

**Dzieci i młodzież w XXI w.
– ujęcie społeczne**

Dzieci i młodzież w XXI w. – ujęcie społeczne

Redakcja:
Monika Maciąg
Kamil Maciąg

Lublin 2017

**Wydawnictwo Naukowe TYGIEL składa serdecznie podziękowania
dla zespołu Recenzentów za zaangażowanie w dokonane recenzje
oraz merytoryczne wskazówki dla Autorów.**

Recenzentami niniejszej monografii byli:

- dr hab. Agnieszka Lewicka-Zelent, prof. UMCS
- dr hab. Bernadeta Szczupał, prof. APS
- dr Alicja Antas-Jaszczuk
- dr Anna Bieganowska-Skóra
- dr Barbara Bilewicz-Kuźnia
- dr Magdalena Boczkowska
- dr Małgorzata Chojak
- dr Kamil Mazurek
- dr Agnieszka Roguska
- dr Małgorzata Sitarczyk
- dr Joanna Wardzała
- dr Karolina Zalewska-Łunkiewicz

Wszystkie opublikowane rozdziały otrzymały pozytywne recenzje.

Skład i łamanie:
Monika Maciąg

Projekt okładki:
Marcin Szklarczyk

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe TYGIEL sp. z o.o.

ISBN 978-83-65598-99-8

Wydawca:
Wydawnictwo Naukowe TYGIEL sp. z o.o.
ul. Głowackiego 35/341, 20-060 Lublin
www.wydawnictwo-tygiel.pl

Spis treści

Małgorzata Biedroń

Kultura pedagogiczna, jako wartość deklarowana i realizowana. Wrocławscy rodzice wobec podnoszenia swych kompetencji pedagogicznych 7

Anna Mitręga

Psychologiczne aspekty krzywdzenia dzieci w procesie rozstawania się i rozwodu rodziców 20

Kamil Janowicz, Lucyna Bakiera

Normatywne i pozanormatywne uwarunkowania wizji własnego rodzicielstwa u nastolatków 33

Agnieszka Pytką

Rodzinny dom dziecka zastępczym środowiskiem opiekuńczo-wychowawczym 52

Andrzej Januszewski

Zaburzona więź psychiczna w rozwoju psychospołecznym a reaktywne zaburzenie przywiązania u dzieci i młodzieży 61

Monika Bielska

Bariery w rozwijaniu twórczości dzieci i młodzieży w edukacji szkolnej 82

Elżbieta Januszewska

Mutyzm wybiórczy czyli dziecko cierpiące w milczeniu we współczesnym świecie 99

Izabella Jasik

Wybrane czynniki psychospołeczne sprzyjające powstawaniu otyłości u dzieci i młodzieży 117

Aneta Duda

Znaczenia konsumpcji dla młodzieży 139

Aneta Duda

Uwarunkowania i znaczenia zachowań konsumpcyjnych dzieci w odniesieniu do markowych zabawek 163

Marlena Białecka

Kompetencje pedagoga specjalnego wobec komercyjnego świata usług terapeutycznych i rehabilitacyjnych 190

Marzanna Farnicka

Aktywność w Internecie – jako kontekst analizy rozwoju młodzieży213

Joanna Grubicka

Cybermedia jako istotne narzędzie kreujące przestrzeń społeczno-kulturową
współczesnej młodzieży230

Żaneta Rachwaniec-Szczecińska, Aleksandra Żyłkowska

Dzieci i młodzież w cyberprzestrzeni – zagrożenia z perspektywy psychologicznej
i seksuologicznej251

Indeks Autorów261

Kultura pedagogiczna, jako wartość deklarowana i realizowana. Wrocławscy rodzice wobec podnoszenia swych kompetencji pedagogicznych

1. Wstęp

Współczesne warunki życia społecznego stawiają ludzi przed coraz to nowymi, wymagającymi zróżnicowanych kompetencji zadaniami. Zarówno dorosłym, jak i młodym ludziom odnalezienie się w zmiennej, płynnej, niejednoznacznej rzeczywistości może nastroić wielu problemów. Wprawdzie człowiek, jako gatunek wykazuje nieprawdopodobne zdolności adaptacyjne, ale na ową adaptację zazwyczaj potrzebuje czasu. Niestety, współczesna cywilizacja (*runaway world*) nam tego nie zapewnia. Ogromne tempo życia nie daje szans na stopniowe, bezpieczne dla psychiki osvajanie się ze zmianami oraz powolne odkrywanie właściwych strategii działania. Do kompetentnej realizacji różnorodnych ról społecznych nie wystarcza już dzisiaj wiedza potoczna, czy doświadczenie przekazywane z pokolenia na pokolenie w procesie postfiguratywnej transmisji wzorów kulturowych. Choć z pewnością ich rangi ignorować nie wolno, aktualna rzeczywistość wymaga ciągłego gromadzenia informacji i uaktualniania wiedzy z różnych dziedzin. Reguła ta dotyczy także rozwijania kompetencji wychowawczych. Aby młodzi ludzie mogli sobie z radzić z coraz to nowymi wyzwaniami, opieka i wychowanie nie mogą opierać się już tylko na intuicji i „naturalnych” skłonnościach członków ich rodzin. Miarą troski o dziecko staje się także stała gotowość opiekunów do podnoszenia własnej kultury pedagogicznej, znajomość prawidłowości rozwojowych dzieci i młodzieży, zmieniających się potrzeb, zdobywanie wiedzy o ich społecznym świecie (społecznych światach?), jak również wiedzy o procesach społeczno-kulturowych będących kontekstem życia współczesnego człowieka, po to by podejmowane działania opierać na racjonalnych podstawach.

W literaturze przedmiotu znajdziemy wiele definicji kultury pedagogicznej, ale w większości z nich, niezależnie od historycznego okresu, w którym były formułowane, powtarzają się następujące elementy²:

- świadomość własnej roli w procesie wychowania (szczególnie należałoby podkreślić potrzebę osobistego zaangażowania rodziców w działania opiekuńczo-wychowawcze),
- znajomość praw i właściwości psychicznego i fizycznego rozwoju dzieci i młodzieży i respektowanie ich w działaniu,

¹ małgorzata.biedron@uwr.edu.pl, Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski

² Specyfikacja uwzględnia podstawowe składniki rodzicielskich postaw: elementy intelektualne, emocjonalne i motywacyjno-behawioralne, por. Jundziłł I., *Środowiskowy system wychowawczy w mieście*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1983, s. 149-156.

- znajomość sposobów oddziaływania wychowawczego, umiejętność realnej oceny ich skuteczności w odniesieniu do konkretnych jednostek i sytuacji (podejście refleksyjne, elastyczne, krytyczne, twórcze),
- znajomość, ale także krytyczna analiza uznawanych i realizowanych przez społeczeństwo wartości i wywodzonych z nich celów wychowania,
- umiejętność podejmowania racjonalnych działań zmierzających do intensyfikacji szans osiągnięcia pomyślności życiowej (społecznej, edukacyjnej, zawodowej),
- zdolność do refleksji nad efektami (zamierzonymi i niezamierzonymi) pełnienia roli wychowawczej w społeczeństwie oraz wobec własnych dzieci.³

Powyzsza specyfikacja posłużyła, jako ogólny schemat odniesienia⁴ dla omówienia wyników badań sondażowych przeprowadzonych przez autorkę artykułu trzykrotnie w ciągu ostatnich kilkunastu lat (1997, 2005⁵, 2016). Populację badawczą stanowili uczniowie klas piątych i szóstych szkół podstawowych (okres preadolescencji)⁶ z terenu Wrocławia oraz ich rodzice. Celem badań było wieloaspektowe poznanie poziomu kultury pedagogicznej rodziców, która znajdowała wyraz w działaniach opiekuńczych i wychowawczych podejmowanych wobec własnego potomstwa. Zebrany materiał empiryczny pozwolił na uchwycenie pewnych powtarzających się schematów zachowań i w konsekwencji na ustalenie tych obszarów opieki, w których zachowania rodzicielskie są niezmiennie mimo zmieniających się warunków społecznych, kulturowych, ekonomicznych, oraz tych, które uległy modyfikacji. We wszystkich trzech procedurach podstawową techniką badawczą była ankieta (modyfikowana w taki sposób, by była adekwatna do zmieniających się warunków społeczno-kulturowych). Dwa oddzielne kwestionariusze skierowane do nastolatków i ich rodziców zawierały pytania zarówno zamknięte, jak i otwarte. Te drugie pozwalały respondentom na posługiwanie się swoistymi, odmiennymi regułami rozumowania, które decydują o innym sposobie definiowania zjawisk, nadawania rangi zdarzeniom, wartościom. Techniką uzupełniającą były wywiady uzupełniające z rodzicami, którzy wyrazili na to chęć oraz z wychowawcami klas, w których przeprowadzono badanie

³ Por. Kawula S., Brągiel J., Janke A., Jundziłł I., Maciaszkowa J., Plukis A., Grochociński M., Cudak H., Cudak S., Dyczewski L., Podgórska E., Czerniawska O., Poręba P. i inni.

⁴ W prezentacji wyników badań zrezygnowano z odniesienia się kolejno do wszystkich elementów definiujących kulturę pedagogiczną, ponieważ łączą je zależności przyczynowo-skutkowe, lub wynikania logicznego. Świadomość własnej roli, jaką odgrywa rodzic w procesie opieki i wychowania, gotowość do poszerzania swjej wiedzy pedagogicznej oraz intencjonalny wybór jej źródeł, a także umiejętność podejmowania działań zmierzających do intensyfikacji szans osiągnięcia pomyślności życiowej przez potomstwo są dialektycznie splecione ze znajomością praw i właściwości psychicznego i fizycznego rozwoju dzieci i młodzieży oraz respektowaniem (bądź nierespektowaniem) ich w działaniu, z wiedzą na temat konkretnych działań wychowawczych, a także krytyczną analizą ich skuteczności, z dokonywaniem analizy efektów (zamierzonych i niezamierzonych) pełnienia roli wychowawczej, z refleksją na temat uznawanych i realizowanych przez społeczeństwo wartości. W tekście, w ramach zastosowanych trzech obszarów analizy znajdują się odwołania do wszystkich wyżej wymienionych elementów definicyjnych kultury pedagogicznej, jednak by uniknąć zbędnych powtórzeń i dla utrzymania przejrzystości treści nie analizowano każdej kategorii odrębnie.

⁵ Szczegółowo zagadnienia opieki rodzicielskiej nad dzieckiem omówiono w M. Biedroń, Funkcja opiekuńcza rodziny wielkomiejskiej, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2006.

⁶ Specyfika tego okresu (10-12 rok życia) sytuuje młodego człowieka na pograniczu dwóch różnych pod względem wymogów opiekuńczo-wychowawczych, faz rozwojowych. Wymaga to bardzo rozważnego, elastycznego podejścia do zagadnień organizowania opieki w środowisku rodzinnym i poza nim.

ankietowe. Ankiety miały charakter anonimowy (w przypadku uczniów audytoryjny, w przypadku rodziców nieaudytoryjny). W celu połączenia ankiet w pary zastosowano system kodowania – każdą parę ankiet oznaczono numerem.

Zrealizowane cykle badawcze potwierdziły historyczną trwałość kluczowej roli, jaką w realizacji działań opiekuńczo-wychowawczych wobec dziecka odgrywa wykształcenie rodziców. Nieco mniej znaczącymi zmiennymi modyfikującymi okazały się obciążenie rodziców różnorodnymi obowiązkami oraz sytuacja materialno-bytowa rodziny. Wysoki poziom wykształcenia oraz posiadany kapitał kulturowy pozwalają na znacznie sprawniejsze i efektywniejsze, niż w innych kategoriach wykształcenia wykorzystywanie posiadanych zasobów, bądź pokonywanie ograniczeń wynikających z dużego obciążenia obowiązkami lub/i ograniczonych zasobów finansowych. W populacjach biorących udział w kolejnych sondażach zaobserwowano następujące zmiany w obrębie zmiennych niezależnych: wzrost odsetka osób wysoko i średnio wykształconych, wzrastającą liczbę osób deklarujących obciążenie obowiązkami zawodowymi ponad ustawową normę (42 godziny tygodniowo), nieznacznie wzrastającą liczbę osób określających swoją sytuację materialną, jako dobrą i bardzo dobrą i wyraźnie większą liczbę osób określających swą sytuację, jako złą⁷. Działania opiekuńczo-wychowawcze będące odzwierciedleniem kultury pedagogicznej rodziców reprezentujących określone kategorie (wykształcenia, sytuacji materialno-bytowej, obciążenia obowiązkami) wykazują stosunkowo dużą trwałość, ponieważ od lat układają się w niezmiennie w swej istocie wzory rodzicielskich zachowań.

2. Świadomość własnej roli w procesie wychowania.

Wydaje się, że czynnik, jakim jest potrzeba osobistego zaangażowania obojga rodziców w działania opiekuńczo-wychowawcze może stanowić swego rodzaju papierek lakmusowy identyfikujący dojrzałe, odpowiedzialne pojmowanie rodzicielstwa. Osobiste zaangażowanie wynika z wiary w skuteczność, ważność i sens własnych oddziaływań nadając im zarazem niepowtarzalny emocjonalnie wymiar. Tymczasem kultura indywidualizmu, kultura ekspercka, społeczeństwo ryzyka, względy ekonomiczne, czy rozbudzone potrzeby konsumpcyjne mogą dostarczyć licznych „usprawiedliwień” dla ograniczonego zaangażowania w opiekę i wychowanie własnego potomka⁸.

⁷ Zjawiska te, same w sobie stanowią bardzo interesujący obszar do analiz i dociekań poznawczych, jednak z uwagi na podjętą tematykę ograniczyć się jedynie do stwierdzenia, że dwie pierwsze kategorie odzwierciedlają ogólnopolskie tendencje wzrostowe przedstawione w postaci raportów z badań GUS (dostępne na www.stat.gov.pl) i CBOS (www.cbos.pl), trzecia z nich odbiega od danych ogólnopolskich (według raportu CBOS „Od 1993 roku, kiedy po raz pierwszy pytaliśmy o sposób gospodarowania pieniędzmi, nastąpiła znacząca poprawa poziomu życia rodzin. W porównaniu z pierwszym pomiarem zmalał prawie o połowę odsetek badanych deklarujących, że żyje im się bardzo biednie lub skromnie, a odsetek tych, którzy twierdzą, że żyje im się dobrze lub bardzo dobrze, wzrósł pięciokrotnie.” Por. Komunikat z badań *Materialne warunki życia*, Warszawa 2012, s. 5 (na: http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2012/K_054_12.PDF, dostęp z dn. 5.05.2017.

⁸ Katarzyna Olbrycht w zjawisku tym dostrzega duże zagrożenie dla młodych jednostek i ich rodzin zauważając, iż w sytuacji braku zaangażowania naturalnych wychowawców „(...) uderza determinacja ośrodków programowo posługujących się psycho- i socjotechniką. W miejsce wychowania wchodzi (...) manipulacja kształtująca konsumentów, elektorat, wykonawców poleceń, siłę roboczą, bezwolne narzędzia”, Olbrycht K., *Wychowanie a wartości*, s.50, (w:) Kukołowicz T., Nowak M., (red.), *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, Wydawnictwo KUL, Lublin 1997.

Porównanie wyników badań przeprowadzonych w kolejnych latach wskazuje na następujące prawidłowości:

- Niezmiennie najwyższy odsetek rodzin, w których oboje rodzice osobiście uczestniczą w opiece nad synami i córkami, to rodziny legitymizujące się wysokim wykształceniem. W zależności od obiektywnych okoliczności – ojcowie i matki bądź uzupełniają się w działaniach (np. „specjalizacja przedmiotowa” w ramach pomocy w nauce), bądź realizują je wspólnie (np. wypoczynek rodzinny). Do wsparcia innych osób czy instytucji odwołują się w sytuacjach wyjątkowych, albo dlatego, że dostrzegają w tym okoliczności sprzyjające rozwojowi dziecka. Wypowiedzi rodziców świadczą o tym, że zdają sobie sprawę z tego, że nastolatek ma prawo i ze względów rozwojowych musi mieć okazję do podejmowania aktywności także poza bezpośrednią kontrolą rodzicielską. Mimo, że niejednokrotnie bywa to okupione stresem i różnego rodzaju obawami, ojcowie i matki pozostawiają nastolatkowi przestrzeń dla działań całkowicie samodzielnych. Niezmiennym od lat, choć wciąż raczej mało licznym statystycznie zjawiskiem w tej grupie badanych jest także utrzymana w ramach pedagogicznej zasadności i zdrowego rozsądku czasowa „zamiana ról”, kiedy to nastolatek przyjmuje pewne obowiązki: opiekuna innych członków rodziny, organizatora, lidera, osoby podejmującej decyzje i odpowiedzialnej za pomyślność określonych przedsięwzięć. Rodzice zdają sobie sprawę, że jest to nie tylko okazja do trenowania przydatnych w dorosłym wieku (a w zasadzie w każdym wieku) kompetencji, ale także umacniania rodzinnych więzi oraz poczucia, że jest się pełnoprawnym, niezbędnym członkiem małej wspólnoty. W odróżnieniu od badań z roku 1997 i 2005⁹ w ostatnim sondażu, w grupie rodzin o wysokim statusie edukacyjnym w ogóle nie odnotowano zachowań, które można byłoby określić, jako opiekę nadmierną (ciągła kontrola, korygowanie, wyręczanie, zastępowanie, uniemożliwianie działania).¹⁰ Trudno jednak przewidzieć, czy tendencja ta okaże się trwała. Analiza materiałów empirycznych wskazuje, że na stan ów może składać się kilka przyczyn, ale ich rangę i stopień istotności należałoby ustalać indywidualnie. Wypowiedzi badanych (rodziców, dzieci, wychowawców) świadczą o tym, że ojcowie i matki nie tylko zdobywają informacje na temat potrzeb i możliwości rozwojowych swego dziecka, ale także konsekwentnie tę wiedzę wykorzystują (czasem nawet wbrew swym niepokojom i lękom). Posiadana wiedza pozwalała (nakazuje?) spojrzeć na nastolatka, jak na jednostkę zdolną do autonomii, popełniania własnych błędów i ponoszenia za nie konsekwencji bez nieustannej asekuracji matki, czy ojca. Znamienne było, że wielu rodziców pisało o tym, że co prawda mają określone plany, czy oczekiwania wobec swego dziecka, jednak szanując jego podmiotowość powstrzymują

⁹ W 1997 w grupie rodzin o wysokim statusie edukacyjnym odsetek tych, które przejawiały nadmierną koncentrację na dziecku było ok. 7%, w roku 2005 – 5%.

¹⁰ W badaniach z lat poprzednich w omawianej grupie zdarzały się przypadki, gdy rodzice zbyt mocno hołdowali wizerunkowi „dziecka idealnego”. Podejmowane przez nich działania, czasem nawet bez uwzględniania rzeczywistych możliwości syna, czy córki, konsekwentnie zmierzały do urzeczywistnienia przyjętego ideału. Por. Biedroń M., *Realizacja funkcji opiekuńczej w rodzinach wielkomiejskich – ujęcie modelowe*, s.49-61, (w:) Biedroń M., Prokosz M., (red.), *Teoretyczne i praktyczne aspekty współczesnej pedagogiki opiekuńczej*, Wydawnictwo A. Marszałek, Toruń 2001.

się od narzucania mu swoich scenariuszy działania i spełniania wymagań w sytuacji, gdy ma ono z tym ewidentny problem. Nie można wykluczyć, że u podstaw liberalizacji zachowań najbardziej gorliwych rodziców leży też powszechnie obserwowana tendencja do przesuwania granic tego, co dozwolone i dopuszczalne. Zachowania, czy sytuacje, które kilkanaście lat temu mogły budzić zdziwienie, obawy, czy niechęć często stają się „normalnym”, oswojonym elementem rzeczywistości współczesnej. Paradoksalnie, choć samo zjawisko może budzić ambiwalencję, a u niektórych nawet lęk o kondycję moralną przyszłych pokoleń, akurat w omawianych przypadkach przyniosło skutek pozytywny. Jeszcze inną bardzo prawdopodobną przyczyną niewystąpienia w ostatnim sondażu wśród wysoko wykształconych respondentów zachowań nadmiernie opiekuńczych może być poświęcanie coraz większej ilości czasu na pracę zawodową oraz zajęcia realizowane poza domem, bez udziału pozostałych członków rodziny (zajęcia rekreacyjno-sportowe, edukacyjne, towarzyskie). Dla zrozumienia rodzicielskich postaw warto sięgnąć do wcześniejszych etapów rozwojowych obecnego nastolatka. Jak wynikało z ankiet, wszystkie matki z tej grupy wróciły do pełni obowiązków zawodowych zanim dziecko ukończyło 2 rok życia (żaden z ojców w tym czasie nie przerwał pracy na dłużej niż 3 tygodnie) organizując im opiekę w postaci niani, dziadków, innych członków rodziny, czy instytucjonalną. Niestabilność rynku pracy, zmiany specyfiki wykonywanych profesji, wzrost aspiracji związanych z rozwojem zawodowym, czy wreszcie względy ekonomiczne to tylko najbardziej oczywiste powody, dla których długie przerwy w zawodowym życiorysie są ryzykowną rzadkością. Rodzice stopniowo wydłużając czas swej nieobecności przyzwyczajają i dziecko, i siebie samych do tego, że pewną część dnia spędza się oddzielnie w zależności od konieczności, czy potrzeb każdego członka rodziny, i że niektóre działania można/trzeba wykonać samodzielnie.

- Historycznie trwałym zjawiskiem, jest nadmierna koncentracja na dziecku średnio wykształconych, niepracujących matek, które nie tylko planują działania, jakie ma ono realizować, ale dokładają sporych starań by móc w nich osobiście uczestniczyć (czynnie, bądź choćby tylko, jako obserwator)¹¹. Ich działania opiekuńcze oraz metody wychowawcze nie znajdują uzasadnienia ani w potrzebach charakterystycznych dla tego okresu rozwojowego, ani w indywidualnych predyspozycjach i możliwościach samego nastolatka, ani w żadnych obiektywnych uwarunkowaniach. Być może mamy tu do czynienia, z bardziej lub mniej świadomym traktowaniem macierzyństwa, jako jedyne go życiowego powołania, które przy braku innych wyzwań życiowych staje się podstawowym źródłem satysfakcji, a nawet poczucia bezpieczeństwa. Koncentracja na zadaniach opiekuńczych może spełniać funkcje kompensacyjne podnosząc samoocenę matek. W istocie opisywane przypadki stanowią przykład dysfunkcji relacji wewnątrz-

¹¹ Znamienny może się tu wydać przykład matki, dołożyła wielu starań po to, by okazało się, że jedynie ona może swego 11-letniego syna odwozić na treningi tenisa. O swych poczynaniach opowiadała bardzo chętnie przedstawiając je, jako osobisty sukces pedagogiczny. Podstawowe argumenty, do których nieustannie powracała były takie, że ojciec zamiast dopingować syna, sam w tym czasie rozgrywał mecz, a po skończonym treningu nie był dość skrupulatny w sprawdzeniu tego, czy syn, aby na pewno porządnie wytarł się po kąpiel.

rodzinnych, prowadzących do „patologicznego związania”¹² Stan jest o tyle niebezpieczny, że zewnętrzna obserwacja kierowana stereotypowymi standardami walucyjnymi nie wzbudza żadnych niepokojów – dziecko jest zdrowe, zadbane, dobrze się uczy, nie sprawia problemów wychowawczych. Jednak dalekosiężne skutki takiej opieki i wychowania mogą okazać się bardzo niekorzystne, a nawet groźne zarówno dla wciąż ograniczanej i kontrolowanej młodej jednostki, jak i nadgorliwych matek. W omawianej grupie rodzin zazwyczaj mocno zapracowani ojcowie w opiece nad synem, czy córką uczestniczą w zakresie organizowania wspólnego czasu wolnego. Z ich wypowiedzi można wnioskować, że w działania opiekuńczo-wychowawcze włączaliby się znacznie szerzej, jednak obowiązek zapewnienia godziwego bytu rodzinie nie pozostawia im większego wyboru.

- W rodzinach o niskim i średnim statusie edukacyjnym, w których znaczne obciążenie obowiązkami zawodowymi dodatkowo skorelowane jest z niekorzystną sytuacją finansową istnieje trwała tendencja do przerzucania szeregu zadań opiekuńczo-wychowawczych na inne podmioty (instytucje, bliższych i dalszych członków rodziny, osoby obce). Ponadwymiarowe zaangażowanie w pracę, które na dodatek w umiarkowanym stopniu poprawia stan rodzinnego budżetu jest dla rodziców bardzo frustrujące, wywołuje w nich poczucie krzywdy i społecznego upośledzenia, a często także skłania ich do koncentrowania się na potrzebach własnych i zachowywania nadmiernego dystansu wobec dzieci. Mimo odnotowanej demokratyzacji płci, w omawianych grupach wciąż mamy do czynienia z tradycyjnym podziałem ról kobiety i mężczyzny, wobec czego niemal cały ciężar prowadzenia domu spada na barki pracującej także zawodowo kobiety. Słabe poczucie odpowiedzialności osobistej oraz postrzeganie zadań związanych z opieką, w zasadzie jedynie w kategoriach zapewniania dziecku bezpieczeństwa i koniecznych warunków egzystencji sprawiało, że respondenci z tej grupy przywiązywali wagę bardziej do wymiernych efektów niż do faktu, kto owe zadania wypełnia. Dlatego też przerzucanie zadań opiekuńczo-wychowawczych na inne podmioty było w tej grupie szczególnie częste.
- Mimo, że wciąż jeszcze nie brakuje rodzin będących skansenami ścisłego podziału ról i zadań ze względu na płeć to sukcesywnie i wyraźnie wzrasta liczba ojców aktywnie angażujących się w działania opiekuńczo-wychowawcze wobec własnych dzieci.

3. Gotowość rodziców do poszerzania swej wiedzy pedagogicznej i podnoszenia kompetencji wychowawczych

Współczesna cywilizacja charakteryzuje się tym, iż na znaczeniu zdecydowanie zyskał kapitał, jakim jest wiedza, sprawność w docieraniu do określonych informacji. O ile w poprzednich pokoleniach wiedza niejednokrotnie wykroczyła poza doraźne potrzeby społeczne, o tyle dziś coraz częściej za nimi nie nadąża. Stosowanie wiedzy naukowej i krytycznej analizy (wymiar odczarowania rzeczywistości) staje się coraz

¹² Por. przykłady „związania” przez id, ego i superego opisywane przez Katarzynę Termińską, a prowadzące do życia „pożyczonym ego”, por. Termińska K., *Rodzina i Ty. Fenomenologia wiązania*, Wydawnictwo Enethea, Warszawa 2008, s. 94-95.

bardziej potrzebne do rozwiązywania problemów życiowych.¹³ S. Palka podkreśla, że „nawiązywanie do wiedzy prawdziwej i szukanie wiedzy obiektywnej jest lub może być głównym sposobem przezwyciężania ambiwalencji i niepewności w praktyce pedagogicznej”¹⁴. Wychowanie wsparte na autorytetach zewnętrznego nadania nie tylko traci swą skuteczność, ale wprost zostaje uznane za niewłaściwe, ponieważ nie sprzyja rozwojowi samodzielności i refleksyjności u rozwijającej się jednostki. Wyniki ostatniego sondażu odzwierciedlają te przemiany. Zaobserwowano znaczący spadek odsetka rodziców, którzy twierdzą, że poszerzanie wiedzy z zakresu opieki i wychowania, komunikowania się z młodymi ludźmi jest im w zasadzie niepotrzebne. Choć postawy takie wciąż są bardziej charakterystyczne dla rodziców o niskim statusie edukacyjnym, to nawet w tej grupie odsetek niezainteresowanych podnoszeniem kompetencji wychowawczych nie przekroczył 4%.

W odróżnieniu od sondaży z lat poprzednich, obecnie, niezależnie od statusu edukacyjnego rodziców, podstawowym źródłem wiedzy i informacji jest Internet. Niemal wszyscy badani przyznawali, że przeglądanie różnorodnych stron internetowych (e-poradników, e-publicacji, forów dyskusyjnych, rzadziej blogów) jest pierwszym działaniem, jakie podejmują w sytuacji, gdy zaczyna nurtować ich jakieś pytanie natury wychowawczej. O wzrastającej świadomości rodzicielskiej świadczyć może fakt, że ponad połowa badanych twierdzi, że przegląda zasoby internetowe także wtedy, gdy dziecko nie sprawia żadnych problemów wychowawczych, po to by wyposażyć się w wiedzę, która umożliwi uniknięcie sytuacji niekorzystnych. Należy podkreślić fakt, że rodzice analizując motywy, dla których poszukiwali różnorodnych informacji wskazywali na chęć lepszej komunikacji z własnym dzieckiem, nie tylko znajomości, ale także empatycznego zrozumienia jego potrzeb i problemów. Tego typu motywy w poprzednich sondażach były rzadkością. Wynik ten można uznać za paradoksalny, ponieważ paradygmatyczny dla współczesności wysoki poziom zintelektualizowania skłania raczej do tego by w relacjach międzygeneracyjnych emocjonalny tradycjonalizm zastępować krytycznym racjonalizmem. Okazuje się jednak, że specyfika więzi rodzinnych wcale tak łatwo racjonalizacji się nie poddaje. Owszem rodzice poszukują wiedzy na temat prawidłowości rozwojowych, czy społeczno-kulturowego kontekstu funkcjonowania jednostki, ale równie ważne jest dla nich także poszukiwanie czegoś, co można by nazwać „źródłem wrażliwości”¹⁵ będącego ważnym elementem faktycznego międzygeneracyjnego porozumienia.

Niezmiennie dość popularnym źródłem informacji są media tradycyjne: telewizja i prasa, rzadziej radio. Rodzice w zależności od poziomu wykształcenia wybierają materiały o różnym poziomie trudności. Wielu rodziców przyznało, że celowo oglądało programy typu: „Superniania”, czy „Surowi rodzice” (zarówno ich polskie, jak i zagraniczne wersje). Refleksje nad obejrzanymi sytuacjami wychowawczymi

¹³ Beck U., *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Tłum. Cieśla S., Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002, s. 193.

¹⁴ Palka S., *Wartości poznawcze we współczesnej pedagogice teoretycznej i praktycznie zorientowanej*, s.69 (w:), Kukołowicz T., Nowak M., (red.) *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, Wydawnictwo KUL, Lublin 1997.

¹⁵ Wielu rodziców mówiło, że w tym celu np. czytają te same, co ich syn, czy córka książki, wchodzą na te same strony internetowe, słuchają tej samej muzyki, oglądają te same filmy, seriale, grają w te same gry komputerowe.

w zasadzie podzieliły respondentów na dwie grupy. Jedni odnosili się do programów bardzo krytycznie, nisko oceniając skuteczność prezentowanych tam metod wychowawczych, albo wiarygodność samych sytuacji, dla innych dominującą reakcją było stwierdzenie, że ich własne dziecko „właściwie nie jest takie złe”. Można, zatem stwierdzić, że w istocie programy tego typu nie stanowiły żadnego poważniejszego wsparcia pedagogicznego.

Wśród mniej obciążonych obowiązkami matek popularnością cieszą się różnego rodzaju poradniki, które w ostatnich latach zalewają rynek wydawniczy. Trudno bez bardziej szczegółowej analizy dokonać oceny tego typu publikacji. Pobieżne przejrzenie treści książek znajdujących się na półkach popularnej sieci księgarń skłania do wniosku, że autorzy owych poradników, kierując się względami komercyjnymi prześcigają się w serwowaniu „złotych recept” na wychowanie „niesfornego nastolatka”. Tylko najwyżej wykształceni rodzice sięgają po fachową literaturę popularno-naukową, czy pozycje akademickie.

Większa niż w poprzednich sondażach, liczba rodziców przyznaje, że w podnoszeniu swych kompetencji korzystają ze wsparcia różnego rodzaju specjalistów. Zmianę tę można uznać za symptomatyczną dla współczesności. Wskazuje to na przełamanie mitu, od pokoleń nieodłącznie towarzyszącego wychowaniu rodzinnemu, który ojców i matki korzystających z pomocy ekspertów stygmatyzował, jako nieudolnych, czy wręcz patologicznych i był powodem do wstydu. Rodzice, zwłaszcza ci wysoko wykształceni zarówno w sytuacjach tzw. normalnych, jak i wtedy, gdy pojawia się jakiś problem zdecydowanie bardziej odważnie niż poprzednie pokolenia korzystają z pomocy specjalistów (pedagogów, psychologów, psychiatrów, logopedów, mediatorów, coachów), biorą udział w warsztatach, kursach, seminariach.

W ostatnich latach pojawiła się niewielka grupa rodziców¹⁶, dla których opinia eksperta wydaje się stanowić ostateczną instancję nawet w sytuacji, w której znakomita większość matek i ojców radzi sobie sama. Analizując materiały badawcze, zwłaszcza wywiady z wychowawcami klas trudno nie oprzeć się wrażeniu, że rodzice ci całkowicie porzucili, może mało naukową, ale w pełni legitymizowaną społecznie, instancję zdrowego rozsądku. Sytuacja powyższa dziwi o tyle, że omawiana grupa to rodzice wysoko i średnio wykształceni, których kompetencje intelektualne pozwalają na rozsądną, racjonalną analizę sytuacji i podjęcie własnej decyzji, czy poradzenie sobie we własnym zakresie. U. Beck kreśląc obraz współczesnego społeczeństwa nazwał je społeczeństwem ryzyka, w którym powszechnie stosowaną strategią redukcji ryzyka i różnego rodzaju (realnych i wymaginowanych) zagrożeń jest korzystanie z porad ekspertów. Autor zauważa jednak, że poszerzający się zakres wiedzy na temat indywidualnych i globalnych zagrożeń wcale nie idzie w parze ze zwiększającymi się możliwościami jego kontroli i redukcji, a ekspertyza nie zawsze wpływa na zmniejszenie

¹⁶ Grupa stanowiła 1,6% badanej populacji, byli to zazwyczaj ludzie zamożni, o średnim lub wysokim poziomie wykształcenia. O absurdalności zachowań może świadczyć choćby przykład chłopca, który mimo ewidentnie doskonałego zdrowia (wychowawczynie klasy stwierdziła, że chłopak nawet przeziębień nie miewa) ciągle poddawany był badaniom kontrolnym po to by ów stan potwierdzić, albo dziewczynka, która niemal w każdej sytuacji obniżonego nastroju (w okresie dojrzewania jest to stan całkowicie normalny) trafia do psychologa, czy inna, której rodzice wynajmują specjalistów przedmiotowych, po to by ci odrabiali z dziewczynką wszystkie (!) lekcje.

napięcia. Przeciwnie, może jeszcze bardziej rozbudzać niepewność i niepokój.¹⁷ Być może ten właśnie mechanizm leży u podstaw zachowań opisywanej grupy rodziców.

Trwałą historycznie tendencją jest poszukiwanie wiedzy pedagogicznej i korzystanie z doświadczenia innych rodziców. Ojcowie i matki sami stwierdzali, że czasami może zbyt emocjonalnie podchodzą do zagadnień wychowania, mają wygórowane aspiracje wobec zachowań i osiągnięć własnego syna, czy córki, a dyskusja z innymi rodzicami pozwala im na uzyskanie lepszej perspektywy i dystansu wobec swojego potomstwa. Podobnie niezmienną tendencją jest wskazywanie, jako cennego źródła informacji o dziecku, jego samego, codziennych z nim rozmów, przebywania, obserwowania, podejmowania wspólnej i oddzielnej aktywności.

4. Umiejętność podejmowania racjonalnych działań zmierzających do intensyfikacji szans osiągnięcia pomyślności życiowej, społecznej, edukacyjnej, zawodowej

Wiedza pedagogiczna, jaką dysponują rodzice wraz z posiadaną przez nich hierarchią wartości sublimuje się w postaci konkretnych działań mających na celu organizowanie dorastającej jednostce określonych warunków życia oraz rozwoju biologicznego, psychicznego, społecznego, kulturowego. Celem działań realizowanych w sposób właściwy powinno być osiągnięcie przez młodego człowieka życiowej autonomii, realizowanej w poczuciu odpowiedzialności za podejmowane decyzje i działania. Kolejne badania sondażowe potwierdziły historyczną niezmienność czynników warunkujących zakres i poziom podejmowanych przez rodziców działań opiekuńczo-wychowawczych.¹⁸ Mimo, iż w kolejnych sondażach zmieniały się proporcje w zakresie liczebności grup to wzory zachowań w ramach określonego typu w zasadzie nie ulegały żadnym transformacjom. Typologia rodzin, której kryterium stanowiły realizowane przez rodziców zadania opiekuńczo-wychowawcze nadal obejmuje cztery podstawowe modele: intencjonalny, nadmiernej koncentracji na dziecku, nadmiernego dystansu wobec dziecka oraz deterministyczno-chaotyczny.

W modelu intencjonalnym dominują rodziny wysoko wykształcone, o zróżnicowanym poziomie obciążenia obowiązkami oraz statusie finansowym. Posiadana wiedza i wysokie kompetencje pedagogiczne skłaniają matki i ojców do zachowania zdrowej równowagi między zaspokajaniem potrzeb indywidualnych każdego członka rodziny, a dobrem rodziny, jako wspólnoty. Realizowane przez nich działania noszą znamiona intencjonalności i w sposób racjonalny zmierzają do kształtowania samodzielności i odpowiedzialności młodego człowieka. Rodzice planują i kreują życie rodzinne w taki sposób, by swym dzieciom zapewnić nie tylko właściwe warunki

¹⁷ Beck U., dz. cyt.

¹⁸ Badania pozwoliły na wyłonienie dwóch grup hierarchicznie ułożonych czynników – **pierwotne**, mające kluczowe znaczenie w procesie opieki i wychowania (wykształcenie rodziców, ich obciążenie różnorodnymi obowiązkami, sytuacja materialno-bytowa rodziny) oraz **wtórne** (osobiste warunki bytowe dziecka, pomoc starszego rodzeństwa, dziadków członków rodziny poszerzonej oraz osób obcych w sprawowaniu opieki nad dzieckiem, struktura i zagospodarowanie czasu wolnego przez rodziców, zainteresowanie podnoszeniem swej kultury pedagogicznej, dostępność w środowisku lokalnym różnorodnych instytucji, placówek i urządzeń tworzących układ możliwości wspierania rodziny w zakresie zaspokajania różnorodnych potrzeb dziecka) por. Biedroń M., *Realizacja funkcji opiekuńczej w rodzinach wielkomięjskich – ujęcie modelowe*, s. 49-61 [w:] Biedroń M., Prokosz M., (red.), dz. cyt.

bytowe, ale także możliwość zrównoważonego rozwoju bio-socjo-kulturalnego i samorealizacji w dziedzinach atrakcyjnych i pożytecznych dla nastolatka.

W modelu nadmiernej koncentracji na dziecku przeważającą większość stanowią rodziny o średnim poziomie wykształcenia, niskim obciążeniu obowiązkami zawodowymi, raczej zamożne. Jako cechę charakterystyczną tego modelu można uznać to, że dziecko stanowi *przedmiot* opieki (przeciwieństwo traktowania podmiotowego). Rodzice organizują swemu synowi, czy córce znakomite warunki materialno-bytowe, zaspokajając wszelkie potrzeby, a nawet zachcianki dziecka, organizują szereg zajęć stymulujących np. rozwój fizyczny, czy intelektualny, ale już rozwój społeczny pojmują w dość specyficzny sposób, stwarzając dziecku sztucznie spreparowany, możliwie, jak najbardziej „wzorowy” świat (np. wybierają odpowiednich znajomych). Ich nadmierna tendencja do ograniczania swobody decydowania i działania córki, czy syna, poddawania ich ciągłej kontroli, hamowania spontanicznej aktywności, a często nawet traktowania nastolatka zdecydowanie poniżej jego możliwości rozwojowych sprawia, że młody człowiek ma bardzo ograniczone możliwości, by doświadczać autonomii. Fakt, że większość decyzji dotyczących jego osoby zapada poza nim, może skutkować poczuciem braku kontroli i wpływu na rzeczywistość, a także brakiem odpowiedzialności. W takiej sytuacji pojawiają się obawy, czy jednostka w dorosłym życiu będzie umiała wykorzystać zasobny kapitał kulturowy wyniesiony z domu rodzinnego.

Model nadmiernego dystansu wobec dziecka charakterystyczny jest szczególnie dla rodzin średnio i nisko wykształconych, o wysokim poziomie obciążenia obowiązkami, które dodatkowo swą sytuację materialną określają, jako niekorzystną. Ojcowie i matki wykazują bardzo ograniczoną zdolność lub nawet brak chęci do przezwyciężania wynikających z tego niedogodności. Rodzicielstwo traktują raczej, jako obowiązek, z którego wywiązać się trzeba, ale który jakiejś większej satysfakcji, czy radości im nie przynosi. Ograniczona osobista odpowiedzialność za realizację zadań opiekuńczo-wychowawczych w konsekwencji sprawia, że rodzice dość chętnie powierzają ich wypełnienie dziadkom czy instytucjom twierdząc, że mniej zajęci członkowie rodziny czy profesjonalni wychowawcy doskonale ich w tej materii zastępują. Rodzice kierując się poczuciem elementarnej powinności starają się zapewnić dzieciom właściwe warunki materialno-bytowe. Zdarzają się tu przypadki zakupu urządzeń, czy przedmiotów, których koszt jest nieadekwatny do deklarowanej sytuacji finansowej (np. dziecko posiada wysokiej klasy sprzęt do gier komputerowych, ale od lat z powodów finansowych nie wyjeżdżało na wakacje). Stymulowanie rozwoju młodego człowieka trudno nazwać intencjonalnym i planowym. Ojcowie i matki organizują wprawdzie warunki do realizacji określonych potrzeb, ale w niewielkim stopniu wpływają na poziom, zakres i sposób ich zaspokajania. Niekonsekwentna kontrola (okresy wzmożonego nadzoru przeplatają się z kompletnym brakiem zainteresowania), brak realnej pomocy w nauce, czy organizacji czasu wolnego sprawia, że dzieci z tej grupy wykazują dużą samodzielność, wynikającą z braku zaangażowania ze strony rodziców niestety nie zawsze podejmowane przez nastolatków działania mieszczą się w ramach społecznie przyjętych norm.

Deterministyczno-chaotyczny model działań opiekuńczo-wychowawczych charakteryzuje przede wszystkim rodziny o niskim poziomie wykształcenia, a zła sytuacja materialna i nadmierne obciążenie obowiązkami, jeszcze bardziej osłabiają kompetencje opiekuńcze rodzin. Znamienny dla dorosłych przedstawicieli tych rodzin silny determinizm zewnętrzny i nieumiejętność racjonalnego pokierowania własnym życiem

staje się często jedynym dostępnym modelem do naśladowania przez młode pokolenia. Mimo, że rodziny, o których mowa kwalifikowano, jako tzw. normalne, zdarzały się tam przypadki zaniedbań w zakresie tworzenia dziecku właściwych warunków socjalno-bytowych i zaspokajania potrzeb biologicznych, jak się okazywało wynikające bardziej z niedbałości, czy niefrasobliwości rodziców, niż z jakichkolwiek innych przyczyn (zaniedbanie higieny osobistej, brak kontroli nad tym, kiedy dziecko zasypia, czy regularnie zjada posiłki). Wyraźny niedowład opieki dotyczy realizowania obowiązków szkolnych. Braki edukacyjne i niski poziom wiedzy formalnej uniemożliwiają opiekunom osobistą interwencję. Zarazem bardzo umiarkowane oczekiwania dotyczące kariery szkolnej dziecka nie stanowią bodźca do poszukiwania wsparcia osób bardziej w tej materii kompetentnych. Zagospodarowanie czasu wolnego nastolatków jest lustrzanym odbiciem wzorów prezentowanych przez rodziców. Dominujące formy „wypoczynku” to: poświęcanie ogromnej ilości czasu na gry komputerowe, przeglądanie różnorodnych stron internetowych (także tych, do których nastolatków w ogóle nie powinien mieć dostępu), bezkrytyczny i niekontrolowany odbiór programów telewizyjnych oraz realizowane poza jakimkolwiek nadzorem dorosłych, kontakty towarzyskie. W odróżnieniu od sondaży przeprowadzanych w roku 1997 i 2005 w roku 2016 nie odnotowano w tych rodzinach przypadków nadmiernego obciążania nastolatka opieką nad młodszym rodzeństwem. Być może zmieniła się świadomość rodziców, co do zakresu pomocy, jaką może świadczyć dorastający syn, czy córka, ale prawdopodobnym wyjaśnieniem tego zjawiska jest także to, że sami nastolatkowie mogą po prostu takiej opieki odmawiać. Opieka nad młodszym rodzeństwem niemal zawsze traktowana była przez starszego brata, czy siostrę, jako zło konieczne, jednak symptomatyczna dla współczesności liberalizacja relacji z rodzicami pozwala na otwarte wyrażanie sprzeciwu wobec sytuacji, na które kiedyś dzieci podlegając znacznie większej „władzy” rodzicielskiej po prostu godzić się musiały.

5. Podsumowanie

Porównanie wyników badań sondażowych przeprowadzonych trzykrotnie na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat wskazuje, że podejście rodziców do podnoszenia własnych kompetencji pedagogicznych, jest w zasadzie niezmiennie. Zainteresowanie doskonaleniem swych umiejętności opiekuńczo-wychowawczych dotyczy głównie rodziców, którzy sami posiadają zasobny kapitał kulturowy. W pozostałych grupach w dalszym ciągu obserwujemy rozbieżność między deklaracjami rodziców, a rzeczywistym oddziaływaniem na dziecko, które jak pisze S. Cudak „jest intuicyjne i w niewielkim stopniu uświadamiane.”¹⁹ Globalne zmiany kształtują nowe wartości osobiste i społeczne (etyka indywidualnego sumienia, wartości samorealizacyjne, dążenie ku podmiotowym systemom waluacyjnym, autonomia moralna, zindywidualizowany pragmatyzm), a te niejednokrotnie stoją wręcz w opozycji do tradycyjnych, przekazywanych w naturalnym procesie transmisji kulturowej. Sami dorośli nie potrafiąc odnaleźć się w różnych systemach aksjologicznych mają problem ze

¹⁹ Cyt. za Cudak S., *Kultura pedagogiczna rodziców- ważny problem badawczy pedagogiki społecznej*, s. 305 (w:) Gąsior K., Sakowicz T., (red.) *Pedagogika społeczna w służbie rodzinie*, tom1, Wydawnictwo UJK, Kielce 2005.

stanowieniem stabilnych, klarownych norm postępowania. Badania L. Dyczewskiego²⁰ wyraźnie wskazują na rozbieżność między tym, co rodzice zbiorowo deklarują a tym, co w istocie realizują. W socjalizacji i wychowaniu młodego pokolenia może to przynosić bardzo niekorzystne efekty. Brak konsekwencji podważa wiarygodność i autorytet rodziców, sprawia, że ich działania nie składają się (także w odbiorze dziecka) w spójny, harmonijny system zasad dający młodemu człowiekowi punkt odniesienia i oparcia. Jeśli rodzina ma pozostać podstawową i naturalną agendą socjalizacji niezbędne jest świadome i systemowe podnoszenie kultury pedagogicznej. Istnieje nieskończenie wiele źródeł, z których można czerpać wiedzę na tematy wychowawcze, mnożą się instytucje, które zagadnienia wychowawczego wspierania rodziny uznają za zadanie strategiczne, można wręcz stwierdzić, że jest to przekonanie powszechne i niebudzące wątpliwości, jednak wciąż w zbyt małym stopniu przekłada się to na rzeczywisty wzrost rodzicielskich kompetencji pedagogicznych. Wydaje się, że priorytetowym przedsięwzięciem w kwestii podnoszenia kultury pedagogicznej musi być zmiana postaw rodzicielskich. Jak już wielokrotnie sygnalizowano, skuteczność i sprawdzalność powielanych do wielu pokoleń metod nie zawsze bywa wystarczająca dla wychowania „pokolenia przyszłości”. Nawet najlepsze programy, najdoskonalsze rozwiązania systemowe, o które apeluje pedagogicy nie przyniosą oczekiwanych rezultatów, jeśli nie trafią na podatny grunt, jeśli nie spotkają się z życzliwym zainteresowaniem samych rodziców. Konieczne jest zatem wpajanie przekonania, że do wychowawczego oddziaływania na młode jednostki niezbędna jest także nowoczesna, naukowa wiedza. Należy jednak pamiętać, że zadanie to musi być realizowane delikatnie, bowiem wiąże się z wkraczaniem w bardzo intymne sfery życia ludzi, które chronią szczególnie pieczołowicie.

Literatura

Beck U., *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Tłum. Cieśla S., Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002

Biedroń M., *Funkcja opiekuńcza rodziny wielkomiejskiej*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2006

Biedroń M., Prokosz M., (red.), *Teoretyczne i praktyczne aspekty współczesnej pedagogiki opiekuńczej*, Wydawnictwo A. Marszałek, Toruń 2001

Cudak S., *Kultura pedagogiczna rodziców – ważny problem badawczy pedagogiki społecznej*, (w:) Gąsior K., Sakowicz T., (red.) *Pedagogika społeczna w służbie rodzinie*, tom I, Wydawnictwo UJK, Kielce 2005

Dyczewski L., *Rodzina przekazicielem kultury*, Wydawnictwo TN KUL, Lublin 2003

Jundziłł I., *Środowiskowy system wychowawczy w mieście*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1983

Materialne warunki życia, Warszawa 2012,

http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2012/K_054_12.PDF, dostęp z dn. 5.05. 2017

Olbrycht K., *Wychowanie a wartości*, (w:) Kukołowicz T., Nowak M., (red.), *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, Wydawnictwo KUL, Lublin 1997

²⁰ Dyczewski L., *Rodzina przekazicielem kultury*, Wydawnictwo TN KUL, Lublin 2003.

Palka S., *Wartości poznawcze we współczesnej pedagogice teoretycznie i praktycznie zorientowanej*, (w:) Kukołowicz T., Nowak M., (red.) *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, Wydawnictwo KUL, Lublin 1997

Termińska K., *Rodzina i Ty. Fenomenologia wiązania*, Wydawnictwo Enetheia, Warszawa 2008

Kultura pedagogiczna, jako wartość deklarowana i realizowana. Wrocławscy rodzice wobec podnoszenia swych kompetencji pedagogicznych

Abstract

Artykuł jest prezentacją wyników badań sondażowych przeprowadzonych kolejno w roku 1997, 2005 oraz 2016 dotyczących deklarowanych i faktycznie realizowanych działań rodziców mających na celu doskonalenie ich kompetencji pedagogicznych. Badaniami objęto dziewczęta i chłopców w okresie preadolescencji oraz ich rodziców. W sondażu brano pod uwagę następujące elementy: świadomość własnej (rodziców) roli w procesie wychowania, gotowość rodziców do poszerzania swej wiedzy pedagogicznej i podnoszenia kompetencji wychowawczych oraz źródła, z jakich czerpią wiedzę i wzory zachowań; umiejętność podejmowania racjonalnych działań zmierzających do intensyfikacji szans osiągnięcia pomyślności życiowej, społecznej, edukacyjnej, zawodowej. W badaniu zastosowano metodę sondażu diagnostycznego z użyciem ankiety oraz uzupełniającej ją techniki wywiadu. Zrealizowane cykle badawcze potwierdziły historyczną trwałość kluczowej roli, jaką w realizacji działań opiekuńczo-wychowawczych wobec dziecka odgrywa wykształcenie rodziców. Nieco mniej znaczącymi zmiennymi modyfikującymi okazały się obciążenie rodziców różnorodnymi obowiązkami oraz sytuacja materialno-bytowa rodziny. Wzory zachowań opiekuńczo-wychowawczych będących odzwierciedleniem kultury pedagogicznej rodziców reprezentujących określone kategorie (wykształcenia, sytuacji materialno-bytowej, obciążenia obowiązkami) wykazują stosunkowo dużą trwałość, ponieważ od lat układają się w cztery niezmiennie w swej istocie modele/typy rodzicielskich zachowań: model intencjonalny, model nadmiernej koncentracji na dziecku, model nadmiernego dystansu wobec dziecka oraz model deterministyczno-chaotyczny.

Słowa kluczowe: kultura pedagogiczna, wychowanie, rodzina

Pedagogical culture as a value declared and realized. Wrocław parents to improve their pedagogical competences

Abstract

This article presents the results of a survey conducted successively in 1997, 2005 and 2016 on the declared and actually implemented actions of parents aimed at improving their pedagogical competencies. The study included girls and boys in preadolescence and their parents. The following factors were taken into account in the survey: self-awareness (parental role) in the process of parenting, parents' willingness to broaden their pedagogical knowledge and to raise their educational competences and sources of knowledge and patterns of behavior; Ability to undertake rational actions aimed at intensifying the chances of achieving the prosperity of life, social, educational and professional. The study used a diagnostic survey method using a questionnaire and a supplementary interview technique. The completed research cycles have confirmed the historical sustainability of the key role played by parental education in the implementation of childcare and education. Slightly less modifying variables have proved to be a burden on parents with a variety of responsibilities as well as material and living situation of the family. Patterns of childcare behaviors reflecting the pedagogical culture of parents representing certain categories (education, material and on-duty situations, duty burden) show relatively high durability, since they have been modeling four parental behavior patterns for years: intentional model, over-concentration on the child model, model of excessive distance to the child and deterministic-chaotic model.

Keywords: pedagogical culture, upbringing, family

Psychologiczne aspekty krzywdzenia dzieci w procesie rozstawania się i rozwodu rodziców

1. Wprowadzenie

Rozstanie i rozwód rodziców jest jednym z powszechnych, trudnych doświadczeń rodzinnych, w których uczestniczą dzieci. Zdarzenia związane z rozstaniem realnie mogą się stać zagrożeniem odkształcającym prawidłowy rozwój. Mimo, że zasadniczo problemy okolorozwodowe nie dotyczą bezpośrednio potomstwa, przebieg wydarzeń zachodzących pomiędzy dorosłymi może je wciągać, wikłać w działania dla nich krzywdzące, a charakter wpływu może przybrać długofalową, trwałą postać. Dorośli, działając impulsywnie i emocjonalnie, nie zawsze rozwijają głębszą, pozadeklaratywną intencję ochrony podstawowych interesów swoich synów i córek w okresie rozstania. Wielu z nich próbuje chronić dzieci wspólnie, albo w pojedynkę, ale nie umieją zdefiniować prawidłowych zabezpieczeń i popełniają zasadnicze błędy. Wiele par nie potrafi efektywnie zdefiniować i rozwiązać pakietu podstawowych problemów istotnych w rozstaniu, takich jak: zasady rozstania, rozdział ekonomiczny, czy wreszcie plan rodzicielski. Wszystkie wymienione elementy w negatywnej formule wzmagają cierpienie każdego uczestnika życia rozstającej się rodziny. Zjawiska towarzyszące rozwodowi winny pozostawać w kręgu zainteresowań badaczy, tak aby można skutecznie minimalizować ich działanie poprzez dostosowaną do realiów praktykę prawniczą, mediatorską czy terapeutyczną.

Ranga podjętego problemu wynika z faktu, że fala rozwodów w polskim społeczeństwie ma charakter rosnący i obecnie mniej więcej dotyczy co trzeciej pary. W ubiegłym roku na 181 tys. zawartych związków rozstało się 66 tys. par. Oznacza to, że wskaźnik rozwodów (czyli ich proporcja w stosunku do nowo zawartych małżeństw) wyniósł 36,4 proc. Co znamienne, okazuje się, że współczynnik ten z roku na rok rośnie. Jeszcze dekadę temu sięgał 25 proc., a w 2010 r. przekroczył 26,6 proc. (61,3 tys. rozwodów na 230 tys. małżeństw)². Rozwód definiowany jest w społecznej mentalności jako zdarzenie, do którego dorosły ma z różnych powodów niezbywalne prawo, a jego procedury są kształtowane i realizowane poprzez zapisy Kodeksu Rodzinnego. Zmieniające się warunki życia społecznego zwracające się ku kulturze indywidualizmu, wydatnie kształtują nietrwałość rodzin i zjawisko to zdaje się stopniowo nasilać³. Wydaje się zatem, że jeśli musimy uznać nietrwałość małżeństw za normę, to postawienie pytania o to, **w jaki sposób dzieci rozstających się par znoszą**

¹ anna@mitrega.eu, Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych, Uniwersytet Wrocławski

² Dane statystyczne : <http://niedziela.pl/arttykul/25747/GUS-coraz-mniej-malzenstw-coraz-wiecej>, data dostępu 17.09.2017, g. 7.03.

³ Zjawisko nietrwałości rodzin zostało omówione z monografii M. Biedroń, A. Mitreǵa, *Doświadczenie ponowoczesności w intymnych relacjach rodzinnych*, Wydawnictwo ATUT, Wrocław 2013, s.34-96.

rozpad rodziny, jakich trudności doświadczają – jest społecznie istotne. Nie ma bowiem dotąd jednoznacznie zdefiniowanych formuł rozstania, procedur, dzięki którym rodzina mogłaby przejść przez rozstanie i rozwód na tyle spokojnie i bezpiecznie, aby dzieci nie były poddane silnym stresom, niepewności i cierpieniu. Istotnym i ważnym celem jest wsłuchanie się w głos dzieci, zrozumienie ich doświadczeń i sensów zdarzeń, w których biorą niezamierzony udział. Intencjonalne upodmiotowienie dzieci jako tych, których rozwód dotyczy jak najbardziej bezpośrednio, może sprawić, że łatwiej będzie formułować bardziej uniwersalne zalecenia w postrzeganiu ich praw. Warto zaznaczyć, że większość tez postawionych w tekście wynika z pracy z osobami doświadczającymi trudności w bolesnym czasie rozstania, opracowanie ma zatem charakter mniej teoretyczny, a bardziej praktyczny.

Praktyka pracy z rodzinami w trakcie rozwodu umożliwia dostrzeganie swoistych wzorców. Większość dzieci przechodzi przez kryzys związany z rozstaniem rodziców bez widocznych problemów, dezorganizujących ich zachowanie. Dotyczy to zwłaszcza tych rodzin, w których dorośli konsekwentnie biorą na własne barki ciężar odpowiedzialności za rozstanie, panują nad jego przebiegiem, skutecznie chroniąc dzieci. Porządkują najistotniejsze obszary życia rodzinnego, utrzymują poczucie stałości i bezpieczeństwa. Potrafią również skutecznie ograniczać i minimalizować negatywne skutki nieobecności drugiego rodzica w codziennym życiu. Czerpią z pomocy innych osób z otoczenia, które wspierają poczucie stałości u dzieci. Można ująć to w ten sposób, że motywy ich działania wynikają bezpośrednio z chęci utrzymania dobrostanu najmłodszych w systemie rodziny jako nadrzędnego (wobec własnego). Mimo kryzysu dotyczącego ich zasadniczych wartości, osoby te działają zgodnie z instynktem rodzicielskim. Posiedli wystarczający poziom dojrzałości, aby szanując potrzeby własne, szanować równoważnie potrzeby dzieci, uwzględniając niezbywalne prawa do dziecka odnoszące się do drugiego rodzica.

Liczna (i trudna do oszacowania) grupa rodzin przechodzi przez rozstanie i rozwód w sposób gwałtowny, impulsywny i emocjonalny. Destrukcyjne wzorce zachowań małżonków splatają się w dynamicznym „tańcu” obojga, w którym jeden krok wywołuje kolejny, a przestrzeń rodziny wypełniają charakterystyczne konfliktowe „figury” i pełne nienawiści „choreografie”. Systemy rodzinne wciągają dzieci w koalicje przeciwko współmałżonkom, stają się one w ten sposób rodzajem „oręża”, którym można przeciwnika boleśnie ranić i pokonać. Wojenna scenografia jest tu zasadna, rodzina staje się dla wszystkich ich członków przestrzenią bezpośredniej walki i doznawania psychicznych urazów. Zasadnicza idea rodzicielstwa ukierunkowanego na dobrostan potomstwa zostaje symbolicznie zdradzona, dzieci muszą się podporządkować niezrozumiałym dla nich celom dorosłych i postawić je ponad własne potrzeby. Dzieciństwo i jego wartość stają się ofiarą złożoną na ołtarzu wygranej jednego z rodziców. Trudno nie dostrzegać, że dorośli nie zachowują się dojrzałe, jednak można zakładać, że stan taki może mieć w wielu przypadkach charakter czasowy i wynikać z emocjonalności przeżywanych konfliktów i silnych emocji. Zbierając dane empiryczne łatwo dostrzeżać, że opisywana „niedojrzałość” okołorozwodowa dotyczy ludzi o zróżnicowanym statusie wykształcenia, ekonomicznym

czy społecznym⁴. W przypadku tej grupy rodzin często można opisywać rodzinne rozstania w kontekście krzywdy wyrządanej dzieciom. Ta grupa stała się polem eksploracji, które umożliwiły zebranie materiału badawczego i odpowiedź na postawione pytanie.

2. Metodologia badań

Materiał badawczy słuġący opracowaniu został skompletowany w czasie indywidualnych sesji terapeutycznych dotyczących 22 rodzin pozostających w trakcie rozstania i rozwodu. Proces empiryczny miał miejsce w latach 2015-17. Dorosli decydowali się na korzystanie z pomocy, ponieważ dostrzegali zagrożenia wynikające z kryzysu, przeżywali ich skutki, albo zalecenia korzystania ze wsparcia wynikało z orzeczenia sądu rodzinnego. Kolejne spotkania z jednym lub obojgiem rodziców umożliwiły zdobycie wiedzy na temat dynamiki zmian w systemie rozstającej się rodziny. Produktem spotkań było formułowanie wspólnych zaleceń wspomagających relacje obojga rodziców i ich dzieci, rozumienie ich praw oraz wzmacnianie procesów nastawionych na zaspakajanie jednostkowych potrzeb. Zamierzenia badawcze pokierowały poszukiwania w kierunku indywidualnych biografii rodzinnych, można było zgromadzić obrazy unikatowych i osobistych historii rozwodowych. Mają one jednocześnie indywidualny charakter, ale też łączy je swoista wspólnota przeżyć, stanów psychicznych i emocji.

Wszystkie badane rodziny na różne sposoby przechodziły indywidualną drogę rozstawania się i zamknięcia małżeństwa. W trakcie tych procesów korzystali z konsultacji, niektórzy z rodziców następnie brali udział w sesjach. Dwie rodziny można było zakwalifikować do grupy w pełni konstruktywnie zabezpieczającej potrzeby dzieci, ponieważ treści konsultacji dotyczyły intencjonalnej ochrony najmłodszych członków w okresie około rozwodowym. W obu rodzinach działania podjęło dwoje rodziców i decydowali oni o rozwodzie traktując go jak problem, który należy sprawiedliwie rozwiązać. Wachlarz spraw związanych ze sposobem rozdzielenia się, podziałem wspólnego dorobku czy wypracowanie planu wychowawczego był omawiany w trakcie rozmów. Rodzice jednocześnie korzystali z terapeuty, aby przeciwdziałać ewentualnym trudnościom, nie można jednak podejmowanych kwestii definiować jako konfliktów, ponieważ łączył ich spójny cel. Jedno z małżeństw wsparło się pomocą wspólnego prawnika, którego zadaniem było przygotowanie i przeprowadzenie formalności rozwodowych w taki sposób, aby zabezpieczyć potrzeby wszystkich.

Pozostałych dwadzieścia narracji mieścił się w obrębie grupy rodziców słabiej lub silniej walczących ze sobą w czasie rozstania. Prezentują one obrazy rodzinnych konfliktów, których częstymi współdziałowcami są dzieci, a ich ostatecznym skutkiem bywają psychiczne urazy. Nierównowaga reprezentacji przypadków z obu grup w badaniu nie jest miarodajna jako obraz proporcji, które opisują specyfikę sytuacji rozwodowych. Sądzę, że przeważnie zwrócenie się o specjalistyczną pomoc ma miejsce dopiero wówczas, kiedy rodzice zaczynają się konfrontować z negatyw-

⁴ Biedroń M, Mitreġa A., *Doświadczenie...* dz.cyt., s.227-244.

nymi (czasem tragicznymi) skutkami rodzinnej wojny, albo wówczas gdy taki nakaz zostanie sformułowany w postanowieniu sądu rodzinnego w czasie postępowania rozwodowego. Dobrowolne, profilaktyczne podjęcie działań terapeutycznych jest więc działaniem stosunkowo wyjątkowym.

Ostateczny cel podjętego opracowania skupia się na opisanu rodzicielskich działań okresu około rozwodowego wymierzonych przeciw prawidłowemu rozwojowi społeczno-emocjonalnemu dzieci. Działania, których istota definiuje się na przedłożeniu doraźnych stanowisk dorosłych ponad istotne cele pomyślnego dzieciństwa, dlatego zostały w tytule określone jako krzywdzenie. Nie koncentruje się na epatowaniu dziecięcymi dramatami, ale na tym, aby zrozumieć, w jaki sposób można przejść przez rozwód i rozstanie, nie zagrażając istocie dzieciństwa. Efektem opracowania będzie zatem skatalogowanie działań rodzicielskich służących profilaktyce dziecięcej krzywdy okołorozwodowej. Historie rodzin zostały zaprezentowane w trzech obrazach indywidualnych doświadczeń, zaciągający charakter wspólny dla całej badanej grupy, ale także wpisujących się w dotychczasowe eksploracje teoretyczne.

3. Dzieci w polu rozwodu rodziców – perspektywa teoretyczna

Wzrastająca liczba rozstających się małżeństw pociąga za sobą potrzebę dokładnego eksplorowania ich skutków, szczególnie w odniesieniu do najmłodszych członków rodzin. Badacze wielokrotnie podejmowali tematykę skutków rozstania rodziców, uzyskiwali stosunkowo zróżnicowane wyniki i na ich podstawie formułowali odmienne refleksje⁵. Z tego względu przyjrzymy się głębiej wnioskowi o tyle szczególnym, że prowadzonym długofalowo (badania wieloletnie). Zespół Judith Wallerstein – amerykańskiej psycholożki zajmującej się wpływem rozwodu na życie dzieci i dorosłych przeprowadził badania, które objęły 131 dzieci (wiek 8-18 lat) i trwały przez piętnaście lat⁶. Badano więc zarówno skutki bezpośrednie rozstania i rozwodu, jak i te, które pojawiły się dopiero po wielu latach od rozwodu.

Badania Judith Wallerstein⁷ pokazują, że rozwód dla dziecka nie jest jedynie okresowym kryzysem, który minie, gdy sytuacja się uspokoi i nie pozostawi po sobie śladu. „Może wywołać bezpośrednio i odroczone w czasie skutki dla rozwoju i funkcjonowania dzieci”⁸. Wnioski z badań potwierdzają różne stanowiska, odnosząc je do różnych etapów przeżywania skutków rozbicia rodziny. Rozwód niekoniecznie musi oznaczać koniec dzieciństwa dobrostanu, jeśli dziecko wsparte pomocą rodziców przepracuje trudności. Jakość dziecięcych doświadczeń około rozwodowych zależy nade wszystko od tego, jak sami rodzice poradzą zarówno w czasie rozwodu, jak

⁵ Piotrowska M., *dziecko w obliczu rozwodu rodziców* (w:) Pytania o rodzinę: historia-teraźniejszość-perspektywy, (red.) Malik M., Piotrowska M., Wydawnictwo Uczelniane PWSZ im. Angelusa Silesiusa, 2012, s. 191-207;

Biedroń M., Mitręga A, *Doświadczenie ponowoczesności w intymnych relacjach rodzinnych*, Atut, Wrocław 2013, s. 244-254.

⁶ <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.543.5504&rep=rep1&type=pdf>, data dostępu 3.08.2017, g.17.22.

⁷ Wallerstein J. S. , Lewis J.M., *The unexpected legacy of divorce*, Psychoanalytic Psychology, Vol 21, No 3, s.353-370.

⁸ Tamże, s.361.

i w następnych latach. Autorka podkreśla, że kluczowe jest to, czy rozstaną się stosunkowo spokojnie, czy przez kolejne lata będą pielęgnować wzajemne urazy i szkodzić partnerowi? Czy będą potrafili zaspokajać materialne i emocjonalne potrzeby dziecka, czy skupią się na własnych emocjach i wyzwaniach nowego życia? W czasie rozstania i rozwodu są uważnie obserwowani przez dzieci, które mają żywy przykład tego, jak radzić sobie w sytuacji stresu, konfliktu i kryzysu. Istotne jest również to, czy staną na wysokości zadania, by współpracować ze sobą jako rodzice, stosując żelazną zasadę, że z dzieckiem nie można się rozwieść, bo rodzicielstwo to decyzja na całe życie. Jeśli tak, stwarzają szansę, by ich dzieci zasiły grono tych, którzy w dorosłe życie wchodzi podobnie jak ich rówieśnicy z rodzin pełnych⁹.

Z perspektywy czasu dorosłe już dzieci mówią o ogromnej samotności czasie okołorozwodowym. Teza wynikająca z badań J. Wallerstein pokrywa się w tym miejscu z polskimi badaniami M. Piotrowskiej¹⁰. Dorosłe już dzieci rozwiedzionych rodziców wspominały, że zwykle nie mogły liczyć na uwagę rodziców, zajętych bez reszty własnymi sprawami i emocjami. Trudno było im pojąć opuszczenie przez rodziców, ponieważ w relacji z rodzicami nie otrzymywały zrozumiałych wyjaśnień. Judith Wallerstein zauważa, że „rozwód to taki szczególny rodzaj kryzysu, w którym rodzice zachowują się niezgodnie z instynktem”! Zupełnie inaczej niż w przypadku każdej innej katastrofy, kiedy to automatycznie, w pierwszej kolejności myślą o zapewnieniu bezpieczeństwa dzieciom. W czasie rozwodu rodzice stają się wyraźnie mniej wrażliwi na potrzeby dzieci i myślą często ich potrzeby z własnymi. Pochłonięci przez konflikt przedkładają walkę z drugim rodzicem ponad wsparcie dziecka w trudnym okresie.

4. Krzywdzenie dzieci w okresie rozwodowym

Zebrany materiał badawczy w pełni ilustruje teoretyczne ujęcia przeżyć najmłodszych uczestników rozwodu. W kontekście rozpoznanych badawczo i opisanych zjawisk zasadne będzie użyć terminu **krzywdzenie dzieci w okresie rozwodowym**. Określenie to definiuje szczególnie i okresowy stan psychiczny rodzica, który jest wynikiem silnego uwikłania w konflikt. Polega on w istocie na nadaniu priorytetu wartościom związanym z działaniem w konflikcie ponad funkcjonalne zaspokajanie potrzeb dziecka. Bezpośrednią przyczyną jest narastająca emocjonalność konfliktu, afekt który uniemożliwia monitorowanie innych sfer życia, w tym również jakości sprawowanej pieczy rodzicielskiej. Stan ten może generować określone i szkodliwe następstwa o krótko- i długofalowym zasięgu. Istotnym celem analizy jest wytyczenie jasnej granicy, krzywdzenie dzieci zaczyna się dokładnie w tym miejscu, w którym potrzeby rozwodzających się rodziców, stają się nadrzędne wobec potrzeby stałości i bezpieczeństwa najmłodszych. Istotne jest to, aby w pracy z rozwodzącymi się parami jasno i jednoznacznie definiować granicę, dając im wgląd w to, jak dzieci doświadczają kolejnych zdarzeń.

⁹ Tamże, s 361.

¹⁰ Piotrowska M., *Dziecko..dz.cyt.*, s. 206.

Eliminowanie, minimalizowanie negatywnych następstw rozstania rodziców zaczyna się w punkcie, w którym rozumiemy specyficzny sposób, w jaki dzieci postrzegają rozwód. Jest on dla nich jednoznacznie bolesnym, mało zrozumiałym przeżyciem, które reorganizuje podstawy dziecięcego świata. Demoluje oswojone otoczenie uważane za stałe i trwałe. Wiele dzieci czuje się odrzucona, rozżalona, ponieważ zostaje złamana podstawowa zasada rodzicielstwa, polegająca na tym, że rodzice poświęcają się dla dzieci. Uczucie to będzie tym bardziej silniejsze, jeśli w repertuarze rodzica znajdzie się oczekiwanie, że to dziecko poświęci coś dla rodzica (na przykład zeznając w sprawie sądowej zrani matkę/ojca).

Wiele młodszych i starszych dzieci dotkliwie odczuwa konflikt lojalności, czują się zmuszane do wybrania jednego rodzica, jako tego, który jest mu bliższy. Jeśli wybiorą, zadowolą właśnie tego, ale jednocześnie czują się winne, że zraniły drugiego z rodziców. Czasem poczuciu winy towarzyszy gniew, że było się zmuszonym do okazania lojalności matce/ojcu. Motyw ten jest niemal stałym elementem narracji skonfliktowanych rodziców, jest obecny w opowiadaniach o deklaracji pozostawania najważniejszym dla dziecka. Na ogół każdy z rozstających się rodziców podaje przykłady lojalności wobec siebie w pierwszych autoprezentacjach. Wewnętrzne konflikty doznawane w rezultacie rozstania pozostają często niewidoczne dla skłóconych dorosłych.

Dzieci mogą czuć się samotne, nie rozumiane, nie wysłuchiwane, bezradne, lękają się o przyszłość. Często nie rozumieją powodu rozstania i nabierają przekonania, że świat dorosłych jest mało przewidywalny. Tracąc strukturę rodziny opuszczają bezpieczną i zróżnicowaną bazę, wkraczają w okres cechujący się chaosem. Muszą opuścić dotychczasowy, oswojony świat przedmiotów i ludzi, którzy stanowili dziecięcą przestrzeń wzrastania. Realne jest to, że w dalszej perspektywie pogorszy się ich status materialny, osłabi się kontakt z jednym z rodziców, a dodatkowo przeżywać będą za jakiś czas, następne perypetie rodziców w kolejnych związkach. Można zatem zdefiniować, że jakość dziecięcych doświadczeń jest ściśle związana z tym, jak sami rodzice radzą sobie z życiem i związkami.

Opis przypadków dzieci i doświadczanych przez nie krzywd ilustruje prezentowane tezy. Mają one charakter historii, narracje powstawały w czasie pracy z klientami, którzy korzystali ze wsparcia w czasie rozstania i rozwodu. Wybrane trzy obrazy mają charakter spójny z innymi, wybrane wątki często powtarzają się w kolejnych sprawach. Zakładam zatem, że mają one bardziej uniwersalny charakter, mimo tego, że są zapisem indywidualnej drogi rodzinnej. Ujęcie sprawy i jej opis zachowuje kształt, który zapewnia rodzinie uszanowanie prywatności.

5. Obrazy rodzinnych doświadczeń

Rodzina 1. Obraz doświadczeń

Małżeństwo A. trwało blisko dwadzieścia lat, mają jedyne go syna, obecnie 12-letniego. Zarówno małżonkowie, jak i otoczenie uznawali je za zgodne, satysfakcjonujące i przykładne. Dorabiali się, jeździli po świecie, prowadzili szerokie życie towarzyskie oraz wychowywali dziecko. Uchodzili za świetną parę. Dwa i pół roku temu sytuacja gwałtownie się zmieniła, pojawiły się pretensje ze strony męża A., humory, znikanie z domu, częste, kilkudniowe delegacje, unikanie spędzania wspólnego czasu. Żona A. nie umiała znaleźć

przyczyny pretensji, chcąc ich dociec wkleła się w gorące spory z mężem. Schudła 20 kg, zaniedbywała pracę i dziecko, narastały problemy psychosomatyczne. Zdecydowała więc o szukaniu pomocy. Terapeuta po jednej sesji z mężem A. powiadomił żonę A., że mąż podjął decyzję o rozwodzie. Mąż postawił również twarde warunki: rozwód bez orzekania winy, miała pozostawić go z synem, a sama opuścić dom. Kobieta rozumiała, że nie ma sensu utrudniać mu odejścia, ale nie godziła się stracić syna, wystąpiła więc o rozwód z orzekaniem o winie oraz nadanie jej statusu rodzica pierwszoplanowego. Jednocześnie do akcji został zatrudniony detektyw, który dostarczył jednoznaczny materiał ilustrujący związek męża A. z inną kobietą, a także wiadomość, że za kilka miesięcy urodzi się ich wspólne dziecko. Mąż A. z kolei dowodził, że żona się znęcała nad nim latami, wyrządzała mu psychiczne krzywdy i nie pozwalała rozwijać jego pasji. Każda kolejna sprawa sądowa była spektaklem wzajemnych krzywd i choć proces trwa od dwóch lat nadal nie widać żadnego rozstrzygnięcia. Kobieta ma kontakt z synem, ale straciła status rodzica pierwszoplanowego. Wkrótce wyprowadzi się ze wspólnego domu. Odzyskała spokój, pogodziła się z faktami i próbuje żyć jak najlepiej. Nie szuka nowego związku, pragnie skoncentrować się na wychowaniu syna.

Doświadczenie dziecka

Chłopiec A. początkowo wydawał się być zdezorientowany i Ignął do matki. Kobieta pozostawała pod opieką terapeuty, intencjonalnie starała się syna trzymać poza polem konfliktu z mężem. Informacje, które jemu przekazywała były prawdziwe, ale niepełne, ponieważ długo nie było jasne, co jeszcze się wydarzy. Mąż A. początkowo nie wciągał syna w sprawy rodziców. Sytuacja pogorszyła się kilka miesięcy później, kiedy zaostriżył się konflikt w procesie sądowym o rozwód i rozdział majątku. Wówczas mąż A. obszernie zaczął informować syna o historii małżeństwa rodziców, o przeszłej przemocy: „pamiętasz jak mama wrzeszczała na mnie?” Jednocześnie chłopiec próbował zasłużyć na dobre miejsce w nowej rodzinie ojca, odkrył, że droga do akceptacji wiedzy przez okazywanie negatywnych uczuć matce. Przelomowym momentem były rozprawy z udziałem dziecka, był zgłaszany przez ojca jako chętny do składania zeznań obciążających matkę. Partnerka ojca przy nim strofowała żonę A., jak powinna się zachowywać kobieta. Stosunek chłopca do matki wciąż się pogarszał, obwiniał ją za odejście ojca, wielokrotnie próbował używać przemocy psychicznej i fizycznej wobec niej. Każda próba postawienia mu granicy kończyła się spazmami, krzykiem, próbami bicia, wulgarnymi wyzwiskami, demolowaniem domu czy skakaniem po masce samochodu. Potem dzwonił po ojca, który wzywał policję do awantury domowej. W efekcie kilku akcji tego typu matka traciła postanowieniem sądu prawo do kolejnych spotkań z synem. Ojciec dostarczał opinie psychologa, do którego się prywatnie zwrócił, ale odmówił terapii zaleconej przez biegłych i sąd. Narastały problemy z nauką, odrabianiem lekcji, chłopiec agresywnie atakował dzieci w szkole, sprawiał coraz wyraźniejsze kłopoty wychowawcze. Konfliktował się również w domu ojca, z partnerką ojca, był zazdrosny o ich wspólne dziecko.

Ostatnie miesiące przyniosły uspokojenie sytuacji, jednak może tylko dlatego, że jest przerwa w posiedzeniach sądu w tej sprawie. Matka zauważa częstsze inicjowanie kontaktu, rozmowy i spędzanie wspólnego czasu. Chłopiec zaczął

się skarżyć na swoją sytuację w domu ojca, informując rodzinę matki, wyrażając żal, że spędza z mamą mało czasu. Płakał, kiedy partnerka ojca wyrzuciła przetwory darowane mu przez babcię (ze strony matki), które nie miały etykiet informujących o składzie i dat ważności.

Opisany przykład dwuipółletniej batalii rodzinnej nadal nie ma zakończenia. Można zauważyć w tej historii kilka charakterystycznych elementów emocji towarzyszących uwikłaniu dziecka w konflikt. Siła przeżyć doświadczanych przez chłopca daje wyobrażenie o skali cierpienia, które stało się jego udziałem. Prawdopodobnie nie rozumiał powodów rozstania rodziców, co jest o tyle jasne, że przecież i żona A. początkowo ich nie umiała pojąć. Oboje, matka i syn – byli pewni, że żyją we wspaniałej rodzinie. Ojciec chcąc usprawiedliwić decyzję o odejściu z rodziny i założeniu nowej, oparł je na stworzonej na potrzeby rozstania legendzie, a następnie instrumentalnie używał syna w jej uprawdopodobnieniu. Nie mając oparcia w prawdziwości wydarzeń, chłopiec nie miał realnych odniesień dla własnych przeżyć. Na charakterystyczną dla wczesnego nastolatka uczuciową labilność, nałożył się chaos i zamęt emocjonalny związany z uwikłaniem w konflikt rodziców. Skutkiem tego okresu stało się poczucie odrzucenia, osamotnienia i przekonanie, że ostatecznie nie może liczyć na najbliższych. Doświadczał z jednej strony poczucia mocy, kiedy atakował matkę, ale zaraz potem przytłaczającego poczucia winy z tego powodu. Towarzyszył mu także lęk o pozycję w domu ojca, niepewność na ile może liczyć na niego. Nowy dom był polem rywalizacji wszystkich jej członków o ojca. Pojawiła się zazdrość o młodsze rodzeństwo, małe i słodkie, podczas gdy chłopiec mógł absorbować uwagę ojca jedynie nieprawidłowym zachowaniem. Rywalizował z córką partnerki, nawet jego pupil musiał stawić czoło zwierzętom partnerki, po to by miał możliwość gościć w mieszkaniu nowej rodziny. Rodzina ojca była pełna wzajemnej konkurencji, przeżywał w niej wiele napięć. Dom matki natomiast czekał nie stawiając żadnych warunków, oprócz tego, żeby tam być. Niespójność wychowawcza rodziła ryzyko funkcjonowania emocjonalno-społecznego.

Chłopiec został przekonany, że rodzina matki ma wobec niego wrogie zamiary, w zasadzie nie spotyka się z dziadkami, ciotkami i kuzynami.

Historia rodziny A. pozwala na refleksje dotyczące negatywnego wpływu silnie angażującej rodziców walki sądowej na przebieg adaptacji dziecka do ich rozstania i rozvodu. W przypadku tego chłopca efektem chaosu w życiu rodzinnym są nasilające się kłopoty wychowawcze zarówno w obu domach rodziców, jak i w szkole. Utrudnienia w funkcjonowaniu w roli syna, wnuka czy ucznia są z jednej strony wyrazem cierpienia chłopca, ale z drugiej pozwalają mu doświadczać zainteresowania rodziców.

Rodzina 2. Obraz doświadczeń.

Związek rodziców B. trwał 15 lat i był określany jako raczej dobry. Mieli dwóch synów, starszy w wieku 12 lat, a drugi zaledwie 3. Żona B. niespodziewanie zakochała się w mężczyźnie poznanym w Internecie. Nowa relacja silnie ją zaabsorbowała, zaskoczyła skalą doznań seksualnych, co spowodowało, że była gotowa zostawić dzieci z ojcem i zacząć nowe życie z kochankiem w odległym od domu mieście. Niefortunny romans został odkryty przez starszego syna pary, który w komputerze rodziny odnalazł plik z intymnymi zdjęciami matki. Powiadomił ojca, później w koalicji z nim brał udział we wszystkich czynnościach wymierzających sprawiedliwość matce. Razem wyrzucili ją

z domu. Otoczenie małżeństwa było informowane szczegółowo o zdradzie, syn kolportował zdjęcia matki wśród szkolnych kolegów. Wieś, w której mieszkała rodzina na tyle aktywnie włączyła się w sprawy rodziny B., że kiedy żona B. pojawiła się w domu, ktoś napisał farbą wulgarne słowa na jej samochodzie. Do vendetty włączyła się również jej rodzina. Mąż złożył wniosek do sądu o rozwód i ograniczenie kobiecie praw rodzicielskich do obu synów. Wygrał sprawę, ale od tego momentu romans i konflikt straciły impet i powoli kontakty obojga ex-małżonków w sprawach dzieci uległy poprawie. Matka, która przez wiele miesięcy nie miała kontaktu ze starszym synem, czasem zabierała młodszego. Powoli, z coraz większym zaangażowaniem włączyła się w życie rodziny. Obecnie żona B. zakończyła romans, wróciła do domu. Wspólnie z ex-mężem wychowują synów. Nie kontynuują związku na wszystkich płaszczyznach, ale wiążą ich synowie i wspólny dom.

Doświadczenie synów B.

Traumatyczne przeżycia dotknęły zwłaszcza nastoletniego syna pary, musiał zapoznać się ze zdjęciami, na których zobaczył matkę w intymnych sytuacjach, a następnie przyjąć rolę karzącego sędziego. Podobnie jak ojciec w aktywny sposób brał udział w odwecie za zdradę. Chłopiec B. podjął się więc działań nie należących do niego jako syna, uzurpował sobie nienależną rolę. Komentował szczególnie anatomii matki, wulgarnie wyzywał, utrudniał kontakt z młodszym bratem. Zaczął być zaczepny i agresywny w szkole, po lekcjach spędzał czas na grach komputerowych, opuścił się w nauce. Chłopiec w zetknięciu ze zdradą matki został wchłonięty w konflikt, którego nie mógł oswoić, nie był mu dostępny. Musiał zatem wywołać określone reakcje, poczucie opuszczenia i samotność w przeżywaniu poczucia wstydu i winy. Powodem dotkliwego przeżycia dziecka stał się niski poziom dojrzałości obojga rodziców, którzy wygenerowali ciąg sytuacji nieodpowiednich dla wczesnego okresu adolescencji. Zabezpieczając własne pragnienia uwikłali w konflikt starszego syna. W ciągu kilku miesięcy chłopiec znacznie przytył, obecnie ma nadwagę (25-30 kg). Problem ten został dostrzeżony przez rodziców, były podejmowane próby leczenia, nadal nie dały one widocznego efektu.

