pod uwagę słów i zachowania ojczyma, ale nie zawsze potrafi temu sprostać, co rzutuje się na jej zachowanie i częste złe samopoczucie. Wobec tego, można przypuszczać, że taka sytuacja odzwierciedla jej rysunek rodziny.

Już sam sposób rysowania dziewczynki wzbudza niepokój i daje pierwsze oznaki o nieprawidłowościach panujących w jej rodzinie. Występujące linie dłuższe, złożone z krótkich elementów mogą wskazywać na zahamowanie dziewczynki. Zaś słaby jej nacisk o nieśmiałości i łagodności, a czasami nerwicy oraz wysokim poziomie niepokoju, co potwierdzają informacje uzyskane od wychowawcy i samej osoby badanej. Wobec tego, po raz kolejny zauważalne jest negatywne oddziaływanie ojczyma na Małgosię i jego nieprawidłowe relacje z osobą badaną.

Gosia, wszystkich członków rodziny przedstawiła za pomocą jednej, szarej kredki, która wskazuje na brak zaangażowania się, podleganiu wzruszeniom, ostrożności, umiarkowaniu i pragnieniu opiekowania się przez inne osoby. Na rysunku zawarła całą swoją rodzinę, zarówno tych, którzy razem z nią mieszkają (5-letnia Marlena – córka ojczyma i jej matki, 16-letnia siostra Amelia, syn brata Tomka – 11-letni Bartek) i tych, którzy aktualnie przebywają poza granicami Polski (siostra Adrianna – lat 26, brat Paweł – lat 24, brat Piotr – lat 27) oraz brata, odbywającego 5-letnią karę w więzieniu za posiadanie narkotyków, zadłużenia, znęcanie się nad swoją matką i nadużywanie alkoholu (Tomek – lat 37, biologiczny ojciec Bartka, wobec którego został pozbawiony praw rodzicielskich). Z rozmowy wynikało, że Gosia najbardziej

tęskni za Pawłem, który, co prawda jest *surowy, ale potrafi współczuć i nie przyciska jak Dorota*, za którą również odczuwa tęsknotę – *lubi dbać o czystość*.

Rysunek dziewczynki, z racji wielodzietnej rodziny, został zamieszczony na całej przestrzeni kartki, co nie świadczy o najzdrowszym, najnormalniejszym przejawie i relacji wewnątrzrodzinnych. Gosia swoją osobę umiejscowiła na środku, w górnej części przestrzeni kartki, co wskazuje na poczucie wyobcowania i samotności, których potwierdzenia można doszukiwać się w rozmowach z dziewczynką, i z informacji przekazanych przez wychowawcę.

Występujące puste, białe przestrzenie mogą być wskaźnikami problemów wypartych i stłumionych przez dziewczynkę, co potwierdzają przeprowadzone z nią rozmowy, w czasie których osoba badana opowiadała badaczowi o trudnych dla niej momentach i sytuacjach. Wielokrotnie, podczas rozmów z badaczem, którego darzy dużym zaufaniem, Gosia nie była w stanie powstrzymać łez, za które bardzo przepraszała. Takie zachowania dziewczynki potwierdzają złożoność panującej negatywnej atmosfery rodzinnej oraz jej problemów i zachowania.

Przedstawione postacie na rysunku znajdują się w różnych odległościach od siebie, w trzech szeregach, narysowanych w orientacji poziomej. Posiadają niekompletne ciała, są pozostawione bez ruchu, sztywne, ich wielkość jest nieproporcjonalna względem rzeczywistej wielkości, co może być przejawem nieśmiałości dziewczynki.

Gosia, jako pierwszą osobę narysowała postać swojego brata Patryka, a swoją postać narysowała, jako ostatnią, co może wskazywać na dewaloryzowanie siebie, braku wiary we własne możliwości i poczuciu osamotnienia, które niejednokrotnie zostaje potwierdzone w dotychczasowych zebranych danych badawczych.

Warto zwrócić uwagę, że narysowane postacie przez dziewczynkę posiadają niepełne ciała. Przedstawiła schematycznie sylwetki swoich członków rodziny za pomocą kresek, bez zaznaczenia elementów składowych: twarzy, dłoni, nóg, rąk oraz braku ruchu i podstawy, szarości rysunku i braku elementów są wskaźnikami dezorganizacji jej osobowości i wzbudzają niepokój. Całość treści rysunku Małgosi, będącego odzwierciedleniem wspomnianego niepokoju, jest smutna i wynika z jej trudnej sytuacji rodzinnej.

Wobec tego, przedstawiony obraz rodziny na rysunku Gosi, ukazuje nieprawidłowo funkcjonującą rodzinę.

Magdalena, to kolejna wychowanka świetlicy, który została wybrana do grupy badawczej. Dziewczynka obecnie ma najdłuższy staż pobytu w świetlicy, gdyż z oferty świetlicy korzysta nieprzerwanie od III lub IV klasy, a obecnie jest uczennicą II kl. gimnazjum, ma 15 lat. Jak podaje wychowawca, Magda pochodzi z rodziny niepełnej, a *matka po śmierci ojca*

ma nowego partnera, z którym spodziewa się aktualnie dziecka. Magda akceptuje go, mówi o nim *narzeczony mamy*. Z późniejszej rozmowy, z dziewczynką okazało się, że matka straciła dziecko, poroniła będąc w III miesiącu ciąży, ale nie załamuje się i będzie starać się o kolejne dziecko.

Według wychowawcy sytuacja rodzinna dziewczynki nie wzbudza wielkich zastrzeżeń, z wyjątkiem nieustannych konfliktów dotyczących *wymagań stawianych córce, nieodpowiedniego zachowania w szkole, złych ocen*, co jest odzwierciedleniem nadmiernego wymagania. Jednak w bezpośredniej rozmowie z dziewczynką, w trakcie przeprowadzania badania, Magda nie wspomniała o konfliktach ze swoją mamą, lecz uważa, że z mamą rozumie się bardzo dobrze, zna swoje prawa i obowiązki, i zawsze może na nią liczyć, a co istotne dba i troszczy się o nią, jak i o jej przyszłość.

Z informacji przekazanych przez wychowawcę wynika, że matka Magdy *pracuje jako szefowa kuchni w restauracjach. Rodzina jest dobrze sytuowana. Magdalenie niczego nie brakuje*. Taki obraz przekłada się na dobre relacje panujące między córką a matką. Jak opisuje wychowawca, matka należy do grupy rodziców wykazujących opiekuńcze cechy wychowania, *współpracuje ze szkołą i świetlicą. Stara się, aby dziecko miało zapewniony byt i odpowiednie warunki do nauki. Ze względu na przyszłość, podjęła ona decyzję o przeprowadzce z Lubartowskiej w inny rejon miasta, aby Magdalena nie przebywała w złym środowisku*.

Niestety, pomimo wielokrotnych prób i nieustannym przypominaniu, Magda nie dostarczyła uzupełnionego przez jej mamę kwestionariusza, otrzymanego z początkiem lutego. Brak informacji zwrotnej od mamy Magdy powoduje, iż pozyskane dane nie pozwolą na całościową i adekwatną ocenę. Podobna sytuacja dotyczy następnej osoby badanej, Alicji – brak wypełnionego kwestionariusz przez mamę.

Tabela 6 Profile stylu wychowania w rodzinie Magdaleny

PROFILE STYLU WYCHOWANIA									
SKALA	PRZEDZIAŁ LICZBOWY	Matka	Ojciec	Matka	Ojciec	Matka	Ojciec	Matka	Ojciec
Bardzo wysokie	27-30	28							
Wysokie	24-26		24						
Średnie	21-23								
Niskie	11-20					18	18		
Bardzo niskie	0-10			6	1			1	1,5
		Demokratyczny		Autokratyczny		Liberalny kochający		Liberalny niekochający	

Źródło: opracowanie własne

Dane z powyższej tabeli ukazują, że matka w wychowaniu córki w sposób zdecydowany prezentuje styl demokratyczny (28 pkt.). Również, według opinii dziewczynki, taki sam styl dominował u jej zmarłego taty (24 pkt.), o którym opowiada z miłością i płynącym z serca ciepłem. Niestety, podanych przez dziewczynkę informacji nie można porównać z opinią matki, gdyż nie dostarczono wypełnionej ankiety.

Rysunek rodziny Magdaleny jest przykładem rysunku, którego poziom formalny przypada na okres przedschematu. Z uwagi na wiek osoby badanej jest on nieadekwatny, co może być przejawem zaburzeń emocjonalnych, o których wspomina wychowawca i wolontariusz. Należy wziąć również pod uwagę fakt, iż z racji braku zdolności plastycznych, osoba badana niechętnie przystąpiła do rysownia swojej rodziny, co jest jedną z charakterystycznych cech osób będących w wieku Magdy.

Typ rysunku dziewczynki można określić typem racjonalnym, w którym dominują linie proste i sztywne, postacie są nieruchome i wyizolowane. Takie przedstawienie rodziny występuje u osoby zahamowanej przez wewnętrzne zasady, poddającej się regułom, co nie znajduje potwierdzenia w informacjach podanych przez wychowawcę i wolontariusza, i z samych rozmów z Magdą.

Widok domu, zajmującego znaczną część powierzchni kartki, został narysowany za pomocą długich, „rozmachowych” kresek, co może mówić o rozmachu, energii, odwadze oraz o łatwości uzewnętrzniania swoich poglądów, co zostało zauważone przez wolontariusza i wychowawcę. Zaś krótkie kreski, za pomocą których Magda przedstawiła członków rodziny, prawdopodobnie świadczą o zahamowaniu, które uwidacznia się w niskim poczuciu własnej wartości. Z kolei słaby nacisk kredki może być oznaką nieśmiałości, łagodności, a nawet nerwicy i wysokiego poziomu niepokoju, co jest sprzeczne z jej zachowaniem. Magda należy do osób dominujących w grupie, a największą trudność posiada z akceptacją samej siebie, zwłaszcza swojego wyglądu, co podkreśla wychowawca.

Narysowanie wszystkich osób za pomocą tylko jednej szarej kredki, może świadczyć o zahamowaniu emocjonalnym i niepokoju panującym w rodzinie dziewczynki. Ponadto występujący kolor brązowy – jako szkic domu, może wskazywać na ciepło, umiarkowane uczucia oraz osiągnięcie poczucia bezpieczeństwa, co zostaje wypowiedziane przez dziewczynkę w trakcie indywidualnych rozmów z badaczem. Fioletowa barwa kwiatów wskazuje na niezdecydowanie, wahanie oraz gotowość do kontaktów niezobowiązujących.

Całość rysunku dziewczynki mieści się na całej stronie kartki, lecz występują w nim puste, białe przestrzenie, które mogą być wskaźnikiem problemów wypartych i stłumionych przez dziewczynkę.

Przedstawione postacie na rysunku narysowane są w orientacji poziomej, w układzie trójkąta i znajdują w różnych odległościach od siebie. Autorka przedstawiła wszystkich członków na tle domu, a samą siebie umieściła na środku, w górnej części kartki, będącej przestrzenią między widniejącymi oknami, pod dachem. Takie przedstawienie może świadczyć o poczuciu wyobcowania, samotności i agresji, która widoczna jest w zachowaniu Magdy.

Magda swój rysunek rozpoczęła od narysowania domu. Kolejno rysowała sylwetki swoich członków rodziny (mamy, narzeczonego mamy, siebie). Następnie, przystąpiła do rysowania dodatkowych elementów: chmur, słońca, trawy, kwiatów, wypełniając wolną przestrzeń, która nie została do końca wypełniona. Rysując, autorka mówiła kogo rysuje oraz opowiadała o relacjach jakie łączą ją z mamą i z jej narzeczoną. Magda nie chciała pokolorować narysowanych elementów tłumacząc, to po raz kolejny, niechęcią do zajęć plastycznych.

Z rozmowy z dziewczynką wynikało, że aktualnie jej mama wraz z narzeczoną oczekują dziecka, lecz Magda, mimo że pragnie mieć młodszego rodzeństwo i cieszy się z faktu bycia starszą siostrą, nie przedstawiła tego na rysunku.

Warto zwrócić uwagę, że narysowane postacie dziewczynki, których wielkość jest niezgodna z faktycznym wzrostem osób, posiadają niepełne ciała. Schematyczne sylwetki członków rodziny, ukazane za pomocą kresek, bez zaznaczenia dłoni i stóp są jednym ze wskaźników dezorganizacji osobowości. Jednakże warto pamiętać, iż autorka obrazka wspomniał o braku zdolności do rysowania, co jest konsekwencją posłużenia się symboliką postaci.

Tym samym, można przypuszczać, iż przedstawiony obraz rodziny na rysunku, mimo agresywnego zachowania dziewczynki, ukazuje prawidłowo funkcjonującą rodzinę.

Alicja, jest 17-letnią dziewczyną, najstarszą osobą w grupie badanej, która wychowanką świetlicy jest od lutego 2014 roku²⁸⁵. Pochodzi z rodziny zrekonstruowanej. Po śmierci ojca, z którym jej matka miała zawarty ślub kościelny, ponownie wstąpiła w związek małżeński z jej ojczymem, z którym ma dwójkę dzieci. Co ważne, ojczym Alicji opuścił ich i jak podaje wychowawca Alicję *wychowuje tylko mama i tak właściwie ona razem z mamą wychowuje dwójkę młodszego rodzeństwa. Mama nie pracuje, bo nie ma kiedy, ciągle z dziećmi.*

²⁸⁵ Warto przypomnieć i mieć na uwadze, że z racji słabej frekwencji w świetlicy z dniem 1 kwietnia 2017 roku Alicja przestała być podopieczną świetlicy w roku szkolnym 2016/2017.

Ale też jest tak, że ona (mama) chce wynagrodzić dzieciom brak ojca i stara się by niczego im nie brakowało, by w żaden sposób nie odczuli że są „jacyś gorsi”.

Taka sytuacja rodzinna i fakt zbliżania się do osiągnięcia wieku pełnoletniego przez Alicję, wytworzyła partnerskie relacje między córką a jej mamą. Jak zauważa wychowawca, dodatkowo bodźcem takich relacji jest młodsze rodzeństwo i okazywanie posłuszeństwa matce. Świadczy o tym fakt, *gdy ich zdania się rozmiągają, kiedy mama prosi lub każe coś zrobić, to jest tak jak mama chce.*

Tabela 7 Profile stylu wychowania w rodzinie Alicji

PROFILE STYLU WYCHOWANIA									
SKALA	PRZEDZIAŁ LICZBOWY	Matka	Ojciec	Matka	Ojciec	Matka	Ojciec	Matka	Ojciec
Bardzo wysokie	27-30	30							
Wysokie	24-26					25,5			
Średnie	21-23								
Niskie	11-20		12		12,5		13		14,5
Bardzo niskie	0-10			1,5				6	
		Demokratyczny		Autokratyczny		Liberalny kochający		Liberalny niekochający	

Źródło: opracowanie własne

Mając na uwadze powyższe dane w sposób klarowny wynika, że relacje między córką a matką są bardzo dobre, gdyż w wychowywaniu córki dominuje styl demokratyczny, który osiągnął maksymalną skalę punktową (30 pkt.), co jest rzadkością, zwłaszcza wśród rodzin z dysfunkcjami, ale wiara i bliskość Boga, jak opowiada Alicja, pozwalają im przezwyciężyć problemy i dają szansę na lepsze jutro. Takie nastawienie i obrane wartości w życiu są potwierdzeniem prawidłowych relacji w rodzinie. W wychowaniu córki, mama Alicji wykazuje również styl liberalny kochający (25,5 pkt.). Z kolei, u zmarłego ojca dziewczynki dominował styl liberalny niekochający (14,5 pkt.) i kochający (13 pkt.). Mimo iż ojciec zmagał się z problemem alkoholowym i niekiedy zapominał, że jest ojcem, Alicja bardzo żałuje, że w tamtym momencie zachowywała się nagannie w stosunku do ojca. Unikanie go, okazywanie chłodu i niezrozumienia były nieustannym elementem w zachowaniu Alicji. Jak sama przyznała w trakcie rozmowy, dzisiaj postąpiłaby zupełnie inaczej, chciałaby bliżej poznać ojca i spędzać z nim więcej wolnego czasu, gdyż tego zupełnie nie robiła. Taka postawa dziewczynki świadczy o jej dojrzałości i miłości do bliźniego, bez względu na to, jak ta osoba odnosi się do mnie. Jak na 17-letnią dziewczynkę, Alicja szybko „wydoroślała”, wiele rozumie

i jest w stanie wiele wybaczyć. Warto wspomnieć, iż Alicja jest głęboko wierzącą osobą i otwarcie o tym mówi, co ma duże oddziaływanie na jej sposób zachowania się i percepcji.

Z analizy rysunku rodziny Alicji wynika, że jego poziom formalny jest adekwatny do jej wieku rozwojowego. Autorka ilustracji z wielką starannością i dokładnością przedstawił sylwetki swoich najbliższych w formie fotografii. Alicja rysowała chętnie, w dużym skupieniu oraz z uśmiechem na twarzy. W trakcie wykonywania zadania mówiła o swoich przeżyciach i trudnych sytuacjach, które musiała pokonać i zmierzyć się będąc jeszcze uczennicą szkoły gimnazjalnej (obecnie Ala jest uczennicą I klasy technikum). Ala opowiadała również o sytuacji rodzinnej i jej relacjach z mamą i z przyszywanym, młodszym rodzeństwem (Kamilią i Jakubem), którymi opiekuje się i okazuje siostrzaną miłość, co można było zauważyć w trakcie przeprowadzonej z nią rozmowy i z informacji podanych przez wychowawcę.

Typ rysunku można określić typem mieszanym, w którym za pomocą linii prostych i sztywnych oraz krzywych i zaokrąglonych przedstawiono sylwetki postaci w jednym szeregu, w bliskich od siebie odległościach, od głowy do tułowia, co może wiązać się z ciepłym powiązaniem i prawidłowymi relacjami panującymi w środowisku rodzinnym oraz świadczyć o głębokiej więzi emocjonalnej.

Analizując sam sposób rysowania można było zauważyć, iż osoba badana z wielką starannością i oddaniem, z zawarciem wszystkich szczegółów, pragnie ukazać portret swoich najbliższych. Tym samym, jej rysunek jest kolorowy i wesoły, o czym świadczą użyte barwy i narysowane uśmiechy na twarzach najbliższych. Warto podkreślić, iż dominujące na rysunku barwy jasne, wskazują na pogodny i pozbawiony lęku nastrój osoby badanej. Potwierdzenia tego faktu można doszukać się w informacjach podanych przez wychowawcę oraz w rozmowie przeprowadzonej w trakcie wykonywania rysunku.

Całość rysunku przedstawiono na środku kartki, co symbolizuje świadomość osoby badanej. Występujące puste, białe przestrzenie mogą świadczyć o problemach wypartych, stłumionych przez dziewczynkę.

Alicja, z wielką starannością i dokładnością, jako pierwszą osobę narysowała postać swojej mamy, z którą łączy ją głęboka więź emocjonalna i bardzo dobre relacje, o czym wspomina w trakcie rysowania. Rysując postacie, to jej poświęciła najwięcej czasu, co mówi o tym, że matka odgrywa ważną rolę w życiu dziewczynki. To mama jest dla niej autorytetem, co potwierdziła w rozmowie z badaczem. Następnie, obok mamy, narysowała swoją siostrę Kamilię, kolejno siebie i swojego brata, Jakuba.

Autorka obrazka nie przedstawiła postaci swojego ojca, który zmarł 3 lata temu, gdyż nie wiązały ją z nim żadne bliskie relacje. Jak podała Alicja, ojciec z racji nadużywania alkoholu, na

prośbę jej mamy opuścił dom, gdy dziewczynka miała 6 lat. Dziewczynka bardzo żałuje, że jej kontakt z ojcem był trudny i ograniczony, ze względu na problem alkoholowy, występujący u ojca dziewczynki. Z perspektywy czasu, Ala stwierdziła, iż mimo wspomnianego problemu, oraz braku zaangażowania w jej wychowanie, spędzałaby z nim więcej czasu oraz jej stosunek względem niego byłby lepszy. Jednak wie, że nie może zmienić przeszłości i pragnie, aby jej rodzeństwo miało bardzo dobre wspomnienia z okresu dzieciństwa, co świadczy o wielkim rozsądku, miłości i oddaniu Alicji.

Ponadto, osoba badana nie ukazała postaci swojego ojczyma, który po urodzeniu Kuby, z nie znanych dla badacza przyczyn, opuścił rodzinę i przyjeżdża raz. Również została pominięta postać 17-letniego Mateusza – syna ojczyma z pierwszego związku, którego biologiczna matka, przez pewien okres, nie wykazywała rodzicielskiej postawy, a obecnie względem niego ma ograniczone prawa rodzicielskie. Z przeprowadzonej rozmowy można było dowiedzieć się, że z Mateuszem łączą ją dobre relacje, może na niego liczyć w każdej sytuacji i cieszy się, że jej mamę traktuje, jak własną mamę i mówi o tym otwarcie w kręgu innych osób.

Umieszczenie Kuby obok siebie może świadczyć nie tylko o głębokiej więzi emocjonalnej z bratem, ale i o prawidłowej identyfikacji z własną płcią, gdyż Kuba, na rysunku, jest jedyną osobą płci męskiej. Co więcej, wielkość przedstawionych postaci jest zgodna, co do faktycznego wzrostu osób.

Tym, co wzbudza niepokój na rysunku dziewczynki jest brak podstawy, tła i elementów dodanych, co jest wskaźnikiem dezorganizacji osobowości. Jednak przeważają w nim cechy świadczące o tym, iż ukazany rysunek rodziny, mimo wielu problemów i trudności, przedstawia prawidłowo funkcjonującą rodzinę.

4.2. Różnice między spektrum wartości przekazywanym w środowisku rodzinnym wychowanków świetlicy środowiskowej a preferowanym przez dzieci i młodzież zagrożoną niedostosowaniem społecznym w domu, szkole i w świetlicy

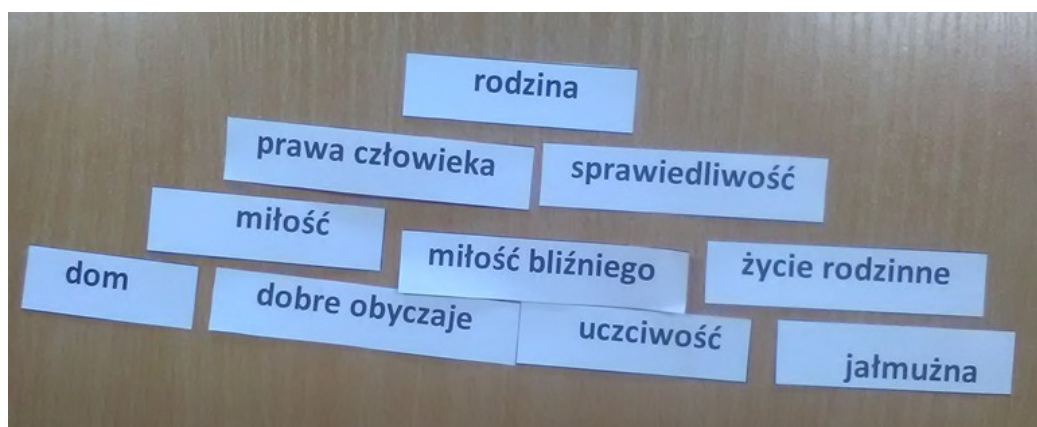
Niekiedy zachowanie dziecka w dużej mierze uwarunkowane jest czynnikami działającymi w środowisku rodzinnym. Rodzice przekazując swoje dziedzictwo (zwyczaje, tradycje, sposoby postępowania, wartości itp.) stają się „żywym przykładem” dla swojego potomstwa. Dzieci, w mniej lub w bardziej świadomy sposób, kierują się takimi samymi zasadami, wartościami, jak ich rodzice, odwzorowują ich zachowanie oraz pragną podążać za nimi. Dlatego też podjęto próbę zbadania w kręgu rodzin wychowanków świetlicy, których

można zaliczyć do grupy zagrożonej niedostosowaniem społecznym, o czym w szerszy sposób ukazano w I rozdziale poniżej pracy.

Do zdiagnozowania tego aspektu posłużono się rozmową kierowaną z wychowankiem świetlicy, dzięki której poznano preferowane spektrum wartości przez dzieci i młodzież zagrożoną niedostosowaniem społecznym oraz wykorzystano kwestionariusz ankiety dla rodzica/opiekuna prawnego osoby badanej, z którego można było odczytać spektrum wartości przekazywane w środowisku rodzinnym.

W rodzinie Huberta, jak podała mama chłopca, przekazywane są następujące wartości: religia, życie rodzinne, likwidacja nędzy i głodu na świecie, dobrobyt, zdrowie, rodzina, szczęście rodzinne, uczciwość, honor, dom, wspólnota, stół, chleb, cierpliwość, odwaga, koleżeństwo, czystość, samodzielność, umiejętność bycia sobą, udzielanie pomocy innym ludziom, punktualność, systematyczność, szczerowość, szacunek, ojczyzna, naród, patriotyzm, tradycja narodowa, tradycja rodzinna, zwyczaje rodzinne, wytrwałość, pracowitość.

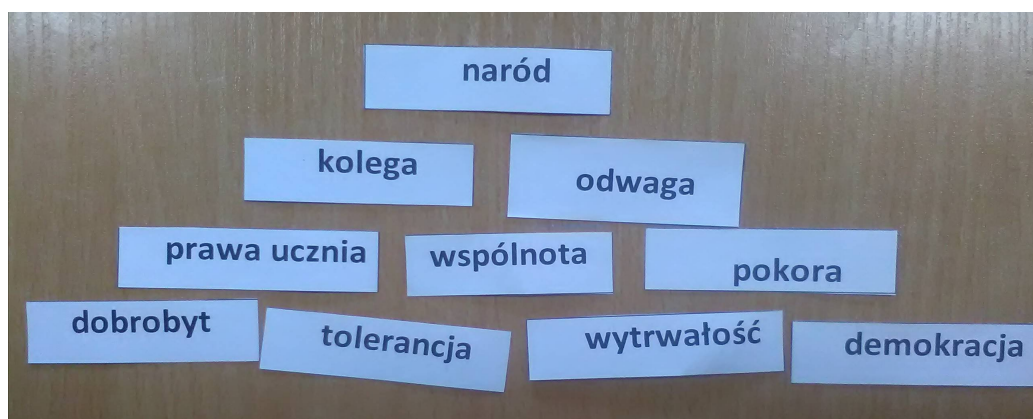
Z kolei, Hubert mając do dyspozycji takie samo spektrum wartości, jak jego rodzic, podał, iż w domu kieruje się jedynie kilkoma wartościami, z których ułożył poniższą piramidę wartości.



Ryc. 1 Wartości, którymi Hubert kieruje się w domu

Wobec powyższych danych zauważyć można dużą różnicę między spektrum wartości przekazywanym a preferowanym przez chłopca. Jednie rodzina, życie rodzinne, dom i uczciwość wystąpiły w spektrum podanym przez mamę chłopca oraz zostały wskazane przez Huberta. Pozostałe wartości nie powtarzają się, co jest interesującym zjawiskiem i pożądanym byłoby bliższe poznanie tych zależności.

Natomiast wartości, jakim chłopiec kieruje się w szkole są takie same, jak wartości, które stawia na czele w świetlicy.



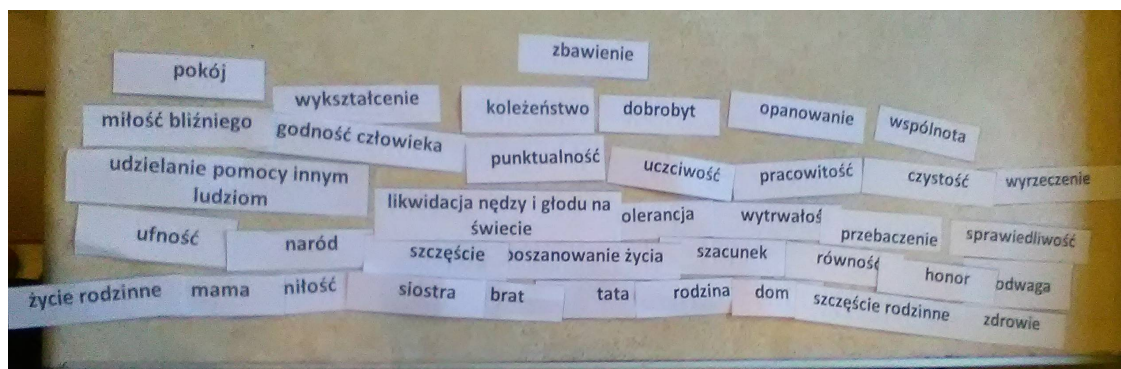
Ryc. 2 Wartości, którymi Hubert kieruje się w szkole i świetlicy

Reasumując Hubert kieruje się zupełnie innymi wartościami w domu, niż w szkole i świetlicy. Budujące jest to, że wśród tych wartości występują wartości przekazywane w środowisku rodzinnym.

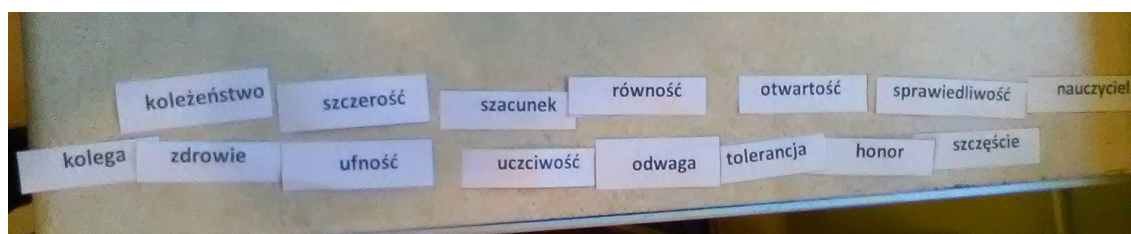
W rodzinie drugiej osoby badanej, u Amelii, przekazywane jest następujące spektrum wartości: wiara, nadanie sensu życia, życie rodzinne, szczęście osobiste, szczęśliwa miłość, miłość bliźniego, likwidacja nędzy i głodu na świecie, braterstwo między narodami, zdrowie, rodzina, szczęście rodzinne, sumienność, uczciwość, honor, dom, wspólnota, chleb, odpowiedzialność, posłuszeństwo, opanowanie, cierpliwość, odwaga, dobroć, koleżeństwo, czystość, wierność, samodzielność, umiejętność bycia sobą, lojalność, ufność, przyjemność, udzielanie pomocy innym ludziom, punktualność, systematyczność, dyskrecja, szczerowość, stałość przekonań, szacunek, poszanowanie życia, pokora, przebaczenie, wyrzeczenie, jałmużna, dobre obyczaje, ojczyzna, naród, Kościół, patriotyzm, niepodległość, praworządność, tradycja narodowa, tradycja rodzinna, zwyczaje rodzinne, prawa człowieka, prawa ucznia, godność człowieka, wolność, pokój, tolerancja, sprawiedliwość, równość, demokracja, solidarność, prawda, dobro, miłość, przyjaźń, szczęście, mama, tata, siostra, brat, wujek, ciocia, babcia, dziadek, nauczyciel, wolontariusz, koleżanka, kolega, wykształcenie, wolność, uprzejmość, wdzięczność, wiedza, świętość, zbawienie, otwartość, wytrwałość, pracowitość.

Jednak, jak już zostało wcześniej wspomniane, dane przekazane w ankiecie przez mamę Amelii dalekie są od rzeczywistości. Wobec tego nie wnoszą one żadnej wartości diagnostycznej, ale są potwierdzeniem tego, jak rodziny zmagające się z problemem alkoholowym ukazują zupełnie inny obraz życia rodzinnego i pozarodzinnego poszczególnych członków rodziny.

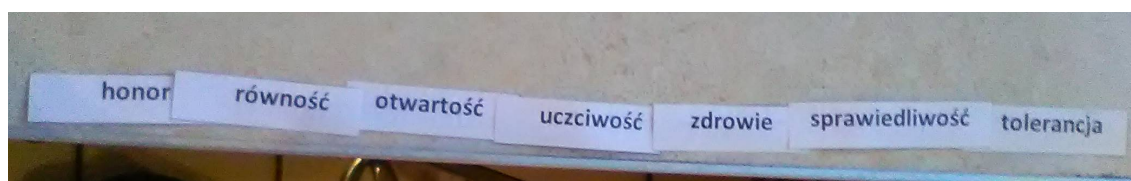
Taki sam odruch został przyjęty przez dziewczynkę, która wybrała wartości (ryc. 3-5) niezgodne ze swoimi odczuciami. Jak sama przyznała w trakcie rozmowy z badaczem *muszę wykonać wszystko tak, aby Pani była zadowolona*, co jest kolejnym potwierdzeniem, że wybrane wartości są nieadekwatne, a dziewczynka kieruje się zasadą nie mówienia prawdy.



Ryc. 3 Wartości, którymi Amelia kieruje się w domu uzyskane podczas I badania

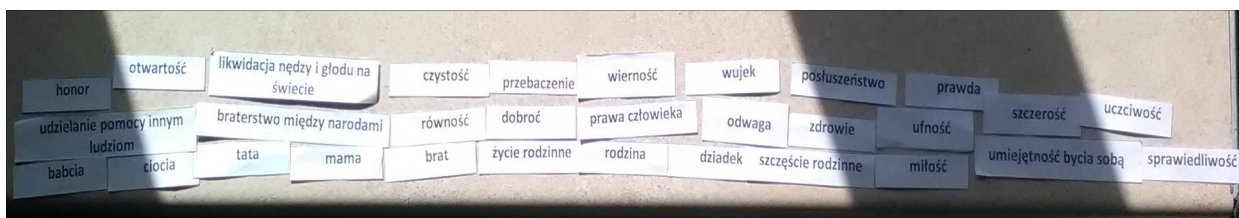


Ryc. 4 Wartości, którymi Amelia kieruje się w szkole uzyskane podczas I badania



Ryc. 5 Wartości, którymi Amelia kieruje się w świetlicy uzyskane podczas I badania

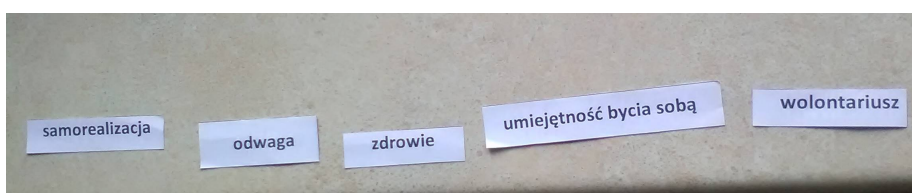
Z kolei, w trakcie ponownego badania Amelia wybierając wartości kierowała się kryterium ukazania siebie w prawidłowym obrazie tak, aby nie wybrać wartości, które symbolizują egoistyczne zachowania, i dla której pieniądz odgrywa znaczącą rolę. Ponownie można przypuszczać, iż wskazane systemy wartości (ryc. 6-8) są niezgodne z jej odczuciami.



Ryc. 6 Wartości, którymi Amelia kieruje się w domu uzyskane podczas II badania



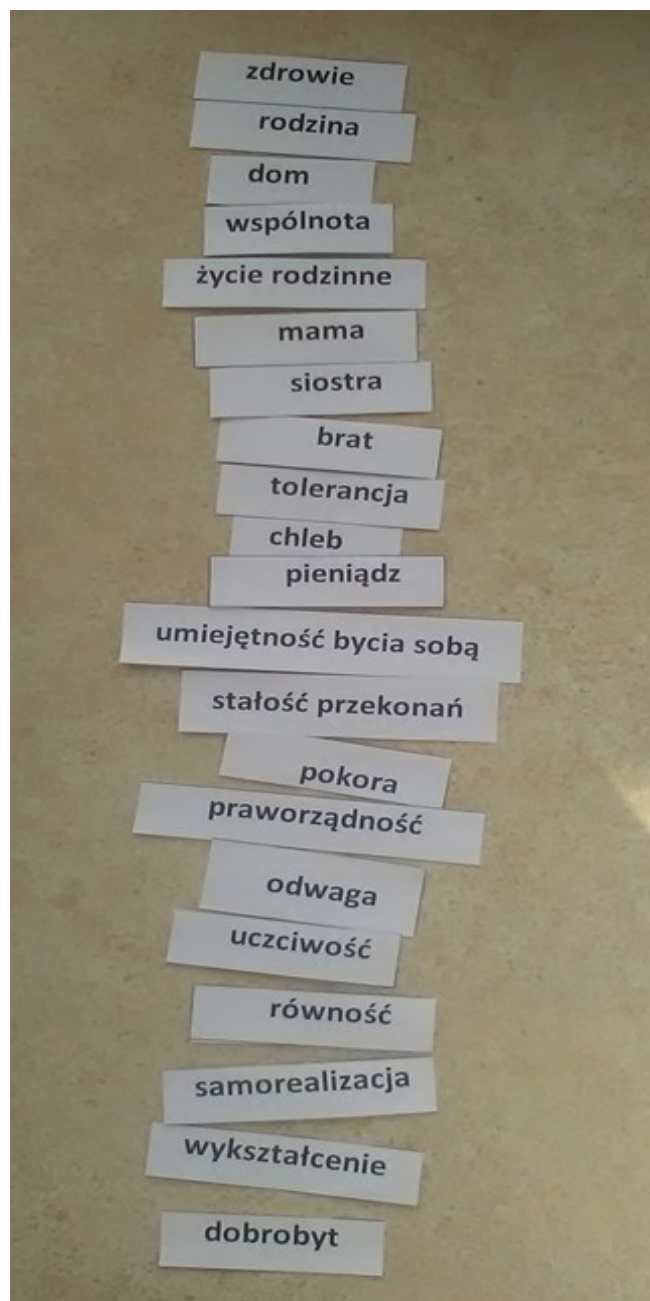
Ryc. 7 Wartości, którymi Amelia kieruje się w szkole uzyskane podczas II badania



Ryc. 8 Wartości, którymi Amelia kieruje się w świetlicy uzyskane podczas II badania

Następnym analizowanym spektrum wartości przekazywanym w rodzinie jest rodzina Małgorzaty. Z danych uzyskanych od matki dziewczynki wynika, że dziewczynce zostają ransferowane następujące wartości: życie rodzinne, szczęście osobiste, miłość bliźniego, dobrobyt, zdrowie, rodzina, szczęście rodzinne, sumienność, uczciwość, honor, dom, wspólnota, stół, chleb, odpowiedzialność, posłuszeństwo, opanowanie, cierpliwość, odwaga, dobroć, koleżeństwo, czystość, wierność, samodzielność, umiejętność bycia sobą, lojalność, ufność, przyjemność, udzielanie pomocy innym ludziom, punktualność, systematyczność, dyskrecja, szczerowość, stałość przekonań, szacunek, poszanowanie życia, pokora, przebaczenie, wyrzeczenie, jałmużna, dobre obyczaje, pieniądz, ojczyzna, naród, patriotyzm, niepodległość, praworządność, tradycja narodowa, tradycja rodzinna, zwyczaje rodzinne, prawa człowieka, prawa ucznia, godność człowieka, wolność, pokój, tolerancja, sprawiedliwość, równość, demokracja, solidarność, prawda, dobro, piękno, miłość, przyjaźń, samorealizacja, szczęście, mama, tata, siostra, brat, wujek, ciocia, babcia, dziadek, nauczyciel, wolontariusz, koleżanka, kolega, wykształcenie, wolność, uprzejmość, wdzięczność, wiedza, świętość, zbawienie, otwartość, wytrwałość, pracowitość.

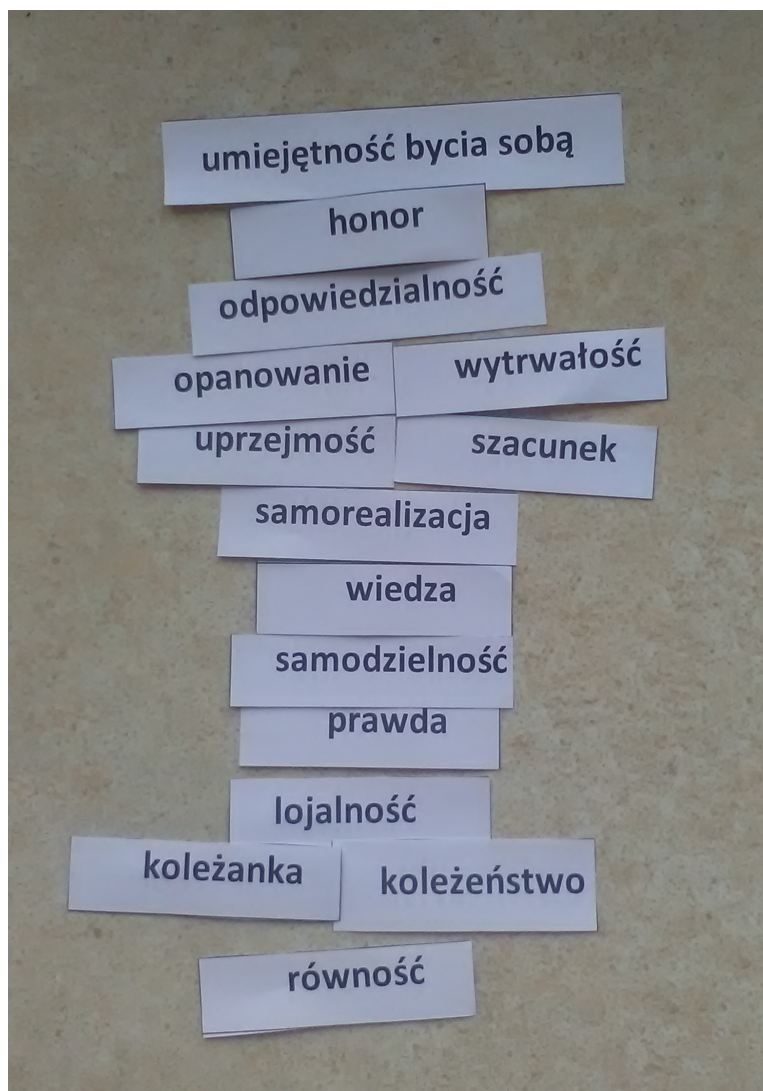
Zaś Małgorzata podała poniższe wartości, ułożone w sposób piramidalny (ryc. 9).



Ryc. 9 Wartości, którymi Małgorzata kieruje się w domu

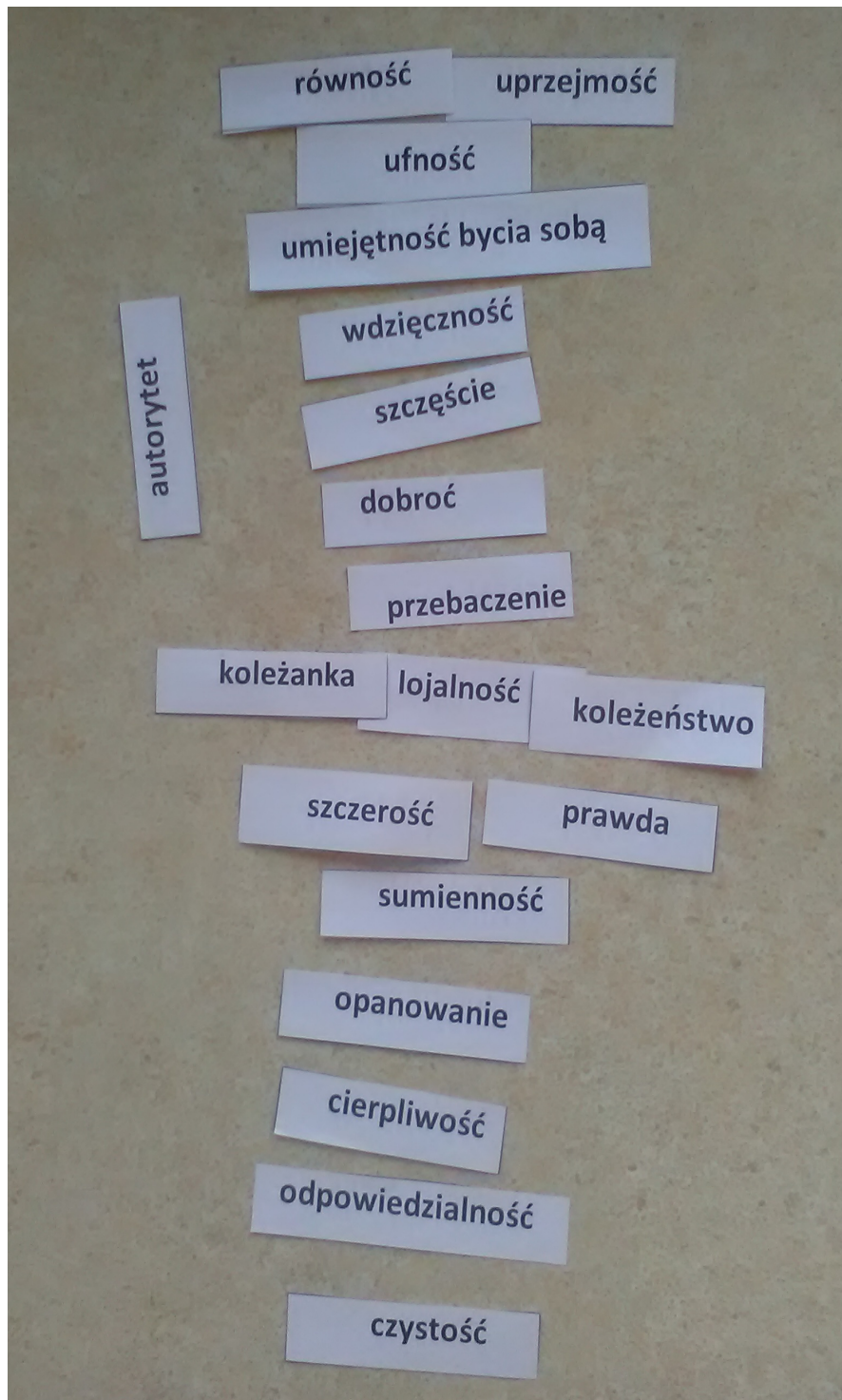
W związku z powyższym między przekazywanym a preferowanym spektrum wartości w środowisku rodzinnym zauważamy różnice, nie tylko merytoryczną, ale i ilościową. Występują znaczne różnice, ale można również wskazać wspólne elementy.