Młodszy syn w czasie nieobecności mamy był płaczący i marudny, jednak poza tym nie dostrzeżono u niego innych niepokojących objawów.

Historia rodziny B. wydaje się pozornie skończona, jednak trudno uznać, że to stała sytuacja. Kształt relacji rodziców przybrała tymczasowy charakter *status quo*, a zatem kolejne, trudne do przewidzenia zmiany pojawią się w nieodległej perspektywie. Oboje dorosłych to osoby silnie skupione na sobie i swoich pragnieniach, mało dostrzegające i rozumiejące potrzeby psychologiczne dzieci. Starszy syn w nadmiarowy sposób zareagował na trudne doświadczenie, podjął się roli oskarżyciela matki, wspólnie z ojcem prowadził działania odwetowe. Obecnie ma wiele problemów wymagających pomocy terapeutycznej. Znacząco przybrał na wadze, izoluje się od środowiska rówieśniczego, większość czasu spędza na grach komputerowych, z trudem uzyskuje promocje do kolejnych klas. Do tej pory dziecko nie otrzymało odpowiedniego zrozumienia, ani wsparcia, rodzice nie mają świadomości, że funkcjonowanie syna może mieć związek z historią rodziny. Aktualnie z powodu wyglądu, a także na skutek wyników w nauce i zachowaniu, chłopiec B. jest częstym przedmiotem dotkliwej

krytyki ze strony bliskich, a także nauczycieli i rówieśników. Można sobie wyobrazić jak to trudne doświadczenie dla 14-latka.

Rodzina 3. Obraz doświadczeń rodziny C.

Państwo C. oboje są około czterdziestki, wykształceni, razem spędzili blisko połowę życia. Mają dwie córki: obecnie 8-letnią i 6-letnią. Ich związek miał przez lata wyraźny charakter przemocowy. Pan C. niemal od początku związku regularnie stosował przemoc w formie psychicznej, fizycznej, seksualnej oraz ekonomicznej. Po okresach pełnych opresji następowały okresy miodowe, żona wybaczała i związek nadal trwał. Przeszli kilkumiesięczną terapię par, która na pewien czas oddaliła problemy. Oboje małżonków łączyła silna więź seksualna, żona deklaruje, że satysfakcja w sferze fizycznej gratyfikowała jej do pewnego momentu cierpienia związane z gwałtownymi awanturami. Pani C. jest osobą dogmatycznie religijną, dlatego nie podejmowała prób zakończenia związku. Niekiedy w czasie coraz częstszych i groźniejszych awantur podejmowała nieśmiałe próby obrony. Od pewnego momentu zaczęła nagrywać starcia z małżonkiem, nagrania są wypełnione odgłosami cierpienia. Pasywno-agresywne zachowania żony C. dziś stanowią w sądzie koronny dowód, że to ona była sprawcą przemocy w rodzinie. Małżeństwo zakończyło się niespodziewanie dla żony w wyniku podstępu męża C. Podjęli wspólnie decyzję o sprzedaży mieszkania i kupnie większego. W wyniku kolejnych transakcji mąż C. sprzedał stare i kupił inne mieszkanie, jednak już tylko dla siebie. Reszta pieniędzy zniknęła na jego osobistych kontach. Żona C. wraz z córkami została bez stałego miejsca zamieszkania oraz bez dostępu do wspólnych oszczędności (w tej sprawie toczy się osobne postępowanie). Dzięki pomocy rodziny po stosunkowo niedługim czasie kupiła swoje własne lokum. Nie próbowała go nawet urządzać przez dłuższy czas, uznając, że to tymczasowy kaprys męża (wcześniej też odchodził i wracał). Popadła w stany depresyjne, nie jadła i nie spała. Trudno było jej zrozumieć, dlaczego mąż, dla którego się poświęcała i wiele znosiła, jedno-stronnie podjął decyzję o rozstaniu. Argumentując o nierozzerwalności małżeństwa nie zgodziła się na rozwód, tym bardziej o orzeczenie jej winy. Konflikt między małżonkami wszedł w nową, agresywną fazę. Jednym ze stałych tematów w wymianie ciosów było posługiwanie się sprawami córek. W życiu rodziny obecne były nieustanne, angażujące dzieci spory o różne kwestie: pory spotkań, sposób docierania od ojca do matki, odrabianie lekcji czy podejmowanie nawet pozornie prostych decyzji dotyczących leczenia czy urodzin. Walka dobrze obrazująca ten stan rzeczy dotyczyła dresów, które kupił ojciec, ale zabronił ich używać u matki, skutkiem czego obie dziewczynki rozbierały się po powrocie w progu po to, by ubrania wróciły do domu taty. Sceny konfliktów kończyły się płaczem, wybuchami żalu i złości, a z czasem kłopotami z zachowaniem w szkole i w domu mamy.

Doświadczenie dzieci C.

Dzieciństwo dziewczynek zostało zakłócone kaskadą radykalnych zmian, rozstaniem rodziców, zmianą miejsca zamieszkania, zmianą szkoły/przedszkola, rozluźnieniem relacji z dalszą rodziną czy obniżeniem statusu materialnego w rodzinie matki. Wydaje się jednak, że najbardziej dokuczliwe i zagrażające dobrostanowi dzieci były gorące konflikty między rodzicami w ostatnim okresie

małżeństwa, w czasie rozstania, a także w czasie oddzielnego zamieszkiwania. Para nie potrafiła rozwiązywać problemów dotyczących dzieci, przez co one nie tylko były świadkami awantur, ale również mogły uznawać się za ich przyczynę. Tematy rozgrywanych dramatów wykorzystywały ich sprawy – dresy, pióro do pisania, trening na basenie, etc. Rodzice, mimo wyższego statusu wykształcenia i powoływania się na dobro dzieci nie potrafili ograniczyć swoich wojen choćby o tyle, by odbywały się poza obecnością córek. Starsza z dziewczynek doświadczała narastających trudności również w szkole, była izolowana przez inne dzieci. Zdarzały jej się konflikty, z których niektóre powodowały zachowania agresywne wobec koleżanek.

Historia rodziny C. mimo dwóch lat trwania procesów sądowych nadal jest w toku. Cechą szczególną rodziny jest motyw przemocy, która jest na różne sposoby doświadczana przez wszystkich członków. Dzieci będąc świadkami i uczestnikami gwałtownych scen przeżywają silne emocje, są świadome, że jednym z zasadniczych przedmiotów wojny są one same. Rodzice przeciągają je na swoją stronę używając własnych legend np. „*mamusia biła tatę*”, „*nie mogę wam tego kupić, bo mama zabrała mi wszystkie pieniądze*”. Motyw winy i procedur wzajemnego karania jest częstym sposobem rozwiązywania spraw rodzinnych. Pozornie częstszym autorem zachowań jest ojciec, wydaje się jednak, że matka posiadała znajomość mechanizmów uruchamiających podobne reakcje. Mimo, że się rozstają, od niemal dwóch lat nie mieszkają razem, to nadal są razem złączeni w przemocowym tańcu. Mąż nie pracuje nad jakością życia w terażniejszości, nadal rozlicza przeszłe małżeństwo, nie umiając go zamknąć w sposób, który przyniesie ulgę. Nie koncentruje się nad żadnymi aktualnymi celami, największe zasoby kierując na zemstę wobec małżonki. Kobieta wydaje się bliższa powrotowi do równowagi, cały czas korzysta z terapii, znalazła wiele wsparcia w grupie prowadzonej przez księżę. Wydaje się, że zakończenie sprawy sądowej pozwoli jej i córkom rozpocząć spokojniejsze życie.

W ostatnim czasie sprawa zbliżyła się prawdopodobnie do zakończenia, ponieważ mąż C. pozwolił sobie na otwartą awanturę w stosunku do sędziego prowadzącego sprawę rozwodową. Wszystko wskazuje na to, że kolejna rozprawa zakończy się wyrokiem.

6. Podsumowanie i zakończenie

Opisane powyżej historie ukazują losy dzieci uwikłanych w bolesny proces rozstania się rodziców. Synowie i córki, bohaterowie powyższych historii, zyskali status udziałowców w rozwodowych konfliktach rodziców, bezpośrednio doświadczają siły emocjonalności w komunikacji pomiędzy nimi, a czasem są również aktywnymi oskarżycielami matki czy ojca. Opisane dzieci łączy wysoki poziom aktywności w rozstawaniu się rodziców, stymulowanej zazwyczaj przez jedno z nich. Małoletni potomkowie rozwodzących się uzurpują sobie prawa do formułowania ocen i sądów na ich temat, wydzielają kary jednemu z rodziców, zgodnie z oczekiwaniami drugiego. Powyższe zdarzenia mieszczą się w definicji krzywdzenia dziecka poprzez między innymi: wywoływanie konfliktu lojalności, poczucia winy, osłabianie zdrowej więzi z jednym z rodziców, skupienie uwagi nie na rozwoju osoby dziecka, jej dobrostanu, a właśnie na osobie rodzica. Opisane historie obrazują w każdym przypadku wykorzystanie dziecka jako dodatkowe źródło kar dla jednego z rodziców. Rodzic praktykujący jakąkolwiek formę swoistego używania figury dziecka w rozprawie

z małżonkiem, dopuszcza się wobec niego symbolicznej zdrady, przedkładając swoje doraźne interesy ponad długofalowy dobrostan potomka. Istotą dojrzałego rodzicielstwa jest wierność idei sprzyjania dobru dziecka, prawa do zachowania autentycznych uczuć wobec bliskich mu osób, czy wolności od przymusu przeżywania stanów należących do kręgu życia ludzi dorosłych.

Dwie spośród trzech opisanych rodzin charakteryzują się ponadprzeciętnym statusem wykształcenia i zasobami ekonomicznymi, co musi budzić szczególną refleksję. Siła represji w obu rodzinach jest reprezentowana przez osoby o szczególnym zawodzie, w którym profesjonalne kwalifikacje obejmują zarządzanie dużymi grupami ludzi. Można odnieść wrażenie, że specyficzne, menadżerskie zdolności rodzica zostały tu skierowane przeciwko najbliższemu – małżonkowi, od którego się odchodzi, a co jeszcze bardziej wymowne przeciwko dziecku, które nie ma wystarczających kompetencji społecznych, aby zidentyfikować i osłabić psychomanipulację. Rodzic działa w perspektywie krótkotrwałej, ponieważ w przyszłości dziecko prawdopodobnie wracając do zapamiętanych zdarzeń, zrozumie historię rozstania rodziców i oceni ją we właściwy sposób. Istotą wykorzystania dzieci w rozstaniu jest zatem zaledwie krótkotrwały efekt, obliczony zapewne na czas walki sądowej. Dla takiego nietrwałego skutku ryzykuje się nieproporcjonalnym ryzykiem, wynikającym z doznanych krzywd i emocjonalnych konfliktów. Odnosząc się do wspomnianych wcześniej badań J. Wallenberg, zranienia powstałe w czasie rozstania i rozwodu rodziców, zostaną prawdopodobnie z tymi dziećmi na długo.

Zebrany materiał badawczy nie umożliwia głębszego analizowania motywów opisanych nadużyć wobec dzieci. W dużej mierze można próbować je zrozumieć przez silną emocjonalność przeżyć rodzinnych, obecnych w rodzinie choćby przez pewien czas. Stan, gdzie nadmierne uczucia są siłą sprawczą decyzji i wyborów nie gwarantuje zachowywania racjonalności. Niedojrzałość emocjonalna rodzica (jednego bądź obojga) jest zatem znakiem firmowym działania rodzin, w których dziecko jest wikłane repertuar zdarzeń rozwodowych. Można zauważyć, że cierpią te dzieci, których rodzice źle sobie radzą z rozstaniem i rozwodem. Założeniem pracy z rodziną jest zatem kierowanie pomocy nade wszystko do samych rodziców, uczynienie ich głównymi podmiotami działań terapeutycznych. Jest to o tyle ważne, że często wskazują oni na dziecko jako osobę potrzebującą najpilniejszego wsparcia, a przecież nie jest ono bohaterem głównym procesu rozwodowego.

Znamiennym czynnikiem, który łączy opisane rodziny, a wyróżnia się też w większej grupie, jest długotrwałe uczestnictwo w sądowych bataliach. Dwie z opisanych rodzin mają ponad dwuletni staż w aktywnej walce na salach sądowych, liczonej kolejnymi sprawami, zeznaniami pochodów świadków, badań specjalistów i ekspertyz biegłych. Małżonkowie wraz ze swoimi prawnikami zostają połączeni na długi czas próbując osiągnąć, symboliczne zwycięstwo. Trofeum stanowi udowodnienie drugiemu małżonkowi winy, naznaczenie go odpowiedzialnością za rozpad rodziny, celem jest zemsta. Udział w wielu rozprawach i skoncentrowanie się na aspekcie zemsty, pociąga za sobą długotrwałe koszty emocjonalne, dotyczące wszystkich uczestników życia rodzinnego. Nie bez znaczenia jest fakt, że lata rozpraw sądowych oznaczają również ogromne koszty materialne, które mogą zubożyć funkcjonowanie rodziców i odbić się na poziomie życia dzieci. Rozwodowy rynek prawniczy przeżywa okres materialnej prosperity podczas długotrwałej wojny, a nie w krótkim działaniu mediatorów.

Wydaje się, że działania zmierzające do ograniczania odwetowych planów rozwodowych małżonków jest ważnym działaniem poprawiającym funkcjonowanie

całej rodziny (w tym oczywiście także dzieci). Rodzice winni poznać pojęcia związane z ograniczaniem cierpienia dzieci w czasie rozstania, sposobami zaspakajania potrzeb dzieci i własnych, ustalania priorytetów w porządkowaniu spraw rodzinnych. Istotne również wydaje się propagowanie wiedzy psychologicznej propagującej dojrzałe style działania rodziców w okresie okołorozwodowym, definiujące trudności wskazujące na to, że optymalna stała się współpraca z mediatorem czy terapeutą. Bezstronne osoby wspierające proces rozstawania się wydają się realnie ratunkiem dla trudnych przypadków.

Literatura

Biedroń M., Mitrega A., *Doświadczenie ponowoczesności w intymnych relacjach rodzinnych*, Atut, Wrocław 2013

Piotrowska M., *Dziecko w obliczu rozvodu rodziców* [w:] Pytania o rodzinę: historia-teraźniejszość-perspektywy, (red.) Malik M., Piotrowska M., Wydawnictwo Uczelniane PWSZ im. Angelusa Silesiusa, Legnica 2012

Wallerstein J.S., Lewis .M., *The unexpected legacy of divorce*, Psychoanalytic Psychology, Vol 21, No 3

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.543.5504&rep=rep1&type=pdf>, data dostępu 3.08.2017, g.17.22.

Dane statystyczne : <http://niedziela.pl/artykul/25747/GUS-coraz-mniej-malzenstw-coraz-wiecej>, data dostępu 17.09.2017, g. 7.03

Psychologiczne aspekty krzywdzenia dzieci w procesie rozstawania się i rozvodu rodziców

Abstrakt:

Wzrastająca liczba rozwodów wśród polskich rodzin powiększa grupę dzieci, które doświadczają przeżyć związanych z rozstawaniem się rodziców i rozwodem. Wielu rodziców w trudnym czasie umiejętnie zaspakaja potrzeby psychologiczne swoich synów i córek, świadomie dążąc do ograniczenia i minimalizowania zagrożeń wynikających z nieuchronnych zmian. Pytania postawione w opracowaniu odnoszą się do rodzin, w których dzieci są wklądane w konflikt, narażane na bliższe w czasie cierpienia i ich dalekosiężne skutki. Bazując na obrazach trzech rozstających się par i przeżyciach ich dzieci, dostrzec można czynniki określające potencjalny szkodliwy wpływ rozvodu rodziców na funkcjonowanie najmłodszych członków rodziny. Zapobieganie doświadczaniu niepotrzebnej krzywdy dzieci w czasie rozstania staje się ważnym celem działania mediatorów, terapeutów, a także prawników.

Słowa kluczowe: krzywdzenie dzieci, rozwód, skutki psychologiczne rozwodu

The psychological aspects of child abuse in the process of separating and getting divorced of their parents

Abstract

The growing number of divorces among Polish families increases the group of children who experience separations and getting divorced of their parents. Many parents in those difficult moments can skillfully satisfy psychological needs of their sons and daughters, consciously aiming at reducing and minimizing the risks resulting from unavoidable changes. The questions that are asked in this study relate to the families in which children are involved in conflict as well as exposed to psychical distress and their far-reaching consequences. Based on the pictures of the three divorced couples and the experiences of their children, one can see factors determining the potential harmful effect of divorce on the youngest family members and their functioning. Preventing the experience of unnecessary harm to children during the whole separation process becomes an important target for mediators, therapists, and lawyers.

Key words: harmful effect on children, divorce, psychological results of divorce

Normatywne i pozanormatywne uwarunkowania wizji własnego rodzicielstwa u nastolatków

1. Wprowadzenie

Zdecydowana większość Polaków (85%) uważa, że do osiągnięcia pełni szczęścia potrzebna jest rodzina³. Jej kształt podlega jednak dynamicznym przekształceniom, a zmiany w zakresie życia rodzinnego wskazują na stopniowe przechodzenie od rodziny wielopokoleniowej, wielodzietnej, produkcyjnej, patriarchalnej, trwałej do rodziny dwupokoleniowej, małodzietnej, nieprodukcyjnej, egalitarnej, nietrwałej⁴.

W społecznościach kultywujących model życia regulowany tradycjami, rodzicielstwo wiąże się raczej z obowiązkiem, powinnością wobec wspólnoty niż wyborem. Konieczność rodzenia wynika z presji o charakterze egzystencjalnym (człowiek jako istota płodna powinien płodzić), religijnym (powinność przekazywania życia), społecznym (dezaprobatą wobec dobrowolnej bezdzietności) i politycznym (nastawienie na trwanie narodu)⁵. Również sposób pełnienia roli rodzicielskiej jest dość jasno stypizowany, związany ze społeczną rolą matki i ojca. Występujące w Polsce ogólne tendencje społeczne, określane jako wersternizacja, zmieniają postać współczesnych rodzin, a tym samym sposoby realizacji rodzicielstwa⁶. Przede wszystkim zaznacza się mniejsza specyfikacja ról rodzicielskich, co powoduje, że role macierzyńska i ojcowska ulegają stopniowej unifikacji⁷. Ponadto zaznacza się coraz większe zróżnicowanie form życia rodzinnego, w kontekście których realizowane jest rodzicielstwo (małżeństwo vs kohabitacja, monoparentalność, rodziny transnarodowe).

Odzwierciedleniem heterogeniczności życia rodzinnego są również opinie młodzieży dotyczące rodziny i rodzicielstwa. Pomimo optymistycznych zamiarów

¹ kajanowicz@gmail.com, Instytut Psychologii, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

² lucyna.bakiera@amu.edu.pl, Instytut Psychologii, Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

³ Boguszewski R., *Rodzina – jej współczesne znaczenie i rozumienie*, CBOS BS/33/2013: http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_033_13.PDF, s. 3.

⁴ Tyska Z., *Rodzina współczesna – jej geneza i kierunki przemian*, s. 195, [w:] Ziemska M. (red.), *Rodzina współczesna*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2005.

⁵ Duch-Krzystoszek D., *Małżeństwo, seks, prokreacja. Analiza socjologiczna*, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa 1998.

⁶ Adams B. N., Trost J. *Handbook of word families*, SAGE Publications, Thousand Oaks, London, New Delhi 2005; Gębuś D., *Mama, tata, dziecko? Przemiany ról małżeńskich i rodzicielskich we współczesnych rodzinach*, s. 57-69, [w:] Janicka I. (red.), *Rodzice i dzieci w różnych systemach rodzinnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.

⁷ Marsiglio W., Pleck J. H., *Fatherhood and Masculinities*, s. 249-269, [w:] Kimmel M. S., Hearn J., Connell R.W. (red.), *Handbook of Studies on Men and Masculinities*, SAGE Publications, Thousand Oaks, London, New Delhi 2005.

prokreacyjnych młodzieży, spośród której 90⁸-91⁹% planuje w przyszłości posiadanie dzieci, zwraca uwagę deklarowanie bezdzietności. Choć dane dotyczą niewielkiego odsetka badanej młodzieży (3,5%¹⁰ – 5%¹¹), można przypuszczać, że wskaźniki te świadczą o pewnej ogólnej tendencji. Wraz z obniżaniem poziomu tzw. dzietności deklarowanej maleją wskaźniki dzietności idealnej i planowanej¹². W ostatnich dwóch dekadach XX wieku nastąpił w Polsce największy spadek poziomu rozrodzności (sięgający 40%) spośród wszystkich krajów europejskich¹³. Od 1990 roku utrzymuje się depresja urodzeniowa (wartość współczynnika dzietności jest mniejsza niż 2). W 2013 roku współczynnik dzietności obniżył się do poziomu 1,29¹⁴. Zmiany dotyczące rodzicielstwa ujawniają zanikanie wielodzietności w rodzinie, wzrost dobrowolnej bezdzietności i opóźnianie wieku prokreacji¹⁵.

Wyobrażenia na temat pełnienia ról rodzicielskich ujawniane przez młodzież charakteryzują się dużym stopniem ogólności. Ponadto wiele aspektów związanych z przygotowaniem się do rodzicielstwa i przyszłym pełnieniem tej roli podlega w wyobrażeniu nastolatków charakterystycznej dla nich idealizacji¹⁶. Rodzicielstwo zajmuje ważne miejsce w wyobrażeniu nastolatków o ich przyszłym życiu, ale rzadko stanowi kluczowy jego element¹⁷. Nastolatki przejawiają też sporą ambiwalencję wobec swojego potencjalnego rodzicielstwa¹⁸ – z jednej strony spozstrzegają posiadanie szczęśliwej rodziny jako jeden z ważnych celów życiowych¹⁹, z drugiej mają pewne obawy związane z tym, jak posiadanie dziecka wpłynie na ich życie zawodowe, relacje

⁸ Gębuś D., *Rodzina. Tak, ale jaka?*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2006, s. 28.

⁹ Janowicz K., *Wizja własnego ojcostwa u mężczyzn w późnej adolescencji i wczesnej dorosłości*, niepublikowana praca magisterska, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2017, s. 94.

¹⁰ Biernat T., Sobierajski P., *Młodzież wobec małżeństwa i rodziny. Raport z badań*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2007, s. 40.

¹¹ Czeszejko M., *Współczesne wartości a plany małżeńsko-rodzinne młodzieży*, s. 117, [w:] Muszyński, W., Sikorska E. (red.), *Miłość, wierność i uczciwość na rozstajach współczesności. Kształty rodziny współczesnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008.

¹² Kluzowa K., *Sytuacja demograficzna rodziny polskiej lat dziewięćdziesiątych i jej konsekwencje społeczne*, s. 16, [w:] Ziemska M. (red.), *Rodzina współczesna*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2005.

¹³ Strzelecki Z., *Europa – Polska: stan i perspektywy demograficzne w latach 1980-2050*, *Małżeństwo i Rodzina*, 3, 2003, s. 3-7.

¹⁴ Główny Urząd Statystyczny, 2016, s. 6.

¹⁵ Bianchi S.M., *Changing Families, Changing Workplaces, Future of Children*, 2 (2011), s. 15-36; Jaguś I., *Od wielodzietności do bezdzietności? Przemiany w poglądach na posiadanie dzieci i ich uwarunkowania*, s. 127-139, [w:] Kotlarska-Michalska A. (red.), *Dylematy współczesnych rodzin. Roczniki Socjologii Rodziny. Studia socjologiczne oraz interdyscyplinarne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2005.

¹⁶ Janowicz K., *Wizja...*, s. 121-123.

¹⁷ Tamże, s. 121.

¹⁸ Włodarczyk E., *Młodzież wobec macierzyństwa i jego kulturowej kreacji*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2009, s. 173, 176.

¹⁹ Tamże, s. 185-187; Liberska H., *Perspektywy temporalne młodzieży. Wybrane uwarunkowania*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004, s. 118-119; Przeclawska A., Rowicki L., *Młodzi Polacy u progu nadchodzącego wieku*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1997, s. 93.

z partnerem życiowym i ilość wolnego czasu na realizację swoich planów i marzeń²⁰. W wyobrażeniach tych można zaobserwować wyraźne ścieranie się różnych, często sprzecznych koncepcji rodzicielstwa, wyrastających zarówno z tradycyjnych jak i współczesnych modeli ojcostwa i macierzyństwa²¹. Wyobrażenia młodzieży na temat pełnienia ról rodzicielskich charakteryzują się dużą różnorodnością, co może wskazywać na istnienie różnych czynników wpływających na ich kształt.

W rozdziale omówione zostaną czynniki, które oddziałują na sposób formułowania przez młodzież wyobrażeń na temat własnego rodzicielstwa. Związane są one z normatywnymi procesami rozwoju psychospołecznego w okresie dorastania oraz pozanormatywnymi uwarunkowaniami, które dotyczą nie tylko rozwoju indywidualnego, lecz także procesów kulturowo-historycznych.

2. Normatywne uwarunkowania wizji własnego rodzicielstwa w adolescencji

Adolescencja jest ostatnim okresem rozwojowym, który poprzedza stadium parentalne w życiu człowieka, co oznacza, że w prawidłowym przebiegu rozwoju biologicznego, psychicznego i społecznego następuje w niej przygotowanie do prokreacji i podjęcia roli matki lub ojca.

Okres dorastania jest czasem zachodzenia intensywnych zmian w ciele człowieka, w wyniku których nastolatek osiąga z fizjologicznego punktu widzenia pełną dojrzałość płciową i zdolność do przekazywania życia. Rozwój ten kończy się zazwyczaj nieco szybciej w przypadku dziewcząt (ok. 16. r.ż.) niż w przypadku chłopców (ok. 17. r.ż.)²². Młodzież odmiennie reaguje na te zmiany w zależności od płci – chłopcy najczęściej (44%) nie przejawiają żadnych wyraźnych reakcji emocjonalnych lub reagują emocjami pozytywnymi (29%), natomiast dziewczęta niemal równomiernie dzielą się na te, które w odpowiedzi na zmiany fizyczne organizmu związane z pokwitaniem reagują emocjami negatywnymi (33%), pozytywnymi (39%) i te nieprzejawiające wyraźnej reakcji emocjonalnej (23%)²³. Upodobnianie się do dorosłej kobiety lub mężczyzny może wiązać się z coraz częstszym włączaniem nastolatka w rozmowy dotyczące tematów związanych z rolami społecznymi przypisywanymi dorosłym osobom, np. pracą zawodową i rodzicielstwem. Świadomość posiadania dojrzałego ciała i emocjonalna reakcja na ten fakt mogą stymulować nastolatków do refleksji nad możliwościami, jakie to przed nimi otwiera – w tym szansą na to, że kiedyś będą mieć swoje własne dzieci.

²⁰ Gohel M., Diamond J., Chambers Ch., *Attitudes toward sexual responsibility and parenting: An exploratory study of young urban males*, Family Planning Perspectives, 29 (1997), s. 280-283; Janowicz K., dz. cyt., s. 97-98, 103-104.

²¹ Gajtkowska M., *Rola matki jako obszar dylematów współczesnych kobiet. Badania własne*, s. 78-79, 88, <http://www.repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/3696/Magdalena%20Gajtkowska%20Rola%20matki%20jako%20obszar%20dylematow%20wspolczesnych%20kobiet%20Badania%20wlasne.pdf?sequence=1>; Jacques H.A.K., Radtke H.L., *Constrained by choice: Young women negotiate the discourse of marriage and motherhood*, Feminism & Psychology, 22 (2012), s. 443-461.

²² Obuchowska I., *Adolescencja*, s. 167-169, [w:] Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

²³ Beisert M. *Seks twojego dziecka*, Wydawnictwo K. Domke, Poznań 1991, s. 103.

W okresie adolescencji następuje także powolna integracja fizycznych (podniecenie, pożądanie) i psychicznych (czułość, miłość) aspektów seksualności, co znajduje wyraz w coraz częstszym tworzeniu związków, w których dochodzi do łączenia potrzeby więzi emocjonalnej z kontaktem fizycznym²⁴. Choć badania²⁵ wskazują na różny wiek inicjacji seksualnej u młodzieży, to zgodnie jednak pokazują, że w tym okresie ogromna część nastolatków przeżywa swoje pierwsze genitalne kontakty seksualne. Przywołane badania spójnie ukazują też, że wiek inicjacji jest niższy u chłopców niż u dziewcząt. Maria Beisert²⁶ wskazuje na odmienne sposoby przeżywania seksualności przez chłopców i dziewczęta w okresie dorastania, co może pociągać za sobą odmienny kształt wyobrażenia o własnym rodzicielstwie. Ogólnie jednak można stwierdzić, że inicjowanie kontaktów seksualnych i tworzenie związków preintymnych z przedstawicielami płci przeciwnej w okresie późnej adolescencji jest znacznie częstsze niż na jej początku, co może sprzyjać refleksji nad własną płciowością i jej konsekwencjami, także tymi związanymi z możliwością zostania rodzicem.

Podczas dorastania większość nastolatków osiąga zdolność myślenia formalnego, które umożliwia dokonywanie działań umysłowych całkowicie oderwanych od percepcji i bezpośrednich doświadczeń²⁷. Zdobywają oni też coraz większą elastyczność w poruszaniu się na osi czasu i łatwiej im uwzględniać wiele przesłanek, nawet sprzecznych i niespójnych. Myślenie nastolatków często przyjmuje charakter probabilistyczny. Młodzież pod koniec okresu dorastania ma już dosyć duże możliwości snucia planów dotyczących swojego życia z uwzględnieniem różnych punktów widzenia i spostrzegając je jako ciąg połączonych ze sobą przyczynowo zdarzeń. Wszystko to może sprzyjać głębszej refleksji nad swoim przyszłym życiem, także nad swoim własnym potencjalnym rodzicielstwem. Potwierdzają to badania Hanny Liberskiej²⁸, która wykazała, że osiągnięcie drugiego stadium operacji formalnych wiąże się ze zwiększeniem zainteresowania oczekiwaniami związanymi z założeniem rodziny, aktywnością towarzyską i sukcesem zawodowym u nastolatków w późnej adolescencji. Należy jednak zaznaczyć, że nawet pod koniec dorastania myślenie nastolatków nie jest jeszcze wolne od idealizacji. Z jednej strony może sprzyjać to bardziej odważnemu podejmowaniu działań związanych z przygotowaniem się do rodzicielstwa, z drugiej jednak może przyczyniać się do wykształcenia się naiwnego przekonania, że bez większego wysiłku będzie się dobrym rodzicem. Ostatnią charakterystyczną i istotną cechą myślenia nastolatków jest ich egocentryzm²⁹ – adolescentom trudno jest jednak połączyć idee i realny świat, co popycha ich do koncentracji na własnych argumentach – adolescenty skupiają się na własnym myś-

²⁴ Beisert M. *Trud dorastania seksualnego*, s. 139, 152, [w:] Beisert M. (red.), *Seksualność w cyklu życia człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.

²⁵ Beisert M., *Trud...*, s. 163-165; Beisert M., *Seks...*, s. 168; Izdebski Z., *Wiedza, przekonania o HIV/AIDS w społeczeństwie polskim. Zachowania seksualne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 99-101.

²⁶ Beisert M., *Seks...*, s. 166-181; Beisert M., *Trud...*, s. 146-152.

²⁷ Piaget J., *Studia z psychologii dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 60-62.

²⁸ Liberska H., dz. cyt., s. 135-139.

²⁹ Wadsworth, B. J., *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, Wydawnictwo Szkole i Pedagogiczne, Warszawa 1998, s. 152-154.

leniu i wnikliwie je analizują, jednocześnie zastanawiając się nad tym, co myślą inne osoby. Opieranie się na logicznym rozumowaniu często prowadzi do krytycyzmu wobec zastanej rzeczywistości. Może to dotyczyć także obserwowanych (w najbliższym otoczeniu lub ogólnie w społeczeństwie) wzorców życia rodzinnego. Nieuchronna konfrontacja idealistycznych i egocentrycznych przekonań nastolatków z pragmatycznym myśleniem dorosłych może być okazją do rozwoju poznawczego i kształtowania bardziej realistycznej wizji świata, siebie i własnego rodzicielstwa.

Adolescencja jest także czasem dynamicznego rozwoju emocjonalnego. Irena Obuchowska³⁰ wskazuje na kilka kluczowych kierunków zmian w nastoletniej emocjonalności: od zależności uczuciowej do niezależności, od nieopanowanego ulegania uczuciom do ich opanowywania, od niekontrolowanego uzewnętrzniania uczuć do poddania ich kontroli oraz od egocentryzmu do socjocentryzmu, czyli ukierunkowania uczuć głównie na relacje społeczne. Nastolatki coraz lepiej potrafią też wykorzystywać wiedzę o partnerze interakcji we wnioskowaniu emocjonalnym, różnicować emocje przeżywane przez innych na podstawie wskaźników sytuacyjnych i mimicznych, empatycznie wnikać w stany emocjonalne innych osób i budować dzięki temu trwalsze i głębsze relacje z innymi osobami³¹. Nabyte kompetencje emocjonalne pozwalają nastolatkom w większym stopniu uwzględniać w tworzonej przez siebie wizji własnego rodzicielstwa potrzeby swoje i innych osób. Może to sprzyjać refleksji nad możliwymi do przyjęcia zachowaniami i postawami oraz ich potencjalnymi konsekwencjami. Uwzględnienie rozwoju emocjonalnego w kontekście kształtowania wizji własnego rodzicielstwa wydaje się szczególnie ważne wobec coraz mocniejszego podkreślania potrzeby emocjonalnego zaangażowania w relację z dzieckiem – zarówno ze strony matek, jak i ojców.

Nabywanie nowych kompetencji poznawczych i emocjonalnych pozwala nastolatkom poszerzać relacje społeczne – mogą mieć one charakter pionowy (pomiędzy dorastającymi a dorosłymi) oraz poziomy (między rówieśnikami)³². W kręgu znajomych coraz częściej pojawiają się osoby innej płci, a także przedstawiciele innych grup niż rówieśnicy – młodsze dzieci czy seniorzy. Każda z tych relacji może być dla nastolatka okazją do doświadczania siebie w nowych sytuacjach i kontekstach, co sprzyja tworzeniu bardziej realistycznego obrazu siebie. Pod koniec dorastania powszechnym zjawiskiem jest tworzenie przez nastolatków heteroseksualnych diad³³, Mimo ich różnej (często niewielkiej) trwałości, można zakładać, że wśród poruszanych w rozmowach tematów znajdują się także te dotyczące przyszłego życia, a w tym te odnoszące się do własnego rodzicielstwa. Rozmowy te mogą być okazją do skonfrontowania się z odmiennymi poglądami innej znaczącej osoby, która może mieć odmienne wzorce życia rodzinnego. Dla nastolatków ważne mogą być też rozmowy

³⁰ Obuchowska I., *Psychologiczne aspekty dojrzewania*, s. 150-158, [w:] Jaczewski A., Woynarowska B. (red.), *Dojrzewanie*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1982.

³¹ Por. Maruszewski T., Ściagała E., *Emocje – aleksytymia – poznanie*, Wydawnictwo Naukowe Humaniora, Poznań 1998, s. 108-117.

³² Bakiera L., *Czy dorastanie musi być trudne?*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2009, s. 67.

³³ Collins W. A., *More than myth: The developmental significance of romantic relationships during adolescence*, *Journal of Research on Adolescence*, 13 (2003), s. 1-24.

z dziadkami, którzy są powiernikami rodzinnych historii, ale także mogą służyć młodym ludziom radą i wsparciem. Spotkania i rozmowy ze starszymi osobami mogą także stymulować adolescentów do refleksji o tym, jak wyobrażają sobie swoje życie, gdy osiągną wiek senioralny – jacy chcieliby być, co chcieliby osiągnąć, czy w tych planach jest miejsce dla rodziny? Dziadkowie prawdopodobnie będą przekazywać nastolatkom tradycyjne wzorce ról rodzinnych i rodzicielskich – może to być dla adolescentów okazja, żeby lepiej te wzorce poznać, a także kontestować. Młodzi ludzie często angażują się w działania różnych grup, stowarzyszeń czy wspólnot, w których mają okazję do kontaktu z młodszymi dziećmi. Często też mogą mieć młodsze rodzeństwo. Sytuacje te sprzyjają wchodzeniu w nowe role (instruktora, opiekuna, przewodnika) i mogą być okazją do sprawdzenia jak nastolatek w takiej roli się czuje – co sprawia mu satysfakcję, co jest dla niego problemem, jakich kompetencji mu brakuje. Wszystko to może on odnieść do kształtującej się w tym okresie wizji własnego rodzicielstwa.

W kontekście rozwoju społecznego i jego możliwego wpływu na kształtowanie się wizji własnego rodzicielstwa u młodych ludzi nie sposób nie wspomnieć o relacji z własnymi rodzicami – zwłaszcza z rodzicem tej samej płci, który od początku życia stanowi zazwyczaj pierwszy i najbardziej dostępny model męskości/kobiecości i ojcostwa/ macierzyństwa. I choć nastolatki będą prawdopodobnie w różnych momentach kwestionować postawy, wartości i zachowania swoich rodziców, to obserwacje i doświadczenia wyniesione z tych relacji stanowią dla nich swoiste puzzle, z których mogą układać wizję siebie jako ojców lub matek.

Okres dorastania jest też czasem przebudowy struktury osobowości z typowej dla dziecka do tej charakterystycznej dla człowieka dorosłego – według Erika H. Eriksona³⁴ kluczową rolę w tym procesie pełni kryzys tożsamości. Wobec zmian we własnej fizjologii i psychice nastolatek staje przed koniecznością samookreślenia się i odpowiedzenia na pytania takie jak: „kim jestem?“, „co mnie dookreśla?“. By znaleźć te odpowiedzi istotna jest także odpowiedź na pytania „kim chcę być?“, „jaki chcę być?“, co wiąże się z licznymi eksperymentami dotyczącymi praktycznie wszystkich sfer życia – od zainteresowań, potencjalnego zawodu, przez ulubioną muzykę lub styl ubioru, aż po system wartości i preferencje seksualne. Ten czas eksperymentowania z różnymi rolami i poznawania siebie nazywany jest moratorium psychospołecznym. Okres ten przesuwa się ostatnio na początek trzeciej dekady życia. Młodzi ludzie coraz dłużej odwołują decyzje dotyczące kierunku studiów, zawodu, założenia rodziny. Nadmierne przedłużanie się tego okresu może prowadzić do trybu życia, w którym jednostka unika podejmowania wiążących decyzji życiowych. Również przedwczesne przerwanie moratorium nie jest korzystne. Wśród wielu ról, których podjęcia społeczeństwo oczekuje w przyszłości od nastolatków jest zazwyczaj też rola rodzicielska. Stosunek do niej, kształtująca się wizja własnego rodzicielstwa i to jak odnoszą się do niej znaczące dla nastolatka osoby mają istotne znaczenia dla kształtowania się jego

³⁴ Erikson E. H., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 1997, s. 272-274.

tożsamości i życiowych priorytetów. Badania³⁵ wskazują, że w ostatnich latach spada odsetek młodzieży o tzw. osiągniętym statusie tożsamości, a wzrasta procent badanych o statusie tożsamości moratoryjnej i dyfuzyjnej. Dla nastolatków z tożsamością osiągniętą znalezienie życiowego partnera jest jednym z najważniejszych celów życiowych, ale posiadanie dziecka nie jest już tak istotne (8. pozycja na 15 celów życiowych)³⁶. Sylwia Rydz³⁷ wykazała, że nastolatki o ukształtowanej tożsamości posiadają realistyczną koncepcję życiowych celów i sposobów ich osiągnięcia. Widać więc, że proces formowania się tożsamości jest wyraźnie związany z kształtowaniem się życiowych planów i wizji swojego przyszłego życia – w tym wizji własnego rodzicielstwa.

Wszystkie opisane powyżej zmiany rozwojowe mające miejsce w adolescencji sprzyjają realizacji zadań rozwojowych pojawiających się przed młodymi ludźmi w tym okresie. Najbardziej popularną listę takich zadań stworzył Robert J. Havighurst³⁸ – do okresu adolescencji przypisał on kilka zadań związanych z przygotowaniem się do pełnienia dorosłych ról społecznych, w tym roli rodzicielskiej. Można tu wymienić takie zadania jak akceptacja własnej fizyczności i uczenie się efektywnego wykorzystywania możliwości własnego ciała³⁹, nawiązywanie nowych i bardziej dojrzałych relacji z przedstawicielami obydwu płci⁴⁰, zaakceptowanie i nauka ról społecznie przypisanych do danej płci⁴¹ oraz przygotowanie do małżeństwa i życia rodzinnego⁴². Przyjmując tę perspektywę można zakładać, że tematy związane z małżeństwem, rodziną i rodzicielstwem są istotne dla młodzieży, zwłaszcza tej w późnej fazie dorastania.

Opisane powyżej normatywne czynniki wpływające na kształtowanie się wizji własnego rodzicielstwa u młodzieży można uznać za uniwersalne. Nie należy jednak zapominać o tym, że ścieżki rozwoju bywają bardzo indywidualne, a tempo osiągania kolejnych jego stadiów wymykają się nierzadko metrykalnym, ogólnie narzuconym granicom. Warto jednak pamiętać o wszystkich tych czynnikach, projektując oddziaływania mające wspierać młodych ludzi w przygotowaniu do dorosłego życia, w tym do bycia rodzicem.

³⁵ Brzezińska A. I., Piotrowski K., *Diagnoza statusów tożsamości w okresie adolescencji, wylaniającej się dorosłości i wczesnej dorosłości za pomocą Skali Wymiarów Rozwoju Tożsamości (DIDS)*, *Studia Psychologiczne*, 47 (2009), s. 93-109; Liberska H., Współczesny obraz moratorium, s. 25-51, [w:] Harwas-Napierała B., Liberska H. (red.), *Tożsamość a współczesność. Nowe tendencje i zagrożenia*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2007.

³⁶ Liberska H., *Perspektywy*, s. 141.

³⁷ Rydz, S. Osobowościowe uwarunkowania kształtowania się różnych typów tożsamości u młodzieży licealnej, s. 177-185, [w:] Rostowski J., Rostowska T., Janicka I. (red.) *Psychospołeczne aspekty rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1997.

³⁸ Havighurst R. J., *Developmental Tasks and Education*, Longman, New York 1981.

³⁹ Tamże, s. 51.

⁴⁰ Tamże, s. 45.

⁴¹ Tamże, s. 49.

⁴² Tamże, s. 59.

3. Pozanormatywne uwarunkowania wizji własnego rodzicielstwa w adolescencji

Wśród czynników generujących heterogeniczność postaw wobec rodzicielstwa wskazać można uwarunkowania kulturowe (nowe wartości i ideologie), społeczne (osłabienie więzi społecznych, eskalacja idei indywidualizmu, rewolucja seksualna i feministyczna), ekonomiczne (masowa aktywizacja zawodowa kobiet) oraz technologiczno-informacyjne (postęp naukowy)⁴³. Pełnią one również istotną rolę w kształtowaniu wizji własnego rodzicielstwa wśród młodzieży.

3.1. Czynniki społeczno-kulturowe

Przenoszenie wzorów życia rodzinnego z krajów zachodnich (westernizacja) dokonuje się w związku z promowaniem wartości indywidualistycznych, takich jak autonomia i poczucie wolności. Przemiany społeczne implikują proces relatywizowania tradycyjnych systemów wartości, które podkreślały znaczenie rodziny i stabilnego życia małżeńskiego⁴⁴. Akcentowanie wolności we współczesnej kulturze europejskiej odzwierciedlają kategorie stosowane do opisu aktualnej rzeczywistości jako kultury liberalno-indywidualistycznej⁴⁵, a człowieka jako *homo optionis*, co ma akcentować możliwość decydowania niemal we wszystkich aspektach życia⁴⁶. Postępujący indywidualizm, manifestujący prymat osobistego interesu nad dobrem wspólnoty, spostrzegany jest jako jedna z głównych przyczyn tak intensywnych zmian w zakresie życia rodzinnego⁴⁷. Przejawem sukcesywnie rozwijającej się orientacji indywidualistycznej jest dążenie do osobistej satysfakcji, szczęścia i przyjemności⁴⁸. Ewolucja tego typu postaw i zachowań, będących zaprzeczeniem orientacji wspólnotowej, orientacji na rodzinę, oddziałuje na łączenie osobistego szczęścia z wartościami indywidualistycznymi. Konsekwencją tego może być negowanie rodzicielstwa lub lokowanie w nim źródła (wyłącznie) indywidualnego rozwoju. Rodzina i rodzinność traktowane są współcześnie jako jeden z możliwych stylów życia⁴⁹. Warto zaznaczyć, że wieloopcynność wyboru drogi życiowej w dorosłości wywołuje niepewność i obciążenie indywidualnych decyzji. Tym samym powoduje, że w okresie dorastania dorosłość może jawić się jako niespójny i nieprecyzyjny obraz.

⁴³ Slany K., *Dywersyfikacja form życia rodzinnego we współczesnym świecie. Przykład związków homoseksualnych*, s. 24, [w:] Slany K., Kowalska B., Śmietana M. (red.), *Homoseksualizm: perspektywa interdyscyplinarna*, Zakład Wydawniczy „NOMOS”, Kraków 2005.

⁴⁴ Kwak A., *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005; Wiatrowski Z., *Rodzina w kontekście globalizacji komunikacyjnej i rozluźnienia społeczno-moralnego*, s. 44, [w:] Janke W. (red.), *Wychowanie rodzinne w teorii i praktyce. Rozwój pedagogicznej orientacji familio logicznej*, Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT”, Toruń 2008.

⁴⁵ Straś-Romanowska M., *Wolna wola – zagubiony paradygmat współczesnej psychologii*, s. 192, [w:] Reut M. (red.), *Dylematy wolności*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 2001.

⁴⁶ Slany K., dz. cyt., s. 22.

⁴⁷ Beck U., Beck-Gernsheim E., *Individualization. Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences*, SAGE Publications, London 2002.

⁴⁸ Grad J., *Przyjemność jako istota zabawy*, s. 22, [w:] Grad J., Mamzer H. (red.), *Kultura przyjemności. Rozważania kulturoznawcze*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2005.

⁴⁹ Żurek A., *Orientacje na mikrostrukturę a rodzina*, s. 35, [w:] Ziemska M. (red.), *Rodzina współczesna*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2005.

Apoteoza autonomii istniejąca w kulturze współczesnej wiąże się jednak z pewnym paradoksem. Otóż uniezależnianie się jednostki z sieci relacji społecznych poszerza jej wolność, ale równocześnie staje się źródłem lęku, który generuje zależność od rynku pracy czy konsumpcji. W efekcie kulminacji nastawień o charakterze konsumpcyjnym (prowadzących do hiperkonsumpcji, czyli konsumpcji nieuzasadnionej względami biologicznymi czy społeczno-kulturowymi⁵⁰) zredukowany jest zakres upodmiotowienia jednostki⁵¹.

Innym ogólnym trendem, który może wpływać na kształt wizji własnego rodzicielstwa jest obniżenie etosu małżeńskiego, co wyraża się między innymi w rosnącej akceptacji związków pozamałżeńskich i rozwodów oraz tak zwanej seryjnej monogamii (poligamii sukcesywnej), gdy po rozwodzie dorośli zawierają kolejne związki małżeńskie i tworzą rodziny rekonstruowane⁵².

Opisywane wyżej procesy w dużej mierze wiążą się ze zmianami w obrębie definiowania ojcostwa i macierzyństwa oraz rozumienia tego, co składa się na te role. Przez wiele lat w społeczeństwie dominowały tradycyjne modele ról płciowych i rodzinnych oparte o ścisły podział zadań i obszarów zaangażowania pomiędzy kobiety i mężczyzn. Model ten wskazuje na dominację mężczyzny w rodzinie i społeczeństwie, wyraźne zaakcentowanie różnic płciowych, ukazywanie mężczyzny w roli żywiciela, autorytetu, obrońcy i osoby odpowiedzialnej za kontakty rodziny ze światem społecznym. Niewielki jest nacisk na uczuciową relację z dzieckiem i bezpośrednio zaangażowanie w jego wychowanie⁵³. Tradycyjny model macierzyństwa opisuje posiadanie dziecka jako najlepszą drogę do spełnienia się kobiety, a urodzenie dzieci i ich wychowanie jako jej najważniejsze zadanie. I tak jak głównym obszarem zaangażowania mężczyzny jest praca zawodowa, tak dla kobiety jest to sfera życia domowego i rodzinnego, a cechy jakimi powinna się ona odznaczać to m.in. ciepło, czułość, troskliwość czy opiekuńczość⁵⁴. W modelu tym aktywność zawodowa kobiety nie jest wysoko wartościowana, a czasem nawet spostrzegana jako ryzyko dla wypełniania jej głównych ról – żony i matki.

Odmianą perspektywę proponują tzw. „współczesne” (zwane czasem też „egalitarnymi”) wzorce ról rodzinnych, w ramach, których znika podział na role typowo męskie i żeńskie, a relacje między kobietą i mężczyzną mają bardziej partnerski charakter. Modele te podkreślają wagę zaangażowania mężczyzn w opiekę nad dzieckiem, emocjonalną relację z nim, a także dają dużo większe przyzwolenie na

⁵⁰ Ritzer G., *Magiczny świat konsumpcji*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA, Warszawa 2012, s. 72.

⁵¹ Por. Łoś Z., *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu całego życia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2010, s. 96,

⁵² Adamski F., *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2002; Krzyczek H., *Modele i wartości rodziny dawnej i współczesnej*, s. 133, [w:] Korzeniowska W., Szuścik U. (red.), *Rodzina. Historia i współczesność*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.

⁵³ Bakiera L., *Mężczyzna w roli ojca. Psychospołeczne uwarunkowania zaangażowanego ojcostwa*, s. 42., [w:] Raszeja-Kotelba B., Baranowska-Szczepeńska M. (red.) *On bez tajemnic. Problemy, analizy, perspektywy*, Instytut Wydawniczy MAIUSCULA, Poznań 2014; Janowicz, dz. cyt., s. 45.

⁵⁴ Rydz S., *Samotne rodzicielstwo*, s. 247, [w:] Janicka I., Liberska H. (red.) *Psychologia rodziny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.

okazywanie przez mężczyznę emocji⁵⁵. Praca zawodowa nadal jest ważnym obszarem funkcjonowania mężczyzny, ale ma ona służyć rodzinie. Częściej wskazuje się na to, że nadmierne zaangażowanie w pracę zawodową może negatywnie odbijać się na życiu rodzinnym. Współczesne modele ojcostwa są często mało spójne, a czasem nawet wewnętrznie sprzeczne, gdyż obok powyższych założeń, od mężczyzn wciąż oczekuje się odpowiedzialności za zapewnienie znacznej części dochodów, podejmowania racjonalnych decyzji, stałości i dawania poczucia bezpieczeństwa⁵⁶. Współczesne modele macierzyństwa nie przedstawiają już go jako najważniejszej (a nawet czasem jedynej słusznej) drogi życiowej kobiety, zwracając uwagę na godzenie obowiązków zawodowych i rodzinnych, tak by wszystkie te sfery mogły być obszarem realizacji i źródłem satysfakcji⁵⁷. W ramach tych modeli kobiety zyskują większe przyzwolenie na mówienie o swoich trudnościach i wątpliwościach związanych z macierzyństwem.

Ostatnie dekady są czasem intensywnego ścierania się tradycyjnych i współczesnych modeli ról rodzicielskich, co prowadzi do równoległego funkcjonowania wielu różnicowanych i czasem sprzecznych ze sobą wzorców ojcostwa i macierzyństwa.

3.2. Wzory życia rodzinnego

Przekonanie nastolatków na temat tego, jak będzie wyglądało ich funkcjonowanie w rolach rodzicielskich jest w znacznym stopniu odzwierciedleniem tych ról demonstrowanych przez osoby znaczące oraz ogólnego klimatu wokół rodzicielstwa, który doświadcza nastolatek. Kluczowe znaczenie w tym kontekście mają przede wszystkim wzory ról rodzicielskich, które oddziałują bezpośrednio (podczas kontaktów twarzą w twarz), ale także pośrednio (za pośrednictwem literatury, internetu, telewizji, filmów, gier komputerowych)⁵⁸. Oddziaływanie wzorów ma najczęściej charakter nieintencjonalny, dokonuje się podczas procesów społecznego uczenia się, czyli naśladownictwa, modelowania i identyfikacji, których nadawca (model) i odbiorca nie uświadamiają sobie. Demonstrowane przez wzór zachowania, opinie i wartości są odbierane, a następnie włączane w system poznawczo-behawioralny adolescenta i ukierunkowują jego aktywność. Ujawniają się zatem w formułowanej wizji własnego rodzicielstwa.

3.2.1. Wzory rodzicielskie

Oddziaływanie wzorów osobowych rodziców w okresie dorastania dokonuje się na tle dynamicznej przebudowy stosunków interpersonalnych w rodzinie, określanych w psychologii jako konflikt rozstaniowy⁵⁹. Obok silnego dążenia nastolatków do uniezależniania się od rodziców, mają oni również potrzebę autentycznego wsparcia ze strony rodziców oraz odwołania się do ich mądrości. Poszukiwaniu pomocy

⁵⁵ Tamże, s. 249.; Bakiera L., *Mężczyzna...*, s. 42-46.

⁵⁶ Janowicz, dz. cyt., s. 46.

⁵⁷ Arcimowicz K., *Dyskursy...*, s. 351-352.

⁵⁸ Bakiera L., Harwas-Napierała B., *Wzory osobowe w rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016, s. 7.

⁵⁹ Bakiera L., *Czy dorastanie...*, s. 68.

towarzyszy okazywanie mniejszego zaufania wobec rodzicielskich rad i pewna obojętność na aprobatę lub dezaprobatę rodziców. Pojawiające się konflikty dorastających z rodzicami wynikają głównie z silnego dążenia młodzieży do niezależności oraz aspiracji rodziców, aby utrzymać dotychczasowy autorytet. Tymczasem dorastający przestają widzieć w rodzicach niepodważalny autorytet i wzór postępowania. Dotychczasowe relacje oparte na jednostronnym szacunku zmieniają się w kierunku stosunków, w których autorytet dorosłych jest rezultatem ich określonych postaw⁶⁰. Realny autorytet powstaje na podstawie zaufania dorastających wobec kompetencji dorosłych. Niekiedy rodzice próbują forsować określone postawy czy modele zachowania.

Choć opinie rodziców są przez młodzież krytykowane, rodzice nadal stanowią ważne obiekty odniesienia społecznego, gdyż określają standardy postępowania i wartościowania. Dorastający potrafią dostrzec prawdziwy autorytet wynikający ze zgromadzonego doświadczenia rodziców i ich dobrej woli. Jest on wiarygodny dla nich wówczas, gdy wynika z rozsądnego działania dorosłych, a nie arbitralnego orzekania o jedynie słusznej racji. Autorytaryzm bezwzględnie wymagający posłuszeństwa jest nieadekwatny wobec potrzeb rozwojowych adolescentów, hamuje ich rozwój i może powodować negowanie wzorów rodzicielskich.

Pomimo krytycznego nastawienia nastolatków wobec dorosłych, sposób funkcjonowania rodziców w rolach rodzicielskich stanowi fundamentalny model tych ról i odzwierciedla się w sposobie formułowania wyobrażeń na temat własnego rodzicielstwa. Dzieje się tak ze względu na dostępność wzorów, częstość kontaktu z nimi i więź łączącą adolescenta z rodzicami, a niekiedy również dostrzeganie kompetencji społecznych u rodziców. Jan Grác⁶¹ wskazuje na oczywistość wzorów rodzicielskich, czyli nieprzerwane i bezpośrednie ich oddziaływanie, ponieważ dzieci mieszkają z rodzicami i stanowią nieodłączną część otoczenia rodziców. Warunki te powodują, że wzory rodzicielskie są najczęściej wskazywane przez młodzież⁶² jako kluczowe drogowskazy w ich życiu. Również młodzi małżonkowie zapytani o najważniejsze dla nich źródła wiedzy o rolach małżeńskich (które są blisko związane z rolami rodzicielskimi) na pierwszym miejscu wymieniali obserwację własnych rodziców, a na drugim (kobiety) lub trzecim (mężczyźni) porady uzyskane w rozmowie z rodzicami⁶³.

⁶⁰ Bakiera L., *Problem autorytetu z perspektywy psychologicznej*, Czasopismo Psychologiczne, 1 (2013), s. 127-133.

⁶¹ Grác J., *Wzory osobowe oddziałujące na młodego człowieka - analiza teoretyczna*, Człowiek i Społeczeństwo, 14 (1996), s. 7-18.

⁶² Bakiera L., Harwas-Napierała B., *Wzory...*, s. 171.

⁶³ Przybył I., *Źródła wiedzy o rolach małżeńskich*, Roczniki Socjologii Rodziny, 12 (2001), s. 115.

3.2.2. Media a wizja własnego rodzicielstwa

Ważnym nośnikiem treści ról społecznych (w tym roli matki lub ojca) są w dzisiejszych czasach media (gazety, telewizja, internet), które mają dużą moc oddziaływania i mogą odgrywać istotną rolę w procesie redefiniowania ról społecznych – zwłaszcza w przypadku pokolenia współczesnej młodzieży, tzw. pokolenia Z, które od urodzenia żyje w rzeczywistości po rewolucji cyfrowej.

Gazety, choć tracą na popularności, wciąż mogą być medium o istotnej pozycji. Na przestrzeni ostatnich lat coraz częściej autorzy artykułów dotyczących życia rodzinnego nawiązują do współczesnych, bardziej egalitarnych, modeli ról rodzicielskich⁶⁴. Ukazywanie mężczyzn jako bardziej zaangażowanych emocjonalnie w relację z dzieckiem często łączy się z mniej stereotypowym przedstawianiem kobiet jako samodzielnych, mających ambicje zawodowe i równą pozycję w związku. Wciąż jednak w dużej liczbie artykułów poświęconych ojcostwu dominują wzorce tradycyjne, a mężczyźni często ukazywani są jako nieprzygotowani do swojego zadania, pozbawieni potrzebnych kompetencji albo nawet „mniej ważni” w rodzicielskim duecie⁶⁵.

Bardzo ważnym dla nastolatków medium jest telewizja, na której oglądaniu spędzają oni sporo czasu. Na przestrzeni ostatnich lat dokonuje się w polskiej kinematografii znacząca zmiana w ukazywaniu roli ojca⁶⁶ – coraz częściej w filmach i serialach mężczyźni ukazywani są jako zaangażowani w relację z dziećmi i opiekę nad nimi, a także jako wsparcie dla swoich partnerek życiowych. Nadal nie jest to jednak perspektywa dominująca i wciąż mężczyźni częściej ukazywani są jako racjonalni, podejmujący najważniejsze decyzje w domu, a głównym obszarem ich działalności i realizacji jest praca zawodowa⁶⁷. Mocno kontestowany jest natomiast wzorzec surowej dyscypliny, często zastępowany przez dyskurs podkreślający wagę bliskich relacji ojców z dziećmi⁶⁸. Zaangażowanie mężczyzny w sprawy domu i wychowanie dzieci jest zazwyczaj oceniane pozytywnie, ale nie jest ono konieczne. Natomiast w przypadku kobiet role żony i matki w większości polskich seriali są rolami dominującymi i najważniejszymi. I choć nie brakuje bohaterek ukazywanych w mniej stereotypowych rolach (np. jako kobiety odnoszące sukcesy zawodowe) to jest to akceptowane o tyle, o ile nie koliduje z wypełnianiem tradycyjnych ról kobiecych związanych z rodziną i zajmowaniem się domem⁶⁹.

Również reklamy w polskiej telewizji najczęściej nawiązują do tradycyjnego modelu rodziny, a znaczna część materiałów ukazujących odwrócenie ról ma charakter

⁶⁴ Smół J., *Obraz mężczyzny w prasie kobiecej z lat 80. i z początku XXI wieku*, s. 203-214, [w:] Raszeja-Kotelba B., Baranowska-Szczepańska M. (red.), *On bez tajemnic. Problemy, analizy, perspektywy*, Instytut Naukowo Wydawniczy MAIUSCULA, Poznań 2014; Schmitz R. M., *Constructing men as fathers: A content analysis of formulations of fatherhood in parenting magazines*, *Journal of Men's Studies*, 24 (2016), s. 3-23.

⁶⁵ Bierca M., dz. cyt., s. 18.

⁶⁶ Arcimowicz K., *Od macho do opiekuna dziecka – wizerunki mężczyzn w kinie polskim po 1989 roku*, s. 98-119, [w:] Arcimowicz K., Citko K. (red.), *Wizerunki mężczyzn i kobiet w najnowszym filmie europejskim*, *Trans Humana*, Białystok 2009.

⁶⁷ Arcimowicz K., *Dyskursy o płci i rodzinie w polskich telesagach. Analiza seriali obyczajowych najpopularniejszych na początku XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2013, s. 330-337.

⁶⁸ Tamże, s. 338-342.

⁶⁹ Tamże, s. 311-327.

parodystyczny, co *de facto* utrwała stereotypowe przeświadczenia, według których za pewne obszary (np. decyzje finansowe, naprawy, wybór samochodu) odpowiada mężczyzna, a za inne (sprzątanie, gotowanie, opiekę nad dziećmi) kobieta⁷⁰.

Coraz częściej też w telewizji można spotkać programy, w których eksperci (psycholodzy, pedagodzy, socjolodzy) przedstawiają wskazówki dotyczące rodzicielstwa i wychowania dzieci⁷¹. Choć programy te mogą sprzyjać bardziej odpowiedzialnemu i świadomemu rodzicielstwu, to rodzą też ryzyko pojawienia się poczucia bezradności i niekompetencji u rodziców. Dodatkowym zagrożeniem jest fakt, iż często w rolę ekspertów wchodzi celebryci-rodzice, którzy, choć ukazują rodzicielstwo jako bardzo pozytywne doświadczenie, to mogą też narzucać swoje osobiste poglądy i rozwiązania, które nie zawsze znajdują oparcie w profesjonalnej wiedzy⁷².

Poza prasą i telewizją ogromny wpływ na kształtowanie się postaw i przekonań współczesnych nastolatków ma internet. Marta Bierca⁷³ zauważa, że na blogach i portalach poświęconych ojcostwu wyłania się „nowa figura ojca: demonstrującego swoje przywiązanie i zaangażowanie w troskę o innych”. Mężczyźni coraz częściej prowadzą blogi, na których dzielą się swoimi doświadczeniami z bycia ojcami, a także korzystają ze stron, na których mogą skorzystać z porad ekspertów⁷⁴. Rośnie także liczba stron i for zraszających ojców, którzy spotykają się w ramach jakiś grup wsparcia czy samopomocy w realnej rzeczywistości. Nadal jednak takich blogów i stron poświęconych ojcostwu jest niewiele, a korzystają z nich głównie młodzi, dobrze wykształceni mężczyźni z większych miast. W przypadku stron i portali poświęconych macierzyństwu sprawa wygląda nieco inaczej – wciąż sporo jest takich, które odwołują się do tradycyjnego przedstawiania macierzyństwa, jednak coraz więcej pojawia się stron kontestujących taki punkt widzenia – czasem przybiera to nawet formę otwartego wyrażania niechęci wobec swoich dzieci lub wobec idei posiadania ich⁷⁵. Na forach internetowych pojawia się coraz więcej wątków dotyczących bezdzietności z wyboru, których wskazują, że posiadanie dzieci negatywnie odbiłoby się na ich życiu zawodowym, relacji z partnerem życiowym i przyjaciółmi oraz na realizacji własnych życiowych marzeń (hobby, podróże)⁷⁶. W wielu przypadkach skarżą się oni na presję i krytykę ze strony rodziny i znajomych. Na forach tych nie

⁷⁰ Arcimowicz K., *Obraz mężczyzny w polskich mediach: prawda, fałsz, stereotyp*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, s. 119.

⁷¹ Szulich-Kaluza J., *Matki w popkulturze – zwykłe czy niezwykle? O ekspertyzacji macierzyństwa w dyskursie medialnym*, Zeszyty Naukowe KUL, 59 (2016), s. 15-28.

⁷² Tamże, s. 23.

⁷³ Bierca M., *Tacierzyństwo w sieci analiza nowego trendu i jego socjologiczne implikacje*, InterAlia. Pismo poświęcone studiom queer, 8 (2013), s. 85.

⁷⁴ Tamże, s. 81-85; Ammari T., Schoenebeck S., *Understanding and supporting fathers and fatherhood on social media sites*, s. 1905-1914, [w:] Proceedings of the 33rd Annual ACM Conference on Human Factors in Computing Systems ACM, (http://yardi.people.si.umich.edu/pubs/Schoenebeck_Fathers15.pdf)

⁷⁵ Bieńko M., *Perfekcyjna matka oraz bachor w poradnikach i bezradnikach współczesnej popkultury*, s. 97-103, [w:] Taranowicz I., Grotowska S. (red.), *Oficyna Wydawnicza Arboretum*, Wrocław 2015.

⁷⁶ Garncarek E., *Kobieta bez dziecka vs. mężczyzna bez dziecka w świetle wypowiedzi autorów postów internetowych*, Acta Universitatis Lodziensis. Folia Sociologica, 34 (2009), s. 131-135.

brakuje też wypowiedzi osób krytykujących takie podejście jako niedojrzałe i egoistyczne⁷⁷ – częściej z taką negatywną oceną spotykały się kobiety.

Współczesne przekazy medialne dotyczące wzorców życia rodzinnego są bardzo zróżnicowane i zmieniają się na przestrzeni ostatnich lat. Młodzi ludzie przez większą część swojego życia (dzieciństwo, początek dorastania) stykali się głównie z bardziej stereotypowym przedstawianiem tych ról w mediach, a obecnie częściej mogą obserwować odmienne wzorce odmienne, oparte raczej o współczesne modele ról rodzicielskich. Istotnym czynnikiem wpływającym na to, że, choć mniej licznie reprezentowane, to przykłady te będą miały silniejszy wpływ na kształtowanie się wizji własnego rodzicielstwa u młodych ludzi jest fakt, że znacznie częściej nośnikami wzorców współczesnych są w filmach, serialach i reklamach młodzi ludzie, z którymi łatwiej jest się identyfikować⁷⁸. Należy też podkreślić, że w przekazach medialnych rola rodzicielska silniej związana jest z rolą płciową w przypadku kobiet. W przemianach sposobu ukazywania ról rodzinnych w mediach widać pewną przeciwstawność – w przypadku mężczyzn coraz częściej dąży się do połączenia roli płciowej z rolą rodzinną, a w przypadku kobiet do rozdzielania tych ról.

4. Podsumowanie

Uznając sposób pełnienia roli rodzicielskiej za kluczowy dla rozwoju zarówno dorosłych, jak i ich dzieci oraz ustalenia, zgodnie z którymi bycie rodzicem korzystnie wpływa na samopoczucie i autokreację dorosłych⁷⁹, w rozdziale zwrócono uwagę na czynniki kształtujące wizję własnego rodzicielstwa w okresie dorastania. Należą do nich czynniki związane z prawidłowym przebiegiem rozwoju w okresie dorastania, które określają intelektualne, emocjonalne i osobowościowe uwarunkowania sposobu formułowania planów i aspiracji rodzicielskich oraz czynniki kontekstowe, które pośrednio wpływają na wspomniane procesy. Prawdopodobnie powodują one, że nastawienie młodych osób na sukces zawodowy i status ekonomiczny wpływa na opóźnianie planów prokreacyjnych i nieklarowność obrazu własnego rodzicielstwa.

Przedstawione rozważania chcemy zakończyć spostrzeżeniem o braku wystarczających zabiegów wychowawczych przygotowujących młodzież do odpowiedzialnego i satysfakcjonującego pełnienia roli matki czy ojca. Tę lukę mogą wypełnić zarówno działania podejmowane przez rodziców (wychowanie w rodzinie na rzecz rodziny) oraz wychowawców w różnego typu instytucjach edukacyjnych, takich jak szkoły, organizacje, stowarzyszenia (wychowanie instytucjonalne na rzecz rodziny). Ponadto wzrost popularności coachingu rodzicielskiego⁸⁰ pozwala przypuszczać, że analogiczna oferta może dotyczyć zabiegów prorodzicielskich, w których wykwalifikowany

⁷⁷ Tamże, s. 135-137.

⁷⁸ Arcimowicz K., *Dyskursy...*, s. 375-390.

⁷⁹ Bakiera, L. *Zaangażowane rodzicielstwo a autokreacyjny aspekt rozwoju dorosłych*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2013, s. 125-144; Larney B., Cousens P., Nunn K. P. *Maternal representations reassessed*, *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 1 (1997); Umberson D., Pudrovska T., Reczek C. *Parenthood, childlessness, and well-being. A life course perspective*, *Journal of Marriage and Family*, 3 (2010), s. 612-629.

⁸⁰ Marciniak-Budecka D., *Rodzicielstwo do-it-yourself, czyli refleksyjność współczesnego rodzicielstwa*, *Pogranicze. Studia Społeczne*, 24 (2014), s. 131-148.

coach wspiera potencjał osobowy młodego człowieka, pomagając mu kształtować cechy i kompetencje przydatne w dorosłym życiu oraz w byciu rodzicem.

Istotne wydaje się, aby wszystkie te oddziaływania (zarówno mające miejsce w środowisku rodzinnym, jak i w rozmaitych instytucjach) uwzględniały opisane w tym tekście normatywne i pozanormatywne czynniki wpływające na kształtowanie się wizji własnego rodzicielstwa u młodych osób. W przeciwnym razie istnieje ryzyko, że będą one nieadekwatne wobec potrzeb lub możliwości adresatów, co może czynić je nieefektywnymi, a nawet niesie ryzyko, że będą przynosić skutek odmienny od zamierzonego, zniechęcając młode osoby do świadomego i odpowiedzialnego przygotowywania się do podjęcia w przyszłości roli rodzica i nadania jej istotnego znaczenia w kontekście innych życiowych celów.

Literatura

Adams B. N., Trost J. *Handbook of word families*, SAGE Publications, Thousand Oaks, London, New Delhi 2005

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

Ammari T., Schoenbeck S., *Understanding and supporting fathers and fatherhood on social media sites*, [w:] Proceedings of the 33rd Annual ACM Conference on Human Factors in Computing Systems ACM, (http://yardi.people.si.umich.edu/pubs/Schoenebeck_Fathers15.pdf)

Arcimowicz K., *Obraz mężczyzny w polskich mediach: prawda, fałsz, stereotyp*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003

Arcimowicz K., *Od macho do opiekuna dziecka – wizerunki mężczyzn w kinie polskim po 1989 roku*, [w:] Arcimowicz K., Cítko K. (red.), *Wizerunki mężczyzn i kobiet w najnowszym filmie europejskim*, Trans Humana, Białystok 2009

Arcimowicz K., *Dyskursy o płci i rodzinie w polskich telesagach. Analiza seriali obyczajowych najpopularniejszych na początku XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2013

Bakiera L., *Czy dorastanie musi być trudne?*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2009

Bakiera L. *Problem autorytetu z perspektywy psychologicznej*, Czasopismo Psychologiczne, 1 (2013)

Bakiera, L. *Zaangażowane rodzicielstwo a autokreacyjny aspekt rozwoju dorosłych*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2013

Bakiera L., *Mężczyzna w roli ojca. Psychospołeczne uwarunkowania zaangażowanego ojcostwa*, [w:] Raszeja-Kotelba B., Baranowska-Szczepańska M. (red.) *On bez tajemnic. Problemy, analizy, perspektywy*, Instytut Wydawniczy MAIUSCULA, Poznań 2014

Bakiera L., Harwas-Napierała B., *Wzory osobowe w rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016

Beisert M. *Seks twojego dziecka*, Wydawnictwo K. Domke, Poznań 1991

Beisert M. *Trud dorastania seksualnego*, [w:] Beisert M. (red.), *Seksualność w cyklu życia człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012

Bianchi S. M., *Changing Families, Changing Workplaces*, Future of Children, 2 (2011)

Bierca M., *Tacierzyństwo w sieci analiza nowego trendu i jego socjologiczne implikacje*, InterAlia. Pismo poświęcone studiom queer, 8 (2013)

Bieńko M., *Perfekcyjna matka oraz bachor w poradnikach i bezradnikach współczesnej popkultury*, [w:] Taranowicz I., Grotowska S. (red.), Oficyna Wydawnicza Arboretum, Wrocław 2015

Biernat T., Sobierajski P., *Młodzież wobec małżeństwa i rodziny. Raport z badań*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2007

Boguszewski R., *Rodzina – jej współczesne znaczenie i rozumienie*, CBOS BS/33/2013: http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_033_13.PDF

Brzezińska A. I., Piotrowski K., *Diagnoza statusów tożsamości w okresie adolescencji, wylaniającej się dorosłości i wczesnej dorosłości za pomocą Skali Wymiarów Rozwoju Tożsamości (DIDS)*, Studia Psychologiczne, 47 (2009)

Collins W. A., *More than myth: The developmental significance of romantic relationships during adolescence*, Journal of Research on Adolescence, 13 (2003)

Czeszejko M., *Współczesne wartości a plany małżeńsko-rodzinne młodzieży*, [w:] Muszyński, W., Sikorska E. (red.), Miłość, wierność i uczciwość na rozstajach współczesności. Kształty rodziny współczesnej, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008

Duch-Krzyszczak D., *Małżeństwo, seks, prokreacja. Analiza socjologiczna*, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa 1998

Dziwańska K., *Cele i plany życiowe młodzieży a rozwój perspektywy przyszłościowej – wyniki badań*, Psychologia Rozwojowa, 12 (2007)

Erikson E. H., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 1997

Gajtkowska M., *Rola matki jako obszar dylematów współczesnych kobiet. Badania własne*, <http://www.repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/3696/Magdalena%20Gajtkowska%20Rola%20matki%20jako%20obszar%20dylematow%20wspolczesnych%20kobiet%20Badania%20wlasne.pdf?sequence=1>

Garncarek E., *Kobieta bez dziecka vs. mężczyzna bez dziecka w świetle wypowiedzi autorów postów internetowych*, Acta Universitatis Lodzianis. Folia Sociologica, 34 (2009)

Gębuś D., *Mama, tata, dziecko? Przemiany ról małżeńskich i rodzicielskich we współczesnych rodzinach*, [w:] Janicka I. (red.), Rodzice i dzieci w różnych systemach rodzinnych, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010

Główny Urząd Statystyczny, *Departament Badań Demograficznych i Rynku Pracy*, 2016, file:///C:/malzenstwa_i_dzietnosc_w_polsce.pdf

Gohel M., Diamond J., Chambers Ch., *Attitudes toward sexual responsibility and parenting: An exploratory study of young urban males*, Family Planning Perspectives, 29 (1997)

Grác J., *Wzory osobowe oddziałujące na młodego człowieka – analiza teoretyczna*, Człowiek i Społeczeństwo, 14 (1996)

Havighurst R. J., *Developmental tasks and education*, Longman, New York 1981

Izdebski Z., *Wiedza, przekonania o HIV/ AIDS w społeczeństwie polskim. Zachowania seksualne*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000

Jacques H. A., Radtke H. L., *Constrained by choice: Young women negotiate the discourse of marriage and motherhood*, *Feminism & Psychology*, 22 (2012)

Janowicz K., *Wizja własnego ojcostwa u mężczyzn w późnej adolescencji i wczesnej dorosłości*. Niepublikowana praca magisterska. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2017

Jaguś I., *Od wielodzietności do bezdzietności? Przemiany w poglądach na posiadanie dzieci i ich uwarunkowania*, [w:] Kotlarska-Michalska A. (red.), *Dylematy współczesnych rodzin. Roczniki Socjologii Rodziny. Studia socjologiczne oraz interdyscyplinarne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2005

Kluzowa K., *Sytuacja demograficzna rodziny polskiej lat dziewięćdziesiątych i jej konsekwencje społeczne*, [w:] Ziemska M. (red.), *Rodzina współczesna*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2005

Krzysteczko H., *Modele i wartości rodziny dawnej i współczesnej*, [w:] Korzeniowska W., Szuścik U. (red.), *Rodzina. Historia i współczesność*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006

Kwak A., *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i ko habitacja*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005

Larney B., Cousens P., Nunn K. P. *Maternal representations reassessed*, *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 1 (1997)

Liberska H., *Perspektywy temporalne młodzieży. Wybrane uwarunkowania*. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004

Liberska H., *Współczesny obraz moratorium*, [w:] Harwas-Napierała B., Liberska H. (red.), *Tożsamość a współczesność. Nowe tendencje i zagrożenia*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2007

Marciniak-Budecka D., *Rodzicielstwo do-it-yourself, czyli refleksyjność współczesnego rodzicielstwa*, *Pogranicze. Studia Społeczne*, 24 (2014)

Marsiglio W., Pleck J. H., *Fatherhood and Masculinities*, [w:] Kimmel M. S., Hearn J., Connell R. W. (red.), *Handbook of Studies on Men and Masculinities*, SAGE Publications, Thousand Oaks, London, New Delhi 2005

Maruszewski T., Ścigała E., *Emocje – aleksytymia – poznanie*, Wydawnictwo Naukowe Humaniora, Poznań 1998

Obuchowska I., *Psychologiczne aspekty dojrzewania*, [w:] Jaczewski A., Woynarowska B. (red.), *Dojrzewanie*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1982

Obuchowska I., *Adolescencja*, [w:] Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000

Piaget J., *Studia z psychologii dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006

Przeclawska A., Rowicki L., *Młodzi Polacy u progu nadchodzącego wieku*. Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1997

Przybył I., *Źródła wiedzy o rolach małżeńskich*, *Roczniki Socjologii Rodziny*, 12 (2001)

Ritzer G., *Magiczny świat konsumpcji*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA, Warszawa 2012

- Rydz, S. *Osobowościowe uwarunkowania kształtowania się różnych typów tożsamości u młodzieży licealnej*, [w:] Rostowski J., Rostowska T., Janicka I. (red.) *Psychospołeczne aspekty rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1997.
- Rydz S., *Samotne rodzicielstwo*, [w:] Janicka I., Liberska H. (red.) *Psychologia rodziny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.
- Schmitz R. M., *Constructing men as fathers: A content analysis of formulations of fatherhood in parenting magazines*, *Journal of Men's Studies*, 24 (2016)
- Slany K., *Dywersyfikacja form życia rodzinnego we współczesnym świecie. Przykład związków homoseksualnych*, [w:] Slany K., Kowalska B., Śmietana M. (red.), *Homoseksualizm: perspektywa interdyscyplinarna*, Zakład Wydawniczy „NOMOS”, Kraków 2005
- Smół J., *Obraz mężczyzny w prasie kobiecej z lat 80. i z początku XXI wieku.*, [w:] Raszeja-Kotelba B., Baranowska-Szczepańska M. (red.), *On bez tajemnic. Problemy, analizy, perspektywy*, Instytut Naukowo Wydawniczy MAIUSCULA, Poznań 2014
- Straś-Romanowska M., *Wolna wola – zagubiony paradygmat współczesnej psychologii*, [w:] Reut M. (red.), *Dylematy wolności*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, Wrocław 2001
- Strzelecki Z. *Europa – Polska: stan i perspektywy demograficzne w latach 1980-2050*, *Małżeństwo i Rodzina*, 3 (2003)
- Szulich-Kałuża J., *Matki w popkulturze – zwykle czy niezwykle? O ekspertyzacji macierzyństwa w dyskursie medialnym*, *Zeszyty Naukowe KUL*, 59 (2016)
- Tyszka Z., *Rodzina współczesna – jej geneza i kierunki przemian*, [w:] Ziemska M. (red.), *Rodzina współczesna*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2005
- Umberson D., Pudrovska T., Reczek C. *Parenthood, childlessness, and well-being. A life course perspective*, *Journal of Marriage and Family*, 3 (2010)
- Wadsworth, B. J., *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, Wydawnictwo Szkole i Pedagogiczne, Warszawa 1998
- Wiatrowski Z., *Rodzina w kontekście globalizacji komunikacyjnej i rozluźnienia społeczno-moralnego*, [w:] Janke W. (red.), *Wychowanie rodzinne w teorii i praktyce. Rozwój pedagogicznej orientacji familio logicznej*, Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT”, Toruń 2008
- Włodarczyk E., *Młodzież wobec macierzyństwa i jego kulturowej kreacji*. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2009
- Żurek A., *Orientacje na mikrostrukturę a rodzina*, [w:] Ziemska M. (red.), *Rodzina współczesna*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2005

Normatywne i pozanormatywne uwarunkowania wizji własnego rodzicielstwa u nastolatków

Abstrakt

Choć młodzi ludzie coraz częściej odraczają moment posiadania potomstwa, a rodzicielstwo nie jest już tak jednoznacznie wpisane w doświadczenia dorosłych kobiet i mężczyzn jak w przeszłości, to posiadanie szczęśliwej rodziny wciąż jest jednym z najważniejszych celów życiowych wśród nastolatków. Jest ono także coraz częściej spostrzegane w kategoriach możliwości, a nie konieczności, a badania wskazują, że aktywne doświadczenie rodzicielstwa wywołuje skutki odnoszące się do wszystkich aspektów rozwoju psychicznego i społecznego człowieka, korzystnie wpływając m.in. na poczucie wewnętrznej integracji i autokreacji.

Większość (91%) nastolatków w późnej adolescencji planuje posiadanie potomstwa w przyszłości, jednak wielu z nich ma mało rozbudowane i dość idealistyczne wyobrażenie o tym, jak będzie wyglądało ich rodzicielstwo. Rzadziej też widzą możliwość przygotowania się do tej roli i dostrzegają mniej trudności związanych z jej pełnieniem. Jednocześnie częściej odwołują się do tradycyjnych modeli ról rodzinnych, mniej uwzględniając emocjonalne i relacyjne aspekty roli rodzica.

Wizja własnego rodzicielstwa u nastolatków kształtuje się pod wpływem normatywnych uwarunkowań związanych z rozwojem biologicznym, psychicznym i społecznym, a także pod wpływem społecznych trendów i przekazów kulturowych. W rozdziale podjęto analizę rozwojowego i społeczno-kulturowego kontekstu kształtowania się wizji własnego rodzicielstwa, a także zaproponowano działania zmierzające do wspierania socjalizacji prorodzinnej.

Słowa kluczowe: rodzicielstwo, wizja, adolescencja.

Normative and non-normative conditions of vision of own parenthood in adolescents

Abstract

Although young people increasingly postpone decision about having children and parenthood is not so clearly embedded in the experiences of adult men and women as it used to be in the past, having a happy family is still one of the most important teenagers' life goals. It is also more often perceived in terms of possibility rather than necessity and the studies indicate that active experience of parenthood influences all aspects of psychological and social development – e.g. it has a positive impact on the sense of internal integration and autcreation.

Most of teenagers (91%) in late adolescence are planning to have children in the future, but a lot of them have vague and idealistic picture of how their parenthood will look like. Moreover, they hardly ever see the possibility of preparing to this role and notice fewer difficulties connected with being a parent. At the same time they more often refer to traditional family role model and less take into account emotional and relational aspects of the parent role.

Teenagers' vision of their own parenthood is shaped by the normative impact of conditioning connected with biological, psychological and social development and also it is influenced by social trends and cultural cues. This chapter explores developmental and socio-cultural context of shaping of the vision of own parenthood and also proposes the measures supporting family-oriented socialization.

Keywords: parenthood, vision, adolescence

Rodzinny dom dziecka zastępczym środowiskiem opiekuńczo-wychowawczym

1. Wprowadzenie

Współcześnie duża liczba dzieci wychowuje się poza rodziną własną. Rodzice z różnych przyczyn nie chcą lub nie mogą zajmować się swoimi dziećmi. Pobyt w placówce opiekuńczo-wychowawczej jest dla dziecka dużym przeżyciem, ponieważ musi ono przystosować się do nowych warunków, adoptować do nowego środowiska. Kwestie dotyczące codziennego funkcjonowania dzieci w placówce opiekuńczo-wychowawczej są tematem ważnym, który powinien być poruszany nie tylko, gdy dochodzi do nadużyć względem wychowanków. Istotne jest, aby społeczeństwo знаło „prawdziwy” obraz życia w domu dziecka, który różni się od tego pokazywanego w mediach.

2. Sposób funkcjonowania i organizacja rodzinnych domów dziecka

Rodzinny dom dziecka to jedno z zastępczych środowisk opiekuńczo-wychowawczych, w których wychowuje się dziecko. W. Okoń środowisko definiuje jako różnego rodzaju procesy polityczne, ekologiczne, ekonomiczne, kulturalno-oświatowe, społeczne i instytucjonalne oraz zależności pomiędzy nimi. Jest to pewna przestrzeń, wokół której całe społeczeństwo wypełnia swoje zadania oraz zaspokaja swoje potrzeby materialne i duchowe². Środowisko, w którym dziecko dorasta ma charakter wychowawczy. K. Sośnicki środowisko wychowawcze definiuje jako „ogół sytuacji wychowawczych, ogół instytucji, które działając na jednostkę powodują u niej określone przeżycia psychiczne. Mianem środowiska wychowawczego określa całokształt wpływów i bodźców środowiskowych, zarówno celowo zorganizowanych jak i samorzutnych”³.