Małgosia, porównując dane z powyższej ryciny, ułożyła zupełnie inną piramidę wartości, jaką kieruje się w szkole (ryc. 10). Takie działanie może świadczyć o nieprzenoszeniu systemu wartości rodzinnych na rzeczywistość szkolną, która w perspektywie dziewczynki wymaga innych wartości wiodących, innego systemu działań i innych zachowań.



Ryc. 10 Wartości, którymi Małgorzata kieruje się w szkole

Z kolei porównując preferowane wartości w szkole (ryc. 10), a w świetlicy (ryc. 11) nie zauważa się tak wielkich różnic jak w przypadku rodzina-szkoła (por. ryc. 9-10). Występują wspólne elementy, ale też zauważamy inne wartości, które nie zostały wskazane w spektrum wartości wiodących w szkole. Gosia, układając poniższą piramidę wartość autorytetu umieściła w pozycji pionowej, gdyż jak wskazała *bardzo chcę, ale nie zawsze to wychodzi. Dlatego postawiam go tak na pół* (pragnie postępować zgodnie z tym, czego nauczyła się od poprzedniego kierownika świetlicy, ale zdaje sobie sprawę ze swojego nie zawsze pozytywnego zachowania, jednak nieustannie nad tym pracuje).

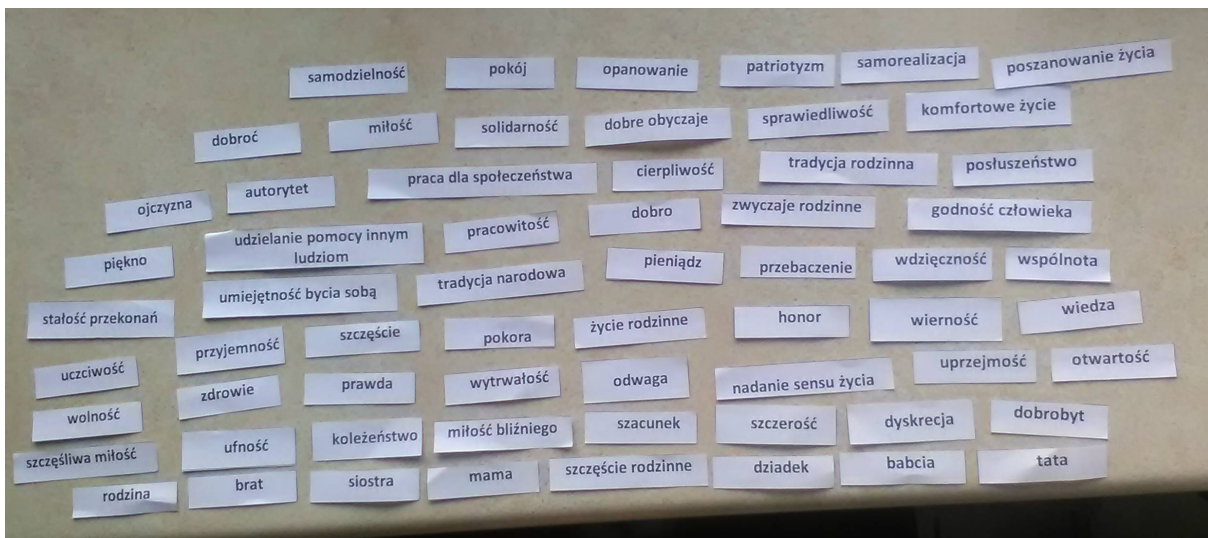


Ryc. 11 Wartości, którymi Małgorzata kieruje się w świetlicy

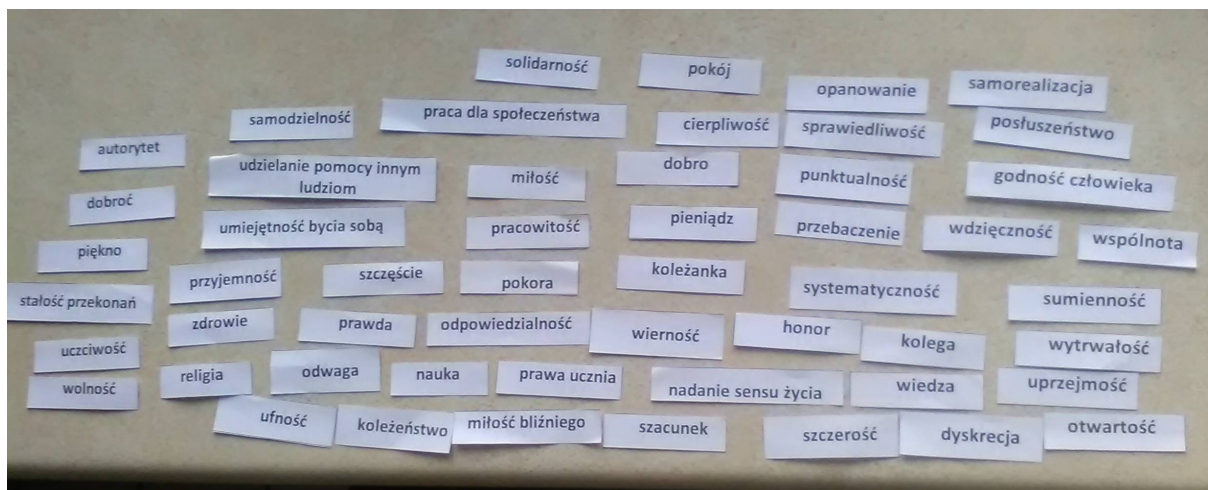
Konkludując, w przekazywanym systemie wartości można doszukać się wspólnych elementów wśród preferowanych systemów wartości dziewczynki. Co prawda występują wartości nie uwzględniane przez Małgosię, ale można wywnioskować, iż system wartości rodzinnych stanowi swoistą kanwę, na bazie której Małgosia buduje swoje indywidualne hierarchie wartości.

Kolejnym analizowanym spektrum wartości jest hierarchia wartości wskazana przez Magdalenę. Niestety, z racji nie dostarczenia kwestionariusza ankiety skierowanego do rodzica, nie możliwe jest porównanie przekazywanego spektrum w domu rodzinnym, a preferowanego spektrum przez dziewczynkę.

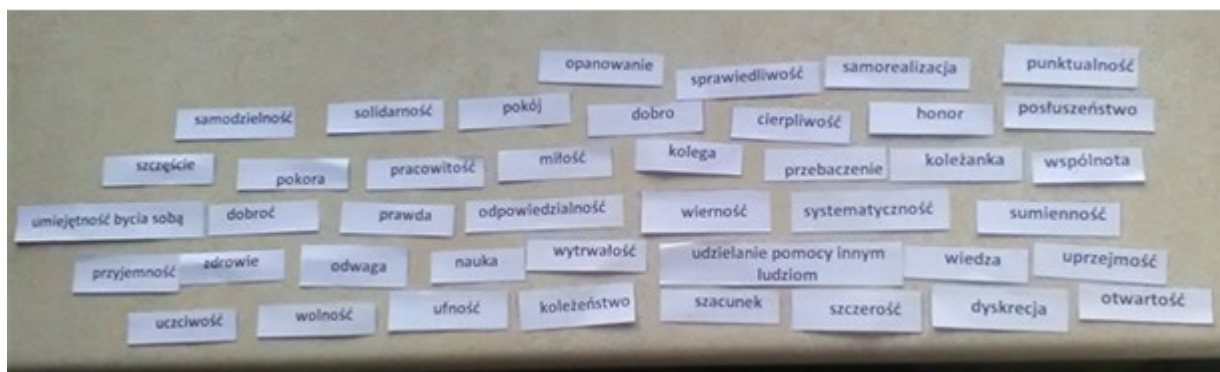
Wartościami, którymi kieruje się dziewczynka w domu (ryc. 12), szkole (ryc. 13) i świetlicy (ryc. 14) ukazują poniższe ryciny.



Ryc. 12 Wartości, którymi Magdalena kieruje się w domu



Ryc. 13 Wartości, którym Magdalena kieruje się w szkole



Ryc. 14 Wartości, którymi Magdalena kieruje się w świetlicy

Z powyższych fotografii wynika, że wartości, jakimi Magdalena kieruje się w domu i szkole wzajemnie się uzupełniają. Wśród nich występują wspólne wartości, jak też zaznaczone są różnice. Z kolei najmniejszą gamę stanowią wartości wiodące w świetlicy. Tworząc wspomnianą hierarchie wartości, na pytanie *Jakimi wartościami kierujesz się w świetlicy?* Magdalena odpowiedziała *Oj, proszę Pani, tutaj, to będzie mało*, dziewczyna zdecydowanie ograniczyła liczbę wartości, ale jest ona kompatybilna z wcześniejszymi wartościami, gdyż nie występują znaczne i rażące różnice.

Jak już zostało wcześniej wspomniane, nie zdołano pozyskać informacji na temat wartości preferowanych w środowisku rodzinnym, w szkole i świetlicy przez Alicję, co znacznie umniejsza pozyskany materiał badawczy. Tym samym, nie można stwierdzić, jakie hierarchie wartości w powyższych środowiskach preferuje Ala.

Wobec powyższej analizy zauważyć można, jak ważną rolę odgrywa dokładne poznanie problemów występujących w środowiska rodzinnym. Jednak, aby to było możliwe potrzeba nieustannych prób i działań ukierunkowanych na pomoc i oferowanie wsparcia członkom rodziny, ale aby możliwe było uzyskanie jakichkolwiek efektów potrzebna jest chęć zmian członków rodziny, a co ważne przyznania się do zaistniałego problemu alkoholowego w rodzinie. Takie zaakceptowanie zastanej rzeczywistości jest pierwszym krokiem ku zniwelowaniu i przezwyciężeniu wspomianej dysfunkcji.

Jednak, aby otrzymać wiarygodne dane potrzeba jeszcze nieustannych działań i kilkuletniego procesu, gdyż praca z dziećmi pochodzących z rodzin alkoholowych jest wymagającym i niełatwym zadaniem dla wychowawców. By sprostać takowym wyzwaniom potrzeba jest poznania, w miarę możliwości, w pełni środowiska rodzinnego, ze szczególnym zwróceniem uwagi na jego mocne i słabe strony oraz zbudowania dobrych relacji z jej członkami, co jest niezmiernie trudne i niełatwe do osiągnięcia.

4.3. Funkcjonowanie dzieci i młodzieży zagrożonej niedostosowaniem społecznym w środowisku rodzinnym i w świetlicy środowiskowej

Kolejnym istotnym zagadnieniem w zrozumieniu specyfiki zachowania badanych osób było poznanie poziomu i sposobów funkcjonowania wspomnianej grupy w środowisku rodzinnym oraz w świetlicy. Jak ważne jest zdiagnozowanie tego aspektu ukazują wybrane rozdziały z części teoretycznej poniższej pracy.

W celu zebrania odpowiednich danych posłużono się wywiadami z wychowawcami świetlicy i z wolontariuszami oraz przeprowadzono rozmowy kierowane z wychowankiem świetlicy. Uzupełnieniem tych narzędzi badawczych była ankieta skierowana do rodzica/opiekuna prawnego osoby badanej, ale jak już zostało wcześniej wspomniane, nie wszyscy rodzice przyłączyli się do współpracy.

Zatem, pierwsza prezentacja i analiza wyników dotyczyć będzie Huberta, który jak już podkreślono, jest jedynym chłopcem w grupie badawczej. Zanim nastąpi szczegółowe ukazanie danych podanych przez wychowawcę i rodzica chłopca, najpierw warto przedstawić motywy, jakimi Hubert kieruje się w aspekcie uczęszczania do świetlicy. Jak wskazał w trakcie rozmowy kierowanej, jego głównym celem przychodzenia do świetlicy jest motyw odrabiania lekcji, możliwość spotkania się ze znajomymi oraz czas spędzony w świetlicy niweluje jego znużenie, gdyż *tutaj jest co robić*. Wypowiedziane słowa chłopca mogą świadczyć o jego zaangażowaniu w podejmowane działania i z chęcią korzysta z tego, co przygotowali dla niego wychowawcy, ale niestety nie potwierdzają tego słowa wychowawcy, który wskazał, że Hubert wykazuje *brak zaangażowania w grupy rozwijające talenty lub grupy wychowawcze*. Tym, co go charakteryzują są częste konflikty z pozostałymi dziećmi, które inicjowane są przez Huberta. Jak podaje wychowawca, na jakiegokolwiek upomnienia chłopiec reaguje złością i zawsze wykazuje postawę niewinnego. Takie agresywne zachowanie chłopca wzbudza również niepokój u jego mamy, która wykazuje pewne obawy co do przyszłości dziecka (*w przyszłości może stać się coś złego*). Z kolei tym, co wzbudza u niej największą radość w zachowaniu syna jest postępowanie ku osiągnięciu wyznaczonego celu, za którym Hubert nieustannie podąża i wszystko pragnie dokończyć według swojego własnego punktu widzenia.

Hubert jest przykładem chłopca, dla którego sport, a zwłaszcza piłka nożna i rugby stanowią bazę zainteresowań, które pragnie ciągle rozwijać, a co za tym idzie, podnosić swój dotychczasowy poziom talentu sportowego. Chłopiec wie, że takie działania pozwolą mu w przyszłości zostać sportowcem.

Jego zainteresowanie sportem zauważyć można w zajęciach, w których z pośród innych wychowanków najbardziej wykazuje postawę dominującą i z zaangażowaniem bierze w nich udział. Co więcej, sprawiają mu one największą radość i pragnąłby, aby gry i zabawy sportowe odbywałyby się codziennie w świetlicy, a niestety nie ma takiej możliwości, gdyż świetlica jest za mała i nie dysponuje własnym boiskiem sportowym.

Chłopiec największe trudności ma ze swoim temperamentem, gdyż często wykazuje złość i gniew, a *kiedy wpadnie w swój „nastrój”* ciężko jest go uspokoić. Ponadto mierzy się z trudnościami w odrabianiu zadań domowych, podczas których *szybko poddaje się i przestaje je wykonywać*. Dlatego głównym motywem mamy Huberta do zapisania syna, do świetlicy KSM AL była pomoc w lekcjach i w nauce oraz możliwość przebywania wśród innych osób. Ponadto chłopiec wykazuje brak wiary we własne umiejętności, które przejawiają się częstym powtarzaniem, że nie potrafi czegoś wykonać. Ponadto Hubert ma problem z koncentracją uwagi na zadaniu, nie dzieli się swoimi uczuciami i przeżyciami, toteż nie chętnie odpowiedział, co czuje w sercu, gdy idzie do świetlicy (*Radość... Nie wiem... uśmiech... Tylko tyle*) oraz wykazuje zachowania egoistyczne.

Takie milczenie chłopca sprawia, że niewiele wiadomo o relacji jaka jest pomiędzy nim a matką. Z obserwacji wychowawców wynika, że matka chłopca ma duże trudności w wychowaniu syna, co objawia się w zachowaniu Huberta: nieokazywaniem szacunku, nie słuchaniem poleceń, próśb wypowiedzianych przez matkę. Negatywnym następstwem i korelacją takich zachowań jest okazywanie złości i braku szacunku wobec matki przy osobach trzecich. Jak sama matka stwierdziła, w kwestionariuszu skierowanym do rodziców, takie zachowanie Huberta wzbudza u niej obawy i chciałaby je zmienić, tak aby syn był bardziej posłuszny oraz dawał dobry przykład swojemu młodszemu bratu, Bartkowi.

Pozytywne jest, że Hubertowi świetlica kojarzy się z przyjaciółmi i z panującą w niej atmosferą (*przyjaciółmi... i z takim ciepłem*) oraz, jak nieustannie podkreślał w swoich wypowiedziach, z panią Gosią (wcześniejszy kierownik świetlicy), która nieustannie i z wielkim zaangażowaniem, pomysłowością i kreatywnością prowadziła zajęcia w świetlicy, a w trakcie rozmów służyła radą i pomocą. Ponadto była osobą wzbudzającą sympatię wśród wychowanków, łatwo nawiązywała kontakty z podopiecznymi, którzy darzyli ją wielkim zaufaniem.

Amelia, jest dziewczynką, która interesuje się sportem, a w rezultacie swojej pasji trenuje karate. Jak już wcześniej podkreślono, pochodzi z rodziny, z problemem alkoholowym, co skutkuje, iż informacje podane przez dziewczynkę i jej mamę dalekie są od rzeczywistości. Nie mówią one o faktycznej sytuacji, jak i o problemach, aby w ukryciu zмагаć się z

trudnościami i nie być przez nikogo z zewnątrz etykietowanym, co sprzyja ogólnym poglądom na byciu prawidłowo funkcjonującą rodziną.

Zdaniem wychowawcy Amelia *raczej nie chce uczestniczyć* w zajęciach świetlicowych (*szczególnie, gdy są to gry planszowe albo koło – rozmowy i zabawy przeprowadzone na środku sali, układ krzeseł w kształcie koła*) *lub robi to niechętnie (tutaj chodzi o zajęcia grupy młodszej)*. Dziewczynka weźmie w nich udział tylko wtedy, gdy zajęcia wzbudzą u niej stosowną aprobatę, co jest zdecydowaną rzadkością. W kwestii zajęć plastycznych, angażuje się, *ale nie wierzy w swoje możliwości (za każdym razem twierdzi, że to, co zrobiła jest brzydkie albo jej to obojętne)*. Jedyne do czego nie trzeba jej przekonywać jest pokolorowanie kolorowanek antystresowych.

Jak sama wskazała w trakcie I badania, do świetlicy przychodzi, ponieważ się jej *podoba*, ale mimo to, wykazuje brak zaangażowania w zajęcia. Takowe zachowanie Amelii może być potwierdzeniem jej lekceważącego stosunku względem wychowawców lub brakiem perspektywy, co do uczęszczania na zajęcia świetlicowe, które wynikało z informacji przekazanych podczas ponownego badania. Chociaż, odpowiadając po raz pierwszy na pytanie o towarzyszących jej doznaniach w trakcie drogi do świetlicy, określiła to, jako *poczucie humoru*, to podczas II badania, stwierdziła, iż wszystko, to co posiada wewnątrz siebie jest w dużej mierze zależne od jej humoru – gdy jest zła, towarzyszy jej złość, a gdy jest szczęśliwa, to radość. Świetlicę traktuje, jako miejsce do odrabiania lekcji i co istotne do *drażnienie się z ludźmi*. Jednak ponowna odpowiedź była zupełnie inna – świetlica kojarzy się jej z *p. Gosią* (wcześniejszy kierownik świetlicy) *i wolontariuszami*.

Amelia największe trudności ma z *poczuciem własnej wartości, i uznania swoich zalet i umiejętności (w szkole jest bardzo dobrym uczniem)*. Jej przyjęta postawa i sposób zachowywania się są elementami, które nie pozwalają jednoznacznie stwierdzić, co wzbudza u niej największą radość. Pytanie okazało się trudnym pytaniem dla wychowawcy *Trudno odpowiedzieć na to pytanie, Amelia jest raczej pesymistycznie nastawiona do świata (nie wiem jak to ująć – ten pesymizm ;/) widziałam ją chyba raz jak się tak naprawdę cieszyła, ale nie mogę sobie przypomnieć tej sytuacji ;/ wtedy naprawdę było widać prawdziwą (a nie powierzchowną) radość*.

Ponadto, jak podaje wychowawca, Amelia jest osobą, która potrafi „postawić się” swojej mamie, *ale ostatecznie słucha i wykonuje jej polecenia*. Ponadto wychowawca określa Amelię, jako *mocno zamknięte dziecko, które wszystko traktuje powierzchownie (szczególnie pochwały)*. *Wydaje mi się, że teraz nawet, gdyby taką pochwałą usłyszała od taty, mogłaby w nią nie uwierzyć*.

W opinii mamy dziewczynki, żadne jej zachowanie nie wzbudza największego niepokoju, a to, co daje powody do radości jest: *nauka, dobroć, pomoc w obowiązkach domowych, pomoc w robieniu zakupów, szczerłość, miłość rodzinna, tolerancja, przyjaźń, opiekuńczość, pomoc słabszemu*. Z kolei tym, co kierowało ją do zapisania córki, do świetlicy KSM AL była chęć nawiązania kontaktów z innymi dziećmi oraz zawarcia nowych przyjaźni. Ponadto dzięki zajęciom w świetlicy Alicja może spędzać miło, aktywnie czas z dala od telewizji.

Małgosia, to dziewczynka, u której zauważalny jest talent aktorski. Doskonale zapamiętuje kwestie postaci, których przyjmuje role. Oprócz doskonałej pamięci w wyjątkowy sposób interpretuje tekst. Gra aktorska, to nie jedne zainteresowanie Małgosi, z wielką pasją bierze udział w zajęciach sportowych: uczestniczy w dodatkowych zajęciach w ramach SKS-ów, reprezentuje szkołę w zawodach w piłce siatkowej oraz interesuje się tańcem. Oprócz talentu aktorskiego, który dziewczynka rozwija na zajęciach tanecznych, do mocnych stron Małgosi można zaliczyć jej *otwartość i życzliwość na potrzeby innych dzieci, gotowość do pomagania wychowawcom i brania udziału w akcjach świetlicy (kawiarenki, kiermasze, sobotnie sprzątnięcia salki), aktywność podczas zajęć, w których uczestniczy*. Ponadto wykazuje się pracowitością i zaangażowaniem w podejmowanych zadaniach.

Powyższe zdolności dziewczynki napawają Małgosię wielką radością i satysfakcją, zwłaszcza najwięcej pozytywnych emocji wywołuje u niej możliwość uczestniczenia w zajęciach tanecznych i teatralnych. Z kolei, w opinii wolontariusza Małgosia zadowolona jest, gdy nie występują u niej żadne problemy i trudności w szkole, potrafi nawiązać kontakty z rówieśnikami oraz, jak podkreśla wolontariusz, *gdy w domu rodzinnym jest dobry, spokojny czas, to także Gosia jest spokojna i bardziej radosna, chętna do różnych zajęć na świetlicy*.

Małgosia, jak większość wychowanków świetlicy posiada niską samoocenę i nie wierzy we własne możliwości. Jak podaje wychowawca, *Małgosia jest dzieckiem, które od początku pobytu w placówce darzyło zaufaniem wychowawców. Jednakże, wraz z dorastaniem wychowanki, co raz mniej jest sytuacji kiedy dziewczynka opowiada o swoich przeżyciach. Dopiero silnie stresująca sytuacja w domu, po aresztowaniu braci, skłoniła ją do tego, aby porozmawiać z wychowawcami o tym, co dzieje się w domu. Małgosia zaczyna co raz silniej wdrażać zasadę funkcjonowania rodziny „nie mów o tym, co dzieje się w domu”. Chroni swoich bliskich z obawy przed narażeniem ich na kontrolę opieki socjalnej*.