„Współczesna opieka nad dzieckiem obejmuje działania o bardzo zróżnicowanym charakterze, odnoszone do rozmaitych kategorii dzieci i młodzieży. Konwencja o Prawach Dziecka z 1991 roku stanowi, że dziecko pozbawione czasowo lub na stałe swojego środowiska rodzinnego lub gdy ze względu na swoje dobro nie może pozostawać w tym środowisku będzie miało prawo do specjalnej ochrony i pomocy ze strony państwa”⁴.

Rodzinny dom dziecka jest najczęściej występującą placówką opiekuńczo-wychowawczą typu rodzinnego, (placówka zapewniająca opiekę dziecku całodobowo może mieć charakter rodzinny, interwencyjny i socjalizacyjny)⁵. „Zasady organizacji i funkcjonowania placówek rodzinnych zostały określone w rozporządzeniu Ministra

¹ agnieszkaapytka@gmail.com, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej.

² Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001, s. 306-307.

³ Wroczyński R., *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1974, s. 84.

⁴ Gumienny B., *Funkcjonowanie domu dziecka na przykładzie Domu dla Dzieci „Nasza Chata”*, Rzeszów 2005, s. 25.

⁵ Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej, Dz. U. Nr 64, poz. 593, art. 80, ust. 1.

Pracy i Polityki Społecznej z dnia 19 października 2007 r. w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych (Dz.U. Nr 37 z 2005r., poz.331). Zgodnie z § 5 tego rozporządzenia placówkę rodzinną tworzy się w celu stworzenia jednej, wielodzietnej rodziny dla dzieci w różnym wieku, w której mogą się wspólnie wychowywać liczne rodzeństwa. Do podstawowych zadań tego typu placówki należy zapewnienie im kształcenia, wyrównywania opóźnień rozwojowych i szkolnych oraz zaspokojenie niezbędne potrzeb bytowych, rozwojowych, w tym emocjonalnych, społecznych, religijnych, a także korzystanie z przysługujących na podstawie odrębnych przepisów świadczeń zdrowotnych i kształcenia. Obowiązkiem placówki rodzinnej jest ustalenie, w porozumieniu z sądem, centrum pomocy i ośrodkiem adopcyjno-opiekuńczym, zasad kontaktów dziecka z rodzicami. Placówka rodzinna, realizując zaspokajanie potrzeb dziecka kieruje się w szczególności dobrem dziecka poszanowaniem jego prawa, także poszanowaniem praw rodziców wynikających z przepisów prawa rodzinnego, przede wszystkim prawa do kontaktowania się z dzieckiem, potrzebą działań w celu utrzymywania więzi dziecka z rodziną i umożliwieniu jego powrotu do rodziny⁶.

Przygotowanie dzieci przebywających w rodzinnym domu dziecka do życia w rodzinie i społeczeństwie jest najważniejszym i najtrudniejszym zadaniem, jakie zostało postawione pracownikom tej placówki. Ważne jest też, aby umożliwić dziecku powrót do rodziny lub znalezienie mu rodziny adopcyjnej.

Proces wychowania w placówkach opiekuńczo-wychowawczych oparty jest na pewnym trójkącie: dziecko-rodzina-wychowawca. Relacje między rodzicami a dziećmi są bardzo silne, pomimo, że nie zawsze są one poprawne. Poprawność relacji dziecko-wychowawca zależy od czasu jej trwania, oddziaływań wychowawczych wobec wychowanka, postaw rodziców czy umiejętności i podejścia wychowawcy. Zdarza się, że w ogóle nie istnieje więź między rodzicami a wychowawcami lub nie jest ona poprawna⁷.

Pobyt dziecka w placówce opiekuńczo-wychowawczej typu rodzinny dom dziecka związany jest z jego sytuacją rodzinną. Gdy rodzina nie wypełnia w odpowiedni sposób którejs z podstawowych funkcji, mamy do czynienia z rodziną dysfunkcyjną⁸. Funkcje rodziny to skutki, które są wywoływane poprzez działania i zachowanie się poszczególnych członków rodziny, które mają miejsce w samej rodzinie lub poza nią, bez względu na to czy były one zamierzone czy nie. Zazwyczaj przyjmuje się, że rodzina wypełnia cztery podstawowe funkcje: „biologiczno-opiekuńczą, kulturalno-towarzystką, ekonomiczną oraz wychowawczą”⁹. Zdaniem Marii Ziemskiej rodzina jest podstawową grupą społeczną, która wypełnia istotne funkcje w społeczeństwie oraz zaspokaja potrzeby emocjonalne, psychiczne i społeczne¹⁰. Funkcja wychowawcza to jedna z podstawowych funkcji, którą rodzice powinni wypełniać i która ma wprowadzić dziecko w świat społeczny czy kulturalny. Funkcja ta stawia przed rodzicami pewne zadania takie jak na przykład: „wprowadzanie” dzieci do życia

⁶ Kwaśniewska A., Cicha K., Zozuła J., *Rodzinne Domy Dziecka problematyka prawna*, [w:] Kwaśniewska K., (red.) *Analizy, Raporty, Ekspertyzy*, 1 (2009).

⁷ Andrzejewski M., *Domy na piasku. Rzecz o sieroctwie i domach dziecka*, Poznań 1997, s. 19.

⁸ Ziemska M., *Rodzina i dziecko*, Warszawa 1986, s. 235.

⁹ Kawula S., Brągiel J., Janke A., *Pedagogika rodziny. Obszary, panorama problematyki*, Toruń 2007, s. 56.

¹⁰ Ziemska M., op. cit., s. 2330235.

społecznego, przekazywanie wiedzy o otaczającym świecie, przygotowanie do życia, pobudzanie i motywowanie w rozwijaniu zainteresowań”. Kolejną ważną funkcją jest funkcja opiekuńcza, która polega na zapewnieniu opieki dzieciom na co dzień we wszystkich obszarach ich rozwoju. Ma ona swoje odbicie w potrzebach duchowych i materialnych¹¹.

Dzieci wychowujące się poza rodziną własną mają zaburzony obraz własnej osoby, czują się niepotrzebne, odrzucone i nic nie warte. Utrata rodziców doprowadza do głębokich zmian w ich psychice, a także sposobie w jaki postrzegają siebie i innych. Pomoc jaką jest udzielana dzieciom osieroconym to głównie zapewnienie im odpowiednich warunków bytowych, najczęściej poprzez umieszczenie ich w odpowiedniej placówce opiekuńczo-wychowawczej. Kolejnym krokiem w niesieniu pomocy takim dzieciom jest udzielenie im wsparcia ze strony psychologów i pedagogów, którzy próbują pomóc im w odbudowaniu zaufania do innych ludzi, do drugiego człowieka oraz zminimalizowania skutków wystąpienia choroby sieroczej oraz poczucia samotności i odrzucenia¹².

Istnieje kilka przyczyn, które sprawiają, że dziecko musi zostać umieszczone w placówce opiekuńczo-wychowawczej: w sytuacji, kiedy rodzice nie są w stanie zapewnić dziecku należytej opieki, kiedy środowisko rodzinne, w którym dziecko się wychowuje charakteryzuje się bardzo niskim statusem społeczno-moralnym lub w sytuacji, kiedy stosunek wychowawczy rodziców względem dziecka jest wypełniany niewłaściwie, w sposób rażący oraz zagrażający jego naturalnemu rozwojowi i bezpieczeństwu¹³. Umieszczenie dziecka w takiej placówce jest dla niego bardzo trudnym wręcz traumatycznym przeżyciem, ponieważ zostaje ono przeniesione do zupełnie obcego i nieznanego mu dotąd środowiska. Takie przeżycie może zostawić trwałe ślady w jego psychice do końca życia¹⁴.

3. Metodologiczne podstawy badań własnych

Celem badań było poznanie sposobu funkcjonowania rodzinnego domu dziecka jako zastępczego środowiska opiekuńczo-wychowawczego w zakresie zaspokajania potrzeb wychowanków.

Przystępując do badań zostało sformułowane następujące pytanie badawcze:

W jaki sposób i na ile zaspokajane są potrzeby bio-psycho-społeczne podopiecznych w rodzinnych domach dziecka?

Założono, że w opinii badanych rodzinny dom dziecka nie spełnia swoich podstawowych funkcji w zakresie zaspokajania potrzeb bio-psycho-społecznych wychowanków.

W badaniach wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego oraz technikę ankiety i wywiadu. Narzędziem badań były samodzielnie przygotowane kwestionariusze.

Kwestionariusz ankiety składał się z 23 pytań o charakterze otwartym, półotwartym i zamkniętym. Dotyczyły one pobytu dzieci w placówce opiekuńczo-wychowawczej, zaspokajania ich potrzeb biologicznych takich jak: dostęp do środków higienicznych,

¹¹ Piech A., *Rodzina naturalnym środowiskiem wychowawczym*, [w:], Wosik-Kawala D. (red.), *Rodzinne i instytucjonalne środowiska opiekuńczo-wychowawcze*, Lublin 2011, s. 18-19.

¹² Turska M., *Percepcja siebie i własnej sytuacji życiowej przez wychowanków domu dziecka*, Łódź 2008, s. 15.

¹³ Turska M., op. cit., s. 5.

¹⁴ Kamińska U., *Wychowawcza i edukacyjna rola domu dziecka w Polsce*, Warszawa 2010, s. 183

dopasowanie odzieży i obuwia do pór roku, sposobu spędzania wolnego czasu, organizacji wakacji, czy ferii oraz nauki i samodzielnego wykonywania czynności dnia codziennego. Pytania zawarte w ankiecie nawiązywały również do zaspokajania potrzeb psychospołecznych dzieci, takich jak poczucie bezpieczeństwa w placówce, możliwość rozmowy z wychowawcą o problemach czy kontakty z rodziną.

Drugim narzędziem badawczym wykorzystanym do przeprowadzenia badań był kwestionariusz wywiadu. Pytania dotyczyły opinii dorosłych na temat zaspokajania potrzeb fizycznych i emocjonalnych wobec dzieci przez placówkę opiekuńczo-wychowawczą. Za pomocą kwestionariusza wywiadu przeprowadzono 7 wywiadów.

Badania zostały przeprowadzone w 2014 roku w Domu Rodzinnym numer 2 na ul. Mineralnej 21 oraz w Domu Rodzinnym numer 3 na ul. Generała B. Duchy 38 w Lublinie, których patronem jest Ewa Szelburg-Zarembina. *Rodzinny Dom Dziecka im. Ewy Szelburg-Zarembiny w Lublinie to jedna z najstarszych placówek opiekuńczo-wychowawczych. To dawny Dom Dziecka Nr 2 przy ul. Narutowicza 32. Od 1 lipca 2011 r. centrum administracyjne Rodzinnego Domu Dziecka mieści się przy Alejach Racławickich 22 w Lublinie.* Personel placówki opiekuńczo-wychowawczej stanowią osoby z wykształceniem wyższym magisterskim, (jedna osoba jest po studiach licencjackich), głównie po kierunkach pedagogicznych takich jak pedagogika specjalna, opiekuńczo-wychowawcza, szkolna i przedszkolna, resocjalizacyjna i psychologia. Wychowawcy pracujący w placówce mają różny staż pracy (najdłuższy wynosi 35 lat).

W badaniu przeprowadzonym za pomocą kwestionariusza ankiety wzięło udział 6 dziewcząt i 14 chłopców. Byli to wychowankowie Rodzinnych Domów Dziecka w Lublinie im. Ewy Szelburg-Zarembiny. Była to grupa młodych ludzi przebywających w placówce opiekuńczo-wychowawczej w różnym wieku, mających różne problemy oraz odmienne poglądy czy zainteresowania. Przebywali oni w placówce z wielu przyczyn, między innymi z powodu ograniczenia lub pozbawiania rodziców praw rodzicielskich przez sąd czy alkoholizmu rodziców. W chwili badania 10 osób uczęszczało do gimnazjum, a 7 do szkół średnich. Najmniejszą grupę – 3-osobową stanowili najmłodsi podopieczni, uczniowie szkoły podstawowej mający 12 lat i mniej. Z przeprowadzonych badań wynika, że 5 osób przebywało w domu dziecka pięć lat lub dłużej. Najwięcej, 8 wychowanków spędziło w nim od dwóch do czterech lat. Najkrócej przebywały tam dzieci do roku czasu – 7 wychowanków.

3.1. Zaspokajanie potrzeb biologicznych wychowanków

Odpowiednie zaspokojenie potrzeb biologicznych jest bardzo ważne dla prawidłowego rozwoju dzieci i młodzieży. Na takie potrzeby składa się: zaspokojenie potrzeb żywieniowych, dostęp do środków czystości, odpowiednia odzież czy obuwie, nauka wykonywania czynności dnia codziennego, sposób organizacji czasu wolnego oraz wakacji czy możliwość kontaktu z lekarzem w przypadku choroby. Są to bardzo ważne potrzeby, które muszą być w odpowiednim stopniu zaspokajane, aby dziecko mogło się prawidłowo rozwijać i funkcjonować.

Ze względu na liczbę wychowanków czy wielkość budynku nie każde dziecko miało możliwość, aby mieć swój własny pokój. Wśród badanych 11 osób mieszkało w pokoju dwuosobowym, dwóch wychowanków miało pokój tylko dla siebie. Z kolei w trzyosobowym pokoju mieszkało 6 podopiecznych placówki. Najmniej – 1 osoba zamieszkiwała w pokoju czterosobowym.

Potrzeby żywieniowe powinny być dopasowane nie tylko do gustu młodych ludzi, ale także do ich poziomu rozwoju fizycznego. W kwestii całkowitego zaspokajania

potrzeb żywieniowych 7 osób uważało, że były one zdecydowanie dobrze zaspokajane. Za tym, że były one raczej dobrze zaspokajane opowiedziało się sześciu ankietowanych. Czterech wychowanków uważało, że ich potrzeby żywieniowe raczej nie były zaspokajane, tak jak oni by chcieli. Odpowiedź o zdecydowanym niedopasowaniu potrzeb żywieniowych wybrało 3 podopiecznych.

Podopieczni placówki opiekuńczo-wychowawczej byli w różnym wieku i prowadzili różny tryb życia, dlatego nie zawsze mieli możliwość, by spożywać posiłki o stałych porach. Spośród 20 przebadanych osób 11 odpowiedziało, że nie jada o stałych porach. Odpowiedzi twierdzącej na to pytanie udzieliło 9 podopiecznych.

Odpowiednio dopasowana odzież do pór roku oraz dostęp do środków higienicznych jest bardzo ważna zarówno dla dorosłych, jak i dla dzieci. Spośród dwudziestu badanych osób połowa zaznaczyła, że miała w odpowiednim stopniu zapewnione te potrzeby, z czego 10 wychowanków odpowiedziało, że raczej dobrze były one zaspokajane, a 8, że zdecydowanie dobrze. Tylko dwóch ankietowanych podało, że te potrzeby były zdecydowanie źle zaspokajane.

Dla osób pracujących w placówkach opiekuńczo-wychowawczych bardzo ważne było, aby ich podopieczni się usamodzielnili. Dlatego uczyli ich wykonywania wielu różnych czynności, które przydadzą im się w życiu codziennym. Młodzi ludzie najczęściej byli uczeni sprzątaniam i taką odpowiedź wybrało 17 ankietowanych. Na kolejnym miejscu znalazło się zmywanie i tego uczy się 14 wychowanków. Nauki bardziej skomplikowanej rzeczy jaką było gotowanie, podejmowało się 11 osób i tyle samo uczyło się prania. Najmniej – 7 ankietowanych odpowiedziało, że uczyło się prasować. Umiejętność samodzielnego wykonywania niektórych czynności jest bardzo przydatna na co dzień. Sprzątaniam to jedna z czynności dnia codziennego, którą samodzielnie potrafiło wykonać 3/4 badanych osób. Na drugim miejscu było pranie – 14 osób. Samodzielnie zmywać potrafiło 13 wychowanków. Połowa ankietowanych bez niczyjej pomocy potrafiła prasować. 8 podopiecznych zaznaczyło samodzielne gotowanie.

Organizacja i sposób w jaki dzieci spędzają swój czas wolny jest bardzo ważny i potrzebny do prawidłowego rozwoju młodych ludzi. Wpływa na ich sprawność fizyczną jak również pozwala na kształtowanie ich charakteru czy rozwijanie zainteresowań. 14 osób czas wolny spędzało oglądając telewizję, a grając w gry komputerowe 11 wychowanków. W sposób aktywny poprzez wyjścia na spacerów swój czas wolny spędzało 11 osób i tyle samo wychodziło na basen. W gry zespołowe na świeżym powietrzu grało 9 badanych. Spośród ankietowanych ośmiu podopiecznych wychodziło w ramach rozrywki do kina lub teatru. W wolnym czasie tylko 6 wychowanków sięgało po książki. Jedna osoba podała, że lubiła spotykać się ze znajomymi, a 4 bawiły się z innymi wychowankami na terenie placówki – dotyczyło to najmłodszych podopiecznych.

Sposób w jaki podopieczni mieli zorganizowane wakacje czy ferie nie zawsze zależał od nich. Często chcieliby oni spędzić je w inny sposób, ale nie było to możliwe. Wychowankowie placówki czas wolny od zajęć lekcyjnych spędzali wyjeżdżając na obozy/ kolonie lub do domu. Taką odpowiedź wybrało 14 ankietowanych osób. Jedna osoba podała, że wyjeżdżała wtedy ze znajomymi.

Stały kontakt z lekarzem jest jednym z podstawowych zadań, które dom dziecka powinien zapewnić, aby wychowankowie mieli optymalne warunki do prawidłowego rozwoju. Większość ankietowanych – 17 osób miało możliwość kontaktu z lekarzem

w przypadku problemów zdrowotnych. Trzech podopiecznych placówki zaznaczyło, że nie miało takiego kontaktu.

3.2. Zaspokajanie potrzeb psychospołecznych wychowanków

Poczucie bezpieczeństwa, możliwość rozmowy o swoich problemach czy potrzebach to jedna z najważniejszych potrzeb psychospołecznych w życiu każdego człowieka. Jeszcze ważniejsze jest to dla dzieci, które przebywają w domach dziecka. Dla nich ważne jest to, aby były kochane i potrzebne. Zaspokojenie tego typu potrzeb jest bardzo trudne w placówce opiekuńczo-wychowawczej, ponieważ nie jest to naturalne środowisko dla prawidłowego rozwoju dziecka. W miejscu, gdzie przebywa większa grupa dzieci czasem trudno o indywidualne podejście. Najlepszym miejscem do ich realizacji jest dom rodzinny.

Poczucie bezpieczeństwa to jedna z najważniejszych potrzeb, jaka powinna być zaspokojona w placówce opiekuńczo-wychowawczej, szczególnie w przypadku dzieci. Ponad połowa ankietowanych wychowanków domów dziecka twierdziła, że ma poczucie bezpieczeństwa, z czego za odpowiedź o zdecydowanym bezpieczeństwie opowiedziało się 6 podopiecznych.

Większość z badanych osób miała pozytywne relacje z kolegami/ koleżankami. Prawie połowa ankietowanych zaznaczyła, że miała zdecydowanie dobry kontakt, 5 osób, że raczej dobry. Do negatywnych relacji z rówieśnikami przyznało się 6 wychowanków, z czego dwoje podało, że ten kontakt był zdecydowanie zły, a czterech uważało, że raczej zły.

Problemy z jakimi borykały się dzieci i młodzież dotyczyły różnych obszarów ich życia. Ponad połowa badanych – 15 osób stwierdziło, że miało możliwość, aby porozmawiać z wychowawcami o swoich problemach czy potrzebach. Za odpowiedź zdecydowanie tak było 11 wychowanków. Czterech ankietowanych zaznaczyło odpowiedź raczej tak. Część spośród dwudziestu badanych uznała, że nie ma możliwości rozmowy na temat swoich potrzeb czy problemów. O tym, że zdecydowanie nie mogli rozmawiać ze swoimi opiekunami o swoich potrzebach czy problemach opowiedziało się 4 podopiecznych placówki. Za opcją, że raczej nie mogli o tym rozmawiać była 1 osoba. Sytuacja szkolna i problemy z nią związane to najczęściej omawiane problemy z wychowawcami przez podopiecznych domów dziecka. Takiej odpowiedzi udzieliła ponad połowa badanych- 15 osób. Problemy związane z sytuacją rodzinną znalazły się na drugim miejscu. Na ten temat z wychowawcami rozmawiało 7 wychowanków. Relacje z rówieśnikami były kolejnym tematem rozmów podopiecznych z opiekunami. O ewentualnych problemach z kolegami/ koleżankami mówiły 4 osoby. Spośród 20 badanych jedna ankietowana osoba przyznała, że rozmawiała o swoich problemach miłosnych z wychowawcami. Przy pojawiających się problemach ważna dla dzieci i młodzieży jest świadomość tego, że jest ktoś, kto im pomoże – 18 osób mogło liczyć na pomoc wychowawców w razie problemów z nauką. Na pomoc wychowawców w nauce nie mogło liczyć 2 podopiecznych. Ponad połowa ankietowanych osób odpowiedziała, że mogła liczyć na pomoc innych wychowanków z placówki opiekuńczo-wychowawczej w przypadku problemów z nauką. Za tą odpowiedź było 11 osób. Nie wszyscy podopieczni mogli liczyć na wsparcie pozostałych wychowanków w przypadku takich problemów. Na taką pomoc nie mogło liczyć 9 ankietowanych.

Prawidłowy rozwój to nie tylko świadomość, że są wychowawcy, którzy pomogą w przypadku problemów w nauce, ale to także możliwość kontaktu z rodziną. Ponad

połowa badanych osób podała, że ma kontakt osobisty z rodziną/ rodzicami. Takiej odpowiedzi udzieliło 12 respondentów. Kontakt telefoniczny z najbliższymi utrzymywało jedenastu podopiecznych domów dziecka. Nie wszyscy, którzy brali udział w badaniu mieli możliwość by kontaktować się z rodziną/rodzicami osobiście lub telefonicznie. Pięciu ankietowanych podało, że nie kontaktuje się z najbliższymi w ogóle. Prawie połowa ankietowanych – 7 osób miała kontakt telefoniczny z rodziną kilka razy w tygodniu. Sześć osób nie miało możliwości kontaktowania się z najbliższymi telefonicznie w ogóle. Jak podali ankietowani 3 osoby z dwudziestu badanych mogło rozmawiać telefonicznie ze swoimi najbliższymi codziennie. Tyle samo miało taki kontakt kilka razy w miesiącu. Jedna osoba odpowiedziała, że rozmawiała przez telefon z najbliższymi raz w tygodniu. Nikt, spośród badanych nie odpowiedział, że tylko kilka razy do roku miał możliwość porozmawiania przez telefon z rodzicami/rodziną. Najwięcej – 6 osób podało, że nie miało w ogóle kontaktu osobistego z rodziną/rodzicami. Możliwość takiego kontaktu raz w tygodniu miało 5 wychowanków, a 4 osoby podały, że nawet kilka razy w tygodniu. Dwóch podopiecznych powiedziało, że mogło spotykać się z najbliższymi codziennie. Tyle samo ankietowanych widywało się z rodziną kilka razy w miesiącu. Jedna osoba odpowiedziała, że ma kontakt osobisty tylko kilka razy w ciągu roku. Wychowankowie najczęściej spotykali się z rodzicami lub kimś z rodziny poza placówką opiekuńczo-wychowawczą. Takiej odpowiedzi udzieliło 10 osób. Ze swoimi bliskim w placówce spotykało się 7 wychowanków. Jeszcze jednym miejscem spotkań podopiecznych domów dziecka z bliskim był ich dom rodzinny. Taką możliwość spotkań podała 1 osoba.

4. Konkluzje pedagogiczne

Rodzinny dom dziecka jest miejscem, które wielu dzieciom zastępuje prawdziwy dom. Zaspokajane są w nim ich najważniejsze potrzeby: potrzeba miłości, bezpieczeństwa, akceptacji czy przynależności. Wychowankowie rozwijają w nim swoje pasje, zdolności i umiejętności, kształtują charakter i tożsamość oraz zdobywają praktyczne umiejętności związane z samodzielnym funkcjonowaniem w życiu codziennym.

Wyniki zgromadzone podczas badań odpowiadają na postawiony problem badawczy czyli w jaki sposób i na ile zaspokajane są potrzeby bio-psycho-społeczne podopiecznych w placówce opiekuńczo-wychowawczej. Nie potwierdziła się jednak postawiona hipoteza, ponieważ przebadani wychowankowie sposób funkcjonowania placówki w zakresie zaspokajania potrzeb bio-psycho-społecznych oceniają pozytywnie. O ocenie tej przesądza w znacznym stopniu postępowanie wychowawców, którzy potrafią stwarzać odpowiednią atmosferę i w odpowiedni sposób wykorzystać swoje doświadczenie zawodowe.

Według wychowawców pracujących w domu dziecka potrzeby biologiczne dzieci były zaspokajane bardzo dobrze. Jak podawał jeden z wychowawców: *„dzieci są prawidłowo żywione, mają możliwość uprawiania sportu, są objęte opieką lekarską, mają zapewnioną potrzebną ilość ubrań i obuwia, wyjeżdżają na wyjazdy wakacyjne i ferie”*.

Potrzeby psychospołeczne dzieci według wychowawców były raczej dobrze zaspokajane. Wychowawcy uważali, że robią: *„to, co jest możliwe w tym zakresie w placówce, natomiast nic nie można zaspokoić potrzeb emocjonalnych, które może zaspokoić tylko prawidłowo funkcjonująca rodzina. Potrzeby psychospołeczne*

zaspokajane są przez zindywidualizowaną opiekę, pomoc psychologa i możliwość kontaktu z rodziną”. Z badań przeprowadzonych przez L. Telkę wynika, że starania opiekunów w zakresie wyrównywania braków emocjonalnych przynoszą pozytywne skutki, jeśli znajdują się w stadium załączkowym. Problemem najdłużej utrzymującym się jest zaburzenie sfery osobowości¹⁵.

Badani wychowankowie sposób funkcjonowanie placówki w zakresie zaspokajania potrzeb bio-psycho-społecznych ocenili pozytywnie. Z badań wynika, że wychowankowie na pytania, w których mieli do wyboru odpowiedzi pozytywne i negatywne częściej wybierali opcje twierdzące, co może świadczyć o tym, że dom dziecka jako placówka zastępująca prawdziwy dom realizuje swoje podstawowe funkcje i zadania względem przebywających tam dzieci i młodzieży oraz zaspokaja ich najważniejsze potrzeby i pragnienia.

Dzieci, które przebywały w placówce miały zapewnione odpowiednie warunki do prawidłowego rozwoju biologicznego między innymi poprzez zapewnienie im odpowiedniego wyżywienia, dostosowanego do ich wieku i potrzeb, dopasowanie odzieży i obuwia, dostępu do środków higienicznych, naukę wykonywania czynności dnia codziennego, różnorodne sposoby spędzania czasu wolnego oraz organizację wyjazdów podczas ferii zimowych czy wakacji. Placówka umożliwiała im także kontakt z lekarzem w przypadku choroby. Wychowankowie biorący udział w anonimowym badaniu uważali, że potrzeby psychospołeczne są dobrze zaspokajane. Wyrażało się to w ich pozytywnych odpowiedziach na przykład jeśli chodzi o możliwości rozmowy z wychowawcami o problemach i potrzebach, o ich pomocy w przypadku problemów z nauką czy konfliktów z rówieśnikami. Młodzi ludzie czuli się bezpiecznie, ponieważ wiedzieli, że mogą liczyć nie tylko na swoich opiekunów, ale także na innych wychowanków.

Postawa wychowawców, klimat panujący w placówce oraz atmosfera jaką stwarzają opiekunowie w dużym stopniu decyduje o tym, jak potrzeby dzieci są zaspokajane i realizowane.

Literatura

Andrzejewski M., *Domy na piasku. Rzecz o sieroctwie i domach dziecka*, Wydawnictwo w drodze, Poznań 1997

Gumienny B., *Funkcjonowanie domu dziecka na przykładzie Domu dla Dzieci „Nasza Chata”*, Wydawnictwo Oświatowe Fosze, Rzeszów 2005

Kamińska U., *Wychowawcza i edukacyjna rola domu dziecka w Polsce*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2010

Kawula S., Bronkiel J., Janke A., *Pedagogika rodziny. Obszary, panorama problematyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007

Kwaśniewska A., Cicha K., Zozula J., *Rodzinne Domy Dziecka problematyka prawna* [w:] Kwaśniewska A. (red.), *Analizy, Raporty, Ekspertyzy, Stowarzyszenie Interwencji Prawnej*, Warszawa 2009

¹⁵ Telka L., *Wychowankowie rodzinnych domów dziecka*, *Problemy opiekuńczo-wychowawcze*, 2 (1995), s. 35.

Lewandowska- Kidoń T., *Dom dziecka jako środowisko opiekuńczo wychowawcze* [w:] Wojciechowska - Charlak B.(red.), *Środowiska opiekuńczo- wychowawcze*, Wszechnica Świętokrzyska, Kielce 2002.

Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej Dz.U. nr. 149, poz. 697

Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydaw. Akademickie „Żak”, Warszawa 2001

Piech A., *Rodzina naturalnym środowiskiem wychowawczym*, [w:] Wosik-Kawała D. (red.), *Rodzinne i instytucjonalne środowiska opiekuńczo-wychowawcze*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2011

Telka L., *Wychowankowie rodzinnych domów dziecka*, *Problemy opiekuńczo-wychowawcze*, 2 (1995).

Turska M., *Percepcja siebie i własnej sytuacji życiowej przez wychowanków domu dziecka*, Wydawnictwo e-bookowo, Łódź 2008

Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej Dz. U. nr 64, poz. 593

Ziemska M., *Rodzina i dziecko*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1986.

Rodzinny dom dziecka zastępczym środowiskiem opiekuńczo-wychowawczym

Abstrakt

Rodzinny dom dziecka jest miejscem, w którym pozbawione rodziny własnej dzieci wychowują się, dorastają, a także uczą codziennego życia. Są tam zaspokajane ich podstawowe potrzeby życiowe, takie jak poczucie bezpieczeństwa, miłości, potrzeby żywieniowe czy związane z rozwijaniem zainteresowań. Wychowawcy pracujący w placówce powinni stwarzać wychowankom warunki zbliżone do tych, jakie panują w „prawidłowo” funkcjonującej rodzinie.

Celem przeprowadzonych badań było poznanie sposobu zaspokajania potrzeb bio-psycho-społecznych dzieci z rodzinnego domu dziecka. Badaniem objęto 20-osobową grupę wychowanków oraz kilku wychowawców. Wykorzystano narzędzia badawcze w postaci autorskiego kwestionariusza ankiety i wywiadu. Na podstawie przeprowadzonych badań można stwierdzić, że rodzinny dom dziecka spełnia swoje podstawowe funkcje. Badani wychowankowie pozytywnie ocenili różne obszary związane z działalnością placówki oraz sposobem zaspokajania podstawowych potrzeb.

Słowa kluczowe: rodzinny dom dziecka, opieka zastępcza, zaspokajanie potrzeb, wychowankowie

Family home child's substitute care and education environment

Abstract

Family home child's is a place where children without their families are grown up, and taught their daily lives. In this place, they meet their basic life needs, such as safety, love, nutrition and needs associated with their interests. Educators working in this institution should provide students with conditions similar to those of a "properly" functioning family.

The purpose of the research was to get to know how to meet the bio-psycho-social needs of children in the orphanage. The study included a 20-people group of students and several educators. Research tools were used in the form of an authorial survey questionnaire and interview. According to the research conducted, it can be stated that a children's home fulfills its essential functions. The researched students positively assessed the various areas associated with the functioning of the institution and the way it meets basic needs.

Keywords: family home child's, foster care, satisfying needs, foster children

Zaburzona więź psychiczna w rozwoju psychospołecznym a reaktywne zaburzenie przywiązania u dzieci i młodzieży

1. Wstęp

Początki rozważań teoretycznych oraz systematycznie prowadzonych badań nad wpływem relacji z matką na rozwój psychiczny dziecka sięgają początków XX wieku. Długoletnie obserwacje dzieci oderwanych od opiekunów czy pozbawionych ciągłej, prawidłowej opieki ze strony najbliższej dziecku osoby pokazały, że brak lub zerwanie we wczesnym etapie życia bliskiej relacji dziecka z dorosłym powoduje negatywne, często nieodwracalne skutki dla rozwoju².

Pojęcie „przywiązanie” odnosi się do stanu, w którym dana jednostka odczuwa silną tendencję do szukania bliskości innej konkretnej jednostki, szczególnie w sytuacjach stresu, trudności lub zagrożenia. Tendencja ta jest atrybutem osoby, która nawiązała bardzo bliską więź, jest niezależna od chwilowej sytuacji i ulega jedynie powolnym zmianom w czasie. O przywiązaniu mówi się niezależnie od tego, czy np. matka, do której dziecko jest przywiązane, jest obecna, czy też nieobecna, a także niezależnie od tego, czy szuka ono u niej w danym momencie pomocy i ochrony, czy też nie poszukuje jej³. Więź jest dla każdego człowieka niezbędnym składnikiem jego życia psychicznego, aby mogło ono być satysfakcjonujące. Według teorii więzi Johna Bowlbiego, jedną z podstawowych zdolności człowieka jest umiejętność tworzenia bliskich więzi emocjonalnych z wybranymi osobami. Więź jako naturalna predyspozycja, jest przynależna każdemu człowiekowi. Jest to podstawowa potrzeba człowieka. Jej niezaspokojenie niesie ze sobą czasem drastyczne skutki dla rozwoju emocjonalnego dziecka, które przekazywane dalej stają się przyczyną negatywnych zmian w kolejnych pokoleniach. Zmiany te dotyczą nie tylko indywidualnego rozwoju osobowości jednostek, ale całych rodzin, które swoje funkcjonowanie opierają na więziach łączących jej członków. W literaturze psychologicznej więź rozpatrywana jest nie tylko z punktu widzenia rozwoju emocjonalnego. Podkreślane jest znaczenie więzi w rodzinie w aspekcie socjalizacyjno-wychowawczym, kulturowym, małżeńskim oraz rodzinnym. Każda z tych funkcji stanowi jednak pochodną podstawy, którą jest więź w aspekcie emocjonalnym⁴.

Według Schaffera⁵ przywiązanie można scharakteryzować jako długotrwały, emocjonalny związek z konkretną osobą, charakteryzujący się selektywnością (rozumianą jako wyróżnienie konkretnej osoby w sposób i w zakresie niespotykanych

¹ anjan@kul.pl, doktor nauk społecznych, Katedra Psychologii Ogólnej, Instytut Psychologii, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II.

² Słaboń-Duda A., *Wczesna relacja matka – dziecko i jej wpływ na dalszy rozwój emocjonalny dziecka*, *Psychoterapia*, 2(157), 2011.

³ Bowlby J., *Przywiązanie*, PWN., Warszawa 2007.

⁴ Kotlarska-Michalska A., *Więź w rodzinach wielodzietnych*, *Roczniki socjologii Rodziny*, 14, 2002.

⁵ Schaffer H. R., *Psychologia dziecka*, PWN, Warszawa 2006.

w relacjach z inną osobą), poszukiwaniem fizycznej bliskości, komfortem i poczuciem bezpieczeństwa wynikającym z osiągnięcia tej bliskości, lękiem separacyjnym pojawiającym się w przypadku zerwania więzi i uniemożliwienia uzyskania bliskości. Bezpieczeństwo jest głównym warunkiem właściwego rozwoju eksplorowania świata i zdobywania autonomii⁶.

Warto zauważyć różnicę między przywiązaniem dziecka do rodziców a więzią rodziców z dziećmi. W Polsce określenie *attachment theory* jest tłumaczone jako teoria przywiązania⁷, rzadziej jako teoria więzi psychicznej⁸. Ryszard Bowlby – syn Johna Bowlby’ego – niechętnie używa określenia „teoria przywiązania” – nazywa ją „badaniami na temat więzi (wiązań się)” (*research into bonding*). W literaturze angielskojęzycznej łatwo ocenić można to rozróżnienie, pierwsza relacja określana jest terminem *attachment*, druga funkcjonuje jako *bonding*⁹. W języku polskim oba typy oznaczamy terminem „więź” chociaż wiadomo, że różnią się one ze względu na wiek osób związanych, jak również ze względu na rozwój emocjonalny, oraz co wynika z dwóch pierwszych powodów, na stopień zależności przejawiany przez osoby pozostające w relacji przywiązania. Teoria przywiązania jest koncepcją ujmującą tworzenie silnych więzi międzyludzkich jako naturalną skłonność każdego człowieka. Ważnym założeniem jest stwierdzenie, że zaburzenia w tworzeniu więzi są przyczyną wykształcenia się nieprawidłowości w rozwoju emocjonalnym, osobowościowym oraz powstawania problemów lękowych czy depresyjnych na skutek utraty lub nieobecności ważnej osoby. To, w jaki sposób dziecko przywiąże się do swojego opiekuna, będzie miało istotne znaczenie do jego przyszłego rozwoju. Rodzaj przywiązania staje się matrycą wszystkich późniejszych relacji i podstawowych przekonań dziecka¹⁰.

Celem artykułu jest omówienie wpływu więzi istniejącej pomiędzy dzieckiem a rodzicami oraz możliwością pojawienia się reaktywnego zaburzenia przywiązania.

2. Teorie więzi (przywiązania)

Więź stanowi długotrwały, silny, emocjonalny i społeczny związek z konkretną (znaczącą) osobą. Zachowanie przywiązaniowe jest skierowane do jednej lub więcej bliskich osób. Tymi osobami są pierwotni opiekunowie, czyli osoby pełniące funkcje rodziców (zazwyczaj są to biologiczni rodzice). Więź trwa przez większość cyklu życia. Chociaż w okresie wczesnej dorosłości mogą pojawiać się nowe więzi – w nowych relacjach interpersonalnych – to jednak wczesne więzi nie dają się łatwo porzucić i zazwyczaj utrzymują się, trwają.

Do wytworzenia się przywiązania potrzebna jest – jak to określa Donald W. Winnicott¹¹ – „wystarczająco dobra matka” i niemowlę, nazywane przez Bowlby’ego¹² – „kompetentnym niemowlęciem”. Oboje wysyłają do siebie komunikaty i odbierają te

⁶ Sadowska L., Skórczyńska M., Błażejczyk M., Choińska A. M., Górecka B., Bibrowska R., Przygoda Ł., *Kształtowanie się więzi uczuciowej między matką i dzieckiem z niepełnosprawnością psychosomatyczną*, Przegląd Medyczny Uniwersytetu Rzeszowskiego, 1, 2010.

⁷ Pisula E., *Autyzm i przywiązanie. Studia nad interakcjami dzieci z autyzmem i ich matek*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.

⁸ Schier K., *Bez tchu i bez słowa*, GWP, Gdańsk 2005.

⁹ Za: Kirkilionis, E., *Więź daje siłę*, Wydawnictwo Maman, Warszawa 2011.

¹⁰ Gray D. D., *Adaptacja i przywiązanie. Praktyczny poradnik dla rodziców*, GWP, Sopot 2015.

¹¹ Winnicott D. W., *Rozmawiając z rodzicami*, WAB, Warszawa 1993.

¹² Bowlby J., *Przywiązanie*, PWN, Warszawa 2007.

nadawane przez drugą stronę. Oboje też są zdolni do nawiązania kontaktu. „Kompetentne niemowlę” prezentuje zachowania polegające na dążeniu do bliskości (orientuje się na ludzi, reaguje na twarze, głosy, odwraca się, przywiera do dorosłego, wyciąga ręce, ssie) oraz zachowania sygnalizujące (uśmiecha się, płacze, gaworzy). „Wystarczająco dobra matka” potrafi odczytać te komunikaty i na nie zareagować, dostroić się do dziecka poprzez poświęcenie mu uwagi, zapewnienie bezpiecznej bliskości fizycznej, dostrzeganie wysyłanych przez nie sygnałów, prawidłową ich interpretację oraz zaspokajanie jego potrzeb. Interakcja ta ma charakter cyrkularny, a nie linearny¹³, czyli uzależniona jest od zachowania obu stron, choć po stronie matki można dostrzec większe możliwości. Te wczesne interakcje powodują, że między matką i dzieckiem powstaje więź. Jeżeli reakcje matki lub podstawowego opiekuna będą się charakteryzowały wysoką responsywnością, jest szansa na wytworzenie się bezpiecznego stylu przywiązania. Od jakości tej relacji zależy to, czy (i w jaki sposób) dziecko będzie w stanie nawiązywać kontakty z innymi ludźmi oraz to, jak będzie się rozwijać¹⁴.

Najbardziej znaną jest teoria przywiązania Bowlby’ego. Stała się ona dominującym sposobem podejścia do analizy wczesnego rozwoju społecznego i przyczyniła się do przeprowadzenia ogromnej liczby badań empirycznych nad tworzeniem przez dzieci bliskich relacji.

2.1. Teoria przywiązania Johna Bowlby’ego

Według Bowlby’ego¹⁵ przywiązanie to odrębny i absolutnie podstawowy system behawioralno-motywacyjny o podłożu biologicznym¹⁶. Wczesne doświadczenia dziecka z opiekunem mają istotne znaczenie w tworzeniu jego osobowości i wpływają na jego dalszy rozwój. Ich jakość – zwłaszcza w relacji z matką – ma wpływ na działanie mechanizmów biologicznych, które decydują o „reprodukcyjnym sukcesie dorosłego człowieka”¹⁷. Nieprawidłowa opieka matki nad dzieckiem może doprowadzić do powstania u niego zaburzeń zachowania oraz istotnie wpłynąć na jego funkcjonowanie w okresie dorosłości^{18,19}.

Bowlby²⁰ – w swojej teorii podkreślał, że istnieją wrodzone mechanizmy biologiczne, które regulują sposób przywiązania w pierwszym roku życia dziecka. Przywiązanie jest procesem mającym charakter interakcyjny, co oznacza, że trwa przez określony czas i biorą w nim udział głównie opiekun i dziecko. Obie te strony mają swój znaczący wkład w rozwój przywiązania. Dzieci są genetycznie tak zaprogramowane by pozostawać w pobliżu osób mogących je chronić, ostrzegać i pomagać im w chwilach cierpienia. Służą temu różnorodne gesty przywiązania, które

¹³ Iniewicz G., *Zaburzenia emocjonalne u dzieci i młodzieży z perspektywy teorii przywiązania*, Psychiatria Polska, XLII (5), 2008.

¹⁴ Bowlby J., *Przywiązanie*, PWN., Warszawa 2007.

¹⁵ Bowlby J., *Przywiązanie*, PWN., Warszawa 2007.

¹⁶ Por. Wallin D. J., *Przywiązanie w psychoterapii*, Wydawnictwo UJ. Kraków 2011.

¹⁷ Tamże Bowlby J., *Przywiązanie*, PWN., Warszawa 2007, s.12.

¹⁸ Por. Czub T., *Przywiązanie i zaburzenia jego rozwoju*, Rozterki wychowawcze, 2, 2003.

¹⁹ Por. Schier K., *John Bowl’ego teoria przywiązania I psychoanaliza – historia rodzinna?* [w:] Józefik B., Iniewicz G., (red.), *Koncepcja przywiązania. Od teorii do praktyki klinicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.

²⁰ Tamże Bowlby J., *Przywiązanie*, PWN., Warszawa 2007.

od najwcześniejszych miesięcy życia należą do repertuaru zachowań dziecka. Z początku działają one w sposób automatyczny, stereotypowy i są reakcją na dorosłych, jednak w ciągu 1. go roku życia zaczynają dotyczyć tylko jednej bądź dwóch osób i ulegają przekształceniu w bardziej elastyczne i złożone systemy zachowań podlegające celowemu planowaniu. Biologiczną funkcją przywiązania jest zwiększenie szansy na przeżycie, funkcją psychologiczną jest zapewnienie sobie bezpieczeństwa. Oczywiście dochodzi do tego tylko wówczas, gdy rodzic odwzajemni uwagę dziecka, co jest wynikiem rozwoju rodzicielskiego systemu przywiązania, który zrodził się w komplementarny sposób na drodze ewolucji i powoduje, że rodzice są gotowi, by reagować na sygnały płynące ze strony dziecka²¹.

Przywiązanie, zdaniem Bowlby'ego^{22, 23} działa jak system kontroli. Ma za zadanie utrzymać stabilny stan bliskości z rodzicem. W chwili odzyskania równowagi gesty przywiązania ulegają wyciszeniu. Dziecko nie musi płakać, może poświęcić się innym zadaniom, takim jak zabawa lub eksploracja otoczenia. Kiedy stan ten jest zagrożony – przez zniknięcie matki z polu widzenia lub przez zbliżenie się kogoś obcego, następuje mobilizacja gestów przywiązania i dziecko podejmuje wysiłek odzyskania status quo. Sposób w jaki to czyni, zmienia się wraz z wiekiem i wzrostem jego kompetencji poznawczych i behawioralnych. Podczas gdy sześciomiesięczne dziecko płacze trzylatek już zawoła matkę, będzie chodził i szukał jej w różnych miejscach. Gesty te zależą od kondycji dziecka. W przypadku choroby lub zmęczenia pojawią się one szybciej, a potrzeba bliskości jest o wiele większa.

John Bowlby wyróżnia cztery komponenty przywiązania:

- pragnienie utrzymania bliskości i kontaktu z figurą przywiązania,
- dystresu związanego z antycypacją lub faktem rozłąki z opiekunem,
- używania figury przywiązania jako źródła emocjonalnego bezpieczeństwa dla eksploracji otoczenia i integrowania się ze światem,
- zwracania się do figury przywiązania w poszukiwaniu komfortu, gdy pojawi się zagrożenie²⁴.

2.1.1. Cztery etapy rozwoju przywiązania

Bowlby²⁵ wyróżnia cztery fazy przywiązania. Fazy te nie mają jasno sprecyzowanych granic i następują po sobie w przewidywalnej kolejności. Pierwsze trzy fazy rozwoju więzi mają miejsce w pierwszym i drugim roku życia dziecka, faza czwarta natomiast pojawia się około czwartego roku życia.

Pierwszy etap rozwoju przywiązania nazywamy fazą nieodróżnioną orientacji na sygnały. Na tym etapie dziecko nie różnicuje osób, tak samo zachowuje się zarówno w stosunku do osoby bliskiej, jak też obcej. Faza ta trwa od urodzenia do ok. 2-3 miesiąca życia. Koniec tej fazy następuje w momencie, kiedy dziecko różnicuje postacie pomiędzy matką a innymi osobami.

²¹ Por. Schaffer H. R., *Psychologia dziecka*, PWN, Warszawa 2006.

²² Bowlby J., *Przywiązanie*, PWN., Warszawa 2007.

²³ Tenże Schaffer H. R., *Psychologia dziecka*, PWN, Warszawa 2006.

²⁴ Szymczak J., *Style przywiązania a lęk u chorych na raka płuca zakwalifikowanych do leczenia chirurgicznego i u osób zdrowych*, *Psychoonkologia*, 9, 2001.

²⁵ Za: Schier K., *Bez tchu i bez słowa*, GWP, Gdańsk 2005

W drugim etapie dziecko jest skierowane ku jednej osobie i do niej posyła swoje sygnały. Osobą tą jest pierwotny opiekun, którym jest najczęściej matka. Faza ta nazywana jest tworzeniem się przywiązania. Faza ta trwa od 2. do 7. miesiąca życia. Dzieci zapoznają się z podstawowymi zasadami kontaktów z innymi ludźmi. Obejmują one wzajemną regulację uwagi i wrażliwości, koniecznych zwłaszcza w kontaktach twarzą w twarz, które sprawiają matkom jak i dzieciom wiele radości. Matka jest odpowiedzialna za utrwalanie wzorca naprzemiennych reakcji i daje dziecku szanse na poznanie zasad przebiegu kontaktów. Z czasem dziecko uczy się, że jest pora na to, żeby mówić i pora, żeby milczeć, umożliwiając wzajemną wymianę zdań, za którą wspólnie odpowiadają obydwójce partnerzy. Osobom znajomym jest łatwiej niż obcym wywołać u niego reakcje przywiązaniowe.

Trzeci etap – wyrażenie ukształtowanego przywiązania – to utrzymywanie bliskości z wybranym opiekunem. Rozpoczyna się ona między szóstym a dziewiątym miesiącem życia a trwa do 2. r. ż. Jej funkcją jest konsolidacja przywiązania do opiekuna lub opiekunów. Na tym etapie dziecko może utrzymywać więź z więcej niż jedną osobą. Fazie tej towarzyszą liczne zmiany w rozwoju poznawczym i ruchowym dziecka. Poprzez komunikaty werbalne i niewerbalne dziecko i opiekun mogą już wzajemnie wpływać na swoje zachowania i dzielić się doświadczeniami, ich relacje stają się bardziej symetryczne. W tej fazie powstają wzorce przywiązania, które opisują podstawowe sposoby wchodzenia dziecka w związki z ludźmi. W tym wieku rozstrój spowodowany rozstaniem z matką oraz niechęć do kontaktów z obcymi świadczy wyraźnie o powstałej więzi, która nie opiera się już na faktycznej obecności matki, ale ma bardziej trwały charakter. Dziecku nie jest już obojętne na kogo skieruje swoją uwagę – odrzuca obcych, ponieważ pozostaje zorientowane na matkę, nawet podczas jej nieobecności. Istnieje już przywiązanie skupiające się na konkretnej osobie. Jest to ważny aspekt rozwoju dziecka. Powstaje trwała relacja: reakcje przywiązaniowe dotyczą figury przywiązania, a lęk separacyjny jest oczywisty.

Ostatnim czwartym etapie – związku podlegającego zmianom ze względu na cel – kształtowania się przywiązania ma miejsce od 2.go do około 4.go r. ż. dziecka. Zachowanie dziecka względem innych osób przyjmuje bardziej celowy charakter. Dzieci są coraz bardziej zdolne do planowania własnych działań pod kątem celów własnych lub osób postronnych. Tym samym mają swój udział w tym co Bowlby²⁶ określił mianem związku celowego – czyli ustanowionego ze względu na cel działania. Relacja nabiera wówczas charakteru partnerskiego, ponieważ dziecko uczy się powstrzymywania od zachowań przywiązaniowych i uwzględniania planów i intencji opiekuna we własnym obrazie relacji z nim. Dzieci w tej fazie potrafią zrozumieć relacje między celami i planami opiekuna a jego zachowaniem. Dzięki temu procesowi dziecko uczy się dostrzegać zależności relacyjne na drodze internalizacji interakcji z opiekunami. Wpływa to zasadniczo na jego percepcję świata oraz regulację zachowań emocjonalnych.

Podsumowując rodzaje etapów przywiązania – o ile w pierwszych stadiach przywiązanie sprowadzało się do uruchamiania i wygaszania zewnętrznych reakcji poprzez określone okoliczności, o tyle później coraz bardziej zaczyna ono podlegać wewnętrznym uczuciom i oczekiwaniom – co Bowlby przypisał powstawaniu

²⁶ Za: Schier K., *Bez tchu i bez słowa*, GWP, Gdańsk 2005, s. 39-40.

wewnętrznych modeli operacyjnych. Są to struktury poznawcze reprezentujące wzajemne relacje i emocje doświadczane w kontaktach z głównymi postaciami przywiązania. Gdy zostaną one ustanowione zaczynają kierować zachowaniem dziecka we wszystkich kolejnych bliskich relacjach²⁷.

Istnieją specyficzne wzorce przywiązania:

- wzorzec bezpieczny,
- wzorzec pozabezpieczny:
 - wzorzec ambiwalentny
 - wzorzec unikający
- dezorganizacja wzorca.

Wzorzec bezpieczny ujmuje specyficzne cechy, które wymagane są od postawy opiekuna wobec dziecka, jak wynikające z jego postawy konsekwencje wpływające na rozwój dziecka.

W tym kontekście pojawiają się pytania: co powinno zatem charakteryzować opiekuna oraz jakie są konsekwencje dla rozwoju dziecka?

Opiekuna powinno charakteryzować między innymi:

- wysoki poziom wrażliwości (dostrzeganie sygnałów i komunikatów niemowlęcia, zdolność właściwego ich interpretowania i szybkiego, adekwatnego reagowania. Wrażliwość wyraża się w stałym nakierowaniu uwagi na dziecko, rejestrowaniu nawet bardzo subtelnych sygnałów. Pomimo, iż matka jest zaangażowana w inne czynności, znajduje się w innym pomieszczeniu – pozostaje nadal zainteresowana dzieckiem i nastawiona na odbiór jego sygnałów. Dla prawidłowego odczytania sygnałów dziecka niezbędna okazuje się empatia,
- zachowania opiekuna polegające wyłącznie na spełnianiu oczekiwań dziecka są właściwe w zasadzie tylko w odniesieniu do dzieci w 1 r.ż. Już na początku 2 r.ż. podstawą właściwej relacji są także pewne społeczne standardy zachowania, do realizowania których opiekun stara się wdrożyć dziecko.

Przywiązanie bezpieczne, czyli przekonanie o istnieniu stałego, niezagrażonego dostępu do źródła, które gwarantuje równowagę emocjonalną i poczucie bezpieczeństwa. Uformowanie bezpiecznego przywiązania w niemowlęctwie stanowi istotną podstawę prawidłowego rozwoju psychicznego w kolejnych okresach życia.

Konsekwencje dla rozwoju dziecka:

- przekonanie, że inni ludzie są dostępni i życzliwi,
- ciekawość oraz zaangażowanie w aktywne i spontaniczne kontakty społeczne,
- zdolność do samodzielnego regulowania swoich stanów emocjonalnych, a jeżeli będzie to zbyt trudne- łatwość w zwróceniu się o pomoc do innych,
- w sytuacjach trudnych aktywne poszukiwanie rozwiązań w oparciu o wyniesioną z pierwszych lat życia wiarę w możliwość zmiany na lepsze i wyjścia z trudnych sytuacji,
- przekonanie o własnej wartości oraz życzliwości i pozytywnych intencjach innych wobec nich i siebie nawzajem, co pozwoli na swobodne nawiązywanie i podtrzymywanie przyjaźni i związków intymnych,
- spostrzeżenie ludzi adekwatne do rzeczywistości,

²⁷ Marchwicki P., *Teoria przywiązania J. Bowlby'ego*, Poszukiwania Naukowe, 23, 2006

- łatwość w rozróżnianiu i adekwatnym reagowaniu na stany emocjonalne innych, adekwatna ekspresja własnych emocji i uczuć,
- większa niezależność (autonomia, umiejętność rozpoznawania swoich potrzeb i emocji przy równoczesnym szanowaniu reguł społecznych i innych ludzi, co umożliwia współpracę z innymi i pozostawanie w zgodzie z samym sobą, w funkcjonowaniu społecznym i emocjonalnym.

Analizując **wzorzec pozabezpieczny** Bowlby²⁸ wymienia: wzorzec ambiwalentny i wzorzec unikający.

Wzorzec ambiwalentny ujmuje również wpływ specyficznych cech opiekuna, jak i ich konsekwencje wynikające dla rozwoju dziecka.

Specyficzne cechy opiekuna to:

- brak stałości (nieprzewidywalności) w sposobie reagowania na sygnały, brak konsekwentnej opieki,
- słabe zaangażowanie w interakcje,
- nieumiejętność odczytywania sygnałów dziecka i niereagowanie na nie lub reagowanie w sposób niewystarczający,
- zajmowanie się dzieckiem głównie wtedy, gdy sam opiekun ma na to ochotę,
- zachowania sterowane przez aktualny nastrój i samopoczucie, a nie potrzeby dziecka,
- trudność w uspokojeniu dziecka i zapewnienia mu bezpieczeństwa, bezradność i nieefektywność działań,
- nieradzenie sobie przez opiekuna z własnym napięciem.

Konsekwencją dla rozwoju dziecka są:

- lęk w sytuacjach oddzielenia od opiekuna, a w kontakcie z nim niepewność i zachowania ambiwalentne,
- poszukiwanie własnych sposobów zaspokajania potrzeb (ponieważ nie rozumie od czego zależą reakcje opiekuna),
- reakcje dziecka nieprzewidywalne i nieadekwatne do sytuacji (rozpacza z powodu zniknięcia matki, a zaraz potem okazuje jej złość),
- zahamowanie w eksploracji otoczenia, a tym samym brak swobody w swobodnym realizowaniu zadań rozwojowych,
- zakłócenia w rozwoju emocjonalnym: grymaśność, złość, labilność emocjonalna,
- niepewność co do własnej wartości i źródeł osobistego bezpieczeństwa,
- ambiwalentny stosunek do siebie i innych,
- tendencja do manipulowania otoczeniem w celu zaspokojenia manifestowanych potrzeb.

Natomiast **wzorzec unikający** charakteryzuje następujący wpływ na rozwój dziecka zachowania opiekuna i jego konsekwencji:

Zachowania opiekuna charakteryzuje:

- nierespektowanie autonomii dziecka, nadmierna kontrola, pouczenie, wyręczanie, trudność w przyjmowaniu perspektywy dziecka i właściwej interpretacji jego sygnałów,

²⁸ Bowlby J., *Separation: Anxiety, Anger. Attachment and Loss*. International psycho-analytical library, No. 95 (vol. 2), Hogarth Press, London 1978

- zahamowanie ekspresji emocjonalnej (sztywność emocjonalna),
- odrzucanie dziecka – niezdolność do nawiązywania kontaktu emocjonalnego z dzieckiem, ignorowanie kierowanych w swoją stronę emocji dziecka,
- brak bliskiego kontaktu cielesnego, będącego dla opiekuna źródłem dyskomfortu,
- brak empatii.

Konsekwencją dla rozwoju dziecka są:

- brak zaufania dziecka do opiekuna (jako wynik fizycznej i psychicznej niedostępności); unikanie bliskiego kontaktu z matką, zachowania obronne (jako antycypacja zranienia); przyjazne wobec obcych osób,
- brak dystresu (zaniepokojenia, płaczu) na rozłąkę z matką, często obojętność. Po jej powrocie nie dąży do kontaktu – w ten sposób zdobywa pozorną samowystarczalność, która zaburza jego rozwój emocjonalny,
- tendencje do hamowania reakcji emocjonalnych, głównie negatywnych (lęku, złości), prezentowanie nieprawdziwych emocji (także pozytywnych) w celu zaspokojenia swoich potrzeb,
- w przyszłości nadmierna kontrola emocjonalna, uniemożliwiająca wyrażanie i zaspokajanie rzeczywistych potrzeb, co prowadzi do utrwalenia się przekonania o niskiej wartości własnej oraz spostrzeganie innych i świata jako negatywnie nastawionych i nieprzyjaznych.

Analizując trzeci wzorzec przywiązania Bowlby wymienia **dezorganizację wzorca**, która powstaje, gdy niemowlę doświadcza przemocy lub dziwacznych, budzących lęk zachowań opiekuna (niespójnych, gwałtownych, odbiegających od norm społecznych, np. nagłych zmian nastroju, nadmiernie okazywanego lęku).

Źródłem strachu u niemowlęcia są:

- wszelkie formy otwartego wyrażania wrogości wobec dziecka (fizyczne, psychiczne),
- wystraszenie niemowlęcia (nagle ukazywanie się dziecku, zbliżanie od tyłu),
- strach opiekuna w kontakcie z dzieckiem,
- „nieobecność” matki, zastyganie w bezruchu, wpatrywanie się w dal.

Bardzo niebezpieczną **konsekwencją dla rozwoju dziecka** staje się:

- brak jakiegoś stałego, podobnego we wszystkich przypadkach wzorca reagowania (brak jednej wyraźnej strategii postępowania wobec opiekuna) – naprzemienne lub jednoczesne zbliżanie się i unikanie kontaktu z opiekunem,
- w przyszłości podejmowanie kontroli i dominacja wobec opiekuna,
- agresja wobec rówieśników,
- brak emocjonalnego kontaktu z rówieśnikami,
- zaburzenia psychiczne, np. lęk, depresja

3. Styl przywiązania wg Mary Ainsworth

Koncepcja Johna Bowlby’ego stała się punktem wyjścia dalszych rozważań na temat wzorców przywiązania u dzieci wytworzonych na drodze kształtowania właściwych więzi z opiekunami. Styl przywiązania jest definiowany jako stopień poczucia zaufania i bezpieczeństwa w związkach interpersonalnych, kształtujący się w okresie niemowlęctwa. Wpływa on na zachowanie osoby przez cały czas trwania

jego życia, w szczególności na to, w jakie relacje będzie ona angażować i z jakimi osobami będzie budować związki²⁹.

Podstawową funkcją przywiązania jest redukcja lęku. Założenie to było punktem wyjścia badań Mary Ainsworth, uczennicy Johna Bowlby'ego, dzięki którym wyróżniła ona trzy style przywiązania między dzieckiem a jego rodzicami: styl właściwy tzw. bezpieczny i dwa style dysfunkcyjne czyli styl lękowo-ambiwalentny i styl unikający. Później do katalogu stylów przywiązania dodano również styl zdeorganizowany. W badaniach uwzględniła, jakość relacji, wrażliwość i dostępność matki w sytuacji komunikowania potrzeb przez dziecko.

Styl bezpieczny: wyróżnia się zaufaniem dziecka do obiektu przywiązania, który jest dostępny i przejawia wrażliwość na odczuwany przez dziecko dyskomfort. Doświadczając bezpiecznej więzi z opiekunem niemowlęta są zdolne do zinternalizowania strategii regulacji emocji, które są im oferowane, uczą się komunikować i interpretować niewerbalne sygnały. Nabyte w toku rozwoju umiejętności są bardzo pomocne w przypadku doświadczania stresu, gdyż pomagają małemu dziecku przepracować przytłaczające doświadczenie. Dzieci charakteryzujące się bezpiecznym typem przywiązania są określane jako bezpośrednie, odważne, otwarte zarówno jeśli chodzi o komunikowanie swoich emocji, jak też o kontakt z innymi. Przeważają u nich emocje pozytywne, negatywne pojawiają się rzadko i są krótkotrwałe. Dzieci te łatwo nawiązują relacje i są w stanie uwzględnić perspektywę drugiej osoby w kontakcie.

Styl lękowo-ambiwalentny: formułuje się w trakcie doświadczania niepewności odnośnie dostępności obiektu przywiązania, a także między stanem akceptacji i odrzucenia. Występuje nadmierna czujność, niski poziom poczucia bezpieczeństwa oraz silny lęk przed rozstaniem, nawet, jeśli matka jest obok. Styl ten wiąże się z przeżywaniem przez dziecko wielu negatywnych emocji. Dzieci o lękowo-ambiwalentnym typie przywiązania mają tendencję do trudności w podjęciu decyzji, czy chcą wchodzić w kontakt z opiekunem, pragną jego bliskości czy też wolą zachować dystans z obawy przed złością z ich strony. Matki tych dzieci są osobami gwałtownymi i skoncentrowanymi na emocjach własnych. W relacjach społecznych dzieci z tym typem przywiązania raczej niechętnie wchodzi w interakcje, w większości są wycofane, a w przypadku agresji innych dzieci – stają się ich ofiarami.

Styl unikający: kształtuje się w momencie doświadczania niedostępności obiektu przywiązania w sytuacjach zagrożenia, ujawniania potrzeb oraz w przypadku braku wrażliwości na sygnalizowane potrzeby. Efektem takiej relacji może być unikanie bliskiego kontaktu z obiektem przywiązania w celu ochrony przed zranieniem. Zauważalna jest rezygnacja z walki o obiekt przywiązania, a rozłąka nie musi wywoływać negatywnych uczuć. Styl ten wiąże się z przewidywaniem odrzucenia. Dzieci, których rodzice ciągle odsuwają się i odrzucają je, uczą się ignorować i nie ufać własnym uczuciom, związkom, a nawet własnemu ciału. Unikają relacji przywiązania nie tylko z opiekunem, ale także z rówieśnikami i innymi dorosłymi. Dzieci o unikowym stylu przywiązania po okresie rozdzielenia z opiekunem, nie przejawiają chęci kontaktu z nim. W ich zachowaniu nie widać stresu. Opiekunowie dziecka o takim stylu przywiązania dążą do nieadekwatnej dla jego wieku

²⁹ Liberska, H. Suwalska, D., *Style przywiązania a relacje partnerskie we wczesnej dorosłości*, Psychologia rozwojowa, 16, (1), 2011.

samodzielności, nie wspierają go w sytuacjach stresowych i unikają kontaktu fizycznego. Dzieci w kontaktach z rówieśnikami przejawiają nasilone zachowania agresywne, zwłaszcza wobec dzieci wchodzących mimowolnie w rolę ofiary.

Ostatni styl przywiązania podany przez Mary May i Judith Solomon³⁰ nazwanym **stylem zdezorganizowanym** – charakteryzuje się brakiem wyboru strategii działania w obliczu trudności u dzieci. Dominujące są zachowania kontrolujące. Dzieci o zdezorganizowanym stylu przywiązania są predysponowane do największej ilości zaburzeń. Najczęstszą przyczyną wykształcenia się tego stylu przywiązania są traumatyczne sytuacje doświadczone przez dziecko oraz matki charakteryzujące się bezradnością i wrogością. Dzieci przejawiające ten styl nie posiadają żadnej strategii radzenia sobie ze stresem w czasie rozłąki z opiekunem. W ich sposobie bycia nie można dopatrzeć się celu działania, często jest on sprzeczny z ich intencjami. Można też zaobserwować zachowania, które bezpośrednio lub pośrednio świadczą o doświadczanym przez dziecko lęku. Bardzo często to rodzic poprzez własną agresję, bezbronność i lęk staje się źródłem przerażenia u dziecka. Przywiązanie to wywołuje u dziecka nieprzewidywalne reakcje w stosunku do rodzica (przywiera do niego, odrzuca go lub jest agresywne). Taki styl przywiązania może skutkować dysfunkcjami w regulowaniu emocji, radzeniu sobie ze stresem, odczuwaniu empatii a także nieumiejętnością w rozwiązywaniu problemów w związkach oraz psychopatologią.

Opisane wzory przywiązania często ulegają przenoszeniu. Dzieje się tak w przypadku, kiedy opiekunowie dzieci sami doświadczyli trudności w tworzeniu więzi w dzieciństwie, ukształtowali niewłaściwy styl na drodze interakcji z własnymi opiekunami i przenieśli go na swoje dziecko. Proces ten nie jest jednak determinujący – dzięki autorefleksji rodziców możliwe jest wytworzenie bezpiecznej więzi z dzieckiem, nawet jeśli opiekun sam doznał trudności w rodzinie własnej^{31, 32, 33}.

Ainsworth³⁴ dowiodła, że wczesnodziecięce wzorce przywiązania wpływają na przyszłe życie. Roczne dzieci sklasyfikowane jako przywiązane bezpiecznie do kolejnych etapów rozwoju potrafią dłużej skupić uwagę, sprawnie radzą sobie z rozwiązywaniem konfliktów z rówieśnikami i są bardziej pewne siebie oraz odporniejsze niż dzieci prezentujące wzorce pozabezpieczne. Stanowi to potwierdzenie poglądu Bowlbiego, że dziecko które przywiązało się do matki lub do innego wrażliwego na jego potrzeby opiekuna w sposób bezpieczny, wykształca wewnętrzny model operacyjny siebie jako osoby godny przyjmować i otrzymywać miłość. Z kolei dziecko prezentujące wzorzec lękowo-unikający tworzy wewnętrzny model operacyjny jako człowieka niegodnego miłości oraz zmuszonego ukrywać swoją złość i rozpacz spowodowane odrzuceniem ze strony figury przywiązania gdyż w przeciwnym razie ją odstraszy. Dziecko przywiązane w sposób lękowo-ambivalentny również

³⁰ Za: Pisula E., *Autyzm i przywiązanie. Studia nad interakcjami dzieci z autyzmem i ich matek*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.

³¹ Ainsworth M.D., Blehar M., Waters E., Wall, S., *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum, New York 1978.

³² Por. Szymczak J., *Style przywiązania a lęk u chorych na raka płuca zakwalifikowanych do leczenia chirurgicznego i u osób zdrowych*, *Psychoonkologia*, 9, 2001.

³³ Por. Iniewicz G., *Zaburzenia emocjonalne u dzieci i młodzieży z perspektywy teorii przywiązania*, *Psychiatria Polska*, XLII (5), 2008.

³⁴ Tamże Taylor Ch., *Zaburzenia przywiązania u dzieci i młodzieży*, GWP Sopot, 2016.

wykształca model siebie jako osoby niewzbudzającej miłości, ale sądzi przy tym, że nieprzewidywalnego opiekuna trzeba przymuszać do okazywania czułości.

Dzieci przywiązane w sposób wyraźnie lękowy należą wprawdzie do grupy podwyższonego ryzyka, ale samo przywiązanie pozabezpieczne nie implikuje, że jednostka będzie później doświadczać trudności społecznych i emocjonalnych oraz cierpieć na zaburzenia psychiczne. Skłonność do problemów ze zdrowiem psychicznym w dzieciństwie i dorosłości mają natomiast osoby prezentujące wzorzec zdeorganizowany³⁵.

Traumą rozwojową zajmowali się m.in. Judith Herman, Bruce Pery i Bessel van der Kolk oraz Mary Main, którzy twierdzą, że zdeorganizowane przywiązanie prowadzi do symptomów PTSD (zespołu stresu pourazowego), jak również zaburzeń osobowości *bordeline* i aspołecznej. Należy podkreślić, że do czynników ryzyka powstania stylu zdeorganizowanego zalicza się między innymi: depresję, chorobę afektywno dwubiegunową oraz nadużywanie alkoholu przez opiekunów. Osoby z pozabezpiecznym stylem więzi, jako dorośli często nie radzą sobie z własnymi emocjami, miewają trudności w wychowaniu własnych dzieci, poszukują pomocy u terapeuty. Dla poprawy funkcjonowania niezwykle ważne jest odniesienie się do własnego wewnętrznego modelu operacyjnego i podjęcie próby zmiany schematów np. ze świat jest niebezpieczny na świat jest bezpieczny; ludzie są źli, nie można im ufać na ludzie są dobrzy, można im ufać oraz z jestem beznadziejna(y) na jestem wartościowa(y). Do ukształtowania się pozabezpieczanego stylu więzi prowadzi również nadopiekuńczość rodzica. Dziecko, które często słyszy: uważaj, bo się przewrócisz; nie spadnij; daj ja to zrobię; nie dotykaj tego posiada ograniczoną możliwość do budowania własnej sprawczości. Brak jej będzie skutkował w przyszłości np. niskim poczuciem własnej wartości, negatywnymi przekonaniami o sobie, niepewnością. Lęk w rodzicu, głównie w matce o swoje potomstwo utrwała się w dziecku. Wiele matek jest nieświadomych swojej nadopiekuńczości. Pojawia się ona najczęściej u tych, które doświadczyły w przeszłości traumy np.; śmierci bliskiej osoby bądź były ofiarami gwałtu. Matki te nadmiernie chcą chronić swoje dzieci. Style przywiązania wyróżnione przez Mary Ainsworth, Mary Main i Judith Solomon, Judith Herman, Bruce Pery i Bessel van der Kolk oraz Mary Main rzucają światło nie tyle na przyczyny, jak to było w przypadku teorii więzi Bowlby'ego, ile na konsekwencje niewłaściwie ukształtowanych relacji przywiązania.

Ważne jest aby pamiętać, jak istotne są pierwsze lata życia dziecka, i jak wielki mają wpływ na jego rozwój oraz wszystkie jego późniejsze relacje z ludźmi.

4. Zaburzenia funkcjonowania na skutek zaburzonych więzi

Zaburzenia na każdym z etapów kształtowania więzi, mają bardzo poważne skutki dla dziecka, przede wszystkim dla zapewnienia jego podstawowych potrzeb, które, jeśli są frustrowane – blokują dalszy jego rozwój. Są stresorem, który towarzysząc dziecku, wprowadza w jego życie brak stabilności, która jest źródłem chronicznego lęku i hamulcem uniemożliwiającym bezpieczną eksplorację otoczenia.

Związki pomiędzy wzorcami przywiązania w okresie dzieciństwa a różnymi formami zaburzeń w zachowaniu nie mają prostego charakteru przyczynowo-skutko-

³⁵ Taylor Ch., *Zaburzenia przywiązania u dzieci i młodzieży*, GWP, Sopot 2016.

wego. Nie można stwierdzić, że poszczególne pozabezpieczne wzorce przywiązania w bezpośredni sposób prowadzą do określonych form zaburzeń. Wystąpienie zaburzeń jest najczęściej uwarunkowane wieloczynnikowo. Pojawiają się one częściej, jeśli pozabezpiecznemu wzorcowi przywiązania towarzyszą inne czynniki ryzyka, takie jak: uwarunkowania temperamentalne, nieprawidłowe strategie wychowawcze, konflikty w życiu rodzinnym, wychowanie dziecka w rodzinie niepełnej czy zaburzenia psychiczne rodziców.

Wyniki badań Lewisa i współpracowników³⁶ wskazują na wyraźną zależność pomiędzy wzorcami przywiązania w niemowlęctwie a zaburzeniami w zachowaniu sześciolatków, jednak tylko w przypadku chłopców (u dziewczynek nie stwierdzono takiej zależności). U 40% chłopców z przywiązaniem pozabezpiecznym (unikającym lub ambiwalentnym) w niemowlęctwie stwierdzono w wieku lat sześć różnego rodzaju zaburzenia. W grupie z przywiązaniem bezpiecznym, podobne zaburzenia zaobserwowano u niespełna 6% chłopców. Chłopcy z przywiązaniem unikającym mieli wyższe wyniki w skali schizoidii, natomiast chłopcy z przywiązaniem ambiwalentnym częściej prezentowali symptomy depresyjne i symptomy wycofania społecznego. W obu grupach znacznie częściej niż w grupie z przywiązaniem bezpiecznym występowały dolegliwości somatyczne (np. ból brzucha, głowy) i niekomunikatywność w relacjach z innymi. Tym co odróżniało chłopców z przywiązaniem pozabezpiecznym, u których występowały zaburzenia, od tych (z przywiązaniem pozabezpiecznym), którzy pozostali niezaburzeni, było podleganie dodatkowym czynnikom ryzyka, takim jak: nieplanowane narodziny, większa liczba stresujących doświadczeń życiowych (np. choroby, śmierć jednego z rodziców, rozwód rodziców, wypadki, przeprowadzki i in.) i niewielka liczba przyjaciół. Występowanie tych samych czynników ryzyka u chłopców z przywiązaniem bezpiecznym nie prowadziło do powstania zaburzeń. Zależność ta dowodzi, że pojawienie się psychopatologii jest uwarunkowane wieloczynnikowo (a nie wyłącznie przez wzorec przywiązania), a bezpieczny wzorec przywiązania może być traktowany jako czynnik chroniący przed wystąpieniem zaburzeń.

Badania przeprowadzone przez Renkena i współ.³⁷ potwierdziły związek między jakością przywiązania w okresie niemowlęcym a późniejszymi zaburzeniami w adaptacji – jednak podobnie tylko w odniesieniu do chłopców. Badano dzieci w wieku wczesnoszkolnym, a zależności dotyczyły tylko agresywności i wycofania społecznego. W grupie chłopców agresywnych wystąpiła znacząca nadreprezentacja tych z przywiązaniem unikającym, natomiast w grupie wycofujących się największą część stanowili chłopcy z przywiązaniem ambiwalentnym. Badania podłużne, prowadzone od niemowlęctwa aż do okresu adolescencji, pozwoliły ustalić związki wzorców przywiązania z zaburzeniami zachowania w tym okresie. Ambiwalentny wzorec przywiązania w niemowlęctwie najsilniej wiąże się z zaburzeniami lękowymi u siedemnastolatków. Jedną z postaci zaburzeń lękowych (np. lęk uogólniony, fobie, napady lęku) prezentowało

³⁶ Lewis M., Feiring C., McGuffon, Jaskir J., *Predicting psychopathology in six-year-olds from early social relations*. Child Development, 55, 1984.

³⁷ Renken B., Egeland B., Marvinney D., Mangelsdorf S., Sroufe A., *Early childhood antecedents of aggression and passive-withdrawal in early elementary school*, Journal of Personality, 57, 1989.

28% osób z przywiązaniem ambiwalentnym, 16% osób z przywiązaniem unikającym i 12% z przywiązaniem bezpiecznym w niemowlęctwie³⁸.

W niektórych badaniach podłużnych uwzględniono dezorganizację przywiązania. Wyniki badań wskazują na ich patogenną wartość. W badaniach dzieci pięcioletnich z grupy wysokiego ryzyka stwierdzono, iż tylko dezorganizacja przywiązania w pierwszym roku życia wykazuje istotny związek z patologicznym nasileniem zachowań agresywnych. Okazało się, że 60% dzieci z dezorganizacją przywiązania w niemowlęctwie przejawiało w piątym roku życia kliniczne nasilenie agresji. Podobny poziom zachowań agresywnych występował u 31% dzieci z przywiązaniem unikającym, 28% z przywiązaniem ambiwalentnym i 17% z przywiązaniem bezpiecznym. Tak wysoki poziom zachowań agresywnych pojawiał się jednak tylko u tych dzieci z dezorganizacją przywiązania, u których jednocześnie stwierdzono cechy trudnego temperamentu (Shaw i in. 1997). W innej grupie dzieci w wieku przedszkolnym 45% tych, u których stwierdzono dezorganizację przywiązania w niemowlęctwie, prezentowało patologiczne nasilenie zachowań agresywnych w relacji z rówieśnikami i dorosłymi. W grupie wszystkich dzieci, których poziom agresji przekraczał granicę normy, aż 71% stanowiły dzieci z dezorganizacją przywiązania, a tylko 12% z przywiązaniem bezpiecznym³⁹. Również w badaniach młodych dorosłych stwierdzono szczególnie silny związek dezorganizacji przywiązania w niemowlęctwie z zaburzeniami dysocjacyjnymi w wieku lat dziewiętnastu⁴⁰.

Teoria Bowlby'ego⁴¹ odnosi się do teorii traumy wywołanej deprivacją kontaktów dziecka z matką oraz separacji. Jest to tzw. trauma relacyjna, czyli taka, która odnosi się do bliskiej relacji. Trauma wywołana zaburzeniami relacji przywiązania może mieć charakter prosty lub kumulacyjny. Pierwsza spowodowana jest brakiem, lub odebraniem dziecku znaczącej relacji w trakcie kształtowania się przywiązania. Drugi typ traumy relacyjnej – trauma kumulacyjna – polega na spotęgowaniu działaniu negatywnych doświadczeń dziecka, które pojedynczo nie są traumatyzujące, ale ich zbiór powoduje niemożność kontrolowania przez dziecko własnych emocji. Trauma kumulacyjna występuje zwykle u dzieci, które wykształciły niewłaściwy styl przywiązania ze swoimi opiekunami. Są oni niejednokrotnie obojętni na dziecko, czasem wykazują wrogość, bywają niestali w okazywaniu dziecku zainteresowania czy w końcu reagują gniewem lub agresją na potrzeby dziecka w zakresie budowania więzi. Ważną konsekwencją tego typu problemów jest nieumiejętność nawiązywania przez dziecko, a później również osobę dorosłą, relacji z innymi. Dzieje się tak dlatego, że nawet osoby potencjalnie zapewniające poczucie bezpieczeństwa, są postrzegane jako zagrażające⁴².

³⁸ Czub T., *Wiek niemowlęcy. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?* [w] Brzezińska A (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2013.

³⁹ Lyons-Ruth K., Alpern L., Repacholi B., *Disorganized infant attachment classification and maternal psychosocial problems as predictors of hostile-aggressive behavior in the preschool classroom*. *Child Development*, 64, 1993.

⁴⁰ Carlson E. A., *A Prospective Longitudinal Study of Attachment Disorganization/Disorientation*. *Child Development*, 69, 1998.

⁴¹ Tamże: Bowlby J., *Przywiązanie*, PWN, Warszawa 2007.

⁴² Por. Iniewicz G., *Zaburzenia emocjonalne u dzieci i młodzieży z perspektywy teorii przywiązania*, *Psychiatria Polska*, XLII (5), 2008.

Poza czynnikami traumatyzującymi, są też inne źródła indywidualnych różnic w przywiązaniu. Zaliczamy do nich na pierwszym miejscu jakość opieki nad dzieckiem, tzn. ilość uwagi mu poświęconej, zwłaszcza w pierwszych etapach życia, otwartość na potrzeby dziecka i ich zaspokajanie. Ważnym czynnikiem wpływającym na kształtowanie się więzi jest temperament dziecka – jest to jednak wpływ bardziej pośredni niż w przypadku jakości opieki. Dziecko, które ma tzw. „trudny” temperament, np. jest nadpobudliwe, sprawia matce więcej problemów, a to przyczynia się do jej rozdrażniania i obniżenia jakości opieki. Inne czynniki wpływające na indywidualne kształtowanie przywiązania to np. stopień zdrowia psychicznego rodziców dziecka, jakość relacji małżeńskiej matki i ojca oraz stopień wsparcia udzielanego matce od osób innych niż mąż. Podobnie jak w przypadku temperamentu, czynniki te mają pośredni wpływ na proces rozwoju relacji przywiązania^{43 44}.

5. Reaktywne zaburzenie przywiązania w dzieciństwie

Wiedza na temat reaktywnego zaburzenia przywiązania w dzieciństwie (RAD) pochodzi z teorii przywiązania oraz klinicznych analiz przypadków. Według kryterium diagnostycznego DSM-IV⁴⁵ – reaktywne zaburzenia przywiązania charakteryzuje:

- A. Zaburzone i nieadekwatne do etapu rozwoju nawiązywanie relacji w różnych kontekstach społecznych, które występują przed 5 r.ż. Nieprawidłowości w nawiązywaniu więzi można rozpoznać poprzez (albo pkt. 1. – typ hamowany, albo pkt. 2. – typ niehamowany);
 - 1) Uporczywą niemożność zainicjowania bądź odpowiedniego do wieku zareagowania na większość społecznych interakcji. O niemocy dziecka świadczyć mogą: nadmierne zahamowanie, chorobliwa czujność lub bardzo ambiwalentne i sprzeczne odpowiedzi,
 - 2) rozproszone, rozmyte przywiązanie manifestowane poprzez bezkrytyczną towarzyskość, brak selektywności w doborze osób, z którymi nawiązują relację (znajomości z obcymi; brak ulubionej bądź kilku ulubionych osób).
- B. Wymienionych powyżej nieprawidłowości w nawiązywaniu relacji nie można wyjaśnić jedynie opóźnieniami rozwojowymi, ponieważ w omawianym zaburzeniu nie są one dominujące.
- C. Zaistnienie opieki patogenicznej, o której świadczyć będzie co najmniej jeden z poniższych czynników:
 - 1) nieustające lekceważenie podstawowych potrzeb emocjonalnych dziecka związanych z poczuciem komfortu, stymulacji oraz miłości,
 - 2) uporczywe lekceważenie potrzeb fizycznych dziecka,
 - 3) częste zmiany opiekuna podstawowego, co uniemożliwia nawiązanie stabilnej więzi.
- D. Istnieje przypuszczenie, iż rodzaj patologicznej opieki wymienionej w pkt. C jest przyczyną powstania zaburzeń wymienionych w pkt. A

W klasyfikacji Światowej Organizacji Zdrowia – ICD-10⁴⁶ zaburzenia przywiązania zalicza się do większej kategorii zaburzeń emocjonalnych wczesnego dzieciństwa.

⁴³ Marchwicki P., *Style przywiązania a postawy rodzicielskie. Doniesienia z badań*, Roczniki Psychologiczne, 7 (2), 2004.

⁴⁴ Marchwicki P., *Teoria przywiązania J. Bowlby'ego*. Poszukiwania Naukowe, 23, 2006.

⁴⁵ *Kryteria diagnostyczne według DSM-IV-TR*, Wciórka J.(red.), Elsevier Urban & Partner, Wrocław 2011

Zaburzenia te pojawiają się po raz pierwszy zwykle w dzieciństwie, często utrzymują się jeszcze w okresie młodzieńczym. Jeżeli utrzymują się po 18 roku życia, diagnoza kierunkowana jest na rozpoznanie określonego rodzaju zaburzeń osobowości.

ICD-10, (F94.1) oprócz wymienionych powyżej kryteriów, zwraca również uwagę, że dzieci funkcjonujące w typie zahamowanym mają problemy w relacjach z rówieśnikami, często bywają agresywne wobec siebie i innych. Ponadto, zdarza się, że wzrost dziecka, po traumatycznych doświadczeniach w relacji z opiekunem podstawowym, zostaje spowolniony.

Specyficzne symptomy RAD występują nie tylko w zachowaniach u niemowląt, ale również w grupie osób dorosłych (Tabela 1).

Tabela 1. Symptomy RAD charakterystyczne w grupie niemowląt i osób dorosłych

Niemowięta	Osoby dorosłe
<ul style="list-style-type: none">- częste postękiwania;- wycofane, smutne;- apatyczny wygląd;- brak uśmiechu/nie odwzajemnia uśmiechu;- nie podąża za wzrokiem;- wrażliwe na dotyk;- rzadko płacze;- woli być trzymane przez obcych aniżeli przez rodziców;-woli ojca od matki;- wysoka odporność na ból.	<ul style="list-style-type: none">- niestanna krytyka siebie i innych;- trudności w okazywaniu skruchy;- brak empatii;- skłonność do popadania w pracoholizm;- postrzeganie innych jako niegodnych zaufania;- nieprzestrzeganie zasad;- działanie w pojedynkę;- przekonanie o swojej wyjątkowości;- inni ludzie są dla niego niezrozumiali;- wyjątkowo zaborczy;- posiada wiele związków, lecz krótkotrwałych.