Oprócz tego dziewczynka ma *duży problem z prawidłowym funkcjonowaniem z rodzeństwem w placówce. Wielokrotnie dochodzi do sytuacji, kiedy kłóć się w świetlicy. Charakterystyczne jest to, że nie potrafią oni rozmawiać ze sobą bez złości i podnoszenia*

na siebie głosu. Często mając dobre zamiary upomnienia swojego brata, Małgosia zaczyna przy wszystkich krzyczeć na niego i dochodzi do konfliktu między nimi.

Sytuacje w domu powodują u dziewczynki częste bóle głowy, które w efekcie *uniemożliwiają jej skupienie się na odrabianiu lekcji, czy też wzięcia udziału w prowadzonych zajęciach.* Zdaniem wychowawcy, takowe *migreny dziecka mogą być spowodowane silnym napięciem, które powodowane jest przez atmosferę w domu dziewczynki.*

W zaistniałej sytuacji relacje w rodzinie Małgorzaty cechują: napięcia, kłótnie, gdyż pomiędzy Gosią a konkubentem matki jest duży konflikt, jak sama dziewczynka stwierdza ojczym jej nie akceptuje, a w oczach dziewczynki jest tylko „pasożytem”, który bytuje dzięki pieniądzom pozyskanym przez jej matkę: świadczenia rodzinne, program 500+. Warto zaznaczyć, iż Małgosia jest pomocną osobą, wspiera swoją matkę na tyle ile potrafi oraz pomaga jej przy młodszym dziecku, które jest jej przybranym rodzeństwem. Poza tym dziewczynka jest odpowiedzialna za sprzątanie, zakupy i inne obowiązki domowe.

Panująca atmosfera w domu dziewczynki jest bodźcem do opuszczenia domu i jedyną okazją do wyjścia z domu, i przyjscia do świetlicy, gdyż jak stwierdziła: *Przychodzę do świetlicy, żeby w domu nie siedzieć, bo często mama mi nie pozwala wychodzić, a świetlicę traktuje jako miejsce atrakcji.* Następstwem tego jest fakt, iż Gosia świetlicę kojarzy z *dziećmi..., z taką integracją i z dobrą zabawą.* Jak sama stwierdziła bez względu na to, jaki ma humor przychodzi do świetlicy, gdyż w trakcie odrabiania prac domowych może zapomnieć o tym, co złego ją spotkało oraz jest okazja, aby *się pośmiać.* Z kolei, to co skłoniło matkę dziewczynki do zapisania córki, do świetlicy KSM AL była możliwość otrzymania *pomocy przy odrabianiu lekcji oraz w nauce języków obcych.*

Z wielkimi trudnościami Gosia opowiada o uczuciach i emocjach towarzyszących jej, kiedy idzie do świetlicy. Takim czynnikiem, od którego zależy jest jej nastrój, są to zajęcia, jakie będą odbywać się po posiłku i ogólny humor towarzyszący jej w ciągu dnia, w domu i szkole. Jak zauważa wolontariusz, Gosia *po przyjsciu ze szkoły na świetlicę zachowuje się spokojnie, przyjaźnie do większości osób znajdujących się w świetlicy,* a rezultatem tego jest pozytywny stosunek innych wychowanków do dziewczynki i dobre relacje Małgosi z *kierowniczką, wychowawcą i wolontariuszami w stosunku, do których dziewczynka odnosi się z szacunkiem.*

Mając na uwadze powyższe informacje, podane przez matkę dziewczynki nie odzwierciedlają faktycznej sytuacji. Według matki to, co wzbudza jej największy niepokój w zachowaniu córki, to fakt że *zapomina (ona) różnych rzeczy i spóźnia się do szkoły.* Z kolei największą radością jest to, że córka po prostu *jest, kocha ją najbardziej na świecie i dla niej jest radością życia.* Ponadto matka dziewczynki zadowolona jest z dobrych ocen córki.

Magdalena, to kolejna osoba badana, która posiada talent wokalny. Jak podaje wychowawca, *przez jakiś czas rozwijała go na świetlicy, chodziła na chór w szkole, występowała w konkursach wokalnych, co więcej bardzo lubi występować przed publicznością, dlatego co roku brała udział w przedstawieniu jasełkowym.* Magda otwarcie mówi, że lubi śpiewać i według niej *nawet ładnie to wychodzi, ale ubolewa, że nie ma okazji do śpiewania w świetlicy, gdyż od września, po zmianie kierownika, nie zostały zorganizowane żadne zajęcia muzyczne.*

Dokonane zmiany kadrowe i brak zajęć, które występowały w poprzednich latach działalności placówki oraz brak osób w podobnym wieku dziewczynki (15lat) sprawiają, że dziewczynka bardzo rzadko przychodzi do świetlicy i wykazuje negatywny stosunek do obecnej kadry (*Kiedyś to mówiłam o wiele lepiej o tej świetlicy. Nawet są nagarnia. W tym miejscu proszę postawić trzy wykrzykniki. Ten stan trwa od września*), który widoczny jest w zachowaniu i w słowach, które Magda wypowiada w kierunku kierownika świetlicy. Jeśli przyjdzie to tylko, aby *odrobić lekcje i spotkać się z niektórymi osobami, (i tutaj proszę postawić wykrzyknik).* Dlatego, na dzień dzisiejszy świetlica, do której idąc nie wykazuje żadnych emocji, *idę, bo idę*, kojarzy się jej jedynie z odrabianiem lekcji.

Takie jej zachowywanie, według wolontariusza, z którym dziewczynka nawiązała najbliższe relacje, ale niestety, od października wspomniany wolontariusz, z racji swoich planów życiowych musiał zrezygnować z funkcji wolontariusza placówki, nad czym Magda ubolewa, a brak tej osoby dziewczynka rekompensuje sobie rozmowami za pośrednictwem portali społecznościowych, określił Magdę, jako dziecko mocno okazujące emocje. *Przychodząc na świetlicę Magda często wyladowuję słownie swoją złość, jednak szybko się uspokaja po chwili rozmowy, zainteresowania jej osobą.* Co więcej, Magda w świetlicy *jest typem lidera*, a takie jej zachowanie oraz chęć dominacji nad grupą rówieśników sprawiają, że dziewczynka *wśród najmłodszych wychowanków cieszy się autorytetem.*

W opinii wychowawcy, Magda ma największe trudności z *akceptacją siebie, swojego wyglądu*, gdyż jest otyłą osobą, z *opanowaniem agresji i wybuchów złości.* Również z *opanowaniem wybuchów histerycznego śmiechu, który pojawia się w sytuacjach stresowych lub w momencie, kiedy chce zwrócić na siebie uwagę.* Ponadto dziewczynka posiada trudności z *dyscypliną podczas zajęć, z wykonywaniem swoich obowiązków, dyżurów, porządkiem w pracy oraz z wiarą we własne umiejętności, szybko rezygnuje z podejmowanych działań oraz z nadmiernym używaniem komórki i oglądaniem seriali paradokumentalnych.*

Potwierdzeniem tego są pozyskane informacje od wolontariusza, który określa Magdę, jako *przykład dziecka zdolnego, ale leniwego. Z nauką radzi sobie na ogół dobrze. Głównym*

problemem dziewczynki jest nie kontrolowanie swoich emocjami, szybko wybuchu i irytuje się. Nie przyjmuje konstruktywnej krytyki, co w dużej mierze utrudnia dotarcie do niej i pomoc.

Jednak, co sprawia Magdalenie największą radość są występy wokalne, opowiadanie o swoich sukcesach i osiągnięciach w szkole oraz indywidualne spotkania z wychowawcami (możliwość opowiadania o swoich przeżyciach). I w tym aspekcie występuje takie samo stanowisko wolontariusza, jak wychowawcy, który podaje, że Magdę cieszą rozmowy z wolontariuszami i straszą grupą dzieci, jest dobrym słuchaczem, co zachęca drugą stronę do konwersacji. Lubi, gdy jest chwalona za swoją postawę, ale również za uzdolnienia wokalne.

Co prawda, relacje dziewczynki z poprzednią kadrami placówki, według wolontariusza były ściśle związane z jej samopoczuciem. Raz były naprawdę dobre, wtedy Magdalena „garnie” się do ludzi, ale są też takie momenty kiedy lepiej zejść jej z drogi. Dziewczynka posiada duże oparcie w pani kierownik, jak również w określonej grupie wolontariuszy, ale niestety wobec obecnej kadry, a zwłaszcza pani kierownik, Magdalena wykazuje agresję, obojętność i brak szacunku. Wszystkie dotychczasowe działania i pomysły są krytykowane przez Magdę. Niechętnie z nią rozmawia, a jeśli zostaje poproszona o rozmowę unika kontaktu wzrokowego i wykazuje brak szacunku i wielką pogardę. Taką postawą wobec obecnej pani kierownik Magda tłumaczy, iż nie wzbudza ona jej zaufania, od samego początku pracy (od września) nie potrafi prowadzić zajęć i wykazuje bierność w pracy – brak zajęć tanecznych, muzycznych oraz dostosowanych do grupy wiekowej, a co najważniejsze nie ma doświadczenia w tego rodzaju pracy.

Alicja, to ostatnia osoba badana, która wykazuje zainteresowania cukiernicze, a tym, co ją wyróżnia jest umiejętność prowadzenia rozmowy z najmłodszymi dziećmi w stosunku, do których jest bardzo opiekuńcza. Toteż odniesiony przez nią sukces w dziedzinie kulinarii wywołuje u Alicji poczucie satysfakcji np. zrobienie ciasta, sałatki. Oprócz tego tym, co wywołuje u niej radość jest odniesienie sukcesu, który chociaż mały potrafi jej poprawić humor na cały dzień, zrobienie ciasta, sałatki oraz niesienie pomocy innym w lekcjach, pocieszenie kogoś w smutku.

Z kolei według wolontariusza, oprócz takich rzeczy które cieszą dziewczyny jak np. chłopak, nowa sukienka, czy perfumy Alicja lubi prace plastyczne. Tym, co wyróżnia Alicję jest okazywanie empatii w niesamowity sposób (patrząc na nasze dzieci) poprzez wchodzenie w relacje z dziećmi jako starsza siostra – przytula, pociesza, tłumaczy, bierze na kolana. Lubi pomagać innym, szczególnie małym dzieciom.

Taka postawa Ali sprawia, że relacje dziewczynki z wychowawcami, wolontariuszami i pozostałymi wychowankami są bardzo dobre. Potwierdzeniem tego jest fakt, że Alicja często

wita się z wszystkimi dziećmi, przytula je (nawet te najmłodsze, które w świetlicy są od kilku miesięcy), później podchodzi albo do jakiejś koleżanki/kolegi, albo do wychowawcy/wolontariusza, w zależności komu chce coś „ważnego” powiedzieć – w stylu „widziałam panią wczoraj w saskim, szła pani z koleżanką i miała pani ubrane to, to i to i nie zauważyła mnie pani, a byłam blisko i machałam. Kolejnym dowodem potwierdzającym słuszność bardzo dobrych relacji jest to, że dziewczynka jest lubiana w grupie dzieci. Wydaje mi się, że głównie, dlatego że nie zagraża ich pozycji w grupie, z uwagi na swój wiek – trochę wyrosła (choć nie wiem, czy kiedykolwiek była, bo znam ją rok) z bycia w centrum uwagi. Nie potrzebuje aprobaty wszystkich, a szczególnie liderów grup, co do swoich poczynań lub też opinii na dany temat. Bardzo rzadko ją zmienia nawet w momencie, kiedy zdecydowana większość jej rówieśników (w tym wypadku tej samej płci) mówi, że coś im się np. sukienka nie podoba.

W dalszych informacjach podanych przez wolontariusza wynika, że Alicja sporo rozumie, a jeśli nie, to chce się dowiedzieć i przyjmuje tłumaczenie wychowawców. Wie, że nikt nie życzy jej źle, dlatego potrafi przyjąć usłyszane słowa i przemyśleć sytuację raz jeszcze.

Z kolei tym, co sprawia Alicji największe trudności jest lenistwo i chęć pójścia na łatwiznę, których często nie może, a raczej nie chce się wyżyć. Natomiast, jeśli chodzi o przedmioty szkolne są to przedmioty ścisłe, matematyka i niemiecki.

Mając na uwadze powyższą analizę warto podkreślić, że Alicja przychodzi na świetlicę, dlatego że w tym miejscu czuje się jak w drugim domu. Czasem są lepsze dni, a czasem te gorsze. Ale zawsze znajdzie się ktoś z kim można porozmawiać, czy po prostu spędzić miło czas. W związku z tym świetlica kojarzy się z domem, w którym Alicja czuje się bardzo dobrze, a panująca w nim atmosfera zazwyczaj jest miła, przez co chętnie tam przychodzi. Toteż idąc do świetlicy w mym sercu gości radość z tego, powodu że mogę spędzić tam czas z ważnymi dla mnie osobami.

4.4. Działania podejmowane przez wychowawców świetlicy środowiskowej wperspektywie szans kształcenia i wychowania

Działalność dydaktyczno-wychowawcza wychowawców na rzecz swoich podopiecznych, która w szerszy sposób została przedstawiona w II rozdziale, jest istotnym elementem w prawidłowym ukształtowaniu postaw wychowanków. Co więcej, takie działania stają się okazją do czynnego spędzania czasu wolnego, a co istotne oddzielają ich od codzienności, w której dominuje problem nadużywania alkoholu, przemoc rodzinna, kłótnie. Tym samym, dzięki zaangażowaniu, wsparciu i pomocy wychowawców i wolontariuszy, wychowankowie

światlice mogą rozwijać swoje umiejętności i talenty, rozwiązywać problemy i pokonywać słabości, co również zostało ukazane w II rozdziale poniżej pracy.

Do bliższego poznania tego zagadnienia posłużono się wywiadem z wychowawcami światlice i wolontariuszami, rozmową kierowaną z wychowankami światlice oraz stworzono kwestionariusz ankiety dla rodzica/opiekuna prawnego osoby badanej. Uzyskane dane uzupełniono informacjami pozyskanymi z obserwacji swobodnej uczestniczącej oraz z analizy treściowej i formalnej dokumentów.

Systematyzując pozyskane wyniki, informacje, których przedmiotem poznania były działania ukierunkowane na rzecz poszczególnych osób badanych, zostaną poprzedzone danymi dotyczącymi ogólnych działań podejmowanych w światlice, które pozyskano od wychowawców światlice (od poprzedniego kierownika i obecnego wychowawcy). W analizie poniższego materiału badawczego pojawią się również oczekiwania rodziców względem wychowawców i wolontariuszy.

Analizowana światlica, tak jak i inne tego typu placówki opiekuńczo-wychowawcze, pełni funkcję opiekuńczo-wychowawczą wobec swoich podopiecznych. Światlica KSM realizuje ją najczęściej poprzez rozmowy o aktualnej sytuacji podopiecznych. Jak podaje obecny wychowawca: *Bardzo często dzieci, kiedy przychodzą sami zaczynają opowiadać co się działo tego dnia w szkole albo dzień wcześniej w domu (po powrocie ze światlice). Często rozmowa jest dopiero początkiem, później razem odrabiamy lekcje, przy których przypominają się kolejne sytuacje z szkoły. Są one opowiadane w trakcie wykonywania konkretnego zadania z poszczególnych przedmiotów, a później oczywiście komentowane. Następuje pochwała lub pouczenie dziecka z wytłumaczeniem tej pochwały lub zganienia.*

Oprócz indywidualnej rozmowy, podczas której podopieczni mają możliwość otrzymania wsparcia i pomocy, wychowankowie mogą kierować prośby o otrzymanie potrzebnych artykułów szkolnych, jako element wsparcia materialnego. Wyjątkowe są sytuacje, gdy po powrocie ze szkoły wychowankowie opowiadają o trudnych dla nich kwestiach, sprawach, które wzbudzają w nich lęk, smutek, wywołują łzy. Jak zauważa wychowawca, *wówczas podopieczni wręcz lgną do wychowawców lub wolontariuszy, których dłużej znają, by móc porozmawiać, wyrzucić to z siebie, podzielić się problemem i w ten sposób trochę odciążyć i oczekują jakiegoś pokrzepienia*, co jest potwierdzeniem, jak ważną rolę w działaniach placówki odgrywają indywidualne rozmowy i indywidualne prace wolontariuszy z wychowankami.

Z kolei pomoc i wsparcie na gruncie edukacyjno-wychowawczym wychowankowie otrzymują poprzez pomoc w odrabianiu prac domowych, tłumaczenie niezrozumiałych dla nich

kwestii oraz poprzez prowadzenie zajęć wychowawczych dla grupy młodszej lub starszej, podczas których poruszane są zagadnienia związane z aktualnymi problemami oraz sytuacjami dzieci.

Takie działania wynikają z trudności edukacyjnych, z którymi zmagają się podopieczni. *Najczęściej są to przedmioty ściśle i języki obce (Małgosia: fizyka, matematyka; Magda: matematyka, chemia, niemiecki; Amelia: angielski (gramatyka); Hubert: w sumie rzadko odrabia zadania na świetlicy, ale u niego chyba raczej chodzi o niechęć i „olewkę”, bo Hubert jest bardzo inteligentny i bystry; Alicja: matematyka).* Tym samym wychowawcy wraz wolontariuszami dążą do zorganizowania takich warunków, aby sprzyjały one podopiecznemu. Jak podaje wychowawca: *Najwięcej dzieci wybiera sobie miejsce przy stoliku tam, gdzie jest najmniej osób, żeby móc się skupić (często siadają plecami do sali, żeby nie widzieć, co się dzieje), a reszta dzieci, które nie mają lekcji mogą grać w gry planszowe, tak żeby nie przeszkadzać tym, którzy się uczą. Jeśli, pomimo tego jest osoba, która nie może się skoncentrować – proponuje się jej odrabianie pracy domowej w tzw. kuchni (pomieszczeniu socjalnym), co świadczy o zachowaniu, w miarę możliwości, komfortowych warunków do odrabiania prac domowych (zachowanie ciszy i spokoju), pracy w tzw. systemie „jeden na jeden”.*

Świetlica podejmuje również działania ukierunkowane na rozwój zainteresowań dzieci i młodzieży poprzez zapraszanie do współpracy osób z zewnątrz, które opowiadają o swoim zawodzie i specyfice swojej pracy np. ratownik medyczny, dziennikarz czy nawet ksiądz. W trakcie takowych wizyt, dzieci najpierw słuchają prelekcji, po czym *mają możliwość zadawania pytań oraz spróbowania swoich sił w danym zawodzie, poprzez wykonywanie zadań przygotowanych przez gości.* Ponadto, obecnie świetlica oferuje zajęcia plastyczne i techniczne, a także raz w tygodniu zajęcia sportowe, które przyjmują szerszy wymiar tygodniowy w letniej porze. Do grupy starszej skierowane są również zajęcia tematyczne na wybrane przez nich tematy.

Uzupełnieniem powyższych działań są imprezy okolicznościowe organizowane przez kierownika świetlicy, w których wychowankowie mają możliwość uczestniczenia wspólnie ze swoimi rodzicami. Takimi imprezami okolicznościowymi są: Mikołajki, Dzień Dziecka, Dzień Kobiet, Dzień chłopaka, urodziny, bal karnawałowy, dzień rodziny, który organizowany był ostatnio w 2015 roku, gdyż z przyczyn organizacyjnych, w roku 2016 nie mógł się odbyć.

Świetlica, z racji swojego chrześcijańskiego charakteru, dba również o pogłębienie duchowe wychowanków. Uczestniczą w nabożeństwach przypisanych do okresów liturgicznych, w Wielkim Poście – drogi krzyżowe, w październiku – nabożeństwo różańcowe, w maju –

nabożeństwo majowe. Ponadto podopieczni biorą też udział w nabożeństwach pierwszopiątkowych.

Reasumując, świetlica oferuje nie tylko wsparcie swoim podopiecznym, ale też i ich rodzicom, w głównej mierze poprzez wsparcie emocjonalne i materialne, w formie zakupów przyborów szkolnych. Warto podkreślić, iż w historii palcówki, w sposób jednorazowy okazywano wsparcie finansowe na obóz sportowy dla podopiecznego, w którym dostrzeżono potencjał oraz faktyczne zainteresowanie sportowe, jako alternatywę dla tego dziecka, która stanie się okazją nie powielania błędów swoich rodziców. Jak podkreśla wychowawca, wśród rodzin występują tacy rodzice, którzy przychodząc do świetlicy oczekują jedynie poświęcenia kilku/kilkunastu minut na rozmowę, gdyż każda ich historia wiąże się z problemami, które zakłócają prawidłową harmonię życia, a co istotne, rodzice nie mają nikogo z kim mogliby po prostu porozmawiać.

Mając na uwadze sytuację rodzinną Huberta bardzo ciężko jest zdiagnozować, jakie znaczenie ma ona na codzienne jego funkcjonowanie, ale wszystkie działania jakie kieruje się w stronę Huberta uwzględniają aspekt jego sytuacji rodzinnej, która może być zależną jego zachowania. Warto podkreślić, iż obserwacja zachowania chłopca w świetlicy, rozmowy z jego matką oraz intuicja wychowawcy są jedynymi możliwościami w pozyskaniu informacji na temat sytuacji rodzinnej chłopca. Jego agresja i porywczość, i wiele innych trudnych zachowań występujących u Huberta, mogą wynikać z braku kontaktu z jego biologicznym ojcem (opuścił matkę Huberta, kiedy kobieta była w ciąży z chłopcem), i nie do końca dobrymi relacjami z ojczymem, którego, co prawda uznaje za swojego ojca, ale wie, że nie jest on jego biologicznym ojcem.

Tym samym, w perspektywie działań edukacyjno-wychowawczych organizowanych w świetlicy, w celu wzmocnienia osiągnięć szkolnych Huberta oraz skierowanych na pomoc w podniesieniu poziomu własnej wartości, należy organizować dla chłopca zajęcia z socjoterapii i treningu zastępowania agresji, oferować chłopcu pomoc z nauce, a w czasie rozmów i działań dążyć do zmiany w myśleniu chłopca o przyszłości w taki sposób, aby wykształcenie postrzegał jako walor i szansę na przyszłość. Ponadto nie należy wykazywać biernej postawy w aspekcie wyboru tematów do rozmów, gdyż Hubert jest bardzo inteligentnym chłopcem, który nie wykazuje problemów w nawiązywaniu kontaktów z innymi (wolontariuszami), dlatego warto prowokować rozmowy na poważne tematy, dzięki którym można lepiej poznać chłopca, a jednocześnie wytworzoną one sytuację, które będą okazją do wypowiedzenia się na ważne dla niego tematach.