Według obowiązującej w Polsce Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych ICD-10⁴⁷ reaktywne zaburzenie przywiązania (RAD) rozpoczyna się przed 5. rokiem życia dziecka i charakteryzuje wyraźnie zaburzonym oraz niedostatecznie umiejętnym sposobem nawiązywania więzi społecznych, które występuje w wielu sytuacjach i kontekstach.

Dzieci takie mają wyraźne problemy w nawiązywaniu relacji – są one znacznie utrudnione bądź niekiedy nawet niemożliwe. Dziecko jawi się jako nieobecne, niechętnie, jakby funkcjonowało „za ścianą”. Odrzuca chęć współpracy bądź przyjmuje ją tylko dlatego, by wychowawcy i specjaliści dali mu spokój. Dzieci z zaburzeniami więzi nie mają żadnego punktu zaczepienia, ponieważ nawet wśród rówieśników nie ma osób, z którymi czują się dobrze. Zostają sami dla siebie i w tym chcą trwać. Nawet jeśli się przytulają, odczuwa się nieodparte wrażenie, że są nieobecne, że nie odczuwają przyjemności, a jedynie naśladują zachowania innych. Dzieci te oceniane są jako niepokorne, sprawiające wiele trudności wychowawczych.

⁴⁶ *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania ICD-10. Opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne*, red. Pużyński S., Wciórka J., tłum. Wciórka J., Uniwersyteckie Wydawnictwo Medyczne „Vesalius”, Instytut Psychiatrii i Neurologii, Kraków, Warszawa 2000

⁴⁷ *Tamże Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania ICD-10. Opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne*, red. Pużyński S., Wciórka J., tłum. Wciórka J., Uniwersyteckie Wydawnictwo Medyczne „Vesalius”, Instytut Psychiatrii i Neurologii, Kraków, Warszawa 2000 s. 229-231.

Do najczęstszych zaburzeń funkcjonowania wymienia się m.in.:

- drobne kradzieże oraz okradanie kolegów na terenie szkoły m.in. długopisy, kieszonkowe dzieci, telefony itp.,
- niszczenie mienia, które ma charakter złośliwego odwetu (dewastowanie przedmiotów w miejscach publicznych, bawgranie po ścianach itp.), a także niszczenie podręczników szkolnych, zeszytów, (rysowanie nieprzyzwoitych obrazków, pisanie wulgaryzmów itp.),
- nieustające kłamstwa dotyczące wszystkiego, nawet najbardziej oczywistych kwestii,
- odporność na nagrody oraz ponoszone konsekwencje za złe zachowanie (nic nie robi na dziecku wrażenia),
- złośliwe postępowanie wobec dorosłych i dzieci (np. chowanie zepsutego jedzenia w różnych zakamarkach),
- identyfikowanie się ze złem,
- zaburzenia jedzenia, snu i in.⁴⁸

Główną przyczyną reaktywnego zaburzenia przywiązania jest patologiczna opieka nad dzieckiem, która charakteryzuje się brakiem wrażliwości na jego podstawowe emocjonalne i fizyczne potrzeby oraz częstą zmianą jego opiekunów. Według Schooler, Smailey⁴⁹ odwołując się do kryteriów diagnostycznych DSM-IV wyodrębniają dwie postaci reaktywnego zaburzenia przywiązania:

- zahamowaną, w której dziecko nie reaguje na pocieszenie, jest zahamowane w kontaktach z innymi, nadmiernie czujne, jakby się obawiało zagrożenia jak i u dziecka często występuje wycofanie się i zbliżanie oraz
- rozhamowaną w którym dziecko łatwo przywiązuje się do innych i nawiązuje kontakty, ale ma problem by je utrzymać.

W kryteriach diagnostycznych DSM-V⁵⁰ postać rozhamowana reaktywnego zaburzenia przywiązania została uznana za jedno z kryteriów zaburzenia polegającego na nadmiernej łatwości nawiązywania stosunków społecznych.

Specyficznym objawem reaktywnego zaburzenia przywiązania jest nieadekwatne do głębokości relacji zaangażowanie emocjonalne – zbyt głębokie lub zbyt płytkie. Do objawów zaliczyć można również: 1) unikanie kontaktu wzrokowego z opiekunami; 2) unikanie okazywania czułości; 3) brak kontroli impulsów; 4) częste wybuchy agresji, zwróconej przeciwko sobie, ludziom w otoczeniu oraz zwierzętom, przedmiotom, wartościom 5) trudności w nauce; 6) zachowania antyspołeczne – kłamstwa, kradzieże, brak wyrzutów sumienia⁵¹.

Analizując typowe zachowania reaktywne w sposób bardziej szczegółowy, należy wymienić: – bardzo częste kłamstwa, nawet w błahych sprawach; – słaba reakcja na dyscyplinowanie; – trudność w nawiązywaniu kontaktu wzrokowego; – nadmierny lub niedostateczny kontakt fizyczny; – brak radości ze wspólnego przebywania; –

⁴⁸ Kołodziejczyk L., *Reaktywne zaburzenia więzi (RAD) u dzieci przebywających w placówkach opiekuńczo-wychowawczych*, Wychowanie w rodzinie, T. XIII, (1), 2016.

⁴⁹ Schooler J. E., Smailey B. K., Callahan T. J., *Zranione dzieci, uzdrawiające domy*. M Raciniewski Service, Warszawa 2012.

⁵⁰ Kryteria diagnostyczne DSM-5, Edra Urbans Partners, Wrocław 2015.

⁵¹ Wasiński, D., *Zaburzenia więzi*, [w] Jerzak M. (red.), *Zaburzenia psychiczne i rozwojowe u dzieci a szkolna rzeczywistość*, PWN, Warszawa 2016.

zaburzenia funkcji organizmu (jedzenia, spania, oddawania moczu, wydalania); – słabe zdolności komunikacyjne; – brak empatii; – postrzeganie rzeczywistości w czarno-białych kategoriach; – nadmierna pobudliwość, wpadanie w stan dysocjacji; – potrzeba dokuczania i ranienia innych ludzi; – skłonność do zaprzeczania, nawet gdy dziecko zostało przyłapane na gorącym uczynku; – niebezpieczne zachowania bez świadomości zagrożenia; – celowe niszczenie rzeczy innych osób; – kłamanie w sprawie przemocy; – nieodczuwanie bólu przy zranieniu, niezgoda na udzielanie pomocy przez innych; – postawa roszczeniowa zamiast próśb; – ataki wściekłości; – preferowanie filmów o tematyce przemocy.

W pracy z dziećmi z reaktywnym zaburzeniem przywiązania najczęściej spotkać się można z brakiem empatii, niezdolnością uczenia się na błędach oraz dużą agresją w stosunku do dorosłych i rówieśników. Bardzo charakterystyczne dla dzieci z reaktywnym zaburzeniem przywiązania jest postawa roszczeniowa. Są przekonane, że wiele im się należy, chociaż same z siebie nic nie dają⁵².

6. Zakończenie

W ciągu ostatnich czterdziestu lat zostały przeprowadzone liczne badania, których celem było uchwycenie związków między stylami przywiązania nie dającymi poczucia bezpieczeństwa, będącymi wyrazem zaburzonej więzi przywiązania i zaburzeń zachowania u dzieci i młodzieży. Wiele danych wskazuje na fakt, że jakość przywiązania w pierwszym roku życia ma istotny związek z dalszym przebiegiem rozwoju psychicznego^{53, 54}. Liczni autorzy podkreślają, że zaburzenia w prawidłowym przebiegu procesów rozwoju w okresie wczesnego dzieciństwa, będące efektem nieprawidłowej relacji pomiędzy dzieckiem a opiekunem (matką, ojcem), mogą być traktowane jako istotny czynnik wystąpienia w późniejszych okresach życia pewnych form nieprzystosowania, a także zaburzeń psychicznych^{55, 56}.

Trzeba pamiętać, że związek modelu przywiązania z zaburzeniami zachowania u dzieci można rozpatrywać w dwojakiej perspektywie. Po pierwsze, pewne przypadki nietypowego przywiązania w pierwszych latach życia można traktować jako kryteria diagnostyczne wczesnych zaburzeń w rozwoju więzi przywiązania wymagających interwencji terapeutycznej. Stanowisko to znalazło swój wyraz w systemie diagnostycznym zaburzeń psychicznych reprezentowanym przez Klasyfikację zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania ICD-10, która wyróżnia reaktywne zaburzenie przywiązania w dzieciństwie i zaburzenie selektywności przywiązania w dzieciństwie⁵⁷.

⁵² Wasiński D., *Zaburzenia więzi*, [w] Jerzak M. (red.), *Zaburzenia psychiczne i rozwojowe u dzieci a szkolna rzeczywistość*, PWN, Warszawa 2016.

⁵³ Ainsworth M.D., Blehar M, Waters E, Wall, S., *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum, New York 1978.

⁵⁴ Thomas C., *Female Forms: experiencing and understanding disability*, Open, Buckingham 1999.

⁵⁵ Rutter M., (1997), *Clinical implications of attachment concepts: retrospect and prospect*. [w] Atkinson L., Zucker K. (red.), *Attachment and psychopathology*, Guilford Press, New York 1997.

⁵⁶ Sroufe L. A., Duggal S., Weinfield N. S., Carlson E., *Relationships, development, and psychopathology*, [w] Lewis M., Sameroff A., (Eds.), *Handbook of developmental psychopathology*, Kluwer Academic, New York 2000.

⁵⁷ *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania ICD-10. Opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne*, red. Pużyński S., Wciórka J., tłum. Wciórka J., Uniwersyteckie Wydawnictwo Medyczne „Vesalius”, Instytut Psychiatrii i Neurologii, Kraków, Warszawa 2000, s. 229-232.

Pierwsze z nich charakteryzuje nadmiernie ostrożny, bojaźliwy lub silnie ambiwalentny sposób reagowania dziecka na większość kontaktów z innymi ludźmi, drugie natomiast – okazywanie nieograniczonej przyjacielskości wszystkim osobom i brak konkretnej osoby, do której dziecko jest przywiązane. Po drugie – rozwinięty przez dziecko styl przywiązania rozpatruje się jako jeden z czynników, które mogą zwiększyć lub zmniejszyć ryzyko wystąpienia zaburzeń. Generalnie uważa się, że style przywiązania nie dające poczucia bezpieczeństwa – unikający, lękowo-ambiwalentny i dezorganizowany/zdezorientowany – należą do czynników zwiększających prawdopodobieństwo wystąpienia niektórych zaburzeń, natomiast bezpieczny styl przywiązania należy do czynników zmniejszających takie prawdopodobieństwo.

Tezę tę potwierdziły badania, mające w większości przypadków charakter badań podłużnych. Ich wyniki wskazują, że style przywiązania nie zapewniające poczucia bezpieczeństwa należą do czynników sprzyjających rozwojowi zaburzeń zachowania w dzieciństwie. Jako takie wchodzi one w interakcję z innymi czynnikami zwiększającymi ryzyko wystąpienia zaburzeń, do których należą w pierwszym rzędzie przypadki maltretowania oraz zaburzenia psychiczne rodziców (np. depresja)⁵⁸.

Warto zwrócić uwagę na pojawiający się dyskomfort w przypadku kształtującego się przywiązania do jednej ważnej osoby występujący u tych dzieci. Mimo chęci posiadania w swoim życiu kogoś bliskiego boją się w pełni zaufać drugiemu człowiekowi, ponieważ mają obawę, że podobnie jak wcześniej zostaną odrzucone lub zawiedzione. Zatem często sprawdzają czy są naprawdę ważni dla danej osoby. Chcąc sprawdzić opiekunów łamią wobec nich zasady, ujawniają agresję słowną lub fizyczną, nie wykonują poleceń oraz obrażają ich. Jeśli mimo takich zachowań osoba dorosła będzie nadal akceptowała dziecko to jest szansa na ukształtowanie się silnych relacji co w rezultacie może doprowadzić do ustania negatywnych zachowań.

Literatura

Ainsworth M.D., Blehar M, Waters E, Wall, S., *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum, New York 1978

Bowlby J., *Przywiązanie*, PWN, Warszawa 2007

Bowlby J., *Separation: Anxiety, Anger. Attachment and Loss. International psycho-analytical library*, No .95 (vol. 2), Hogarth Press. London 1978

Carlson E. A., *A Prospective Longitudinal Study of Attachment Disorganization/Disorientation*, Child Development, 69, 1998

Czub T., *Przywiązanie i zaburzenia jego rozwoju. Rozterki wychowawcze*, 2, 2003

Czub T., *Wiek niemowlęcy. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?* [w:] Brzezińska A (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2013

DSM-5 Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Fifth Edition, American Psychiatric Association, Washington 2013

⁵⁸ Greenberg M. T., *Attachment in adolescence*. [w] Cassidy J, Shaver Ph R., (red.). *Handbook of attachment. Theory, reaserch and clinical applications*, The Guilford Press, New Jork– Londyn 1999.

- Gianoli Cf., E., *Attaccamento e psicopatologia*, Psicologia Psicoterapia Salute, 2, 1997
- Gray D. D., *Adaptacja i przywiązanie. Praktyczny poradnik dla rodziców*, GWP, Sopot 2015
- Greenberg M. T., *Attachment in adolescence*, [w] Cassidy J, Shaver Ph R., (eds.). Handbook of attachment. Theory, reaserch and clinical applications, The Guilford Press, New Jork– Londyn 1999
- Iniewicz G., *Zaburzenia emocjonalne u dzieci i młodzieży z perspektywy teorii przywiązania*, Psychiatria Polska, XLII (5), 2008
- Kirkilionis, E., *Więź daje siłę*, Wydawnictwo Mamania, Warszawa 2011
- Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania ICD-10. Opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne*, red. Pużyński S., Wciórka J., tłum. Wciórka J., Uniwersyteckie Wydawnictwo Medyczne „Vesalius”, Instytut Psychiatrii i Neurologii, Kraków, Warszawa 2000
- Kołodziejczyk L., *Reaktywne zaburzenia więzi (RAD) u dzieci przebywających w placówkach opiekuńczo-wychowawczych. Wychowanie w rodzinie*, t. XIII, (1), 2016
- Kotlarska-Michalska A., *Więź w rodzinach wielodzietnych*, Roczniki socjologii Rodziny, 14, 2002
- Kryteria diagnostyczne DSM-5*, Edra Urbans Partners, Wrocław 2015
- Kryteria diagnostyczne według DSM-IV-TR*, Wciórka J.(red.), Elsevier Urban & Partner, Wrocław 2011
- Lewis M., Feiring C., McGuffon, Jaskir J., *Predicting psychopathology in six-year-olds from early social relations*, Child Development. 55, 1984
- Liberska H., Suwalska D., *Style przywiązania a relacje partnerskie we wczesnej dorosłość*, Psychologia rozwojowa. 16, (1), 2011
- Lyons-Ruth K., Alpern L., Repacholi B., *Disorganized infant attachment classification and maternal psychosocial problems as predictors od hostile –aggressive behavior in the preschool classroom*, Child Development, 64, 1993
- Main M., Solomon J., *Discovery of a new, insecure-disorganized? Disriented attachment pat tern*, [w:] Brazelton T. W., Yogman M., (red.). Affective development in infancy, Norwood, New Jersey 1986
- Marchwicki P., *Style przywiązania a postawy rodzicielskie. Doniesienia z badań*, Roczniki Psychologiczne, 7 (2), 2004
- Marchwicki P., *Teoria przywiązania J. Bowlby'ego. Poszukiwania Naukowe*, 23, 2006
- Morrison J., *DSM-5. Bez tajemnic. Praktyczny przewodnik dla klinicystów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014
- Pisula E., *Autyzm i przywiązanie. Studia nad interakcjami dzieci z autyzmem i ich matek*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003
- Renken B. Egeland B. Marvinney D., Mangelsdorf S., Sroufe A., *Early childhood antecedents of aggression and passive-withdrawal in early elementary school*, Journal of Personality, 57, 1989
- Rutter M., *Clinical implications of attachment concepts: retrospect and prospekt*, [w:] Atkinson L., Zucker K. (red.), Attachment and psychopatology, Guilford Press, New York 1997
- Sadowska L., Skórczyńska M., Błażejczyk M., Choińska A. M., Górecka B., Bibrowska R., Przygoda Ł., *Kształtowanie się więzi uczuciowej między matką i dzieckiem z niepełnosprawnością psychosomatyczną*, Przegląd Medyczny Uniwersytetu Rzeszowskiego, 1, 2010

- Schaffer H. R., *Psychologia dziecka*, PWN, Warszawa 2006
- Schier K., *Bez tchu i bez słowa*, GWP, Gdańsk 2005
- Schier K., *John Bowl'ego teoria przywiązania I psychoanaliza – historia rodzinna?* [w:] Józefik B., Iniewicz G., (red.), *Koncepcja przywiązania. Od teorii do praktyki klinicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008
- Schooler J. E., Smailey B. K., Callahan T. J., *Zranione dzieci, uzdrawiające domy*, M Raciniewski Service, Warszawa 2012
- Shaw D., Owens E., Vondra K., Keenan K., Winslow E., *Early risk factors and pathways in the development of early disruptive behavior problems*, *Development and Psychopathology*, 8, 1997
- Słaboń-Duda A., *Wczesna relacja matka – dziecko i jej wpływ na dalszy rozwój emocjonalny dziecka*, *Psychoterapia*, 2(157), 2011
- Sroufe L. A., Duggal S., Weinfield N. S., Carlson E., *Relationships, development, and psychopathology*, [w:] Lewis M., Sameroff A., (red), *Handbook of developmental psychopathology*, Kluwer Academic, New York 2000
- Szymczak J., *Style przywiązania a lęk u chorych na raka płuca zakwalifikowanych do leczenia chirurgicznego i u osób zdrowych*, *Psychoonkologia*, 9, 2001
- Taylor Ch., *Zaburzenia przywiązania u dzieci i młodzieży*, GWP, Sopot 2016
- Thomas C., *Female Forms: experiencing and understanding disability*, Open, Buckingham 1999.
- Wallin D. J., *Przywiązanie w psychoterapii*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2011
- Wasiński D., *Zaburzenia więzi*, [w:] Jerzak M. (red.) *Zaburzenia psychiczne i rozwojowe u dzieci a szkolna rzeczywistość*, PWN, Warszawa 2016
- Winnicott D. W., *Rozmawiając z rodzicami*, WAB, Warszawa 1993

Zaburzona więź psychiczna w rozwoju psychospołecznym a reaktywne zaburzenie przywiązania u dzieci i młodzieży

Abstrakt

Wieloletnie obserwacje dzieci wychowujących się w środowiskach pozbawionych ciągłej, prawidłowej troski ze strony opiekunów wskazują, że brak lub zerwanie we wczesnym etapie życia bliskiej relacji dziecka z dorosłym powoduje negatywne, często nieodwracalne skutki dla prawidłowego rozwoju. W kontekście przytoczonych badań, celem artykułu jest omówienie wpływu więzi pomiędzy dzieckiem a rodzicami oraz pojawieniem się reaktywnego zaburzenia przywiązania.

Pojęcie „przywiązanie” odnosi się do stanu, w którym dana osoba odczuwa silną tendencję do szukania bliskości konkretnej jednostki, szczególnie w sytuacjach stresu, trudności lub zagrożenia. Tendencja ta jest atrybutem osoby, która nawiązała bardzo bliską więź, która jest niezależna od chwilowej sytuacji i ulega jedynie powolnym zmianom w czasie. Więź jest niezbędnym składnikiem życia psychicznego, aby mogło ono być satysfakcjonujące. Zaburzenia w tworzeniu więzi są przyczyną nieprawidłowości w rozwoju emocjonalnym, osobowościowym oraz powstawania zaburzeń lękowych czy depresyjnych. Rodzaj przywiązania staje się matrycą wszystkich późniejszych relacji i podstawowych przekonań dziecka.

Główną przyczyną reaktywnego zaburzenia przywiązania jest patologiczna opieka nad dzieckiem, która charakteryzuje się brakiem wrażliwości na jego podstawowe emocjonalne i fizyczne potrzeby oraz częstą zmianą jego opiekunów. Do najczęstszych zaburzeń funkcjonowania zalicza się m.in.: kradzieże, kłamstwa, niszczenie mienia, które ma charakter złośliwego odwetu, odporność na nagrody oraz ponoszone konsekwencje za złe zachowanie, a także złośliwe postępowanie wobec dorosłych i dzieci.

Słowa kluczowe: teorie więzi, etapy rozwoju przywiązania, zaburzenia funkcjonowania na skutek zaburzonych więzi, reaktywne zaburzenie przywiązania w dzieciństwie

Disorganized mental attachment in psychosocial development and reactive attachment disorder among children and adolescents

Abstract

Long-term observations among children who raised in environments without regular and proper care indicate that lack or breakage of early attachment between child and adult results in negative, often irreversible consequences for proper development. In the context of indicated studies, the purpose of this article is to discuss the impact of relationship between child and parent and emergence of reactive attachment disorder.

The term "attachment" refers to the state in which person feels strong tendency to seek closeness for particular individual, especially in stressful, difficult or dangerous situations. This tendency is an attribute of person who established very close attachment that is independent of momentary situation and undergoes only slow change in time. Attachment is an essential component of mental life so that it can be satisfying. Disorganized attachment cause dysfunction in emotional and personality development. It also leads to anxiety disorders or depression. Type of attachment becomes the matrix of all later relationships and basic beliefs of a child.

The main cause of reactive attachment disorder is pathological child care, characterized by lack of sensitivity to his or her basic emotional and physical needs, and frequent change in his/her caregivers. The most common functional disorders include i.e.: thefts, lies, property damage, malice retaliation, resistance to rewards and consequences for bad behavior.

Keywords: attachment theories, stages of attachment development, dysfunction as a result of disorganized attachment, reactive attachment disorder in childhood

Bariery w rozwijaniu twórczości dzieci i młodzieży w edukacji szkolnej

1. Wprowadzenie

Pojęcie *twórczości* stało się w ostatnich latach niebywale popularne i na stałe wpisało się nie tylko w dyskurs naukowy, ale i język codzienności. Pracodawcy w swych ogłoszeniach poszukują pracowników innowacyjnych i produktywnych, a placówki oświatowe, odpowiadając na zapotrzebowanie współczesnego rynku pracy, deklarują promowanie uczniów szczególnie uzdolnionych. Wedle słów Urbana działanie twórcze jest centralnym punktem człowieczeństwa, które z jednej strony dotyczy ewolucyjnego rozwoju gatunku, a z drugiej strony jest nierozdzielnym elementem rozwoju jednostki, jego myśli i działania. Wyraża on pogląd, iż człowiek teraźniejszości potrzebuje innowacyjności w zakresie produkcji nowej wiedzy, aby sprostać wymaganiom przyszłości. Wobec tego twórczość jest pojęciem istotnym nie tylko z perspektywy antropologicznej, społecznej, socjalnej czy też psychologicznej, lecz przede wszystkim z punktu widzenia pedagogiki², zajmującej się wychowaniem i edukacją człowieka, realizowanymi w placówkach oświatowych oraz na przestrzeni całego życia.

Punktem wyjścia niniejszych rozważań jest szerokie rozumienie pojęcia twórczości, obejmujące działalność ucznia, polegającą na aktywnym uczestnictwie w procesie uczenia się, prowadzącym do samorozwoju i dobrostanu człowieka. Jednym z najważniejszych obszarów zainteresowań pedagogiki są czynniki środowiskowe, tzw. stymulatory i inhibitory, wspierające bądź hamujące procesy tworzenia³. Autorka przedstawia analizę braków środowiska edukacyjnego, mogących stanowić bariery wspierania rozwoju uczniów, a których redukcja jest niezbędnym warunkiem zmiany działalności dydaktycznej.

2. Pojęcie twórczości

Pomimo powszechnego używania pojęcia twórczości i badań prowadzonych między innymi przez psychologów, pedagogów czy neurobiologów, nie istnieje jednoznaczna odpowiedź, jak rozumieć jej sens i znaczenie. Rozważania nad twórczością według Popka obejmować mogą cztery następujące kategorie: twórczość jako wytwór, proces, zespół cech osobowości, czy też zespół stymulatorów społecznych⁴.

Twórczość rozumiana jako proces w relatywistycznej definicji Steina oznacza działanie prowadzące do powstania wytworu⁵, a na miano wytworów (produktów) twórczych zasługują tylko takie, które są nowe i wartościowe⁶ dla pewnej grupy.

¹ monika.bielska@apsl.edu.pl, Instytut Neofilologii, Wydział Filologiczno-Historyczny

² Urban K.K., *Kreativität. Herausforderung für Schule, Wissenschaft und Gesellschaft*, LIT, Münster 2004, s. 1.

³ Schmidt J.K., *Pedagogika twórczości*, Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne, Sopot 2013, s. 128.

⁴ Popok S., *Człowiek jako jednostka twórcza*, UMCS, Lublin 2013, s. 13.

⁵ Cyt. za: Schmidt K.J., *Pedagogika twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2013, s.77.

⁶ Nęcka E., *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, s. 13.

Analizując twórczość jako zespół cech osobowościowych wyróżnia się podejście elitarne i egalitarne. Zwolennicy tego pierwszego stoją na stanowisku, iż twórczość rozpatrywać należy tylko w odniesieniu do jednostek wybitnych w zakresie kultury, sztuki czy nauki. W przeciwieństwie do powyższego przedstawiciele drugiego nurtu są przekonani, że twórczość jest właściwością każdego człowieka. Hüther, niemiecki neurobiolog, który poświęcił swoje całe życie naukowe badaniom nad mózgiem, twierdzi, że wszystkie dzieci są twórcze: „Jeśli ktoś obserwował kiedyś małe dziecko wybierające się w podróż samochodem, statkiem czy samolotem zbudowanym przez siebie ze sprzętów kuchennych, nigdy nie będzie traktować poglądu, że kreatywność i radość tworzenia to coś, czego trzeba dzieci nauczyć”⁷. Popek tak rozumianą twórczość nazywa subiektywną lub wtórną, która: „Jest odkrywaniem prawd, rzeczy i tworzeniem przedmiotów już istniejących, ale o których istnieniu twórca nie jest poinformowany (o których nie wie), a które tylko dla niego samego mają charakter nowy i oryginalny”⁸.

Odnosząc się do stymulatorów społecznych ważną rolę odgrywa środowisko szkolne, które zdaniem Limont: „[...] może być także miejscem sprzyjającym rozwijaniu dyspozycji twórczych uczniów. Wymaga to odpowiednich programów i metod kształcenia, a także społecznie przyjaznego klimatu sprzyjającego twórczości”⁹, oddziałuje ono jednak negatywnie na rozwój postaw twórczych¹⁰.

Niezależnie od założeń leżących u podstaw pojęcia twórczości, język codzienności i środków masowego przekazu oswoił nas z nim, a dyskusja naukowa, tocząca się przede wszystkim w obszarze nauk humanistycznych i społecznych, jest niezwykle żywa. Wielu psychologów oraz pedagogów upatruje w badaniu i rozwijaniu różnych teorii twórczości nowych koncepcji, dzięki którym można byłoby dokonać znaczących zmian w procesie edukacyjnym dzieci i młodzieży¹¹.

3. Dzisiejsza szkoła

Schmidt¹² porównuje współczesną pedagogikę akademicką do dziennika telewizyjnego, w którym punktami centralnymi są nieszczęścia i braki. Głównymi zagadnieniami badań prac naukowych są w większym wymiarze zagadnienia dysfunkcji, zaburzeń i braków, takie jak: uzależnienia, niesprawiedliwość społeczna, przemoc fizyczna, niepełnosprawność czy też na gruncie edukacji szkolnej „nauczyciele i pedagodzy jako manipulatorzy, szkodnicy i realizatorzy opresyjnej polityki edukacyjnej państwa i klas dominujących”¹³. „Dzisiejsza szkoła do złudzenia przypomina fabrykę z pionierskich czasów industrializacji. Mówiono wtedy, że trzeba pracować, a nie myśleć”¹⁴. W opozycji do tego pojawiają się postulaty zmiany nurtów badań pedago-

⁷ Hüther G., Hauser U., *Wszystkie dzieci są zdolne*, przeł. Lipiński A., Dobra Literatura, Słupsk 2014, s. 56.

⁸ Popek S., dz. cyt., s. 19.

⁹ Limont W., *Pedagogika twórczości, czyli edukacja ku twórczości*, [w:] Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010, s. 278.

¹⁰ Limont W., *Esej o twórczości*, [w:] Kuśpit M., *Barwy twórczości*, UMCS, Lublin 2013, s. 25.

¹¹ Heinelt G., *Kreative Lehrer – Kreative Schüler*, Herder, Monachium 1976, s. 9.

¹² Schmidt K.J., *Pedagogika pozytywna: twórczość – zdolności – mądrość zespolone*, [w:] Schmidt K.J., Modrzejewska-Świgulska M. (red.), *Zasoby twórcze człowieka*, UŁ, Łódź 2013, s. 14.

¹³ Tenże.

¹⁴ Juul, J., *Kryzys szkoły. Co możemy zrobić dla uczniów nauczycieli i rodziców?*, przeł. Syska D., MiND, Podkowa Leśna 2014, s. 15.

gicznych ku pozytywnym zasobom człowieka, jakimi są jego siły jednostkowe, zasoby twórcze, zdolności i wartości, stanowiące podstawę pomysłnego rozwoju.

Polskie placówki oświatowe stały się na przestrzeni ostatnich dwudziestu lat miejscem reform, a tym samym refleksji nad stanem procesu nauczania oraz uczenia się. W tym czasie mamy do czynienia z wielokrotną zmianą i modyfikacją podstawy programowej, która w porównaniu do roku 1999 została znacznie rozbudowana i uszczegółowiona¹⁵, oraz wprowadzeniem standaryzowanych egzaminów zewnętrznych na szczeblu centralnym. Z jednej strony działania te mają na celu zobiektywizowanie oceniania, z drugiej strony jednak mogą prowadzić do nauczania mającego na celu wyposażenie ucznia przede wszystkim w porównywalny zasób wiedzy i umiejętności.

Szkoła w swych założeniach jest miejscem, poza środowiskiem rodzinnym, które w sposób szczególny przygotowuje młodego człowieka do dorosłego życia w społeczeństwie. Jednym z celów zawartych w prawie oświatowym jest kształtowanie u uczniów postaw przedsiębiorczości i kreatywności poprzez stosowanie innowacyjnych rozwiązań metodycznych. W toku rozwoju młody człowiek powinien budować swoją własną wiedzę, mądrość, konstruować siebie, poznawać swoje możliwości i przekraczać ich granice. Szkoła stanowić ma przestrzeń ludzi poszukujących i doświadczających, współpracujących z innymi, bez utraty swej podmiotowości¹⁶. Jak podkreśla Dobrołowicz szkoła jest jednakże instytucją społeczną, która co do zasady posiada dwoistą naturę, ponieważ masowy dostęp do niej umożliwia rozwój dzieci i młodzieży, jednocześnie przyczyniając się do jego hamowania¹⁷.

Placówki edukacyjne, zdawałoby się, dość łatwo dostosowują się do zmian wynikających z polityki oświatowej państwa, wdrażając nowe podstawy programowe i realizując różnego rodzaju inne zapisy, takie jak: innowacje i eksperymenty pedagogiczne uregulowane zarządzeniem MEN z roku 1993, ścieżki edukacyjne obowiązujące w latach 1999-2008, obligatoryjne projekty edukacyjne wprowadzone do gimnazjów w roku 2010 i będące warunkiem ich ukończenia. Dobrołowicz wyraża jednak sceptycyzm związany z otwartością szkół na wszelkie próby unowocześniania metod i form pracy, używając w tym kontekście sformułowania *postęp pozorny* albo *pozorowany*. Jako przykład podaje metodę nazywaną *brainstorming*, czyli *burzę mózgów*. Jego zdaniem stosuje się nową terminologię dla określenia utartych schematów w procesie edukacyjnym, jakimi są pogadanka i dyskusja. Podobnie ma się rzecz z zastosowaniem technologii informacyjnej, której możliwości nie są do końca wykorzystywane¹⁸.

¹⁵ Zob. Rozporządzenie MEN z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego oraz Rozporządzenie MEN z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej [...]. Cele, treści i zakresy tematyczne podstawy programowej dla szkół podstawowych oraz gimnazjum stanowiły 34 strony. Obowiązujące obecnie przepisy rozporządzenie z roku 2017 obejmują 210 stron podstawy programowej dla szkoły podstawowej.

¹⁶ Kusiak K., *Gdzie szukać twórczości w szkole?*, [w:] Kuśpit M., *Barwy twórczości*, UMCS, Lublin 2013, s.137.

¹⁷ Dobrołowicz W., *Psychodydaktyka kreatywności*, WSPS, Warszawa 1995, s. 35.

¹⁸ Tenże, s. 35-36.

4. Bariery rozwijania postaw twórczych

Bariery w rozwijaniu twórczości jednostek w środowisku szkolnym można podzielić bardzo ogólnie na bariery immanentne¹⁹, natury formalnej, czyli posiadające względnie stały charakter i zależne od systemu polityczno-społecznego, takie jak: podstawa programowa i programy, materiały dydaktyczne, metody nauczania, egzaminy zewnętrzne, budynek szkolny i jego wyposażenie, zewnętrzny nadzór pedagogiczny (ewaluacja zewnętrzna) oraz bariery podmiotowe, związane z postawami zarówno uczniów, jak i nauczycieli²⁰.

4.1. Podstawa programowa i programy nauczania

Podstawa programowa kształcenia ogólnego to obowiązkowy zestaw celów kształcenia i treści nauczania, w tym umiejętności, które powinien posiadać uczeń po zakończeniu określonego etapu edukacyjnego, uwzględniane odpowiednio w programach nauczania. Z kolei programy nauczania to opis sposobu realizacji tychże celów²¹.

Programom przypisuje się zarówno w teorii jak i praktyce dydaktycznej duże znaczenie. Posiadają cechy aktów normujących, regulujących i będących źródłem ustalania ocen osiągnięć wychowanków. Ze względu na wymienione atrybuty, podstawy programowe oraz programy nauczania wskazuje się jako źródło barier w rozwijaniu postaw twórczych. Określanie ich programami *nauczania* implikuje jako główny model praktyki pedagogicznej przekazywanie wiedzy, przenosząc ciężar działań na osobę nauczyciela. Bardziej właściwym, i być może pobudzającym do refleksji nad rzeczywistością dydaktyczną, określeniem byłoby zastosowanie terminu *kształcenie*, obejmujące jednocześnie procesy nauczania i uczenia się, a więc zakładające interakcyjne i aktywne uczestnictwo dwóch stron nauczyciel-uczeń/uczniowie, czy też uczeń-uczeń. Jak wskazuje Petlák: „Program nauczania wciąż jest rozumiany tradycyjnie. Preferuje się, aby uczeń zapamiętał jak najwięcej z programu nauczania, nacisk kładzie się na nauczanie »wiem, że« zamiast »wiem, dlaczego«”²². Galewska-Kutra zwraca z kolei uwagę na niepożądane zjawisko w środowisku szkolnym, jakim jest przekonanie o konieczności przekazywania wiedzy ogólnej z wielu dziedzin jednocześnie, które prowadzi do tzw. przeciążenia percepcyjnego²³.

Wskazując na zasady konstruowania programów wyróżnia się dwie strategie: optymalną i restryktywną. W optymalnej punktem wyjścia są potrzeby społeczne czy też potrzeby danej grupy. Na ich podstawie formułowane są cele nauczania, realizowane poprzez określone treści. Następnym krokiem jest ustalenie, jakimi metodami i przy użyciu jakich środków będzie realizowany proces dydaktyczno-wychowawczy, aby na końcu ukształtować właściwe warunki dla przebiegu

¹⁹ Galewska-Kutra M., *Szkoła wspierająca twórczość uczniów. Teoria i przykład praktyki* Adam Marszałek, Poznań 2012, s.33.

²⁰ Tenże, s. 57.

²¹ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, [dostęp online: 15.08.2017] <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19910950425>

²² Petlák E., *Innowacje w nauczaniu szkolnym*, przeł. Sobótka A., Petrus, Kraków 2017, s. 98.

²³ Galewska-Kutra M., dz. cyt., s. 40.

kształcenia²⁴. We współczesnej rzeczywistości oświatowej mamy tymczasem do czynienia z tą drugą strategią, gdzie warunki nauczania, i nie tylko one, implikują metody oraz środki nauczania. Wraz z rozwijającą się konkurencją na rynku wydawniczym i swobodą wyboru podręczników można, chociażby na przykładzie wydawnictwa LektorKlett²⁵ lub Nowej Ery²⁶, stwierdzić, że programy nauczania przygotowywane są do wydanych już podręczników. Dokonanie wyboru programu w praktyce utożsamiać więc można z wyborem podręcznika na dany cykl kształcenia.

4.1.1. Analiza podstawy programowej i programów nauczania

W związku z kolejną reformą szkolnictwa, zapoczątkowaną w roku 2017, autorka poddała analizie zapisy nowej podstawy programowej kształcenia w szkole podstawowej oraz czterech programów nauczania w poszukiwaniu zadań i celów w kontekście kształcenia ku twórczości dzieci i młodzieży.

Z zapisów podstawy programowej wynika, iż kształcenie ogólne ma na celu, między innymi, rozwijanie kreatywności i innowacyjności, a uczniowie powinni posiadać umiejętność kreatywnego rozwiązywania problemów z różnych dziedzin. W zakresie edukacji wczesnoszkolnej do zadań szkoły należą między innymi: stymulowanie aktywności i rozwoju dziecka w zakresie poznawczym, realizacja programów wspierających indywidualność i oryginalność, organizacja zajęć umożliwiająca nabywanie doświadczeń, eksplorację czy rozwiązywanie problemów²⁷. W obszarze wymagań odnoszących się do przedmiotów szkolnych II etapu edukacyjnego znajdujemy w kształceniu polonistycznym, muzycznym czy plastycznym postulaty tworzenia warunków do ekspresji twórczej. Z lektury podstawy programowej jednakże wynika, że brakuje w niej zoperacjonalizowanych celów, konkretnych zadań i treści dla wychowania do twórczości. Nie precyzuje ona takich pojęć jak np. „kreatywne rozwiązywanie problemów” czy „rozwijanie postaw twórczych”. Postulat rozwijania twórczości nie występuje więc jako szczególne i wyodrębnione zadanie w edukacji szkolnej, wobec czego może nie znaleźć odzwierciedlenia w konstruowanych programach nauczania.

Autorka zdecydowała się na przedstawienie sześciu programów nauczania w szkole podstawowej wydawnictwa LektorKlett oraz Nowa Era, gdyż wraz z nimi miała możliwość zapoznania się z koncepcją podręczników tych wydawnictw w zakresie następujących przedmiotów: język niemiecki, biologia, historia, język polski, przyroda i matematyka. Przeanalizowane one zostały w obszarze celów i treści, stosowanych metod, w tym proponowanych technik i procedur osiągnięcia założonych celów, oraz propozycji oceniania osiągnięć.

²⁴ Pfeiffer W., *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Wagros, Poznań 2001, s. 146-149.

²⁵ Zob. Kubicka A., *Program nauczania języka niemieckiego jako drugiego języka obcego w szkole podstawowej*, LektorKlett, Poznań 2017. [dostęp online: 10.10.2017] <https://klett.pl/baza-wiedzy/12500>. W programie tym znajdujemy informację, że oczekiwane osiągnięcia będą realizowane przy wykorzystaniu kursu Magnet Smart oraz przykładowe scenariusze zajęć do serii tego podręcznika.

²⁶ Zob. Zdziennicka A., *Program nauczania biologii w klasach 5-8 szkoły podstawowej. Puls życia*. Nowa Era, Warszawa 2017. Program nauczania nosi ten sam tytuł co podręcznik, który stanowi jego obudowę.

²⁷ Zob. *Załącznik nr 2 do Rozporządzenia MEN z dnia 14 lutego 2017 r.*, s. 11-17.

- 1) *Program nauczania języka niemieckiego jako drugiego języka obcego w szkole podstawowej*, LektorKlett, Poznań 2017²⁸

Program przeznaczony jest do realizacji w klasach 7-8 szkoły podstawowej, ściśle skorelowany z serią podręcznika Magnet Smart. Zawarte w nim cele i treści kształcenia obecne są w brzmieniu podstawy programowej. Autorka proponuje takie techniki nauczania jak: słuchanie/czytanie dla ogólnej orientacji, wyszukiwanie konkretnych informacji oraz słów kluczy, uzupełnianie, zadania typu prawda-falsz czy wielokrotnego wyboru, porządkowanie tekstu, dobieranie obrazków, opis ilustracji bądź wydarzeń, odwzorowywanie, powtarzanie, pisanie notatek, gry i zabawy, praca w grupach, wspólne rozwiązywanie problemów, krótkie prezentacje i projekty. Program zakłada sprawdzanie osiągnięć ucznia poprzez: test standaryzowany, sprawdzian nauczycielski dotyczący poszczególnych sprawności językowych, krótką odpowiedź ustną i pisemną, aktywność na zajęciach i prace domowe. Ocena powinna ponadto uwzględniać wysiłek, zaangażowanie, udział w konkursach i umiejętność pracy w grupie.

- 2) *Program nauczania biologii w klasach 5-8 szkoły podstawowej. Puls życia*, Nowa Era, Warszawa 2017

Cele i treści kształcenia wynikają bezpośrednio z podstawy programowej. Proponowane procedury osiągnięcia celów to w większości: wyszukiwanie informacji, dyskusja, rozpoznawanie gatunków roślin i zwierząt, rozmowa dydaktyczna, wykonywanie ćwiczeń, prowadzenie doświadczeń, obserwacji mikroskopowych oraz w terenie, hodowla roślin i zwierząt, praca w grupach lub parach. Autorka wymienia także metody aktywizujące: drzewo decyzyjne, mapa mentalna, burza mózgów czy metoda projektów, podkreślając, że „ważnym środkiem dydaktycznym rozwijającym aktywność ucznia jest [...] podręcznik, główne źródło informacji. W trakcie zajęć lekcyjnych nauczyciel, zgodnie z zadaniami szkoły może np. polecić uczniom przeczytanie fragmentu tekstu i ćwiczyć w ten sposób czytanie ze zrozumieniem, [...]”²⁹. Oceny osiągnięć dokonuje się poprzez obserwację różnych aktywności ucznia, jednakże najważniejszą rolę odgrywają pisemne formy, zawierające wszystkie formy pytań zamkniętych, wielokrotnego wyboru oraz pytania otwarte, wymagające krótkich odpowiedzi. Program jest zintegrowany z podręcznikiem o tym samym tytule.

- 3) *Program nauczania historii w klasach 4-8 szkoły podstawowej. „Wczoraj i dziś”*, Nowa Era, Warszawa 2017

Analizowany program zawiera szczegółowy wykaz celów i wymagań zawartych w podstawie programowej. Autor wyróżnia w nim trzy podstawowe metody pracy na zajęciach: prezentacji wiedzy, angażujące uczniów oraz kształtujące kompetencje historyczne. Podkreśla on jednocześnie, że „bardzo istotną rolę będą niewątpliwie odgrywały metody podające, podczas których nauczyciel wyjaśnia uczniom nowe pojęcia i treści historyczne, jednak powiązanie przekazu tego typu

²⁸Kubicka A., dz. cyt.

²⁹Zdziennicka A., *Program nauczania biologii w klasach 5-8 szkoły podstawowej. Puls życia*. Nowa Era, Warszawa 2017, s. 40. [dostęp online: 10.10.2017] <http://www.nowaera.pl/oferta-edukacyjna/reforma-2017/szkola-podstawowa/biologia>.

z ikonograficznymi pomocami multimedialnymi znacząco zwiększy efektywność nauczania³⁰. Do metod aktywizujących zaliczane są: projekt, wycieczka, drama, „śnieżna kula”, burza mózgów, portfolio, ranking diamentowy, dyskusja, mapa mentalna, metaplan, drzewko decyzyjne czy praca z tablicą interaktywną. Kryteria oceniania na poszczególne stopnie koncentrują się na zdobytej wiedzy. Obudowę programu stanowi podręcznik o tym samym tytule.

- 4) *„Nowe słowa na start!” Program nauczania języka polskiego w klasach IV-VIII szkoły podstawowej. Nowa Era, Warszawa 2017*

Nieodłączną częścią dokumentu są cele ogólne i wymagania szczegółowe dla przedmiotu język polski sformułowane w podstawie programowej. Autorka zaleca stosowanie przede wszystkim metod aktywizujących, ponieważ są: „zachęcające uczniów do pracy w grupie i skłaniające do twórczego myślenia, np. dyskusja, drama, inscenizacja, projekt edukacyjny, mapa mentalna, gdy dydaktyczne, symulacje, metoda przypadków [...]. Rozwijają pomysłowość, kreatywność, uczą formułowanie samodzielnych wniosków, wyrażania sądów i opinii, podejmowania decyzji³¹. Atrakcyjne mogą być również metody eksponujące, do których zaliczyć można wystawy czy też projekcje filmów. Nie należy także unikać tradycyjnych metod podających, np. pogadanki, bądź krótkiego wykładu informacyjnego. Osiągnięcia uczniów sprawdzane są przede wszystkim poprzez testy, kartkówki, prace klasowe i sprawdziany. Poza nimi warto uwzględnić takie formy jak: odpowiedzi ustne, recytacja, wypowiedzi pisemne, prace domowe, wszelkie działania twórcze, w których uczeń prezentuje swoje uzdolnienia oraz udział w konkursach. Program jest skorelowany z podręcznikiem o tym samym tytule.

- 5) *„Tajemnice przyrody”. Program nauczania przyrody w klasie 4 szkoły podstawowej. Nowa Era, Warszawa 2017³²*

Program nauczania zawiera cele i treści nauczania wynikające z podstawy programowej. W odróżnieniu od innych tego typu dokumentów nie wymienia bezpośrednio metod czy technik. Do każdego działu sformułowane zostały sposoby osiągnięcia celów, z których najczęściej występujące to: rozmowa, wyszukiwanie informacji, wskazywanie na planszach czy mapach, obserwacja, pomiar, prowadzenie doświadczeń, prezentacja zdjęć i filmów, rozpoznawanie gatunków roślin i zwierząt. Formami sprawdzania osiągnięć jest obserwacja uczniów podczas np. pracy z instrukcją, prowadzenia doświadczeń i ich dokumentowania. Kolejną propozycją jest rozmowa z uczniami, „podczas której nauczyciel może uzyskać informacje na temat rozumienia i poprawnego wykorzystania zdobytej przez nich wiedzy przyrodniczej, używania podstawowych

³⁰ Maćkowski T., *Program nauczania historii w klasach 4-8 szkoły podstawowej. „Wczoraj i dziś”*, Nowa Era, Warszawa 2017, s.68. [dostęp online: 10.10.2017] <http://www.nowaera.pl/oferta-edukacyjna/reforma-2017/szkola-podstawowa/historia>.

³¹ Derlukiewicz M., *„Nowe słowa na start!” Program nauczania języka polskiego w klasach IV-VIII szkoły podstawowej*. Nowa Era, Warszawa 2017, s. 88. [dostęp online: 11.10.2017] <http://www.nowaera.pl/oferta-edukacyjna/reforma-2017/szkola-podstawowa/jezyk-polski>.

³² Golanko J., *„Tajemnice przyrody”. Program nauczania przyrody w klasie 4 szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2017, [dostęp online: 15.08.2017] <http://www.nowaera.pl/oferta-edukacyjna/reforma-2017/szkola-podstawowa/przyroda>.

terminów i pojęć przyrodniczych, ich sposobu myślenia, wnioskowania i uogólniania”³³. Nieodłącznym elementem są formy pisemne: sprawdziany, kartkówki, ćwiczenia czy udzielanie pisemnej odpowiedzi na pytania zawarte w podręczniku.

6) *Matematyka z kluczem. Program nauczania matematyki dla klas 4-8 szkoły podstawowej, Nowa Era, Warszawa 2017*

Program szczegółowo opisuje cele i treści podstawy programowej, a jego realizacja powinna przebiegać z wykorzystaniem podręcznika o tym samym tytule. Autorzy programu zwracają szczególną uwagę na obliczanie pamięciowe i szacowanie. Ucząc matematyki należy wskazywać przydatność nabywanych umiejętności w życiu codziennym, np. do obliczania danych geograficznych, związanych z urządzeniami technicznymi, czy też dat dotyczących wydarzeń historycznych. Na lekcjach matematyki nie sprawdzą się metody podające, dlatego proponuje się wykonywanie rysunków, modeli, uczestnictwo w grach i ćwiczeniach dramowych, wykonywanie szacunków oraz pomiarów obiektów z otoczenia. Odnosząc się do propozycji oceniania, autorzy podkreślają rolę komentarza do oceny uzyskanej ze sprawdzianu, pracy klasowej, odpowiedzi ustnej czy pracy domowej. W przypadku budowania modeli i rysunków, a także uczestnictwa w grach ocenie nie może podlegać sam wynik, lecz także zaangażowanie ucznia.

Podsumowując powyższe, stwierdzić należy, że podstawa programowa oraz prezentowane programy nauczania określonych przedmiotów nie zawierają w opisie wymagań szczegółowych oczekiwanych osiągnięć, takich jak np. umiejętność dostrzegania sytuacji problemowych, tworzenia rozwiązań nietypowych, przezwycięzania sztywności myślenia, otwartego udziału w dyskusji i asertywnego wyrażania własnego zdania, podejmowania działań innowacyjnych w życiu szkoły, doprowadzania własnych pomysłów do realizacji, czy też umiejętność stosowania technik twórczego rozwiązywania problemów w sytuacjach problemowych³⁴. Wprawdzie eksperci tworzący podstawę programową oraz kreatorzy programów wskazują na ważną rolę metod aktywizujących ucznia, jednakże rozwijanie postawy twórczej nie stanowi celu samego w sobie.

³³ Braun M., Mańkowska A., Paszyńska M., *Matematyka z kluczem. Program nauczania matematyki dla klas 4-8 szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2017 [dostęp online: 10.10.2017] <http://www.nowaera.pl/oferta-edukacyjna/reforma-2017/szkola-podstawowa/matematyka>.

³⁴ Zob. Schmidt J.K., Rakowiecka B., Okraszewski K., *Program edukacyjny. Porządek i przygoda. Lekcje twórczości*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1997, s. 7-8. Autorka przytacza niektóre z oczekiwanych umiejętności uczniów po zrealizowanych lekcjach twórczości w szkole, zawartych w programie, który otrzymał aprobatę MEN w roku 1998 i stał się propozycją, mającą na celu wspieranie harmonijnego rozwoju osobowości uczniów. Przeznaczony jest do realizacji dla uczniów od klasy 6. Jak podają autorzy, największe znaczenie ma proces twórczy, polegający na działalności kombinatorycznej, co w konsekwencji oznacza, że wytwór procesu jest nowy dla ucznia i ma dla niego określone znaczenie.

4.2. Warunki dydaktyczne

Przez warunki dydaktyczne w niniejszym podrozdziale rozumiem wcześniej wspomniane czynniki, jakimi są: podręczniki jako materiały dydaktyczne, metody nauczania, egzaminy zewnętrzne, budynek i wyposażenie szkoły.

4.2.1. Podręczniki

Jak zostało wspomniane w poprzednim podrozdziale, podręczniki odgrywają istotną rolę w szkolnym procesie dydaktycznym. Zapewne niewielu nauczycieli potrafiłoby sobie wyobrazić pracę bez nich, chociaż w świetle przepisów prawa jest to możliwe. Stosowanie podręczników szkolnych na stałe wpisało się w rzeczywistość szkolną, wspomagając proces nauczania i uczenia się. W tym podrozdziale autorka poddaje krótkiej prezentacji typy zadań i ćwiczeń podręcznikowych, w kontekście rozwijania postaw twórczych.

1) *Maagnet Smart. Podręcznik do nauki języka niemieckiego, LektorKlett*³⁵

Podręcznik skierowany jest do uczniów rozpoczynających naukę w klasie siódmej. Zawiera on typowe zadania rozwijające sprawności językowe poprzez słuchanie, mówienie, czytanie bądź pisanie. Zauważyć można, że część poleceń zawiera zadania do wykonania w parach lub grupie, lecz nie mają one charakteru problemowego. Autorzy zaproponowali w trakcie całego roku szkolnego jeden temat do realizacji metodą projektu. W podręczniku i zeszyty ćwiczeń dominują zadania typu: uzupełnianie odpowiedzi, dopasowanie, zadania zamknięte typu prawda-fałsz oraz wielokrotnego wyboru, prowadzenie dialogów, pisanie krótkich tekstów, budowanie zdań.

2) *Puls życia. Podręcznik do biologii dla klasy siódmej szkoły podstawowej, Nowa Era*³⁶

Podręcznik ten składa się z 11 rozdziałów, a jego treści koncentrują się przede wszystkim na budowie organizmu człowieka oraz funkcjach różnych układów. Częścią dodatkową jest zeszyt ćwiczeń, zawierający ćwiczenia utrwalające wiedzę podręcznikową. Po każdym temacie uczeń sprawdza swoją wiedzę poprzez wykonywanie poleceń typu: omów, określ, wymień, scharakteryzuj, wskaż, opisz, wyjaśnij. Natomiast podsumowaniem działu jest test wiedzy, złożony z różnorodnych pytań zamkniętych.

3) *Wczoraj i dziś. Podręcznik do historii dla szkoły podstawowej, Nowa Era*³⁷

Obecnie wydawnictwo oferuje z powyższej serii dwie części: do klasy czwartej i klasy siódmej. Elementami składowymi podręcznika są zeszyty ćwiczeń utrwalające wiedzę podręcznikową i zadania do pracy z tekstami źródłowymi. W podręczniku do klasy czwartej dominują polecenia: opisz, podaj przykład, wyjaśnij, omów, odszukaj informacje, wskaż na mapie, uzupełnij zdania czy zaznacz

³⁵ Motto G., *Magnet Smart. Podręcznik 1*, LektorKlett, Poznań 2017.

³⁶ Jefimow M., *Puls życia. Podręcznik do biologii dla klasy siódmej szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2017.

³⁷ Olszewska B., Surdyk-Fertsch W., Wojciechowski G., *Wczoraj i dziś. Klasa 4. Podręcznik do historii dla szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2017; Roszak S., Łaskiewicz A., Kłaczek J., *Wczoraj i dziś. Klasa 7. Podręcznik do historii dla szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2017.

prawda-falsz. Po każdym temacie autorzy proponują realizację miniprojektów, np. projektowanie strony gazety czy prowadzenie konferencji. W podręczniku do klasy siódmej znajdujemy także formy podsumowujące wiedzę, wynikająca z tekstów tematycznych w podręczniku. Uczeń omawia, charakteryzuje, przedstawia, porównuje i podaje skutki.

- 4) *Nowe słowa na start! Podręcznik do języka polskiego dla szkoły podstawowej, Nowa Era, Warszawa 2017*³⁸

Podobnie jak do przedmiotu historia, oferta zawiera dwie części podręcznika: do klasy czwartej i siódmej. Podręczniki te zawierają, oprócz typowych pytań związanych z wiedzą, zadania polegające na wyrażaniu własnych opinii i sądów, odwołujące się do wewnętrznych przeżyć i doświadczeń. Autorzy zachęcają uczniów do różnego rodzaju aktywności, np. wykonywania ilustracji, portretów, kolaży, inscenizacji, redagowania tekstów o nietypowym zakończeniu czy wcielaniu się w rolę przedmiotów.

- 5) *Tajemnice przyrody. Podręcznik do przyrody dla klasy czwartej szkoły podstawowej, Nowa Era, Warszawa 2017*³⁹

Podręcznik obejmuje 41 tematów do zrealizowania w wymiarze 55-60 godzin, uczniowie mogą otrzymać również zeszyt ćwiczeń. Po każdym zrealizowanym temacie dominują polecenia: wymień, opisz, podaj przykłady, wyjaśnij, wytłumacz, wskaż. Uczeń nie znajdzie tutaj propozycji zadań nietypowych. Podręcznik jest bogato ilustrowany i zawiera materiały wizualne. Na końcu każdego rozdziału znajduje się kompendium niezbędnej do opanowania wiedzy. Zauważyć można dużo definicji, terminologii oraz nazw gatunków bądź geograficznych. W kilku miejscach uczeń ma do dyspozycji instrukcję przeprowadzania doświadczeń, pomiarów i hodowli.

- 6) *Matematyka z kluczem. Podręcznik do matematyki dla szkoły podstawowej, Nowa Era, Warszawa 2017*⁴⁰

Na serię podręczników składają się obecnie cztery części: dwie dla klasy czwartej i dwie dla klasy siódmej. Każdy rozdział w podręczniku otwierają ćwiczenia wprowadzające do nowego tematu, polegające np. na odczytaniu informacji z ilustracji, bądź udzieleniu odpowiedzi na pytania, albo mające na celu zapoznanie się z ciekawostką. W podręcznikach autorzy przy prezentacji różnorodnych przykładów podali gotowe reguły postępowania. Znajdują się w nich zadania do wykonania w parach i kilkusobowych grupach, typowe

³⁸ Klimowicz A., Derlukiewicz M., *Nowe słowa na start! Podręcznik do języka polskiego dla klasy 4 szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2017 Kościerzyńska J., Chmiel M., Szulc M., Gorzałczyńska-Mróż A., *Nowe słowa na start! Podręcznik do języka polskiego dla klasy 7 szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2017.

³⁹ Marko-Worłowska M., Szlajfer F., Stawarz J., *Tajemnice przyrody. Podręcznik do przyrody dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2017.

⁴⁰ Braun M., Mańkowska A., Paszyńska M., *Matematyka z kluczem. Klasa 4. Podręcznik do matematyki dla szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2017; Braun M., Mańkowska A., Paszyńska M., Janowicz J., Babiński W., Szmytkiewicz E., Wej K., *Matematyka z kluczem. Klasa 7. Podręcznik do matematyki dla szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2017.

zadania algebraiczne oraz zadania z treścią. Na końcu działu znaleźć można zadania utrwalające i powtórzeniowe.

Jak wynika z powyższego, w zaprezentowanych podręcznikach dominuje stymulowanie procesów pamięci, rekonstruowanie nabytej wiedzy lub, tak jak w przypadku matematyki, zastosowanie reguł podczas rozwiązywania zadań. Nie prowokuje to do aktywności intelektualnej, a generowane przez uczniów odpowiedzi noszą piętno konieczności⁴¹, gdyż są co do zasady zamknięte i jednowymiarowe, nie dając uczniowi możliwości wypróbowania różnych rozstrzygnięć.

4.2.2. Egzaminy zewnętrzne

Egzaminy zewnętrzne i inne formy mierzenia osiągnięć edukacyjnych uczniów stanowią jeden z najważniejszych elementów edukacji w wielu krajach świata. Posiadają one funkcję selekcyjną (wyniki wykorzystywane są w postępowaniach rekrutacyjnych), certyfikującą (potwierdzają kompetencje lub kwalifikacje) oraz kontrolno-ewaluacyjną (wyniki wykorzystywane są do poprawy jakości nauczania). Mają one swoich zwolenników, którzy podkreślają funkcję motywującą, gdyż skłaniają nauczycieli, uczniów i szkoły do podjęcia skutecznych działań w celu osiągnięcia pożądaných efektów⁴². Nadmienić jednak należy, że wszystkie zadania np. w arkuszach egzaminów gimnazjalnych mają charakter zamknięty, w których możliwe jest tylko jedno rozwiązanie⁴³. Standaryzowane sprawdzanie i ocenianie osiągnięć uczniów może prowadzić więc do nauczania w celu zdania egzaminu na jak najwyższym poziomie, co w praktyce oznacza dominację problemów zamkniętych, która jest wskazywana jako jedna z najczęściej występujących barier dydaktyki szkolnej⁴⁴. Dyktat jednej odpowiedzi przekłada się między innymi na metody pracy z uczniem, a z nich wynika podstawowy problemem szkoły, jakim jest zbyt bierna postawa ucznia w procesie uczenia się, na co wskazują prowadzone systematycznie badania przez Instytut Badań Edukacyjnych⁴⁵.

4.2.3. Infrastruktura dydaktyczna

W tym miejscu wspomnieć należy warunki architektoniczne i wyposażenie pomieszczeń edukacyjnych, gdyż zdaniem Nalaskowskiego istotne jest nie tylko jak uczy się, ale w jakim otoczeniu się ów proces urzeczywistnia. „Budynek szkolny i jego wygląd wydają się najczęściej tak oczywiste, tak określone i niezmiennie, że właściwie nie ma się nad czym zastanawiać. Szkoły już się tak do siebie upodobniły, że gdziekolwiek się znajdziemy, nawet w miejscu, którego nie znamy, budynek szkolny

⁴¹ Schmidt J.K., *Pedagogika twórczości...*, s. 335.

⁴² Sitek M., *Miejsce egzaminów zewnętrznych w systemach edukacyjnych i polityce edukacyjnej*, [w:] *Raport o stanie edukacji. Egzaminy zewnętrzne w polityce i praktyce edukacyjnej*, s. 11-13, [dostęp online: 15.10.2017] <http://produkty.ibe.edu.pl/docs/raporty/ibe-raport-o-stanie-edukacji-2014.pdf>.

⁴³ Zob. Arkusze egzaminu gimnazjalnego z roku 2017, [dostęp online: 10.10.2017] <https://www.cke.edu.pl/egzamin-gimnazjalny/arkusze/2017-2/>

⁴⁴ Schmidt J.K., *Pedagogika twórczości...*, s. 333.

⁴⁵ Zob. Lista publikacji, które powstały w ramach realizacji projektu Entuzjaści Edukacji, [dostęp online: 15.10.2017] <http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/2-uncategorised/860-lista-publikacji-w-projekcie-entuzjasci-edukacji.html>.

rozpoznajemy natychmiast. Tablice informujące, że jest to placówka oświatowa, są właściwie zbędne⁴⁶. W przestrzeni publicznej wyłonić można stare gmachy szkół z wieloletnią tradycją, spotkać możemy też obiekty nowej generacji. Rozwijaniu twórczości sprzyjają zapewne bogato wyposażone laboratoria, dostępne narzędzia techniczne, czy artystyczne, motywujące do działalności eksperymentalnej i badawczej. Rzeczywistość szkolnej przestrzeni edukacyjnej według Dobrołowicza nie wygląda jednak zadowalająco⁴⁷.

Bez względu na charakter i wygląd zewnętrzny, w samych pomieszczeniach lekcyjnych króluje tradycyjne ustawienie ławek w rzędy, przodem do tablicy i nauczyciela, dzięki czemu łatwiej jest o dyscyplinę w grupie. Taka przestrzeń ogranicza między innymi możliwość dyskusji, czy choćby postulowanej pracy w grupach i sprzyja stosowaniu metod podających. W tym kontekście warto nadmienić, iż wychodząc naprzeciw potrzebie zmian w tym obszarze, Goethe-Institut w Warszawie zorganizował w ramach projektu „Niemiecki ma klasę” konkurs na aranżację sali lekcyjnej. Przestrzeń klasowa jest zwykle projektowana przez dorosłych, a w tym przedsięwzięciu za urządzenie i wyposażenie odpowiedzialni byli uczniowie. Trzeba zaznaczyć, że motto kreowania nowego otoczenia brzmiało: „Współpraca, współdecydowanie, współodpowiedzialność”⁴⁸.

4.2.4. Ewaluacja zewnętrzna

Kolejnym z inhibitorów, wpływających w sposób pośredni na wychowanie ku twórczości, może być ewaluacja zewnętrzna. Przeprowadzana jest ona przez przedstawicieli kuratoriów oświaty, czyli organów sprawujących nadzór pedagogiczny. To proces gromadzenia danych dotyczących działalności szkół, celem ich analizy służącej decyzjom dotyczącym działań związanych z podnoszeniem jakości procesów dydaktyczno-wychowawczych⁴⁹. Jednym z podstawowych zadań szkoły jest rozpoznawanie potrzeb psychofizycznych i potrzeb rozwojowych każdego ucznia. Natomiast w celu rozwijania zainteresowań i zdolności lub konieczności wspierania uczniów organizuje się zajęcia dodatkowe⁵⁰. Lektura raportów różnego typu ewaluacji zewnętrznych w całej Polsce wskazuje na ważność realizacji podstawy programowej oraz wspieranie ucznia albo szczególnie uzdolnionego albo wymagającego dodatkowego wsparcia. Działania zewnętrzne związane z polityką oświatową państwa, takie jak wspomniana tu ewaluacja, mogą powodować zbytne koncentrowanie się działań pedagogicznych na rozwijaniu talentów uczniów ponadprzeciętnych, nie aktywizując tym samym pozostałej społeczności uczniowskiej.

⁴⁶ Nalaskowski A., *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Impuls, Kraków 2002, s. 81.

⁴⁷ Cyt. za Schmidt J.K., *Pedagogika twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2013, s. 369.

⁴⁸ *Niemiecki ma klasę. Deutsch hat Klasse*, Goethe-Institut, Warszawa 2017, s. 8.

⁴⁹ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2015 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego*, [dostęp online: 15.08.2017] <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20150001270>

⁵⁰ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 sierpnia 2015 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek*, [dostęp online: 15.08.2017] <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20150001214>

4.3. Bariery podmiotowe

Mianem barier podmiotowych określa się takie inhibitory, które tkwią w osobie nauczyciela i ucznia. Postawa nauczyciela, jego wiara w umiejętności wychowanka, pochwały, tworzenie właściwej atmosfery, refleksyjność, empatia, a przede wszystkim zachwyt nad przedmiotem są czynnikami wyzwalającymi otwartość na wiedzę i mają dobroczynny wpływ na zachowania podopiecznych. Wizerunek nauczycieli w oczach uczniów szkół gimnazjalnych nie napawa jednakże optymizmem. Jak wskazuje publikacja „Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji 2013”⁵¹ w roku 2010 tylko 53% respondentów stwierdziło, że nauczyciele starają się nauczyć ich samodzielnego myślenia. Ponad połowa była zdania, że nie są właściwie traktowani, a co piąty przyznał, że nauczyciele chcą tylko „odbębnić lekcję”. Tylko 36% uważało, że nauczyciele otwarcie dyskutują o problemach i konfliktach. Wprawdzie obraz pedagogów w klasach nauczania wczesnego jest zdecydowanie lepszy, ale wiąże się to na tym etapie edukacyjnym prawdopodobnie z typowym dla tego wieku zjawiskiem idealizacji nauczyciela.

Postawy nauczyciela wywołują u uczniów określone emocje i nastawienie do uczenia się. Jeśli będą nimi silny lęk i stres, organizm będzie produkował zbyt dużo szkodliwych hormonów, mogących blokować procesy poznawcze. Powodują one wprawdzie szybkie uczenie się, ale jest to krótkotrwałe i dotyczy faktów, a chodzi przecież o połączenie dotychczasowej wiedzy z nową, co więcej o przekucie jej na umiejętności⁵². Nieustanna obawa przed niezapowiedzianą kartkówką, odpytywaniem, ocenianiem oraz popełnianymi błędami wywołuje stres permanentny, w konsekwencji czego podwyższony jest stale poziom destrukcyjnych hormonów, mogących prowadzić nawet do uszkodzenia neuronów. Taki długofalowy stan skutkuje nieodwracalnymi zmianami w strukturze mózgu, a tym samym zaburza procesy uczenia się i zapamiętywania.

Człowiek jest istotą społeczną, toteż współdziałanie, współtworzenie i interakcja nie są ewenementem tylko normą. Dzieci muszą się nauczyć znaczenia tych zjawisk, które oznaczają tyle co rezygnacja i dzielenie się z innymi⁵³. Kooperacja nie dotyczy tylko i wyłącznie relacji między wychowankami, lecz także na linii nauczyciel-uczeń, a ta rodzi się przede wszystkim na płaszczyźnie właściwej komunikacji. Jak dotąd jakość relacji między obiema grupami oceniana jest przez uczniów nisko⁵⁴.

Ogólnie rzecz ujmując, chodzi o przyjemną atmosferę, charakteryzującą się wyrozumiałością w stosunku do dziecka. Już czołowi przedstawiciele pedagogiki humanistycznej, żyjący na przełomie XV i XVI wieku (np. Erazm z Rotterdamu, François Rebelais) podkreślali znaczenie łagodnego traktowania dla rozbudzania zainteresowań ucznia⁵⁵. Jasper Juul, światowej sławy duński pedagog, uważa, że każdy nauczyciel powinien posiadać kompetencje w budowaniu relacji, przez co rozumie: „[...] umiejętność postrzegania dziecka takim, jakie ono jest – jako jedynego w swoim

⁵¹ *Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji 2013*, s. 90, [dostęp online: 15.08.2017] <http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/raporty/150-raport-o-stanie-edukacji/1052-raport-o-stanie-edukacji-2013-licza-sie-nauczyciele.html>.

⁵² Spitzer M., *Jak uczy...*, s. 125.

⁵³ Tenże, s. 225.

⁵⁴ *Raport o stanie...*, s. 90.

⁵⁵ Kuźma J., *Nauka o szkole*, Impuls, Kraków 2011, s. 42-43.

rodzaju indywiduum – i dostosowania swojego zachowania tak, aby nie rezygnować z przywództwa, a zarazem pozostawać autentycznym w kontakcie”⁵⁶.

5. Zakończenie

Rekapitulując powyższe rozważania nad problematyką barier w rozwijaniu postaw twórczych, można stwierdzić, iż czynniki związane z:

- celami i treściami nauczania, zawartymi w podstawach programowych i szkolnych programach nauczania,
- treściami i koncepcjami metodycznymi podręczników,
- metodami nauczania, wynikającymi z podstawy programowej, programów i podręczników,
- egzaminowaniem zewnętrznym,
- ewaluacją zewnętrzną,
- bazą lokalową,
- relacjami między nauczycielami i uczniami,

w obecnej rzeczywistości oświatowej nie spełniają funkcji stymulatorów. Postrzegać je należy raczej jako przeszkody, które w znaczący sposób ograniczają przygotowanie jednostki do wyzwań współczesnego świata i samorealizacji.

Jak wynika z raportu podsumowującego projekt Entuzjaści Edukacji⁵⁷, największą słabością jest zdominowanie edukacji i wychowania poprzez szczegółowe treści oraz frontalny model nauczania, w wyniku którego generowana jest bierna postawa ucznia. „To zaś stanowi nawarstwiającą się z czasem trudność w rozwijaniu samodzielnego myślenia uczniów i stanowi barierę dla rozwijania bardziej złożonych umiejętności. Szkoła, tak jak od długiego czasu działała i nadal działa, określa ramy raczej dla przyjmowania wiedzy podawanej przez nauczyciela, niż dla jej „konstruowania” dla uczniów. Tymczasem od najmłodszego wielu możliwe jest i potrzebne rozwijanie zdolności poznawczych dziecka w jego własnej aktywności, także z otwarciem na jego emocje i własne drogi rozumowania”⁵⁸.

Literatura

Braun M., Mańkowska A., Paszyńska M., *Matematyka z kluczem. Klasa 4. Podręcznik do matematyki dla szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2017

Braun M., Mańkowska A., Paszyńska M., Janowicz J., Babiński W., Szmytkiewicz E., Wej K., *Matematyka z kluczem. Klasa 7. Podręcznik domatematyki dla szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2017

Dobrołowicz W., *Psychodydaktyka kreatywności*, WSPS, Warszawa 1995

Galewska-Kutra M., *Szkoła wspierająca twórczość uczniów. Teoria i przykład praktyki*, Adam Marszałek, Poznań 2012

Heinelt G., *Kreative Lehrer – Kreative Schüler*, Herder, Monachium 1976

⁵⁶ Juul, J., *Kryzys szkoły. Co możemy zrobić dla uczniów nauczycieli i rodziców?*, przeł. Syska D., MiND, Podkowa Leśna 2014, s. 138.

⁵⁷ Fedorowicz M., Biedrzycki K., Karpiński M., Rycielska L., Sitek M., Walczak D., *Raport o stanie edukacji. Egzamininy zewnętrzne w polityce i praktyce edukacyjnej*, s. 17-34, [dostęp online: 15.10.2017] <http://produkty.ibe.edu.pl/docs/raporty/ibe-raport-o-stanie-edukacji-2014.pdf>.

⁵⁸ Tamże, s.16.

- Hüther G., Hauser U., *Wszystkie dzieci są zdolne*, przeł. Lipiński A., Dobra Literatura, Słupsk 2014
- Jefimow M., *Puls życia. Podręcznik do biologii dla klasy siódmej szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2017
- Juul, J., *Kryzys szkoły. Co możemy zrobić dla uczniów nauczycieli i rodziców?*, przeł. Syska D., MiND, Podkowa Leśna 2014
- Klimowicz A., Derlukiewicz M., *Nowe słowa na start! Podręcznik do języka polskiego dla klasy 4 szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2017
- Kościelnyńska J., Chmiel M., Szulc M., Gorzałczyńska-Mróż A., *Nowe słowa na start! Podręcznik do języka polskiego dla klasy 7 szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2017
- Kusiak K., *Gdzie szukać twórczości w szkole?*, [w:] Kuśpit M., Barwy twórczości, UMCS, Lublin 2013
- Kuźma J., *Nauka o szkole*, Impuls, Kraków 2011
- Limont W., *Pedagogika twórczości, czyli edukacja ku twórczości*, [w:] Śliwerski B. (red.), Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010
- Limont W., *Esej o twórczości*, [w:] Kuśpit M., Barwy twórczości, UMCS, Lublin 2013
- Marko-Worłowska M., Szlajfer F., Stawarz J., *Tajemnice przyrody. Podręcznik do przyrody dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2017
- Motto G., *Magnet Smart. Podręcznik 1*, LektorKlett, Poznań 2017
- Niemiecki ma klasę. Deutsch hat Klasse*, Goethe-Institut, Warszawa, 2017
- Nalaskowski A., *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Impuls, Kraków 2002
- Necka E., *Psychologia twórczości*, Sopot 2012
- Olszewska B., Surdyk-Fertsch W., Wojciechowski G., *Wczoraj i dziś. Klasa 4. Podręcznik do historii dla szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2017
- Petlák E., *Innowacje w nauczaniu szkolnym*, przeł. Sobótka A., Petrus, Kraków 2017
- Pfeiffer W., *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Wagros, Poznań 2001
- Popek S., *Człowiek jako jednostka twórcza*, UMCS, Lublin 2013
- Roszak S., Łaskiewicz A., Kłaczek J., *Wczoraj i dziś. Klasa 7. Podręcznik do historii dla szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2017
- Schmidt J.K., Rakowiecka B., Okraszewski K., *Program edukacyjny. Porządek i przygoda. Lekcje twórczości*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1997
- Schmidt J.K., *Pedagogika twórczości*, Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne, Sopot 2013
- Schmidt K.J., *Pedagogika pozytywna: twórczość – zdolności – mądrość zespolone*, [w:] Schmidt K.J., Modrzejewska-Swigińska M. (red.), Zasoby twórcze człowieka, UŁ, Łódź 2013
- Spitzer M., *Jak uczy się mózg*, PWN, Warszawa 2007
- Urban K.K., *Kreativität. Herausforderung für Schule*, Wissenschaft und Gesellschaft, LIT, Münster 2004

Źródła internetowe

Braun M., Mańkowska A., Paszyńska M., *Matematyka z kluczem. Program nauczania matematyki dla klas 4-8 szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2017 [dostęp online: 10.10.2017] <http://www.nowaera.pl/oferta-edukacyjna/reforma-2017/szkola-podstawowa/matematyka>

Derlukiewicz M., „*Nowe słowa na start!*” *Program nauczania języka polskiego w klasach IV-VIII szkoły podstawowej*. Nowa Era, Warszawa 2017, str. 88. [dostęp online: 11.10.2017] <http://www.nowaera.pl/oferta-edukacyjna/reforma-2017/szkola-podstawowa/jezyk-polski>

Fedorowicz M., Biedrzycki K., Karpiński M., Rycielska L., Sitek M., Walczak D., *Raport o stanie edukacji. Egzamininy zewnętrzne w polityce i praktyce edukacyjnej*, str. 17-34, [dostęp online: 15.10.2017] <http://produkty.ibe.edu.pl/docs/raporty/ibe-raport-o-stanie-edukacji-2014.pdf>

Golanko J., „*Tajemnice przyrody*”. *Program nauczania przyrody w klasie 4 szkoły podstawowej*, Nowa Era, Warszawa 2017, [dostęp online: 15.08.2017] <http://www.nowaera.pl/oferta-edukacyjna/reforma-2017/szkola-podstawowa/przyroda>

Kubicka A., *Program nauczania języka niemieckiego jako drugiego języka obcego w szkole podstawowej*, LektorKlett, Poznań 2017. [dostęp online: 10.10.2017] <https://klett.pl/baza-wiedzy/12500>.

Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji 2013, str. 90, [dostęp online: 15.08.2017] <http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/raporty/150-raport-ostanie-edukacji/1052-raport-ostanie-edukacji-2013-licza-sie-nauczyciele.html>

Maćkowski T., *Program nauczania historii w klasach 4-8 szkoły podstawowej*. „*Wczoraj i dziś*”, Nowa Era, Warszawa 2017, str.68. [dostęp online: 10.10.2017] <http://www.nowaera.pl/oferta-edukacyjna/reforma-2017/szkola-podstawowa/historia>

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, [dostęp online: 15.08.2017] <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20170000356>

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2015 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego, [dostęp online: 15.08.2017] <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20150001270>

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 sierpnia 2015 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek, [dostęp online: 15.08.2017] <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20150001214>

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego [dostęp online: 8.10.2017] <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU19990140129>

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, [dostęp online: 15.08.2017] <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19910950425>

Zdziennicka A., *Program nauczania biologii w klasach 5-8 szkoły podstawowej*. *Puls życia*. Nowa Era, Warszawa 2017, str. 40. [dostęp online: 10.10.2017] <http://www.nowaera.pl/oferta-edukacyjna/reforma-2017/szkola-podstawowa/biologia>

Bariery w rozwijaniu twórczości dzieci i młodzieży w edukacji szkolnej

Abstrakt

Pojęcie „twórczości” stało się w ostatnim czasie istotne w obszarach badawczych jak i życia codziennego. Na stałe zagościło również na ustach nauczycieli oraz osób związanych zawodowo ze szkolnictwem. W niniejszym rozdziale przedstawione zostało rozumienie pojęcia „twórczości” w ujęciu egalitarnym. Omówione zostały bariery, które przyczyniają się do hamowania procesów w edukacji szkolnej. Zaliczyć można do nich te natury formalnej, jakimi są podstawy programowe i programy, podręczniki z koncepcją metodyczną, egzaminy i ewaluacja zewnętrzna oraz podmiotowe, związane z interakcją nauczyciel-uczeń. Rozważania podsumowuje konkluzja, iż największy problem dzisiejszej szkoły, to bierna postawa ucznia w procesie edukacyjno-wychowawczym.

Barriers in the development of creativity of children and youth school education

Abstract

The concept of "creation" or "creativity" has recently become essential in research as well as in everyday life. It has also permanently found its way to teachers and all those professionally related with education. In connection with the growing criticism of the school in which one aims at standardization, and on the other hand calls for education of creative and resourceful individuals, it is proper to ask the question which factors distort this process. This chapter refers to the understanding of the concept "creation" in the egalitarian aspect. The author presents the barriers which contribute to the suppression of creative processes in school education. These can be formal, core curricula, handbooks with methodical concept, examinations and external evaluation as well as subject related, connected with the teacher-pupil interaction. The conclusion is summarized that the greatest problem of today's school is the passive attitude of the pupil in the educational process.

Keywords: creativity, pupils, school environment, barriers in creativity

Mutyzm wybiórczy czyli dziecko cierpiące w milczeniu we współczesnym świecie

1. Wstęp

Mutyzm wybiórczy nazywany jest często mutyzmem selektywnym, niemotą wybiórczą lub mutyzmem częściowym. Różni się on od mutyzmu (mutyzmu całkowitego) tym, że milczenie dotyczy tylko określonych sytuacji społecznych bądź można je zaobserwować w trakcie istniejącej interakcji z określonymi osobami. W literaturze psychiatryczno-psychologicznej można znaleźć opisy sugerujące, że przed pojawieniem się terminu „mutyzm wybiórczy” u dzieci z symptomami charakterystycznymi dla tej jednostki uwzględniano charakterystykę dzieci opisywanych jako – wstydlive lub nieśmiałe².

Mutyzm wybiórczy jest zaburzeniem, które zostało opisane po raz pierwszy w 1877 roku przez niemieckiego lekarza Clifton Kussmaula i zostało nazwane *Aphasia Voluntals*, czyli afazja dobrowolna lub mutyzm dobrowolny. Nazwa ta sugerowała, że dzieci z tym zaburzeniem świadomie wybierają ciszę³. W 1934 roku szwajcarski psychiatra Moritz Tramer opisał kilka przypadków nie mówiących dzieci i wprowadził termin *Elective Mutism* – mutyzm planowany, który obowiązywał jeszcze do 1987 roku (w wersji Podręcznika Diagnostycznego DSM-III-R). Dopiero w roku 1994 w Amerykańskiej Klasyfikacji Zaburzeń Psychiczych (DSM-IV) wprowadzono właściwy termin mutyzm wybiórczy (ang. *Selective Mutism*), najbardziej trafnie odzwierciedlający specyfikę tego zaburzenia⁴.

Jak wskazuje Elisa Shipkon-Blum⁵ konieczne są oddziaływania nakierowane na obniżenie lęku i rozwój komunikacji w realnym świecie, szczególnie w domu, przedszkolu i szkole. Priorytetem jest uwzględnienie czynników prowadzących do rozwoju zaburzenia, poszukiwanie czynników powodujących jego utrzymywanie się oraz zaplanowanie pomocy i strategii radzenia sobie dla dziecka w domu, szkole oraz innych miejscach wymagających komunikacji.

Właściwe zrozumienie mutyzmu pozwala dzieciom brać udział w zajęciach przedszkolnych, szkolnych oraz stopniowo bardziej angażować się w relacje społeczne. Kluczem jest wczesne rozpoznanie zaburzenia, ponieważ mutyzm selektywny okazuje się bardziej podatny na terapię we wczesnym stadium. Sygnałem ostrzegawczym

¹ eljan@kul.pl, doktor nauk humanistycznych, Katedra Psychologii Klinicznej, Instytut Psychologii, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II.

² Black B., Uhde T. W., *Elective Mutism as a Variant of Social Phobia*. Journal American Academy of Child and Adolescen, Psychiatry, 31, 6, 1992.

³ Stein M. T., Rapin I., Yapko D., *Selective Mutism*, Pediatrics, 107, 2001.

⁴ Popek L., *Zaburzenia funkcjonowania społecznego rozpoczynające się w dzieciństwie lub w wieku młodzieńczym*, [w] Namysłowska I. (red.), Psychiatria dzieci i młodzieży, PZWL, Warszawa 2014.

⁵ Shipkon-Blum E., *What is a social communication anxiety treatment (S-CAT)*, <http://www.selectivemutismcenter.org/Media/Library/What/is/S-CAT.pdf> (dostęp: 10.05.2016).

powinna być sytuacja w której dziecko potrafi normalnie mówić w komfortowym dla niego otoczeniu (np. w domu), natomiast co najmniej od miesiąca nie rozmawia w określonym otoczeniu (np. w przedszkolu, sklepie, szkole).

Zrozumienie działania lęku u dzieci z mutyzmem pomaga w przezwycięzeniu pojawiającej się złości wobec nich. Sprawia, że wzrasta empatia i chęć udzielenia im jak najbardziej skutecznej formy pomocy⁶. Celem artykułu jest zwrócenie szczególnej uwagi na rangę ważności stawiania diagnozy mutyzmu uwzględniającej klasyfikację diagnostyczną; uwrażliwienie na skutki mutyzmu wybiórczego, jak i zaproponowanie – w celu prawidłowego funkcjonowania psychospołecznego – specyficznych form terapii.

2. Ogólna charakterystyka i rodzaje mutyzmu

Mutyzm wybiórczy uznaje się za zaburzenie o charakterze przejściowym, a nie przewlekłym, ponieważ w wielu przypadkach dochodzi do ustąpienia objawów. Przyjmuje się, że rokowanie jest tym lepsze, im młodsze było dziecko, gdy zachorowało, a czas trwania zaburzenia do momentu pierwszej interwencji terapeutycznej był krótki.

W praktyce klinicznej uwzględniającej etiologię wyodrębniono dwa rodzaje mutyzmu:

- 1) mutyzm funkcjonalny (psychogeny) oraz
- 2) mutyzm organiczny.

Podział ten nie jest rozłączny. Często mutyzm tworzą zarówno czynniki organiczne, jak i psychogenne. Na przykład, nawet nieznaczne dysfunkcje organiczne mogą dawać głęboki stopień zaburzenia, gdy występują z nimi niekorzystne czynniki zewnętrzne.

Ad. 1. **Mutyzm funkcjonalny** rozpoznajemy, gdy wykluczona jest dysfunkcja mózgowia, nie ma zaburzeń w budowie i funkcjonowaniu narządów mowy, a obecne są zewnętrzne czynniki patogenne (np. nieprawidłowa struktura rodziny, błędy wychowawcze, silne przeżycia psychiczne, długotrwałe sytuacje stresowe). Dziecko z mutyzmem funkcjonalnym przejawia uogólnioną i trwałą niechęć do mówienia to znaczy – nie mówi lub mówi mało.

Wymienia się dwa rodzaje mutyzmu funkcjonalnego:

- a) mutyzm wybiórczy,
- b) mutyzm całkowity.

Mutyzm wybiórczy charakteryzuje się tym, że w pewnych sytuacjach i z pewnymi osobami dziecko rozmawia, z innymi – nie. Dziecko nie mówi na lekcjach w klasie, ale rozmawia z niektórymi nauczycielami i niektórymi rówieśnikami poza lekcjami. Może rozmawiać w domu, ale tylko z ojcem lub tylko z matką lub tylko z rodzeństwem. Czasami, w obecności obcych osób, przestaje rozmawiać nawet z członkami rodziny. Może pojawić się mutyzm sytuacyjny. Pojawia się on u dzieci normalnie mówiących, w sytuacjach nowych czy trudnych. Na przykład okresowy mutyzm mogą przejawiać dzieci w pierwszych dniach lub tygodniach pobytu w przedszkolu lub w szkole. Gdy sytuacja pobytu w przedszkolu lub w szkole przestaje być dla nich sytuacją nową,

⁶ Andrzejewska M., *Mutyzm*. [w] Jerzak M. (red.), *Zaburzenia psychiczne i rozwojowe u dzieci a szkolna rzeczywistość*, PWN, Warszawa 2016.

zaczynają normalnie rozmawiać. W mutyzmie zachowane jest rozumienie. Dziecko może też udzielać pisemnych odpowiedzi albo wykorzystywać komunikację niewerbalną (np. gest potakiwania lub zaprzeczania, gestykulacja, wyraz twarzy, oczu). Dziecko z mutyzmem selektywnym często zachowuje dystans w stosunku do otoczenia, reagując ucieczką lub wybuchami płaczu na próby nawiązania z nim kontaktu. Negatywne nastawienie dziecka do kontaktu z innymi ludźmi często jest wzmacniane przez niechętnie nastawienie środowiska. Dziecko jest oceniane w szkole jako mające trudności w uczeniu się. Nieprawidłowy stosunek otoczenia do trudności dziecka może prowadzić do wtórnych zaburzeń emocjonalnych np. negatywizmu emocjonalnego, zachowań agresywnych lub wycofujących się itp.

Mutyzm całkowity jest określany jako „mutyzm histeryczny” i tym się różni od mutyzmu selektywnego, że dziecko nie mówi wcale, nie używa języka mówionego w żadnej sytuacji. Mogą pojawiać się natomiast nieartykułowane dźwięki, krzyk lub bezgłośny szept. Dziecko może odpowiadać niewerbalnie (np. kiwanie głową zamiast odpowiedzi „tak”). Mutyzm całkowity ma charakter psychogeny. Może być reakcją dziecka na sytuacje trudne lub zagrożenia. Nie zawsze można ustalić przyczynę zaburzeń zachowania dziecka. Czasami jest to związane z jakąś przykrą tajemnicą rodzinną, której członkowie rodziny nie chcą ujawniać. W mutyzmie całkowitym mogą występować dodatkowe objawy, takie jak:

- dysfagia – trudności w przełykaniu, brak łaknienia,
- animia – zredukowana mimika twarzy.

Przyczyną mutyzmu całkowitego są często konflikty rodzinne i wtedy mutyzm jest reakcją obronną dziecka. Mutyzm całkowity towarzyszy często psychozom dziecięcym i wymaga leczenia klinicznego, w które może zostać włączona terapia logopedyczna.

W mutyzmie całkowitym prowadzi się terapię psychodynamiczną (analizę zachowań i wytworów dziecka) oraz terapię objawową, składającą się z wielu etapów.

Ad. 2 Mutyzm organiczny pod względem objawów jest podobny do mutyzmu funkcjonalnego. Przyczyną mutyzmu organicznego są organiczne uszkodzenia peryferycznych organów mowy lub uszkodzenia mózgu. Peryferyczne dysfunkcje narządów mowy czyli nieprawidłowości w budowie krtani, podniebieniu itp., wymagają leczenia laryngologicznego, inaczej terapia logopedyczna może okazać się mało skuteczna. Podstawowymi zaburzeniami mowy są trudności artykulacyjne i praca terapeutyczna powinna być ukierunkowana na ćwiczenia prawidłowej wymowy.

3. Kryteria diagnostyczne według ICD-10, DSM-IV i DSM-V

Podstawą diagnozy mutyzmu wybiórczego jest klasyfikacja zaburzeń ICD-10⁷. Rozpoznanie mutyzmu selektywnego musi być poprzedzone dokładną diagnozą stanu psychicznego i somatycznego dziecka. Konieczne jest wykluczenie zaburzenia słuchu oraz neurologicznych przyczyn zaburzeń mowy.

⁷ *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania ICD-10. Opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne.* Przekł. Pużyński S., Wciórka J., tłum. J. Wciórka J. Uniwersyteckie Wydawnictwo Medyczne „Vesalius”, Instytut Psychiatrii i Neurologii, Kraków, Warszawa 2007.

Według Klasyfikacji Zaburzeń Psychiczych (ICD-10)⁸ mutyzm wybiórczy (F 94.1) został scharakteryzowany za pomocą następujących kryteriów diagnostycznych:

- Ekspresja i rozumienie języka oceniane według standaryzowanych testów mieszczą się w granicach dwóch odchyłeń standardowych stosownie do wieku dziecka,
- Możliwe do potwierdzenia niemożność mówienia w specyficznych sytuacjach, w których mówienie jest od dziecka oczekiwane (np. w szkole), pomimo mówienia w innych sytuacjach,
- Czas trwania wybiórczego mutyzmu przekracza 4 tygodnie,
- Nie występuje żadne z całościowych zaburzeń rozwojowych,
- Zaburzenia nie wyjaśnia brak znajomości języka mówionego wymaganego w sytuacjach społecznych, w których występuje niemożność mówienia.

Kryteria mutyzmu wybiórczego według DSM-IV⁹ zwracają uwagę na następujące zachowania:

- Brak mówienia w określonych sytuacjach (w których mówienie jest oczekiwane) pomimo mówienia w innych okolicznościach,
- Zaburzenie utrudnia osiąganie sukcesów edukacyjnych lub zawodowych oraz komunikację społeczną,
- Czas trwania zaburzenia wynosi co najmniej 1 miesiąc (nie ogranicza się do pierwszego miesiąca w szkole),
- Brak mówienia nie wynika z braku znajomości języka lub dyskomfortu związanego z posługiwaniem się danym językiem,
- Zaburzenia nie można wyjaśnić poprzez zaburzenia komunikacji (np. jękanie), całościowe zaburzenia rozwoju (autyzm), zaburzenia psychiatryczne (schizofrenia).

Z kolei zgodnie z najnowszą klasyfikacją DSM-5¹⁰ mutyzm wybiórczy (F94.0) oznacza, że dziecko nie mówi, z wyjątkiem sytuacji, gdy jest samo lub z niewielką grupą bliskich osób. Zaburzenie to rozpoczyna się zwykle w okresie przedszkolnym (w wieku 2-4 lat), po prawidłowo przebiegającym etapie rozwoju mowy. Dziecko w odpowiedni sposób mówi w domu, wśród członków rodziny, ale staje się milczące wśród obcych. Chociaż często dzieci te są nieśmiałe, większość z nich cechuje się normalną inteligencją i słuchem. Kiedy mówią, na ogół prawidłowo wymawiają słowa oraz stosują poprawną składnię i słownictwo.

W tabeli 1 przedstawiono zasadnicze cechy mutyzmu wybiórczego według klasyfikacji DSM-V.

⁸ Tamże *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania ICD-10. Opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne*. Przekł. Pużyński S., Wciórka J., tłum. J. Wciórka J. Uniwersyteckie Wydawnictwo Medyczne „Vesalius”, Instytut Psychiatrii i Neurologii, Kraków, Warszawa 1997.

⁹ *Kryteria diagnostyczne według DSM-IV-TR*, Wciórka J.(red.), Elsevier Urban & Partner, Wrocław 2011.

¹⁰ *Diagnostic and Statistical Manual and Mental Disorders. Fifth Edition (DSM-5)*, Washington 2013.

Tabela 1. Zasadnicze cechy mutyzmu wybiórczego¹¹

Cechy mutyzmu wybiórczego
Pacjent regularnie unika mówienia w pewnych sytuacjach, w których tego się oczekuje od niego, np. podczas zajęć szkolnych, mimo, że prawidłowo mówi przy innych okazjach.
Dodatkowe zastrzeżenia Początkowy miesiąc pierwszego roku dziecka w szkole jest często wypełniony lękiem: wyklucza się zachowania, które występują w tym czasie.
Czego nie wolno lekceważyć - Czas trwania (co najmniej miesiąc); - Cierpienie lub niepełnosprawność (ograniczenie funkcjonowania zawodowego, szkolnego, społecznego lub osobistego); - Diagnoza różnicowa (nieznajomość języka, zaburzenia komunikacji, takie jak: jąkanie, zaburzenia psychotyczne, zaburzenia ze spektrum autyzmu, fobia społeczna).

Dzieci z mutyzmem wybiórczym czasami używają komunikacji niewerbalnej i/lub niegłosowej, mogą być skłonne lub nawet chętne do wykonywania czynności/ udziału w sytuacjach społecznych, w których nie jest wymagane mówienie: nie inicjują rozmowy i nie odpowiadają, kiedy ktoś je o coś pyta (ale mogą wykazywać minimalne reakcje).

Dzieci z tym zaburzeniem klasyfikowane są zazwyczaj w dwóch grupach:

1) mutyzm wybiórczy lekkiego stopnia:

- Często mylony z nieśmiałością. Różnica polega jednak na tym, że dzieci nieśmiałe w końcu zaczynają mówić, dzieci z mutyzmem selektywnym nie mówią,
- Dzieci te nie zawsze milczą w przedszkolu lub szkole: mogą zgłaszać się przy odczytywaniu listy obecności, odpowiadać na pytania, rozmawiać z niektórymi nauczycielami (podczas wypowiedzi werbalnych są jednak spięte, ich odpowiedzi są ubogie, krótkie, głos cichy, mogą rezygnować z udzielenia odpowiedzi odpowiadając „nie wiem”); mogą mieć problem z zakomunikowaniem nauczycielowi, że nie zrozumieli jakiegoś polecenia lub, że dokuca im jakieś dziecko,
- Kontakt z rówieśnikami może być ograniczony (najczęściej bawią się z jednym – dwojgiem dzieci),
- Mogą mieć kłopot z komunikowaniem swoich potrzeb fizjologicznych, np. pójścia do toalety.

2) mutyzm wybiórczy ciężkiego stopnia

- Dzieci zazwyczaj się całkowicie niezdolne do mówienia w przedszkolu lub szkole,
- Czasami rozmawiają z niewielką liczbą innych dzieci w znanej sobie grupie (zwykle wtedy, gdy wiedzą, że dorośli ich nie słyszą).

¹¹ Morrison J., *DSM-5, Bez tajemnic. Praktyczny przewodnik dla klinicystów* Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.

Wycofanie widoczne zarówno w unikaniu mówienia, jak i w zachowaniach niewerbalnych, których ekspresja przypomina reakcje na bodźce lękowe można rozpatrywać jako efekt odczuwanego przez dziecko lęku. Unikanie kontaktu wzrokowego, spowolnienie reakcji ruchowych, usztywnienie – pozwala na sformułowanie konkluzji, że dziecko się boi. W środowisku, w którym ujawniają się objawy mutyzmu wybiórczego, może ono nie wykonywać czynności, które w innym otoczeniu przychodzą mu z dużą łatwością lub są jego ulubionymi zabawami. Na przykład dziecko, które każdą chwilę spędza na budowaniu domków z klocków i pod względem precyzji i pomysłowości w ich wykonaniu znacznie przewyższa swoich rówieśników, natomiast na terenie przedszkola może nie wykonywać żadnej podobnej pracy. Opisywane zablokowanie bardzo precyzyjnej pracy może być objawem przeżywanego lęku. Dziecko boi się, że będzie źle ocenione przez innych, że powie coś, co go ośmieszy i w efekcie unika mówienia w ogóle. Przewiduje negatywną reakcję na swoje wypowiedzi¹². Nasilenie lęku społecznego może się wydawać irracjonalne, jednak dla dziecka jest on rzeczywisty. Obserwując rozwój emocjonalny dzieci z objawami mutyzmu wybiórczego może towarzyszyć lęk separacyjny^{13, 14}.

Chcąc postawić diagnozę stwierdzającą, że u dziecka występuje mutyzm wybiórczy trzeba dokonać w pierwszej fazie diagnozy rozróżnienia na - mutyzm czy też autyzm. Chcąc uniknąć tej wątpliwości trzeba zapamiętać, że:

- objawy ze spektrum autyzmu różnią się nasileniem – na jednym końcu mamy autyzm z pełnym spektrum objawów ale charakteryzujący się obniżonym rozwojem intelektualnym. Na drugim końcu są osoby cierpiące na zespół Aspergera lub tzw. autyzm wysokofunkcjonujący, gdzie rozwój intelektualny jest w normie, czasem nawet osiąga wartości ponadprzeciętne, ale jednocześnie występują obie kluczowe dla autyzmu grupy trudności: w interakcjach społecznych oraz ograniczony, powtarzalny repertuar zachowań,
- natomiast mutyzm wybiórczy to zaburzenie lękowe, polegające na wybiórczości mówienia – dziecko mówi w jednych sytuacjach, milczy w innych. Niemówienie może również występować w autyzmie, ale o ile w mutyzmie dzieci chcą mówić, ale nie mogą, bo się boją, o tyle dzieci ze spektrum autystycznym nie mówią, bo nie mają takiej potrzeby.

Diagnoza dziecka z podejrzeniem mutyzmu wybiórczego przebiega w następujący sposób:

- Wywiad z rodzicami dziecka dotyczący rozwoju i zgłaszanych problemów (najlepiej bez obecności dziecka,
- Diagnoza psychologiczna z dzieckiem, logopedyczna ewentualnie pedagogiczna.
- Opinia nauczyciela przedszkola/szkoły,
- Diagnoza rozwoju dziecka w aspektach jego emocji, intelektu, kontaktów społecznych,

¹² Angela D., McHolm E., Charles D., Cunningham E., Vanier M.K., *Helping Your Child with Selective Mutism. Steps to Overcome a Fear of Speaking*, New Harbinger Publication, Oakland 2005.

¹³ Lehman R. B., *Rapid Resolution of Social Anxiety Disorder*, elective Mutism and Separation Anxiety Disorder with Paroxetine in 8 Years-old Girl, *Journal of Psychiatry and Neuroscience*, 27, 2, 2002.

¹⁴ Stein M. T., Rapin I., Yapko D., *Selective Mutism*. *Pediatrics*. 107, 2001.

- Zaświadczenie lekarskie z diagnozą psychiatryczną,
- Na podstawie tych dokumentów poradnia psychologiczno-pedagogiczna wydaje pisemną informację o wynikach badania lub opinię z zaleceniami objęcia dziecka opieką psychologiczno-pedagogiczną w szkole/ w przedszkolu,
- Rodzice dziecka w wieku przedszkolnym, które ma stwierdzony mutyzm wybiórczy potwierdzony diagnozą psychiatryczną, mogą składać Wniosek do poradni psychologiczno-pedagogicznej o wydanie Opinii o potrzebie Wczesnego Wspomagania Rozwoju Dziecka (WWRDz), na podstawie której dziecko może mieć przyznane do 8 godz. w miesiącu z przeznaczeniem na systematyczną i specjalistyczną pomoc, terapię w przedszkolu.

4. Obraz kliniczny mutyzmu wybiórczego

Mutyzm wybiórczy jest zaburzeniem mieszczącym się w kategorii zaburzeń lękowych. Oznacza to, że dziecko z tym zaburzeniem nie mówi z powodu lęku, a nie w wyniku buntu czy nieposłuszeństwa. Lęk jest emocją, które wpływa na człowieka w postaci różnych objawów somatycznych, takich, jak: bóle brzucha, płytki oddech, szybkie bicie serca, drżenia rąk, nóg, lub często pojawia się zniechęcenie. W przypadku dzieci z mutyzmem dominującym fizycznie objawem jest uczucie zaciśnięcia gardła, uniemożliwienie wydobycia głosu.

Zaburzenie to występuje zasadniczo pomiędzy 5 a 6 rokiem życia, chociaż niektórzy rozszerzają granice wiekowe początku zaburzenia na okres między 2 a 8 lat. Częściej dotyczy ono dziewcząt. Bywa związane z innymi zaburzeniami mowy, np. jękaniem, zachowaniem opozycyjnym, czasem jest wręcz rozumiane jako specyficzna forma nerwic protestu¹⁵. W skrajnych przypadkach, jak zasygnalizowano wcześniej, mutyzm może przybierać formę całkowitej odmowy mówienia (mutyzm całkowity). Ta postać zaburzenia na ogół pojawia się nagle i jest częścią składową wybitnie nasilonej lękowej reakcji na stres czy przeżyty szok. Towarzyszy ona wyraźnym znamionom lęku zarówno fizycznym jak i psychicznym. Czasem całkowity mutyzm jest wyrazem nie tylko reakcji na stres, ale także nieprawidłowego, zwłaszcza u dzieci starszych, histeroidalnego rozwoju osobowości dziecka. Wtedy określamy ten objaw jako afonię histeryczną¹⁶.

Mutyzm nie jest tożsamy z nieśmiałością, z którego dziecko wyrośnie. Dziecko niekoniecznie musi być nieśmiałe. W domu dzieci te bywają dominujące i pełne życia. Bywają także uparte i obrażające się¹⁷. W pewnych sytuacjach społecznych mogą być roześmiane i radosne, chętnie angażować się w różne zabawy, a nawet je inicjować¹⁸.

Na charakterystyczny obraz dziecka z mutyzmem wybiórczym składa się typowa sylwetka i zachowanie. Dzieci te mogą wydawać się pozbawione emocji, stoją nieruchomo, unikając kontaktu wzrokowego. Często kierują swoje spojrzenie w dół lub w bok. Demonstrują ubogą mimikę twarzy, delikatnie uśmiechają się mając usta

¹⁵ Bilikiewicz A., *Psychiatria*, PZWL, Warszawa 1992.

¹⁶ Herzyk A., *Afazja i mutyzm dziecięcy. Wybrane zagadnienia diagnozy i terapii*, Polska Fundacja Zaburzeń Mowy, Lublin 1992.

¹⁷ Poppek L., *Zaburzenia funkcjonowania społecznego rozpoczynające się w dzieciństwie lub w wieku młodzieńczym*, [w], Namysłowska I. (red.), *Psychiatria dzieci i młodzieży*, PZWL, Warszawa 2014.

¹⁸ Cohan S. L., *Refining the Classification of Children with Selective Mutism: A Latent Profile Analysis*. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37 (4), 2008.

najczęściej zaciśnięte. Wyraz oczu świadczy o tym, że interesują się otoczeniem nie odrywając od niego uwagi. Zahamowaniu mowy może często towarzyszyć zahamowanie aktywności ruchowej. Najczęstszy model zachowania dziecka poza rodziną to bojaźliwe wycofanie się z zahamowaniem i bierność polegająca na stałej, czujnej obserwacji otoczenia bez ujawniania emocji. Milczenie nie jest zależne od nastroju czy samopoczucia. Dzieciom z mutyzmem wybiórczym łatwiej jest nawiązać relacje z dziećmi w swoim wieku. W małej grupie osób mogą pojawić się pojedyncze słowa¹⁹. Dziecko starsze rozmawia z wybranym przez siebie rówieśnikiem, ale nadal może mieć blokadę przed zabranieniem głosu w grupie, recytowaniem, czytaniem, śpiewaniem w obecności większej ilości osób. Dzieje się tak z powodu lęku, który nadal jest obecny, chociaż występuje w innej postaci niż we wczesnym dzieciństwie²⁰.

Dzieci z mutyzmem wybiórczym nie są z natury samotnikami. Mają potrzeby społeczne, chcą być akceptowane i lubiane. Chociaż dziecko jest świadome tego, że rozmowa umożliwia zawiązanie bliskich relacji to mówienie, a w szczególności jej rozpoczynanie jest niezmiernie trudne dla niego. Mają uczucie zwięźzonego gardła i bycia ciągle na „świeczniku”, które uniemożliwia im zabranie głosu. Z tego powodu dziecko może niechętnie uczestniczyć w różnych zajęciach grupowych, zwłaszcza gdy wiąże się to ze spotkaniem zupełnie nowych osób. Taka postawa uniemożliwia dziecku rozwijanie kompetencji społecznych; staje się ono samotne nawet gdy nie ma natury samotnika i wykazuje normalną, ludzką potrzebę posiadania przyjaciół²¹.

Milczenie dziecka poza wybranym przez nie środowiskiem nie jest problemem sporadycznym lecz stałym w czasie. Dotyczy nie tylko najmłodszych dzieci. Rozpoznanie wymaga, aby brak mówienia był utrwalony w czasie (miesiąc i dłużej), sytuacje zaś, w których dziecko mówi lub nie, występowały w sposób konsekwentny i przewidywalny. Milczenie dziecka chociażby w szkole nie jest zależne od jego nastroju czy samopoczucia. Ponieważ mutyzm selektywny to nie „coś z czego dziecko wyrasta”, to nie leczony lub nie prawidłowo zdiagnozowany mutyzm utrwała się. Dziecko starsze może co prawda rozmawiać z wybranym przez siebie rówieśnikiem nadal jednak może mieć blokadę przed zabranieniem głosu w grupie; czytaniem, śpiewaniem lub recytowaniem na forum. Dzieje się tak z powodu lęku, który nadal jest obecny, chociaż występuje w innej postaci niż we wczesnym dzieciństwie. Jeśli dziecko nie otrzyma pomocy terapeutycznej mutyzm może zakorzenić się – nastolatek może dojść do wniosku, że nie warto szukać pomocy, nikt go nie zrozumie i musi nadal izolować się²².

¹⁹ Black B., Uhde T. W., *Psychiatric Characteristics of Children with Selective Mutism: A pilot Study*. Journal American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 34, 7, 1995.

²⁰ Urbaniuk J., *Dziecko z mutyzmem wybiórczym*, [w] Cytowska B., Winczura B., Stawarski A. (red.), Dzieci chore, niepełnosprawne I z trudnościami w rozwoju, Impuls, Kraków 2008.

²¹ Urbaniuk J., *Dziecko z mutyzmem wybiórczym*, [w] Cytowska B., Winczura B., Stawarski A. (red.), Dzieci chore, niepełnosprawne I z trudnościami w rozwoju, Impuls, Kraków 2008.

²² Andrzejewska M., *Mutyzm*, [w] Jerzak M. (red.), Zaburzenia psychiczne I rozwojowe u dzieci a szkolna rzeczywistość, PWN, Warszawa 2016.

5. Przyczyny mutyzmu wybiórczego

Mutyzm jest zaburzeniem heterogennym, co oznacza, że w etiologii tego zaburzenia istotne jest współwystępowanie i wzajemne oddziaływanie kilku czynników, min.: biologicznych, środowiskowych oraz indywidualnych predyspozycji dziecka. L. Popek²³ wymienia następujące czynniki mogące wywołać objawy mutyzmu: biologiczne, urazy psychiczne, specyficzne cechy osobowości, czynniki środowiskowe (postawy rodzicielskie). Do czynników biologicznych zalicza się organiczne uszkodzenia mózgu, najczęściej okołoporodowe; opóźniony, dysharmonijny rozwój psychoruchowy; zaburzenia rozwoju mowy, a także współistnienie podatności na zranienia z urazem psychicznym, szczególnie w okresie rozwoju mowy. Doświadczając urazów psychicznych wymienia się: nowe otoczenie (początek uczęszczania do przedszkola, szkoły, hospitalizacja), narodziny młodszego rodzeństwa, odrzucenie przez rodziców, różnorodne formy przemocy wobec dzieci. W większości rodzin dzieci z mutyzmem wybiórczym można zdiagnozować zaburzenia lękowe u poszczególnych jej członków bądź zaobserwować zachowania wskazujące na trudności w kontaktach społecznych^{24 25}. W badaniach prowadzonych przez Black i Uhde²⁶ w 70% rodzin przez nich badanych jedno z rodziców miało symptomy fobii społecznej.

Współwystępowanie komponenty temperamentalnej z historią zaburzeń związanych z lękiem w rodzinie dziecka oraz zmiany w otoczeniu dziecka, działającej jak silny stresor mogą wpłynąć na ekspresję symptomów mutyzmu wybiórczego²⁷. Komponenta temperamentalna widoczna w emocjonalności dziecka, jego zachowaniach i w jego relacjach z innymi jest nie tylko efektem dziedziczenia pewnych cech, ale jest dodatkowo wzmocniana przez zachowania rodziców w relacjach społecznych. Dziecko obserwując zachowania rodziców w trakcie interakcji społecznych uczy się niewłaściwych zachowań.

Wśród przyczyn występowania u dzieci objawów mutyzmu pojawiają się też czynniki związane z patologicznymi relacjami wewnątrz rodziny. W badaniach prowadzonych przez Down i wsp.²⁸ pojawia się charakterystyka matki jako osoby dominującej i nadopiekuńczej. Z kolei Olechnowicz²⁹ analizując zachowania dzieci z mutyzmem wybiórczym wskazuje też na związek odrzucenia dziecka przez matkę i wystąpienia objawów. Odrzucenie może być realne (dziecko niechciane, jego

²³ Popek L., *Zaburzenia funkcjonowania społecznego rozpoczynające się w dzieciństwie lub w wieku młodzieńczym*. [w:] Namysłowska I. (red.), *Psychiatria dzieci i młodzieży*, PZWL, Warszawa 2014.

²⁴ Black B., Uhde T. W., *Elective Mutism as a Variant of Social Phobia*, *Journal American Academy of Child and Adolescen, Psychiatry*, 31, 6, 1992.

²⁵ Jackson M. F., Allen R. S., Booth A. B., Nava M. L., Coates A., *Innovative Analyses and Interventions in the Treatment of Selective Mutism*, *Clinical Case Studies*, 4, 1, 2005.

²⁶ Tamże Black B., Uhde T. W., *Elective Mutism as a Variant of Social Phobia*. *Journal American Academy of Child and Adolescen, Psychiatry*, 31, 6, 1992, s. 847.

²⁷ Stein M. T., Rapin I., Yapko D., *Selective Mutism*. *Pediatrics*, 107, 2001.

²⁸ Dow S. P., Soniec B. C., Scheib D., Moss S. E., Leonard H. L., *Practical Guidelines for the Assessment and Treatment of Selective Mutism*. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 34, 7, 1995.

²⁹ Olechnowicz H., *Tożsamość mechanizmów samonaprawczych dwóch chłopców mutystycznych*. *Darek i Dibs*, [w:] Olechnowicz H. (red.), *Opowieści terapeutów (autyzm, uszkodzenia organiczne, choroba sieroca, nadruclliwość, hipochondria, mutyzm, zespół Downa, problem ojca, WSiP, Warszawa 1997.*

separacją od najbliższych postrzegane jako przeszkoda w karierze) bądź mieć związek z traumatycznymi przeżyciami dziecka, związanymi na przykład z jego separacją od najbliższych (pobyt w szpitalu)³⁰. Ważną rolę odgrywają nie tylko komponenty osobowościowe i temperamentalne, ale i struktura rodziny, która wzmacnia działanie traumatycznego przeżycia, wspierając mechanizm ekspresji zaburzenia. Obecnie wyraźnie podkreśla się, że nie można jednoznacznie powiązać urazu z wystąpieniem symptomów mutyzmu wybiórczego³¹.

Wymienia się również cechy osobowości ojca dziecka mutystycznego tj. obojętność emocjonalna, bierność. Postawy wychowawcze ojców charakteryzuje agresja lub zbyt surowy styl wychowania. Matki są nadmiernie wymagające, inne nadopiekuńcze, lękowe, niedojrzałe emocjonalnie, często przejawiają cechy depresji. Wzorcem rodziny jest ograniczona komunikacja werbalna, monosylabiczna rozmowa, lęklivość, rezerwa, a także zakazy dotyczące kontaktowania się z otoczeniem³². W ostatnich latach pojawił się nowy trend – wychowywanie się dziecka w rodzinie dwujęzycznej. Wówczas mutyzm może wynikać z braku znajomości języka lub dyskomfortu związanego z posługiwaniem się danym językiem.

W mutyzmie wybiórczym dominującym zachowaniem jest doświadczanie lęku. Zaprezentowanie jego wśród zaburzeń lękowych wyjaśnione jest z trzech powodów: (1) Dominującym uczuciem, które przeżywają dzieci z mutyzmem jest lęk; (2) Mutyzm jest rodzajem fobii społecznej. W pracach psychologów³³ oraz psychiatrów³⁴ mutyzm wybiórczy, który cechuje przewlekłą odmowa komunikowania się w pewnych sytuacjach, niebędąca wyrazem niechęci, objawem zaburzeń psychotycznych ani chwilową reakcją (np. brak komunikowania się w szkole w pierwszym miesiącu nauki nie jest uznawany za mutyzm) – jest zaburzeniem emocjonalnym, często współwystępującym z moczeniem się czy nocnymi lękami³⁵; (3) Prawdziwe przyczyny braku mówienia mają podłoże psychologiczne, a ściślej ujmując wynikają z rzeczywiście odczuwanego lęku oraz innych trudnych uczuć i dlatego mutyzm należy rozpatrywać w kategoriach zaburzenia lękowego oraz fobii przed mówieniem³⁶.

Do specyficznych cech osobowości dzieci mutystycznych zalicza się: społeczny lęk, wycofanie się, wrażliwość i upór, nieśmiałość, kontrolowanie i manipulowanie otoczeniem, stawianie biernego oporu, zachowania agresywne. Czasem odmowa

³⁰ Kołakowski A., Liwska M., Wolańczyk T., *Mutyzm wybiórczy u dzieci – przegląd piśmiennictwa*, *Psychiatra Polska*, 30, 1996

³¹ Steinhausen H. Ch., Juzi C., *Elective Mutism: An Analysis of 100 Cases*, *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35, 5, 1996.

³² Nowak M., Janas-Kozik M., *Dialog w milczeniu – rozumienie i terapia pacjentki mutystycznej*, *Psychoterapia*, 1, 148, 2009.

³³ Kozłowska A., *Zaburzenia emocjonalne u dzieci w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1984.

³⁴ Orwid M., Pietruszewski K., *Psychiatria dzieci i młodzieży*, Collegium Medicum UJ, Kraków 1993.

³⁵ Tamże Andrzejewska M., *Mutyzm*, [w] Jerzak M. (red.), *Zaburzenia psychiczne I rozwojowe u dzieci a szkolna rzeczywistość*, PWN, Warszawa 2016 s.344.

³⁶ Goodman R., Scott S., *Psychiatria dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Medyczne Urban i Partner, Wrocław 2000.

mówienia dotyczy jednej, a czasem kilku osób z zagrażającego środowiska, ocenianych przez dziecko jako wrogie. Odmowie mówienia towarzyszy także unikanie innych form kontaktu emocjonalnego, np. spojrzenia. Czynnikiem wyzwalającym może być uraz psychiczny, traumatyczne przeżycie, lub częściej powtarzające się szyderstwa, wyśmiewanie, nadmierne karanie. Wystąpieniu objawu sprzyjają wcześniej istniejące zaburzenia mowy powodujące lęk dziecka przed wypowiedzią, zwłaszcza pod tablicą, niecierpliwe poganianie przez nauczyciela czy żarty z ułomności. Także nadmierna patologiczna nieśmiałość jako cecha konstytucjonalna, czy wstydlivość usposabiają do wystąpienia tego objawu. Niekorzystna też jest niestabilna sytuacja domowa, błędy wychowawcze, nadopiekuńczość i mała tolerancja rodziny na stres. Zdarza się, że cała rodzina przeżywa otaczający świat jako wrogi i taki jego obraz przekazuje dziecku. Dzieci takie są na ogół lękliwe, nadmiernie nieśmiałe, postrzegające obce osoby jako zagrażające. Odmowę mówienia rozumieć można też jako regres do fazy wczesnego bezpiecznego dzieciństwa. U dzieci najmłodszych, będących maskotkami rodziców i starszego rodzeństwa może być to próba zachowania dotychczasowej roli³⁷.

6. Wybrane formy terapii mutyzmu wybiórczego

W terapii mutyzmu wybiórczego u dzieci stosowane są dwa sposoby oddziaływań: pierwszy – nastawiony na eliminację objawów, drugi – na eliminację niekorzystnych czynników środowiskowych. Sposoby te wzajemnie się uzupełniają. W terapii dziecka z mutyzmem konieczna jest współpraca otoczenia i udział rodziców lub nauczycieli w zajęciach. Działania terapeutyczne składają się z dziewięciu etapów.

Etap 1. Terapeuta jest biernym obserwatorem kontaktu dziecka z osobą, z którą dziecko zwykle rozmawia (najczęściej jest to matka lub inny członek rodziny). Należy dokładnie obserwować, kiedy od dziecka można uzyskać odpowiedź werbalną i jaka to jest odpowiedź. Należy także zarejestrować, czy i w jaki sposób dziecko wypełnia instrukcje werbalne (np. przynieś, podaj, weź, pokaż, narysuj itp.). Wskazany jest dystans fizyczny; terapeuta powinien prowadzić obserwacje z pewnej odległości, nie należy zbliżać się do dziecka, ponieważ może zareagować lękiem i nie rozmawiać z matką.

Etap 2. Terapeuta skraca dystans fizyczny, zbliża się do dziecka. Może zacząć rozmawiać z matką (w ten sposób oswaja dziecko ze swoją obecnością), ale jeszcze nie zwraca się bezpośrednio do dziecka.

Etap 3. Terapeuta nawiązuje z dzieckiem bezpośredni kontakt niewerbalny (np. podaje mu zabawkę, pomaga układać klocki itp.) oraz mówi do niego nie wymagając od dziecka żadnych odpowiedzi. Matka nadal pełni wiodącą rolę w rozmowie.

Etap 4. Terapeuta prosi dziecko o niewerbalną odpowiedź (np. „podaj mi”, „połóż na stole” itp.) Matka nadal jest blisko dziecka, rozmawia z nim, chociaż terapeuta coraz częściej zaczyna ją zastępować.

³⁷ Goodman R., Scott S., *Psychiatria dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Medyczne Urban i Partner, Wrocław 2000

Etap 5. Terapeuta zwraca się do dziecka z pytaniem wymagającym wykonania gestu potakującego lub zaprzeczającego, bądź odpowiedzi „tak”/”nie” (np. „byłeś dzisiaj w szkole?”, „byłeś na spacerze?”). Matka jest jeszcze blisko dziecka ale już z nim nie rozmawia.

Etap 6. Tylko terapeuta rozmawia z dzieckiem. Matka staje się biernym obserwatorem siadając nieco dalej od dziecka. Zajęcia na tym etapie należy zacząć od zabaw nie wymagających wypowiedzi (może to być rysowanie). Podczas wykonywania rysunku terapeuta może zadawać dziecku pytania lub komentować czynności dziecka np. „Jakim kolorem pomalujesz kota?”, „gdzie narysujesz dom?”. Dziecko może pokazywać albo odpowiadać werbalnie. Starsze dzieci mogą głośno czytać np. napisane przez siebie podpisy pod obrazkami.

Etap 7. Matka dziecka znajduje się dalej od dziecka. Terapeuta może stosować metody rozhamowujące mówienie (wyliczanki, piosenki, liczenie przedmiotów itp.). Może też np. omawiać z dzieckiem obrazek (np. co robi dziewczynka?). Na tym etapie dziecko powinno już odpowiadać werbalnie na pytania i prośby skierowane do niego.

Etap 8. W pomieszczeniu zostaje tylko terapeuta i dziecko. Kontynuuje zajęcia typu: odpowiedzi na pytania, omawianie obrazków, komentarze do wykonywanych przez dziecko czynności (np. „a co zrobisz teraz?”, „ile klocków weźmiesz?” itp.)

Etap 9. W pomieszczeniu znajduje się inna osoba (oprócz terapeuty i dziecka), z którą dziecko nie rozmawia. Może to być nauczyciel, wychowawca z przedszkola, rodzic. Terapeuta jest w roli matki, a więc osoby, z którą dziecko już rozmawia. Dalej stosowane są kolejno takie same etapy jak poprzednio³⁸.

Dzieci z mutyzmem wybiórczym często mówią bardzo cicho, czasami szeptem. Ćwiczenia siły głosu można stosować tylko wtedy, gdy dziecko już rozmawia z terapeutą (najlepszą formą są piosenki, wyliczanki, rysowane wierszyki, liczenie przedmiotów).

Większość terapeutów m.in. Jaklewicz³⁹, Orwid⁴⁰, Andrzejewska⁴¹ pracujących z dziećmi z mutyzmem wybiórczym podkreśla, że dobre efekty terapii przynosi:

- Współpraca rodziców i nauczycieli z logopedą,
- Cierpliwość i życzliwość terapeuty,
- Nawiązanie kontaktu wzrokowego z dzieckiem,
- Niewerbalna aktywność dziecka,
- Ćwiczenia oddechowe, odprężające,
- Stopniowe ignorowanie komunikatów niewerbalnych dziecka,
- Nagradzanie komunikacji werbalnej,
- Cichy szept z terapeutą.

³⁸ Andrzejewska M., *Mutyzm*, [w:] Jerzak M. (red.), *Zaburzenia psychiczne I rozwojowe u dzieci a szkolna rzeczywistość*, PWN, Warszawa 2016.

³⁹ Jaklewicz H., *Autyzm wczesnodziecięcy. Diagnostyka, przebieg, leczenie*. GWP, Gdańsk 1993.

⁴⁰ Orwid M., Pietruszewski K., *Psychiatria dzieci i młodzieży*, Collegium Medicum UJ, Kraków 1993.

⁴¹ Tamże Andrzejewska M., *Mutyzm*, [w:] Jerzak M. (red.), *Zaburzenia psychiczne I rozwojowe u dzieci a szkolna rzeczywistość*, PWN, Warszawa 2016, s. 348.

Zaburzenie to powinno ustąpić po kilku tygodniach lub miesiącach. Jeśli objawy utrzymują się dłużej i występują powyżej 10 roku życia, rokowanie się pogarsza. Do podstawowych form terapii zalicza się: psychoterapię indywidualną, terapię rodzinną, ingerencję w środowisku lub zmiana szkoły. W przypadkach, w których istnieją poważne dysfunkcje rodzinne warunkujące niewłaściwe postawy wobec dziecka wskazane jest podjęcie terapii rodzinnej, często długoterminowej. Przy współistniejących innych zaburzeniach mowy konieczna jest pomoc logopedyczna, co zapobiega rozwojowi i utrwalaniu się niskiej samooceny u dziecka, a tym samym odrzuceniu go przez środowisko rówieśnicze. Do metod znajdujących zastosowanie w leczeniu mutyzmu wybiórczego zalicza się: – terapię behawioralną; – psychodynamiczną; – rodzinną; – farmakoterapię oraz – różne interdyscyplinarne formy pomocy, zakładające współpracę między rodzicami, psychologami, pedagogami a szkołą.

Nie ma jednego zalecanego schematu postępowania. Dla każdego dziecka z mutyzmem wybiórczym powinien być przygotowany indywidualny plan leczenia, który uwzględni specyfikę problemu, jego wieloczynnikową etiologię. Trzeba pamiętać, że w wyniku bagatelizowania, braku podjęcia interwencji i terapii mutyzm może przybrać postać przewlekłą. Działania wychowawców nie powinny koncentrować się na łagodzeniu objawów. Powinny być podejmowane ze świadomością, że przyczyniają się do pokonania zaburzenia. Takie podejście kształtuje motywację do angażowania się w udzielaniu pomocy dziecku.

Według A. Boggsa⁴² – im krócej dziecko radzi sobie z lękiem przez milczenie, tym łatwiej pokonać mu ten mechanizm, zanim stanie się zakorzenionym nawykiem. Uważa, że nieleczony bądź niewłaściwie leczony mutyzm selektywny może prowadzić do izolacji społecznej, słabych wyników w nauce, uzależnień, a w skrajnych sytuacjach do prób samobójczych. Mutyzm wybiórczy jest zaburzeniem wymagającym długotrwałej pomocy terapeutycznej. Wiedza o tym, jak przebiega proces pokonywania zaburzenia, pomaga pielęgnować cierpliwość i nie zmusza dzieci do mówienia.

Pierwsze postępy dziecka z mutyzmem nie dotyczą mówienia, ale aktywniejszego uczestnictwa w zajęciach niewymagających werbalizacji i samodzielności, np. udział w zabawie z dziećmi, siadanie z dziećmi w kręgu, jedzenie z innymi, samodzielne ubieranie się itp. Rozwój komunikacji początkowo następuje w sferze niewerbalnej, w postaci pojawienia się gestów, mimiki, kontaktu wzrokowego. Mówienie stanowi ukoronowanie postępów uczynionych przez dziecko oraz oddziaływań terapeutycznych podjętych na jego rzecz – połączenie sił terapii dziecka, oddziaływań rodzicielskich oraz oddziaływań przedszkolnych lub szkolnych⁴³.

Pełne zaangażowanie rodziców oraz nauczycieli w proces terapeutyczny jest niezbędnym składnikiem procesu oddziaływania w odniesieniu do dziecka z mutyzmem. Odpowiedzialność za przebieg procesu specjalistycznej terapii dziecka z mutyzmem powinien objąć psycholog lub psychoterapeuta. Nauczyciel potrzebuje wsparcia merytorycznego oraz emocjonalnego, które powinni zapewniać mu terapeuta wiodący,

⁴² Boogs A., *Commentary on Cho: Long-Term Effects of Selective Mutism Need Not Be Determinal*, 2007.

⁴³ Tamże Andrzejewska M., *Mutyzm*, [w] Jerzak M. (red.), *Zaburzenia psychiczne I rozwojowe u dzieci a szkolna rzeczywistość*, PWN, Warszawa 2016 s.349.

czyli psycholog (psychoterapeuta) prowadzący dziecko oraz specjaliści przedszkolni (szkolni). Zaplanowanie strategii i pomocy dziecku z mutyzmem w przedszkolu lub szkole powinno być wynikiem porozumienia nauczycieli, terapeuty wiodącego i rodziców. Najlepsze efekty daje spotkanie, w którym uczestniczą wszystkie wymienione osoby, wyrażając swoje obserwacje, czy dzieląc się swoją wizją pomocy i konkretnymi pomysłami. Zadaniem psychoterapeuty jest wyjaśnienie zaleceń znajdujących się w opinii psychologicznej, jak i wyjaśnienie pojawiających się wątpliwości. Spotkanie powinno zakończyć się ustaleniami dotyczącymi:

- wyznaczenia koordynatora pomocy udzielanej dziecku na terenie przedszkola (szkoły),
- określenia sposobów postępowania w sytuacji występowania objawu,
- przeprowadzenia psychoedukacji rówieśników dziecka,
- określenia realistycznych celów w zakresie aktywniejszego uczestniczenia w zajęciach, samodzielności i komunikacji dziecka,
- dostosowania wymagań edukacyjnych i sposobu oceniania do możliwości dziecka,
- przebiegu przepływu informacji między nauczycielami, specjalistami w placówce, rodzicami i terapeutą wiodącym⁴⁴.

7. Zakończenie

W opiniach psychologicznych dziecka z mutyzmem wybiórczym mogą zostać zawarte zalecenia dla opiekunów czy nauczycieli w przedszkolu lub szkole. Warto zwrócić uwagę na budowanie więzi z dzieckiem przez nauczyciela przez regularny kontakt indywidualny. Dziecko z zaburzeniem lękowym potrzebuje poczucia bezpieczeństwa. Komunikacja na forum klasy stanowi największe wyzwanie dla dzieci z mutyzmem. Kontakt indywidualny z nauczycielem stwarza możliwości budowania relacji, obniża niepokój. Ważne jest umiejętne zaplanowanie zajęć i aktywności, które umożliwiają wzajemne poznanie i współdziałanie, bez potrzeby werbalizacji. Wzrastająca jakość relacji z dzieckiem pozwala z czasem na stopniowe włączanie zabaw (zadań) wymagających wydawania dźwięków, głosek, słów a w końcu i zdań.

Istotną rolę odgrywa udział rodzica podczas zajęć nauczyciela z dzieckiem z mutyzmem. W niektórych sytuacjach wskazany jest udział rodzica podczas zajęć dziecka z nauczycielem. Rozważając udział rodzica podczas zajęć warto wziąć pod uwagę następujące czynniki:

- wiek dziecka – im młodsze dziecko, tym swobodniej będzie się czuło w obecności rodziców podczas zajęć z nauczycielem; z kolei nastolatek może czuć się skrępowany,
- bilans między wsparciem dziecka (wynikającym z obecności rodzica) a budowaniem samodzielności (przejawiające się nawiązywaniem kontaktu z nauczycielem bez udziału rodzica) – chociaż obecność rodzica może przyczyniać się do

⁴⁴ Tamże Andrzejewska M., *Mutyzm*, [w] Jerzak M. (red.), *Zaburzenia psychiczne I rozwojowe u dzieci a szkolna rzeczywistość*, PWN, Warszawa 2016 s.349.

obniżenia lęku to istnieje zagrożenie uzależnienia postępu w relacji nauczyciel-uczeń od tego czy rodzic uczestniczy w zajęciach; mówienie dziecku do rodzica w obecności nauczyciela stanowi ogromne osiągnięcie. Ostatecznie celem jest komunikacja werbalna dziecka bez potrzeby angażowania opiekuna; aby wesprzeć dziecko obecnością rodzica i jednocześnie wspierać jego samodzielność w budowie kontaktu, warto zastanowić się nad stopniem udziału rodzica w spotkaniach – jeśli obecność rodzica jest wskazana, warto zaplanować, na których zajęciach czy na całości danego spotkania i w którym momencie zostanie ona wycofana, czasem udział rodzica podczas zajęć dziecka z nauczycielem nie jest konieczny⁴⁵.

Ważnym punktem w terapii dzieci z mutyzmem wybiórczym jest niepomijanie w zadaniach wymagających mówienia. Gdy dziecko nie jest w stanie się wypowiedzieć, należy umożliwić mu branie udziału w zajęciach przez inne działania niż mówienie lub przypomnienie o możliwości wypowiedzenia się później. Jak wskazuje P.C. Kendall⁴⁶ najlepszym sposobem pokonywania lęku jest walka z nim, czyli robienie tego, przed czym on powstrzymuje. Dawanie dziecku z mutyzmem szansy na wypowiedź, czyli kilka sekund oczekiwania na reakcję jest potrzebnym momentem mierzenia się z lękiem. Nie powinno to oznaczać zmuszania do mówienia lub krępującej ciszy w oczekiwaniu na wypowiedź. Po kilku minutach wskazane jest aby dziecko mogło wyrazić swoje zdanie, czyli poprzez gesty, rysowanie lub pisanie, w celu przekazania informacji. Ważne jest, aby przekazać dziecku, że jeśli tylko będzie chciało, może się zgłosić, wtedy nauczyciel powróci do niego z danym pytaniem. Postawa nauczyciela świadczy o szacunku, pobudza do zaangażowania w komunikację w grupie i wspiera, dając możliwości udzielenia odpowiedzi w innej formie.

Istotną wskazówką jest nie akceptowanie komentarzy innych dzieci o rzekomym niemówieniu dziecka – wyjaśnienie, że dziecko potrafi mówić i będzie mówić w przedszkolu lub szkole. Dziecko z mutyzmem słysząc informacje, że nie mówi, może odczuwać ulgę, spodziewając się, że po tym komunikacie, nikt nie będzie zadawał mu pytań. Jednocześnie szansa na mierzenie się ze swoim lękiem oraz wyrażanie swojej opinii niknie. Takie komunikaty powodują, wchodzenie w rolę osoby milczącej – tzw. posiadającej ‘szywny pancerz’, z którego trudno się uwolnić. Pojawi się w dziecku przekonanie, że słowne porozumiewanie się staje się niemożliwe. Rówieśnicy powinni wiedzieć, że ich kolega (koleżanka) mówi i potrafi mówić. Dziecko z mutyzmem słysząc słowa zdecydowanego nauczyciela, który pozytywnie go wspiera – zyskuje motywację do walki z lękiem i swoim problemem, może czuć się bardzo wzmocnione wsparciem nauczyciela. Natomiast koledzy odczuwają potrzebę zwracania się słownego do kolegi, dotychczas niemówiącego i dawania szansy do samodzielnej wypowiedzi⁴⁷.

⁴⁵ Tamże Andrzejewska M., *Mutyzm*, [w] Jerzak M. (red.), *Zaburzenia psychiczne I rozwojowe u dzieci a szkolna rzeczywistość*, PWN, Warszawa 2016 s. 341.

⁴⁶ Kendall P. C., *Terapia poznawczo-behawioralna zaburzeń lękowych u dzieci. Lęk*, GWP, Gdańsk 2014.

⁴⁷ Tamże Andrzejewska M., *Mutyzm*, [w] Jerzak M. (red.), *Zaburzenia psychiczne I rozwojowe u dzieci a szkolna rzeczywistość*, PWN, Warszawa 2016 s. 349.

Pozytywną formą pracy z dzieckiem z mutyzmem jest udział w małych grupach z dziećmi prowadzonych przez specjalistę przedszkolnego lub szkolnego. Włączenie w zajęcia początkowo jednego uczestnika oraz stopniowo poszerzając grupę. Aby obniżyć lęk dziecka przed zajęciami w dużej grupie dzieci wskazane jest najpierw spotkanie indywidualne z osobą prowadzącą, np. psychologiem, pedagogiem, logopedą. W celu zwiększenia efektywności spotkań warto rozważyć możliwość udziału rodzica w zajęciach. Gdy więc rozwinię się, a obecność rodzica zostanie stopniowo wycofana (jeśli uczestniczył w zajęciach) można przejść do kolejnego etapu pracy, czyli włączania rówieśnika dziecka z mutyzmem. Prowadzący będzie wspierać tę relację wprowadzając odpowiednie relacje interpersonalne. Rozszerzając stopniowo liczbę dzieci biorących udział w zajęciach, dziecko z mutyzmem rozwinię interakcję z kolegami a to z kolei będzie procentować w trakcie codziennych zajęć przedszkolnych lub lekcyjnych.

Literatura

- Andrzejewska M., *Mutyzm*, [w:] Jerzak M. (red.), *Zaburzenia psychiczne I rozwojowe u dzieci a szkolna rzeczywistość*, PWN, Warszawa 2016
- Angela D., McHolm E., Charles D., Cunningham E., Vanier M.K., *Helping Your Child with Selective Mutism. Steps to Overcome a Fear of Speaking*, New Harbinger Publication, Oakland 2005
- Banasiak B., *Nauczyciel wobec zaburzeń lękowych występujących u uczniów*, Studia Dydaktyczne, 24/25, 2013
- Bilikiewicz A., *Psychiatria*, PZWL, Warszawa 1992
- Black B., Uhde T. W., *Elective Mutism as a Variant of Social Phobia*. *Journal American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 31, 6, 1992
- Black B., Uhde T. W., *Psychiatric Characteristics of Children with Selective Mutism: A pilot Study*. *Journal American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 34, 7, 1995
- Boogs A., *Commentary on Cho: Long-Term Effects of Selective Mutism Need Not Be Determinal*, 2007
- Cohan S. L., *Refining the Classification of Children with Selective Mutism: A Latent Profile Analysis*, *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37 (4), 2008
- Diagnostic and Statistical Manual and Mental Disorders. Fifth Edition (DSM-5)*, Washington 2013
- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-IV– klasyfikacja zaburzeń psychicznych Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego – APA*, 2000
- Dow S. P., Soniec B. C., Scheib D., Moss S. E., Leonard H. L., *Practical Guidelines for the Assessment and Treatment of Selective Mutism*. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 34, 7, 1995
- Goodman R., Scott S., *Psychiatria dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Medyczne Urban i Partner, Wrocław 2000
- Herzyk A., *Afazja i mutyzm dziecięcy. Wybrane zagadnienia diagnozy i terapii*, Polska Fundacja Zaburzeń Mowy, Lublin 1992
- Jackson M. F., Allen R. S., Booth A. B., Nava M. L., Coates A., *Innovative Analyses and Interventions in the Treatment of Selective Mutism*, *Clinical Case Studies*, 4, 1, 2005

- Jackson T., Allen R. S., Boothe A. B., Nava M. L., Coates A., *Innovative Analyses and Interventions in the Treatment of Selective Mutism*, Clinical Case Studies, 4, 1, 2005
- Jaklewicz H., *Autyzm wczesnodziecięcy. Diagnostyka, przebieg, leczenie*, GWP, Gdańsk 1993.
- Kendall P. C., *Terapia poznawczo-behawioralna zaburzeń lękowych u dzieci. Lęk*, GWP, Gdańsk 2014
- Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania ICD-10. Opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne*. Przekł. Pużyński S., Wciórka J., tłum. J. Wciórka J. Uniwersyteckie Wydawnictwo Medyczne „Vesalius”, Instytut Psychiatrii i Neurologii, Kraków, Warszawa 1997
- Kołąkowski A., Liwska M., Wolańczyk T., *Mutyzm wybiórczy u dzieci - przegląd piśmiennictwa*. Psychiatria Polska, 30, 1996
- Kozłowska A., *Zaburzenia emocjonalne u dzieci w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1984
- Kryteria diagnostyczne według DSM-IV-TR*, Wciórka J.(red.), Elsevier Urban & Partner, Wrocław 2011
- Lehman R. B., *Rapid Resolution of Social Anxiety Disorder*, elective Mutism and Separation Anxiety Disorder with Paroxetine in 8 Years-old Girl, Journal of Psychiatry and Neuroscience, 27, 2, 2002
- Morrison J., *DSM-5. Bez tajemnic. Praktyczny przewodnik dla klinicystów*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014
- Olechnowicz H., *Tożsamość mechanizmów samonaprawczych dwóch chłopców mutystycznych. Darek i Dibs*, [w:] Olechnowicz H. (red.), *Opowieści terapeutów (autyzm, uszkodzenia organiczne, choroba sieroca, nadrucliwość, hipochondria, mutyzm, zespół Downa, problem ojca*, WSiP, Warszawa 1997
- Opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne*, Vesalius, Kraków 2011
- Orwid M. Pietruszewski K., *Psychiatria dzieci i młodzieży*, Collegium Medicum UJ, Kraków 1993
- Podręcznik diagnostyczny i statystyczny (DSM-IV-TR)*, Elsevier Urban & Partner, Wrocław 2008
- Popek L., *Zaburzenia funkcjonowania społecznego rozpoczynające się w dzieciństwie lub w wieku młodzieńczym*, [w:] Namysłowska I. (red.), *Psychiatria dzieci i młodzieży*, PZWŁ, Warszawa 2014
- Pużyński S., Wciórka J., *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne*, UWM „Vesalius”, Kraków 2007
- Shipkon-Blum E., *What is a social communication anxiety treatment (S-CAT)*, <http://www.selectivemutismcenter.org/Media/Library/What/is/S-CAT>, pdf (dostęp: 10.05.2016)
- Stein M. T., Rapin I., Yapko D., *Selective Mutism*, Pediatrics, 107, 2001
- Steinhausen H. Ch., Juzi C., *Elective Mutism: An Analysis of 100 Cases*. Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 35, 5, 1996
- Urbaniuk J., *Dziecko z mutyzmem wybiórczym*, [w:] Cytowska B, Winczura B., Stawarski A. (red.), *Dzieci chore, niepełnosprawne I z trudnościami w rozwoju*, Impuls, Kraków 2008
- Wciórka J., *Kryteria diagnostyczne według DSM-IV-TR*, Wydawnictwo Medyczne Urban & Partner. Wrocław 2010

Mutyzm wybiórczy czyli dziecko cierpiące w milczeniu we współczesnym świecie

Abstrakt

Mutyzm wybiórczy jest zaburzeniem rozwijającym się we wczesnym dzieciństwie. Zachowanie dziecka charakteryzuje brak wypowiedzania się w określonych sytuacjach społecznych, przy jednoczesnej swobodzie w rozmowach z osobami, z którymi doświadcza wysokiego poczucia bezpieczeństwa. Najczęstszym wzorcem jest pełna komunikacja werbalna z rodzicami i rodzeństwem z całkowitym jej brakiem wobec nauczycieli, rówieśników w szkole lub autorytetów. Dokonując wnikliwej obserwacji dzieci z mutyzmem można postawić pytania: czy milczy bo nie chce, czy nie może mówić? Czy chce coś w taki sposób uzyskać? Co sobie myśli, gdy tak milczy?

Mutyzm wybiórczy jest zaburzeniem mieszczącym się w kategorii zaburzeń lękowych. Oznacza to, że brak komunikacji nie wynika z buntu czy nieposłuszeństwa, lecz z powodu lęku. Najczęściej opisywanymi objawami somatycznymi lęku są: bóle brzucha, płytki oddech, szybkie bicie serca, drżenie rąk, nóg, lub znieruchomienie. W przypadku dzieci z mutyzmem dominującym fizycznie objawem jest uczucie zaciśnięcia gardła, uniemożliwiające wydobyć głosu. Warto także nadmienić występowanie zaburzeń towarzyszących mutyzmowi, do których należą m.in.: depresja, moczenie mimowolne, zaburzenia lękowe, zaburzenia jedzenia, tiki lub zaburzenia psychoruchowe.

Kluczem odblokowującym zamknięcie się świata „milczenia” jest wczesne rozpoznanie zaburzenia, ponieważ mutyzm wybiórczy okazuje się bardziej podatny na terapię we wczesnym stadium. Zrozumienie działania lęku u dzieci z mutyzmem pomaga w przezwyciężeniu pojawiającej się złości wobec nich. Sprawia, że wzrasta empatia oraz chęć udzielenia im jak najbardziej skutecznej formy pomocy.

Słowa kluczowe: mutyzm wybiórczy: rodzaje, obraz kliniczny, przyczyny, formy terapii

Selective mutism – child suffering in silence in the modern world

Abstract

Selective mutism is a disorder that develops in early childhood. The behavior of a child is characterized by lack of expression in certain social situations, with the freedom to talk to people with whom he or she experiences a high sense of security. The most common pattern is full verbal communication with parents and siblings with its total absence with teachers, peers in school or authorities. By making an in-depth observation of the children with mutism, one can ask questions: are they silent because they do not want to or cannot speak? Do they want to achieve something by this? What do they think when they are so silent?

Selective mutism is a disorder that falls within the category of anxiety disorders. This means that lack of communication is not due to insurrection or disobedience but fear. The most commonly reported somatic symptoms of anxiety are: abdominal pain, shallow breathing, rapid heartbeat, hands and legs tremor, or immobility. In the case of children with mutism, the dominant physical symptom is the feeling of throat clenching which preclude voice extraction. It is also worth mentioning that there are disorders associated with mutism, including i.e.: depression, bed-wetting disorder, anxiety disorders, eating disorders, tics or psychomotor disorders.

The key that unlocks "silence" world is early diagnosis of the disorder, because selective mutism turns out to be more prone to early-stage therapy. Understanding the effects of anxiety in children with mutism helps to overcome the emerging anger towards them. It enhances empathy and desire to give them the most effective form of help.

Keywords: selective mutism: types, clinical picture, causes, forms of therapy

Wybrane czynniki psychospołeczne sprzyjające powstawaniu otyłości u dzieci i młodzieży

1. Wstęp

Otyłość postrzegana zwykle jako defekt lub symbol zdrowia i siły u dzieci, jak i u młodzieży, została w 1998 roku na konferencji w Genewie uznana przez WHO² za chorobę. Zaliczyć ją można do chorób przewlekłych, trwających niekiedy całe życie, bez tendencji do samoistnego ustępowania, w której zespół objawów uwarunkowany jest czynnikami zewnętrznymi, takimi jak: stres, nieprawidłowe żywienie, brak aktywności fizycznej, a także czynnikami wewnętrznymi tj. genetycznymi, metabolicznymi i procesami degeneracyjnymi. Otyłość uznano ponadto za chorobę z określonymi konsekwencjami zdrowotnymi, prowadzącymi do niepełnosprawności i ryzyka przedwczesnego zgonu³.

Otyłość zdefiniowana jest jako stan, w którym w organizmie dochodzi do zgromadzenia tkanki tłuszczowej w stopniu zagrażającym zdrowiu. Następuje to w wyniku wypełnienia trójglicerydami komórek tłuszczowych (hipertrofia) lub tworzenia nowych (hiperlaza), albo obu tych zjawisk jednocześnie^{4, 5}. Określenia czy dana waga ciała odpowiada otyłości dokonuje się za pomocą wskaźnika masy ciała *Body Mass Index (BMI)*^{6, 7}.

Otyłość u dzieci i młodzieży można stwierdzić w sytuacji, gdy ich masa ciała przekracza o 20% masę należną do wzrostu^{8, 9}. Ohilson przyjmuje 15% nadmiaru ciężaru ciała za wartość graniczną¹⁰. Każdy człowiek ma indywidualny pogląd na optymalną masę ciała, który warunkuje ewentualne pragnienie jej zmiany. Ta opinia zależy od stopnia zgodności pomiędzy postrzeganiem obrazu czynników tj. stereotypy społeczno-kulturowe, a także zalecenia lekarskie. Dzieci i młodzież spostrzegają zwykle siebie jako otyłe, w wyniku działania „lustra społecznego”, rodziny

¹ januszewska.izabella@gmail.com, doktor nauk społecznych, psycholog.

² WHO, World Health Organization. The challenge of obesity in the WHO European Region. Fact sheet EURO, 13, 1- 4, 2005.

³ Krzyżanowska-Świniarska B., *Otyłość*, [w:] Pilarska K. *Podstawy endokrynologii i diabetologii*, Wydawnictwo Pomorskiej Akademii Medycznej, Szczecin 2004.

⁴ Basdevant A., Le Barzic M., Guy-Grant B., *Otyłość*, Medycyna Praktyczna, Kraków 1996.

⁵ Demissie M., *Zaburzenia odżywiania*. [w:] Milewicz A. *Endokrynologia na co dzień*, Wydawnictwo Akademii Medycznej im. Piastów Śląskich, Wrocław 2003.

⁶ Basdevant A., Le Barzic M., Guy-Grant B., *Otyłość*, Medycyna Praktyczna, Kraków 1996.

⁷ Wojnarowska B., Oblacińska A. *Stan zdrowia dzieci i młodzieży w Polsce. Najważniejsze problemy zdrowotne*, Studia BAS, 2 (38), 2014.

⁸ Walczak M., *Zarys pediatrii*, PZWL, Warszawa 1991.

⁹ Rybakowa M., *Zaburzenia w odżywianiu*, [w:] Romer E.(red.), *Zaburzenia hormonalne u dzieci i młodzieży*, Omnitech Press, Warszawa 1994.

¹⁰ Blaim A., *Otyłość*, [w:] Pawlikowski, B., Górnicki T. (red.), *Endokrynologia kliniczna wieku rozwojowego*, PZWL, Warszawa 1974.

i rówieśników, zawierając ich opiniom oraz porównując się z innymi dziećmi w tym samym wieku. Owo indywidualne spostrzeżenie nie sprawia, że niektórzy ludzie nie zauważają siebie jako otyłego, bądź, że są otyli i nie szukają z tego powodu pomocy. Inni, u których obiektywnie nie stwierdza się nadwagi, starają się osiągnąć masę ciała bardziej odpowiadającą ich wyobrażeniu o dobrym wyglądzie^{11, 12}.

W niniejszym artykule zaprezentowane zostaną wybrane psychospołeczne przyczyny wpływające na niekontrolowane spożywanie pokarmów, które bezpośrednio prowadzą do otyłości. Analizie zostanie poddana klasyfikacja otyłości, przyczyny, jak i wybrane metody terapeutyczne.

2. Klasyfikacje otyłości

Zasady klasyfikacji prawidłowej wagi i otyłości opierają się na pomiarach wagi i wzrostu (Tabela 1). Waga jest najprostszym antropometrycznym wskaźnikiem, lecz pomiar jej samej nie pozwala na określenie ilości tkanki tłuszczowej. Najpowszechniej stosowanym wskaźnikiem do rozpoznania określenia stopnia otyłości jest wskaźnik masy ciała BMI (*body max index*). Oblicza się go poprzez podzielenie masy ciała (kg) przez wzrost do kwadratu¹³.

Tabela 1. Klasyfikacja otyłości wg WHO¹⁴ (w oparciu o BMI)

BMI (kg/m ²)	Klasyfikacja WHO
< 18,5	niedowaga
18,5-24,9	norma
25,0-29,9	nadwaga
30,0-34,9	otyłość I stopnia
35,0-39,9	otyłość II stopnia
>40,0	otyłość III stopnia

Wyżej omówione granice nadwagi i otyłości nie dotyczą dzieci poniżej 15 roku życia. W celu wyznaczenia nadmiernej wagi wśród dzieci należy posługiwać się kartami przygotowanymi przez WHO wskazujących w percentylach granice wagi normalnej i nadwagi u dzieci. Możliwe jest także posługiwanie się wartościami określonymi w BMI korzystając z wyznaczonych punktów odcięcia dla nadwagi i otyłości dzieci w wieku od 2 do 18 lat. Wskaźniki te zostały uznane przez Międzynarodową Organizację do Spraw Walki z Otyłością. Wartości te prezentują się następująco: dla dziewczynki pięcioletniej granice nadwagi i otyłości wyznaczone zostały na poziomie BMI>17,5 i 19,17; dla chłopca 14,42 i 19,30; dla dziesięcioletniej

¹¹ Basdevant A., Le Barzic M., Guy-Grant B., *Otyłość*, Medycyna Praktyczna, Kraków, 1996.

¹² Wojnarowska B., Oblacińska A. *Stan zdrowia dzieci i młodzieży w Polsce. Najważniejsze problemy zdrowotne*, Studia BAS, 2, 38,2014.

¹³ Smólska-Lynka K., *Zaburzenia odżywiania*, [w:] Jerzak M. (red.), *Zaburzenia psychiczne i rozwojowe u dzieci a szkolna rzeczywistość*, PWN, Warszawa 2016.

¹⁴ Tamże WHO, World Health Organization. The challenge of obesity in the WHO European Region, Fact sheet EURO 13, 1-4, 2005.

dziewczynki granice te wynoszą 19,86 i 24,11; a dla chłopca – 19,86 i 24,11; dla dziewczynki w wieku 14,5 – 23,66 i 28,87; natomiast dla chłopca – 22,96 i 27,98^{15, 16}.

U dzieci i młodzieży zaleca się rozpoznanie otyłości na podstawie BMI w odniesieniu do siatek centylowych opracowanych dla danej populacji (dostępne są siatki centylowe dla dzieci polskich). Przyjmuje się, że BMI >85 centyla oznacza nadwagę, a BMI >95 centyla – otyłość^{17, 18}.

Istnieje wiele klasyfikacji otyłości. Najbardziej przydatny w praktyce klinicznej jest zmodyfikowany podział opracowany przez Mayera¹⁹. Autor wyróżnia otyłość:

- prostą – bez innych zaburzeń, uwarunkowana konstytucjonalnie, ujawniająca się w określonych warunkach środowiskowych,
- uwarunkowana genetycznie – np. w chorobie Pradera-Labharta-Williego, w chorobie Laurence-Moon-Bardet-Bidela,
- otyłość związana z uszkodzeniem ośrodkowego układu nerwowego, np. w chorobie Babińskiego-Froehlicha, nacieki białaczkowe mózgu, uszkodzenie pourazowe,
- otyłość egzogenna – na skutek unieruchomienia, przekarmienia.

W badaniach klinicznych uwzględnia się różne podziały otyłości. Taton²⁰ biorąc za podstawę ich rodzaje, wyróżnia:

- ze względu na przyczyny powstania:
 - otyłość prostą (pokarmową), która jest wynikiem naruszenia dynamicznej równowagi pomiędzy ilością energii dostarczonej organizmowi w postaci pożywienia a jej wydatkowaniem,
 - otyłość złożoną (patologiczną), wynikającą z pierwotnych zaburzeń funkcji gruczołów dokrewnych oraz organicznych uszkodzeń podwzgórza,
- w zależności od rozłożenia tłuszczu w organizmie:
 - otyłość androidalną (pletoryczną, centralną, brzusznią), w której tłuszcz gromadzi się głównie w okolicach brzucha – głównie u mężczyzn,
 - otyłość gonaidalną – w której tłuszcz gromadzi się w dolnej połowie ciała; głównie na pośladkach i udach – głównie u kobiet,
- ze względu na skład morfologiczny tkanki tłuszczowej:
 - otyłość hiperplastyczną, w której istotną rolę odgrywa wzrost tkanki tłuszczowej w organizmie, a ilość komórek tłuszczowych wzrasta od urodzenia do 4 roku życia oraz pomiędzy 12 a 13 rokiem życia,

¹⁵ Tamże WHO: World Health Organization. The challenge of obesity in the WHO European Region, Fact sheet EURO 13, s. 1-4, 2005.

¹⁶ Iniewicz G., *Zaburzenia odżywiania*, [w:] Pilecka W. (red.), *Psychologia zdrowia dzieci i młodzieży. Perspektywa kliniczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.

¹⁷ Jagielska G., Tomaszewicz-Libudziec, Wiśniewski A., *Zaburzenia odżywiania*, [w:] Wolańczyk T., Komender J. (red.) *Zaburzenia emocjonalne i behawioralne u dzieci*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2005.

¹⁸ Kupczak-Wiśniowska B., Borgosz J., Podsiadło B., Serzysko B., Jędrkiewicz E., *Otyłość u dzieci – problem współczesnego społeczeństwa*, *Pielęgniarstwo XXI wieku*, 7, 19, 2017.

¹⁹ za: Blaim A. *Otyłość*, [w:] Pawlikowski, B., Górnicki T. (red.), *Endokrynologia kliniczna wieku rozwojowego*, PZWL, Warszawa 1974.

²⁰ Taton J., *Otyłość, patofizjologia, diagnostyka, leczeni*, PZWL, Warszawa 1985.

- otyłość hipotroficzną – gdy wzrost organizmu jest już zakończony, a narastanie tkanki tłuszczowej może nastąpić tylko na skutek zwiększenia się komórek tkanki tłuszczowej; trudniejsza do wyleczenia i częściej dochodzi w tym typie do zaburzeń metabolicznych.

Najczęściej w diagnostyce wykorzystywana jest klasyfikacja otyłości według ICD-10²¹.

Tabela 2. Klasyfikacja otyłości według ICD-10²²

ICD-10	E 66
E66.0	Otyłość spowodowana nadmierną podażą energii
E66.1	Otyłość polekowa
E66.2	Ciężka otyłość z hipowentylacją pęcherzykową; Zespół Picwika
E66.8	Inne postacie otyłości patologiczna Otyłość patologiczna
E66.9	Otyłość nieokreślona, Otyłość prosta BNO

W praktyce klinicznej u dzieci najczęściej stosowany jest podział na:

- otyłość prostą, czyli pierwotną (nadmierna masa ciała jest skutkiem zachwiania równowagi pomiędzy energią dostarczoną z pożywieniem, a wydatkowaną przez organizm). Jest ona spowodowana dodatnim bilansem energetycznym, czyli nadmierną ilością dostarczanych kalorii w stosunku do wydatków na poszczególne rodzaje metabolizmu. Przyczyną powstawania tego typu otyłości są głównie uwarunkowania środowiskowe – w postaci nadmiernego spożywania wysoko przetworzonej żywności o dużej zawartości węglowodanów prostych i tłuszczów zwierzęcych oraz ograniczona aktywność fizyczna. Ta postać otyłości jest najczęstszą w populacji rozwojowej, stwierdzoną u 98% dzieci, u których diagnozowana jest nadmierna masa ciała,
- otyłość wtórna – jest to nadmiar masy ciała występujący u dzieci i młodzieży z uszkodzeniem ośrodkowego układu nerwowego, endokrynopatiami oraz zespołami mnogich wad rozwojowych. Nadmierna masa ciała powstaje na skutek uszkodzenia układów regulujących pobór i wydatek energii. Ten typ otyłości może występować także wskutek: uszkodzenia podwzgórza przez stany zapalne, wady rozwojowe²³.

W dzieciństwie i młodości najczęstszą postacią otyłości jest otyłość prosta (pierwotna), która stanowi ok. 90% otyłości w tym okresie życia. Do powstania otyłości prostej mogą przyczyniać się czynniki genetyczne, takie jak np. skłonność do wadliwego magazynowania tkanki tłuszczowej (energii) i obniżone tempo przemiany

²¹ *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania ICD-10. Opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne*, Pużyński S., Wciórka J., (red.), Uniwersyteckie Wydawnictwo Medyczne „Vesalius”, Instytut Psychiatrii i Neurologii, Kraków, Warszawa 1997.

²² Tamże *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania ICD-10. Opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne*, Pużyński S., Wciórka J., (red.), Uniwersyteckie Wydawnictwo Medyczne „Vesalius”, Instytut Psychiatrii i Neurologii, Kraków, Warszawa 1997.

²³ Ogińska-Bulik N., *Psychologia nadmiernego jedzenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2004.

materii oraz czynniki środowiskowe, jak nieprawidłowy, utrwalony w rodzinie sposób żywienia, niska aktywność ruchowa, a także czynniki emocjonalne. U osób, których proces przybierania na wadze rozpoczął się w dzieciństwie i młodości, ze względu na morfologię tkanki tłuszczowej, najczęściej stwierdza się ponad to otyłość hiperplastyczną (zwiększenie liczby adiocytyów), w okresie niemowlęcym i przedszkolnym oraz dojrzewania. Następuje tutaj głównie fizjologiczny przyrost tkanki tłuszczowej. Zwiększa się zarówno liczba, jak i objętość komórek tłuszczowych (adiocytyów). U otyłego dwulatka może być zbliżona do górnej granicy osób dorosłych w normie. Liczba takich komórek u systematycznie przekarmionego dziecka może zwiększyć się 2-4 krotnie. Może zmniejszyć się ich objętość, ale ich liczba pozostanie^{24, 25}.

3. Etiologia i patogeneza otyłości

3.1. Uwarunkowania biologiczne

Skłonności do przejadania się mogą być uwarunkowane biologicznie, co jest przede wszystkim związane z działaniem mechanizmów fizjologicznych organizmu, wśród których wyróżnia się głównie zaburzenia składników bilansu energetycznego, wady rozwojowe i schorzenia m.in. układu nerwowego, mięśniowego, metabolicznego, którym towarzyszy nadwaga oraz skłonności genetyczne²⁶. Liczne badania wskazują, że otyłość jest zaburzeniem genetycznym, heterogenicznym, zależnym od co najmniej 20 genów. Istnieją dwie teorie genetyczne, za pomocą których próbuje się wyjaśnić genetyczny aspekt powstawania nadwagi i otyłości.

Pierwsza teoria głosi, że ludzie otyli z powodu wrodzonej tendencji do kumulowania tłuszczu posiadają patologicznie wysoką liczbę komórek tłuszczowych. Druga z teorii wskazuje na nieprawidłowości w działaniu mechanizmów regulujących wagę ciała jednostki, jako przyczyny otyłości²⁷. Gen otyłości, który znajduje się w tkance tłuszczowej koduje leptynę – krążący we krwi czynnik działający w podwzgórze. Dziedziczność jest wymieniana jako jedna z przyczyn powstawania nadwagi i otyłości. Szacuje się, że dziedziczenie otyłości odgrywa ważną rolę w 25-40% przypadków. Wśród przekazanych genetycznie zaburzeń metabolicznych sprzyjających powstawaniu otyłości, wymienia się zmniejszoną zdolność do syntezy białka oraz zwiększoną tendencję do odkładania tłuszczu w organizmie wraz z obniżoną zdolnością do jego oksydacji. Stwierdzono także, że w sytuacji długotrwałego i nadmiernego spożywania tłuszczu zwiększa się oporność na działanie leptyny, co sprzyja rozwojowi otyłości, wskazuje to również na nakładanie się czynników środowiskowych i dziedzicznej podatności²⁸.

Ze zjawiskiem otyłości łączy się wydłużenie czasu posiłków – nazywane hiperfagią posiłkową. Jej częstym objawem jest uczucie głodu pomimo najedzenia się²⁹. Poja-

²⁴ Ogińska-Bulik N., *Psychologia nadmiernego jedzenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2004.

²⁵ Malczyk E., *Przegląd metod badawczych stosowanych do oceny stanu odżywiania dzieci i młodzieży w Polsce w latach 2005-2015*, *Annales Academiae Medicae Silesiensis*, 70, 2016.

²⁶ Ziółkowska B., *Problem otyłości dzieci i młodzieży*, *Remedium*, 4, 2005.

²⁷ Radoszewska J., *Z badań nad tożsamością osób otyłych*, *Nowiny Psychologiczne*, 4, 1994.

²⁸ Łuszczczyńska A., *Nadwaga i otyłość. Interwencje psychologiczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN 2007.

²⁹ Gillbert S., *Pathology of Eating Psychology and Treatment*. Routledge – Kegan Pau, London, New York 1986.

wienie się w świadomości uczucia głodu lub sytości jest związane z działaniem układu regulującego o licznych sprzężeniach zwrotnych. Zaburzenia działania tego mechanizmu, a w szczególności upośledzenie mechanizmu sytości są w wielu przypadkach przyczyną nadmiernego jedzenia, a w konsekwencji nadwagi i otyłości. Na funkcjonowanie ośrodków głodu wpływają liczne hormony i neuroprzekazniki, które wchodzą w skład swoistych układów: glukostatycznego, lipostatycznego i termostatycznego. Układy te tworzą ogniwa mechanizmu regulacji poboru pożywienia. Wśród hormonów, które przekazują do mózgu informacje o poczuciu sytości, wymienia się przede wszystkim, wydzielane w ścianie jelita cienkiego cholecystokiny (CCK). Gdy wystąpią zaburzenia gospodarki tego hormonu lub zaburzenia odbioru informacji o poczuciu sytości przez mózg, mogą wystąpić napady obżarstwa i spożywanie ogromnych ilości jedzenia. Spośród innych neuroprzekazników odpowiedzialnych za regulację apetytu podkreśla się znaczenie serotoniny, która zmniejsza łaknienie oraz neuropeptydy Y (NPY), który zwiększa apetyt³⁰.

Inną ważną substancją wpływającą na pobór pokarmu jest leptyna. Peptyd ten wpływa ona na zmniejszenie łaknienia, stężenie glukozy we krwi oraz insuliny i działa antagonistycznie względem NPY. Leptyna wydzielana jest przez komórki tłuszczowe (adiocyty), a jej receptory znajdują się w podwzgórze. Leptyna spełnia rolę informatora ośrodkowego układu nerwowego o stanie tkanki tłuszczowej, wpływa na pobór pokarmu i wydatkowania energii, a tym samym na masę ciała. Istnieje przypuszczenie, że przyczyną otyłości może być podwzgórzowa oporność na leptynę lub zmieniona przepuszczalność bariery krew-mózg dla tego hormonu. U osób otyłych stwierdza się równoczesny wzrost poziomu leptyny i NPY, co przemawia za występującym w otyłości ujemnym sprzężeniem zwrotnym pomiędzy NPY i leptyną, gdzie dochodzi do zaburzenia regulacji łaknienia, a także do zaburzeń w sekrecji wielu hormonów³¹.

Do najważniejszych czynników hormonalnych biorących udział w pojawieniu się otyłości, poprzez stymulację liposyntezy, zalicza się insulinę. Insulina jest w większej ilości wydzielana z trzustki w efekcie dostarczenia organizmowi węglowodanów. Nadmiar insuliny powoduje skłonność organizmu do magazynowania tłuszczu, a więc sprzyja otyłości. Otyłości towarzyszy zjawisko nadmiernego wydzielania insuliny w wyniku nadmiernego przyjmowania pożywienia. Czynnikiem sprzyjającym nadmiernemu jedzeniu może być tak zwana oporność insulinowa, czyli zjawisko wybiórczego ignorowania przez organizm obecności insuliny, przy jednoczesnym uaktywnieniu enzymów odpowiedzialnych za tworzenie się tłuszczu. Oporność insulinowa hamuje ponadto wydzielanie glukagonu hormonu sygnalizującego wypełnienie żołądka i obniża poziom serotoniny, zmniejszającej łaknienie³².

³⁰ Ogińska-Bulik N., *Psychologia nadmiernego jedzenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2004.

³¹ Niedźwiecka A., Niedźwiecki P., Gawlińska M., Gawliński M., Zakrzewska M., *Otyłość wieku rozwojowego – narastający problem pediatryczny i społeczny*, Pielęgniarstwo Polskie, 2, 20, 2005.

³² Komorowski J., Pawlikowski M., *Otyłość i jadłowstręt psychiczny*, [w:] Pawlikowski M. (red.), *Zarys endokrynologii klinicznej*, PZWL, Warszawa 1996.

3.2. Determinanty społeczno-środowiskowe

Opisane biologiczne ogniwa mechanizmów regulacyjnych odgrywają ważną rolę w doraźnej regulacji poziomu pożywienia. Należy podkreślić, że u człowieka spożywanie posiłku jest związane z odczuwaniem apetytu, rzadziej głodem. Na apetyt składa się szereg dodatnich pokarmowych odruchów warunkowych związanych ze smakiem, wyglądem, zapachem pożywienia nawarstwiających się od okresu niemowlęcego na bezwarunkowe odruchy pokarmowe. Apetyt jest tak rozwinięty u człowieka cywilizowanego, że głównie od niego zależy spożywanie pokarmów. Na kształtowanie się apetytu wywierają wpływ różne czynniki środowiska zewnętrznego: przyzwyczajenie nabyte w dzieciństwie, zwyczajowy zestaw i rozkład posiłków, przeżycia emocjonalne, wysiłek fizyczny^{33, 34, 35}.

Fakt szybkiego wzrostu częstości występowania otyłości w ostatnim stuleciu w krajach ekonomicznie rozwiniętych, wskazuje na to, że zmiany, jakie niesie cywilizacja, sprzyjają rozwojowi otyłości. Przeobrażenia cywilizacyjne dotyczą głównie: sposobu żywienia, trybu życia, rodzaju wykonywanej pracy, a więc wielkości odgrywającej rolę w bilansie energetycznym ustroju^{36, 37}.

Warunki żywieniowe, takie jak: nadmiar, urozmaicenie, łatwość zakupu żywności gotowej typu fast-food o dużej zawartości tłuszczu, żywności modyfikowanej, konserwowanej, wysokoenergetycznej oraz spożywanie dużych ilości posiłków w pośpiechu, czy nieustanne podjadanie są bezpośrednią przyczyną epidemii otyłości w naszych czasach. Co więcej, postępująca urbanizacja, czas spędzany na obowiązkowej i nadobowiązkowej nauce szkolnej, dostępność atrakcyjnych i niewymagających wiele wysiłku rozrywek np. oglądając programy telewizyjne, różnorodne propozycje typu gry komputerowe, Internetu oraz powszechność wygodnych i szybkich środków transportu – wszystkie te czynniki ograniczają możliwości, jak i potrzebę większej aktywności fizycznej. Jest to bardzo niebezpieczne dla dzieci w okresie rozwoju, gdy aktywność fizyczna jest niezbędnym czynnikiem modulującym i pobudzającym dojrzewanie psychosomatyczne człowieka³⁸. Mało ruchliwy tryb życia prowadzi do ograniczenia pracy mięśni i ma ogromny wpływ na bilans energetyczny, w którym przeważa gromadzenie, nie zaś wydatkowanie energii. Bogactwo, dostępność, atrakcyjność żywności kojarzonej z różnaitością opakowań i reklam, łączących spożywanie produktu z określoną korzyścią, tj. siła, wzrost, uroda – mogą doprowadzić do nadwagi, a nawet otyłości. Ogromne znaczenie w powstawaniu otyłości przypisuje

³³ Blaim A., Otyłość, [w:] *Endokrynologia kliniczna wieku rozwojowego*, Pawlikowski B., Górnicki T. (red.), PZWL, Warszawa, 1974.

³⁴ Iniewicz G., *Zaburzenia odżywiania*, [w:] Pilecka W. (red.), *Psychologia zdrowia dzieci i młodzieży. Perspektywa kliniczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.

³⁵ Krajewska M., Balcerska A., Kołodziejka A., Stefanowicz A., *Analiza stylu odżywiania i aktywności fizycznej u dzieci i młodzieży z nadmierną masą ciała — zalecenia dla pacjentów i opiekunów*, Forum Medycyny Rodzinnej, t., 8, 2, 2014.

³⁶ Kochman D., *Otyłość w dzieciństwie w wieku młodzieńczym. Możliwości zapobiegania i leczenia*, Pielęgniarstwo Polskie, 1 (17), 2004.

³⁷ Fenczyn J., *Motywacyjne uwarunkowania sposobów spędzania wolnego czasu przez dorastającą młodzież w świetle jej potrzeb*, *Psychiatria i Psychologia Kliniczna*, 1, 2005.