Oprócz tego, jeśli chcemy osiągnąć zamierzone efekty wychowawcze w pracy z chłopcem, w podejmowanych działaniach należy pamiętać o motywowaniu Huberta do prawidłowej rywalizacji poprzez wszelkiego rodzaju konkursy, zakłady, które chłopiec bardzo lubi, i które mogą być bazą przy problemach w lekcjach. Ponadto należy pamiętać o docenianiu, chwaleniu i pozytywnym wzmocnieniu chłopca, gdyż Hubert *bardzo potrzebuje pozytywnych komunikatów o sobie*, i warto dostrzegać u niego *najmniejsze sukcesy i chwalić go*. Co więcej, zdaniem wychowawcy, warto *mówić o nim dobrze przy wychowawcach, w kole* (podczas zajęć w świetlicy), gdyż *to działa na niego bardzo motywująco*.

W czasie pracy z chłopcem należy być konsekwentnym i nie ulegać szybko jego namowom i obietnicom. Taką postawę należy stosować w trakcie odrabiania lekcji czy też w upominaniu, gdyż Hubert *lubi wchodzić w dyskusje i świetnie sobie radzi w walce na argumenty*. Tym samym, należy do samego końca *trzymać się swojego stanowiska i nie odpuszczać*.

Hubert najchętniej uczestniczy w zajęciach muzycznych, plastycznych, sportowych oraz w wyjściach terenowych/wycieczkach. Swoje zdanie argumentuje tym, iż na tych zajęciach ma możliwość manualnej pracy, podczas której nie ma możliwości na nudę, a ponadto lubi rysować, tańczyć, spacerować oraz interesuje się sportem. Chłopiec niechętnie uczestniczy w zabawach, ale nie potrafił uzasadnić swojej odpowiedzi (*Nie wiem... Tylko tyle*). Z obserwacji wynika, że zajęcia sportowe najbardziej oddziałują na postawę chłopca i przynoszą pozytywne rezultaty.

W opinii chłopca, od wychowawców świetlicy otrzymuje on pomoc w szeroko rozumianym zakresie m.in. poprzez pomoc w nauce i w rozwoju zainteresowań oraz rozmawia z wychowawcami. Hubert uczestniczy również w programach wychowawczych, wyjazdach kolonijnych, bierze udział w konkursach rozwijających uzdolnienia i motywacyjnych oraz ma możliwość nawiązywania kontaktów z rówieśnikami. Z kolei od wolontariuszy świetlicy, zdaniem chłopca, ta grupa osób pomaga mu w nauce oraz w rozwiązywaniu problemów, jak również uzyskuje od ich porady w sytuacjach szkolnych i rodzinnych.

Z danych uzyskanych od wychowawcy, Hubert otrzymuje przede wszystkim pomoc w nauce oraz pomoc materialną, uczestniczy w zajęciach rozwijających jego zainteresowania oraz ma możliwość korzystania z pomocy pedagogów, co jest odpowiedzią na oczekiwania jego mamy względem wychowawców/wolontariuszy świetlicy w stosunku do Huberta. Pragnie ona, aby jej syn otrzymywał *pomoc w lekcjach, w złych sytuacjach* (niestety z racji specyfiki narzędzia badawczego skierowanego do rodzica – ankieta, nie można dociec, co matka rozumie przez termin „złe sytuacje”) oraz został *przygotowany do samodzielności*.

Reasumując, aby uchronić go przed niebezpieczeństwami, które Hubert doświadcza w domu rodzinnym, należy rozwijać jego pasje sportowe, wspierać go w przeżywanych trudnościach szkolnych i rodzinnych oraz zachęcać go do udziału w zajęciach grupowych, aby podejmowane działania psychoprophylaktyczne miały oddźwięk w jego zachowaniu i sposobie myślenia.

Warto podkreślić, iż jeśli Hubert miałby możliwość dokonania zmian w świetlicy, chciałby powiększyć ją i wybudować obok niej boisko, aby można byłoby grać w piłkę, gdyż sport jest tą dziedziną, która wzbudza u niego największe zainteresowanie, radość i satysfakcję. Ponadto chłopiec pragnie, aby do świetlicy przychodziło więcej osób, gdyż wtedy będzie miał możliwość poznania większego grona rówieśników i rozegrać zawody, konkursy wewnątrzświetlicowe.

Amelia, to kolejna badana osoba, która jak już wielokrotnie wspomniano, podała informacje budzące zastrzeżenia. Po raz kolejny potwierdzeniem tego stanu rzeczy są informacje podane przez wychowawcę, dotyczące działań w jakich dziewczynka uczestniczy i które są skierowane do niej oraz tego, jak jej sytuacja rodzinna warunkuje na jej zachowanie w świetlicy. *Amelia ciągle gra. Ma taką skorupę, która nie pozwala dopuszczać do siebie żadnych uczuć. Twierdzi, że nic jej nie zrani. W pewien sposób ucieka w naukę, ponieważ ma bardzo dobre stopnie*, gdyż jak dalej podaje wychowawca, w ten sposób Amelia próbuje udowodnić sobie swoją wartość i znaleźć pozytywne aspekty w sobie i w swoim postępowaniu tak, aby zaprzeczyć usłyszane słowa od swego ojca.

Amelia tak, jak pozostali podopieczni świetlicy, otrzymuje pomoc materialną w formie przyborów szkolnych oraz zostaje poświęcony jej czas. Dziewczynka szczególnie potrzebuje pomocy od wychowawcy, rzadziej pragnie pracować z wolontariuszem, przy odrabianiu lekcji, nawet wówczas, gdy doskonale wie, jak odrobić prace domowe, ale pragnie obecności drugiej osoby, aby móc liczyć na jej pomoc i wsparcie. Takie zachowanie Amelii może świadczyć o chęci nawiązywania bliskich kontaktów z wychowawcami, możliwości usłyszenia pozytywnych informacji na swój temat, które podniosą jej poziom własnej wartości, zmotywują do dalszej pracy i nauki szkolnej, wskażą jej pozytywne cechy charakteru i mocne strony, zachęcą do rozwijania swoich talentów i podążenia w kierunku zainteresowań.

W opinii dziewczynki od wychowawców świetlicy otrzymuje ona pomoc w nauce, uczestniczy w wyjazdach kolonijnych, wyjściach terenowych oraz ma możliwość nawiązywania kontaktów z rówieśnikami i rozmów z wychowawcami. W ponownym badaniu Amelia wskazała prawie wszystkie wymienione wcześniej formy pomocy uzyskiwane od wychowawców, z wyjątkiem wyjść terenowych. Z kolei wolontariusze świetlicy pomagają Amelii w nauce,

w rozwoju uzdolnień oraz w nawiązywaniu kontaktów z rówieśnikami. Co wzbudza duże zaskoczenie, aczkolwiek mając na uwadze, wcześniej podane dane – zarówno Amelia, jak i jej mama podają wyimaginowane informacje na temat swojej rodziny, nie jest niespodzianką fakt, iż mama Amelii nie ma żadnych oczekiwań w stosunku do wychowawców i wolontariuszy w pracy z jej córką, gdyż dotychczasowe działania można uznać za adekwatne i wystarczające. W II badaniu Amelia wskazała, że od wolontariuszy oprócz wspomnianych przez nią form pomocy, otrzymuje również wsparcie w postaci uzyskiwania porad w sytuacjach szkolnych i rodzinnych oraz pomagają jej rozwiązywać problemy. Jednak nie przyczyniają się do rozwoju jej uzdolnień, które wskazała w I badaniu.

Dziewczynka, jak podaje najchętniej uczestniczy w zajęciach sportowych, tłumacząc to zainteresowanie sportem. Również lubi brać udział w zabawach, lecz nie potrafiła tego wytłumaczyć oraz dużym powodzeniem cieszą się u niej wyjścia terenowe/wycieczki, gdyż wtedy ma możliwość uczestniczenia w zajęciach poza świetlicą, do tzw. Biskupiaka (Gimnazjum i XXI Liceum Ogólnokształcące im. św. Stanisława Kostki w Lublinie, które udostępnia halę sportową na potrzeby świetlicy) i uczestniczenia w zajęciach sportowych. Zaś niechętnie uczestniczy w zajęciach plastycznych, gdyż przebieg tych zajęć nie wzbudza zachwyty i nie zachęca do brania w nich udziału oraz w zajęciach dla grup wiekowych, gdyż jej zdaniem wspomniane *zajęcia są nieadekwatne do tej grupy wiekowej*. Z kolei, w ponownym badaniu stwierdziła, że najchętniej uczestniczy w zabawach, argumentując to *bo chce* i pomimo prób nie chciała rozwinąć swojej odpowiedzi. Natomiast, w aspekcie zajęć, w których niechętnie uczestniczy podtrzymała swoją pierwotną wypowiedź, są nimi zajęcia dla grup wiekowych, lecz tłumaczyła, to niechęcią co uczestników przypisanych do jej grupy młodszej. Amelia pragnęłaby, aby jej grupa składała się tylko i wyłącznie z osób w jej wieku i nie mieli możliwości wzięcia w niej udziału nowi wychowankowie świetlicy (z przełomem kwietnia/marca do świetlicy zapisanych zostało 7 wychowanków, w stosunku, do których Amelia przejawia niechęć i pogardę, którą tłumaczy ich zachowaniem się w świetlicy i wykazującym egoizmem – *wzięła grę i sama chce w nią grać*).

Tymczasem, odniesienie najskuteczniejszych rezultatów w aspekcie podniesienia u Amelii własnej wartości będzie możliwe poprzez indywidualną pracę z dziewczynką, aczkolwiek zgodna jest uwaga wychowawcy, *osiągnięcia będą trudne do uzyskania z powodu relacji Amelii z ojcem, który faworyzuje młodszą siostrę Amelii*.

Zaś tym, co uchroniłoby dziewczynkę przed niebezpieczeństwami w przyszłości, jakie dotychczas doświadcza Amelia, byłaby możliwość pokazywania różnych sytuacji, w których ujawniałyby się jej talenty, jakim są zawody sportowe, kolorowanki antystresowe, które uczą ją

cierpliwości oraz wytrwałości, jak również rozmowa kierowana, w czasie której odnajdowałyby swoje mocne strony, wypowiedane na głos.

Z kolei tym, co chciałyby zmienić w funkcjonowaniu i organizacji świetlicy, to kwestia poszerzenia powierzchni, która umożliwiłaby organizowanie zajęć sportowych, a w tym gry w piłkę. *Moglibyśmy grać w piłkę. Teraz pani nie pozwala, bo boi się o okna, że któreś z dzieci rozbije szybę*, gdyż w obecnych warunkach takie zajęcia są możliwe jedynie w hali sportowej Biskupiaka. Z kolei w ponownym badaniu, Amelia stwierdziła, że nie chciałyby nic zmieniać. Trudno jest doszukać się wytłumaczenia tej wypowiedzi, gdyż osoba badana nie chciała nic więcej powiedzieć na ten temat.

W sposób szczególny można zauważyć, jak sytuacja rodzinna Małgorzaty rzutuje na jej funkcjonowanie. Z obserwacji wychowawcy, *Małgosia często jest (...) zamyślona, smutna, a w trakcie rozmów indywidualnych z płaczem opowiada o sytuacji w domu*. Taka sytuacja sprawia, że dziewczynka uczestniczy w programach wychowawczych, profilaktycznych oraz w konkursach rozwijających uzdolnienia oraz zainteresowania, otrzymuje korepetycje jako formą pomocy w nauce. Oprócz tego Małgosia ma możliwość wyjazdu w czasie wakacji oraz indywidualnych spotkań z wychowawcami i wolontariuszką. W obecnym roku szkolnym uczestniczy w konkursie motywacyjnym, w którym zbiera punkty za odrobione prace domowe, zaś w minionym roku szkolnym 2015/2016 dodatkowo został zawarty z nią całoroczny kontrakt na podwyższenie średniej ocen uzyskanych z przedmiotów szkolnych.

Tym samym, aby wzmocnić osiągnięcia szkolne Małgosi oraz pomóc jej w podniesieniu poziomu własnej wartości należy dostrzegać problemy dziewczynki i pomagać jej w ich rozwiązywaniu oraz wspierać ją w tym i motywować do dalszego działania. Ponadto, tym co uchroni ją przed dalszymi konsekwencjami negatywnej atmosfery w domu będzie praca nad jej zdolnościami i pasjami, które pozwolą Małgosi chociaż na chwilę „oderwać się” od obecnych problemów i poświęcić uwagę na doskonaleniu swoich mocnych stron. Takim przykładem mogą być zajęcia taneczne, w których w przeszłości Gosia uczestniczyła. Słuszna i godna podkreślenia jest opinia wolontariusza, który stwierdził, iż *w tym wieku jakim jest Gosia, ważne jest by ją wspierać, by miała zawsze poczucie, że są wokół niej osoby, na których może liczyć i zwrócić się po pomoc czy radę*. Wspominane działania są prostym i podstawowym przejawem pomocy, ale szczególnie ważnym w pracy z dziećmi i młodzieżą zagrożoną niedostosowaniem społecznym, którzy niejednokrotnie w gronie bliskich i znajomych osób nie mogą liczyć na jakąkolwiek pomoc, nie wspominając już o szeroko rozumianym wsparciu i po prostu byciu przy niej w chwilach dobrych i złych.

Warto podkreślić, że w ankiecie mama dziewczynki nie udzieliła odpowiedzi na temat oczekiwań względem wychowawców/wolontariuszy świetlicy w stosunku do pracy z Małgosią, co może świadczyć o niewiedzy matki na temat działań kierowanych na rzecz pomocy i wsparcia córki bądź też posiadaniem niedostatecznych informacji na temat funkcjonowania córki wynikających z niskiej relacji z córką i poświęcania jej zbyt mało czasu.

Jak sama osoba badana powiedziała, najchętniej uczestniczy w zajęciach plastycznych, gdyż interesuje się plastyką i bardzo lubi rysować i tworzyć różne, ciekawe rzeczy. Oprócz tego chętnie bierze udział w zajęciach sportowych, bo sport nie jest dla niej negatywnym sposobem spędzania wolnego czasu, a tym, co podkreśla jest fakt, iż w czasie rozgrywek niekiedy zostają poruszone tematy, o których lubi rozmawiać ze swoimi rówieśnikami bądź ze starszymi osobami. Gosia bierze również udział w grach dydaktycznych i zabawach, podczas których często powstają śmieszne sytuacje wywołujące uśmiech na jej twarzy. Dodatkowo chętnie angażuje się w wyjściach terenowych/wycieczkach, gdyż zwiedzanie i spacerowanie po mieście sprawiają jej wiele radości. Niechętnie zaś uczestniczy w zajęciach muzycznych, argumentując to brakiem zdolności muzycznych i wokalnych (*Nie lubię w nich uczestniczyć, ponieważ nie umiem śpiewać, a muzykę lubię słuchać, a nie tworzyć*).

Według niej od wychowawców świetlicy otrzymuje pomoc w nauce, w rozwoju zainteresowań. Posiada możliwość wzięcia udziału w wyjazdach kolonijnych, wyjściach terenowych. Wychowawcy organizują konkursy, które rozwijają jej uzdolnienia oraz oferują jej wzięcie udziału w konkursach motywacyjnych. Ponadto działania w świetlicy są dla niej szansą nawiązywania kontaktów z rówieśnikami oraz spotkania z wychowawcami, w czasie których może z nimi porozmawiać. Co ważne, Gosia otrzymuje również od wychowawców pomoc materialną. Z kolei wolontariusze świetlicy pomagają jej w nauce, w rozwiązywaniu problemów, w nawiązywaniu kontaktów z rówieśnikami oraz służą jej poradami, w sytuacjach szkolnych i rodzinnych.

Konkludując, aby uchronić Małgosię przed niebezpieczeństwami, których doświadcza w życiu codziennym należy współpracować z matką Małgosi w zakresie wychowania córki. Wspierać ją w opuszczeniu środowiska rodzinnego, poprzez okazywanie wsparcia w sytuacjach szkolnych oraz w przyszłości w wyborze zawodu i przyszłej pracy. Ponadto, jak zwraca uwagę wcześniejszy kierownik świetlicy i wolontariusz, ważne jest *informowanie kuratora rodziny o sytuacji w domu* rodzinnym Małgosi oraz przeprowadzanie z nią indywidualnych rozmów i wspieranie jej w podjętych decyzjach.

Warto również wspomnieć, iż Małgosia w sytuacji możliwości dokonania zmian w świetlicy zmieniłaby miejsce siedziby świetlicy, gdyż obecne pomieszczenie jest zbyt małe,

ale jak zaznacza nowe miejsce musiałyby wzbudzać pozytywne odczucia, jak obecne (*Jestem przywiązana do tego miejsca, tej kuchni... Wiele rozmów pozytywnych i negatywnych..., ale chciałabym, aby świetlica była w innym miejscu*). Ponadto Małgosia ma duże zastrzeżenia, co do osoby, która wypożycza salkę na potrzeby placówki. Jej zdaniem działania tej osoby zaniechały organizowanie raz w miesiącu (w niedzielę) tzw. kawiarenki (sprzedaż gofrów i ciast upieczonych przez wychowawców, wolontariuszy, podopiecznych i innych osób związanych z placówką i KSM AL), jako główny sposób zbierania funduszy na potrzeby funkcjonowania świetlicy i jej podopiecznych. Tym samym, ponownie przeznaczyla by jeden dzień, tak jak miało to miejsce do końca 2016 roku, na organizowanie wspomnianych kawiarenek – w czasie ich trwania, od godz. 10.00 do godz. 16.00, podopieczni przyjmowali rolę kelnerów i pod kontrolą wychowawcy i wolontariuszy roznosili słodkie wypieki i ciepłe napoje przybyłym gościom.

Również sytuacja rodzinna w domu Magdaleny odbija się na jej zachowanie. Jak podaje wychowawca, *wszystkie konflikty i problemy Magda przeżywa na świetlicy*. Jej agresja, zdenerwowanie, brak współpracy w sytuacji złych wydarzeń rodzinnych są potwierdzeniem zależności sytuacji rodzinnej a jej zachowania. Z racji takiego postępowania dziewczynki, otrzymuje ona pomoc i wsparcie poprzez udział w programach wychowawczych i profilaktycznych oraz w grupach rozwijających zainteresowania i uzdolnienia, jak również posiada możliwość indywidualnych spotkań z wychowawcami i wolontariuszką oraz brania udziału w wyjazdach wakacyjnych. Magda korzysta także z korepetycji jako pomocy w nauce oraz bierze udział w konkursach motywacyjnych. Jak podkreśla wolontariusz, Magda jest osobą, która *zwykle uczestniczy we wszystkich działaniach organizowanych przez świetlicę*. Jednak *najchętniej bierze udział w zajęciach artystycznych, w których sprawdza się bardzo dobrze, gdyż wynikają one z jej zainteresowań i uzdolnień*.

Dotychczasowe działania, które podjęto, aby pomóc Magdzie w jej trudnościach szkolnych/rówieśniczych/rodzinnych, jak zauważa wolontariusz, były podejmowane przez kierownika placówki (wcześniejszego kierownika świetlicy), który był *w stałym kontakcie z mamą dziewczynki, dzięki czemu potrafił szybko zareagować na zaistniały problem i uwrażliwić na to dostatecznie wcześnie wolontariuszy*. Zaś zdaniem byłego kierownika, *socjoterapia i trening zastępowania agresji, dostrzeganie problemów dziecka, pomoc w ich rozwiązywaniu, wspieranie i motywowanie do działania oraz praca nad rozwojem zdolności, pasji* są działaniami, których rezultatem będzie pokonanie trudnego zachowania dziewczynki oraz podniesienie jej poziomu wartości. W tym miejscu warto przytoczyć wypowiedź wolontariusza na temat podniesienia poziomu wartości Magdy i poprawy osiągnięć szkolnych: *Wydaję mi się, że Magdalena ma duże poczucie własnej wartości, albo to tylko kamuflaż. Często*

na przekór mówi, że jest np., „beznadziejna” tylko po to, żeby ktoś powiedział jej coś miłego, po czym ona pewnie odpowiada „no przecież wiem” :) Jeżeli chodzi o wzmocnienie osiągnięć szkolnych Magdy, są to na pewno nagrody, które ją realnie motywują. Począwszy od zwykłej pochwały wolontariusza po małe rzeczy materialne obiecane przez mamę. Magda często powtarza, że nie zależy jej na stopniach i nauce, dlatego zachęta do wyższych osiągnięć jest w tym przypadku naprawdę trudna.

Warto podkreślić, iż w obecnym roku szkolnym Magda bardzo rzadko przychodzi do świetlicy, co wiąże się z mniejszą rolą oddziaływania na jej zachowanie i kierowania w jej stronę szeroko rozumianej pomocy. Jej nieobecność w placówce dziewczynka tłumaczy niechęcią i brakiem zaufania w stosunku do ówczesnego kierownika świetlicy, który pracuje od września 2016 roku. Z jej wypowiedzi wynikało, że szeroką pomoc otrzymywała od wcześniejszego kierownika, a na dzień dzisiejszy może liczyć na wsparcie jedynie ze strony drugiego wychowawcy (*Od pani Marzeny nie otrzymuje nic szczerze mówiąc*). Jak podała: pomoc w nauce, korepetycje, rozwój zainteresowań, udział w programach wychowawczych, wyjazdy kolonijne, wyjścia terenowe, konkursy motywacyjne, nawiązywanie kontaktów z rówieśnikami, rozmowę z wychowawcami (*proszę zamienić na rozmowę z wychowawcą*) są formami pomocy, jaką otrzymuje od drugiego wychowawcy. Zaś od wolontariuszy świetlicy otrzymuje pomoc w nauce, rozwoju zainteresowań, rozwiązywaniu problemów, nawiązywaniu kontaktów z rówieśnikami oraz uzyskiwaniu porad w sytuacjach szkolnych i rodzinnych.

Magda powiedziała, że najchętniej uczestniczy w zajęciach muzycznych, gdyż posiada *talent do śpiewania*, grach dydaktycznych, podczas których może poprawić swoje samopoczucie (*śmiać się mogę*) oraz w wyjściach terenowych/wycieczkach i zajęciach dla grup wiekowych, na których, jej zdaniem poruszane są ciekawe tematy. Niechętnie zaś uczestniczy w lekcjach plastyki, jej zdaniem *są nudne* i nieadekwatne do jej wieku (*Jakieś wydzieranki, to przecież dla dzieci z przedszkola*) oraz, co ważne, wymagają cierpliwości, które jej zdecydowanie brakuje. Oprócz wspomnianych działań, dziewczynka niechętnie uczestniczy w zabawach, które również według niej nie są dostosowane do jej wieku oraz w zajęciach sportowych, ale argumentowała to brakiem ich w ofercie świetlicy (*Bo teraz nie mam sportowych zajęć*).

Wobec powyższych analiz, aby uchronić Magdę przed niebezpieczeństwami, których doświadcza w życiu codziennym i zapobiec pojawianiu się trudnych zachowań dziewczynki należy wspierać ją w procesie dydaktyczno-wychowawczym tak, aby mogła samodzielnie dokonać dobrego wyboru szkoły ponadgimnazjalnej, a także dobrego zawodu.