³⁸ Ziółkowska B., *Problem otyłości dzieci i młodzieży*, *Remedium*, 4, 2005.

się nieprawidłowym, utrwalonym w rodzinie sposobom żywienia, gdzie dziecko na zasadzie mechanizmu modelowania przyjmuje „sposób jedzenia” po swoich rodzicach. Ponadto, dużą rolę w patogenezie otyłości przypisuje się przekarmieniu dziecka od najwcześniejszego dzieciństwa i zbyt wczesnemu wprowadzeniu sztucznego karmienia³⁹.

Istnieje hipoteza, że otyłość jest efektem nieadekwatnego interpretowania przez rodziców płaczu dziecka. Rodzice uważają płacz dziecka za wynik głodu, w sytuacjach, kiedy jest on efektem przeżywanych emocji. W konsekwencji dziecko będzie poszukiwać jedzenia, jako gratyfikacji swoich potrzeb, za każdym razem, gdy znajdzie się w stanie dyskomfortu emocjonalnego^{40, 41}.

W nurcie psychosomatycznym zwraca się uwagę na uwarunkowania wewnątrzrodzinne otyłości. Rodziny w których występuje otyłość są charakteryzowane jako grupy o silnych granicach zewnętrznych. Oznacza to, że rodzina taka jest nastawiona na dbałość o zewnętrzną stronę życia rodzinnego. Często charakteryzuje ją niechęć do zmian, szczególnie, gdy miałyby im towarzyszyć ujawnienie uczuć negatywnych. W takich rodzinach występuje nasilona lojalność międzypokoleniowa, która w skrajnych przypadkach może się wyrażać poprzez podobieństwa w stylu życia, odżywiania się, stosunku do własnego ciała, a także podobieństwem występujących objawów⁴².

4. Psychologiczne wyznaczniki sprzyjające otyłości

Analizując przyczyny powstawania otyłości warto zwrócić uwagę na procesy samoregulacji, jakie są przekonania i oczekiwania jednostki oraz w jaki sposób doświadczają stres i negatywne emocje.

4.1. Zaburzenia mechanizmu samoregulacji

Nadmierne jedzenie, będące jedną z najczęstszych przyczyn powstawania otyłości prostej u dzieci i młodzieży jest zaburzenie mechanizmu samoregulacji, wyrażające się trudnościami w kontrolowaniu ilości przyjmowanego pokarmu. Termin samoregulacja jest rozumiany jako każdy wysiłek człowieka w kierunku zmiany własnych reakcji. Reakcje te mogą oznaczać działania, myśli, uczucia czy pragnienia. Samoregulacja wymaga określonego rodzaju siły, nazywanej siłą woli (kontrolą wolicjonalną). Proces samoregulacji jest pewnego rodzaju walką sił: siły impulsu i wynikającej z niej gotowości do podejmowania działań oraz siły mechanizmu samoregulującego, który stara się przerwać reakcję i zapobiec wystąpieniu działania⁴³. Według tego rozumienia samoregulacji ludzie różnią się między sobą pod względem kontrolowania impulsów, żądań i działań, skłonnością do podejmowania ryzyka i opierania się bezpośrednio

³⁹ Ogińska-Bulik N., *Psychologia nadmiernego jedzenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2004.

⁴⁰ Wiśniowiecka M., Szewczyk L., *Poczucie osamotnienia u dzieci z otyłością*, [w:] Szewczyk L., Kulik A. (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii klinicznej i osobowości*, TN KUL, Lublin 2001.

⁴¹ Por. Iniewicz G., *Zaburzenia odżywiania*, ...2001.

⁴² Mroczkowska D., Ziółkowska B., Cwojdzńska A., *Zaburzenia odżywiania: poradnik dla rodziców i bliskich*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2007.

⁴³ Tamże: Ogińska-Bulik N., *Psychologia nadmiernego jedzenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2004, s. 42.

pokusie, w celu zdobycia większej lecz opóźnionej gratyfikacji. Podkreśla się, że u 30% otyłych osób występuje nieumiejętność regulowania ilości przyjmowanych pokarmów. Nadmiernemu jedzeniu sprzyja zarówno brak monitorowania ilości przyjmowanych pokarmów jak i nadmierna ich kontrola.

Brak kontroli ilości przyjmowanych pokarmów dotyczy sytuacji, kiedy jedzenia jest za dużo i jest ono łatwo dostępne. Spożywanie pokarmów przybiera w takich sytuacjach charakter automatyczny (ludzie jedzą, nie zdając sobie z tego sprawy). Wiele sytuacji, z którymi człowiek ma do czynienia może skłaniać do automatycznego, niekontrolowanego jedzenia. Istnieją osoby, które przejadają się podczas oglądania telewizji, czytania, czy będąc w towarzystwie. Sytuacje grupowe sprzyjają redukcji świadomości i odhamowaniu zachowań, które w normalnych warunkach są hamowane. Ograniczonej kontroli nad jedzeniem sprzyjają bodźce związane z jedzeniem takie jak: widok, zapach pokarmów. Osoby z otyłością są wrażliwsze na bodźce zewnętrzne związane z jedzeniem, co sprawia, że widok jedzenia w większym stopniu i częściej zwiększa u nich poziom insuliny, co z kolei nasila głód i prawdopodobieństwo konsumpcji. Stwierdzono także, że u osób otyłych występuje wzmożone wydzielanie śliny w odpowiedzi na kuszące bodźce pokarmowe⁴⁴.

Czynnikiem utrudniającym proces samoregulacji i przez to sprzyjającym nadmiernemu jedzeniu mogą być trudności z unikaniem myślenia o jedzeniu. Prowadzone w tym obszarze badania wskazują, że osoby, u których występują napady objadania się oraz osoby, które przewlekłe się odchudzają mają problemy z tłumieniem myśli o jedzeniu, a nawet są nimi owładnięte⁴⁵.

4.2. Przekonania, oczekiwania i predyspozycje osobowościowe

W teoriach poznawczych główną rolę przypisuje się nabywaniu, podtrzymywaniu czy eliminowaniu zachowań związanych z jedzeniem. Związane jest to z rolą myślenia, przekonań, oczekiwań i wyobrażeń. Określony sposób myślenia, przekonania czy oczekiwania mogą dotyczyć zarówno świata zewnętrznego jak i samego siebie. Można do nich zaliczyć: negatywny obraz własnej osoby, niskie poczucie własnej wartości i skuteczności, pesymizm, zewnętrzne umiejscowienie kontroli (w tym zdrowia) czy słabą kontrolę wolicjonalną^{46, 47}. Nadmierne jedzenie może być skutkiem irracjonalnych przekonań jednostki dotyczących własnego wyglądu, relacji ze światem, jak i posiadanych cech osobowości.

Obniżone poczucie własnej wartości przyczynia się do wyolbrzymiania drobnych niepowodzeń i niedoceniań swoich mocnych punktów, a nadmierne poczucie winy jest przyczyną ustawicznego obwiniania się o wszystko, tendencji do zamartwiania się. Pociąga to za sobą poczucie niezadowolenia, obniżony nastrój. Niebezpieczeństwo utraty kontroli nad ilością spożywanego jedzenia oraz powstania nadwagi, czy otyłości pojawia się zwłaszcza u tych osób, które szukają niejako „pocieszenia” w jedzeniu. Jednak po takim ukojeniu, u wielu osób (zwłaszcza tych, które wykazują nadwagę)

⁴⁴ Gruszczyńska M., *Nowoczesne media w życiu dziecka. Wartość czy zagrożenie?*, *Pediatrica Polska*, 91, 2, 2016.

⁴⁵ Zubrzycka E., *W puszystym skafandrze ochronnym*, *Charaktery*, (2), 2001.

⁴⁶ Radoszewska J., *Z badań nad tożsamością osób otyłych*, *Nowiny Psychologiczne*, 4, 1994.

⁴⁷ Radoszewska J., *Problem otyłości w psychologii klinicznej*, *Nowiny Psychologiczne*, 3, 2003.

pojawia się poczucie winy i mocne postanowienie „muszę to zmienić, muszę schudnąć”. Częste używanie określenia „muszę” i niedopuszczanie myśli o jakiegokolwiek zmianie planów są przyczynami poczucia winy i stałego niezadowolenia, z którymi znów osoba musi sobie poradzić „trochę” podjadając. W ten sposób zamyka się błędne koło⁴⁸.

Jedzenie może być traktowane jako sposób uchylania się od odpowiedzialności, przede wszystkim za własne życie, od uświadamiania sobie własnych problemów czy też ogólnie – może stanowić formę obrony przed poznaniem samego siebie. Ponadto osoby skłonne do nadmiernego jedzenia charakteryzuje bierność, poczucie bezradności, ale także perfekcjonizm odnoszący się do wszystkich sfer życia (poza jedzeniem). Pragnienie pocieszenia się jedzeniem może pojawić się w każdej chwili, ale pewne czynniki bardziej temu sprzyjające, np. zmęczenie, osamotnienie, zły nastrój, pesymizm, negatywne myślenie o sobie, niskie poczucie własnej wartości i skuteczności oraz słaba kontrola wewnętrzna zmagają potrzebę przyjmowania nadmiernej ilości pokarmu. Osoby z niską samooceną, chcąc poczuć się kimś ważnym, wartościowym, zapewnić sobie odrobinę satysfakcji – szukają go w jedzeniu. To z kolei, zwłaszcza gdy konsekwencją jest wzrost masy ciała, pociąga za sobą poczucie winy i gorsze samopoczucie⁴⁹.

4.3. Emocje a jedzenie

Wiele badań wskazuje, że zwiększona potrzeba jedzenia jest wynikiem przeżywania negatywnych emocji, obniżonego nastroju i złego samopoczucia^{50, 51, 52}. Badania te potwierdzają, że osoby otyłe w znakomitej większości w chwilach napięcia, pobudzenia, złości, nudy, zniechęcenia sięgają po jedzenie. Spożywają ogromne ilości pokarmu, często w sposób zupełnie niekontrolowany. Na krótką chwilę przynosi uczucie ulgi oraz dobrego samopoczucia. Doświadczają wtedy rozluźnienia, uspokojenia, zadowolenia. Jedzenie staje się dla nich lekarstwem na różnorodne problemy⁵³.

Jedną z emocji, która najsilniej prowokuje do nadmiernego jedzenia jest doświadczany przez jednostkę lęk. Osoby sięgają po jedzenie znacznie częściej, gdy lęk, którego doświadczają ma charakter zgeneralizowany, gdy trudno im zidentyfikować jego źródło i nie można go kontrolować. Skłonności do nadmiernego jedzenia sprzyjają także poczucie odrzucenia emocjonalnego, osamotnienia, przeżywany gniew, wrogość,

⁴⁸ Zubrzycka E., *Wpuszczystym skafandrze ochronnym*, Charaktery, (2), 2001.

⁴⁹ Januszewska E., *Przymus jedzenia jako syndrom autodestrukcji w okresie wczesnej adolescencji*, [w:] Oleś P. (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii osobowości*, TN KUL, Lublin 1997.

⁵⁰ Wiśniowiecka M., Szewczyk L., *Poczucie osamotnienia u dzieci z otyłością*, [w] Szewczyk L., Kulik A. (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii klinicznej i osobowości*, TN KUL, Lublin 2001.

⁵¹ Bąk-Sosnowska M., Zahorska-Markiewicz B., *Aspekty psychologiczne grupowego leczenia otyłości*, *Medycyna Metaboliczna*, t.1, 2003.

⁵² Płońska D., Hlnat L., Grzesiewska J., Czernikiewicz A., *Aleksytymia – ciągle wiele pytań*, *Aleksytymia w wybranych chorobach psychicznych i somatycznych*, *Psychiatria*, 3, 1, 2006.

⁵³ Bąk-Sosnowska M., Zahorska-Markiewicz B., Mandal E., *Poziom lęku oraz poczucie kontroli u kobiet decydujących się na rozpoczęcie kuracji odchudzającej*, *Psychiatria Polska*, 40, 1, 2006.

depresji⁵⁴. Przejadanie się może być także wyrazem buntu, reakcją na poczucie winy, usprawiedliwieniem życiowej porażki, łągodzeniem lęków z dzieciństwa, wyrazem braku lub niewłaściwego zaspokajania potrzeb jednostki. Dzieci i młodzież, które mają poczucie braku akceptacji lub odrzucenia emocjonalnego, tłumi swoje uczucia i emocje poszukując pocieszenia w jedzeniu. Jedzenie pomaga na chwilę zapomnieć o troskach i kłopotach, jest sposobem zaspokajania potrzeb emocjonalnych. Takie zastępcze sposoby zaspokajania potrzeb nigdy nie dają jednak pełnej satysfakcji i dlatego tak często przeradzają się w obsesję lub uzależnienie⁵⁵.

Nadmierne jedzenie może służyć tłumieniu złości, doznawanego zawodu i poczucia krzywdy. Może też być formą podporządkowania się, czy karania siebie. Może wyrażać chęć zwrócenia uwagi na siebie, potrzebę troski i nagradzania siebie, usprawiedliwiania życiowej porażki. Objadanie jest ostrzeżeniem, sygnałem braku czy też niewłaściwego zaspokajania potrzeb jednostki. Jedzenie może stać się zaspokajania nałogiem tak samo groźnym, jak inne uzależnienia. Poszukiwanie pokarmu, mimo stanu fizjologicznego nasycenia, wskazuje na przymus zaspokojenia potrzeby innej, niż rzeczywiste uczucie głodu. Sięganie po pokarm w stanach znudzenia, pogorszenia samopoczucia, lęku, bezradności, poczucia winy, porażki nie różni się niczym od nawyku uspokajania się innymi używkami⁵⁶. Warto zaznaczyć, że przeżywane emocje mogą być czynnikiem skłaniającym jednostkę do nadmiernego jedzenia niezależnie od tego, czy jest ona naprawdę głodna. Należy jednak pamiętać, że negatywne emocje, to nie tylko przyczyny, ale także konsekwencje nadmiernego jedzenia.

4.4. Stres i nieumiejętność radzenia sobie

Analizując przyczyny powstawania otyłości i nadwagi nie wolno pominąć roli stresu i braku umiejętności radzenia sobie z nim^{57, 58}. Dla dzieci i młodzieży okresy wzmożonej pracy umysłowej, stany napięć, przeżywanie konfliktów są bodźcami skłaniającymi ich do sięgania po pokarm, z drugiej jednak strony, nie można zapominać, że stres może u niektórych osób obniżać łaknienie a w efekcie prowadzić do spadku masy ciała. Badania wykazują, że ludzie jedzą więcej w sytuacji stresu, związanego z nadmiarem pracy, zwiększonym pobudzeniem, powstałym w skutek nadmiernego hałasu, nadmiaru bodźców, czy zagrożenia⁵⁹.

Wydaje się, że im większy problem, im silniejsze emocje, tym większe prawdopodobieństwo „ucieczki w jedzenie”. Dzieje się tak przede wszystkim dlatego, że

⁵⁴ Joško-Ochojska J., Lizończyk I., *Występowanie depresji u młodzieży z nadwagą i otyłością*, Hygeia Public Health, 49, 4, 2014.

⁵⁵ Tamże Januszewska E., *Przymus jedzenia jako syndrom autodestrukcji w okresie wczesnej adolescencji*, [w:] Oleś P. (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii osobowości*, TN KUL, Lublin 1997, s. 145.

⁵⁶ Tamże; Januszewska E., *Przymus jedzenia jako syndrom autodestrukcji w okresie wczesnej adolescencji*, [w:] Oleś P. (red.) *Wybrane zagadnienia z psychologii osobowości*, TN KUL, Lublin 1997, s. 146.

⁵⁷ Gutowska-Wyka A., *Zasoby osobiste w radzeniu sobie ze stresem chłopców z nadwagą i wagą w normie*, Sztuka Leczenia, 9, 1, 2003.

⁵⁸ Tamże Gutowska-Wyka A., *Wyznaczniki radzenia sobie ze stresem u młodzieży z nadwagą i wagą w normie*, *Sztuka Leczenia*, t. 10, 3-4, 2004 s. 47.

⁵⁹ Markiewicz A., Gryglicka H., Hozyasz K.K., *Napiętnowanie społeczne w chorobach przewlekłych*, *Pediatrics Polska*, 92, 3, 2017.

jedzenie to prosty prawie zawsze dostępny i dający natychmiastowy efekt sposób łagodzenia napięcia. Jedzenie może stać się formą zmagania się z różnymi sytuacjami trudnymi, odwracania uwagi od bodźców o przykrym charakterze, jako sposób uniknięcia zagrożenia czy kompensowanie przeżywanych trudności^{60, 61}.

Osoba, która nie nauczyła się dotychczas radzić sobie z trudnymi sytuacjami i czuje się w takich sytuacjach osamotniona, pozostawiona samej sobie, najczęściej wraca do wcześniejszych doświadczeń z okresu dzieciństwa, gdzie pocieszała się jedzeniem. Takie dziecko, które nie potrafi poradzić sobie z niepowodzeniami szkolnymi, towarzyskimi czy rodzinnymi konfliktami, a jednocześnie nie uzyskuje pomocy ze strony otoczenia i samo musi radzić sobie ze stresem, ratuje się ucieczką w jedzenie. Pozwala mu na to, przez chwilę zapomnieć o istniejącym problemie. Ten sposób radzenia sobie ze stresem z czasem może prowadzić do nadwagi lub nasilać stopień istniejącej już otyłości. Nadmierna masa ciała często bywa przyczyną uwag ze strony otoczenia, szczególnie rówieśników, co jest kolejnym źródłem stresów. To z kolei prowadzi do wyboru odreagowania dodatkowego stresu i smutku poprzez dodatkowe przyjmowanie pokarmu. Stres emocjonalny związany ze świadomością własnej nadwagi może przyczyniać się do wzmożenia zachowań powodujących otyłość^{62, 63}. W modelu psychosomatycznym otyłość jest ujmowana jako somatyczne odbicie niepowodzeń w działaniu mechanizmów psychologicznych. Istnieje hipoteza dotycząca wyuczonej reakcji na stres – osoba otyła myli uczucie głodu z niebezpieczeństwem, redukując napięcie poprzez spożywanie pokarmów⁶⁴.

4.5. Nadwaga i otyłość jako konsekwencje specyficznych relacji zachodzących w rodzinie

Otyłość jest nie tyle przejawem zaburzeń rozwoju dziecka, uwarunkowanych konstytucjonalnie ile rezultatem relacji rodzic-rodzic oraz rodzic-dziecko. W szczególności dotyczy to relacji o charakterze ambiwalentnym. Z reguły przejawia się ona w postawie dominującej matki. Charakter relacji matka-dziecko oraz postawa matki mogą być rezultatem niesatysfakcjonującej relacji między małżonkami – w efekcie dziecko nie doświadcza zaspokojenia potrzeb miłości i akceptacji⁶⁵.

W wielu przypadkach jedzenie zastępuje bliskość, pośredniczy w komunikowaniu się, byciu z sobą (np. wspólne spożywanie posiłku jest jedyną okazją do skrócenia dystansu, powodem spotkania), płaczu, potrzeb dziecka. Rodzice uznają płacz będący rezultatem przeżywanych emocji – za płacz z głodu. W konsekwencji dziecko

⁶⁰ Radoszewska J., *Problem otyłości w psychologii klinicznej*, Nowiny Psychologiczne, 3, 2003.

⁶¹ Huber L., *Style adaptacyjne do sytuacji stresowych w różnych grupach wiekowych a choroby cywilizacyjne XXI wieku*, Problemy Higieny Epidemiologicznej, 91 (2), 2010.

⁶² Wiśniowiecka M., Szewczyk L., *Poczucie osamotnienia u dzieci z otyłością*, [w:] Szewczyk L., Kulik A. (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii klinicznej i osobowości*, TN KUL, Lublin 2001.

⁶³ Bąk-Sosnowska M., Zahorska-Markiewicz B., *Aspekty psychologiczne grupowego leczenia otyłości*, Medycyna Metaboliczna, t.1, 2003.

⁶⁴ Pawelec B., Piekarski R., Szewczyk L., *Radzenie sobie ze stresem przez nastolatków z otyłością*, [w:] Szewczyk L., Kulik A. (red.), *Problemy psychosomatyki okresu rozwojowego i dorosłości*, Prokurat, Lublin 2010.

⁶⁵ Radoszewska J., *Problem otyłości w psychologii klinicznej*, Nowiny Psychologiczne, 3, 2003, s. 24.

znajdujące się w sytuacji dyskomfortu emocjonalnego poszukuje jedzenia jako formy gratyfikacji. Nie uczy się nadawania adekwatnego znaczenia swoim potrzebom. Nie jest w stanie różnicować doznań emocjonalnych od stanu łaknienia. W przyszłości – w każdej dyskomfortowej sytuacji (szczególnie w warunkach stresu psychologicznego) będzie prawdopodobnie sięgało po jedzenie. Taka reakcja może pojawić się wówczas, gdy rodzice nie poświęcają swoim dzieciom tyle uwagi, ile one oczekują. Dążenie do sukcesów, kariery, ale i samotne rodzicielstwo, bezrobocie, lęk przed utratą pracy – to czynniki które wyznaczają nowy rytm rodziny. Dzieci spożywają pokarmy – „gdzie i jak chcą i ile chcą”⁶⁶.

Analiza psychologicznych uwarunkowań otyłości wskazuje także, iż pojawia się ona (podobnie jak anoreksja lub bulimia) w rodzinach, w których relacje opiekunów z dziećmi mają charakter symbiotyczny. Dorastający nie uzyskują poczucia odrębności psychicznej przede wszystkim wówczas, gdy rodzice także są otyli. Rodzinna bliskość, jedność i lojalność wymaga powielania nie tylko postaw opiekunów, ale również znajduje wyraz w fizycznej z nimi identyfikacji⁶⁷. Problemy wynikające z otyłości są równocześnie tłem dla jej wzmacniania. Konieczność utrzymania diety przez dziecko jest źródłem wielu konfliktów. Rodzice mają problem z podtrzymywaniem motywacji dziecka do odchudzania, skarżą się na brak silnej woli dziecka, a tych trudnych dla całej rodziny momentach szczególnie ostro zarysowują się różnice w postawach wychowawczych – jedno z rodziców jest przeważnie obwiniane o brak konsekwencji^{68, 69}.

Problemy wynikające z otyłości, będące równocześnie tłem dla jej wzmacniania, narastają w okresie adolescencji. Dzieje się tak wówczas, jeśli, pomimo dorastania dziecka, więzi rodzinne nadal mają charakter dośrodkowy, utrudniają, czy wręcz uniemożliwiają młodemu człowiekowi osiągnięcie autonomii. Stąd tożsamość osób ujawniających zaburzenia łaknienia ma wyraźne cechy niedojrzałości, które nie sprzyjają zarówno funkcjonowaniu psychologicznemu (labilność emocjonalna, przygnębienie, nieumiejętność trafnego rozpoznania sygnałów płynących z własnego ciała, brak strategii zaradczych w walce ze stresem, niska samoocena), jak również społecznemu (izolacja od grupy rówieśniczej, trudność w podejmowaniu inicjatywy, realizowanie przekazów związanych z etykietą „grubasek” itp.). Wszystkie te doświadczenia utrudniają integrowanie treści doświadczania siebie, tworzenie spójnej reprezentacji swojej osoby, formowanie adekwatnego i dojrzałego stosunku do siebie oraz do świata⁷⁰.

Otyłość nie musi i często nie jest doświadczana przez dziecko jako problem. Otyłość dziecka może pełnić istotne funkcje w jego życiu psychicznym: umożliwiać zaistnienie w grupie, w rodzinie. Pozwala na doświadczania własnych granic, na różnicowanie „ja”, od „nie-ja”. W relacji z samym sobą otyłość umożliwia dziecku

⁶⁶ Ziółkowska B., *Problem otyłości dzieci i młodzieży*, Remedium, 4, 2005.

⁶⁷ Tamże Ziółkowska B., *Problem otyłości dzieci i młodzieży*, Remedium, 4, 2005, s. 19-20.

⁶⁸ Rybakowa M., *Zaburzenia w odżywianiu*, [w] Romer E. (red.), *Zaburzenia hormonalne u dzieci i młodzieży*, Omnitech Press, Warszawa 1994.

⁶⁹ Szanecka E., Małecka-Tendera E., *Postrzeganie masy ciała przez chłopców i ich matki w odniesieniu do ich stanu odżywiania*, *Endokrynologia Pediatria*, 1, (42), 2014.

⁷⁰ Ziółkowska B., *Problem otyłości dzieci i młodzieży*, Remedium, 4, 2005.

doświadczanie siebie, swojego osobowego istnienia⁷¹. Przez rodzica otyłość dziecka może być nazywana jako trudność, choroba, często uniemożliwiająca doświadczanie pełnej satysfakcji i radości z rodzicielstwa. Otyłość może pozostawać w związku z doznawaniem poczucia bezradności, winy i wstydu. Może w poczuciu rodzica stanowić widoczny symptom zaniedbania i braku zaangażowania w relację z dzieckiem. W przypadku dziecka otyłego to nie ono, lecz jego rodzice poszukują pomocy specjalistycznej. To często rodzice doświadczają otyłości dziecka jako problemu⁷².

5. Wybrane formy terapii dzieci z otyłością

Pomoc dzieciom i młodzieży z nadwagą i otyłością powinna być poprzedzona precyzyjną diagnozą, która pozwoli ustalić, jakie czynniki fizjologiczne, genetyczne, psychologiczne przyczyniły się do powstania nadwagi lub otyłości. Leczenie otyłości prostej u dzieci jest trudne i często mało efektywne. Jego celem jest uzyskanie trwałej redukcji masy ciała lub zahamowanie jej przyrostu, co u dziecka będącego w okresie intensywnego wzrostu prowadzi do zmniejszenia BMI. Powinno odbywać się pod kontrolą specjalistycznego ośrodka, w którym terapia prowadzona jest przez zespół lekarza, psychologa i dietetyka. Podstawą leczenia jest: terapia behawioralna ukierunkowana na dziecko i całą jego rodzinę, mająca na celu wypracowanie i utrwalenie nowych związków emocjonalnych i zmianę stylu jego życia, modyfikacja diety pod względem ilościowym i jakościowym, a także zmiana sposobu spożywania posiłków^{73, 74}.

5.1. Leczenie otyłości – perspektywa medyczna

W zależności od indywidualnego rozpoznania leczenie otyłości – z perspektywy medycznej polega na: stosowaniu diety niskokalorycznej, zwiększeniu aktywności fizycznej, leczeniu farmakologicznym, wyjątkowo leczeniu chirurgicznym.

⁷¹ Radoszewska J., *Problem otyłości w psychologii klinicznej*, Nowiny Psychologiczne, 3, 2003.

⁷² Pawelec B., Piekarski R., Szewczyk L., *Radzenie sobie ze stresem przez nastolatków z otyłością*, [w:] Szewczyk L., Kulik A. (red.), *Problemy psychosomatyki okresu rozwojowego i dorosłości*, Prokurat, Lublin 2010.

⁷³ Kochman D., *Otyłość w dzieciństwie w wieku młodzieńczym. Możliwości zapobiegania i leczenia*, Pielęgniarstwo Polskie, 1 (17), 2004.

⁷⁴ Krzyżanowska-Świniarska B., *Otyłość*, [w:] Pilarska K. (red.), *Podstawy endokrynologii i diabetologii*, Wydawnictwo Pomorskiej Akademii Medycznej, Szczecin 2004.

5.1.1. Leczenie dietetyczne

Zdaniem specjalistów dziecka nie należy odchudzać do siódmego roku życia, jedynie korygować sposób żywienia⁷⁵. Wstępnym warunkiem podjęcia leczenia otyłości u dzieci jest uzyskanie pełnego, świadomego współdziałania ze strony rodziny dziecka. Powodzenie leczenia dietetycznego w warunkach domowych zależy od zmiany w rozkładzie i składzie posiłków całej rodziny. Spośród wielu układów diet odchudzających u dzieci znajdują zastosowanie głównie diety mieszane oparte na pokarmach białkowych i warzywach, ze znacznym ograniczeniem łatwo przyswajalnych węglowodanów. Diety niskokaloryczne, do 1000kcal można przez krótkie okresy stosować w warunkach zapewnionej kontroli w sanatoriach lub oddziałach klinicznych⁷⁶.

Niefizjologiczne diety jednostronne, np. tłuszczowe, nie są akceptowane dla dzieci i mogą wywierać niekorzystny wpływ na rozwój dziecka⁷⁷.

Zalecenia dietetyczne, a zwłaszcza ograniczenia spożycia energii i składników pokarmowych, należy wprowadzić w żywieniu dzieci bardzo ostrożnie, gdyż zbyt drastyczne ograniczenia mogą zakłócić wzrost, rozwój fizyczny i umysłowy dziecka. Ograniczenie pożywienia może także prowadzić do anoreksji⁷⁸.

Wybór metody postępowania powinien być dobierany indywidualnie w stosunku do każdej jednostki, w oparciu o stopień nadwagi, dotychczasowe doświadczenia w leczeniu, odpowiednio do postaw i zachowań jedzeniowych. Istotnym elementem oddziaływania leczniczego, mającego na celu redukcję nadwagi, jest rozbudzenie motywacji dziecka do obniżenia masy ciała. To z kolei jest związane z koniecznością samokontroli w utrzymywaniu właściwej diety. Leczenie nadmiernej masy ciała u dzieci i młodzieży można sprowadzić do leczenia podstawowego i wspomagającego. Pierwsze obejmuje stosowanie diety ubogoenergetycznej, dostosowanej do wieku i stopnia nadwagi; zmianę dotychczasowych zachowań związanych ze spożywaniem posiłków; zwiększenie aktywności ruchowej i stosowanie pozytywnych wzmocnień, zwiększających motywację dziecka do dalszych wysiłków w procesie nadmiernej masy ciała. Leczenie wspomagające obejmuje stosowanie naturalnych preparatów leczniczych. W procesie redukcji nadwagi u dzieci nie można stosować żadnych leków chemicznych, obniżających łaknienie, a nawet niektórych środków naturalnych, głównie mieszanek ziołowych w składzie których znajdują się zioła przeczyszczające^{79, 80}.

⁷⁵ Ziółkowska B., *Problem otyłości dzieci i młodzieży*, Remedium, 4, 2005.

⁷⁶ Malczyk E., Całyniuk B., Zołoteńka-Synowiec, Kaptur E., *Ocena stanu odżywiania dzieci w wieku 7-12 lat w aspekcie występowania otyłości*, Problemy Higieny Epidemiologicznej, 96, 1, 2015.

⁷⁷ Demissie M., *Zaburzenia odżywiania*, [w] *Endokrynologia na co dzień*, Milewicz A. (red.), Wydawnictwo Akademii Medycznej im. Piastów Śląskich, Wrocław 2003.

⁷⁸ Kochman D., *Otyłość w dzieciństwie w wieku młodzieńczym. Możliwości zapobiegania i leczenia*, *Pielęgniarstwo Polskie*, 1 (17), 2004.

⁷⁹ Ogińska-Bulik N., *Psychologia nadmiernego jedzenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2004

⁸⁰ Cipora E., Smoleń E., Klimaszewska A., Klimaszewska E., Zukow W., *Nutritional Behaviours of Adolescents Living in Rural Areas. Part 1. Characteristics of Health Behaviours Regarding Regular Consumption of Meals and Level of Acceptance of Own Body Weight*, *Journal of Education, Health and Sports*, 6, 13, 2016.

5.1.2. Zwiększenie aktywności fizycznej

Drugim ważnym elementem w terapii otyłości u dzieci i młodzieży obok diety jest zwiększenie zużycia energii poprzez nasilenie aktywności fizycznej, poprzez zastąpienie siedzącego trybu życia aktywną formą wypoczynku. Systematyczne podejmowanie aktywności fizycznej pozwala, z jednej strony zapobiegać nadwadze, a z drugiej strony, u osób już posiadających nadmiar kilogramów, może przyczyniać się do ich redukcji⁸¹.

U dzieci z nadmierną masą ciała podobnie, jak u dorosłych, obserwuje się mniejszą skłonność do wysiłku fizycznego, przy czym nie do końca wiadomo czy zmniejszenie uprawiania ćwiczeń fizycznych jest przyczyną czy konsekwencją nadwagi. Najlepsze wyniki w procesie odchudzania dzieci przynoszą wysiłki długotrwałe (w granicach 0,5-2 godzin) o umiarkowanej intensywności. Formy aktywności fizycznej powinny być tak dobrane, aby były przyjemnością dla dziecka, przy uwzględnieniu jego właściwości psychicznych, predyspozycji, preferencji, motywacji, postawy wobec ruchu i własnej otyłości. Ćwiczenia fizyczne nie mogą być źródłem stresu ani formą kary. Nie można zmuszać dziecka do ich uprawiania. Zaleca się ćwiczenia w gronie rodzinnym lub rówieśników, najlepiej w zorganizowanych formach aktywności ruchowej⁸².

Dla dzieci z nadmierną masą ciała bardzo korzystną formą terapii ruchowej są zajęcia w zespołach gimnastyki korekcyjnej. Zapewniają one systematyczność i różnorodność form ćwiczeń pod kierunkiem wykwalifikowanego instruktora. Aktywność fizyczna pozwala dziecku z nadmiarem kilogramów nie tylko zredukować kalorie, ale także odwracać uwagę na jedzenie. Ćwiczenia fizyczne przyczyniają się nie tylko do redukcji nadmiernej masy ciała, ale pociągają za sobą korzyści dla organizmu, takich jak:

- zwiększenie aktywności procesów metabolicznych, co pozwala na spalanie większej ilości kalorii,
- zmniejszenie aktywności w komórkach mięśni, co zmniejsza magazynowanie kalorii w postaci tłuszczu,
- zwiększenie masy mięśniowej,
- zwiększenie zdolności wykorzystania tlenu przez organizm,
- lepszy wygląd i samopoczucie,
- skuteczne usuwanie napięć emocjonalnych,
- lepsze radzenie sobie ze stresem.

Niezbędna jest ogólna zmiana stylu życia jednostki z nadwagą, gdyż oprócz trwałej zmiany nawyków żywieniowych, wprowadzi ona systematyczny wysiłek fizyczny⁸³.

5.2. Terapia otyłości – perspektywa psychologiczna

Z perspektywy psychologicznej, terapia powinna służyć: uczeniu i wzmocnieniu samokontroli, budowaniu realistycznego, pozytywnego stosunku do siebie i świata, ćwiczeniu umiejętności trafego identyfikowania sygnałów płynących z własnego

⁸¹ Komorowski J., Pawlikowski M., *Otyłość i jadowstręt psychiczny*, [w:] Pawlikowski M. (red), Zarys endokrynologii klinicznej, PZWL, Warszawa 1996.

⁸² Ogińska-Bulik N., *Psychologia nadmiernego jedzenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2004.

⁸³ Niedźwiecka A., Niedźwiecki P., Gawlińska M., Gawliński M., Zakrzewska M., *Otyłość wieku rozwojowego – narastający problem pediatryczny i społeczny*, Pielęgniarstwo Polskie, 2, 20, 2005.

ciała, uczenie nowego stosunku do jedzenia, ćwiczeniu strategii konstruktywnego radzenia sobie z napięciem⁸⁴.

Kluczem do zastosowania właściwej formy terapii wobec młodego pacjenta jest diagnoza współwystępujących z otyłością problemów i zaburzeń natury psychologicznej. Wczesna interwencja psychologiczna w przypadku dzieci i młodzieży z otyłością jest koniecznym warunkiem ich rozwoju fizycznego i psychicznego oraz skuteczności terapii medycznej w walce z otyłością⁸⁵.

Zajęcia psychologiczne prowadzone z osobami z otyłością spełniają dwie zasadnicze funkcje: psychoedukacyjną – poprzez rozszerzenie świadomości pacjentów i dostarczenie im konkretnych narzędzi zwiększających poczucie kontroli nad jedzeniem oraz wsparcia, wynikającego z celowego oddziaływania prowadzących. Szczególnie polecaną formą terapii w przypadku dzieci i młodzieży z otyłością jest terapia behawioralna, która za cel stawia sobie nauczenie pacjentów właściwej oceny zachowań związanych z jedzeniem, sygnałów regulujących apetyt oraz nabycie przez młodych pacjentów nowych, korzystniejszych dla zdrowia nawyków żywieniowych i umiejętności samokontroli, będącej warunkiem koniecznym powodzenia leczenia dietetycznego⁸⁶.

Liczne badania potwierdzają również skuteczność terapii grupowej we wspomaganiu leczenia młodzieży z otyłością, podczas której pacjent oprócz wsparcia ze strony prowadzących otrzymuje również wsparcie, wynikające ze specyfiki grupy. W spotkaniach biorą udział osoby otyłe, które oprócz złych nawyków żywieniowych i niewystarczającej aktywności fizycznej łączy bowiem w szczególny sposób funkcjonowanie charakteryzujące się: poczuciem bezradności i braku wpływu na własne zdarzenia; negatywnymi przekonaniami na własny temat, wstydem związanym z wyglądem i poczuciem osamotnienia⁸⁷. Kontakt z osobami mającymi podobne trudności i taki sam cel daje poczucie bezpieczeństwa i wyzwala zdrową rywalizację, zaś akceptujący stosunek prowadzących ugruntowuje motywację do zmiany⁸⁸. Podjęcie decyzji o zastosowaniu terapii behawioralnej, psychoanalizy, psychoterapii indywidualnej lub grupowej zależy od indywidualnych potrzeb pacjenta i kompetencji terapeuty. Kluczowe znaczenie dla uruchomienia pomocy otyłym dzieciom ma wzbudzenie motywacji do zmiany istniejącej sytuacji. Jedynie świadome współdziałanie dziecka i jego opiekunów ze specjalistami może doprowadzić do ustalenia i zaakceptowania zdrowego sposobu realizowania potrzeby pokarmowej nie tylko przez dziecko, ale i jego rodzinę⁸⁹.

⁸⁴ Bąk-Sosnowska M., Zahorska-Markiewicz B., Mandal E., *Poziom lęku oraz poczucie kontroli u kobiet decydujących się na rozpoczęcie kuracji odchudzającej*, *Psychiatria Polska*, 40, 1, 2006.

⁸⁵ Niedźwiecka A., Niedźwiecki P., Gawlińska M., Gawliński M., Zakrzewska M., *Otyłość wieku rozwojowego – narastający problem pediatryczny i społeczny*, *Pielęgniarstwo Polskie*, 2, 20, 2005.

⁸⁶ Basdevant A., Le Barzic M., Guy-Grant B., *Otyłość*. Medycyna Praktyczna, Kraków 1996.

⁸⁷ Bąk-Sosnowska M., Miejsce psychologa w leczeniu otyłości. *Forum Medycyny Rodzinnej*, 3, 4, 2009.

⁸⁸ Tamże Niedźwiecka A., Niedźwiecki P., Gawlińska M., Gawliński M., Zakrzewska M., *Otyłość wieku rozwojowego – narastający problem pediatryczny i społeczny*, *Pielęgniarstwo Polskie*, 2, 20, 2005 s.250

⁸⁹ Rzońca H., *Dzieci otyłe*, [w:] Romer E. (red.), *Zaburzenia hormonalne u dzieci i młodzieży*, Omnitech Press, Warszawa 1994.

6. Zakończenie

Do powstania nadmiernej masy ciała prowadzi przede wszystkim zbyt wysoka w stosunku do fizjologicznego zapotrzebowania organizmu podaż energii. Wynika ona nie tylko z powodu przyjmowania zbyt kalorycznej żywności, ale często przyczyną takiej sytuacji są złożone mechanizmy psychologiczne. Spożywanie nadmiernej ilości pokarmu często służy zaspokajaniu wielu potrzeb, które nie zawsze są uświadomione. Często zdarza się, że prawidłowo przygotowana dieta kończy się kolejnym niepowodzeniem. Przyczyn takiej sytuacji należy doszukiwać się w mechanizmach powstawania tego zjawiska. Niekontrolowane jedzenie pojawia się zwłaszcza w chwilach niemożności rozwiązania trudnych sytuacji życiowych. Większa część dzieci i młodzieży z nadwagą nie wytrzymuje frustracji, szukając pocieszenia w jedzeniu. Niesie ono ukojenie i łagodzi ból. Jednak u wielu otyłych nastolatków zachowanie takie prowadzi wtórnie do izolacji i depresji. Kompulsywne jedzenie wiąże się z nierozdzielnie z konfliktami wewnętrznymi. Kiedy sfrustrowana osoba sięga po jedzenie, traci panowanie nad sobą i – pomimo przerażenia samym sobą – nie potrafi przestać jeść. W następstwie tego często przeżywa wstyd i poczucie winy, co prowadzi do sięgania po rozmaite diety. To jednak tylko uruchamia mechanizm autodestrukcji: po narzuceniu sobie surowej diety człowiek czuje się jakby ograbiony, więc szybko z niej rezygnuje, co odczuwa jako jeszcze jedną porażkę i upokorzenie, więc aby zagłuszyć te uczucia, na zasadzie sprzężenia zwrotnego dodatniego, ponownie sięga po jedzenie. W analizie istniejącej otyłości u dzieci i młodzieży warto zwrócić szczególną uwagę na zjawisko istniejące we współczesnym świecie. Szczególną rolę mogą odgrywać: estetyczny i zachęcający zmysł widok i zapach potraw (reklama); popularność i dostępność jedzenia typu *fast food*; zachęty ze strony innych, głównie rodziców i opiekunów dziecka; jedzenie nawykowe (związane z automatycznym spożywaniem pokarmów w trakcie wykonywania innych czynności, np. oglądanie telewizji, czytanie, praca przy komputerze itp.⁹⁰).

Odwołując się do badań Cattarin oraz Thomson⁹¹ – ludzie, którzy nie mają ze sobą problemów i uważają, że są zrównoważeni emocjonalnie, nie zapadają na tę dolegliwość; natomiast w okresie załamania psychicznego zaburzenia łaknienia stają się sposobem łagodzenia lub „rozwiązania” nabrzmiałych problemów. Pożywienie i waga ciała łagodzą ból nierozwiązanych problemów. Człowiek odczuwający wewnętrzny przymus jedzenia z quasi premedytacją sam siebie niszczy. Nie zależy to od siły woli ani panowania nad sobą. Dopiero wtedy, gdy bliskie osoby zrozumieją problemy człowieka z nadwagą lub otyłością i to, że zaburzenia są sposobem obrony przed napięciem i radzenia sobie z depresją, staje się dla nich jasne, że to „samozniszczenie” nie jest celowe; nie jest więc czymś czego można łatwo zaprzestać. W wyniku terapii można uświadomić sobie emocjonalne źródła zaburzeń i to, w jaki sposób jedzenie stało się mechanizmem obronnym. Wówczas zaczyna traktować

⁹⁰ Łysak A, Walentukiewicz A., *Trening zdrowotny w leczeniu otyłości*, Rehabilitacja w praktyce, 1, 2010.

⁹¹ Cattarin J., Thompson J.K., *A three-year longitudinal study of body image and eating disturbance in adolescent females. Eating Disorders*, The Journal of Treatment and Prevention, 2, (2), 1994.

jedzenie jako jedzenie, a nie jako pociechę czy obronę. W czasie pomocy psychologicznej powinno się uwzględnić uczucia, jakie dana osoba żywi wobec siebie.

Podstawowym celem działań interwencyjnych jest stopniowe zmniejszenie masy ciała poprzez systematyczną zmianę zachowań i nawyków żywieniowych. Zaleca się: regularne spożywanie zdrowych posiłków; eliminację podjadania między posiłkami; ograniczenie lub eliminację w diecie produktów wysokoenergetycznych; zwiększone spożycie produktów niskokalorycznych; ograniczenie siedzącego trybu życia; umiarkowany wysiłek fizyczny. Warto zaproponować dziecku, aby prowadziło dzienniczek, w którym dziecko lub rodzic zapisują spożywane pokarmy. Wskazana jest konsultacja psychologiczna i ewentualna psychoterapia dziecka (indywidualna lub grupowa) oraz ocena funkcjonowania rodziny (diagnostyczne spotkanie rodzinne)⁹².

Literatura

- Basdevant A., Le Barzic M., Guy-Grant B., *Otyłość*, Medycyna Praktyczna, Kraków 1996
- Bąk-Sosnowska M., Holeccki M., Zahorska-Markiewicz B., *Wpływ redukcji masy ciała na poziom niepokoju otyłych kobiet*, Annales Academiae Medicae Silesiensis, 59, 3, 2005
- Bąk-Sosnowska M., *Miejsce psychologa w leczeniu otyłości*. Forum Medycyny Rodzinnej, 3, 4, 2009
- Bąk-Sosnowska M., *Przyczyny niepowodzeń w odchudzaniu*. Annales Academiae Medicae Silesiensis, 59, 4, 2005
- Bąk-Sosnowska M., Zahorska-Markiewicz B., *Aspekty psychologiczne grupowego leczenia otyłości*. Medycyna Metaboliczna, 1, 2003
- Bąk-Sosnowska M., Zahorska-Markiewicz B., Mandal E., *Poziom lęku oraz poczucie kontroli u kobiet decydujących się na rozpoczęcie kuracji odchudzającej*, Psychiatria Polska, 40, 1, 2006
- Blaim A., *Otyłość*, [w:] Endokrynologia kliniczna wieku rozwojowego, Pawlikowski B., Górnicki T., (red.), PZWL: Warszawa 1974
- Cattarin J., Thompson J.K., *A three-year longitudinal study of body image and eating disturbance in adolescent females*. *Eating Disorders*, The Journal of Treatment and Prevention, 2, (2), 1994
- Demissie M., *Zaburzenia odżywiania*, [w:] Milewicz A., (red.), Endokrynologia na co dzień Wydawnictwo Akademii Medycznej im. Piastów Śląskich, Wrocław 2003
- Fenczyn J., *Motywacyjne uwarunkowania sposobów spędzania wolnego czasu przez dorastającą młodzież w świetle jej potrzeb*, Psychiatria i Psychologia Kliniczna, 1, 2005
- Gillbert S., *Pathology of Eating Psychology and Treatment*, Routledge – Kegan Pau: London, New York 1986
- Gutowska-Wyka A., *Wyznaczniki radzenia sobie ze stresem u młodzieży z nadwagą i wagą w normie*, Sztuka Leczenia, 10, 2004

⁹² Zalewska M., Maciorkowska E., *Rola edukacji żywieniowej w populacji dzieci i młodzieży*, Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu, 19, 3, 2013.

- Gutowska-Wyka A., Zadworna-Cieślak A., *Problem otyłości na tle zachowań zdrowotnych młodzieży – implikacje profilaktyczne i edukacyjne*. Przegląd Badań Edukacyjnych, 1-2 (10-11), Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2010.
- Gutowska-Wyka A., *Zasoby osobiste w radzeniu sobie ze stresem chłopców z nadwagą i wagą w normie*, Sztuka Leczenia, 9, 2003
- Huber L., *Style adaptacyjne do sytuacji stresowych w różnych grupach wiekowych a choroby cywilizacyjne XXI wieku*, Problemy Higieny Epidemiologicznej, 91 (2), 2010
- Iniewicz G., *Zaburzenia odżywiania*, [w:] Pilecka W. (red.), Psychologia zdrowia dzieci i młodzieży. Perspektywa kliniczna, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011
- Jagielska G., Tomaszewicz-Libudziec, Wiśniewski A., *Zaburzenia odżywiania*, [w:], Wolańczyk T., Komender J. (red.), Zaburzenia emocjonalne i behawioralne u dzieci, Wydawnictwo Lekarskie PZW, Warszawa 2005
- Januszewska E., *Przymus jedzenia jako syndrom autodestrukcji w okresie wczesnej adolescencji*, [w:] Oleś P. (red.), Wybrane zagadnienia z psychologii osobowości, TN KUL Lublin 1997
- Joško-Ochojska J., Lizończyk I., *Występowanie depresji u młodzieży z nadwagą i otyłością*, Hygeia Public Health, 49, 4, 2014
- Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania ICD-10. Opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne*. (red.), Przekł. Puzyński S., Wciórka J., Uniwersyteckie Wydawnictwo Medyczne „Vesalius”, Instytut Psychiatrii i Neurologii, Kraków, Warszawa 1997
- Kochman D., *Otyłość w dzieciństwie w wieku młodzieńczym. Możliwości zapobiegania i leczenia*, Pielęgniarstwo Polskie, 1 (17), 2004
- Komorowski J., Pawlikowski M., *Otyłość i jadłowstręt psychiczny*, [w:] Pawlikowski M. (red.), Zarys endokrynologii klinicznej, PZWL, Warszawa 1996
- Krajewska M., Balcerska A., Kołodziejaska A., Stefanowicz A., *Analiza stylu odżywiania i aktywności fizycznej u dzieci i młodzieży z nadmierną masą ciała – zalecenia dla pacjentów i opiekunów*, Forum Medycyny Rodzinnej, t., 8, 2, 2014
- Krzyżanowska-Świniarska B., *Otyłość*, [w:] Pilarska K. (red.), *Podstawy endokrynologii i diabetologii*, Wydawnictwo Pomorskiej Akademii Medycznej Szczecin 2004
- Kupczak-Wiśniowska B., Borgosz J., Podsiadło B., Serzysko B., Jędrkiewicz E., *Otyłość u dzieci – problem współczesnego społeczeństwa*, Pielęgniarstwo XXI wieku, 7, 19, 2017
- Łuszczynska A., *Nadwaga i otyłość. Interwencje psychologiczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007
- Łysak A, Walentukiewicz A., *Trening zdrowotny w leczeniu otyłości*. Rehabilitacja w praktyce, 1, 2010
- Malczyk E., Całyniuk B., Zoloteńka-Synowiec, Kapturek E., *Ocena stanu odżywiania dzieci w wieku 7-12 lat w aspekcie występowania otyłości*, Problemy Higieny Epidemiologicznej, 96, 1, 2015
- Malczyk E., *Przegląd metod badawczych stosowanych do oceny stanu odżywiania dzieci i młodzieży w Polsce w latach 2005-2015*, Annales Academiae Medicae Silesiensis, 70, 2016
- Mroczkowska D., Ziółkowska B., Cwojdzinska A., *Zaburzenia odżywiania: poradnik dla rodziców i bliskich*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2007

- Niedźwiecka A., Niedźwiecki P., Gawlińska M., Gawliński M., Zakrzewska M., *Otyłość wieku rozwojowego – narastający problem pediatryczny i społeczny*, *Pielęgniarstwo Polskie*, 2, 20, 2005
- Obarzanek, E., Rodin, J., *Eating disorders symptoms in a cohort of 11 to 16-year-old black and white girls*, *International Journal of Eating Disorders*, 27, 2000
- Ogińska-Bulik N., *Psychologia nadmiernego jedzenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2004
- Pawelec B., Piekarski R., Szewczyk L., *Radzenie sobie ze stresem przez nastolatków z otyłością*, [w:] Szewczyk L., Kulik A. (red.), *Problemy psychosomatyki okresu rozwojowego i dorosłości*, Prokurat, Lublin 2010
- Płońska D., Hhnat L., Grzesiewska J., Czernikiewicz A., *Aleksytymia – ciągle wiele pytań. Aleksytymia w wybranych chorobach psychicznych i somatycznych*, *Psychiatria* 3, 1, 2006
- Radoszewska J., *Problem otyłości w psychologii klinicznej*, *Nowiny Psychologiczne*, 3, 2003
- Radoszewska J., *Z badań nad tożsamością osób otyłych*, *Nowiny Psychologiczne*, 4, 1994
- Rybakowa M., *Zaburzenia w odżywianiu*, [w:] Romer E. (red.), *Zaburzenia hormonalne u dzieci i młodzieży*, Omnitech Press, Warszawa 1994
- Rzońca H., *Dzieci otyłe* [w:] Romer E. (red.), *Zaburzenia hormonalne u dzieci i młodzieży*, Omnitech Press, Warszawa 1994
- Szanecka E., Małecka-Tendera E., *Postrzeganie masy ciała przez chłopców i ich matki w odniesieniu do ich stanu odżywiania*, *Endokrynologia Pediatryczna*, 1, (42), 2014
- Tatoń J., *Otyłość, patofizjologia, diagnostyka, leczenie*, PZWL, Warszawa 1985
- Walczak M., *Zarys pediatrii*, PZWL, Warszawa 1991
- WHO – World Health Organization: *The challenge of obesity in the WHO European Region*. Fact sheet EURO, 13, 2005
- Wiśniowiecka M., Szewczyk L., *Poczucie osamotnienia u dzieci z otyłością*, [w:] Szewczyk L., Kulik A. (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii klinicznej i osobowości*. TN KUL Lublin 2001
- Wojnarowska B., Oblacińska A., *Stan zdrowia dzieci i młodzieży w Polsce. Najważniejsze problemy zdrowotne*, *Studia BAS*, 2 (38), 2014
- Wojnarowska B., *Otyłość*, Instytut Matki i Dziecka, Warszawa 2002
- Zahorska-Markiewicz B., *Nauka i praktyka w leczeniu otyłości*, ARCHIplus, Kraków 2005
- Zalewska M., Maciorkowska E., *Rola edukacji żywieniowej w populacji dzieci i młodzieży*, *Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu*, 19, 3, 2013
- Ziółkowska B., *Problem otyłości dzieci i młodzieży*, *Remedium*, 4, 2005
- Zubrzycka E., *W puszystym skafandrze ochronnym*, *Charaktery*, (2), 2001

Wybrane czynniki psychospołeczne sprzyjające powstawaniu otyłości u dzieci i młodzieży

Abstrakt

Otyłość jest zaburzeniem łaknienia, które dotyka coraz większą liczbę osób, w tym dzieci i młodzież. Ma ono swoje źródło w uwarunkowaniach biologicznych, społeczno-środowiskowych jak i psychologicznych. Czynnikiami psychologicznymi sprzyjającymi powstawaniu otyłości są: predyspozycje osobowościowe, przekonania, oczekiwania, a także zaburzenia samoregulacji. Zwiększona potrzeba jedzenia jest wynikiem przeżywania negatywnych emocji. Badania wskazują, że dzieci, jak i młodzież otyła w chwilach napięcia, pobudzenia, złości, nudy czy zniechęcenia zwiększają ilość spożywanego pokarmu. Na krótką chwilę przynosi im to uczucie ulgi oraz dobrego samopoczucia. Jedzenie staje się dla nich „lekarstwem” na różnorodny problem. Emocją, która najsilniej prowokuje do nadmiernego jedzenia jest doświadczany przez jednostkę lęk. Skłonności do nadmiernego jedzenia sprzyja poczucie odrzucenia emocjonalnego, osamotnienia, przeżywany gniew. Przejadanie się może być wyrazem buntu, reakcją na poczucie winy, czy usprawiedliwieniem porażki.

W tym kontekście warto zwrócić szczególną uwagę nie tylko na diagnozę otyłości ale i wybrane formy prowadzenia terapii z perspektywy medycznej i psychologicznej. W zależności od indywidualnego rozpoznania, w leczeniu otyłości z perspektywy medycznej zwrócić trzeba uwagę na: stosowanie diety, aktywność fizyczną, leczenie farmakologiczne, a w wyjątkowych przypadkach leczenie chirurgiczne. Z perspektywy psychologicznej terapia skierowana powinna być na: uczeniu i wzmacnianiu samokontroli, budowaniu realistycznego stosunku do siebie i świata, ćwiczeniu umiejętności trafnego identyfikowania sygnałów płynących z własnego ciała, ćwiczeniu strategii konstruktywnego radzenia sobie z napięciem.

Słowa kluczowe: diagnoza otyłości u dzieci i młodzieży, przyczyny, terapia

Psychological factors leading to obesity among children and adolescents

Abstract

Obesity is an eating disorder that affects an increasing number of people including children and adolescents. It has its roots in biological, socio-environmental, and psychological conditions. Psychological factors which lead to development of obesity are: personality predispositions, beliefs, expectations and self-regulation disorders. Increased need for food is a result of negative emotions experience. Studies show that obese children and adolescents in times of tension, agitation, anger, boredom or discouragement enhance food consumption. For a short while it brings them a feeling of relief and well-being. Food becomes a "cure" for many problems. Emotion that provokes the most an excessive eating is experienced by individual anxiety. Tendency to overeating leads to feelings of emotional rejection, loneliness, anger. Overeating can be an expression of rebellion, a reaction to guilt, or justification of failure.

In this context, special attention should be paid not only to the diagnosis of obesity but also to selected forms of treatment from a medical and psychological perspective. Depending on the individual's diagnosis, the treatment of obesity from a medical perspective should include: diet, physical activity, pharmacological treatment and, in exceptional cases, surgical treatment. From a psychological perspective, therapy should focus on: teaching and strengthening self-control, building a realistic relationship with one another and world, practicing the ability to identify accurately signals coming from one's own body and practicing a strategy of constructive coping with tension.

Keywords: obesity among children and adolescents, diagnosis, causes, therapy

Znaczenia konsumpcji dla młodzieży

1. Kultura logo?

Można się zgodzić co do tego, że sama ideologia konsumpcjonizmu nie jest wymagającą intelektualnie ofertą dla tożsamości, nie zachęca do refleksji ani do poszukiwania alternatywnych wzorów życia. Dyskusyjny wszakże jest jej wszechwładny i destrukcyjny wpływ na owe tożsamości czy style życia. Czy faktycznie młodzież, nazywaną pokoleniem „9,99”, „tak naprawdę najbardziej «kręcą ZAKUPY!»», niekończące się łowy promocji i obniżek, poszukiwanie tego, co w gazecie nazwano «obowiązkowym w tym sezonie». A czas najbardziej efektywny to czas posezonowych wyprzedaży²? Takie postawy mogłyby ustanawiać tytułową *logo culture*, w której przekazy marek stawałyby się jednym z głównych czynników kreujących rzeczywistość młodych ludzi, przenikającym do codziennego życia, formującym nowy język, tworzącym specyficzny światopogląd i zupełnie nową wizję świata. Czy tak jest w istocie?

Obraz młodzieży kreślony przez niektórych socjologów jest wyjątkowo krytyczny. Ma ona być pozbawiona umiejętności czytania symboli, wrażliwości językowej, chłonności znaczeń. Nie zna historii Polski, nie ma elementarnej wiedzy o świecie³. Tożsamość młodych ludzi ma podążać jedynie za rynkową instrukcją zachowań, gotowymi pakietami konsumpcyjnymi. Tym samym kulturowa przestrzeń dla alternatywnej konceptualizacji „dobrego życia” ma być mocno marginalizowana⁴. Co więcej, sam termin „pokolenie” jest już nieadekwatny do opisu tej generacji, gdyż proces jej powstawania został skomercjalizowany. Nie należy zatem mówić o „pokoleniu” w aspekcie historycznym – twierdzi Sebastian Ciszewski – bardziej zaś w kategoriach pokoleń medialnych, rozumianych jako marketingowo-popkulturowy produkt kreowany w sposób sztuczny i niemający nic wspólnego z fundamentalnymi dla generowanych różnic wartościami⁵.

Czyżby zatem faktycznie młodzi ludzie dawali wyraz ogólnej „infantylicyzacji”, a ich styl życia to jedynie konsumpcja i rozrywka, gdyż to jedyne łatwe formy praktyki społecznej umożliwiające im jakieś „zakorzenienie się” i „dryfowanie” wraz ze zmianą? Czy należy dziś mówić o swoistym „drenażu świadomości” dokonywanym przez komercyjne przekazy medialne? Czy słuszna jest teza Zygmunta Baumana

¹ aduda@kul.lublin.pl, Instytut Komunikowania Społecznego i Dziennikarstwa, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II.

² Za: Ciszewski S., *Popkultura a kryzys przekazu wartości wśród pokoleń czas u polskiej transformacji*, [w:] Gromkowska-Melosik A. (red.), *Kultura popularna i (re)konstrukcje tożsamości*, WSH, Poznań-Leszno, 2007 s. 423.

³ Tamże.

⁴ Tomlinson J., *Cultural Imperialism. A Critical Introduction*, Continuum International Publishing Group, London 1991, s. 163.

⁵ Ciszewski S., *Popkultura a kryzys przekazu...* s. 413.

o syndromie konsumpcyjnym, decydującym o „postrzeganiu i traktowaniu wszystkich niemal fragmentów rzeczywistości”⁶? Jak skutecznie (czy w ogóle) dyskurs komercyjny, próbując odrealniać i komodyfikować rzeczywistość, kontroluje cykl socjalizacyjny, w którym dorastają młodzi ludzie? Jak efektywnie skłania ich do autodesygnowania się poprzez wygląd (ciało) i wzory konsumowania? Czy w odniesieniu do tej grupy uzasadnione jest twierdzenie Tomasza Szlendaka, że „nie konsumować to tyle, co nie wyrażać własnego ja”⁷? A może – co wydaje się równie prawdopodobne – komercyjne teksty są obiektem specyficznej dla młodych ludzi recepcji (dystansu, ironii, niewiary)? Może rację ma właśnie Elizabeth Frazer, która twierdzi, że „u młodych ludzi samoświadomość i refleksyjność w odbiorze tekstu jest czymś naturalnym”⁸, a wytwory kultury konsumpcyjnej traktują oni jak fikcję i nie identyfikują się z jej modelami, ewentualnie poddają je ciągłym negocjacjom.

Efektywność Baumanowskiego syndromu konsumenckiego podważa też Mateusz Marciniak. Na podstawie badań przeprowadzonych wśród studentów wykazuje, że stopień ukształtowania ich orientacji konsumpcyjnej jest raczej niski (raczej oddalony niż zbliżony do modelu Baumana), gdyż w żadnym wskaźniku tej orientacji (wobec czasu, przestrzeni, przedmiotów, siebie samego, innych ludzi, wartości oraz społeczeństwa) nie otrzymali oni nawet połowy możliwej do uzyskania liczby punktów⁹. Baumanowska teza o „syndromie konsumpcyjnym” wydaje się więc założeniem wypływającym z pewnych moralnych niepokojów, niewytrzymującym jednak próby empirycznej weryfikacji.

Specjaliści do spraw marketingu, menedżerowie marek, np. Gert Kerkstoel, były dyrektor generalny Nike, Joeri Van den Bergh, twórca m.in. kampanii Lego, Nokii, Sony, Danone, Coca-Coli, i Mattias Behrer, zastępca dyrektora generalnego MTV, twierdzą, że manipulowanie młodymi konsumentami jest dziś już niemożliwe. Młodzi ludzie, zaznajamiani z reklamą od najmłodszych lat, „[...] nauczyli się, jak wyłapywać z medialnego szumu najcenniejsze dla siebie informacje. W dodatku nauczyciele i rodzice nieustannie powtarzali im, że nigdy nie powinni ufać w 100% opiniom innych ludzi. [...] Przekonywanie na siłę, że jest się naprawdę *cool*, dawno przestało się sprawdzać. Marka nie odgrywa już roli modelu rzeczywistości czy wyroczni”¹⁰.

Czy można zatem definiować młodzież poprzez jakąś wspólną kulturę, nawet jeśli przejawia się ona w najbardziej zmiennych formach, ale wciąż konsumpcyjnych? Czy w ogóle możliwa jest charakterystyka całego pokolenia bez narażania się na zarzut zbyt daleko idących generalizacji?

⁶ Bauman Z., *Konsumenci w społeczeństwie konsumentów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007, s. 5.

⁷ Szlendak T., *Leniwe maskotki, rekiny na smyczy. W co kultura konsumpcyjna przemieniła mężczyzn i kobiety*, Czarna Owca, Warszawa 2005, s. 90.

⁸ Za: Gromkowska-Melosik A., „Power girl” i kontrowersje wokół emancypacji kobiet w pop-kulturze, [w:] *Kultura popularna i (re)konstrukcje*, Wyższa Szkoła Humanistyczna, Poznań-Leszno 2007, s. 168.

⁹ Marciniak M., *Orientacje konsumpcyjne młodzieży akademickiej*, Perspektywa Baumanowska, Impuls, Kraków 2011, s. 148-151.

¹⁰ van den Bergh J., Behrer M., *Jak kreować marki, które pokocha pokolenie Y?* Wydawnictwo Samo Sedno, Warszawa 2012, s. 14.

Pokolenie Y czy też „generacja Net”, „Echo Boomers”, „generacja Why/poszukująca” itp. to ludzie urodzeni w latach 1980-1996, dzieci rewolucji technologicznej, objęte innym, mniej surowym modelem wychowania niż ten, którego doświadczyli ich rodzice. Zdanie tych dzieci jest uwzględniane w większości rodzinnych dyskusji. Poświęca się im więcej uwagi, traktowani są bardziej jak przyjaciele niż podopieczni. Są ludźmi skupionymi na sobie, ale cenią również relacje z innymi. Głęboko wierzą w pewne tradycyjne, rodzinne wartości, ale nie można im odmówić tolerancji i otwartości. Woleliby nie iść w ślady swoich rodziców, którzy poświęcili młode lata wyłącznie na budowanie kariery zawodowej¹¹. W przeciwieństwie do poprzednich pokoleń, „praca ani kariera nie są w życiu najważniejsze. Istotnymi wartościami są natomiast: samorozwój, świadomość społeczno-obywatelska oraz dobre relacje z otoczeniem (z rodzicami i przyjaciółmi). Dla 30% osób z tej grupy ważniejszy od zarobków jest elastyczny czas pracy. Pokolenie Y nie konsumuje ślepo dóbr i nie zależy mu szczególnie na osiąganiu kolejnych drabin społecznych”¹² – twierdzi Marcin Niewęglowski.

Wyniki badań przeprowadzonych przeze mnie w czerwcu 2011 roku¹³ w grupie osiemnastolatków tylko częściowo są zgodne z wnioskami prezentowanymi przez Niewęglowskiego. Brownie ważna jak samorealizacja i poszukiwanie nowych, w tym przyjemnościowych doznań okazywała się jednak chęć osiągnięcia wysokiego statusu materialnego, uzyskanie wysokich kwalifikacji zawodowych i spora wiara w przyszły sukces.

Należy jednak wziąć pod uwagę specyfikę badanej przez mnie grupy. Byli to maturzyści prestiżowego lubelskiego liceum, którzy mogli się charakteryzować większym „kapitałem kulturowym” i niewątpliwie znajdowali się na drodze ku elicie społecznej. Nie czyni ich to grupą reprezentatywną.

Mieli oni dość dokładnie opracowany plan swojego życia. Wiedzieli, czego chcą, myśleli pragmatycznie w kategoriach realizacji tych planów. Sukces, utożsamiany z wysoko gratyfikowaną pracą, był – w ich opiniach – możliwy dzięki trafnemu wyborowi kierunku studiów na dobrym uniwersytecie (prawo, zarządzanie, informatyka, ekonomia, filologia angielska, psychologia, chemia, ekonomia). Wybór kierunku nie zawsze był odzwierciedleniem ich zainteresowań. Okazywały się one nie aż tak istotne dla tej decyzji, *bo po tym nie ma pracy*. Wprawdzie definiowali przyszłość w kategoriach własnej kariery, ale większość osiemnastolatków dodawała, że dzięki temu chciałyby po prostu „dobrze żyć”, czyli zapewnić takie standardy materialne swojej przyszłej rodzinie, by nie trzeba było się martwić o pieniądze. Oprócz uzyskania wysokich kwalifikacji zawodowych i niezależności finansowej, równie istotne były dla nich doświadczenia pomagające w samorealizacji oraz chęć założenia rodziny. Satysfakcjonujące związki z ludźmi stanowiły ważny wymiar ich poczucia sensu życia.

¹¹ Tamże, s. 47.

¹² Tamże, s. 9.

¹³ Szczegółowe wyniki 18 wywiadów z uczniami IV klasy I Liceum Ogólnokształcącego w Lublinie zostały opublikowane w *Advances in Social Sciences Research* pt. *Culture of Consumption: Poles' Consumer Attitudes...*

Wyniki te można odnieść do badań przeprowadzonych w 2010 roku przez CBOS, tym razem na próbie reprezentatywnej dla polskiej młodzieży. One również wskazywały na dobre relacje i ciekawą pracę jako najważniejsze cele tej grupy. Hierarchia ta wyglądała następująco: miłość, przyjaźń (50%), udane życie rodzinne, dzieci (49%), ciekawa praca, zgodna z zainteresowaniami (39%), osiągnięcie wysokiej pozycji zawodowej, zrobienie kariery (34%), zdobycie majątku, osiągnięcie wysokiej pozycji materialnej (30%)¹⁴. W grupie absolwentów, z którymi przeprowadzałam wywiady, osiągnięcie wysokiej pozycji zawodowej i zrobienie kariery zajmowało wyższą pozycję, podobnie jak cel prospołeczny: „bycie użytecznym dla innych”, „życie dla innych”. Maturzyści lubelskiego liceum byli zainteresowani wolontariatem i aktywnością kulturową (ale nie polityczną). Większość z nich deklarowała gotowość do realizacji idei społecznie ważnych, prawie połowa jednak wołałaby jeszcze „odłożyć w czasie” tę aktywność.

Często na poziomie jednego dyskursu występowały obok siebie prospołeczność i indywidualizm, świat wartości i interesów. Na pytanie o podjęcie bardzo dobrej pracy, której pozyskanie wiązałoby się z utratą przyjaciela, odpowiadano, że to „scenariusz niczym z kiepskiego filmu sensacyjnego” czy „wydumana historia”. W rzeczywistości można byłoby przecież – podkreślali uczniowie – pogodzić tę pracę z przyjaźnią. Jakby przewyciężali opozycję między indywidualizmem a prospołecznością. Chcieli realizować swoje cele zawodowe, uważali się za ambitnych, niezależnych, trzeźwo myślących pragmatyków, a jednocześnie zaangażowanych społecznie, troskliwych wobec innych, uczynnych. Tego typu nierzadko przeciwstawne, ambiwalentne orientacje normatywne w ich wypowiedziach wybrzmiewały komplementarnie, co mogło być ich odpowiedzią na różnorodność narracji i złożoność współczesnych wzorów kulturowych¹⁵.

Rzeczywistość rynkowa była dla nich oczywista i naturalna. Uznawali jej reguły, łącznie z trudnościami na rynku pracy, dużą konkurencją czy wykluczeniem szerokich grup społecznych. Podobne wnioski, tyle że w odniesieniu do amerykańskich nastolatków, wysuwają Joeri Van den Bergh i Mattias Behrer. Rozmowa o zakupach jest przez nich traktowana tak samo jak niegdyś pogawędka o pogodzie: „Rozmowy na temat ciuchów, muzyki, samochodów i najnowszych elektronicznych gadżetów łączą ludzi i dają im poczucie zaangażowania. [...] Robiąc zakupy, odrywasz się choć na chwilę od trosk i problemów”¹⁶ – twierdzą Bergh i Behrer. Mają one umożliwiać młodemu człowiekowi radzenie sobie ze stresem „towarzyszącym mu niemalże na każdym kroku”¹⁷. Żyjąc bowiem w tak zróżnicowanym świecie, oferującym nieograniczoną wolność wyboru, przedstawiciele generacji Y czują się coraz mniej pewni i bezpieczni. Im więcej posiadają wolności, tym więcej obowiązków zaczyna na

¹⁴ *Młodzież 2010. Plany, dążenia i aspiracje. Materialne warunki życia i dostęp do technologii informacyjnej. Znajomości języków obcych.* Raport CBOS [online] http://www.cbos.pl/PL/wydarzenia/11_konferencja/Barbara_Badora.pdf.

¹⁵ Por. Cybał-Michalska A., *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*, WN UAM, Poznań 2006, s. 193.

¹⁶ van den Bergh J., Behrer M., *Jak kreować marki, które pokocha pokolenie Y? ...* s. 33.

¹⁷ Tamże.

nich ciężać, tym więcej decyzji zmuszeni są podejmować, dlatego coraz bardziej mają się kierować ku wartościom stabilności, harmonii, poczucia autentyczności¹⁸.

Polscy maturzyści wyjątkowo optymistycznie postrzegali swoją przyszłość. Na pytanie, jak wyobrażają sobie własną sytuację materialną za 20 lat, większość z nich wskazała na dom z ogrodem pod miastem, ewentualnie apartament w dużej aglomeracji, niekoniecznie w Polsce. Na wyrażoną wątpliwość, czy nie są to plany zbyt optymistyczne, podkreślano dostępność kredytu, wsparcie rodziców czy właśnie nadzieje na dobrze płatną pracę. W odpowiedziach na pytania o sposoby spędzania wolnego czasu przyznawali, że lubią spędzać czas na zakupach w „galeriach” handlowych, wyraźnie jednak szukali racjonalnych uzasadnień dokonywanych zakupów („wszystko w jednym miejscu”, blisko szkoły, duży wybór, sklepy z ulubionymi markami itp.). Chodzili również na koncerty muzyki popularnej, rockowej, spotykali się w klubach, restauracjach McDonald, KFC, oglądali niektóre seriale (np. *Doktor House*), teleturnieje, filmy przyrodnicze. Podkreślali, że dużo czasu spędzają na dodatkowych zajęciach przygotowujących ich do egzaminu i nie ukrywali, że „marnują” czas, zbyt długo surfując w sieci.

Reklamy nie były dla nich wiarygodnym źródłem informacji. Zdarzało się, że dyskutowali o nich, tworzyli w oparciu o nie nowe teksty, zwłaszcza gdy czymś się wyróżniał albo ich drażniły. Byli „na bieżąco” z „gadżetami” technologicznymi, rozpoznawali ich najnowsze wersje. Biegłe posługiwali się technologią (połączenie kilku *print screenów* w jeden obraz zajęło im 10 minut, łącznie ze ściągnięciem aplikacji). Równie kompetentnie wskazywali na bieżące trendy i mody, mniej lub bardziej dystansując się wobec niektórych. Nie mieli żadnych problemów z wymienieniem 10 znaczących dla nich marek. Chłopcy zaczęli od marek branży technologicznej, a dziewczęta – odzieżowej.

Nie mieli też problemów z podawaniem dat istotnych wydarzeń z historii Polski¹⁹. Jako swoich ulubionych autorów wymieniali nazwiska Andrzeja Stasiuka, Janusza Głowackiego, Doroty Masłowskiej. Na pytania o wzorce osobowe i autorytety unikali odpowiedzi. Jeśli już, wskazania dotyczyły osób z najbliższego otoczenia. Na pytanie o ich stosunek do „gwiazd” i celebrytów w większości odpowiadali, że sławne osoby nie są dla nich inspirującym ideałem, lecz raczej „osobami ze swoimi własnymi problemami”, „zorientowanymi na pieniądze”, „wykorzystywanymi przez media”, „nie zawsze zasługującymi na wyróżnienie”. Atrakcyjne modele i modelki występujące w reklamach to przeważnie „osoby, które dużo zarabiają”. Na pierwszy plan wysuwało się zatem wskazywanie pragmatycznych intencji aktorów, następnie ich atrakcyjnej powierzchowności, mogącej podobać się nastolatkom, czy ciekawej osobowości kojarzonej z odtwarzanymi rolami. Badana młodzież orientowała się dość dobrze w technikach grafiki komputerowej umożliwiających poprawę wyglądu oglądanych

¹⁸ Tamże.

¹⁹ Pytałam o losowo dobrane wydarzenia z historii Polski, tj. koronację Bolesława Chrobrego, utworzenie uniwersytetu w Krakowie, Wojna Trzynastoletnia, polsko-litewska unia realna w Lublinie, uchwalenie Konstytucji Rzeczypospolitej, Powstanie Listopadowe, Powstanie Legionów Polskich w służbie Austro-Węgier, „Cud nad Wisłą”, „Wypadki marcowe”, Porozumienie sierpniowe w Gdańsku, akcesja do Unii Europejskiej.

modeli. Wizerunki medialne – w jej deklaracjach – były odbierane bardziej jako wyidealizowana reprezentacja medialna niż wzorzec, z którym należałoby się identyfikować. Podawano przykłady różnorodnej aktywności tekstualnej, służącej produkowaniu nowych tekstów na podstawie znaczeń za nimi idących. Kilkakrotnie opowiadano żarty o „Dodzie”, Lady (z)Gadze, podawano przykłady własnej aktywności na forach „przeciwko bylekości i marnym gustom”. Można zatem stwierdzić, że badana młodzież dość świadomie i twórczo radziła sobie z komercyjnym dyskursem. W budowaniu własnej tożsamości sięgała nie tylko po jego wzorce, lecz były one jednymi z wielu narracji w ich kulturowym doświadczeniu.

Aspiracje konsumpcyjne młodych mogą być duże, ale nie zawsze dotyczą wyłącznie dóbr materialnych, bardziej zaś stylu życia, w którym nadaje się im określone funkcje i symboliczne znaczenia. „Markowe ubrania nie są kupowane po to, by wyglądać w nich «jak z żurnala», lecz po to, by podkreślić własny smak, umiejętność zabawiania się kolorem czy fakturą, czasami by coś zamanifestować” – diagnozuje Krystyna Szafraniec w raporcie „Młodzi 2011”. Na przykład nie wybraliby wyjazdu na wczasy w formule *all inclusive*, gdyż takie „wybierają leniwi, zapracowani lub ci, którym jest to potrzebne do potwierdzenia własnego statusu. Ci, którzy czegoś szukają i chcą zamanifestować swoją niekonwencjonalność, wybierają turystykę kwalifikowaną”²⁰. Właśnie młodzi Polacy mają należeć do najbardziej turystycznie aktywnych w Europie²¹.

Chęć posiadania rzeczy, korzystania z dóbr materialnych przestaje być wyznacznikiem orientacji materialistycznej. Bardziej ma się liczyć filozofia ich używania i związana z nimi ekspresja, symbolika. Młodzi ludzie żyją w przekonaniu, że trzeba „mieć, by być”²² – twierdzi Szafraniec. Tak jakby zasobność i kapitał materialny stawały się komponentem, a nawet warunkiem kapitału kulturowego. Postawa taka od lat charakteryzuje bogate społeczeństwa Zachodu²³ – wskazuje Ronald Inglehart. Czy odnosi się także do polskiej młodzieży? Wydaje się jednak, że za różnymi, korzystnymi wskaźnikami społeczno-gospodarczymi kryją się głębokie różnicowania.

2. Kultura logo a standard materialny

Młodzież nie zaprzecza, że lubi posiadać dobra, które ułatwiają jej życie, czynią je nowocześniejszym lub dostarczają satysfakcji. Z badań przeprowadzonych w 2014 roku, tym razem w czterech gimnazjach województwa lubelskiego (uczniów zróżnicowanych pod względem zamożności²⁴), wynika, że preferencje wobec marek wyraźnie determinuje poziom materialnego standardu ich życia.

²⁰ Boni M., Szafraniec K. (red.), *Młodzi 2011*, Wydawca Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2011, s. 14-15.

²¹ Tamże, s. 15.

²² Tamże, s. 223.

²³ Inglehart R., *Pojawienie się wartości postmaterialistycznych*, [w:] Sztompka P., Kucia M. (red.), *Socjologia. Lektury*, Znak, Kraków, 2005, s. 334-348.

²⁴ Kryteria doboru szkół obejmowały m.in. typ szkoły: prywatnej (czesne 660 zł/m-c, testy rekrutacyjne, kilkoro dzieci na jedno miejsce, najwyższa zdawalność testów kompetencyjnych w regionie, itp.) lub

Generalnie, nastolatki lubią produkty markowe (76%). Na pytanie, czy są one (bardzo) ważne w ich życiu, zmienna zamożności jakby odwrotnie proporcjonalnie wpływała na postrzeganie wysokiej istotności marki. Uczniowie szkoły prywatnej częściej twierdzili, że marki nie są dla nich zbyt ważne (77,3%). Istotne były one natomiast dla większości uczniów pozostałych szkół. Podobnie gdy pytamy, czy przy zakupie zwracają uwagę na logo firmy lub czy lubią ubrania, na których marka jest wyraźnie wyeksponowana, odpowiedzi były znów znacząco zróżnicowane ze względu na typ szkoły. Połowa badanych nastolatków twierdziła, że byłaby szczęśliwsza, gdyby mogła kupić markowy produkt, którego jeszcze nie ma (52%), albo gdyby po prostu mogła kupować ich więcej (57%). „Kupowanie marek bez ograniczeń” jest marzeniem 12% uczniów szkoły prywatnej i 40% – pozostałych szkół.

Różnice w odpowiedziach uczniów placówek prywatnych i publicznych (w tym wiejskiej) są znaczące także co do innych pytań. Uczniowie obu szkół przyznawali dość szczerze, że przywiązują (nawet) większą niż inni wagę do rzeczy materialnych (53%), jednakże przypisywali im inne znaczenia. Marka pełniła tu odmienne funkcje. Nieco więcej niż połowa uczniów szkoły wiejskiej wskazywała, że zakup produktu dobrej marki nadałby głębszy sens ich życiu (52,6%), ale odpowiadało tak tylko 4% uczniów szkoły prywatnej. 44% uczniów szkoły publicznej twierdziło, że taki zakup uczyniłby ich życie piękniejszym i odpowiednio – 3% uczniów szkoły prywatnej²⁵.

Zakupy produktów markowych prawie w ogóle nie były łączone przez bogatszych uczniów z satysfakcją życiową, poczuciem szczęścia. Wyniki oddają zatem słuszność tezie Ronalda Ingleharta o wzroście znaczenia wartości postmaterialistycznych po osiągnięciu pewnego bezpieczeństwa ekonomicznego. Lepiej sytuowana część młodego pokolenia demonstrowała zachowania wykraczające poza wąsko rozumianą konsumpcję odnoszoną do jej znaczeń prestiżowych czy samorealizacyjnych. Grupy zaś, które odczuwały wyższy poziom deprywacji, reprezentujące niższy kapitał kulturowy i skazane na niższe statusy, mogły postrzegać materialne dobra jako miernik własnej wartości. Ciekawe wydawało się również uchwycenie emocjonalnego zaangażowania podczas zakupu wymarzonego, drogiego produktu markowego. Zdecydowanie mniej emocjonalne były odpowiedzi uczniów szkół prywatnych, co więcej – kilkakrotnie wyrażali zaskoczenie czy jakby niezrozumienie pytania o ich odczucia przy tego typu zakupach.

Z jednej strony gimnazjaliści przyznawali, że podążają za nowymi trendami i modą (częściej uczniowie szkoły prywatnej: 72,7%, pozostali: 55,5%). Lubili dużo wiedzieć o markach, być z nimi „na bieżąco” (87%). Z drugiej zaś deklarowali, że robią to niejako bez większego zaangażowania, mało aktywnie. Na pytanie, czy interesują się markami (pasjonują się nimi, pozyskują o nich wiedzę z różnych źródeł, wymieniają

państwowej, co może się przekładać na różnice w statusie materialnym rodzin uczących się tam gimnazjalistów.

Metodologię i wyniki badań szczegółowo omawiam w opracowaniu *Logo culture, no logo czy post logo? Pozaideologiczne wymiary marki – na przykładzie badań wybranej grupy gimnazjalistów*, [w:] Sokołowski M. (red.), *Dryfowanie przez czas. Społeczeństwo spektaklu dwadzieścia lat później*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2015, s. 45-64.

²⁵ Zob. więcej: tamże.

doświadczeniami), znacznie mniej gimnazjalistów niż w poprzednim pytaniu odpowiedziało pozytywnie (55%) i na pewno nie w takim stopniu, by „moc rozmawiać o nich godzinami”. Tu zdecydowanie częściej zaprzeczali uczniowie szkoły prywatnej (szkoła prywatna: 85,7%, pozostałe szkoły: 55,6%).

Uczniowie szkoły prywatnej bardziej niż pozostali chcą „nadażać za modą”, gdyż mają ku temu możliwości i realne szanse. Nie muszą natomiast, tak jak pozostali gimnazjaliści, angażować się w pośrednie doświadczenia z marką (rozmowy o nich, pragnienia, by je mieć). Częściej deklarują również, że marki nie stanowią o jakości ich życia.

Co istotne, dość wyraźnie wybrzmiewa świadoma postawa ok. 23% uczniów w szkole prywatnej, a 8% w publicznej, deklarowana brakiem konformizmu wobec kupowania markowych produktów. Ludzie, którzy ich nie kupują – w opinii nastolatków – „nie idą za tłumem”, „mają własny styl”. Nie lubią marek, „bo niby dlaczego mam lubić”. Nie obchodzą ich marki, gdyż „są ważniejsze rzeczy”. Nie zależy im na nich, „bo to nie człowiek”. Nie zwracają na nie uwagi, „wołą coś innego”. „To papka dla mózgu” – podsumowało dwoje z nich.

Jeśli przyjąć klasyfikację Bergha i Behrera, wskazującą na pięć najważniejszych grup wśród pokolenia „Igrekow”²⁶, czyli 1) osoby, dla których liczy się status społeczny, 2) eksploratorów społecznych, 3) idealistów, 4) konserwatywnych domatorów, 5) przeciętne nastolatki²⁷, to bogatsi gimnazjaliści wydają się lepiej pasować do grupy idealistów, a gorzej sytuowani – do „przeciętnych nastolatków”. Do dwóch pierwszych grup można zaliczyć zarówno bogatszych, jak i biedniejszych. Na podstawie uzyskanych przez mnie wyników trudno byłoby jednak szacować, jak liczne mogą być te grupy. Zgodnie jednak z założeniami Ingleharta, również w Polsce może przybierać idealistów.