Ponadto, zdaniem byłego kierownika placówki oczekiwane rezultaty mogą być zauważalne, gdy dziewczynkę skieruje się na trening zastępowania agresji bądź włączy się ją w program

socjoterapeutyczny. Należy również pamiętać o rozwijaniu jej zdolności artystycznych, a w tym szczególnie muzycznych.

Istotny jest fakt, jaki zauważa wolontariusz, który dostrzega duże zagrożenie płynące ze środowiska szkolnego na postawę dziewczynki. *Jednak niejednokrotnie pokazała swoim zachowaniem dojrzałość i rozagę. Wobec tego wolontariusz uważa, że przebywanie z Magdą, interesowanie się nią sprawi, że uniknie złych wyborów i niebezpieczeństw, na które narażone są dzieci w jej wieku.*

W tym miejscu pożądanym jest wskazanie odpowiedzi osoby badanej, która również miała możliwość wskazania zmian, które chciałaby wdrożyć, gdyby miała takową szansę. Magda, po raz kolejny wykazała brak sympatii do nowego kierownika, gdyż zapragnęła pozbawienia jej pracy, a tym samym przywrócenia starych kierowników, wychowawców i wolontariuszy świetlicy, co wiązałoby się z inną, lepszą organizacją i wprowadzaniem ciekawszych zajęć (*Jak oni by wrócili, to świetlica byłaby inna. Inne organizowanie tego wszystkiego, inne były zajęcia*). Warto podkreślić, iż Magda jest jedyną osobą wśród badanych osób, która reprezentuje taki element postawy względem obecnego kierownika świetlicy, który wynika ze specyfiki osobowości i temperamentu Magdy oraz z powstałego niekorzystnego tzw. pierwszego wrażenia w kontakcie z nowym kierownikiem, na bazie którego, niestety, Magda po dzień dzisiejszy ocenia panią kierownik. Jednocześnie dziewczynka nie daje obecnemu kierownikowi żadnych szans i możliwości do lepszego jej poznania, co jest naturalnym zachowaniem u osób zagrożonych niedostosowaniem społecznym i zostało to pokazane w części teoretycznej poniżej pracy.

Innym przykładem, zupełnie różniącym się od powyższych, jest sytuacja rodzinna a co codzienne funkcjonowanie Alicji. Jednak, z racji dużej nieobecności wychowawcy nie potrafił przypomnieć sobie najistotniejszych kwestii. Tym, co wywołuje duży dyskomfort przy odrabianiu lekcji jest przyrodnie, młodsze rodzeństwo Alicji, które bywa absorbujące. Poza tym, zdaniem wychowawcy, *Alicja jest raczej otwartym dzieckiem i chętnie dzieli się swoimi przeżyciami.*

Dotychczasowe działania, jakie podjęto, aby pomóc Alicji w trudnościach szkolnych/rówieśniczych/rodzinnych to: zorganizowanie pomocy w przeprowadzce – znalezienie osób do pomocy w przeprowadzeniu się Alicji z rodzeństwem i jej mamą. Alicja i jej rodzina otrzymała również pomoc materialną w postaci zakupu lodówki do nowego mieszkania oraz podarowano im kilka mebli. Formą pomocy materialnej, jaką objęto Alicję było również wręczenie podarunków od św. Mikołaja w postaci ciepłych, zimowych swetrów. Ponadto prowadzone są „luźne” rozmowy, które często zahaczają o problemy, czy ostatnie

doświadczenia i analizowanie różnych rozwiązań. Dziewczynka otrzymuje też pomoc w nauce. Oprócz tego Alicja uczestniczyła m.in. w jasełkach, pikniku z bl. Piotrem Jerzym Frassati organizowanym przez akademicki punkt wolontariatu, kawiarenkach, rzadziej w zajęciach prowadzonych w czasie ferii i cotygodniowych spotkaniach wychowawczych grupy starszej.

Należy zaznaczyć, iż w minionych latach Alicja otrzymywała też wsparcie emocjonalne oraz w konkretnych sytuacjach życiowych – Alicja bardzo dużo rozmawiała z poprzednim kierownikiem, który pomógł jej w pokonywaniu trudności i w problemie z koleżanką, która nękała ją na jednym z portalów społecznościowych. W efekcie czego miała miejsce rozprawa w sądzie, gdyż została wniesiona sprawa do sądu o zniesławienie, którą w ostatecznym rachunku Alicja wygrała.

Wspominane formy i rodzaje wsparcia są potwierdzeniem tego, co podała Alicja. Pomoc w nauce, korepetycje, rozwój zainteresowań, udział w programach wychowawczych, wyjazdy kolonijne, wyjścia terenowe, udział w konkursach rozwijających moje uzdolnienia, konkursy motywacyjne, nawiązywanie kontaktów z rówieśnikami, spotkania z wychowawcami, pomoc materialna, rozmowy z wychowawcami, to wszystko oferują jej wychowawcy. Wolontariusze zaś, co prawda pomagają jej w nauce, rozwoju zainteresowań, rozwoju uzdolnień, rozwiązywaniu problemów, nawiązywaniu kontaktów z rówieśnikami, uzyskiwaniu porad w sytuacjach szkolnych i rodzinnych, jednak wiele razy bardzo pomogli jej w rozwiązywaniu jej problemów. Jak podkreśliła, *sama rozmowa z nimi, to dla mnie bardzo dużo.*

Wobec tego, działania, które należy podjąć, aby poprawić jej osiągnięcia szkolne oraz podnieść poziom własnej wartości powinny być skierowane na pomoc w nauce, gdyż *sztywno ustalone korepetycje mogłyby odnieść sukces (tzn. że umawiamy się na konkretny dzień tygodnia i zawsze tego dnia wspólnie odrabiamy np. matematykę). Natomiast jeśli chodzi o poczucie wartości, to docenienie umiejętności, nie tylko w obecności wszystkich dzieci, ale bardziej w rozmowie w cztery oczy.* Poza tym, należy pokazywać Alicji, *na różne sposoby, że mieć nie znaczy być tzn. że pieniądze, to nie wszystko.* Takie działania wynikają z sytuacji materialnej rodziny dziewczynki, gdyż jej rodzeństwo często choruje, przez co rodzina zmagą się z problemem finansowym.

Alicja, jak podała, najchętniej uczestniczy w zajęciach plastycznych, dla grup wiekowych. Swoją wybiórczość argumentując plastycznymi zainteresowaniami i umiejętnościami oraz tym, że wspomniane zajęcia pozwalają jej rozwijać talent plastyczny. W czasie zajęć przeznaczonych dla grup wiekowych może powiedzieć wszystko, co czuje i aktualnie przeżywa wiedząc, że *nikt tego nikomu nie powtórzy* oraz może zaufać osobom, które wówczas jej słuchają. Jak podkreśla taki przebieg zdarzeń *czyni grupę starszą tak bardzo wyjątkową.* Z kolei

Alicja nie ma takich zajęć, w których niechętnie by uczestniczyła, gdyż jak podała *każde* zajęcia są *fajne na swój sposób*.

Reasumując kroki, jakie należy podjąć, aby uchronić Alicję przed niebezpieczeństwami których doświadcza i osiągnąć zamierzone rezultaty, zdaniem wolontariusza: *najwięcej można osiągnąć wygospodarowaniem czasu na rozmowę i przykładem oraz wsparciem i zrozumieniem w trudnych sytuacjach*. Potwierdzeniem tego są informacje podane przez wychowawcę *należy przede wszystkim wzbudzać (...) wyższe poczucie własnej wartości i ukazywać, że Alicja, jak i inni wychowankowie, nie muszą żyć tak, jak żyją ich rodzice, że praktyka czyni mistrza, że nie od razu wszystko wychodzi, że nie można się podawać chociaż jest to trudne*. To, co wzbudza zachwyt i daje nadzieję, że Alicja swoje przyszłe, dorosłe życie pragnie wieść w kierunku prawidłowo obranych wartości i działań to fakt, iż *najprawdopodobniej chce się zaangażować w KSM, aby w ten sposób (...) rozwijać się duchowo i móc poznawać ludzi, którzy mają albo przynajmniej dążą do pozytywnych wzorców ;)) I to jest cudowne :D*. Taka postawa Alicji może świadczyć o prawidłowej hierarchii wartości przekazywanej w domu rodzinnym przez jej mamę, którą jak wspomniano wcześniej, niestety nie zdołano zdiagnozować oraz może być wynikiem dobrych relacji z mamą i z innymi osobami, które mają podobne zainteresowania, osobowość i opinie na dane tematy. Jednak nie mogłoby być to możliwe bez głębokiej wiary w Boga i wiary w dobro płynące od drugich osób.

Ponadto wskazane jest ukazanie zmian, jakie chciałaby Alicja przeprowadzić, gdyby miała taką możliwość. Tak jak jej inni rówieśnicy, powiększyłaby świetlicę lub wykonałaby *choćby oddzielnie pomieszczenie na odrabianie lekcji, a oddzielne do zabawy itp*.

W tym miejscu, jako konkluzja działań na rzecz podopiecznych, wskazane jest przedstawienie osób i instytucji, z którymi współpracuje świetlica, a są nimi: MOPR, znajomi wychowawców i tzw. przyjaciele świetlicy, którzy z chęcią prowadzą zajęcia na temat. swojego zawodu i specyfiki pracy, np. ratownik medyczny, dziennikarz, osoba duchowna. W minionym roku świetlica uczestniczyła w projekcie z agape, w ramach którego prowadzone były zajęcia artystyczne (plastyczno-techniczne).

Warto również zaznaczyć, iż duże zaskoczenie u wychowawcy wywołało pytanie dotyczące kwestii zmian w organizacji lub w funkcjonowaniu świetlicy (*Ale mnie zaskoczyłaś... Chyba siebie bym zmieniła... Nie wiem, co Ci odpowiedzieć...*), toteż w opinii wychowawcy elementem do zmian jest *sposób motywowania dzieci do dobrego zachowywania się*, lecz odnalezienie tzw. złotego środka jest trudnym zadaniem, gdyż obecny system *wszystko za coś* nie jest wystarczający oraz pedagogiczny, a w związku z tym, nie należy do motywujących sposobów, które zachęcają do zmiany dotychczasowego zachowywania się.

Informacje pozyskane z obserwacji potwierdzają powyższe działania świetlicy. Często organizowane są zajęcia plastyczno-techniczne, czasami specjalistyczne (socjoterapia, bajkoterapia). Zajęcia wyrównawcze formie pomocy odrabiania lekcji prowadzone są zawsze. Obecnie zaprzestano organizacji zajęć tanecznych, jako formy spędzania czasu wolnego. Za to codziennie wychowankowie mają możliwość uczestniczenia w grach dydaktycznych i edukacyjnych. Czasami, co już zostało wskazane przez wychowawcę, kadra organizuje spotkania z gośćmi (dziennikarzem, ratownikiem medycznym, osobą duchowną). Do listopada 2016 roku – jak już wcześniej wspomniano, z przyczyn niezależnych od obecnego kierownika świetlicy, listopadowa kawiarenka była ostatnią tego typu akcją – raz w miesiącu, w niedzielę, wychowankowie mieli okazję zaangażować się w akcje charytatywne – „Kawiarenki”, z których pozyskane środki pieniężne były przeznaczone na potrzeby świetlicy. Warto podkreślić, iż każda „kawiarenka” miała swój motyw przewodni, na podstawie którego dekorowano wnętrza, wybierano rodzaj muzyki i strój, przypisywano nazwy ciast. Z kolei zajęcia sportowe organizowane są zazwyczaj w okresie letnim, zimą – czasami w hali sportowej, w jednej z lubelskich szkół.

Pomoc dydaktyczno-wychowawcza w formie pracy indywidualnej i grupowej organizowana jest zawsze. Taka sama częstotliwość dotyczy sposobów pracy z wychowankami, zarówno poprzez zabawy i gry dydaktyczne, jak i w indywidualnej pracy są one prowadzone każdego dnia. Aspekt pomocy w prawidłowym rozwoju osobowości był udzielany czasami poprzez indywidualne spotkania tzw. „randka z wolontariuszem”, „randka z wychowawcą”, obecnie nie występują takie formy pomocy. Czasami wychowawcy dbają o rozwój zainteresowań i zdolności swoich wychowanków, gdyż aktualnie najwięcej uwagi zajmują trudne zachowania wychowanków i organizacja zajęć dla poszczególnych grup wiekowych. Z pozyskanych informacji wynika, że wśród wychowanków placówki nie ma osoby, dla której nie stworzono indywidualnego programu. Z historii działania placówki taki rodzaj pomocy występował rzadko.

Mając na uwadze działania wolontariuszy na rzecz wychowanków można stwierdzić, iż rzadko prowadzili oni zajęcia dla podopiecznych, ale zawsze służą pomocą w odrabianiu prac domowych i czasami udzielają korepetycji (przeważnie grudzień-styczeń, maj-czerwiec). Zawsze współorganizowali „kawiarenki” i są gotowi do pomocy w przygotowaniu posiłków. Rzadko wspólnie z wychowankami uczestniczyli we mszach św. i w nabożeństwach. Na dzień dzisiejszy żaden wolontariusz nie pracuje indywidualnie z podopiecznym, ale są wolontariusze, którzy często współpracują tylko z jedną osobą – takim przykładem jest chociażby autor poniżej pracy, który bardzo często pracuje z jedną z badanych osób – Małgosią.

Ponadto w pracy i działaniach wychowawców i wolontariuszy nieuniknione są systemy motywacyjne, zarówno pozytywne i negatywne. Najczęściej stosowane są pochwały i zbieranie punktów (w obecnym roku szkolnym wychowankowie za każdy „odrobiony przedmiot” otrzymają jedną naklejkę w formie żarówki, którą przyklejają na tablicy). Czasami występują nagrody, dodatkowe zajęcia (konkurs „Czyścioch”) i brak możliwości wykonywania danej czynności, zazwyczaj jest to gra w ping ponga lub w wyjście w teren na zajęcia sportowe. Często stosowane są upomnienia, które bywają lekceważone przez wychowanków. Zaś tzw. urlopy – brak możliwości przyjscia przez kilka dni do świetlicy, rzadko przyznawane są wychowankom.

Mając na uwadze promocję świetlicy, organizowany jest bal karnawałowy, w którym wraz z wychowawcami i wychowankami uczestniczą wolontariusze. Do listopada 2016 roku odbywały się „kawiarenki”, obecnie organizowany był kiermasz ciast na terenie jednej z lubelskiej parafii. W roku 2015 miał miejsce piknik rodzinny, w który uczestniczyli wszystkie osoby związane z placówką. Miniony rok, był również ostatnim rokiem, w którym zakończyły się występy dzieci podczas balu karnawałowego KSM i pikniku z bł. P.J. Frassatim. Ponadto w ramach imprez okolicznościowych, kadra świetlicy dba, aby w ich kanonie obecny był Dzień Kobiet, Dzień Matki, Mikołajki oraz spotkanie opłatkowe.

Resumując świetlica podejmuje wiele działań na rzecz swoich wychowanków. Jednak pozytywna byłaby reaktywacja niektórych inicjatyw, które cieszyły się dużym uznaniem i zaangażowaniem podopiecznych.

4.5. Zaobserwowane zmiany wśród wychowanków świetlicy środowiskowej przez wychowawców i wolontariuszy świetlicy

Ostatnim analizowanym zagadnieniem są zmiany, jakie wychowawcy, wolontariusze i rodzice zauważają dzięki uczęszczaniu badanych wychowanków na zajęcia świetlicy.

Pomocnymi narzędziami badawczymi do zebrania potrzebnych informacji były wywiady z wychowawcami świetlicy i z wolontariuszami oraz kwestionariusz ankiety dla rodzica/opiekuna prawnego osoby badanej uzupełniony.

Niestety, po raz kolejny nie wszystkie wspomniane narzędzia badawcze zostały użyte do zdiagnozowania wszystkich osób badanych. Jedynie wychowawcy opowiedzieli się na temat wszystkich osób stanowiących grupę badawczą. Z racji rotacji liczebnościowej wolontariuszy, co zostało wyjaśnione w części metodologicznej niniejszej pracy, jedynie informacje zwrotne pozyskano od wolontariuszy na temat: Małgorzaty, Magdaleny oraz Alicji. Zaś informacje od rodziców, tak jak w powyższych podrozdziałach tego rozdziału (1-4), w których z jednych

narzędzi uzyskania danych od rodziców, był kwestionariusz ankiety skierowany do rodzica, dane pozyskano na temat Huberta, Amelii oraz Małgorzaty.

Mając na uwadze Huberta, w opinii wychowawcy w chłopcu *zaszły niewielkie zmiany. Udało się go zapisać na zajęcia taneczne, gdzie świetnie sobie radzi. W dalszym ciągu nie włącza się ona w grupy wychowawcze. Nie korzysta w pełni z oferty placówki.* Z kolei zdaniem mamy chłopca, kobieta dzięki uczęszczaniu syna na zajęcia w świetlicy zauważa, że zmianie uległ sposób prowadzenia rozmowy z innymi osobami, potrafi odpowiednio wyartykułować swoje zdania, myśli i opinie oraz wykazuje się odwagą.

Natomiast u Amelii wychowawca nie był w stanie wskazać zmian, jakie dokonały się u niej. Ze względu na specyfikę zachowywania się Amelii, która nieustannie pokazuje fałszywą rzeczywistość, przyjmuje tzw. „maskę” wobec codzienności i problemów rodzinnych, należy dziewczynce poświęcić jeszcze więcej czasu. Aranżować w różne sytuacje, w których będzie mogła wykorzystać swój talent sportowy. Oferować zadania kształcące cierpliwość i wytrwałość, a co najważniejsze prowadzić z nią rozmowy kierowane, dzięki którym odnajdzie swoje zalety i będzie potrafiła przyznać się przed samą sobą, co w jej zachowaniu jest poprawne, a jeszcze wymaga dalszej pracy.

Po raz kolejny przekazane dane matki dziewczynki wzbudzają obawy w związku z niezetelnością materiału badawczego, który dominuje w pozyskanych informacjach od kobiety. Według niej, dzięki korzystaniu z oferty świetlicy *Amelia jest bardzo koleżeńska, umie dzielić się wszystkim, lubi pomagać słabszym.*

Zaś u Małgorzaty wychowawca zauważył znaczące zmiany wskazując, że wychowanka *odkryła w sobie wiele talentów, które chętnie rozwija i sprawiają jej to wiele radości. Dziewczynka ma dobrą relację z wychowawcami, darzy ich zaufaniem. W czasie rozmów przepracowuje swoje trudności domowe.* Jednak, jak podsumowuje wychowawca na bazie zaistniałych przemian *wiele jeszcze rzeczy jest do zmiany.* Potwierdzeniem tych słów jest opinia matki Małgosi, która jednoznacznie napisała, że dzięki uczęszczaniu na zajęcia w świetlicy córka rozwija swoje talenty oraz ma mniejsze problemy z nauką.

Takie działania są efektem współpracy wychowawców świetlicy z wolontariuszami, która przejawia się w rozmowach wychowawca-wolontariusz, podczas których zostają przekazane istotne i ważne informacje na temat Małgorzaty, pozyskane w trakcie indywidualnej pracy z dziewczynką. Wówczas wychowawcy razem z wolontariuszami poszukują najlepszego rozwiązania w zaistniałej sytuacji tak, aby pomóc Małgosi w jej trudnościach i problemach dnia codziennego, ale i z życia szkolnego.

Również w zachowaniu Magdaleny, jak podaje wychowawca, nastąpiło wiele zmian. *Zdecydowanie jest mniej wybuchowa, nawiązała dobre relacje z wychowawcami. Podejmuje pracę nad sobą, stara się stosować do zasad panujących w placówce. Widać, że to miejsce daje jej poczucie bezpieczeństwa i jest azylem w jej życiowych problemach. Podstawą jest zbudowana przestrzeń zaufania do wychowawców.* Osiągnięcie tego było możliwe m.in. dzięki działaniom podejmowanych w świetlicy, co zostało przedstawione w powyższym podrozdziale, ale również owocem tej zmiany jest również współpraca wolontariuszy z wychowawcami, która w głównym stopniu polega na spotkaniach i rozmowach na temat podopiecznej i jej problemów. Wolontariusze dzielą się swoimi spostrzeżeniami na temat Magdy. W rezultacie często zostaje ustalony indywidualny plan działania wobec dziewczynki i ewentualne rozwiązanie trudności.

Dodatkowo, w opinii wychowawcy świetlicy zachowanie Alicji również uległo zmianie. Wykazuje się większą otwartością i zaufaniem wobec drugiej osoby. Potrafi prosić o pomoc i jest za nią bardzo wdzięczna. Tym, co ją wyróżnia z grona innych wychowanków, to chęć niesienia bezinteresownej pomocy, którą emanuje na pozostałe osoby. Taka postawa Alicji jest efektem dobrych relacji z mamą, co zostało ukazane w podrozdziale analizowanego rozdziału, ale również działania świetlicowe, w których Ala uczestniczyła. Błędem byłoby pominięcie roli wolontariuszy, którzy dzięki poświęcaniu swojego wolnego czasu i zapału do pracy z tą grupą dzieci i młodzieży, pomagają rozmową i wspólnym spędzaniem wolnych momentów, aby móc „oderwać się” od rzeczywistości i zapomnieć o dotychczasowych trudnościach.

WNIOSKI

Na skutek przeprowadzonych badań wśród wychowanków świetlicy KSM AL i ich analizy zawartej w IV rozdziale poniższej pracy można skonkretyzować następujące wnioski:

Po pierwsze, w rodzinach wychowanków zagrożonych niedostosowaniem społecznym, wyróżnić można więzi krwi, emocjonalne, strukturalno-przedmiotowe, socjalizacyjne, kulturowe oraz towarzyskie, lecz wypełnianie ich przez poszczególnych członków rodziny, jest na bardzo niskim poziomie. Zależne jest to od stopnia dysfunkcji, który często decyduje o niewydajności w wypełnianiu ról rodzicielskich, czego przejawami są negatywne zachowania u dzieci i młodzieży, określane jako zachowania patologiczne. Takimi stanem rzeczy wiążą się także relacje pomiędzy rodzicem a dzieckiem, które rzutują na przyszłość dziecka i oddziałują na jego obecne zachowania społeczne, wobec którego wymagana jest korekta i nieustanna kontrola nad poprawnymi przejawami w działaniach. Wynika to z faktu, iż trzy rodziny, z których pochodzą wychowankowie, funkcjonują w nieprawidłowy sposób, czego potwierdzeniem jest ich obecność w badanej placówce, jako sposób szukania pomocy i formy spędzania czasu wolnego.