3. Funkcje logo w praktykach tożsamościowych młodzieży

3.1. Symboliczne i utylitarne znaczenia marki – wprowadzenie

Niewiele jest badań dotyczących sposobów dekodowania przez młodzież znaczeń dołączanych do konsumpcji. Subodh Bhat i Srinivas Reddy, określając funkcje marki jako symboliczne lub utylitarne, badali, czy takie rozróżnienie faktycznie istnieje w umysłach konsumentów i czy w formie krańców wskazujących na pewne kontinuum, czy też jako dwie odrębne wartości. Na trójwymiarowej skali prestiżu

²⁶ Klasyfikacja opiera się na kategoriach: ekstrawertycy – introwertycy, lubiący zmiany – konserwatyści; wygląd – umiejętności, „ja” – „my”. van der Bergh J., Behrer M., *Jak kreować marki, które pokocha pokolenie Y?...* s. 153-156.

²⁷ Grupy te charakteryzują się odpowiednio: 1. Osoby, dla których liczy się status społeczny („lubiący zmiany – ja”), którzy zawsze chcą wyglądać lepiej od innych; zaliczono tu różnego rodzaju subkultury miejskie, jak hiphopowców i raperów; to także podgrupa określona jako „wielbiciele mody”. 2. Eksploratory społeczni („umiejętności – my”) – komentujący to, co się dzieje na świecie, poprzez owoce swojej pracy; fani muzyki niezależnej. 3. Idealiści („wygląd – my – introwertycy”) otwarcie reagujący na wszystko, co im się nie podoba w otaczającym świecie; fani punka, heavy metalu, goci, nastolatki Emo. 4. Konserwatywni domatorzy („umiejętności – ja”), pragnący zaistnieć na tle innych dzięki swojej wiedzy bądź umiejętnościom, pasjonaci nauk ścisłych, gier komputerowych, muzyki, prymusi szkolni. 5. Przeciętne nastolatki interesujące się tym, co wybiera zdecydowana większość rówieśników. Tamże.

(analiza czynnikowa obejmowała skwantyfikowane przymiotniki symbolizmu, samoekspresji oraz praktyczności) mierzyli natężenie tych cech dla kilkudziesięciu marek. Okazało się, że w zdecydowanej większości symboliczność i użyteczność są odrębnymi wartościami, choć pojawiło się kilka marek, dla których uzyskano średnie wyniki we wszystkich wymiarach, co miało oznaczać, że miały one zarówno prestiżowe, jak i funkcjonalne znaczenie dla konsumenta²⁸.

Maciej Dębski, wskazując na funkcje marek, wymienia: 1) umożliwienie klientowi identyfikacji produktu oraz związanych z nim korzyści, 2) gwarantowanie niezmiennego poziomu jakości produktu niezależnie od miejsca nabycia oraz autentyczności jego pochodzenia, 3) minimalizację procesu poszukiwania informacji o produkcie, 4) ułatwienie zakupu niezależnie od miejsca jego dokonywania, 5) minimalizację ryzyka zakupu, 6) podwyższenie prestiżu nabywcy w otoczeniu, 7) umożliwienie kreowania i potwierdzania własnego wizerunku oraz manifestowania statusu, stylu życia, wartości i postaw, 8) budowanie elitarnych grup społecznych, 9) tworzenie większej satysfakcji z posiadania produktów i ciągłego ich udoskonalania, 10) kreowanie marki jako symbolu, dzięki któremu nabywcy wysyłają przekaz dla otoczenia²⁹. Pierwsze pięć funkcji ma charakter funkcjonalny, pozostałe zaś – prestiżowy. Wyodrębnione w tej drugiej grupie funkcje mają jednak charakter wyłącznie teoretyczny, nie są rozłączne i trudno byłoby zmierzyć ich istotność. Bardziej przekonujący wydaje się podział zaproponowany przez Kevina Lane'a Kellera³⁰, który wymieniał następujące funkcje: różnicowanie (*differentiation*), gwarancja (*guarantee*), autentyczność (*authenticity*), identyfikacja (*identification*) i personalizacja (*personalization*). Należałoby jeszcze dodać funkcje hedonistyczne i etyczne. Można je również klasyfikować jako odwołujące się do znaczeń społeczno-kulturowych i osobowych.

Ciekawe badania 13-19-latków przeprowadziła Kara Chan. Prosiła ich o opisanie równolatków mających dużo markowych produktów i tych, którzy ich nie mają. Okazało się, że posiadanie marek jest łączone ze szczęściem, przyjaźnią i pozytywną samooceną, a ich brak – z niefrasobliwością, nietrwałą przyjaźnią i praktycznością³¹. Dyskurs marki może zatem dość emocjonalnie angażować młodzież, skutecznie wskazywać na pewne cechy osobowości i całe spektrum znaczeń społecznych.

3.2. Logo warunkiem samorealizacji

Od lat 60. przekonanie o indywidualnych możliwościach i konieczności „wyrażania siebie” (*express yourself*) poprzez znaki tożsamościowe jest konstytutywnym elementem reklamowego przekazu marki. Samospełnienie, rozwój, autoekspresja – stały się nowym toposem jej dyskursu. Tożsamość jednostki jako wymagający projekt życiowy czy też – w terminologii Anthony’ego Giddensa – „przedsięwzięcie

²⁸ Bhat S., Reddy S.K., *Symbolic and functional positioning of brands*, Journal of Consumer Marketing, (15/1) 1998, s. 32-43.

²⁹ Dębski M., *Kreowanie silnej marki*, PWE, Warszawa 2009, s. 25. Zob. też: Kall J., *Silna marka. Istota i kreowanie*, PWE, Warszawa 2001.

³⁰ Keller K.L., *Building, measuring, and managing brand equity*, Prentice Hall, New York 1998.

³¹ Chan K., *Young consumers and perception of brands in Hong Kong: A qualitative study*, Journal of Product and Brand Management, (15/7) 2006.

refleksyjne” wymaga nieustającej pracy, rozgrywa się w kontekście wielokrotnych, „suwerennych” wyborów. Konsumpcja ma być doświadczana jako swobodna przestrzeń dla własnego rozwoju i autokreacji. Poprzez wybór marki nastolatki mają mieć możliwość zmanifestowania konformizmu lub niezależności, podkreślania swojej przynależności do grupy, wyrażania osobowości i budowania własnej tożsamości³² – twierdzi Grant McCracken. Przekaz marki jako symbolu ma na celu wzmacnianie sposobu, w jaki myślą oni o sobie. Chodzi tu o uruchomienie procesu łączenia skojarzeń z marką oraz umysłowej reprezentacji samego siebie³³.

Właśnie w okresie wczesnej adolescencji marki mogą być wykorzystywane do budowania tożsamości nastolatka (a więc już nie dziecka). W wieku 11 i 12 lat marki młodzieżowe zaczynają cieszyć się coraz większym powodzeniem, a marki uznawane za dziecięce gwałtownie tracą na popularności. W ten sposób młody konsument może określać swoją tożsamość, a jednocześnie odciąć się od świata dzieci. Wyniki badań wskazały, że najbardziej emocjonalnie młodzież angażuje się w dyskursy na temat marek ubrań sportowych, telefonów komórkowych, napojów, przekąsek i fast-foodów. Dla dziewcząt ważne stają się także marki kosmetyków, a dla chłopców – marki produktów elektronicznych³⁴.

Russell W. Belk przestawił teorię, zgodnie z którą wybierane i używane przez konsumenta produkty wchodzą w skład tzw. rozszerzonego Ja (*extended self*). Konsument łączy wtedy obiekty ze swojego fizycznego otoczenia w konstrukcję własnej tożsamości. Mają one stanowić niejako „przedłużenie siebie”, choć oczywiście „Ja rozszerzone” obejmuje również inne ważne obiekty zewnętrzne (np. osoby znaczące) oraz artefakty kulturowe³⁵.

Z kolei według Newella D. Wrighta i jego zespołu posiadanie czy używanie produktu po-woduje, że konsument zaczyna patrzeć na siebie jak na użytkownika tego przedmiotu. Może sytuacyjnie postrzegać siebie przez jego pryzmat³⁶. Marek Krajewski zaś tłumaczy, że jednostka nie ma bezpośredniego dostępu do swojej subiektywności i dlatego musi jej doświadczać przez reprezentacje³⁷, np. właśnie przez produkty markowe. Jean Paul Sartre dodałby, że „jedynym powodem, dla którego pragniemy coś posiadać, jest rozszerzenie poczucia swojego «ja», a jedynym sposobem, w jaki możemy się dowiedzieć, kim jesteśmy, jest obserwowanie tego, co mamy”³⁸. Marka może więc się stawać dla nastolatka środkiem przekazu dla innych,

³² McCracken G., *Who Is the Celebrity Endorser? Cultural Foundations of the Endorsement Process*, „Journal of Consumer Research”, (16/3) 1989, s. 310-321.

³³ Korczak A., *Rola wizerunków marek w opisie obrazu siebie u dzieci w różnych okresach rozwojowych*, „Studia z Psychologii w KUL”, (17) 2011, s. 138.

³⁴ Tamże, s. 142.

³⁵ Belk R.W., *Possessions and the extender self*, „Journal of Consumer Research”, (15/2) 1988.

³⁶ Wright N.D., Clairborne C.B., Sirgy M.J., *The Effects of Product Symbolism on Consumer Self-concept*, „Advances in Consumer Research”, (19) 1992, s. 311-318.

³⁷ M. Krajewski, *W stronę mediacyjnej koncepcji konsumpcji*, [online] https://www.academia.edu/1979537/W_stron%C4%99_mediacyjnej_koncepcji_konsumpcji

³⁸ Cyt. za: Heilbrun B., *Mój gatunek bohaterem? Analiza semiotyczna zależności między konsumentem a gatunkiem*, [w:] Lambkin M. i in (red.). *Zachowania konsumenta. Koncepcje i badania europejskie*, PWN, Warszawa 2001, s. 454.

wskazówką, jak mogą oni i powinni go postrzegać. Zyskuje w tym ujęciu znaczenie tworzywa w doświadczaniu i wyrażaniu siebie, własnej unikalności i niepowtarzalności.

Szczególnie wtedy, gdy konsument ma jasny, wyraźny obraz użytkownika określonego produktu, a jednocześnie nie ma dobrze uformowanego, stabilnego obrazu samego siebie, ów wpływ produktów na spostrzeganie siebie może być silny. Dlatego właśnie u młodzieży ów proces może być wyraźnie widoczny. Podobnie im bardziej znaczące oraz częste jest posiadanie i/lub używanie pewnych produktów, tym większe prawdopodobieństwo, że konsument tworzy obraz siebie na podstawie obrazu użytkownika tych produktów. Dodatkowym czynnikiem zwiększającym podatność na włączanie produktów do koncepcji siebie ma być materialistyczna orientacja jednostki. Im wyższa, tym znaczenie marek może być istotniejsze³⁹. Z innych badań, koncentrujących się na analizie związków materializmu z duchowością (i religijnością), wynikają podobne wnioski – gdy rośnie znaczenie celów materialistycznych (tj. pieniędzy, sławy, bogactwa) czy też wzrasta materializm i merkantylizm psychiczny, wówczas maleją duchowość (pojmowanie życia w kontekście większego sensu), wrażliwość etyczna, harmonia, poczucie sensu oraz religijność (siła do życia płynąca z religii)⁴⁰.

Skoro tak ważne dla skuteczności oddziaływania przekazu marki jest to, by nastolatek miał wyraźny obraz użytkownika produktu, to rola reklamy w podsuwaniu tych wzorotwórczych modeli staje się kluczowa. Znaczenia marek muszą być zatem dobrze widoczne, łatwo rozpoznawane. Niektórzy (Wright i in.) dowodzą, że im więcej nastolatek posiada markowych produktów, tym większy jest wpływ ich symbolicznego wizerunku na spostrzeganie siebie⁴¹. Z kolei Jennifer E. Escalas i James R. Bettman ujmują proces tworzenia związków między markami a obrazem siebie w kategoriach procesu dopasowywania do prototypu: osoba wyobraża sobie „typowego użytkownika” danej marki i wybiera takiego, do którego – jak się jej wydaje – jest najbardziej podobna, czyli tego najbardziej zgodnego z obrazem Ja realnego lub Ja idealnego⁴².

Lan Nguyen Chaplin i Deborah Roedder John zestawiają czynniki skuteczności przekazu marki. Po pierwsze, nastolatek musi mieć takie skojarzenia z marką, by mógł je odnieść do siebie, czyli np. charakterystykę jej użytkownika lub osobiste doświadczenia z tą marką. Po drugie, reprezentacja obrazu siebie (np. Ja realne, Ja idealne) musi zawierać cechy, które można łatwo powiązać ze skojarzeniami z marką. Po trzecie, musi zostać uruchomiony proces porównywania siebie i wizerunku marki,

³⁹ Wright N.D., Clairborne C.B., Sirgy M.J., *The Effects of Product Symbolism on Consumer Self-concept*, *Advances in Consumer Research*, (19) 1992, s. 311-318. Za: A. Korczak, *Rola wizerunków marek...* s. 139-140.

⁴⁰ Za: Zawadzka A. M., *Wartości, cele i dobrostan w kulturze konsumpcji*, A.M. Zawadzka. M. Gornik-Durose (red.), GWP, Sopot 2010, s. 21.

⁴¹ Wright N.D., Clairborne C.B., Sirgy M.J., *The Effects of Product Symbolism on Consumer Self-concept*. Za: Korczak A., *Rola wizerunków marek...* s. 140.

⁴² Edson Escalas J., Bettman J.R., *You Are What They Eat: The Influence of Reference Groups on Consumers' Connections to Brands*, „*Journal of Consumer Psychology*”, (13/3) 2003, s. 342 [online] <https://faculty.fuqua.duke.edu/~jrb12/bio/Jim/53.pdf>.

aby móc ocenić, czy spostrzegany wizerunek marki jest spójny z jakimś wymiarem obrazu siebie⁴³.

Z badań przeprowadzonych na 11-12 latkach⁴⁴ oraz i 15-16 latkach⁴⁵ wynika, że marka ma większe znaczenie dla chłopców, zwłaszcza gdy jej przesłania są związane z podkreśleniem męskości, przywództwem, powodzeniem. Sam produkt nie jest istotny, znaczenie nadaje mu dopiero marka, łączona ze znanymi sportowcami, ulubionymi celebrytami, czyli emocjami idącymi za sugerowanym sukcesem na różnych polach.

Autoidentyfikacja stała się dziś kwestią deklaracji i wyboru. Dyskursy reklamowe marki podsuwają nastolatki różnorodne wzory. Mogą to być jakiegokolwiek wartości, dziś bowiem sam ich wybór staje się wartością. By jednak ów wybór „naprawdę” miał znaczenie, musi być zapośredniczony przez markę. Innymi słowy, autoidentyfikacja stała się sprawą deklaracji, wyboru, ale tylko dzięki marce – zgodnie z jej dyskursem – możliwa jest pełna samorealizacja. Marka ma być swoistą formą ekspresji prawdy o sobie, wyrazem tego, kim jest młody człowiek, sposobem na poznawanie siebie samego. Z rynkowej oferty nastolatek ma wybierać to, co „dla niego zostało stworzone”, co umożliwi mu realizację jego zainteresowań i pasji. Niejako z własnych wyborów konsumpcyjnych ma się dowiadywać, kim jest naprawdę.

3.3. Logo oznaką statusu?

Cytowane wyżej badania gimnazjalistów⁴⁶ wskazują na głębokie zróżnicowania społecznych znaczeń konsumpcji, a także wyraźnie odzwierciedlają różne potrzeby i aspiracje konsumpcyjne młodzieży w zależności od ich statusu materialnego.

Uczniowie prestiżowej szkoły prywatnej, wywodzący się ze środowisk lepiej sytuowanych, poproszeni o charakterystykę osób, które często kupują markowe, w tym bardzo drogie produkty, częściej – co ciekawe – sięgali po wyrażenia pejoratywne. Wskazywali na ich egoizm, arogancję, zarozumiałość, dokuczanie biedniejszym, ale i samotność: „są samotne, bo takie zapatrzone w siebie”. Większość ich materialnych potrzeb prawdopodobnie była zaspokojona, nie przywiązywali więc dużej wagi do posiadania produktów markowych, gdyż najprawdopodobniej już je mieli. Chwalenie się nimi w grupie, której członkowie też noszą markowe ubrania, przestawało mieć uzasadnienie, nie było dobrze widziane. Zachowania kojarzone z taką aspiracyjnością i domaganie się markowych (w tym drogie) produktów było według nich zarozumiałstwem, okazywało się „denerwujące”. Wyraźny był też wpływ rodziców, gdy uczniowie mówili o zakupie marki jako zachciance, „niepotrzebnej fanaberii”, podkreślając, że osoby domagające się marek są zepsute czy rozpieszczone.

⁴³ Chaplin L.N., John D.R., *The Development of Self-brand Connections in Children and Adolescents*, „Journal of Consumer Research”, (32) 2005, s. 119-128.

⁴⁴ Rodhain A., *Brands and The Identification Process of Children*, *Advances in Consumer Research*, (33) 2006, s. 549-555.

⁴⁵ Badania zrealizowane przez Patrycję Woźniak w ramach pracy magisterskiej „Funkcje marki luksusowej – badania uczniów klas pierwszych lubelskich szkół średnich” napisanej na moim seminarium „Public relations i reklama”.

⁴⁶ Duda A., *Logo culture, no logo czy post logo?...*

Wynikałoby z tego, że rodzice próbują ograniczać tego typu zakupy, mimo że – w tym wypadku – byłoby ich na nie stać.

Z kolei uczniowie ze szkoły wiejskiej czy z gimnazjum publicznego – szkół nisko sytuowanych w rankingach – częściej unikali odpowiedzi na pytanie o osoby zamożne, ale też częściej charakteryzowali je pozytywnie, twierdząc np., że są one bardziej szanowane. Wskazywali też na wymiar finansowy zakupu marki („mają hajs”, „bogaci”, „milionerzy”).

Pozytywne oceny bogatych osób mogły mieć związek z konsumpcyjnymi wyobrażeniami i aspiracjami biedniejszych uczniów, ich chęcią pełnoprawnego uczestnictwa w świecie marek, których reklamowy obraz jest łączony ze szczęściem, prestiżem i sukcesem. To świat, który jawił im się jako pełen możliwości, a z którego nie mogli oni (jeszcze) w pełni korzystać. Tu również pojawiały się, acz dużo rzadziej, negatywne oceny osób zamożnych (często kupujących rzeczy markowe). Wprost manifestowano wtedy złość i zazdrość. Ów dystans społeczny i porównania „w górę” wywoływały wtedy dyskomfort psychiczny i dlatego określanie bogatych jako arogantów czy egoistów mogło łagodzić to ich nie najlepsze samopoczucie.

Jeszcze wyraźniejszą różnicę między szkołami uzyskałam w odpowiedziach na pytanie o cechy osób, które nie kupują ani nie mają markowych produktów. Uczniowie szkoły wiejskiej częściej wskazywali na ekskluzyję społeczną, charakteryzując je jako poszkodowane czy wyśmiewane przez innych: „Przezywane i poniżane przez tych, co [takie – A.D.] ubrania mają”; „[...] przy ludziach lepiej ubranych robi im się wstyd/smutno, że ich nie stać”; „Są mało lubiane, samotne, nieśmiałe, ponieważ inni je wyśmiewają”. Uczniowie zaś „słabszego” publicznego gimnazjum lubelskiego wskazywali głównie na ubóstwo: „Bida, bida i jeszcze raz bida”. Poczucie niższości uczniów szkoły wiejskiej wobec nowoczesności, kojarzonej przez nich z miastem, centrami handlowymi, dobrze płatną pracą, może zaburzać ich poczucie bezpieczeństwa w odniesieniu do własnej tożsamości i otoczenia społecznego. Marki postrzegane jako element tej nowoczesności, niezupełnie dostępne, albo tylko w szczątkowym wymiarze, unaoczniają i zwiększają percypowany zakres wykluczenia oraz mogą nieść znaczenia stygmatyzujące. Wyraźnie odmienne były odpowiedzi uczniów szkoły prywatnej; dominowały tu pozytywne cechy osób niemających markowych produktów: skromne, przyjacielskie, bezinteresowne, nierozpieszczone, niebędące chwalipiętami. „Zazwyczaj są fajne, bo nie potrzebują ubrań, żeby zabłysnąć”. „Wolą się ubierać normalnie”. Nawet jeśli „czasami denerwują, są sprawiedliwsze”. Dla bogatszych nastolatków konsumpcja w ogóle nie była kojarzona z deprawacją, wręcz odwrotnie – jej niedostatek kierował uwagę na „inne”, poważniejsze, bardziej znaczące kwestie. Generalnie jednak była dość przyjazna i atrakcyjna w swej ofercie kulturowej. Uczniowie szkoły prywatnej wydawali się nie zauważać skutków zróżnicowania społecznego, tego, że z tak licznych i powszechnie lansowanych dobrodziejstw mogą korzystać jedynie oni, gdyż akurat ich rodziców stać na nie. Ewentualnie pytania o nierówność kwitowali stwierdzeniami, że przecież „tak musi być”, „zawsze byli biedniejsi i bogatsi”, „jedni radzą sobie lepiej, inni gorzej” itp.

3.4. Logo czynnikiem więziotwórczym?

Zgodnie z ideą neotrybalizmu Michela Maffesoliego i wbrew tezom o „utraconych społecznościach”⁴⁷ mamy właśnie przeżywać „na nowo, we wszystkich dziedzinach, namiętność wspólnotową”⁴⁸. Momentem zwrotnym naszej epoki – pisze Maffesoli – staje się rekonstruowanie społeczności. Na miejsce dotychczasowych (formalnych, instytucjonalnych) grup opartych na stosunkach sąsiedzkich, wierze religijnej i zaangażowaniu politycznym pojawiają się nowe, w tym te określane jako społeczności marki (*brand community*)⁴⁹. Grupy takie nie mają w sobie formalizmu znanych nam rodzajów organizacji, nawiązują zaś do klimatu, który wyraża się – jak twierdzi Maffesoli – poprzez style życia nobilitujące wygląd i „formę”⁵⁰. Stają się odpowiedzią na charakter postindustrialnego świata, który właśnie konsumpcję, ujmowaną jako styl życia⁵¹, umiejscowił centralnie we współczesnej kulturze.

Zwłaszcza nastolatki tworzą coraz bardziej efemeryczne, zbiorowe identyfikacje i uczestniczą w rytuałach grup, które opierają się dziś głównie na wspólnie realizowanej aktywności czasu wolnego⁵². Tego typu społeczności w większości zaspokajają ich podstawowe potrzeby komunikacyjne. Agencja InSites Consulting podaje, że profile na którymś z portali społecznościowych najczęściej zakładają osoby w wieku od 15 do 24 lat (70% tej generacji), z czego 56% odwiedza swój profil przynajmniej raz dziennie. Nowe media stanowią niejako centrum ich życia towarzyskiego⁵³. Młodzi dowiadują się tam, co słychać u znajomych, i informują, co dzieje się u nich. Można wpisać cokolwiek, by podtrzymać więź. W takiej sieci powiązań nieustannie krążą zdjęcia, muzyka, pliki, informacje, zaproszenia do zawarcia znajomości czy linki do ciekawych stron. Uczestnicy wciąż wymieniają się refleksjami i wspomnieniami z minionego wydarzenia, flirtują czy umawiają się do kina. Można odnieść wrażenie, że uczestniczą w ciągłej i niezobowiązującej imprezie. Budują w ten sposób swoją popularność, prestiż, pozycję towarzyską, choć – jak twierdzi Olaf Gajl – zbieranie znajomych przekształciło się w rodzaj e-kolekcjonerstwa⁵⁴. Takie kreowanie wizerunków czy pokazywanie wyznaczników powodzenia może też pełnić funkcje terapeutyczne, stawać się okazją, by udowodniać sobie i innym swoją wartość, by poczuć się wyjątkowym i zauważonym.

Czy pojęcie społeczności nie jest w takich wypadkach nadużywane i nadinterpretowane? Rozproszona i przypadkowa komunikacja niewymagająca wielkiego wysiłku, pozorna intymność i nadmierna powierzchowność istotnie odróżniają ją od tradycyjnie rozumianej przyjaźni/znajomości. Elementami konstytuującymi społeczność, a tym

⁴⁷ Sformułowanie użyte w 1999 roku przez Jana van Dijka w *The Network Society*.

⁴⁸ Maffesoli M., *Czas plemion. Schyłek indywidualizmu w społecznościach ponowoczesnych*, PWN, Warszawa 2008, s. 27.

⁴⁹ Muniz A.M., O’Guinn T.C., *Brand Community*, *Journal of Consumer Research*, (3) 2007, s. 412-432.

⁵⁰ Maffesoli M., *Czas plemion...* s. 153.

⁵¹ Miles S., *Consumerism: As a Way of Life*, Sage, London 1998, s. 24.

⁵² Cova B., *Community and Consumption: Toward a Definition of the “Linking Value” of Product or Services*, *European Journal of Marketing*, (31) 1997, s. 297-316.

⁵³ Za: van den Bergh J., Behrer M., *Jak kreować marki, które pokocha pokolenie Y?...* s. 23.

⁵⁴ Lubelska K., *Kolekcjonerzy dusz*, *Polityka*, 37 (2009), [online] <http://archiwum.polityka.pl/art/kolekcjonerzy-dusz,425633.html>

bardziej wspólnotę, są bowiem ciągłość interakcji i stabilność tożsamości, nie zaś płynność i tymczasowość, charakterystyczne dla większości internetowych portali. Aby społeczność mogła istnieć, jej członkowie (a przynajmniej większość) muszą ją traktować jako ważny element swojego życia, a także przejawiać wobec innych członków towarzyskie i otwarte postawy – chociażby pomoc nowicjuszom w zrozumieniu jej reguł⁵⁵. Tymczasem społeczności internetowe mają charakter dobrowolny i instrumentalny. To bardziej pewne zrzeszenie tworzone nie tyle dzięki zażyłości, bliskości, zaufaniu, ile wspólnie podejmowanym działaniom do realizacji pewnych celów.

Może właśnie ze względu na tę powierzchowność i instrumentalność dość łatwo ułożyć w nich marki. Nie ma tu jednak interakcji osobowych, lecz jedynie pośrednie (zmediatyzowane)⁵⁶. Intencjonalność tych społeczności czyni je jednak dla marketerów ważnym obszarem komercyjnej komunikacji. Co więcej, obecność na tego typu forach i strategie formowania społeczności marki zaczynają przesłaniać inne dotychczasowe działania marketingowe. Marketing staje się „plemiennym marketingiem” (*tribal marketing*⁵⁷), czyli bezpośrednim, precyzyjnie wycelowanym w grupę nie traktowaną już jako homogeniczny pod względem stylu życia segment, ale jako różnorodna, aktywnie i twórczo współuczestnicząca w swej kreacji subkultura konsumpcji. Przesłania marki rzadziej odwołują się wtedy do konsumenckiego indywidualizmu, przestają być celebrazją wolności od społecznych ograniczeń, lecz zaczynają oferować i wspierać właśnie te odświeżone, ideologicznie przeformowane sensy społeczności. Marka staje się narzędziem umożliwiającym nawiązywanie i utrzymywanie relacji społecznych oraz identyfikację (utożsamianie się) członków z grupą osób o podobnych zainteresowaniach.

Społeczności marki (*community brand*), definiowane jako grupy ludzi uformowane wokół jakichś przesłań popkulturowych czy wspólnie podzielanego (nieraz fanatycznego) zainteresowania marką, dostarczają swoim członkom poczucia przynależności, emocjonalnego przywiązania, swoistej „spójni” (zgodnie z klasyczną definicją Roberta M. McIvera⁵⁸), czyli pewnego poczucia celowości wspólnego działania. Realizacja tych potrzeb staje się możliwa właśnie poprzez praktyki wspólnego konsumowania zainteresowań⁵⁹, symbolicznych znaczeń marki. Jednocześnie członkowie stają się w tym procesie jednymi z nośników jej znaczeń.

Marka powinna wtedy niejako „spontanicznie”, najlepiej zupełnie niewidocznie, pojawiać się jako integralna część takiej społeczności, pełnowartościowy uczestnik, a nawet jej architekt. Obecność marki w grupie jawi się jako w pełni uzasadniona, a z czasem – konieczna. Ma umożliwiać doświadczenie wspólnego, społecznego

⁵⁵ Zob. więcej: Siuda P., *Czy NK to społeczność wirtualna* [online] <http://popularny.blogspot.com/2009/03/czy-nk-to-spolcznosc-wirtualna-czyli-o.html>

⁵⁶ Thompson J.B., *Media i nowoczesność*, Astrum, Wrocław 2001, s. 91.

⁵⁷ Cova B., *Tribal marketing. The tribalisation of society and its impact on the conduct of marketing*, *European Journal of Marketing*, (5-6) 2002, s. 595-620.

⁵⁸ Za: Turowski J., *Socjologia. Wielkie struktury społeczne*, KUL, Lublin 1994, s. 215.

⁵⁹ Belk R.W., Costa A., *The Mountain Myth: A Contemporary Consuming Fantasy*, *Journal of Consumer Research*, (25) 1988, s. 218-240.

świata, a co ciekawe, jakby z dala od korporacji, w sposób, wydawałoby się, nieskażony instrumentalną motywacją firm. Cele marki w takim dyskursie zaczynają wychodzić poza sferę materialną, sferę zysków – bawią, pokazują lepsze życie, ucieleśniają ludzkie pasje i wyzwania, wskazują na cele do tej pory nieosiągalne.

Skuteczne okazują się te marki, z którymi nastolatki mogą się utożsamić, swoiste *lovemarks*, które stają się częścią ich własnego życia. Takie wprowadzanie marki w ich życie polega przede wszystkim na znalezieniu sposobów, które uczynią ją relewantną, nieodzowną i autentyczną dla każdej interakcji. Konsumowanie marki ma niejako wytwarzać poczucie, że świat zewnętrzny jest wspólny, realny, intersubiektywny, a przede wszystkim autentyczny. Marketerzy nie mają z nim nic wspólnego. Marka weszła w tę rolę jakby zupełnie niezależnie od marketingowych starań. Jest „autentyczna”, a zatem także bezinteresowna, postrzegana jako utworzona i spopularyzowana przez samych konsumentów, bez instrumentów agendy marketingowej, lecz przez „zwykłych” młodych ludzi, którzy tym samym doceniają jej „autentyczną” wartość. Społeczności marek mają zatem sprawiać wrażenie nieformalnych grup powstających samorzutnie, bez unormowania ich struktury żadnymi zwierzchnimi regulacjami.

Dla marketerów ważne jest zatem, by znajdować ciągle nowe, inspirujące cele takich konsumenckich interakcji, tworzyć angażujące platformy, na których młodzi ludzie mogliby się spotykać i współtworzyć rozwiązania oraz dzielić zainteresowania. Nawet jeśli dotyczą one przedsiębiorstw i ich produktów, to przecież doskonalenie i współtworzenie dokonywane jest przez samych konsumentów-prosumentów, zgodnie z ich oczekiwaniami i potrzebami. Tacy konsumenci mają się cieszyć coraz większą władzą, wpływem, negocjowalnością kontaktu z korporacjami. Prosumentyzm ma być właśnie sposobem na budowanie trwałego, emocjonalnego związku z marką, wynikającego z uznania jej za swoją. „Trudno wyobrazić sobie markę bliższą serca użytkownika niż markę przez niego współtworzoną, markę, z którą jest w ciągłej relacji, która «słucha» jego opinii i wdraża jego pomysły”⁶⁰ – argumentują sympatycy tej techniki. Budowanie lojalności w kontekście prosumenckiej aktywności ma wyrażać autentyczność i adekwatność do potrzeb młodych konsumentów.

W badaniach społeczności marek analizuje się sposoby, za pomocą których młodzi konsumenci tworzą więzi społeczne i poczucie własnej odrębności jako grupy⁶¹. Pierwsze analizy dotyczące subkultur rynkowych koncentrowały się głównie na grupach młodzieżowych. Dzisiejsze studia istotnie rozbudowały ów społecznościowy wymiar konsumpcji. Podejmują one problematykę konsumpcji doznań, jak choćby analizy zachowań skoczków spadochronowych, fandomów, kontrkultur *Yippies* (*Youth International Party*), „szafiarek”, czy tzw. *flash mob* (sztuczny tłum). Marki mają

⁶⁰ Samek M., *Zmierzch ery konsumenckiej. Prosument w komunikacji marketingowej*, [w:] Wierchoń M., Orzechowski J. (red.), *Nowe trendy w reklamie. Między nauką a praktyką*, Academica, Warszawa 2010, s. 191.

⁶¹ Kozinets R.V., *Utopian Enterprise: Articulating the Meaning of Star Trek's Culture of Consumption*, Journal of Consumer Research, (28) 2001, s. 67-89. Kates S.M., *The Protean Quality of Subcultural Consumption: An Ethnographic Account of Gay Consumer*, Journal of Consumer Research, (29) 2002, s. 383-399. Muniz A., O'Guinn T. C., *Brand Communities*, Journal of Consumer Research, (27) 2001, s. 412-432. Muniz A., Hope S., *Religiosity in the Abandoned Apple Newton Brand Community*, Journal of Consumer Research, (31) 2005, s. 737-747.

niejako „naturalnie” wpisywać się w te zbiorowe identyfikacje, sięgając do źródeł wspólnych znaczeń, wierzeń, rytuałów, praktyk społecznych. W przeciwieństwie do klasycznych subkultur, w społecznościach marki istotne jest nie tyle przestrzeganie jednolitych norm konsumpcyjnych, ile wykazywanie swoich kompetencji, które w systemie *peer to peer*, na platformach wirtualnych czy społecznych software'ach są twórczo reinterpretowane, absorbowane i upowszechniane przez członków grupy. Gromadzenie kapitału emocjonalnego oraz społecznego wokół marek, stanowiących „współwłasność” i „współtworczość”, ma się stawać coraz bardziej „autentycznym” doświadczeniem kulturowym i społecznym⁶².

3.5. Logo kompensujące i zabezpieczające

Warto jeszcze przytoczyć wyniki jednego z ciekawszych badań etnograficznych przeprowadzonego w 2008 roku przez Joeriego Van der Berga i Mattiasa Behrera, opartego na analizie przedmiotów gromadzonych w pokojach nastolatków⁶³. Taki pokój to miejsce, w którym gromadzone są przedmioty-symbole wskazujące na ich osiągnięcia i wyjątkowość (medale, certyfikaty, instrumenty muzyczne, obrazy, zdjęcia, wiersze, prezenty od najbliższych, pamiątki z wakacji). Ekspozyty te mają potwierdzać tożsamość młodego człowieka i umożliwiać mu odtworzenie najważniejszych wydarzeń z jego życia.

Oprócz funkcji identyfikacyjnych, zbiorowisko rzeczy w pokoju pozwala nastolatkom być bliżej innych: rodziców, dziadków, przyjaciół, znajomych. Co ciekawe, w miejscach, gdzie nastolatki spędzają zdecydowanie najwięcej czasu, nie było widać żadnych odniesień do rynkowych marek⁶⁴. Na wykonanych zdjęciach pokoi nie pojawiło się praktycznie żadne znane logo, ale było na nich dużo odniesień właśnie do członków najbliższej rodziny i przyjaciół. Uwagę badaczy zwróciła postać ojca, która pojawiała się najczęściej wtedy, gdy jego kontakt z dzieckiem był ograniczony⁶⁵.

Funkcje przedmiotów najczęściej gromadzonych w pokojach autorzy badań łączą z pragnieniem ucieczki od problemów codziennego dnia, poszukiwaniem bezpieczeństwa. Oprócz zdjęć bliskich, odzwierciedla je obowiązkowa obecność różnego rodzaju odtwarzaczy muzyki czy gier komputerowych (możliwość zostania bohaterem w wirtualnym świecie), książek (odkrywanie innych światów) i telefonów komórkowych (bycie w ciągłym kontakcie z innymi). Chociaż autorzy oczekiwali, że otrzymają wiele zdjęć będących swoistą reklamą najbardziej popularnych i ulubionych marek, np. sportowych czy odzieżowych, to jednak żadna taka fotografia do nich nie dotarła. Przyczynę ich nieobecności upatrują w swoistej zmienności stylów czy wzorów odzieży, a w związku z tym z obawą nastolatka o to, czy za nimi nadąży. „Wyróżnianie się na tle innych niesie ze sobą pewne ryzyko, więc nastolatki wolą akcentować swoją różnorodność bardziej subtelnie, np. poprzez bransoletki, szaliki czy paski. Bardzo

⁶² Obszerniej na ten temat piszę w artykule *Socjotechniki marki w kontekście teorii kultury konsumenckiej i kontestujących ją ruchów społecznych*, Forum Socjologiczne, (4) 2013, s.133-153.

⁶³ van der Bergh J., Behrer M., *Jak kreować marki, które pokocha pokolenie Y? ...* s. 147-148.

⁶⁴ Tamże, s. 148.

⁶⁵ Tamże, s. 148-149.

łatwo można pozbyć się którejs z tych rzeczy w przypadku, gdy ktoś wyrazi negatywną opinię na ich temat⁶⁶. A może jednak, bardziej, niż się wydaje badaczom, nastolatki są świadome nieautentyczności sensów, jakie idą za tymi komercyjnymi znakami? Dlatego właśnie kąciki w pokojach przypominające małe ołtarze (zazwyczaj jest to połka, na której umieszczają pamiątki) to zbiorowisko rzeczy, które pozwala im być bliżej rodziców, znajomych, przyjaciół, a nie popularnych marek.

4. Podsumowanie – od ideologii logo do kultury kreatywności

Pewna część młodego pokolenia już dziś demonstruje zachowania wykraczające poza wąsko rozumianą konsumpcję prestiżową. Widać to w innych postawach wobec pracy i czasu wolnego, w innym stosunku do rzeczy oraz pieniędzy. Na razie dotyczy to przede wszystkim grup wykształconych i najlepiej sytuowanych. Można jednak przewidywać, że za wzrostem jakości życia Polaków⁶⁷, a przez to wzrostem funduszu swobodnej konsumpcji⁶⁸, pójdzie – zgodnie z założeniami Ronalda Ingleharta – zmiana społeczna.

Już dziś wskazuje się na rosnącą refleksyjność instytucjonalną⁶⁹, wspólnotowość. Refleksyjność instytucjonalna to właśnie swoisty „zwrot partycypacyjny”⁷⁰ ku „demokratycznym”, bardziej świadomym i zaangażowanym formom organizacji życia społecznego. Wiedza ekspercka, zapośredniczająca technologie informacyjno-komunikacyjne gospodarki sieciowej, przekształca się w dialogiczną formę wiedzy, wymagającą różnych sposobów legitymizacji i budowania aktywnego zaufania. Tego typu refleksyjność będzie stopniowo restrukturyzować kapitalizm⁷¹ – twierdzi Manuel Castells. W odniesieniu do aspiracji konsumpcyjnych już obwieszczono powstanie „pokolenia Zmiany”, pierwszej posttransformacyjnej grupy, która „zaczyna wyraźnie artykułować, że kariera, kasa, posiadanie są przereklamowane”⁷².

Kupowanie rzeczy czy robienie z nich określonego użytku nie jest dla tego pokolenia oznaką orientacji na „mieć”. Tu najważniejsza wydaje się pasja pozwalająca na „bycie sobą” oraz dzielenie się (wymiana informacji niezbędnych do realizacji tych pasji) jako forma bycia z innymi. Każda pasja ma w cyberświecie swoje odwzorowanie w postaci wyspecjalizowanych serwisów integrujących społeczności wspólnych zainteresowań, posiadających nierzadko ekspercką wiedzę. To świat, w którym podstawą wszelkich hierarchii jest właśnie wiedza, ale i popularność. Ciągle przybywa

⁶⁶ Tamże, s. 148.

⁶⁷ Polska pod względem poziom rozwoju gospodarczego i tempa wzrostu PKB jest na 33 miejscu w świecie. Jeśli – oprócz wskaźnika PKB przypadającego na każdego mieszkańca – weźmie się pod uwagę także stabilność ekonomiczną kraju, skalę nierówności dochodów jego mieszkańców, poziom bezpieczeństwa, opieki zdrowotnej i zatrudnienia, jakość instytucji, ochronę środowiska czy kapitał społeczny, to Polska, podobnie jak cały region Europy Środkowo-Wschodniej, należy do grupy państw, w których przez ostatnie pięć lat jakość życia rosła zdecydowanie szybciej, niż wynikałoby to z samej dynamiki PKB.

⁶⁸ Chodzi o środki pozostające do dyspozycji rodzin po dokonaniu tzw. niezbędnych wydatków.

⁶⁹ Beck U., Giddens A., Lash S., *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, przeł. Konieczny J., WN PWN, Warszawa 2009, s. 256-257.

⁷⁰ Krajewski M., *Przeciwzłożoność. Polityki prostoty*, Studia Socjologiczne, (4) 2013, s. 37-50.

⁷¹ Castells M., *Spoleczeństwo sieci*, przeł. Marody M., Stawiński J., Pawluś K., WN PWN, Warszawa 2011, s. 12.

⁷² Sapała M., *Wyznawcy eko-eto*, Polityka, (19) 2014, s. 14.

sieciowych narzędzi, które pozwalają kojarzyć ze sobą ludzi o podobnych zainteresowaniach. Innowacyjność to naturalny stan tego pokolenia. Ceni ono sobie szybkość, lubi rozwiązywać zadania metodą współpracy, lubi pracę, która może się stawać częścią zabawy. Wartością nadrzędną jest wolność, którą przestrzeń Internetu mu zapewnia. To ona daje mu możliwości konstruowania własnego świata poza kontrolą dorosłych (wymiana plików, wspólne gry, konwersacje za pomocą serwisów, komunikatorów). Gdy już nie wystarcza sama komunikacja i wymiana informacji, rozpoczyna się samodzielna twórczość (blogi, filmiki – może nie zawsze wysokiej jakości, ale wymagające kreatywnej kooperacji). Młodzież uczy się w ten sposób podziału pracy, norm umożliwiających współdziałanie, opanowuje kompetencje potrzebne jej do funkcjonowania we współczesnym świecie⁷³.

Wyłania się tu oczywiście strefa, w której sektor komercyjny próbuje się włączać w te społecznościowe procesy. Komercjalizacja, wraz z innymi dyskursami, burzliwie współlistnieje w przestrzeni społecznej, próbując zwiększać swoje wpływy, ale – jak zaznacza Anthony Giddens – nie zdobywa pola bez przeszkód⁷⁴. Marketingowcy śledzą popularność portali, obserwują zachowania użytkowników krążących po stronach serwisów, mają też solidną bazę informacji o ich zainteresowaniach, by móc dostosowywać do nich produkty i usługi. Szukają sposobów na coraz bardziej bezpośrednią, otwartą komunikację. Ma być ona przeciwieństwem języka korporacji i reklamy, młodzież bowiem ponoć już im nie ufa i odrzuca marki, które postrzega jako uniformizujące, paternalistyczne, zbyt agresywne. Publicznie (odgórnie) wytwarzane przekazy są nieautentyczne do momentu, gdy nie zostaną zindywidualizowane. Liczy się to, jak sami ludzie odczuwają, odbierają i przeżywają zaaranżowaną konieczność budowania i przebudowywania własnej tożsamości.

Zaangażowanie młodych ludzi w konsumpcję, choć intensywne, coraz częściej cechuje dystans i ironia. Opozycja między konformizmem a sprzeciwem wydaje się już nieaktualna. Młodzi nie są już buntownikami uciekającymi z domów. To ludzie, którzy chcą (przynajmniej w deklaracjach) pomagać słabszym, działać na rzecz środowiska naturalnego, nie rezygnując jednocześnie z prawa do wygodnego życia. Swoje przekonania manifestują m.in. na zakupach. Właśnie młodzi – zdecydowanie częściej niż pozostałe grupy wiekowe – wchodzi w interakcje z biznesem. Nie obawiają się z firmą dyskutować, inicjować rozmowy, wymieniać opinii. Nowe media umożliwiają im wpływ na przedsięwzięcia biznesu przy minimalnym nawet zaangażowaniu.

Zwłaszcza w przypadku młodych ludzi rozmywają się granice pomiędzy produkcją i konsumpcją. Nie do utrzymania w odniesieniu do nich jest sztywny podział na twórców i konsumentów. Wciąż jednak brakuje pojęć umożliwiających uchwycenie różnych stanów pośrednich.

W świecie, w którym zarówno modele biznesowe twórców obiektów medialnych, jak i architektura komunikacyjna służąca do dystrybucji i redystrybucji tych obiektów

⁷³ Trawiński A., Don Tapscott, *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*, Roczniki Nauk Społecznych, (2/6) 2014, s. 191-194.

⁷⁴ Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przeł. Szulżycka A., WN PWN, Warszawa 2006, s. 272.

w dużej mierze premiują aktywność odbiorców, nie sposób interpretować jako gestu twórczego każdego kliknięcia myszki, każdej interakcji – bo przecież często mają one wymiar trywialny, jak kopiowanie muzyki dla znajomych czy przesłanie im linku z adresem [...]. Jednak w kulturze nadmiaru, w której problemem jest już nie dostęp do treści, lecz wiedza, które treści warto wybrać, osoby filtrujące i katalogujące ogólnodostępne materiały mają znaczenie nie mniejsze niż ci, którzy te materiały tworzą⁷⁵.

Młodzi ludzie, którzy wzięli udział w etnograficznym badaniu zrealizowanym przez Mirosława Filiciaka i zespół nie byli jakoś wyjątkowo produktywni w tworzeniu treści, ale nie można byłoby ich określić mianem pasywnych konsumentów. „Przeciwnie, wielu z nich to prawdziwi popkulturowi eksperci, którzy aktywnie współtworzą kulturę, rozpowszechniając i komentując treści. Ich kompetencje, choć często ukierunkowane na jedną niszę, są zaskakująco wysokie”⁷⁶ – wskazują autorzy tego badania. Poprzez taką aktywność i twórczość wyrażają oni swoje zaangażowanie, budują reputację. Jeśli kupują markowe produkty, to chcieliby je aktywnie współtworzyć, tak by pasowały do ich gustów. Na pewno zaś wybierają takie marki, które w jakiś sposób pomagają im wyrazić siebie i reprezentują te aspekty ich życia, które chcą zaakcentować. To, co kupują, ma godnie reprezentować ich sposób myślenia i wartości. Marki stymulują doświadczanie przyjemności, pobudzają do gry, zabawy, działania, pobudzają do integracji, ale i samotności. Co optymistyczne, współczesne nastolatki, zamiast gromadzenia coraz większej ilości dóbr, wolą działać i rozwijać swoją osobowość.

Młodzi ludzie są wyjątkowo aktywnymi projektantami własnej tożsamości. Oczywiście jest wiele obszarów praktyk konsumpcyjnych i różnorodne formy zaangażowania. Oprócz dzielenia wspólnych znaczeń i własnej twórczości pojawia się także bierność, cynizm, wykluczenie, świadome wycofanie itd. 23% gimnazjalistów szkoły prywatnej (1% uczniów szkoły wiejskiej) twierdzi, że celowo unika markowych produktów (styl *no logo*) i chwali tych, którzy ich nie kupują. „Ciuchy markowe? Nie obchodzi nas marki, są ważniejsze rzeczy w życiu”⁷⁷ – podkreślają.

Generalnie jednak marki są wciąż modne, „trendy”, „w dobrym stylu”, ale osiągnięcie pewnego pułapu dobrobytu umożliwia kształtowanie postawy świadomej, dystansującej ich użytkownika wobec prestiżowych znaczeń. Co prawda, dalej czerpana jest przyjemność z ich posiadania, ale raczej nie decydują już one o subiektywnie postrzeganej jakości życia. Rośnie nowe pokolenie, zwane „pokoleniem zmiany”, które ostentacyjnie przewartościowuje priorytety i postuluje „aktywność i pracę społeczną, kolektywność i ekologiczność oraz naturalność we wszystkich możliwych dziedzinach życia”⁷⁸. Trendy te oraz wzrost poziomu życia, a co za tym idzie, przesunięcia w hierarchii potrzeb, powodują, że młodzi konsumenci przyjmują propozycje konsumpcyjne, które są oparte na jasnych, prostych wartościach i na

⁷⁵ *Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze*, Raport Centrum Badań nad Kulturą Popularną, Filiciak M. i in. (red.), Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej, Warszawa 2010, s. 135.

⁷⁶ Tamże, s. 136.

⁷⁷ Zob. więcej: Duda A., *Logo culture, no logo czy post logo?*...

⁷⁸ Sapała M., *Wyznawcy eko-eto...* s. 14.

możliwie uczciwym podejściu do konsumenta. Kierowani różnymi motywami, znacznie częściej niż rodzice czy tym bardziej dziadkowie, mówią koncernom „sprawdzam”.

Bez wątpienia świat różnorodnej konsumpcji stał się dla młodych ludzi światem „normalnym”. Są oni aktywnymi konsumentami, a z całego przesłania konsumpcjonizmu czerpią nade wszystko poczucie naturalności obcowania z przedmiotami. Czy jednak faktycznie ów komercyjny dyskurs stał się dla nich jedynym obowiązującym i niemającym alternatywy⁷⁹ – jak twierdzi Szafranec i wielu innych? Skoro nie ma alternatywy, to sytuacja wydaje się beznadziejna. Pozostaje jedynie przygnębiająco konstatować tę mizerność stylów życia. Wtedy jednak dużo trudniej szukać rozwiązań i wypracowywać realne propozycje zmian, a także pomysły działań dla młodzieży, które mogłyby ją zainteresować i kształtować.

Literatura

- Bauman Z., *Konsumenci w społeczeństwie konsumentów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2007
- Beck U., Giddens V., Lash S., *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, przeł. J. Konieczny, WN PWN, Warszawa 2009
- Belk R.W., *Possessions and the extender self*, Journal of Consumer Research, (15/2) 1988
- Belk R.W., Costa A., *The Mountain Myth: A Contemporary Consuming Fantasy*, Journal of Consumer Research, (25) 1988
- Bergh J., Behrer M., *Jak kreować marki, które pokocha pokolenie Y?* Wydawnictwo Samo Sedno, Warszawa 2012
- Bhat S., Reddy S.K., *Symbolic and functional positioning of brands*, Journal of Consumer Marketing, (15/1) 1998
- Boni M., Szafranec K. (red.), *Młodzi 2011*, Wydawca Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2011
- Castells M., *Spółczesność sieci*, przeł. M. Marody, J. Stawiński, K. Pawluś, WN PWN, Warszawa 2011
- Chan K., *Young consumers and perception of brands in Hong Kong: A qualitative study*, Journal of Product and Brand Management, (15/7) 2006
- Chaplin L.N., John D.R., *The Development of Self-brand Connections in Children and Adolescents*, Journal of Consumer Research, (32) 2005
- Ciszewski S., *Popkultura a kryzys przekazu wartości wśród pokoleń czas u polskiej transformacji*, [w:] A. Gromkowska-Melosik (red.), *Kultura popularna i (re)konstrukcje tożsamości*, WSH, Poznań-Leszno 2007
- Cova B., *Community and Consumption: Toward a Definition of the “Linking Value” of Product or Services*, European Journal of Marketing, (31) 1997

⁷⁹ *Młodzi i media...* s. 223.

Cova B., *Tribal marketing. The tribalisation of society and its impact on the conduct of marketing*, European Journal of Marketing, (5-6) 2002

Cybal-Michalska A., *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*, WN UAM, Poznań 2006

Dębski M., *Kreowanie silnej marki*, PWE, Warszawa 2009

Duda A., *Logo culture, no logo czy post logo? Pozaideologiczne wymiary marki – na przykładzie badań wybranej grupy gimnazjalistów*, [w:] Sokołowski M. (red.), *Dryfowanie przez czas. Społeczeństwo spektaklu dwadzieścia lat później*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2015

Duda A., *Socjotechniki marki w kontekście teorii kultury konsumenckiej i kontestujących ją ruchów społecznych*, Forum Socjologiczne, (4) 2013

Edson Escalas J., Bettman J.R., *You Are What They Eat: The Influence of Reference Groups on Consumers' Connections to Brands*, Journal of Consumer Psychology, (13/3) 2003, s. 342 [online] <https://faculty.fuqua.duke.edu/~jrb12/bio/Jim/53.pdf>

Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przeł. A. Szulżycka, WN PWN, Warszawa 2001

Gromkowska-Melosik A., *„Power girl” i kontrowersje wokół emancypacji kobiet w pop-kulturze*, [w:] *Kultura popularna i (re)konstrukcje*, Wyższa Szkoła Humanistyczna, Poznań-Leszno 2007

Heilbrun B., *Mój gatunek bohaterem? Analiza semiotyczna zależności między konsumentem a gatunkiem*, [w:] M. Lambkin i in. (red.), *Zachowania konsumenta. Koncepcje i badania europejskie*, PWN, Warszawa 2001

Inglehart R., *Pojawienie się wartości postmaterialistycznych*, [w:] P. Sztompka, M. Kucia (red.), *Socjologia. Lektury*, Znak, Kraków, 2005

Kall J., *Silna marka. Istota i kreowanie*, PWE, Warszawa 2001

Kates S.M., *The Protean Quality of Subcultural Consumption: An Ethnographic Account of Gay Consumer*, Journal of Consumer Research, (29) 2002

Keller K.L., *Building, measuring, and managing brand equity*, Prentice Hall, New York 1998

Korczak A., *Rola wizerunków marek w opisie obrazu siebie u dzieci w różnych okresach rozwojowych*, Studia z Psychologii w KUL, (17) 2011

Kozinets R.V., *Utopian Enterprise: Articulating the Meaning of Star Trek's Culture of Consumption*, Journal of Consumer Research, (28) 2001

Krajewski M., *Przeciwłożoność. Polityki prostoty*, Studia Socjologiczne, (4) 2013

Krajewski M., *W stronę mediacyjnej koncepcji konsumpcji* [online] https://www.academia.edu/1979537/W_stron%C4%99_mediacyjnej_koncepcji_konsumpcji

Lubelska K., *Kolekcjonerzy dusz*, „Polityka”, 37 (2009), [online] <http://archiwum.polityka.pl/art/kolekcjonerzy-dusz,425633.html>

Maffesoli M., *Czas plemion. Schyłek indywidualizmu w społecznościach ponowoczesnych*, PWN, Warszawa 2008

Marciniak M., *Orientacje konsumpcyjne młodzieży akademickiej*, Perspektywa Baumanowska, Impuls, Kraków 2011

- McCracken G., *Who Is the Celebrity Endorser? Cultural Foundations of the Endorsement Process*, Journal of Consumer Research, (16/3) 1989
- Miles S., *Consumerism: As a Way of Life*, Sage, London 1998
- Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze*, Raport Centrum Badań nad Kulturą Popularną, M. Filiciak i in. (red.), Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej, Warszawa 2010
- Młodzież 2010. Plany, dążenia i aspiracje. Materialne warunki życia i dostęp do technologii informacyjnej. Znajomości języków obcych*. Raport CBOS [online]
http://www.cbos.pl/PL/wydarzenia/11_konferencja/Barbara_Badora.pdf.
- Muniz A., Hope S., *Religiosity in the Abandoned Apple Newton Brand Community*, Journal of Consumer Research, (31) 2005
- Muniz A.M., O'Guinn T.C., *Brand Community*, Journal of Consumer Research (3) 2007
- Rodhain A., *Brands and The Identification Process of Children*, Advances in Consumer Research, (33) 2006
- Samek M., *Zmierzch ery konsumenckiej. Prosument w komunikacji marketingowej*, [w:] M. Wierchoń, J. Orzechowski (red.), Nowe trendy w reklamie. Między nauką a praktyką, Academica, Warszawa 2010
- Sapała M., *Wyznawcy eko-eto*, Polityka, (19) 2014
- Siuda P., *Czy NK to społeczność wirtualna* [online] <http://popularny.blogspot.com/2009/03/czy-nk-to-spolcznosc-wirtualna-czyli-o.html>
- Szlendak T., *Leniwe maskotki, rekiny na smyczy. W co kultura konsumpcyjna przemieniła mężczyzn i kobiety*, Czarna Owca, Warszawa 2005
- Thompson J.B., *Media i nowoczesność*, Astrum, Wrocław 2001
- Tomlinson J., *Cultural Imperialism. A Critical Introduction*, Continuum International Publishing Group, London 1991
- Trawiński A., Don Tapscott, *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*, Roczniki Nauk Społecznych, (2/6) 2014
- Turowski J., *Socjologia. Wielkie struktury społeczne*, KUL, Lublin 1994
- Wright N.D., Clairborne C.B., Sirgy M.J., *The Effects of Product Symbolism on Consumer Self-concept*, Advances in Consumer Research, (19) 1992
- Zawadzka A. M., *Wartości, cele i dobrostan w kulturze konsumpcji*, [w:] Zawadzka A.M., Górnik-Durose M., GWP, Sopot 2010

Znaczenia konsumpcji dla młodzieży

Abstrakt

W powyższym opracowaniu stawiam pytanie, czy w odniesieniu do tej grupy uzasadnione jest twierdzenie Tomasza Szlendaka, że „nie konsumować to tyle, co nie wyrażać własnego ja”? A może rację ma właśnie Elizabeth Frazer, która twierdzi, że „u młodych ludzi samoświadomość i refleksyjność w odbiorze tekstu jest czymś naturalnym”, a wytwory kultury konsumpcyjnej traktują oni jak fikcję i nie identyfikują się z jej modelami, ewentualnie poddają je ciągłym negocjacjom.

Generalnie jednak marki są wciąż modne, „trendy”, „w dobrym stylu”, ale osiągnięcie pewnego pułapu dobrobytu umożliwia kształtowanie postawy świadomej, dystansującej ich użytkownika wobec prestiżowych znaczeń. Trendy te oraz wzrost poziomu życia, a co za tym idzie, przesunięcia w hierarchii potrzeb, powodują, że młodzi konsumenci przyjmują propozycje konsumpcyjne, które są oparte na jasnych, prostych wartościach i na możliwie uczciwym podejściu do konsumenta. Kierowani różnymi motywami, znacznie częściej niż rodzice czy tym bardziej dziadkowie, mówią koncernom „sprawdzam”. Bez wątplenia świat różnorodnej konsumpcji stał się dla młodych ludzi światem „normalnym”. Są oni aktywnymi konsumentami, a z całego przesłania konsumpcjonizmu czerpią nade wszystko poczucie naturalności obcowania z przedmiotami. Nie odnalazłam jednak dowodów potwierdzających tezę, by komercyjny dyskurs stał się dla nich jedynym obowiązującym i niemającym alternatywy. Wręcz odwrotnie, takie tezy uznalam za szkodliwe. Skoro nie ma alternatywy, to sytuacja wydaje się beznadziejna. Pozostaje jedynie przygnębiająco konstatować tę mizerność stylów życia. Wtedy jednak dużo trudniej szukać rozwiązań i wypracowywać realne propozycje zmian, a także pomysły działań dla młodzieży, które mogłyby ją zainteresować i kształtować.

Słowa kluczowe: konsumpcja, pokolenie Y, marka

Importance of consumption for young people

Abstract

With reference to young people, I raised the question of whether the statement by Tomasz Szlendak concerning them, namely “not to consume is tantamount to failure to express one’s own self” is justified? Perhaps it is Elizabeth Frazer who is right, claiming that “in young people, the self-awareness and reflexivity in the reception of text is something natural”, and the products of the consumption culture (including marks) are treated by them as fiction and they do not identify themselves with its models, or subject them to constant negotiations? I also undertook to establish whether nowadays there is still any differentiation in terms of the class/income-related resources. Do they still have any discriminatory significance today in negotiating the consumption meanings and practices in the daily life of young people? I argue that, generally, brands are still in fashion, “trendy”, “in a good style”, but the achievement of a certain level of prosperity is possible through the shaping of a conscious attitude that distances young people from the prestigious meanings. Although they still provide a lot of pleasure, they no longer determine the subjectively-perceived quality of life. There is no doubt that the world of miscellaneous consumption has become the “normal” world for young people. They are active consumers for whom the entire concept of consumerism is, above all, the source of naturalness in dealing with objects. However, I found no evidence to prove the thesis that commercial discourse has become the only applicable one for them, without any alternative. Quite on the contrary, I considered such theses to be harmful. Since there is no alternative, the situation seems to be hopeless. What remains is to depressingly ascertain this meagreness of life styles. Then, however, it is much more difficult to search for solutions and develop real proposals of changes, as well as ideas for young people’s actions that could take their interest and shape them.

Keywords: consumption, generation Y, brands

Uwarunkowania i znaczenia zachowań konsumpcyjnych dzieci w odniesieniu do markowych zabawek

1. Komercjalizacja dzieciństwa? Przegląd dotychczasowych badań

Dyskusje o dziecku w roli konsumenta, wpływie mediów, rodziny i rówieśników na jego decyzje czy w ogóle na socjalizację konsumencką, zaczęto podejmować już na początku lat 60. ubiegłego wieku². Marketing i reklama kierowane do dzieci były wówczas postrzegane jako coś „niewłaściwego”, krzywdzącego je, wykorzystującego ich łatwowierność i naiwność.

Tego typu debaty, łączone z krytyką reklamy (ogólniej: mediów), mającej transmitować głównie „kulturę konsumpcji”, nadal są prowadzone w polskiej literaturze przedmiotu. Ścierają się zatem argumenty, z jednej strony, przeciwników reklamy kierowanej do dzieci, z drugiej zaś – wybrzmiewające słabiej – zwolenników otwartej formuły perswazyjnej, wskazujące na polisemię, aktywność odbioru lub też pozytywne funkcje przekazów reklamowych: zaspokajanie potrzeb dziecka, w tym silnej potrzeby niezależności, kształtowanie pozytywnych zachowań konsumenckich, umiejętności wyboru, decydowania, oszczędzania i planowania wydatków³. Wyraźnie akcentowane są wówczas swego rodzaju kompetencje zakupowe dzieci⁴. Martin Lindstrom podkreśla, że dzieci „zupełnie jakby miały wrodzony instynkt pozwalający na zrozumienie wartości przekazu lub jego intencji”⁵. Dziecko zostaje tu uznane za osobę dorosłą, gdyż poprawnie wywiązuje się z zadań konsumenta. Wiadomo bowiem, że nieco starsze dzieci potrafią konsumować nie mniej od dorosłych osób. W momencie zatem, kiedy istota, która niegdyś była dzieckiem, potrafi dokonać świadomego wyboru konsumenckiego, ma stawać się dorosłym. Nie ma zatem potrzeby wprowadzania dodatkowych restrykcji dla ochrony dziecka przed praktykami marketingowców. Co więcej – ci, którzy się tego domagają, są uważani za „nadopiekuńczych” ignorantów, moralistów bez odpowiedniej wiedzy i zrozumienia zmieniającego się świata dziecka.

Znacznie częściej jednak wskazuje się na zagrożenia związane z oddziaływaniem reklamy i innych przekazów komercyjnych: promowanie produktów szkodliwych dla

¹ aduda@kul.lublin.pl, Instytut Komunikowania Społecznego i Dziennikarstwa, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II.

² Bary R.W., Pollay L., *The influencing role of the child in family decision making*, *Journal of Marketing Research*, 5 (1968), s. 70-72. Guest L.P., *Brand loyalty – Twelve years later*, *Journal of Applied Psychology*, (39) 1955, s. 405-408. McNeal J., *Children as consumers*, Austin: Bureau of Business Research, University of Texas at Austin 1964.

³ Vecchio G., *Creating Ever-Cool: A Marketer's Guide to a Kid's Creating Ever-Cool: A Marketer's Guide to a Kid's Heart*, Pelican Publishing, Louisiana 1997.

⁴ Ville V.I., Tartas V., *Developing as consumers*, [w:] Marschall D. (red.), *Understanding children as consumers*, Sage Publications, Los Angeles – London – New Delhi 2010, s. 21-40.

⁵ Lindstrom M., *Dziecko reklamy*, Świat Książki, Warszawa 2005, s. 27.

zdrowia dzieci, niedostępność niektórych produktów ze względu na ich wysokie ceny, a przez to wywoływanie frustracji u dziecka i konfliktów z rodzicami, nieetyczne formy i zbyt sugestywne treści reklamy, niejako wymuszające dokonywanie zakupu i często rozczarowującego dziecko, a przede wszystkim kształtowanie postaw materialistycznych i wielu niepożądanych wzorów zachowań konsumenckich (kupowanie w nadmiarze, zachowania kompulsywne, hedonistyczne itd.). Dzieciństwo ma być komercjalizowane⁶ komodyfikowane⁷, zmanipulowane⁸, a dzieci rodzą się tylko po to, by kupować („Born to buy”⁹).

O materializmie wśród młodej generacji pisano już wiele¹⁰. Wyniki tego typu badań wskazują na stale podwyższający się poziom materializmu u dzieci¹¹. Cenią one sobie posiadanie dóbr materialnych już od wczesnych lat, często wołają je od innych atrakcji, choćby zabaw z rówieśnikiem. Dowodzą tego wielokrotnie już omawiane w literaturze przedmiotu (ale też krytykowane za błędy metodologiczne) badania 4-5-letnich chłopców przeprowadzone przez Marviną Goldberga i Geralda Gorna, w trakcie których dzieci wybierały samotną zabawę, ale za to z reklamowaną zabawką¹². Już dzieci 6-miesięczne rozwijają mentalny obraz logo¹³, a 6-letnie znają około 200 marek¹⁴. Zakupy stają się głównym i ulubionym (po oglądaniu telewizji) ich zajęciem¹⁵. Przeciętny dziesięciolatek idzie na zakupy 250 razy w roku, czyli około pięć razy w tygodniu¹⁶. Dzieci wydają dziś pięć razy więcej pieniędzy, niż robili to ich rodzice w tym samym wieku. Obliczono też, że wydatki dzieci w wieku 4-12 lat w ciągu ostatnich 10 lat niemal się podwoiły. Porównano jednocześnie, że podobny

⁶ Szlendak T., *Komercjalizacja dzieciństwa. Kilka uwag krytycznych o niewygodach wychowywania dzieci w kulturze konsumpcji*, „Kultura i Edukacja”, (2) 2005, s. 20-28.

⁷ Cook D.T., *Commodification of Childhood: The Children's Clothing Industry and the Rise of the Child Consumer*, Duke University Press Books, Durham 2004.

⁸ Fox R.F., *Manipulated Kids: Teens Tell How Ads Influence Them*, Educational Leadership, (53) 1995, s. 77-79.

⁹ Schor J.B., *Born to buy: The commercialized child and the new consumer culture*, Scribner, New York 2004.

¹⁰ Achenreiner G.B., John D.R., *The Meaning of Brand Names to Children: A Developmental Investigation*, Journal of Consumer Psychology, (13/3) 2003, s. 205-219. *Dziecko w świecie mediów i konsumpcji*, Bogunia-Borowska M. (red.), Wydawnictwo UJ, Kraków 2006. D.R. John, *Consumer Socialization of Children: A Retrospective Look at Twenty-Five Years of Research*, Journal of Consumer Research, (26/3) 1999, s. 183-213. Lindstrom M., *Dziecko reklamy*, przeł. Kawalec M., Świat Książki, Warszawa 2005, Lisowska-Magdziarz M., *Pasażer z tylnego siedzenia. Media, reklama i wychowanie w społeczeństwie konsumpcyjnym*, Łośgraf, Warszawa 2011.

¹¹ Chan K., *Exploring children's perceptions of material possessions: A drawing study*, Qualitative Market Research: An International Journal, (9/4) 2006, s. 353.

¹² Marvin E., Gorn G.J., *Some Unintended Consequences of TV Advertising to Children*, Journal of Consumer Research, (5) 1978, s. 22-29.

¹³ Schmidt S., *Branded babies: Marketing turns tots into logo conscious consumers*, Can West News Service. Za: Hamilton C., *Marketing and Modern Consumerism* [online] <http://clivehamilton.com/marketing-and-modern-consumerism>.

¹⁴ Schor J., *America's most wanted. Inside the world of Young Consumers* [online] http://bcm.bc.edu/issues/fall_2004/ft_schor.html.

¹⁵ Schulman Y., Clancy K., *Adults and children, a real gap*, Adweek, (10) 1992, s. 48.

¹⁶ Dotson M. J., Hyatt E. M., *Major influence factors in children's consumer socialization*, Journal of Consumer Marketing, (1/22) 2005, s. 35-42.

wzrost odnotowują budżety na działania marketingowe kierowane właśnie do tej grupy wiekowej¹⁷.

Argumentem ma tu być również fakt, że dzieci do 7.-8. roku życia nie są świadome intencji reklamodawców, nie rozumieją celów komercyjnych dyskursów, nie dostrzegają ich stronniczości ani manipulacji¹⁸. Grający w reklamach celebryci, zgodnie opiniami dzieci, płacą za możliwość udziału w reklamie, aby tworzyć swój wizerunek lub – w przypadku sportowców – reputację ich drużyny. Są one rozczarowane, gdy się dowiadują, że dzieci występujące w reklamach są aktorami i za swoją pracę dostają wynagrodzenie¹⁹. Problemem są także trudności z rozpoznawaniem reklamy internetowej.

Wykazano, że sześciolatki rozpoznają jedynie jedną czwartą, ośmiolatki połowę, a dziesięciolatki trzy czwarte prezentowanych reklam internetowych²⁰. Xiaomei Cai i Xiaoguan Zhao poddali analizie 117 najpopularniejszych stron internetowych adresowanych do dzieci poniżej 12. roku życia. Ponad trzy czwarte z nich zawierało reklamy, a większość z nich nie była związana z charakterem dziecięcych stron. Naukowcy ci wykazali, że to właśnie intencjonalnie projektowane, strukturalne cechy reklamy internetowej powodują, że jej identyfikacja sprawia dzieciom trudności w identyfikacji przekazu jako reklamy²¹.

Starsze dzieci (powyżej 7. r.ż.) także coraz częściej mają wskazywać na posiadanie dóbr materialnych jako cel życiowy. Badacze wskazują, że idzie za tym obniżanie ich poczucia własnej wartości i możliwości samorealizacji. Wyższy poziom materializmu wyraźnie ma korelować z niską samooceną. Dobra materialne traktowane są jako sposób na jej podwyższenie²². Skoro dyskurs reklamowy oferuje nastolatkom nieodpartą obietnicę natychmiastowego bycia *cool*²³, to chęć, by posiadać markowe produkty, staje się czasami tak silna, że młodzi ludzie podejmują nawet nielegalne próby ich zdobycia²⁴.

Ta dwubiegunowa, antagonizująca retoryka: dziecko jako przedmiot manipulacji albo podmiot w pełni rozumiejący intencje i treści reklamy, powtarzana zarówno w języku codziennym, jak i intelektualnym, w istocie niewiele wnosi do problemu. Faktycznie, trudno dyskutować z faktem, że dzieci pod względem kompetencji użytkownika mediów rozwijają się dziś szybciej niż jakiegokolwiek pokolenie

¹⁷ McNeal J.U., *The Kids' Market: Myths and Realities*, Paramount Market Publishing, New York 1999.

¹⁸ John D.R., *Consumer Socialization of Children: A Retrospective Look at Twenty-Five Years of Research*, Journal of Consumer Research, (26/3) 1999, s. 189-191.

¹⁹ Fox R.F., *Manipulated Kids ...* s. 77-79.

²⁰ Ali M., Blades M., Oates C., Blumberg F., *Young children's ability to recognize advertisements in web page designs*, British Journal of Developmental Psychology, (27/1) 2009, s. 71-83.

²¹ Cai X., Zhao X., *Online advertising on popular children's websites: Structural features and privacy issues*, Computers in Human Behavior, (29/4) 2013, s. 1510-1518.

²² Kasser T., *The High Price of Materialism*, The MIT Press, London, England 2002. Za: Błońska A., *Komu zagraża materializm* strona Money.pl [online] <http://manager.money.pl/styl/ciekawostki/artukul/komu;zagraza;materializm,88,0,296280.html>

²³ Wechsler P., *Hey, kid, buy this!* Business Week, (30) 1997, s. 64.

²⁴ Zob. Diaz K., *Symbol of Status, Target of Violence: Jackets May Put Teens in Danger*. Za: John D.R., *Consumer Socialization of Children...* s. 202.

dotychczas. Niemniej związek, jaki te nowo nabyte umiejętności mają z ich zdolnością do opierania się perswazyjnej sile reklamy, wcale nie jest tak oczywisty. Dlatego od lat 80. w literaturze zachodniej coraz wnikliwiej zaczęto analizować uwarunkowania i specyfikę praktyk konsumpcyjnych dziecka, często nieprzewidywalnych, gdyż uwarunkowanych wpływem czynników sytuacyjnych, interakcyjnych czy różnorodnością (też ekspozycyjną) produktów²⁵. Dziś już raczej nie podważa się tego, że marketing czy reklama wpływają na dzieci, lecz bardziej się podkreśla, że wpływ ten jest uzależniony od różnorodnych uwarunkowań i procesów²⁶.

Bada się wówczas rolę głównych czynników socjalizacji konsumenckiej: rodziny, rówieśników, mediów i szkoły²⁷. Mianowicie prewencyjna orientacja rodziców, ograniczająca autonomię dziecka w podejmowaniu decyzji konsumenckich, ma nie sprzyjać wczesnemu świadomemu wprowadzaniu dzieci w świat ekonomii i finansów. Inaczej jest w przypadku rodziców zorientowanych edukacyjnie, którzy często wykorzystują np. kieszonkowe, mające stanowić praktyczną szkołę właściwego gospodarowania pieniędzmi, planowania wydatków i oszczędzania. Liczne badania potwierdziły istotne związki między wzorem komunikacji wewnątrzrodzinnej, formą kontroli wydatków a skłonnością do kupowania kompulsywnego, czyli kupowania w nadmiarze i bez względu na konsekwencje. Im większe było natężenie „komunikacji zorientowanej na osobę” (a nie na problem) oraz w im większym stopniu w dzieciństwie ograniczano jednostce możliwość samodzielnego podejmowania decyzji dotyczących posiadanych pieniędzy, w tym większym stopniu jej dorosłe zachowania konsumenckie miały być dysfunkcjonalne²⁸.

Drugim najczęściej badanym czynnikiem socjalizacji konsumenckiej są media. W rozważaniach o ich roli wielokrotnie wskazuje się na zbyt dużą ilość czasu im poświęcanego (dwie godziny dziennie dzieci w wieku 4-15 lat, a 60% z nich kilka godzin dziennie²⁹). Tym samym dzieci oglądają zbyt dużo reklam, rocznie około 5200 reklam np. żywności³⁰. Tak intensywne obecność reklamy nie pozostaje bez wpływu

²⁵ Kinsey J., *The use of children in advertising and the impact of advertising aimed at children*, International Journal of Advertising, (6) 1987, s. 169-177. MacKenzie S.B., Richard J., Belch G.E., *The role of attitude toward the ad as a mediator of advertising effectiveness: a test of competing explanations*, Journal of Marketing Research, (23) 1986, s. 130-143.

²⁶ Bakir A., Rose G.M., Shoham A., *Family communication patterns: Mothers' and fathers' communication style and children's perceived influence in family decision making*, Journal of International Consumer Marketing, (19/2) 2006, s. 75-95. McNeal J., *On becoming a consumer: Development of consumer patterns in childhood*, MA: Butterworth-Heinemann, Woburn 2007.

²⁷ Jasielska A., Maksymiuk R., *Skomercjalizowane rodzicielstwo – nowy aspekt wczesnej dorosłości*, „Psychologia Rozwojowa”, (16/2) 2011, s. 33-49. B. Frączak-Rudnicka, *Dzieci w roli konsumentów – przyspieszona socjalizacja konsumencka*, [w:] Marody M. (red.), *Zmiana czy stagnacja?* Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2004. Goszczyńska M., Kołodziej S., Trzcinińska A., *Uwikłani w świat pieniądza i konsumpcji. O socjalizacji ekonomicznej dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2012.

²⁸ Zob. szerzej: Niesiołędzka M., *Dzieci młodzież jako konsumenci. Wyzwania i zagrożenia*, [w:] Zawadzka A.M., Niesiołędzka M. (red.), *Kultura konsumpcji – wartości, cele, dobrostan. Psychologiczne aspekty zjawiska*, Liberi Libri, Warszawa 2014, s. 103.

²⁹ Tamże, s. 107.

³⁰ Za: Kułaga Z., Barwicka K., *Reklama środowiskiem dziecka – przegląd badań i danych dotyczących wpływu reklamy na zdrowie dziecka*, Problemy Higieny i Epidemiologii, (89/1) 2008, s. 120-127.

na kształtowanie się np. nawyków żywieniowych dzieci. Badania przeprowadzone przez Małgorzatę Niesiołbędką w grupie 60 uczniów szkoły podstawowej z klas pierwszych i trzecich wykazały, że spożywane przez nich posiłki składają się przede wszystkim z produktów reklamowanych, w których zawartość cukru i tłuszczu przekraczała normy dopuszczalne w prawidłowej diecie³¹.

Z kolei badania Zbigniewa Kułagi i Katarzyny Barwickiej wykazały, że im więcej czasu dzieci spędzają przed ekranem telewizora, tym częściej domagają się reklamowanej żywności i napojów, więcej konsumują słodkich przekąsek i wysokoenergetycznych napojów, mniej zaś jedzą warzyw i owoców. Badania ujawniły także, że posiadanie przez dziecko odbiornika w swoim pokoju prowadzi do wzrostu BMI i otyłości. Każda dodatkowa godzina oglądania telewizji dziennie przez dzieci w wieku 2-5 lat zwiększa ryzyko spożycia żywności typu fast-food częściej niż raz w tygodniu o 55%, a w wieku 7-11 lat oglądanie telewizji ponad trzy godzinny dziennie zwiększa ryzyko otyłości o 51% i nadwagi o 36%. Czas poświęcony telewizji jest także istotnym predyktorem BMI w wieku dorosłym. Każda dodatkowa godzina filmu w trakcie weekendu w wieku 5 lat to wzrost ryzyka otyłości w wieku 30 lat o 7%³² – wyliczają szczegółowo autorzy.

Rozwijany jest również metodologiczny warsztat badania dzieci w roli konsumentów, w tym metodologia badań roli marek w ich socjalizacji konsumenckiej³³, w tworzonym wizerunku siebie i kształtowaniu osobowości³⁴. Problematykę tę omówię obszerniej w trzeciej części tego rozdziału.

Podsumowując półwiecze badań tej problematyki, można wskazać – za Deborah Roedder John – trzy główne obszary badawcze koncentrujące się na próbach określania:

- poziomu wiedzy dziecka o kluczowych elementach rynku, np. o marce,
- sposobów podejmowania decyzji konsumenckich przez dziecko oraz jego wpływu na decyzje zakupowe rodziny,
- kształtowania wartości i norm społecznych w odniesieniu do konsumpcji i materializmu³⁵.

Problematyka konsumpcji jest gorącym tematem dla rodziców, nauczycieli i marketingowców. Co oczywiste, cele tych ostatnich są dokładnie odwrotne niż

³¹ Niesiołbėdka M., *Rola reklamy w kształtowaniu nawyków żywieniowych dzieci*, *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, (10) 2007, s. 32-37.

³² Kułaga Z., Barwicka K., *Reklama środowiskiem dziecka...*

³³ Chan K., *Young consumers and perception of brands in Hong Kong: A qualitative study*, *Journal of Product and Brand Management*, (15/7) 2006, s. 416-426. Tenże, *Exploring children's perceptions of material possessions: A drawing study*, *Qualitative Market Research: An International Journal*, (9/4) 2006, s. 352-366. Dotson M.J., Hyatt E.M., *Major influence factors in children's consumer socialization*, *Journal of Consumer Marketing*, (1/22) 2005, s. 35-42.

³⁴ Korczak A., *Rola wizerunków marek w opisie obrazu siebie u dzieci w różnych okresach rozwojowych*, *Studia z Psychologii w KUL*, (17) 2011, s. 133-166. Rodhain A., *Brands and the Identification Process of Children*, *Advances in Consumer Research*, (33/1) 2006, s. 549-555. Chaplin L.N., John D.R., *The Development of Self-brand Connections in Children and Adolescents*, „*Journal of Consumer Research*”, (32) 2005, s. 119-128.

³⁵ John D.R., *Consumer Socialization of Children...*

wychowawców. Jedni chcą zwiększać sprzedaż i promować postawy konsumpcyjne, drudzy próbują szukać możliwie atrakcyjnych sposobów komunikacji z młodymi ludźmi, wskazując na inne aniżeli komercyjne znaczenia szczęścia czy bogactwa. Szczególnie niepokojące w konsumenckiej socjalizacji jest kształtowanie u dziecka chęci posiadania dóbr materialnych postrzeganych jako środki do osiągnięcia sukcesu, szczęścia i satysfakcji³⁶. Ważna jest tu rola rodziców i nauczycieli, a przede wszystkim kształtowanie ich kompetencji medialnych i konsumenckich, by potrafili z dzieckiem rozmawiać o jego konsumpcyjnych potrzebach oraz czynnikach je kształtujących. Na przykład polscy rodzice, w porównaniu z rodzicami z innych krajów europejskich, najmniej się martwią wpływem reklamy telewizyjnej na dzieci. Tylko 16% polskich rodziców obawia się negatywnego oddziaływania reklamy. W Niemczech czy Belgii zaniepokojonych jest 60% dorosłych³⁷. W Stanach Zjednoczonych – zgodnie z wynikami badań przeprowadzonych przez Center for a New American Dream³⁸ – 95% rodziców przyznaje, że dzieci są zbyt bardzo zorientowane na kupowanie i konsumowanie, a ponad 80% uważa, że reklama skierowana do dzieci powinna być ograniczona³⁹. Otwiera się zatem przestrzeń do działań edukacyjnych w polskich przedszkolach, szkołach i mediach.

2. Dziecięcy dyskurs o markach

2.1. Cel i metoda badań

W problematyce społecznych znaczeń konsumpcji ciekawe wydaje się uchwycenie tego, co w markach jest dla dziecka tak istotnego, że woli je od innych, niemarkowych produktów, nawet tych, które – w opinii badacza – mogłyby mu umożliwić bardziej różnorodną, twórczą zabawę. Czy reklama jest tu głównym stymulatorem dziecięcych potrzeb konsumpcyjnych z markami w roli głównej? Które z cech, wartości, korzyści tak bardzo angażują dziecko w relacje z ich ulubioną marką, że rezygnuje z zabawy innymi, niemarkowymi produktami?

W badaniach studiów kulturowych kładzie się nacisk na kulturowo-społeczny kontekst dziecięcej aktywności na rynku. Badania te obejmują głównie jakościowe analizy tego, jak konsument „aktywnie przepracowuje i transformuje symboliczne znaczenia kodowane w reklamach, markach, sprzedaży detalicznej czy produktach, by manifestować swoją indywidualną i społeczną kondycję, osobowość i cele życiowe”⁴⁰. W konceptualizacji dzieciństwa odchodzę od popularnych ujęć pojmowania go jako pewnego stadium życia, linearnie pojętego okresu rozwoju człowieka czy

³⁶ Tamże, s. 202.

³⁷ Zaraska M., *Telewizja nie dla dzieci* [online] http://m.wyborcza.pl/wyborcza/1,105407,12422971,Telewizja_nie_dla_dzieci.html

³⁸ Jest to popularna amerykańska organizacja non-profit, której celem jest „pomoc Amerykanom w zmianie i ograniczaniu konsumpcji, by podnosić jakość życia, chronić środowisko i promować sprawiedliwość społeczną”. Odczytano na stronie: <https://www.newdream.org>

³⁹ *Materializm dzieci powiązany z niską samooceną* [online] 27-11-2007. <http://www.zw.com.pl/artukul/198390.html?print=tak>

⁴⁰ Arnould E.J., Thompson C. J., *Consumer Culture Theory (CCT): Twenty Years of Research*, *The Journal of Consumer Research*, (31/4) 2005, s. 871.

„strukturalnej formy”⁴¹. W zamian kładę zaś nacisk na zróżnicowanie kulturowe i pojmuję je jako dynamiczny proces społeczny wypełniony rywalizacyjnymi zabiegami o miejsce w grupie oraz ciągłymi negocjacjami dotyczącymi istotności własnych znaczeń i relacji.

W nurcie tym Susan Fournier analizowała sposoby, za pomocą których dzieci animują i personalizują marki. Wskazała na piętnaście znaczących relacji dziecka z marką w obrębie tej samej kategorii wiekowej⁴². Z kolei badania Maxa Blackstone’a wskazały, że młodzi konsumenci budują relacje z markami w taki sam sposób jak z ludźmi. Używają w stosunku do nich tych samych pojęć dotyczących zaufania, równości, uznania, wrażliwości, a nawet miłości czy nienawiści. Traktują swoje relacje z markami w podobny sposób jak tradycyjne, interpersonalne relacje z rodziną, znajomymi czy (nie) przyjaciółmi⁴³. Mindy Ji zdefiniowała te relacje jako „dobrowolną bądź stymulowaną więź pomiędzy dzieckiem a marką, zawsze związaną z pewną unikalną historią tej relacji i w zamierzeniu realizującą rozwojowe i społeczno-emocjonalne cele w życiu dziecka”⁴⁴. Dzieci wchodzi w relacje z różnymi rodzajami marek, znają ich imiona, pamiętają przeszłe historie z nimi związane. Podobnie jak Fournier, Ji wyróżniła kilka typów relacji, podkreślając wyjątkowość każdej takiej opowieści dziecka.