Warto podkreślić, że więzi rodzinne są podstawową do budowania trwałych więzi emocjonalnych, opartych na wzajemnym zaufaniu, prawdzie i chęci niesienia pomocy, które zaś w rodzinach alkoholowych są pomijane, bądź świadomie wypierane przez członków rodzin, dlatego wymagana jest nieustanna praca i ofiarowanie takim rodzinom szeroko rozumianej pomocy i wsparcia. Przede wszystkim należy uświadamiać takim rodzinom, iż dotychczasowy ich styl bytowania nie musi być codziennie powielany. Dzięki ukazaniu alternatyw i zapewnieniu o obecności drugiej osoby (wychowawcy) możliwa staje się zmiana dotychczasowego stanu, tak by ich perspektywa życia była zgodna ze współczesnymi normami i standardami funkcjonowania rodziny.

Tym samym, z jakości więzi rodzinnych wynika styl wychowania, który koreluje z funkcjonowaniem dziecka i młodzieży w grupie rówieśniczej i rodzinnej. Z analizy badań wynika, że wśród badanych rodzin, to matki względem swych dzieci przejawiają styl wychowania, mający pozytywny oddźwięk w wychowaniu i w relacjach z dziećmi (demokratyczny, liberalno-kochający). Ojcowie zaś są najczęściej osobami wprowadzającymi w kręgi rodzin dysharmonię, chaos, negatywną atmosferę, napięcie, a co istotne, nadużywają napoi alkoholowych, które są fundamentalnym czynnikiem w nieprawidłowym funkcjonowaniu rodzin.

Oceniając spektrum wartości przekazywanych w środowisku rodzinnym wychowanków świetlicy a preferowanym przez nich zauważyć można duże rozbieżności, wynikające z braku autorytetu u matki/ojca, niskiego poziomu własnej wartości, a co ważne, z braku prawidłowych relacji rodzic-dziecko i rodzinnej, pełnej miłości i otwartości atmosfery, opartej na wzajemnym zaufaniu i podążaniu za wspólnym celem.

Badani wychowankowie w swoich rodzinach i w świetlicy funkcjonują na różnym poziomie. Tym, co ich łączy jest posiadanie pasji, zainteresowań, a dzięki uczęszczaniu w zajęciach dodatkowych i korzystaniu z ofert świetlicy mogą je poszerzać i rozwijać. Ich negatywne zachowania (wybuch złości, agresja, złe samopoczucie, niski poziom własnej wartości i poczucia sprawczości) w znacznym stopniu wynikają z sytuacji rodzinnej wychowanków, która jest dysfunkcyjna i zaburza prawidłowe funkcjonowanie dziecka. Chęć dominacji nad słabszymi, ukrywanie swoich prawdziwych uczuć i emocji wynika nie tylko z przyjęcia dominującej postawy nad młodszymi kolegami/koleżankami, podążania za współczesnymi trendami młodzieżowymi, ale przede wszystkim z poczucia bycia zauważonym przez innych i bycia docenionym przez drugie osoby.

Biorąc pod uwagę działania podejmowane przez wychowawców świetlicy w perspektywie szans kształcenia i wychowania, zauważyć można, że dominującą formą pomocy i wsparcia są rozmowy z wychowankami i ich matkami (jedynie matki wychowanków przychodzą na zebrania z kierownikiem świetlicy, to one przyprowadzają swoje dzieci na zajęcia świetlicowe oraz zgłaszają się na rozmowę z kierownikiem w sytuacji, gdy zostają one o nią poproszone. Ponadto wychowankowie otrzymują wsparcie materialne, edukacyjno-wychowawcze poprzez możliwość uczestniczenia w zajęciach wychowawczych, zajęciach dla grup wiekowych, pomoc w odrabianiu lekcji, korepetycji, które udzielane są najwcześniej w miesiącach poprzedzających radę klasyfikacyjną. Wychowawcy i wolontariusze podejmują działania na rzecz rozwoju zainteresowań, organizując spotkania z ciekawymi osobami (dziennikarz, ratownik medyczny, osoba duchowna) oraz zajęcia plastyczno-techniczne i sportowe. Kadra świetlicy podejmuje również działania w kierunku zniwelowania problemów i trudności swoich wychowanków poprzez prowadzenie zajęć wychowawczych, profilaktycznych (socjoterapii, bajkoterapii) i treningu zastępowania agresji, docenianie, chwalenie, organizowanie konkursów motywacyjnych. Oprócz tego, wychowankowie mają okazje do wspólnego uczestniczenia ze swoimi rodzicami w wydarzeniach okolicznościowych i w świętach. Takimi przykładami są Mikołajki, spotkanie opłatkowe, Dzień Dziecka, Dzień Kobiet, Dzień chłopaka, urodziny, bal karnawałowy, dzień rodziny (ostatnio odbył się w roku 2015, gdyż z przyczyn organizacyjnych w roku 2016 został on odwołany).

Z racji chrześcijańskiego charakteru pałcówki, wychowankowie mają możliwość pogłębienia relacji z Panem Bogiem poprzez udział w nabożeństwach okresowych (październikowych, majowych), nabożeństwach drogi krzyżowej i w nabożeństwie pierwszopiątkowym oraz we mszach św.

Z uwagi na opinie wychowawcy, byłego kierownika świetlicy oraz wolontariuszy, można wywnioskować, iż zaobserwowano zmiany wśród wychowanków świetlicy, ale są one zauważalne na różnych poziomach. U jednych wychowanków, których grupa stanowi trzech wychowanków, dzięki uczestnictwie w zajęciach świetlicy i korzystanie z oferty dydaktyczno-wychowawczej placówki, można dostrzec znaczące zmiany w ich zachowaniu oraz w nauce. Jednak są też i tacy wychowankowie, u których zmiany zaszły w niewielkim stopniu (Hubert) bądź też występują trudności z ich wskazaniem i precyzyjnym określeniem (Amelia – specyficzne zachowywanie się polegające na nieustannym ukazywaniu fałszywego obrazu rzeczywistości).

W związku z przeprowadzeniem badań empirycznych możliwe jest zweryfikowanie sformułowanych wcześniej hipotez badawczych, będących próbą odpowiedzi na postawione problemy badawcze.

Pierwsza hipoteza zakładała, że w rodzinach, w których funkcjonują dzieci i młodzież zagrożona niedostosowaniem społecznym, występują jedynie więzy biologiczne z jednym, z rodziców/opiekunów prawnych oraz więzy kulturowe, będące podstawą do budowania relacji wewnątrzrodzinnych. Badania pokazały, że wśród wspomnianej wyżej grupy występują więzi krwi, emocjonalne, strukturalno-przedmiotowe, socjalizacyjne, kulturowe oraz towarzyskie. Hipoteza nie potwierdziła się, gdyż więzy biologiczne z jednym, z rodziców/opiekunów występują u dwójki badanych osób, ale nie są one jedynymi więzami rodzinnymi.

Kolejna hipoteza zakładała, że odzwierciedleniem słabych więzi rodzinnych wśród rodzin znajdujących się w niekorzystnym środowisku dla procesów prawidłowego rozwoju wszystkich członków rodziny jest dominacja w wychowaniu stylu liberalnego przyjmującego formę niekochającą. W zestawieniu wyników badań wspomniany styl wychowania występuje jedynie u ojca jednej z dziewczynek i ojczyma drugiej dziewczynki, co po części potwierdza słuszność postawionej hipotezy.

Następna hipoteza wskazywała, że rodzice swoim dzieciom przekazują wartości zaliczane do spektrum wartości witalnych, moralnych i życia codziennego. Tylko nieliczni swój styl wychowania budują na wartościach duchowych, a taki obraz przekłada się na wartości preferowane przez dzieci i młodzież zagrożoną niedostosowaniem społecznym. Weryfikacja hipotezy ukazała, że badania empiryczne nie potwierdzają w pełni postawionej hipotezy.

Zarówno rodzice, jak i wychowankowie wskazali na wartości poza spektrum wartości witalnych, moralnych i życia codziennego, co świadczy, że wspomniana grupa wartości nie jest jednym spektrum wartości, ale spektrum wartości życia codziennego stanowi znaczącą grupę wartości. Jednak, to co wzbudza uwagę, to fakt, iż wartości duchowe nie są w ogóle przekazywane dzieciom przez rodziców.

Kolejna hipoteza zakładała, że wychowankowie świetlic środowiskowych wykazują niski poziom poczucia akceptacji przez swoją rodzinę, co niejednokrotnie ukazują w swoim zachowaniu w trakcie zajęć w świetlicy, rozmowach oraz w poczuciu niskiej wartości i brakiem wiary we własne możliwości. Badania ukazały, że wychowankowie posiadają niski poziom własnej wartości, który wiąże się z nieprawidłowym funkcjonowaniem rodziny. Chęć nawiązania bliskich kontaktów z drugą osobą możliwa jest jedynie w sytuacji bliskiej znajomości osoby, która wzbudza zaufanie i pomaga jej w odrabianiu prac domowych, rozwiązywaniu trudności i problemów. Nawiązują jedynie kontakty z osobami dobrze im znanymi i potrafiącymi ich wysłuchać i okazać zainteresowanie. Chętnie uczestniczą w różnorodnych formach dydaktyczno-wychowawczych, których celem jest pozyskanie środków materialnych na funkcjonowanie świetlicy oraz w działaniach, które wzbudzają zainteresowanie i w czasie których mogą poczuć się po prostu dzieckiem. Hipoteza potwierdziła się w pełni.

Piąta hipoteza wskazywała, że dzieci i młodzież zagrożona niedostosowaniem społecznym niechętnie uczestniczy w zajęciach dodatkowych organizowanych przez wychowawców i wolontariuszy świetlicy, wykazują niechęć do brania czynnego udziału w zajęciach, nadużywają wulgaryzmów i przemocy (fizycznej i psychicznej) w stosunku do innych wychowanków. Mają tendencję do porównywania się z rówieśnikami, będącymi w ich opinii lepszymi od nich samych. Weryfikując hipotezę, badania empiryczne ukazały zależność tego aspektu. Co więcej, tym, co utrudnia im prawidłowe funkcjonowanie jest występowanie symptomów związanych z ich problemami emocjonalnymi, wychowawczymi oraz z trudnością w nawiązywaniu kontaktów z rówieśnikami.

Przedostatnia hipoteza zakładała, że wychowawcy poprzez realizację programów, układanie różnorodnych planów zajęć, dostosowanych do możliwości i zainteresowań swoich wychowanków, stwarzanie możliwości do rozwoju podopiecznych, przyczyniają się do poprawienia dotychczasowych możliwości edukacyjnych, które przejawiają się w procesie nauki i uczenia się oraz w ich przyszłym zachowaniu. Badania pokazały, że poprzez organizowanie kawiarenek, konkursów, dodatkowych zajęć, wyjść terenowych, kolonii i innych wyjazdów oraz uroczyste świętowanie ważnych dni związanych z tradycją i obyczajami danego środowiska, są czynnikami zależnymi dokonanych zmian wśród wychowanków.

Ostatnia hipoteza dotyczyła nieustannej i wieloaspektowej pracy wychowawcy i wolontariuszy, dzięki której wychowankowie świetlic środowiskowych rozwijają swoje zdolności i zainteresowania, chętniej uczestniczą w życiu społecznym, wykazują predyspozycje do współpracy, łatwiej nawiązują kontakty, podnoszą poziom własnej wartości, wierzą we własne umiejętności oraz posiadają zdolność w wyrażaniu swoich dotychczasowych stanów emocji, jak również zaobserwowany jest częściowy zanik objawów nieprzystosowania społecznego. Weryfikacja hipotezy ukazała w pełni jej potwierdzenie. Badania przedstawiły, że dzięki nieustannej pracy, a zwłaszcza podejmowaniu działań w kierunku rozwoju i zainteresowań i uzdolnień pozytywnie oddziałuje na przyszłe zachowanie dzieci i młodzieży, we wszystkich sferach życia.

ZAKOŃCZENIE

Z ofert dydaktyczno-wychowawczych i opiekuńczych świetlic opiekuńczo-wychowawczych, do których zaliczane są świetlice środowiskowe, korzystają dzieci i młodzież pochodzące często z rodzin niepełnych, zrekonstruowanych, ubogich, alkoholowych, a nawet w których występuje przemoc fizyczna i psychiczna. Najczęściej świetlice są dla nich jedną z alternatyw spędzania czasu wolnego i możliwością schronienia się przed problemami i trudnościami mającymi swoje źródło w domu rodzinnym. To od osób napotkanych na swej ziemskiej wędrówce, sposobu ukierunkowania ich życia oraz poglądów, zależy przyszłość młodego pokolenia. Im więcej, osoby wywodzące się z rodzin zagrożonych niedostosowaniem społecznym, otrzymają prawidłowo rozumianego wsparcia i pomocy, tym zwiększają się szanse na uniknięcie środowiska mającego negatywne oddziaływanie oraz możliwe staje się funkcjonowanie zgodnie z prawidłowymi regułami.

Celem przeprowadzonych badań było ukazanie zależności pomiędzy jakością więzi rodzinnych dzieci i młodzieży zagrożonej niedostosowaniem społecznym a ich funkcjonowaniem w świetlicy środowiskowej w perspektywie szans kształcenia i wychowania. Jednakże z racji występujących trudności podczas procesu badawczego nie można jednoznacznie określić więzi rodzinnych, jako podstawowej przyczyny trudności i niepowodzeń badanej grupy wychowanków.

W celu odpowiedzi na problemy badawcze posłużono się metodą studium przypadku wspartą kwestionariuszami wywiadu do wychowawcy i wolontariuszy, narzędziem badawczym z metody do badania stylu wychowania w rodzinie – rodzina pochodzenia (RP) – zamieszczonym w pozycji M. Ryś, *Systemy rodzinne*, dla wychowanków od 13 r.ż. oraz na podstawie jego stworzono narzędzie dla osób poniżej 13 r.ż., składających się z twierdzeń w czasie teraźniejszym, zrozumiałych dla tej grupy wiekowej. Ponadto zastosowano analizę wytworów – rysunki rodzin wychowanków, analizę treściową i formalną dokumentów oraz obserwacją swobodną uczestniczącą, dla której skonstruowano schedułę obserwacyjną. W dalszym etapie badań posłużono się metodą sondażu diagnostycznego, w której zastosowano technikę badania ankietowego oraz rozmowę kierowaną. W niej narzędziami badawczymi były kwestionariusz ankiety dla rodzica lub opiekuna prawnego i rozmowa kierowana z wychowankiem.

Obserwując zachowanie wychowanków można zauważyć, że więzi rodzinne są jednym z głównych czynników oddziałujących na zachowanie osób z grupy zagrożonej niedostosowaniem społecznym. Sposób i jakość funkcjonowania pierwotnego środowiska

socjalizacji, jakim jest rodzina, kształtuje obecną i przyszłą osobowość młodego człowieka oraz przyczynia się do jego bytowania w przyszłym, dorosłym życiu. Nieprawidłowe funkcjonowanie środowiska rodzinnego zwiększa objawy negatywnych zachowań zaliczanych jako przejawy niedostosowania społecznego. Niekiedy przekazywane wzorce postępowania są bezpośrednio lub pośrednio odtwarzane przez najmłodsze społeczeństwo, dokonywane zazwyczaj w nieświadomy sposób. Ich niskie poczucie poziomu własnej wartości wiąże się z brakiem miłości, bliskości i ciepła rodzinnego, które winno występować w każdej rodzinie, ale z uwagi na ich dysfunkcjonalność, nie można określić ich jako rodziny funkcjonujące prawidłowo.

Wychowankowie świetlicy mają tendencje to ukrywania faktycznego stanu rzeczy, milczenia i wykazywania agresywnego zachowania w stronę rówieśników, wychowawców. Są oni grupą osób, która nie potrafi szybko otworzyć się na relacje z drugim człowiekiem i wejść w interakcje społeczne. Jest to długofalowy, trudny proces, wymagający większego zaangażowania ze strony wychowawców i wolontariuszy, aby pokazać podopiecznym swoją obecność tylko wyłącznie dla nich. Wobec tego, nie należy zniechęcać się i poddawać się przy pojawiających się trudnościach, lecz starać się bliżej poznać dziecko. Czasami warto przyjąć postawę niedostępnego, aby pokazać wychowankowi, że nie jest on jedyną osobą potrzebującą w obecnej chwili pomocy. Takie działanie skłania ich do okazywania szacunku nie tylko względem starszej osoby, ale również do pracy wykonywanej przez wychowawców i wolontariuszy.

Przeprowadzone badania empiryczne przedstawiły jedynie część rzeczywistości badanych osób. Uzupełnienie badań, w czasie pisania poniższej pracy, o aspekt wychowania ku wartościom, nie wyczerpały poruszanego zagadnienia. Mimo iż wyniki badań ukazują rodziny funkcjonujące prawidłowo, warto zastanowić się w jakim stopniu uzyskane dane przedstawiają faktyczny obraz rodziny i na ile są one wiarygodne. Tym samym, warto podjąć szersze badania, które pozwoliłyby na zebranie dokładniejszych danych w omawianym aspekcie, by możliwa była pełna, wiarygodna diagnoza końcowa.

Co prawda, wyniki własnych badań empirycznych podjętych w celu poniżej pracy, ukazują, w mniej bądź większym stopniu, całościowy obraz funkcjonowania wychowanków i działań placówki w kierunku kształcenia i wychowania, pozwalają na podjęcie dalszych działań mających na celu poprawę więzi rodzinnych, a w szczególności na ich prawidłowe funkcjonowanie w środowisku rodzinnym i rówieśniczym, w perspektywie szans kształcenia i wychowania. W związku z tym, stanowią bazę do formułowania i weryfikowania dalszych problemów badawczych, które należałoby podjąć w przyszłości.

Jednocześnie warto rozszerzyć krąg osób badanych, by móc wskazać dokładne zależności ich negatywnych przejawów w zachowaniu i podjąć dalsze działania naprawcze oraz szczególnie poznać badany aspekt. Bliższe poznanie rodziny jest również istotnym czynnikiem do postawienia pełnej, wiarygodnej diagnozy. Jednak współpraca z rodzicami tych dzieci i młodzieży skazana jest na szereg trudności i niepowodzeń, wynikających chociażby ze słabej znajomości badacza, brakiem zaufania do osób z poza kręgu rodziny. Co prawda, rodzice wyrażają zgodę na przeprowadzenie badań, bo wierzą, że każde działanie podjęte na terenie świetlicy jest korzystne dla ich dzieci, to niestety, często podają sprzeczne dane, a kwestionariusze ankiet wypełniane są z nieprzyjemnego obowiązku, co skutkuje nierzetelnymi i niepełnymi informacjami. Dlatego, aby uniknąć podobnych sytuacji, warto najpierw nawiązać bliższe kontrakty z rodzicami i podjąć próbę zorganizowania spotkań wolontariusz-rodzic, by obie strony miały możliwość wzajemnego poznania się i wymienienia opinii na temat ich dziecka. Należy pamiętać, iż wszystkie te działania powinny przebiegać w czasie nie narzuconym przez osoby trzecie, lecz poddane swoistym rytmom czasowym, jako element dodatkowej pomocy a nie obowiązkowej.

Poruszony w badaniach aspekt wychowania ku wartości wśród dzieci i młodzieży zagrożonej niedostosowaniem społecznym, jak dotychczas jest mało zbadanym zagadnieniem, dlatego warto również podjąć dalsze takie badania, które pozwolą na poznanie spektrum wartości preferowanych i urzeczywistnianych. Pomocą w zebraniu informacji mogą okazać się stworzone autorskie gry i zabawy dydaktyczne z tematyki wartości, dostosowane do poszczególnych grup wiekowych, z uwzględnieniem preferowanych aktywności przez wychowanków. Warto również podejmować projekty, początkowo tygodniowe, np. Tydzień Pełen Wrażeń, w czasie których przeprowadzono by zajęcia dotyczące jednej wartości, np. poniedziałek – Miły ŁObuz ugoŚCI (zajęcia o tematyce wartości miłości). Dalsze angażowanie wychowanków w działania promujące świetlice jest pozytywnym i podstawowym elementem w budowaniu prawidłowych wzorców zachowań i zwiększaniu poczucia własnej wartości. Toteż warto zapraszać ich do wspólnego wzięcia udziału w spotkaniach promujących świetlicę w szkołach i w innych miejscach oświatowo-kulturalnych.

W celu poprawy funkcjonowania badanej grupy i ich więzi rodzinnych należałoby również podjąć działania w kierunku lepszej współpracy na linii rodzic-dziecko. Dlatego powrót do inicjatywy Dni Rodziny, czy organizowanie pikników rodzinnych jest przedsięwzięciem zmierzającym do poprawy nie tylko relacji między dzieckiem a rodzicem, ale dzięki zaangażowaniu jak największej liczby osób związanych z placówką (wychowawcy,

wolontariusze, rodzice, dzieci, rodzeństwo wychowanków i in.) pozwoli na ukształtowanie prawidłowych postaw młodych obywateli.

BLIBLIOGRAFIA

- Adamczuk J., Kaczanowska K., „*Spróbujmy razem*”. Środowiskowy program pomocy dziecku i rodzinie, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 2002, Nr 9.
- Adamczyk B. *Adaptacyjne strategie dzieci ulicy*, w: K. Frysztacki, M. Nózka, M. Smagacz-Poziemska (red.), *Dzieci ulicy. Procesy marginalizacji i automarginalizacji nieletnich*, „Zeszyty Pracy Socjalnej”, 2011, Nr 16
- Adamczyk B., *Niedostosowanie społeczne dzieci ulicy w genezie zachowań dewiantycznych i przestępczych*, w: Biel K., Kuształ J. (red.), *Dziecko zagrożone. Wkluczeniem. Elementy diagnozy, działania profilaktyczne i pomocowe*, Wydawnictwo WAM, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Kraków 2011.
- Adamowska L., *Pomoc dziecku w rozwoju jako zadania świetlicy środowiskowej (placówki wsparcia dziennego)*, „Edukacja”, 2007, Nr 4(100).
- Bańka A., *Wprowadzenie. Pomaganie jako problem psychologiczny*, w: Bańka A. (red.), *Bezrobocie. Podręcznik pomocy psychologicznej*, Wydawnictwo Print-B, Poznań 1992.
- Becelawska D., *Repetytorium z rozwoju człowieka*, Kolegium Karkonoskie, Państwowa Szkoła Zawodowa w Jeleniej Górze, Jelenia Góra 2006.
- Bejger H., *Autoportret młodzieży niedostosowanej społecznie*, w: Bejger H., Kartaszyńska R. (red.), *Niedostosowanie społeczne. Teorie i doświadczenia*, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie, Chełmskie Towarzystwo Naukowe, Chełm 2014.
- Błasiak A., *Aksjologiczne aspekty procesu wychowania. Wybrane zagadnienia*. Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna IGNATIANUM, Wydawnictwo WAM, Kraków 2009.
- Borowski R., Wysocki D., *Placówki opiekuńczo-wychowawcze*, Wydawnictwo Naukowe NOVUM, Płock 2001.
- Braun-Gałkowska M., *Poznawanie systemu rodzinnego*, wyd. 2, Wydawnictwo KUL, Lublin 2009.
- Brańciel J., Kawula S., *Więzi społeczne w rodzinie*, w: Kawula S., Brańciel J., Janke A.W., *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, wyd. 2 popr. i uzupeł., Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2014.
- Brozura informacyjna. *15 lat minęło*.
- Chałas K., *Optymalizacja szans edukacyjnych młodzieży gimnazjalnej – perspektywa aksjologiczna. Badania w działaniu. Z doświadczeń Towarzystwa Gimnazjów Poszukujących z Małych Miast i Wsi*, Oficyna Drukarska Jacek Chmielewski, Warszawa 2012.
- Chałas K., *Wartości – integralne wychowanie – program wychowawczy szkoły*. Cz. 2, „Oświata Mazowiecka”, 2010, Nr 4.
- Chałas K., *Wartości w programie wychowawczym szkoły służące integralnemu rozwojowi i wychowaniu ucznia. Materiały pokonferencyjne*, ORE, Warszawa 2017.
- Chałas K., *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki. T. 1. Godność, wolność, odpowiedzialność, tolerancja*, wyd. 2 popr., Wydawnictwo „Jedność”, Lublin – Kielce 2006.
- Côté S.M., Vaillancourt T., Barker E.D., Nagin D., Tremblay R.E., *The joint development of physical and indirect aggression: Predictors of continuity and change during childhood*, „Development and Psychopathology”, 2007, Vol. 19.
- Cudak H., *Funkcje rodziny w pierwszych okresach rozwojowych dziecka*, WSP TWP, Warszawa 2000.
- Czapów Cz., *Wychowanie resocjalizujące. Elementy metodyki i diagnostyki*, wyd. 2, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1980.
- Dąbrowski Z., *Pedagogika opiekuńcza w zarysie cz.1*, wyd. IV popr. i uzupeł., Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2006.

- Denek K., *O nowy kształt edukacji*, Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT”, Toruń 1998.
- Denek K., *W kręgu edukacji, krajoznawstwa i turystyki w szkole*, Wydawnictwo ERUDITUS, Poznań 2000.
- Domagała-Zyśk E., *Autonomia czy odłączanie? Rola osoby znaczącej w życiu młodzieży z trudnościami w nauce*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2004.
- Drabik K., *Wychowanie moralne w dobie kryzysu tożsamości*, „Wychowanie na co Dzień”, 1998, Nr 6.
- Dybowska E., *Rola instytucji w profilaktyce rodzinnych uwarunkowań niedostosowania społecznego dzieci*, w: Biel K., Kusztal J. (red.), *Dziecko zagrożone wykluczeniem. Elementy diagnozy, działania profilaktyczne i pomocowe*, Wydawnictwo WAM, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Kraków 2011.
- Dyczewski L., *Więź między pokoleniami w rodzinie*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2002.
- Dziwięcka K., *Formy i metody pracy w świetlicy środowiskowej*, „Wychowanie na co Dzień”, 2004, Nr 1-2, wkładka metodyczna.
- Gajewska G., *Pedagogika opiekuńcza. Elementy metodyki*, wyd. IV zmien., PEKW „GAJA”, Zielona Góra 2009.
- Gajewski M., *Zaburzenia procesu socjalizacji. Wykolejenie i nieprzystosowanie społeczne młodzieży w ujęciu psychologicznym, społecznym i pedagogicznym*, „Rocznik Wydziału Pedagogicznego Akademii Ignatianum”, 2013, T. 16.
- Gałęska U., *Przeobrażenia więzi rodzinno-społecznych w rodzinie XXI wieku*, „Wychowanie w Rodzinie”, 2015, T. 11.
- Granat G., *Osoba ludzka. Próba definicji*, K. Guzowski, H.I. Szumił (red.), wyd. 2 popr. i rozsz., Wydawnictwo KUL, Lublin 2006.
- Grzegorzewska M., *Dążenia do odnowy dróg resocjalizacji młodzieży niedostosowanej społecznie*, w: Grzegorzewska M., *Wybór pism*, wyd. 2, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1989.
- Hurlock E.B., *Rozwój dziecka*, tłum. B. Hornowski, K. Lewandowska, B. Rosemann, wyd. 3 zmien., Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1985.
- Ilnicka R.M., *Środowiskowy kontekst niedostosowania społecznego młodzieży*, Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT”, Toruń 2008.
- Izdebska J., *Metodologiczne aspekty badania wytworów działalności dziecka (na przykładzie badań dotyczących domu rodzinnego)*, w: Kiereś B., Nowak M., Opozda D. (red.), *Wybrane zagadnienia teorii i praktyki pedagogiki rodziny. Pamięci Księdza Profesora Józefa Wilka SDB (1937-2003)*, Katedra Pedagogiki Rodziny KUL, Lublin 2006.
- Jacher W., *Czym jest socjalizacja w rodzinie?*, „Problemy Rodziny”, 2000, Nr 1.
- Jan Paweł II, *List do Rodzin: Ojca Świętego Jana Pawła II z okazji Roku Rodziny 1994*, Edycja Świętego Pawła, Częstochowa 2013.
- Jarosz E., *Diagnoza środowiska wychowawczego rodziny – założenia teoretyczne*, w: Jarosz E., Wysocka E., *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*, Warszawa 2006.
- Jastrun E., *Socjoterapia: co trzeba, a czego nie wolno?*, „Świat Problemów”, 2001, Nr 7-8.
- Julia D., *Słownik filozofii*, tłum. K. Jarosz, Wydawnictwo „Książnica”, Katowice 1992.
- Kaczyńska E., *Praca z dzieckiem niedostosowanym społecznie*, „Życie Szkoły”, 2003, Nr 9.
- Kamińska P., *Więzi emocjonalne w rodzinie a niedostosowanie społeczne nieletnich*, „Edukacja”, 2008, Nr 4.
- Kartaszyńska R., *Wpływ rodziny i szkoły na kształtowanie osobowości społecznej dzieci i młodzieży*, w: Bejger H., Kartaszyńska R. (red.), *Niedostosowanie społeczne. Teorie i doświadczenia*, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie, Chełmskie Towarzystwo Naukowe, Chełm 2014.

- Kawula S., *Kształty rodziny współczesnej. Szkice familologiczne*, wyd. 2, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2006; Bereźnicka M., *Wychowanie dziecka we współczesnej rodzinie*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2014.
- Kawula S., *Rodzina jako grupa i instytucja opiekuńczo-wychowawcza*, w: Kawula S., Brągiel J., Janke A.W., *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, wyd. 2 popr. i uzup., Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2014.
- Kłoskowska A., *Kultura masowa. Krytyka i obrona*, wyd. 2, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1980.
- Kołodziejczyk K., *Jakość życia dzieci z rodzin z problemem alkoholowym*, „Remedium”, 2006, Nr 9.
- Konopczyński M., *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę działań kierujących*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Pedagogium Wyższa Szkoła Nauk Społecznych, Kraków 2014.
- Konopnicki J., *Niedostosowanie społeczne*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1971.
- Kotlarska-Michalska A., *Więź rodzinna jako szczególny rodzaj więzi społecznej*, „Roczniki Socjologii Rodziny”, 1992, T. 4.
- Kowalska K., *Zaburzenia przystosowania społecznego wywołane brakiem sukcesu szkolnego*, w: Biel K., Kusztal J. (red.), *Dziecko zagrożone wykluczeniem. Elementy diagnozy, działania profilaktyczne i pomocowe*, Wydawnictwo WAM, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Kraków 2011.
- Kowalski S., *Socjologia wychowania w zarysie*, wyd. 4, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1986.
- Krajewski W. (red.), *Słownik pojęć filozoficznych*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 1996.
- Kromolicka B., *Świetlica środowiskowa*, w: Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku T. VI*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.
- Kruszewska A., *Mass media i edukacja*, w: J. Kancír (ed.), *Aktuálne otázky prírodovedno-technických predmetov a prierezových tém v primárnej edukácii*, Prešovská univerzita v Prešove, Prešov 2013.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2004.
- Kupisiewicz Cz., *Dydaktyka ogólna*, wyd. 2, Oficyna Wydawnicza Graf-Punkt, Warszawa 2002.
- Kwak A., *Rodzina – formy i warunki funkcjonowania*, w: Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku T. V*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2006.
- Kwieciński Z., *Przedmowa*, w: Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki T. 1*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Liberska H., Matuszewska M., *Modele funkcjonowania rodziny. Style wychowania*, w: Janicka I. (red.), Liberska H., *Psychologia rodziny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.
- Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, wyd. 7, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Łobocki M., *Wychowanie moralne w zarysie*, wyd. 5, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- Maciaszkowa J., *Funkcje i modele współczesnej rodziny*, w: Maciaszkowa J. (red.), *Życie rodzinne w szkolnej edukacji. Poradnik dla nauczycieli przysposobienia do życia w rodzinie*, WSiP, Warszawa 1990.
- Maciejewska B., *Dzieci z rodzin z problemem alkoholowym – szansa na rozwój czy droga ku destrukcji?*, „Nowa Szkoła”, 2013, Nr 8.

- Maciołek B., *Przewodnik metodyczny do programu wychowawczego świetlicy „Liście wielkiego drzewa życia”*, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 2007.
- Marczewska E., *Pomoc dzieciom w świetlicach środowiskowych*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 2016, Nr 8.
- Markocki Z., *Życie i wychowanie rodzinne w społeczeństwie wielokulturowym*, „Pedagogika Rodziny. Family Pedagogy”, 2011, Nr 1(1).
- Marynowicz-Hetka E., *Pomoc w rozwoju dziecka i rodzinie – studium krytyczne*, w: Tyszka Z. (red.), *Współczesne rodziny polskie – ich stan i kierunek przemian*, wyd. 2, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004.
- Matuszek B., *Z teorii i praktyki pracy z uczniem zagrożonym niedostosowaniem społecznym w szkole podstawowej. Pedagogika Nr 10*, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas, 2015.
- Matusiewicz Cz., *Psychologia wartości*, Lubelskie Towarzystwo Naukowe, Warszawa – Poznań 1975.
- Matyja A., *Obraz warsztatu socjoterapii na przykładzie świetlic w Katowicach i okolicach*, „Opieka, Wychowanie, Terapia”, 2005, Nr 1-2.
- Milerski, B., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Leksykon PWN*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Mogielska K., *Wybrane aspekty samooceny młodzieży niedostosowanej społecznie*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 2013, Nr 8.
- Mooney A., Oliver Ch., Smit M., *Impact of Family Breakdown on Children’s Well-Being. Evidence Review*, (DCSF-RR113), Department for Children, Schools and Families, London 2009.
- Moś M., *Aktywizacja środowiska lokalnego w zakresie wspierania działań opiekuńczo-wychowawczych poprzez szkoły, instytucje, organizacje pozarządowe*, w: Rosiński M. (red.), *Działania w zakresie realizacji zadań opiekuńczo-wychowawczych przez instytucje, organizacje pozarządowe w szkołach i placówkach oświatowo-wychowawczych*, Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP, Przedsiębiorstwo Produkcyjno-Handlowe ZAPOL Dmochowski, Sobczyk, Szczecin 2012.
- Mościcka L. (red.), *Problemy niedostosowania społecznego*, WUWr, Wrocław 1984.
- Nowakiewicz T., *Świetlica w szkole ponadpodstawowej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 2002, Nr 4.
- O rodzinie – jej współczesne znaczenie i rozumienie*, „Komunikat z badań CBOS” 2013, Nr 33.
- Okoński A., Stefańczyk B., *Niedostosowanie społeczne w szkole*, w: Bejger H., Kartaszyńska R. (red.), *Niedostosowanie społeczne. Teorie i doświadczenia*, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie, Chełmskie Towarzystwo Naukowe, Chełm 2014.
- Olbrycht K., *Dlaczego boimy się wartości w wychowaniu?*, „Edukacja i Dialog”, 2000, Nr 2.
- Olearczyk T. E., *Sieroctwo i osamotnienie. Pedagogiczne problemy kryzysu współczesnej rodziny*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2007.
- Ostrowska K., *Diagnozowanie psychologiczne nieprzystosowania społecznego dzieci i młodzieży*, w: Ostrowska K., Milewska E., *Diagnozowanie psychologiczne w kryminologii. Przewodnik metodyczny*, Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa 1986.
- Ostrowska K., *Rodzina pierwszym środowiskiem wychowawczym. Kobieta pierwszą wychowawczynią*, w: Ostrowska K., Ryś M. (red.), *Wychowanie do życia w rodzinie. Książka dla nauczycieli, rodziców i wychowawców*. Warszawa 1999.
- Pielkova J.A., *Dom rodzinny*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 1998, Nr 6.
- Pietkiewicz M., *Świetlica szkolna szansą do wykorzystania*, WSiP, Warszawa 1988.
- Pighin G., *Jak przekazywać dzieciom wartości. Poradnik dla rodziców*, tłum. M. Sochacka, Wydawnictwo WAM, Kraków 2006.

- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010.
- Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1995.
- Pisula E., *Młodzież z grup ryzyka*, „Nowa Szkoła”, 1994, Nr 4.
- Poradnik MEN, *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży. Prawne ABC dyrektora przedszkola, szkoły i placówki*, MEN, Warszawa 2010.
- Przewodnik MEN, *Jak organizować edukację uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?*, MEN, Warszawa 2010.
- Pytka L., *Nieprzystosowanie społeczne i jego odmiany*, w: Pomykało W. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.
- Pytka L., *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, wyd. 5, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2001.
- Pytka L., *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, wyd. 6 popr. i rozsz., Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2008.
- Pytka L., *Skala Nieprzystosowania Społecznego*, Wydawnictwa Radia i Telewizji, Warszawa 1984.
- Regulamin organizacyjny Świątlicy Katolickiego Stowarzyszenia Młodzieży.*
- Rembowski J., *Rodzina w świetle psychologii*, WSiP, Warszawa 1986.
- Rogała-Obłąkowska J., *Jak rodzina przyczynia się do brania narkotyków przez młodzież*, „Problemy Narkomanii”, 2001, Nr 2/01.
- Rogowski P., *Placówki wsparcia dziennego: aspekty prawne. Cz. 1*, „Pedagogia Ojcostwa. Katolicki Przegląd Społeczno-Pedagogiczny”, 2013, Nr 2.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2013 poz. 532).*
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 19 października 2007 r. w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych (Dz. U. Nr 201, poz. 1455).*
- Rubacha K., *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*, w: Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki T. 1*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Rubin K.H., Coplan R.J., Bowker J.C., *Social Withdrawal in Childhood*, „Annu Review Psychology”, 2009, Vol. 60.
- Ryś M., *Systemy rodzinne. Metody badań struktury rodziny pochodzenia i rodziny własnej*, Centrum Metodyczne pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2001.
- Schrade U., *Etyka. Główne systemy. Podręcznik dla uczniów szkół średnich*, Unia-Press, Warszawa 1992
- Sękowska Z., *Resocjalizacja młodzieży niedostosowanej społecznie*, w: Sękowska Z., *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, wyd. 2, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2001.
- Siemionow J., *Niedostosowanie społeczne nieletnich: działania, zmiana, efektywność*, Difin, Warszawa 2011.
- Siemionow J., *Poznawcze korelaty zjawiska niedostosowania społecznego nieletnich*, „Opieka, Wychowanie, Terapia”, 2011, Nr 3-4.
- Sikorska I., *Psychologiczne aspekty zaburzeń zachowania u dzieci*, w: Biel K., Kusztal J. (red.), *Dziecko zagrożone wykluczeniem. Elementy diagnozy, działania profilaktyczne i pomocowe*, Wydawnictwo WAM, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Kraków 2011.

- Sopot-Zembok B., *Świetlice środowiskowe – szansa czy konieczność (na przykładzie Pszczyny)*, w: Korzeniowska W. (red.), Michałowski S. Cz., Murzyn A. (tłum.), *Przemiany edukacyjne w Polsce i na świecie a modele wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001.
- Sozańska E., *Rodzina jako środowisko wychowania w wartościach*, „Łódzkie Studia Teologiczne”, 2014, Nr 23.
- Statut Świetlicy Placówki Wsparcia Dziennego Katolickiego Stowarzyszenia Młodzieży w Lublinie.*
- Strykowska J., *Czynniki wpływające na poziom niedostosowania społecznego dzieci w młodszym wieku szkolnym*, „Szkoła Specjalna”, 2005, Nr 4.
- Strykowska, *Niedostosowanie społeczne dzieci w wieku szkolnym. Problemy, diagnoza, profilaktyka*, Gnieźnieńska Wyższa Szkoła Humanistyczno-Menedżerska MILENIUM, Gniezno 2005.
- Strykowska J., *Propozycja działań profilaktyczno-terapeutycznych wobec dzieci zagrożonych niedostosowaniem społecznym*, „Szkoła Specjalna”, 2005, Nr 5.
- Sułkowski Ł., *Program wsparcia rozwoju małych firm rodzinnych w Polsce*, „Pedagogika Rodziny. Family Pedagogy”, 2011, Nr 1(3/4).
- Swędrak J., *Model życia współczesnej rodziny*, „Paedagogia Christiana”, 2007, Nr 2(20).
- Szczepeński J., *Elementarne pojęcia socjologii*, wyd. 3, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Kraków 1972.
- Szot-Odrobina E., *Środowisko rodzinne a niedostosowanie społeczne dzieci i młodzieży. (Cz. III)*, „Wszystko dla Szkoły”, 2010, Nr 4.
- Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, wyd. 2, Wydawnictwo Znak, Kraków 2012
- Szymański A., *Niedostosowanie społeczne dzieci i młodzieży. Wybrane problemy*, WSP TWP, Warszawa 2010.
- Szymański T., *Prawo rodzinne i opiekuńcze*, wyd. 7, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2014.
- Szymczyk L., *Rodzina jako wartość w wychowaniu dzieci w wieku przedszkolnym*, w: Ruszel M.E. (red.), *Rodzina. Wartości. Przemiany*, Fundacja Uniwersytecka w Stalowej Woli, Stalowa Wola – Rzeszów 2010.
- Śliwerski B., *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, wyd. 2 popr., Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- Śliwerski B., *Program wychowawczy szkoły*, WSiP, Warszawa 2001.
- Świda H., *Pojęcie wartości i jej znaczenia dla funkcjonowania osobowości*, w: H. Świda (red.), *Młodzież a wartości*, WSiP, Warszawa 1979.
- Urban B., *Zaburzenia w zachowaniu i niedostosowanie społeczne w świetle współczesnych wyników badań*, w: Urban B., Stanik J.M. (red.), *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna T. 1*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Pedagogium Wyższa Szkoła Pedagogiki Resocjalizacyjnej, Warszawa 2007.
- Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (Dz. U. Nr 149, poz. 887, z późn. zm.).*
- Wąsiński A., Górniok-Naglik A., *Style wychowania w rodzinach miejskich i wiejskich. Zderzenie preferencji gimnazjalistów i ich rodziców*, „Wychowanie w Rodzinie”, 2016, T. 13.
- Wiśniewska-Paź B., *Świetlice i kluby środowiskowe we Wrocławiu – oferta i formy współpracy instytucjonalnej. Projekt badania*, w: K. Frysztański, M. Nózka, M. Smagacz-Poziemski (red.), *Dzieci ulicy. Procesy marginalizacji i automarginalizacji nieletnich*, „Zeszyty Pracy Socjalnej”, 2011, Nr 16.
- Władysław M., *Motywy działalności wolontariuszy w Świetlicy Katolickiego Stowarzyszenia Młodzieży Archidiecezji Lubelskiej*, Lublin 2015 (archiwum KUL).

- Wojciechowska-Charlak B., *Działalność opiekuńczo-wychowawcza świetlicy*, w: Wojciechowska-Charlak B. (red.), *Środowiska opiekuńczo-wychowawcze*, Wszechnica Świętokrzyska, Kielce 2002.
- Wójcik D., *Nieprzystosowanie społeczne młodzieży. Analiza psychologiczno-kryminologiczna*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo PAN, Wrocław 1984.
- Wysocka E., *Wybrane problemy diagnozy niedostosowania społecznego – obszary, modele, zasady i sposoby rozpoznawania zjawiska*, w: Nowak A. (red.), *Resocjalizacja młodzieży niedostosowanej społecznie wybrane konteksty*, „Chowanna”, 2006, T 2(27).
- Zajdel K., *Świetlica sojusznikiem szkoły*, „Dyrektor Szkoły”, 2000, Nr 7-8.
- Zarzecki L., *Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zarysie*, Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa, Jelenia Góra 2012.
- Ziemska M., *Rodzina a osobowość*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1979.
- Żurkowski B., *Odpowiedzialność jako wartość w literaturze dla młodego odbiorcy*, w: Olbrycht K. (red.), *Edukacja aksjologiczna. Odpowiedzialność pedagoga. T. 2*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 1995.

Netografia:

- Apostolat*, <http://www.nazaretanki.pl/warszawa/content/view/16/29/> [dostęp z dnia 15.11.2016].
- Chałas K., *Wychowanie bez wartości jest jak pusty dzwon. Bez serca*, http://www.opoka.org.pl/biblioteka/P/PS-/db201408_wychowanie_wartosci.html [dostęp z dnia 30.01.2017]
- Cholewa K. i in., *Pomoc dzieciom ulicy – doświadczenia organizacji pozarządowych*, http://portal.ngo.pl/files/01dzieciulicy.ngo.pl/public/pliki_do_pobrania/broszura_ok.pdf [dostęp z dnia 27.12.2016].
- Duchowość i misja*, „Konstytucja Misjonarzy Świętej Rodziny”, <https://misjonarzemsf.pl/o-nas/zgromadze-nie-msf/37-duchowosc-i-misja> [dostęp z dnia 15.11.2016].
- Góralczyk E., *Sytuacja ucznia zagrożonego niedostosowaniem społecznym*, <https://www.ore.edu.pl/materiay-do-pobrania-28973/category/105> [dostęp z dnia 13.01.2017].
- Karasowska A., *Uczeń z zaburzeniami zachowania. Budowanie strategii pracy w środowisku szkolnym*, <https://www.ore.edu.pl/programy-i-projekty-69647/ucze-z-zaburzeniami-zachowania-w-szkole/ucze-z-zaburzeniami-zachowania-w-szkole-materiay-do-pobrania> [dostęp z dnia 04.01.2017].
- Majorczyk M., *Współczesna rodzina jako środowisko wychowawcze (socjalizacyjno-enkulturacyjne)*, http://www.wydawnictwa.pwsz.edu.pl/files/SCL/nr_8/s.023-040.pdf [dostęp z dnia 02.06.2016].
- Ostrowska K., Korwin-Szymanowska A., *Znaczenie kształtowania wartości w rodzinie*, <http://www.stowarzysze-niefidesetratio.pl/Presentations0/WARTOSCI.pdf> [dostęp z dnia 29.01.2017].
- Świetlica KSM. Historia*, <http://swietlicaksm.blogspot.com/p/hi.html> [dostęp z dnia 27.01.2015].
- Zasady organizowania i prowadzenia świetlic środowiskowych*, bip.um.wroc.pl/-attachments/download/3248 [dostęp z dnia 02.12.2016].

ANEKS