W maju i czerwcu 2013 roku przeprowadziłam wywiady grupowe z siedmio- i ośmiolatkami, uczniami pierwszych klas dwóch lubelskich szkół podstawowych, w kwietniu 2014 roku z sześciolatkami z dwóch przedszkoli, a w październiku 2015 roku – z pięciolatkami. Wyniki obu pierwszych badań szczegółowo przedstawiłam w dwóch wcześniejszych opracowaniach⁴⁵; w tym miejscu zestawię wyniki dla obu grup wiekowych oraz uzupełnię o dane z badań październikowych. Badania były realizowane w placówkach publicznych i społecznych/prywatnych: Szkole Podstawowej nr 32 im. Pamięci Majdanka i Szkole Podstawowej im. Bolesława Chrobrego (uznawanej za jedną z najlepszych szkół w Lublinie, co mierzone jest m.in. pierwszym miejscem zajmowanym od pięciu lat w rankingach zdawalności testu kompetencji klas VI w województwie lubelskim; szkole płatnej, w której o przyjęciu decyduje odpowiedni wynik z testu). Podobnie z przedszkolami, badania były realizowane w Przedszkolu nr 42 i Prywatnym Przedszkolu „Motylek”. Placówki te mieszczą się także w postrzeganych jako „lepsze” bądź „gorsze” dzielnicach Lublina: na Sławinku i Tatarach. Łącznie przeprowadziłam 99 wywiadów (30 z siedmio- i ośmiolatkami, 38 z sześciolatkami i 31 z pięciolatkami), wykorzystując technikę wywiadów zogniskowanych.

⁴¹ Matyjas B., *Obraz dzieciństwa globalnego. Kontekst pedagogiczny*, Kultura – Historia – Globalizacja, (14) 2013, s. 101.

⁴² Fournier S., *Consumer and Their Brands: Developing Relationship Theory in Consumer Research*, Journal of Consumer Research, 24(4) 1998, s. 343-353.

⁴³ Blackston M., *Observations: Building Brand Equity by Managing the Brand's Relationship*, Journal of Advertising Research, (32/3) 1992, s. 79-83.

⁴⁴ Ji M.F., *Child-brand relations: a conceptual Framework*. Journal of Marketing Management, (25) 2008, s. 605.

⁴⁵ Duda A., *Czym się bawić? Funkcje marek dla dzieci – raport z badań siedmiolatków*, Kultura i Edukacja, (3/103) 2014, s. 288-312. Taż, *Społeczne znaczenia marek wśród dzieci*, Marketing i Rynek, (4) 2014, s. 38-44.

Przeanalizowałam rozmowy dzieci o ich praktykach konsumpcyjnych czy precyzyjniej o markach, by móc określić znaczenia i funkcje, jakie pełnią one w społeczno-emocjonalnym rozwoju dziecka. Podjęłam próbę opisu i analizy doświadczenia konsumpcyjnego dzieci, uchwycenia dynamiki ich interakcji, zrozumienia, jak – podczas dyskusji we własnym gronie – tworzą one swój świat konsumpcji. Badanie było pomyślane w celu zdiagnozowania, czy dla np. siedmiolatka – stojącego na granicy dwóch etapów swego rozwoju, do tego w dość różnorodnym kontekście codziennego życia – marki niosą ważne znaczenia społeczne. Jak bardzo różnią się jego doświadczenia z marką od doświadczeń pięciolatka? Co istotnego i atrakcyjnego znajduje on w komercyjnej obietnicy rynkowej? Czy status materialny jego rodziców istotnie różnicuje te doświadczenia?

Zrozumienie znaczeń przypisywanych przez dziecko (nie reklamodawcę ani rodzica) marce pozwoli lepiej zrozumieć proces socjalizacji dzieci do konsumpcyjnego świata. Ważne jest dostarczenie takiej wiedzy, która mogłaby być użyteczna dla rodziców i pedagogów, aby mogli oni ukierunkowywać oraz – być może – ograniczać wpływ dyskursu na rozwój potrzeb konsumpcyjnych dzieci.

W literaturze przedmiotu podkreśla się, że wywiady są dobrą metodą badania dzieci⁴⁶. Dostarczają one ważnych informacji o ich konsumpcyjnych nawykach i preferencjach, dają sposobność zrozumienia ich języka i nadawanych produktom znaczeń. Olivia Freeman proponuje również interaktywne sesje oparte na zabawie z rówieśnikami. Organizowała ona grę w „bingo” czy dekorowanie świątecznej choinki markowymi i niemarkowymi ozdobami, próbując uchwycić różnice w dyskursie na ich temat⁴⁷. W tego typu badaniach nie tyle chodzi zatem o poglądy, wiedzę czy deklaracje dziecka, ile o wygenerowanie możliwie spontanicznej rozmowy o markach w trakcie zabawy w naturalnym środowisku młodego konsumenta.

Popularne w badaniach marki są także techniki oparte na metodzie Gillian Oakenfulla, Edwarda Blaira⁴⁸ czy Geralda Zaltmana⁴⁹, w których kładziono nacisk na minimalizowanie werbalnej formy procesu badawczego. Zaltman, konstruując ZMET (*Metaphor Elicitation Technique*), wyszedł z założenia, że ludzie myślą obrazami i metaforami, a przekładanie ich na formę werbalną może jedynie zniekształcać wyjawiane treści. Takie zakłócenia mają być szczególnie widoczne u dzieci, które nie zawsze radzą sobie z wyrażaniem swoich myśli i uczuć. W badaniach wykorzystujących tę technikę, nieco modyfikowaną później przez innych naukowców⁵⁰, dzieci udzielają odpowiedzi, wybierając obrazki odpowiednio kojarzące się im z marką i obrazem samego siebie.

⁴⁶ Gunter B., Furnham A., *Children as Consumers. A Psychological Analysis of the Young People's Market*, Routledge, London 1998.

⁴⁷ Freeman O., 'No Buts!' – *Researching Children's Consumption, an Exploration of Conversation and Discourse Analytic Techniques*, Dublin Institute of Technology, Dublin 2006.

⁴⁸ Oakenfull G. i in., *Measuring Brand Meaning*, „Journal of Advertising Research”, (40) 2000, s. 43-53.

⁴⁹ Zaltman G., *Jak myślą klienci. Podróż w głąb umysłu rynku*, Wydawnictwo Forum, Poznań 2004. Zaltman G., Coulter R.H., *Seeing the Voice of Customer: Metaphore-Based Advertising Research*, Journal of Advertising Research, (35) 1995, s. 35-51.

⁵⁰ Chaplin L.N., John D.R., *The Development of Self-brand Connections...*

Krytycznie odnoszę się do propozycji metodologicznej Zaltmana. Obrazki, z których dzieci mają wybierać to, co kojarzy im się z daną marką, to ciągle wyobrażenia i propozycje dorosłych, nie dzieci. Obrazki z określeniami poszczególnych kategorii tematycznych: marek, przedmiotów, hobby, sportów czy znanych osób, ukierunkowują wybór dziecka według wcześniej przygotowanego schematu. Nawet 18 propozycji obrazkowych nie musi wcale odwzorować, często tak zaskakujących dorosłego, wyobrażeń dziecka. Wręcz odwrotnie – może je zubażać, kierując na tory myślenia badacza i opracowanego przez niego zestawu „metafor” (notabene metafora jest tu dość specyficznie pojmowana, jako znak, bez kluczowych dla tego pojęcia funkcji przenoszenia znaczeń).

Dyskusje grupowe z elementami zabawy uznałam zatem za najbardziej optymalną metodę badania dzieci. Choć ma ona kilka wad, to jednak w trakcie procesu badawczego można było częściowo je wyeliminować. Mowa o presji rówieśników czy dominacji któregoś z nich, ograniczających możliwości udziału w rozmowie dzieci mniej śmiałych.

Z tej racji grupy były małe (3-4 dzieci), co miało łagodzić ewentualne lęki. Każde z dzieci było proszone o wyrażanie opinii, te mniej śmiałe były zachęcane do zabierania głosu dodatkowymi pytaniami, a te najbardziej (a czasami zbyt) aktywne – proszone o umożliwienie wypowiedzenia się innym. Uczestnicy sami dobierali się w grupy. Zwiększało to prawdopodobieństwo posiadania wspólnych zainteresowań, dyskusji o tych samych markach, co okazało się dość istotne w kontekście badania ich społecznych znaczeń.

Przeprowadzenie wywiadów grupowych umożliwiło – podobnie jak u Olivii Freeman – wygenerowanie ich rozmów wokół kultury konsumpcyjnej. W przeciwieństwie do Zaltmana przyjąłam, że dziecko – pojęte jako kompetentna istota społeczna – potrafi również poprzez rozmowę artykułować swoje potrzeby i wyrażać własne zdanie. Społeczne znaczenia marek określiłam jako wagę komercyjnych zasobów kulturowych, które dzieci wnoszą do swoich codziennych relacji z innymi, jak też tworzenia własnej tożsamości. Owe zasoby dziecięcej kultury uległy dziś diametralnym przeobrażeniom.

Z wymogiem szybkiego wychodzenia z mody, z marketingową ofensywą przekonywania dziecka, że powinno być „na czasie”, a więc „musi mieć” (*‘must have’ commodity*) każdą następną zabawkę, czy w końcu z precyzyjnie dobranym do dziecięcych potrzeb ładunkiem wartościującym (*value-laden information*)⁵¹, współczesne markowe zabawki mogą stawać się ważnym dla dziecka kulturowym zasobem, włączanym w jego świat wartości. Założyłam, że odpowiednio dostosowane do wieku bodźce będą efektywnie stymulować rozmowę wokół marek, z której możliwe będzie wyłonienie wartości i znaczeń przypisywanych markom przez dzieci, a także ich funkcji społecznych.

⁵¹ Ritson M., Elliott R., *The social uses of advertising: An ethnographic study of adolescent advertising audiences*, „Journal of Consumer Research”, 26(3) 1999, s. 271-272.

2.2. Przebieg badań

W badaniach z różnymi grupami wiekowymi zastosowałam odmienne scenariusze wywiadu. W przedszkolach zestawiałam najczęściej wskazywane przez dzieci markowe zabawki (co ustaliłam na podstawie pilotażu dwa miesiące wcześniej): samochód Zygzak McQueen i lalkę Barbie, z niereklamowanymi w Polsce, atrakcyjnymi produktami.

Samochód „z pilotem” był autem zdalnie sterowanym, bardzo zwrotnym, mogącym wykonywać obroty wokół własnej osi, z „dużym” przyspieszeniem. Ponadto zawierał elementy migające wielobarwnymi światłami i wydawał dźwięki charakterystyczne dla warkotu silnika. Samochód Zygzak McQueen nie miał żadnej z tych funkcji. Podobnie konkurencyjna do Barbie lalka „bobas” prezentowała się dość ciekawie: wyglądała jak niemowlę, ręce i nogi miała zamocowane na kołkach, dzięki czemu układały się jak u małego dziecka (nie zwisały i nie wyginały się na wszystkie strony). Ułożenie lalki można było łatwo modelować. Lalka ziewała, wzdychała, gdy dziecko się nią nie zajmowało. Mruczała, gdy była głaskana, karmiona, czesana. Powtarzała słowa dziecka, ale też wołała tatę i mamę. Dodatkowo była wyposażona w akcesoria do karmienia i czesania. Samochodu z pilotem ani „lalki-bobasa” nie reklamowano w polskiej telewizji.

Inny scenariusz zastosowałam w szkołach. W każdej z grup prosiłam dzieci, by w pięć minut narysowały na kartkach swoje ulubione rzeczy, ewentualnie to, co chciałyby dostać od dobrej wróżki, podkreślając, że rysunek nie musi być ładny czy staranny. Dzięki temu wspólnie wyselekcjonowaliśmy marki, które budziły największe zainteresowanie i emocje. Zostały one wykorzystane jako bodziec do dalszej dyskusji, w której zadawałam pytania typu „Dlaczego ta zabawka jest taka fajna?”, „Co o niej myślisz?”, „Dlaczego właśnie ta, a nie inna?”, „Skąd się o niej dowiedziałaś/eś?”.

Ten etap badań był podstawą do zrozumienia procesów, w trakcie których dzieci wchodziły w interakcje z przedmiotami markowymi. Założyłam, że znaczenia dookreślane są w społecznym doświadczeniu dziecka, w przyjmowanych przez nie rolach i relacjach z rówieśnikami. Zrealizowane badania umożliwiły obserwację dynamicznego procesu negocjowania konsumpcyjnych znaczeń obiektów kształtujących część codziennego życia dziecka. Pozwoliły wskazać główne funkcje, jakie idą za znaczeniami przypisywanymi markom. Istotne było również zróżnicowanie wypowiedzi ze względu na typ przedszkola lub szkoły.

2.3. Wnioski z badań

2.3.1. Dziecięce marzenia – czy tylko marki?

Odpowiedzi na pytania o dziecięce marzenia i potrzeby (pytanie o życzenia do wróżki) były bardzo różnorodne. Trudno byłoby zgodzić się z Martinem Lindstromem, że dzieci marzą jedynie o markach. Oprócz marek równie często pojawiały się niekomercyjne życzenia, np. „prawdziwy” pies lub kot, kwiatki, wyjazd z rodzicami albo prośby wskazujące na pewne ogólne kategorie (samochód-zabawka, samolot, puzzle, drewniane klocki) bądź niemarkowe produkty (latawiec, magnesy, skakanka, gumka do strzelania, pistolet ze strzałkami itd.).

Zarówno sześciolatki, jak i siedmio-, ośmiolatki znają marki. Różne są jednak poziomy ich zapamiętywania – u sześciolatków ta znajomość musiała być częściej

wspomagana, a ośmiolatki spontanicznie wymieniały nazwy. Jako najbardziej ulubione dzieci podawały, co oczywiste, marki zabawek. Oprócz Barbie i McQueena najczęściej pojawiało się pozagenderowe Lego oraz marki dla dziewcząt: Monster High i Pet Shop, a dla chłopców: Angry Birds, Hot Wheels, Bakugan, Gormiti, Transformers, czyli marki często reklamowane. Wyraźne były preferencje w określonych grupach, a nawet klasach. Na przykład w jednej z klas dzieci wskazywały najczęściej na ulubiony baton Twix, a w innych grupach pojawiał się on sporadycznie bądź wcale się nie pojawiał. Podobnie w jednej klasie tej samej szkoły częściej wymieniano Monster High, w innej Pet Shop, a w jeszcze innej – Barbie.

Pięciolatki miały trudności z podawaniem nazw marek, czy produktów. Częściej opisywały je, wskazując na bohaterów reklamy, charakterystyczne opakowanie, smaki, kolory, ilustracje, niekoniecznie nazwy: *ja najbardziej lubię cukierki oblane czekoladą i w środku mają taki orzeszek ... nie wiem, jak się nazywają, bo nie czytałam na opakowaniu*. Ulubiony samochód to „ten czerwony”, lalka ma deskorolkę, kolorowe włosy, skrzydła, świeci się, *potrafi mówić albo łatwo wygiąć jej ręce, kręcić główkami czy odzepić wszystkie części ciała, tak by pozostał jedynie tułów* (opis lalki Monster High).

Percepcja marki u sześcio-, siedmio- i ośmiolatków sprowadza się do postrzegania dość prostych doznań smakowych lub sygnałów wizualnych zawartych zarówno w samej reklamie, jak i w opakowaniu czy innych nośnikach promocyjnych. Jak twierdzi Deborah Roedder John, te wizualne, wyraziste cechy marki są pierwszymi elementami postrzeganymi przez dzieci⁵². Pięcio- i sześciolatki, w przeciwieństwie do ośmiolatków, nie zawsze uświadamiały sobie źródła wiedzy o marce:

Martynka: Ja chcę mieć taki ładny domek dla konika.

Badacz (B): Skąd o nim wiesz? Widziałas go gdzieś wcześniej?

M: Nie pamiętam... Ja sama wymyśliłam!

Starsze dzieci przyznawały, że proszą rodziców o produkty, które widziały w reklamie.

O skuteczności reklamy pisano wiele⁵³. W badaniach jedynie potwierdziłam ich wysoką zapamiętywalność. O niektórych produktach dzieci mówiły dokładnie

⁵² Rossiter J.R., *Visual and Verbal Memory in children's Product Information Utilization*, Advances in Consumer Research, (3) 1975, s. 572-576.

⁵³ Berger A.A., *Ads, fads and Consumer Culture: Advertising's Impact on American Character and Society*, Rowman & Littlefield, Lanham 2004. Braun-Gałkowska M., *Reklama telewizyjna a dzieci*, Edukacja i Dialog, (6) 1997, s. 68-72. Bretl D.J., Cantor J., *The portrayal of men and women in U.S. television commercials: A recent content analysis and trends over 15 years*, Sex Roles, (18/9-10) 1988, s. 595-609. Ewen S., *All Consuming Images: The Politics of Style in Contemporary Culture*, New York: Basic Books 1988. J. Fowles, *Advertising and Popular Culture*, Sage, Thousand Oaks 1988. Goldman R., *Reading Ads Socially*, Routledge, London 1992. Jacobson M.F., Mazur L.A., *Marketing Madness. A Survival Guide for a Consumer Society*, Westview Press, Boulder 1995. Jhally S., *Codes of Advertising, Fetishism and the Political Economy of Meaning in the Consumer Society*, Routledge, London 1987. Tenze, *Advertising and the End of the World*, Dokument DVD. Media Education Foundation. Northampton 2000. Kasztelan E., *Stan zareklamowania: reklama wobec dziecka w środkach masowego przekazu*, Wydawnictwo Atla2, Wrocław 1999. Kossowski P., *Dziecko i reklama telewizyjna*, Żak, Warszawa 1999. *Dziecko we współczesnej kulturze medialnej*, B. Łaciak (red.), Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2003. Ch. Lasch, *The Culture of Narcissism: American Life in*

językiem sloganów reklamowych. Pamiętały prawie wszystko z reklam do nich kierowanych. Dokładnie odtwarzały szczegóły. Ponadto przyznawały, że lubią oglądać reklamy, nawet te, które widziały już wielokrotnie. Pięciolatki twierdziły ponadto, że bez reklamy w ogóle nie byłoby sklepów ani produktów, bo *przecież nikt nie wie wtedy, co kupować*.

Ośmiolatki zdecydowanie lepiej potrafiły wskazywać różne marki w wielu kategoriach. Co więcej, potrafiły podać powody, dla których produktom nadaje się nazwy, a także mówiły o marce jako istotnej informacji o produkcie. Opisowały markę jako źródło gwarancji, autentyczności czy identyfikacji produktu. Na pytanie, po co tworzy się marki, dzieci odpowiadały:

Lena: ... bo wiadomo, co to za produkt.

Mateusz: ... bo produkty mają nazwy, muszą mieć nazwy, żeby wiedzieć, co się kupuje.

Asia: ... żeby można było oddać do sklepu.

Ośmiolatki dość kompetentnie wskazywały źródła wiedzy o markach. Po serii pytań o doświadczenia (bezpośrednie i pośrednie) z produktami oraz preferencje marki wyłoniło się kilka najistotniejszych czynników ich rozpoznawalności i atrakcyjności. Preferowanie marek spożywczych czy zabawkarskich wiąże się przede wszystkim z ich widocznością (*visibility*) w środowisku dziecka. Są one konsumowane, używane: *bo jem je na śniadanie; mama je kupuje i je lubię (familiarity)*. Poza tym specyficzne, wyraziste cechy marki są kojarzone zarówno z bohaterami reklam, bajek i opowiadanych przez nie historii, jak i z opakowaniami, dołączanymi gadżetami czy programami lojalnościowymi.

Siedmio- i ośmiolatki wskazywały, że o produkcie wiedzą również od rówieśników, rodziców bądź starszego rodzeństwa. Proszą o produkt, gdyż po prostu widziały go u kolegi, brata lub siostry i „fajnie” wyglądał. Ci, którzy mają starsze rodzeństwo, wydawali się bardziej zainteresowani markami odzieżowymi i sprzętem elektronicznym. W dyskusji o markowych ubraniach, które dziecko np. miało na sobie, najczęściej tłumaczono, że taką samą markę lubi/nosi brat lub siostra bądź wybrał ją rodzic. W tym wieku zatem wybór marek jest częściej odzwierciedleniem wyborów rodziców i starszego rodzeństwa niż reklamowej perswazji. Nie ma tu jeszcze konfliktu w wyborze marek między dziećmi i rodzicami. Wyjątkiem jest kategoria płatków śniadaniowych – 12-krotnie wzmiankowano o różnicach w preferencjach. Rodzice zdecydowanie wolą, by dzieci, zamiast płatków, jadły na śniadanie przygotowywane przez nich kanapki.

an Age of Diminishing Expectations, W.W. Norton & Company, New York 1979. Leiss W., Kline S., Jhally S., *Social Communication in Advertising. Persons. Products & Images of Well-Being*, Routledge, New York 1986. M. Lindstrom. *Dziecko reklamy...* I. Samborska, *Dziecko i telewizja. Reklamy i bajki telewizyjne a zachowania językowe współczesnego przedszkolaka*, Wydawnictwo Akademii Techniczno-Humanistycznej, Bielsko-Biała 2004. Wiles Ch.R., Wiles A.J., Tjernlund A., *The Ideology of Advertising. The United States and Sweden*, *Journal of Advertising Research*, (36/3) 1996, s. 57-66.

Poziom wiedzy o markach istotnie wpływa na preferencje. Dzieci, które bez większych problemów wymieniały kilka, a nawet kilkanaście znanych im marek bądź chwaliły się ich posiadaniem, czyli częściej używały produktów markowych i je oglądały (ekspozycje sklepowe, reklamowe, zabawa przedmiotami własnymi lub kolegów/koleżanek), bardziej pragnęły posiadać takie produkty. Postawa taka częściej charakteryzowała dzieci z przedszkoli i szkół prywatnych. Dzieci te, odpowiadając na pytanie o ulubione zabawki, częściej także wskazywały na relatywnie drogie marki, np. czternastokrotnie z dumą mówiły o posiadanych samochodach, robotach, interaktywnych lalkach czy maskotkach.

Klaudiusz: Mam giga model porsche. Błyszczący i jest wielki. B: Często się nim bawisz? – Tak.

B: A jak się nim bawisz? – Lubię na niego patrzeć.

B: Co sobie wtedy myślisz? – A nie wiem.

Maciek: Mam samochód taki metalowy. Audi TT. Jeżdżę nim po działce.

B: Dlaczego chwalisz się swoim samochodem?

– Jest super.

B: Inne dzieci pewnie też chciałyby taki mieć?

– Pewnie. Jest mój.

B: Dałbyś się im przejechać?

– On dużo kosztował.

B: Ale czy inne dzieci mogłyby się nim przejechać?

– Nie potrafią nim jeździć.

Luiza: Mój konik rusza głową, uszami, ogonem, jak mówię. I jak go dotknę. I jak włączam światło. I oddycha. Jak daję mu marchewkę, cheszę, to rży i macha ogonem.

B: Często go dotykasz, karmisz?

– No teraz trochę mniej.

B: Dlaczego? Mam inne.

B: Inne masz koniki? – Zabawki. Koniki też.

Takie zabawki dają dzieciom poczucie pewnej satysfakcji, ale nie zawsze rozwijają wyobraźnię, pomysłowość, wrażliwość estetyczną czy zdolności manualne. Trudno mówić o walorach edukacyjnych, gdy dziecko jedynie patrzy na duży, lśniący model samochodu. Można w tym miejscu przywoływać wskazania pedagogiki waldorfskiej i efekty realizowanych w jej nurcie „bezzabawkowych” eksperymentów. Okazuje się, że po początkowym niezadowoleniu, z każdą godziną dzieci radzą sobie coraz lepiej w sali bez zabawek. Tworzą grupy, aby omawiać pomysły, rozwijają zabawy z użyciem np. koców i poduszek, a przede wszystkim wyobraźni. Dzieci, motywowane do prac ręcznych, szukają materiałów i przerabiają je na stole warsztatowym. Następuje większa integracja, gdyż rozwiązują się dotychczasowe grupy, skupione wokół określonych zabawek. Grupa zaczyna się mieszać na różne sposoby i bardziej zaczynają się liczyć pomysły, umiejętności, a nie posiadanie tej czy innej zabawki. Po tym eksperymentalnym okresie, gdy stopniowo regały i szuflady znów się zappełniały,

okazywało się, że wcześniejsza różnorodność i liczba zabawek odczuwana była jako przytłaczająca i nieprzydatna⁵⁴. Nauczyciele sygnalizowali, że właśnie dzieci, które dobrze odnajdywały się w „bezzabawkowym” eksperymencie, w szkole wyróżniały się bogactwem pomysłów, wyobraźnią, umiejętnością koncentracji i radzenia sobie w trudnych sytuacjach. Nauczyciele chwalili je za ich kompetencje społeczne w odniesieniu do codziennych wydarzeń związanych z nauką i życiem grupy oraz za wyższą motywację do szukania rozwiązań dla stawianych im zadań.

Podsumowując, można uznać, że w kształtowaniu preferencji badanych dzieci bodźce reklamowe, szczególnie te kierowane bezpośrednio do nich, są ważne, ale wcale nie najważniejsze. Stają się czynnikiem wyzwalającym przekonanie o walorach produktu, zwiększają znajomość i rozpoznawalność marki. W tym wieku jednak istotniejsze jest doświadczenie dziecka z produktem wyraźnie warunkowane wiedzą, doświadczeniem i upodobaniami rodziców oraz starszego rodzeństwa. Marki nie były idealizowane. Temat zakupów czy popularnych zabawek nie wpływał samoistnie w rozmowie dzieci z rówieśnikami. Niemniej w sytuacjach, kiedy kierowano ją ku markom i konsumpcji, dość swobodnie, często emocjonalnie, określały swoje preferencje.

2.3.2. Dziecięce wybory w obszarze zabawek markowych i niemarkowych?

Zaskakujący okazał się wynik konfrontacji dzieci z markowym/reklamowanym i niereklamowanym produktem. Większość chłopców, mając oba do wyboru, deklarowała wybór MacQueena, ale sięgała po samochód z pilotem, to znaczy chciała się nim bawić. To właśnie o ten samochód dzieci kłóciły się najczęściej. Warto odnotowania jest to, że w wyrwaniu sobie pilota do tego auta bardzo aktywnie uczestniczyły też dziewczynki. Tu również dzieci, które przyznawały, że mają dużo zabawek w domu i generalnie miały większą wiedzę o markowych produktach, częściej deklarowały wybór ZygzakaMacQueena. Co więcej, chęć posiadania Zygzaka u tych dzieci była tak silna, że wbrew swoim zachowaniom (zabawa samochodem z pilotem) jednocześnie szukały uzasadnień, dlaczego wolą ten drugi, markowy produkt.

B: Kevin przecież wybrałeś MacQueena, dlaczego wyrwałeś Martynce pilota do zielonego samochodu?

K: Ja pierwszy go wzięłem!

M: Nie, ja!

B: Mówiłeś, że wolisz MacQueena. Dlaczego?

K: *Bo w nocy można nie hałasować!* [a zielony samochód wydaje głośne dźwięki – A.D.]

B: No dobrze, ale przecież chcesz bawić się zielonym samochodem, a mówisz, że wolisz Mac-Queena?

K: Bo też jest fajny, ale wolę MacQueena.

B: To baw się MacQueenem, a tamten samochód oddaj Martynce.

K: Nie, bo chcę sprawdzić, co on może.

⁵⁴ Zob. Kiersch J., *Pedagogika waldorfska. Wprowadzenie do pedagogiki Rudolfa Steinera*, Impuls, Kraków 2008.

Co zatem w marce jest tak istotnego dla dziecka, że deklaruje jej wybór, mimo chęci zabawy innym produktem? Wielokrotnie słyszało o nim w reklamie, oglądało bajkę i chce przenieść tę bajkową rzeczywistość do swojej zabawy. Na pytania, dlaczego Mac-Queen jest taki „fajny” lub „fajniejszy” od drugiego samochodu oraz jak chłopcy bawiliby się MacQueenem w domu, dzieci wskazywały głównie na cechy i/lub czynności bohatera filmu *Auta*.

Kacper: Zygzak jest szybki.

B: Samochód z pilotem jest szybszy.

K: No ale (hmmm...) Zygzak potrafi więcej!

B: Co Zygzak potrafi?

K: Ściga się najlepiej.

Inne dzieci opisywały, że Zygzak *pomaga*, a *jak się ściga, to myśli o innych*. Bawiąc się, chłopcy się ścigali i walczyli z drugim samochodem, chcieli budować drogi, domy, czyli dość wiernie odgrywali rolę bohatera filmu Disneya. Wydaje się więc, że bawiąc się markami, dzieci nie kreują własnych wyobrażeń, lecz sięgają po gotowe rozwiązania, odtwarzają czynności, sytuacje, fakty i zdarzenia zaobserwowane w filmach, grach i reklamach. W zabawach markowymi produktami odbijały się ściśle określone wydarzenia, zjawiska, a także wzory zachowań bohaterów komercyjnej rzeczywistości.

Decyzje dziewczynek o wyborze lalki też okazały się trudne. Musiały wybierać nie tylko między lalką z wieloma akcesoriami i funkcjami a lalką Barbie – ikoną – ale także między realizacją potrzeby opiekowania się, obdarzania miłością, bliskości, dbania o słabszych a obietnicą spełnienia dziewczęcych marzeń o byciu księżniczką, kobietą sukcesu, piękną, bogatą, podziwianą przez Kena. Jedenaście (z szesnastu) dziewczynek wybrało Barbie. Jako powody podawały, że jest ładniejsza, można ją czesać, robić kucyki, ma ładną, wyszywaną spódnicę. W dziewczęcym dyskursie o Barbie również bardzo wyraźnie wybrzmiewały wątki bajek, reklam i filmów, wpłatanie na różnych etapach zabawy. U dwóch dziewczynek pojawiła się podobna jak u chłopców niespójność wypowiedzi i zachowań.

Ciekawa wydaje się różnica w sposobie zabawy lalką-bobasem i Barbie. Otóż gdy dziewczynki mówiły o „zwykłej” lalce, to najczęściej w kontekście zabawy w dom, a gdy o Barbie – pojawiała się moda, salon fryzjerski, akcesoria do makijażu. Lalka-bobas była zabierana na spacer, w odwiedziny do babci, do lekarza, Barbie zaś – na zakupy, do koleżanek, by mierzyć, porównywać ubrania, czesać się, czyli udoskonalać swój wygląd.

2.3.3. Dlaczego dzieci lubią markowe zabawki?

A. Zabawa i uznanie

W wyciskanych lodach najfajniejsze jest to, że zmieniają się później w napój, [...] musi być Kinder, żadnej innej firmy nie, bo inne nie mają zabawek takich. Gormiti mogą rozmawiać, ale muszą być podłączone, a Transformersy można tak pozaginać, że nikt ich nie rozpozna. Marki, łączone z zabawą, zaspokajają potrzebę poznawania i przekształcania rzeczywistości, odkrywania nieznanych dotychczas dziecku zjawisk oraz związków między nimi, ale również przyjemności związanej z nagrodą. Dzięki

marce dziecko realizuje potrzebę uznania i sukcesu, dostając prezenty za lojalność. Dzieci zbierają zatem etykiety z soków: bo będą miała fajną zasłonkę i trzeba tylko 10 kodów. A na słuchawki trzeba aż 40. Kupują lody – koniecznie Big Milk – gdyż można wygrać dodatkowego loda oraz cebulowe Laysy, bo najbardziej lubię wygrywać kasę; wygrałem raz 20 zł i kupiłem za to Lego. Taka nagroda ma dużą wartość dla dziecka, sprawia mu radość, dowartościowuje, ale staje się także mechanizmem efektywnie angażującym dziecko w relacje z marką, wzmacnia z nią więzi, a co najważniejsze dla nagradzającego – zwiększa sprzedaż.

Dzieci czerpią wyraźną satysfakcję z tego, że mają więcej przedmiotów, np. kart kolekcjonerskich, niż inni. Sama gra kartami jakby wcale nie była tutaj ważna, lecz właśnie zbieranie, porównywanie, wymienianie się nimi z kolegami oraz rozkładanie i podziwianie zgromadzonej kolekcji. Jak pisali Stacey Baker i James Gentry, młodsze dzieci często porównują swoje rzeczy z innymi właśnie w kategoriach ilości, podczas gdy starsze – w kategoriach kompetencji⁵⁵. U starszych dzieci kolekcjonowanie przedmiotów (zabawek, kart) jest sposobem podkreślania swej wyjątkowości, podnoszenia własnej wartości. Młodszym dzieciom poprawia samopoczucie to, że mają ich więcej. Daje im to swoiste poczucie kontroli nad ich własnym światem.

Dzieci z entuzjazmem opowiadają o konkursach: moje ulubione to dwa samochody Hot Wheels, bo jak się zbierze ich dziewięć, to dostaje się dodatkowo jeden, po czym kolega natychmiast poprawia: Nie dziewięć, tylko cztery, a piąty dostajesz. W tego typu akcjach promocyjnych wykorzystywana jest dziecięca skłonność do kolekcjonowania.

Programy lojalnościowe są jednocześnie dobrą ilustracją procesu socjalizacji dziecka do funkcjonowania w ramach rynku konsumpcyjnego, a proces jest tym skuteczniejszy, im wcześniej rozpoczęty⁵⁶. Praktyki ułatwiające dzieciom zapamiętanie logo, opakowania produktu, jak choćby akcja wręczania 3-6 letnim dzieciom, za pośrednictwem ich wychowawczyni, „Paki Przedszkolaka”, zawierającej próbki wyrobów, upominki i gadżety reklamowe, są dość dobrze opisane w tekście *Ometkowane serce szkoły* Marii Mendel⁵⁷.

Ponadto tworzone są wyrafinowane systemy możliwości zwiększania liczby i uzupełniania akcesoriów ulubionej zabawki: Barbie musi mieć siostrę, konika, mebelki itd., a Zygzak – przyjaciół, czyli inne samochody. Zabawka staje się jednym z elementów przemysłu rozrywkowego, zaczyna żyć swoim życiem, obok filmów, gier i programów telewizyjnych. Obrazy marki multiplikowane są w ikonosferze społecznej dziecka. Dyskurs o marce tworzy się tak, by nadawał się do wykorzystania w różnych mediach i na różnych nośnikach. Zachowywana jest ciągłość takiego dyskursu, powtarzane są te same elementy (ikony, hasła, środki mnemotechniczne, bohaterowie,

⁵⁵ Baker S.M., Gentry J.W., *Kids as collectors: a phenomenological study of first and fifth graders*, *Advances in Consumer Research*, (23) 1996, s. 132-137.

⁵⁶ Halawa M., *Życie codzienne z telewizorem*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2006, s. 46.

⁵⁷ Mendel M., *Ometkowane serce szkoły*, [w:] Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M. (red.), *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty. O praktykach wychowania – co wzbogaca, co zubaża wychowawcę. T. 3*, GWP, Sopot 2007.

oczywiste wątki i scenerie itp.), co staje się prostym czynnikiem wyzwalającym przekonanie o walorach produktu.

Wpływ jest wielokrotniony, gdyż marki, które dzieci już znają albo poznają np. z reklamowych dyskursów, widzą także w supermarketach czy restauracjach. Popularne stają się także inne techniki służące multiplikacji marki w życiu dziecka: *co-branding*, efektywnie rozszerzający rynek (np. *Lego Star Wars*), *marketing peer-to-peer*, wykorzystujący równolatków do sprzedaży danej marki, a także *flash mobs* z udziałem dzieci.

B. Poczucie bezpieczeństwa

Dzieci wielokrotnie pokazywały zabawki przynoszone do przedszkola lub szkoły. Były to zarówno maskotki, które pomagały im oswajać szkolną rzeczywistość i z którymi czuły się bezpiecznie, jak i inne zabawki, z którymi były silnie związane: *lalka, którą dostałam od taty*, *kotek – zawsze z nim śpię*, *owieczka – nie zostawiam jej w domu, przychodzi gosposia i ją przestawia*, *nowy samochodzik – nie chcę, żeby zostawał sam w domu*.

Przynoszone zabawki są dla nich wyjątkowe dlatego, że po prostu mają je od dawna albo były podarunkiem od bliskiej osoby. Jeśli zaś są to produkty markowe, dzieci tłumaczą, że właśnie teraz najchętniej bawią się nimi w domu (Transformersy, Gormiti, Bakugany, karty piłkarskie). Zdecydowana większość dzieci wcale jednak nie mówiła z dumą czy wyższością o swoich markowych produktach. Gdy miały na sobie markowe ubranie, np. sportowe buty, dopytywane o nie przez badacza, najczęściej wymieniały po prostu logo, kładąc nacisk na to, w jakich okolicznościach je dostały i od kogo. Były to zatem ich własne, indywidualne znaczenia, nie zawsze związane bezpośrednio z marketingowym przekazem marki. Tylko dwukrotnie pojawił się opis relacji nazwanej przez Mindy Ji „pierwszą miłością do marki”⁵⁸, czyli bardzo pozytywnej, opartej na sentymencie, wyjątkowo lojalnej postawy wobec marki, którą dziecko (dotyczy to również starszych konsumentów) dostało od bliskich wiele miesięcy czy lat temu. Prawdopodobnie właśnie te „pierwsze” marki będą zajmować wysokie miejsce w rankingach produktów u dorosłych już konsumentów.

Dzieci lepiej pamiętały kontekst otrzymania prezentu, od kogo i dlaczego go dostały, nie zaś to, czy jest markowy (i widziały go w telewizji) lub drogi. W rozmowach o prezentach reklamowe znaczenia przedmiotów prawie w ogóle nie były ważne. Dzieci chętniej opowiadały wówczas o samej uroczystości, która była powodem obdarowania: *Było dużo kolegów. Jak wróciłem, mama pytała, czy deszcz pada, bo cały byłem mokry* (Mateusz); *Babcia wywalila się na wstążce. Rąbnęła łokciem w tort. Ubaw był* (Kacper); *Lubię prezenty i czekam na gwiazdkę i Mikołaja i jest fajnie, bo wtedy wszyscy są* (Asia).

Zdarzało się, że przedmioty były opisywane jako stare, popsute, ale w dalszym ciągu ważne dla dziecka (owieczka od babci z naderwanym uchem, *stary łosiek*, piórnik od brata z naklejkami, *które już zbladły*, *piesek nie jest już ładny, trochę szary*,

⁵⁸ Ji M.F., *Children's relationships with brands: "True love" or "one-night" stand?* Psychology & Marketing, (19/4) 2002, s. 369-387.

ale miły). Trudno im się z nimi rozstać: *Spodnie się podarły, mama chciała wyrzucić, ale babcia zaszyła, bo tatuś przywiózł mi je ze Szwecji. A teraz zrobiłam sobie z nich krótkie* (Agnieszka). *A ja mam mnóstwo zabawek, którymi się nie bawię i mam pod swoim łóżkiem, takie pudło i chciałbym się nimi bawić, bo to są moje zabawki z dzieciństwa, moje wspomnienia, tam są pluszaczki* (Grześ).

Takie przedmioty są czymś stałym w życiu dziecka, czego nie można zastąpić. Kiedy gubi ono którąś ze swoich zabawek lub ubrań, pojawia się stres, zaburzenie poczucia bezpieczeństwa: *Jak pływaliśmy łódką i potem w restauracji wpadł mi kłapek do fontanny i chyba wpłynął do jeziora, bardzo płakałem. Długo szukałem. Tata powiedział, że ciocia spróbuje kupić mi takiego samego, ale ja tęsknię za moim* (Mateusz). *Natalia nie może oddać dzieciom misiów, a mam ich dużo i mama mówi, że się nie bawię i muszę oddać. Nie oddam!* Maciek z kolei nie chce, żeby młodszy brat nosił jego za małe już spodnie ze Spidermanem, bo przecież: *One są moje!* Dzieci w tym wieku – wskutek niewielkich doświadczeń życiowych – charakteryzuje silne poczucie własności, w miarę dorastania mniej akcentowane. Niemniej długo są egoistami. Stopniowo przystosowują się do norm grupowych, ale w tym wieku trudno im brać pod uwagę interesy innych i dzielić się swoją własnością. Ustanawiają silną relację z przedmiotem, który daje im poczucie bezpieczeństwa. Russell Belk podkreśla, że wyrzucanie bez wiedzy dziecka jego rzeczy wywołuje u niego poczucie utraty kontroli nad sobą. O wiele trudniej mu poradzić sobie z taką stratą aniżeli wtedy, gdy samodzielnie podejmuje decyzję o rozstaniu się z zabawką⁵⁹.

Dzieci lubią to, co znają. Stali bohaterowie, ukochane zabawki, ulubione ubrania służą im za punkt odniesienia. Używają ich zdrobnień, trzymają w „pudle pod łóżkiem”. Dzięki nim nabywają też pewnego rodzaju kompetencji, mogąc kontrolować swoje otoczenie, dlatego lubią kolekcjonować, a potem liczyć posiadane rzeczy: *Ja się tylko Lego bawię, ja liczę klocki, liczyłem je wczoraj. Mam 2500* (Kacper). *A ja 400 Pet Shopów!* (Ania). Na pytanie, po co tak dużo, dziewczynka przyznaje, że *Nie da się bawić wszystkimi, a potem długo sprzątam*. I tłumaczy, że wcale nie kupują ich rodzice: *Dostają od cioci, babci. Mama się złości, ale babcia mówi, że to tanie, a mama, że wcale nie*.

Praktyki kolekcjonowania tak dużej liczby zabawek są niezgodne choćby z pedagogiką waldorfską, zgodnie z którą nie wolno narażać wrażliwości dziecka na przesadne pobudzanie permanentnym nadmiarem bodźców. Poza tym wszystkie te gotowe zabawki nie przyczyniają się do rozwoju kompetencji społecznych, w takim stopniu, w jakim sprawia to np. tworzenie własnych zabawek czy pomysłów na tę zabawę. Cele, na jakie wskazuje ta pedagogika, są skrajnie odmienne od celów marketingowych. Czy możliwe jest znalezienie dla nich wspólnych obszarów i kompromisowych rozwiązań na tym polu, mając na względzie przede wszystkim dobro dziecka?

⁵⁹ Belk R.W., *Possessions and the extender self*, Journal of Consumer Research, (15/2) 1988, s. 139-168.

C. Identyfikacja i uczenie się ról społecznych

Zabawka markowa, jak każda inna, umożliwia dziecku przyjmowanie ról społecznych i wykonywanie różnych „dorosłych” zadań. Produkty są czyszczone, naprawiane, lalki ubierane, czesane, karmione, a samochody – prowadzone, parkowane, myte. Transformersy *zwalczają zło*. McQueen, a z nim dziecko, *ściga się i zwycięża*. Chłopcy wskazywali też na marki kojarzone ze sportowcami z reklam, których podziwiają i którymi chcieliby być. Świat kreowany w zabawach jest zbudowany na wzór i podobieństwo świata realnego, ale jego podłożem w tym wypadku jest rzeczywistość medialna, przedstawiająca gotową zabawkę z wymyślonym przez kogoś filmowym scenariuszem zabawy.

Można postawić tezę, że w przypadku siedmio- i ośmiolatków marki dopiero zaczynają stawać się środkiem ich samoidentyfikacji i ekspresji. Sześciokrotnie dzieci wskazywały na cechy umożliwiające im odróżnienie się od innych. Na przykład lalki Monster High cenione były właśnie za to, że są inne: *Mają zabawny wygląd. Lubię je. Są może straszne, ale trochę inne*. Marka daje tu możliwość podkreślenia swojej odrębności.

Świat Monster High to także świat tylko dziewczynek: *Chłopcy się nie bawią Monster High ani Pet Shopami!* Wyraźny jest podział na zabawki-marki dla dziewcząt i chłopców. Barbie są czesane i przebierane, a roboty Transformersy toczą z kolejnymi przeciwnikami walkę o dobro świata. Jedynie klocki Lego układane są przez obie płcie.

D. Przynależność do grupy

Ani pięciolatki, ani ośmiolatki raczej nie łączą „bycia fajnym” z posiadaniem markowych, reklamowanych produktów. Zdecydowanie częściej wskazują na pozytywne relacje z innymi dziećmi. Osoba „fajna” *to ktoś miły, z kim się kumpluje, lubi ze mną się bawić, grać, daje lekcje, gada ze mną* itp. Jedynie w ośmiu przypadkach sympatia do kolegi/koleżanki była uzależniona od chęci pożyczenia markowej zabawki, podzielenia się przekąską (ze sklepiku szkolnego) czy wymianą kart kolekcjonerskich.

Dzieci w takim samym wieku, co oczywiste, formują grupy i lubią robić rzeczy, które są popularne wśród ich rówieśników. Dziewczynki, które bawiły się zabawkami Monster High, utrzymywały bliższe relacje z tymi, które też lubiły te lalki. Tak samo dzieci, które bardziej lubiły bawić się na dworze, szły wspólnie pograć np. w piłkę czy budować *kanały dla myszek z piasku*. Dzieci tworzyły grupy, jednakże marki nie wydawały się istotnym czynnikiem wpływającym na ich relacje. W dziecięcym dyskursie nie wyznaczały im sposobów spędzania wolnego czasu. Najczęściej bowiem wskazywano na aktywność skupiającą się wokół sportu, gier, wyjazdów z rodzicami, ogólnie – czasu spędzanego z rówieśnikami, rodziną i przyjaciółmi: *Lubię jeździć do cioci. Tam sarny wyskakują z krzaków* (Małgosia).

To, co „lubiane”, jest zatem wysoce negocjowanym konceptem, który nie przylega w pierwszej kolejności do marki, a nawet jeśli, to nie w jednoznaczny, bezpośredni sposób. Dziecko w tym wieku nie sięga po markę w procesie budowania obrazu siebie i własnej wartości. Choć marka może dawać mu sposobność, by wzmacniać poczucie przynależności do grupy zarówno poprzez chwalenie się przed rówieśnikami, jak i wspólną zabawę markowym produktem.

2.3.4. Świat bez marek?

Jedno z pytań w wywiadzie było inspirowane badaniami Kary Chan⁶⁰, w których poprosiła ona 13-19-latki o ocenienie dzieci, które mają dużo markowych/reklamowanych produktów, i dzieci, które ich nie mają. Chciałam zweryfikować tezę Deborah Roedder John wskazującą, że tego typu znaczenia społeczne są jeszcze niezrozumiałe dla siedmiolatków, ani tym bardziej – pięcio- czy sześciolatków. W przypadku badań Chan odpowiedzi dzieci starszych układały się dość jednorodnie, tzn. generalnie należało współczuć osobom biednym. Jednak w przypadku badanych tu dużo młodszych dzieci odpowiedzi były już różnorodne. Pięcio- i sześciolatki najczęściej wskazywały konkretną koleżankę/kolegę i miały na myśli brak ogólnie pojętych aniżeli markowych zabawek.

W większości wypadków nie przejawiano zazdrości wobec dzieci, które mają dużo reklamowanych zabawek, wyrażano raczej chęć bawienia się nimi. Jedynie w siedmiu wypadkach dzieci z zazdrością mówiły, że też chciałyby *mieć takie rzeczy fajne*. Sporadycznie pojawiały się opinie, że takie dzieci *nie są fajnymi, zmuszają innych, żeby im kupować*, nie mają dużo kolegów/koleżanek. W większości opinii były jednak pozytywne, choć zaskakująco wyważone: *Chyba [...] troszkę tak, troszkę nie są fajne, czasami dają się bawić, czasami nie, dzielą się zabawkami* (18 wskazań) lub się *nie dzielą* (7 wskazań).

Generalnie dzieci mające dużo reklamowanych zabawek są miłe, wesołe, szczęśliwe, fajne, *bo pożyczają, bo mogą się z nimi bawić*. Kilkakrotnie jednak wskazywano na wspólną zabawę z taką koleżanką/kolegą jako na sytuację konfliktową, w której ów kolega/koleżanka przyjmował/a rolę wydającego polecenia, a skarżące się dziecko – niechętnie wykonującego te polecenia. Godziło się jednak na to ze względu na chęć zabawy atrakcyjną, markową zabawką.

Społeczne znaczenia marek wybrzmiały najwyraźniej, gdy proszono o ocenę innych dzieci, które nie mają reklamowanych zabawek. Należy zastrzec, że odpowiadając na to pytanie, dzieci mogły ogólnie myśleć o zabawkach, niekoniecznie tylko markowych. W każdym razie można stwierdzić, że dzieci bez markowych zabawek uznano za w pewien sposób „gorsze”, jednak nie tyle „biedne” w kategorii statusu materialnego, ile raczej nieszczęśliwe, gdyż pozbawione właściwej opieki rodzicielskiej, samotne, odrzucone. Określano je jako *dzieci z domu dziecka, biedne, smutne, przestraszone, nie mają z kim się bawić*, choć pojawiały się też odpowiedzi, że *są smutne, ale są dobrymi kolegami*. Dziewięciokrotnie podano skrajnie negatywne oceny, określające je jako *złe, niegrzeczne, zdenerwowane, głupie, mówiące przekleństwa, bijące inne dzieci* itp. Zwłaszcza dla najmłodszych dzieci sytuacja nieposiadania zabawek była niemal niewyobrażalna. Kilgoro z nich oceniło ją jako *straszna*, inne – chciały pożyczyć, a nawet oddać niektóre ze swoich zabawek takim dzieciom, przy okazji tłumacząc, że robiły to już wcześniej. Pojawiały się też propozycje, by biedne dzieci przyszły do przedszkola, bo będą mogły się w nim pobawić. Najczęściej jednak (czterdzieści osiem wskazań) mówiono, że takie dzieci musiały być bardzo niegrzeczne. To z kolei wskazuje, że rodzice, uzasadniając

⁶⁰ Chan K., *Exploring children's perceptions of material possessions...*

odmowę zakupu zabawki, sięgają głównie po techniki karania dziecka, wypominając mu jego wcześniejsze, niewłaściwe zachowanie. Zapominają o innych, może bardziej przekonujących, a na pewno bardziej pedagogicznych i nie tak krzywdzących argumentach, jak choćby uświadamianie im nadmiaru posiadanych zabawek, wskazywanie na nieefektywne gospodarowanie „kieszonkowym”, podsuwanie pomysłów na ciekawą zabawę bez takiej zabawki, motywowanie do prac ręcznych. Ważne jest, by konsekwentnie się odwoływać do tych pomysłów w trudnych sytuacjach „sklepowego marudzenia”.

Zabawki pomagają dzieciom oswajać rzeczywistość, czuć się bezpieczniej. Dzięki nim mogą one kontrolować swoje otoczenie. Ich brak zatem jest postrzegany jako coś niewłaściwego, co w ogóle nie powinno mieć miejsca: *Taki mój kolega chodzi do pogotowi opiekuńczego i tam nie ma nic, chyba że na urodziny albo coś przysyłają mu, jakieś ubranka do chodzenia albo prezenty* (Oliwier).

Dzieci w tym wieku – jak wcześniej zauważyła John – nie zwracają jeszcze uwagi na społeczne znaczenia konsumpcji, chociaż dość dobrze się orientują, kto w ich klasie ma określoną zabawkę lub np. markowe ubranie (tenisówki z McQuinem, bluzki z Barbie). W siedmiu jednak przypadkach, w szkole prywatnej, dziewczynki wyraźnie drwiły z koleżanki „niewłaściwie” ubranej: *Może to ubranie jej brata? Jej bluzki takie bure. Szare wszystko*. W pozostałych grupach nie znalazłam żadnego dowodu tworzenia grup wokół konkretnych marek lub stereotypizowania opartego na posiadaniu bądź nieposiadaniu jakiegoś produktu.

3. Podsumowanie

Świat marzeń badanych dzieci nie jest jeszcze światem markowych produktów, jak diagnozował Martin Lindstrom, nie są one tak ważne w ich codziennym dyskursie. Dzieci nie były ani jakąś spójną grupą, mocno zaangażowaną w relacje z markami, ani też grupą, która w ogóle się nimi nie interesuje. Temat popularnych zabawek nie wpływał samoistnie w ich rozmowach, ale kiedy dzieci były zachęcane do rozmawiania o nich, bez problemu potrafiły określać swoje preferencje. Im miały większą wiedzę i doświadczenie w ich użytkowaniu, tym bardziej angażowały się w ten dyskurs.

Markowe zabawki, podobnie zresztą jak niemarkowe, pełnią w życia dziecka funkcje identyfikacyjne i pomagają w zaspokajaniu potrzeb związanych z poczuciem bezpieczeństwa.

Na pytania udzielano zazwyczaj różnorodnych, nierzadko zaskakujących odpowiedzi, których nie udało się przewidzieć w Zaltmanowskim schemacie obrazków-metafor. Która bowiem z metafor Zaltmana byłaby odpowiednia do określenia własnego obrazu dziecka jako damy dworu czy dzielnej wyścigówki?

Gdy pytamy o treści znaczeń przypisywanych markom i „zwykłym” produktom, wówczas pojawiają się istotne różnice. W trakcie zabawy z Barbie, w konstruowaniu idealnego „ja” dziewczynek, wyraźnie były wątki bajek, filmów i reklam. W sumie były to jedyne skojarzenia z zabawką. Podobnie było u chłopców, gdy przyjmowali rolę dzielnego i szlachetnego auta Zygzak McQueen. Tak synergicznie tworzone przekazy wokół marek stają się wyjątkowo efektywnym źródłem, z którego dzieci czerpią materiały do fantazjowania i identyfikowania się z medialnie wykreowaną rolą. Niejako za dzieci opracowywane są tu scenariusze do fantazjowania, przez co

niekoniecznie rozwijają kreatywność w trakcie takich zabaw. Inaczej jest w przypadku „zwykłej” lalki-bobasa. Dziewczynka przyjmuje tu rolę opiekunki. Realizowane są wtedy inne potrzeby, ale do zabawy włączane są jej własne wyobrażenia i bardzo różnorodne doświadczenia społeczne. Mając do wyboru produkt z intensywnie promowanym obrazem i zabawkę z wieloma, wydawać by się mogło, atrakcyjnymi cechami, dzieci częściej jednak wybierają ten pierwszy. Poziom ekspozycji marek istotnie więc wpływa na intensywność pragnień i chęć ich posiadania.

Dość rzadko przejawiana była zazdrość wobec dzieci, które miały dużo zabawek, raczej była to chęć pobawienia się nimi i frustracja, kiedy kolega/koleżanka nie chciał/a jej pożyczyć. Nierówne uposażenie może być jednak źródłem konfliktów i przypisywania mniej lub bardziej atrakcyjnych ról w zabawie w zależności od posiadanych zasobów i liczby markowych zabawek.

Marki nie są jeszcze kojarzone z prestiżowymi znaczeniami. W opiniach badanych pięcio-ośmiolatków, dzieci niemające zabawek (markowych lub niemarkowych) muszą być nieszczęśliwe, przy czym owo nieszczęście kojarzone jest głównie z karą za złe zachowanie, brakiem przyjaźni, miłości, bezpieczeństwa. Raczej nie znajdowałam dowodów stereotypizowania „biednego” jako gorszego, wykluczanego z zabawy (kilka wyjątków w szkole społecznej).

Nawet w tej niewielkiej próbie młodych konsumentów, kluczowe skojarzenia z markowymi produktami istotnie różniły się między sobą. Charakterystyczne jednak, że dla dzieci (zwłaszcza młodszych) ulubione przedmioty były równie często kojarzone z tymi, które otrzymały od swoich rodziców czy ważnych dla nich osób (i miały je dość długo), jak z konkretnymi markami, czyli ich medialnymi historiami. Szczególnie dla pięcio- i sześciolletnich dziewczynek ukochane maskotki („z naderwanym uchem”) były ważniejsze niż popularne zabawki markowe.

Dzieci ze szkoły społecznej były bardziej świadome marek. Kilkakrotnie pojawiał się wyraźny entuzjazm u dziewczynek, gdy była mowa o ich ulubionych (najczęściej markowych) ubraniach czy poruszenie u chłopców, gdy mówili o elektronicznym sprzęcie (w cenie powyżej 300 zł, a nawet powyżej 1000 zł). Rzadko mieli oni wątpliwości w wyborze marek, które chcieliby mieć. Dwadzieścia trzy razy w szkole społecznej i osiem w szkole publicznej dziecko zabierało głos dotyczący istotności marek (*starczą na dłużej, nie psują się jak inne, nie kupię niemarkowych, podróbki to wyrzucanie pieniędzy*). Można się domyślać, że przekazywano tu opinie rodziców.

W przedszkolach nie odnotowałam takich różnic. Zauważalne były jednak różnice w stylach wypowiedzi. Dzieci z prywatnych przedszkoli częściej posługiwały się bardziej komunikatywnym, swobodnym, poprawnym językiem z urozmaiconą leksyką. Były też po prostu bardziej śmiałe.

Zdecydowana większość dzieci nadal przebywa w świecie dzieciństwa – rodziny, przyjaciół, nauki, „niemarkowych” zabawek, w świecie własnych, niekomercyjnych fantazji. Dla dzieci w tym wieku marki pełnią funkcje bardziej użyteczne aniżeli symboliczne, współistnieją z innymi atrakcjami, na razie ustępując im pola. Dopiero w siódmym, ósmym roku życia zaczynają być łączone z byciem „fajnym”, lubianym. Jeśli badane dzieci weszły już na tę drogę społecznych znaczeń produktów i imputowanej ważności marek, to są gdzieś dopiero na samym jej początku. Bynajmniej nie chodzi o to, by dzieciom odmawiać kupna popularnych zabawek. Nie zawsze udaje się

przekonać dziecko do alternatywnej zabawy, ale można je uczyć krytycznego i świadomego podejścia do zakupów, zwłaszcza że wpływ rodziców na dziecko w tym wieku jest bardzo znaczący. Najprościej rzecz ujmując, należałoby przeciwdziałać nadmiarowi bodźców komercyjnych, tak by swą codzienność mogło ono przeżywać bardziej świadomie.

Literatura

- Achenreiner G.B., John D.R., *The Meaning of Brand Names to Children: A Developmental Investigation*, Journal of Consumer Psychology, (13/3) 2003
- Ali M., Blades M., Oates C., Blumberg F., *Young children's ability to recognize advertisements in web page designs*, British Journal of Developmental Psychology, (27/1) 2009
- Arnould E.J., Thompson C. J., *Consumer Culture Theory (CCT): Twenty Years of Research*, The Journal of Consumer Research, (31/4) 2005
- Baker S.M., Gentry J.W., *Kids as collectors: a phenomenological study of first and fifth graders*, Advances in Consumer Research, (23) 1996
- Bakir A., Rose G.M., Shoham A., *Family communication patterns: Mothers' and fathers' communication style and children's perceived influence in family decision making*, Journal of International Consumer Marketing, (19/2) 2006
- Barey R.W., Pollay L., *The influencing role of the child in family decision making*, „Journal of Marketing Research”, (5) 1968
- Belk R.W., *Possessions and the extender self*, Journal of Consumer Research, (15/2) 1988
- Berger A.A., *Ads, fads and Consumer Culture: Advertising's Impact on American Character and Society*, Rowman & Littlefield, Lanham 2004
- Blackston M., *Observations: Building Brand Equity by Managing the Brand's Relationship*, Journal of Advertising Research, (32/3) 1992
- Braun-Gałkowska M., *Reklama telewizyjna a dzieci*, Edukacja i Dialog, (6) 1997
- Bretl D.J., Cantor J., *The portrayal of men and women in U.S. television commercials: A recent content analysis and trends over 15 years*, „Sex Roles”, (18/9-10) 1988
- Cai X., Zhao X., *Online advertising on popular children's websites: Structural features and privacy issues*, Computers in Human Behavior, (29/4) 2013
- Chan K., *Exploring children's perceptions of material possessions: A drawing study*, Qualitative Market Research: An International Journal, (9/4) 2006
- Chan K., *Young consumers and perception of brands in Hong Kong: A qualitative study*, Journal of Product and Brand Management, (15/7) 2006
- Chaplin L.N., John D.R., *The Development of Self-brand Connections in Children and Adolescents*, Journal of Consumer Research, (32) 2005
- Cook D.T., *Commodification of Childhood: The Children's Clothing Industry and the Rise of the Child Consumer*, Duke University Press Books, Durham 2004
- Dotson M.J., Hyatt E.M., *Major influence factors in children's consumer socialization*, Journal of Consumer Marketing, (1/22) 2005

- Duda A., *Czym się bawić? Funkcje marek dla dzieci – raport z badań siedmiolatków*, Kultura i Edukacja, (3/103) 2014
- Duda A., *Spoleczne znaczenia marek wśród dzieci*, Marketing i Rynek, (4) 2014
- Dziecko w świecie mediów i konsumpcji*, Bogunia-Borowska M. (red.), Wydawnictwo UJ, Kraków 2006
- Dziecko we współczesnej kulturze medialnej*. Łaciak B. (red.), Instytut Spraw Publicznych, Warszawa: 2003
- Ewen S., *All Consuming Images: The Politics of Style in Contemporary Culture*, New York: Basic Books 1988
- Fournier S., *Consumer and Their Brands: Developing Relationship Theory in Consumer Research*, Journal of Consumer Research, (24/4) 1998
- Fowles J., *Advertising and Popular Culture*, Sage, Thousand Oaks 1988
- Fox R.F., *Manipulated Kids: Teens Tell How Ads Influence Them*, Educational Leadership, (53) 1995
- Frątczak-Rudnicka B., *Dzieci w roli konsumentów – przyspieszona socjalizacja konsumencka*, [w:] M. Marody (red.), *Zmiana czy stagnacja?* Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2004
- Freeman O., *'No Buts!' – Researching Children's Consumption, an Exploration of Conversation and Discourse Analytic Techniques*, Dublin Institute of Technology, Dublin 2006
- Goldman R., *Reading Ads Socially*, Routledge, London 1992
- Goszczyńska M., Kołodziej S., Trzcicka A., *Uwikłani w świat pieniądza i konsumpcji. O socjalizacji ekonomicznej dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2012
- Guest L.P., *Brand loyalty – Twelve years later*, Journal of Applied Psychology, (39) 1955
- Gunter B., Furnham A., *Children as Consumers. A Psychological Analysis of the Young People's Market*, Routledge, London 1998
- Halawa M., *Życie codzienne z telewizorem*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2006
- Hamilton C., *Marketing and Modern Consumerism* [online] <http://clivehamilton.com/marketing-and-modern-consumerism>.
- Jacobson M.F., Mazur L.A., *Marketing Madness. A Survival Guide for a Consumer Society*, Westview Press, Boulder 1995
- Jasielska A., Maksymiuk R., *Skomercjalizowane rodzicielstwo – nowy aspekt wczesnej dorosłości*, Psychologia Rozwojowa, (16/2) 2011
- Jhalley S., *Advertising and the End of the World*, Dokument DVD. Media Education Foundation. Northampton 2000
- Jhalley S., *Codes of Advertising. Fetishism and the Political Economy of Meaning in the Consumer Society*, Routledge, London 1987
- Ji M.F., *Child-brand relations: a conceptual Framework*, Journal of Marketing Management, (25) 2008
- Ji M.F., *Children's relationships with brands: "True love" or "one-night" stand?* Psychology & Marketing, (19/4) 2002

- John D.R., *Consumer Socialization of Children: A Retrospective Look at Twenty-Five Years of Research*, Journal of Consumer Research, (26/3) 1999
- Kasser T., *The High Price of Materialism*, The MIT Press, London, England 2002
- Kasztelan E., *Stan zareklamowania: reklama wobec dziecka w środkach masowego przekazu*, Wydawnictwo Atla2, Wrocław 1999
- Kiersch J., *Pedagogika waldorfska. Wprowadzenie do pedagogiki Rudolfa Steinera*, Impuls, Kraków 2008
- Kinsey J., *The use of children in advertising and the impact of advertising aimed at children*, International Journal of Advertising, (6) 1987
- Korczak A., *Rola wizerunków marek w opisie obrazu siebie u dzieci w różnych okresach rozwojowych*, Studia z Psychologii w KUL, (17)2011
- Kossowski P., *Dziecko i reklama telewizyjna*, Żak, Warszawa 1999
- Kułaga Z., Barwicka K., *Reklama środowiskiem dziecka – przegląd badań i danych dotyczących wpływu reklamy na zdrowie dziecka*, Problemy Higieny i Epidemiologii, (89/1) 2008
- Lasch Ch., *The Culture of Narcissism: American Life in an Age of Diminishing Expectations*, W.W. Norton & Company, New York 1979
- Leiss W., Kline S., Jhally S., *Social Communication in Advertising. Persons. Products & Images of Well-Being*, Routledge, New York 1986
- Lindstrom M., *Dziecko reklamy*, przeł. M. Kawalec, Świat Książki, Warszawa 2005
- Lisowska-Magdziarz M., *Pasażer z tylnego siedzenia. Media, reklama i wychowanie w społeczeństwie konsumpcyjnym*, Łośgraf, Warszawa: 2011
- MacKenzie S.B., Richard J., Belch G.E., *The role of attitude toward the ad as a mediator of advertising effectiveness: a test of competing explanations*, Journal of Marketing Research, (23) 1986
- Marvin E., Gorn G.J., *Some Unintended Consequences of TV Advertising to Children*, Journal of Consume Research, (5) 1978
- Materializm dzieci powiązany z niską samooceną* [online] 27-11-2007.
<http://www.zw.com.pl/artypku/198390.html?print=tak>
- Matyjas. B., *Obraz dzieciństwa globalnego. Kontekst pedagogiczny*, Kultura – Historia – Globalizacja, (14) 2013
- McNeal J.U., *The Kids' Market: Myths and Realities*, Paramount Market Publishing, New York 1999
- McNeal J., *Children as consumers*, Austin: Bureau of Business Research, University of Texas at Austin 1964
- McNeal J., *On becoming a consumer: Development of consumer patterns in childhood*, MA: Butterworth-Heinemann, Woburn 2007
- Mendel M., *Ometkowane serce szkoły*, [w:] Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M. (red.), Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty. O praktykach wychowania – co wzbogaca, co zubaża wychowawcę. T. 3, GWP, Sopot 2007

- Niesiołbódzka M., *Dzieci młodzież jako konsumenci. Wyzwania i zagrożenia*, [w:] Zawadzka A.M., Niesiołbódzka M. (red.), *Kultura konsumpcji – wartości, cele, dobrostan. Psychologiczne aspekty zjawiska*, Liberi Libri, Warszawa 2014
- Niesiołbódzka M., *Rola reklamy w kształtowaniu nawyków żywieniowych dzieci*, *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, (10) 2007
- Oakenfull G. i in., *Measuring Brand Meaning*, *Journal of Advertising Research*, (40) 2000
- Ritson M., R. Elliott, *The social uses of advertising: An ethnographic study of adolescent advertising audiences*, *Journal of Consumer Research*, 26(3) 1999
- Rodhain A., *Brands and the Identification Process of Children*, *Advances in Consumer Research*, (33/1) 2006
- Rossiter J.R., *Visual and Verbal Memory in children's Product Information Utilization*, *Advances in Consumer Research*, (3) 1975
- Samborska I., *Dziecko i telewizja. Reklamy i bajki telewizyjne a zachowania językowe współczesnego przedszkolaka*, Wydawnictwo Akademii Techniczno-Humanistycznej, Bielsko-Biała 2004
- Schor J., *America's most wanted. Inside the world of Young Consumers* [online]
http://bcm.bc.edu/issues/fall_2004/ft_schor.html
- Schor J., *Born to buy: The commercialized child and the new consumer culture*, Scribner, New York 2004
- Schulman Y., Clancy K., *Adults and children, a real gap*, *Adweek*, (10) 1992
- Szlendak T., *Komercjalizacja dzieciństwa. Kilka uwag krytycznych o niewygodach wychowywania dzieci w kulturze konsumpcji*, *Kultura i Edukacja*, (2) 2005
- Vecchio G., *Creating Ever-Cool: A Marketer's Guide to a Kid's Creating Ever-Cool: A Marketer's Guide to a Kid's Heart*, Pelican Publishing, Louisiana 1997
- Ville V.I., Tartas V., *Developing as consumers*, [w:] D. Marschall (red.) *Understanding children as consumers*, Sage Publications, Los Angeles – London – New Delhi 2010
- Wechsler P., *Hey, kid, buy this!* *Business Week*, (30) 1997
- Wiles Ch.R., Wiles A.J., Tjernlund A., *The Ideology of Advertising. The United States and Sweden*, *Journal of Advertising Research*, (36/3) 1996
- Zaltman G., Coulter R.H., *Seeing the Voice of Customer: Metaphore-Based Advertising Research*, *Journal of Advertising Research*, (35) 1995, s. 35-51.
- Zaltman G., *Jak myślą klienci. Podróż w głąb umysłu rynku*, Wydawnictwo Forum, Poznań 2004
- Zaraska M., *Telewizja nie dla dzieci* [online]
http://m.wyborcza.pl/wyborcza/1,105407,12422971,Telewizja_nie_dla_dzieci.html

Uwarunkowania i znaczenia zachowań konsumpcyjnych dzieci w odniesieniu do markowych zabawek

Abstrakt

Badając społeczne znaczenia konsumpcji wśród dzieci próbowałam uchwycić to, co w markach jest tak istotnego, że wolą je od innych, niemarkowych produktów, nawet tych, które – w opinii badacza – mogłyby im umożliwić bardziej różnorodną, twórczą zabawę. Częściowo pozytywnie zweryfikowałam założenie Pierre'a Bourdieu, zwłaszcza w odniesieniu do tej najmłodszej grupy, że proces socjalizacji wzbudza pewne skłonności oraz buduje kompetencje generowania i podtrzymywania konkretnych praktyk konsumpcyjnych. Podkreślałam tym samym kluczową rolę rodziców w kształtowaniu zachowań konsumpcyjnych dziecka. Wykazałam, że świat marzeń dzieci nie jest jeszcze światem markowych produktów, jak diagnozował Martin Lindstrom, nie są one tak ważne w ich codziennym dyskursie. Dzieci nie były ani jakąś spójną grupą, mocno zaangażowaną w relacje z markami, ani też grupą, która w ogóle się nimi nie interesuje. Temat popularnych zabawek nie wpływał samoistnie w ich rozmowach, ale kiedy dzieci były zachęcane do rozmawiania o nich, bez problemu potrafiły określać swoje preferencje. Im miały większą wiedzę i doświadczenie w ich użytkowaniu, tym bardziej angażowały się w ten dyskurs. Dokładnie omawiam społeczne funkcje marek w życiu dzieci, postulując o przeciwdziałanie nadmiarowi bodźców komercyjnych, tak by swą codzienność mogły one przeżywać bardziej świadomie.

Słowa kluczowe: konsumpcja, zabawki, marki

Determinants and significance of children consumer behavior in relation to branded toys

Abstract

Examining the social meanings of consumption amongst children, I tried to capture what is so essential in the brands that they are favoured over other, non-branded products, even those which – in the researcher's opinion – would provide them with more diversified, creative fun.

I made a partly positive verification of the assumptions by Pierre Bourdieu, especially with reference to the youngest group, that the process of socialising stimulates some propensities and creates competences to generate and uphold concrete consumption practices. In this way, I emphasised the key role of parents in the shaping of their children's consumption behaviours.

I demonstrated that the world of children's dream is not yet the world of brand-name products, as diagnosed by Martin Lindstrom, since they are not so important in their daily discourse. The children were neither an integrated group involved in relations with the brands nor a group that showed any interest in the brands. The subject of popular toys did not emerge spontaneously in their conversations, but when encouraged to talk about them, the children could easily specify their preferences. The greater their knowledge and experience in using the toys, the more they got involved in this discourse. I also discuss the social functions of brands in the life of children, postulating the need to counteract the excess of commercial stimuli, so that they can experience their daily life more consciously.

Keywords: consumption, toys, brands

Kompetencje pedagoga specjalnego wobec komercyjnego świata usług terapeutycznych i rehabilitacyjnych

1. Wstęp

Celem pracy jest próba określenia nowej roli pedagoga specjalnego, która wynika z transformacji ustrojowej w Polsce. Komerccjalizacja usług społecznych w zakresie świadczenia których znajduje się dziecko z niepełnosprawnością spowodowała, że pedagog specjalny stanął w obliczu nowych wyzwań. Oparte na wartościach humanistycznych kompetencje pedagogów specjalnych skonfrontowane zostały z wolnym rynkiem usług społecznych, gdzie zysk traktowany jest jako wartość. Rodzice jako decydenci dokonują wyboru specjalisty dla niepełnosprawnego dziecka. W wielkiej liczbie usługodawców i usług mają do czynienia z różnej wiarygodności technikami terapeutycznymi. Nie posiadają pełnej informacji na temat usług, których są beneficjentami. Nie widzą efektów przed usługą i nikt nie może im tego efektu zagwarantować. Dokonują wyboru usługodawcy-specjalisty, który może, jako cel nadrzędny swej pracy mieć dobro i sprawność dziecka albo zysk z wykonanej usługi. Specjaliści trzech sektorów (zdrowie, edukacja, opieka społeczna) mogą współdziałać na rzecz przezwyciężania niepełnosprawności dziecka lub rozpocząć rywalizację na rzecz wpływów i zysków. Pedagog specjalny, który przez cały okres szkoły towarzyszy dziecku w zespole specjalistów powinien posiadać rolę decydującą. Wartości humanistyczne, które ukierunkowują działania pedagoga specjalnego jako priorytetowe powinny wyznaczać działania całego zespołu specjalistów stymulujących rozwój niepełnosprawnego dziecka.

2. Przemiany we współczesnej Polsce – komercja

2.1. O reformie oświaty słów kilka

Transformacja systemowa w Polsce to pojęcie obejmujące zmiany zapoczątkowane w Polsce w latach 80. XX wieku, które zostały ukierunkowane na budowę wolnego rynku (opartego na własności prywatnej), stworzenie społeczeństwa obywatelskiego (zmiana mentalności społecznej, akceptacja nowych reguł gry) oraz demokratyzację (wdrażanie instytucji i procedur demokratycznych)². Przebudowa państwa objęła swoim zasięgiem wszystkie sfery życia społecznego, również szkolnictwo specjalne. Pedagog specjalny znalazł się w świecie zmian. Transformacje dokonywały się nie tylko w szkolnictwie specjalnym przez jego reformę, ale także w mentalności rodziców dzieci niepełnosprawnych, będących decydentami w wyborze tych usług na rynku usług społecznych.

A. Kukliński oceniając stan polskiej oświaty początku okresu transformacji za czynniki hamujące jej rozwój uznał: deficyty finansowe, niski poziom programów

¹ marlena.bialecka@wp.pl, Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy nr 1 w Gnieźnie.

² https://pl.wikipedia.org/wiki/Transformacja_systemowa_w_Polsce.

nauczania, antyinnovacyjne metody nauczania, kadre nauczycielską będącą produktem długotrwałej negatywnej selekcji z powodu niskich płac i niskiego poziomu wymagań³. Edukacja, służba zdrowia, ubezpieczenia społeczne stały się strefą, w której w początkowym okresie przemian ustrojowych nie dokonano głębokich zmian. Pierwsze konkretne zmiany w systemie edukacji zostały wprowadzone *Ustawą o systemie oświaty* z 7 września 1991 r. (Dz.U. z 1991 r., nr 67, poz.329). Zaproponowane reformy dotyczyły autonomii szkół, możliwości zakładania placówek niepublicznych, rozszerzenia kompetencji społecznych organów szkół, wyboru dyrektora na drodze konkursu. Określone zostały zasady prowadzenia przedszkoli i szkół oraz formy wypełniania obowiązku szkolnego. Oceniając zaproponowane zmiany za ich wady należy uznać to, że mała udział edukacji w podziale dochodu narodowego i pogarszały się płace nauczycieli w stosunku do płac w sferze produkcji materialnej. Sama jakość kształcenia była nadal niska, programy a także kierunki kształcenia były niedostosowane do rynku pracy⁴. Kolejna ustawa z 8 stycznia 1999 r. (Dz.U. z 1999 r., nr 14, poz. 124-134) wprowadziła zmiany dotyczące struktury organizacyjnej szkolnictwa. Pojawiły się gimnazja, trzyletnie licea profilowane, dwuletnie szkoły zawodowe oraz dwuletnie licea uzupełniające podbudowane szkołą zawodową. Pojawiły się zmiany w zakresie programów nauczania, zarządzania i nadzorowania oświatą, sposobu oceniania i egzaminowania uczniów (system egzaminów po każdym poziomie kształcenia), kształcenia i doskonalenia nauczycieli oraz systemu ich awansowania i finansowania. Reforma ta była konieczna ze względu na nowe wymagania rynku pracy, rosnące aspiracje edukacyjne Polaków oraz perspektywę wejścia do Unii Europejskiej⁵. Głównymi zastrzeżeniami do tych zmian był brak realizacji postulatu wyrównania szans edukacyjnych, przerzucenie obowiązku utrzymania szkół podstawowych na gminy, które w przypadku gmin ubogich z tym obowiązkiem poradzić sobie nie mogły. Kadra nauczycielska została postawiona przed wyborem programów nauczania i tworzeniem programów autorskich. Jej niechęć do tych reform związana była z rosnącymi wymaganiami a jednocześnie niskim uposażeniem za wykonywaną przez nauczycieli pracę⁶. Ostatecznie reformy nie sprostały założeniu wyrównania szans edukacji. Niemniej jednak wzrosło znaczenie roli rodzica w systemie edukacji. Jego oczekiwania i zdanie w szkole zaczęły się liczyć. Wpłynął na to również niż demograficzny. Placówki, które otrzymywały subwencje zaczęły walczyć o ucznia, by go nie stracić. Rodzice zaczęli przyglądać się szkołom, by dokonać właściwego wyboru jak najlepszego dla swojego dziecka.

2.2. Oddziaływania wobec dziecka niepełnosprawnego a usługi społeczne

Wprowadzenie gospodarki rynkowej wpłynęło na jej wszystkie sektory. Dotknęło sfery usług społecznych, w których mieszczą się działania względem osób z niepełnosprawnością. Usługi społeczne należą do szerszej kategorii usług jako takich. W cechach definicyjnych usług społecznych zaznacza się, że są czynnościami

³ Frąckiewicz L., *Edukacja przez całe życie*, s.159-179, [w:] Graniewska D. (red.) *Sytuacja rodzin i polityka rodzinna w Polsce. Uwarunkowania demograficzne i społeczne*, IPiSS, Warszawa 2004.

⁴ Szyszka M., *Edukacja w Polsce – konieczność reformy i nowe wyzwania*, *Roczniki nauk społecznych*, Tom 2(38) (2010), s. 263

⁵ Tamże, s. 263.

⁶ Tamże, s. 263-264.

podejmowanymi w celu bezpośredniego zaspokojenia ludzkich potrzeb i nie polegają na wytwarzaniu dóbr materialnych, służą zaspokajaniu potrzeb jednostek i ich rodzin, ich jakość i dostępność ma wpływ na funkcjonowanie grup społecznych, mogą być finansowane, organizowane i dostarczane zarówno przez instytucje publiczne, jak i prywatne, uzyskiwane są bezekwiwalentnie, częściowo odpłatnie lub w pełni odpłatnie (B. Szatur-Jaworska za R. Szarfenberg)⁷. W/w autorka wymienia następujące obszary usług społecznych: edukacja i wychowanie, ochrona zdrowia, pomoc społeczna, resocjalizacja, kultura, rekreacja i wypoczynek, socjalne budownictwo mieszkaniowe. R. Szarfenberg opracował podział usług społecznych wg ryzyk socjalnych i wyróżnił następujące obszary: choroba, niepełnosprawność, starość, śmierć członka rodziny, rodzina i dzieci, bezrobocie, mieszkalność, wykluczenie społeczne i pozostałe⁸. Widać wyraźnie z wyżej przedstawionych podziałów, że dziecko z niepełnosprawnością jest beneficjentem usług z różnych zakresów usług społecznych. Podział usług wg B. Szatur-Jaworskiej umieszcza je przynajmniej w obszarach usług społecznych takich jak: edukacja i wychowanie, ochrona zdrowia, pomoc społeczna. W podziale usług zaprezentowanym przez R. Szarfenberga znajduje się przynajmniej w zakresie oddziaływań grup: choroba, niepełnosprawność, rodzina i dzieci. Kumulują się wokół niego oddziaływania wielu specjalistów: lekarzy, rehabilitantów, nauczycieli, pedagogów, pracowników socjalnych itd.

2.3. Komerccjalizacja polityki społecznej

Istotną zmianę w systemie polityki społecznej wprowadziła jej komercjalizacja. Polega ona na prywatyzacji i/lub urynkowieniu polityki społecznej⁹. Prywatyzacja polityki społecznej dokonuje się przede wszystkim poprzez „prywatyzację odpowiedzialności” (indywidualizacja odpowiedzialności za siebie i swoich najbliższych oraz adresowanie pomocy do grup najbardziej zagrożonych socjalnie) a także poprzez dokonywanie przekształceń własnościowych w kierunku prywatnych usługodawców przy rezygnacji z usługodawców publicznych. Komerccjalizacja w znaczeniu urynkiwania polityki społecznej polega natomiast na wprowadzaniu quasi rynków wewnętrznych do sektora publicznego i dopuszczenia różnorodnych podmiotów do dostarczania usług społecznych. Konsekwencją tego jest komercjalizacja placówek świadczących usługi społeczne i pojawienie się mechanizmów konkurencji chociaż podmioty te mogą być finansowane ze środków publicznych i same mogą być podmiotami publicznymi¹⁰. Prywatyzacja sfery społecznej może mieć różną formę. Po pierwsze, może ona oznaczać odejście od rozwiązań obligatoryjnych i uniwersalnych dotyczących całej populacji poprzez wyłączenie z polityki społecznej zamożniejszych grup społeczeństwa poprzez odpowiednie kierowanie świadczeń i usług do grup najbardziej poszkodowanych. Po drugie, może polegać na przesunięciu na rynek

⁷ Szarfenberg R., „Standaryzacja usług społecznych”, s. 12, <http://wrzos.org.pl/projekt1.18/download/Ekspertyza%20Ryszard%20Szarfenberg.pdf>.

⁸ Tamże, s. 21.

⁹ M. Drakeford za Grewiński M., *Transformacja polityki społecznej w Europie - główne kierunki reorganizacji* [w:] (red.) Grewiński M., Więckowska B., *Przeobrażenia sfery usług w systemie zabezpieczenia społecznego w Polsce*, Warszawa 2011 Pobrano z <http://www.mirek.grewinski.pl>.

¹⁰ Leś E., Golinowska S., za Grewiński M., *Transformacja polityki społecznej w Europie – główne kierunki reorganizacji* [w:] (red.) Grewiński M., Więckowska B., *Przeobrażenia sfery usług w systemie zabezpieczenia społecznego w Polsce*, Warszawa 2011 Pobrano z: <http://www.mirek.grewinski.pl>.

niektórych funkcji społecznych, które zaspokajają potrzeby określane jako luksusowe (dla grup zamożniejszych). Po trzecie, może oznaczać wprowadzenie do sektora publicznego tzw. rynku wewnętrznego, który polega na komercjalizacji placówek produkujących usługi społeczne¹¹.

Proces prywatyzacji może przyjąć jeden z dwu modeli. Pierwszy charakteryzuje się tym, że podkreśla znaczenie własności prywatnej. Przejście własności publicznej w prywatne ręce samoistnie spowoduje wyzwolenie ducha przedsiębiorczości i innowacyjności. W tym modelu struktura rynku ma mniejsze znaczenie – niezależnie od tego czy jest monopolistyczna czy konkurencyjna, własność prywatna powinna generować więcej korzyści niż publiczna. Drugi model, nazywany – konkurencyjnym, zyskuje w ostatnich latach na znaczeniu. W modelu tym to warunki rynkowe a nie forma własności zyskuje większe znaczenie. Konkurencyjne rynki zapewniają wydajność i wymuszają świadczenia najwyższej jakości usług, udostępnianych po najniższej cenie. Mechanizm cenowy zapewnia wydajne rozlokowanie zasobów, utrzymując w równowadze popyt i podaż. W modelu tym instytucje publiczne mogą działać sprawnie, jeśli zapewni im się konkurencyjność, podobnie jak i przedsiębiorstwa prywatne mogą działać bardzo nieefektywnie w przypadku monopolu¹². Nasuwające się pytania, które dotyczą prywatyzacji sektora usług socjalnych dotyczą granic rozpowszechniania tych usług, koncentracji w poszczególnych politykach społecznych oraz możliwości kontroli i monitorowania jakości usług ze strony państwa. Ekspertcy zajmujący się transformacją polityki społecznej i dopuszczający koncepcje rynkowe do systemów państwa opiekuńczego nie są zgodni co do tego jak daleko powinny pójść procesy prywatyzacji i urynkowienia polityki społecznej. Mamy tu grupę radykalnych zwolenników nieograniczonego rozwoju instytucji komercyjnych i skrzydło umiarkowane, doceniające wkład sektora komercyjnego, ale widzące także zagrożenia tego sektora i konieczność wprowadzania odpowiednich limitów oraz ograniczeń¹³.

Przeobrażenia ustrojowe w Polsce wyzwoliły zasady gospodarki rynkowej w świecie usług społecznych. Z jednej strony spowodowało to znaczny wzrost liczby ofert usług społecznych dla dzieci z niepełnosprawnością z drugiej strony pojawiła się działalność nastawiona jedynie na osiągnięcie zysku (komercja). W ramach usług społecznych dziecko z niepełnosprawnością ma zagwarantowane nieodpłatne usługi społeczne, do których należy edukacja, leczenie i rehabilitacja, świadczenia socjalne, ale znajduje się też w zasięgu mnóstwa ofert usług społecznych, które są niepubliczne, odpłatne.

3. Kompetencje pedagoga specjalnego

W 1958 roku wprowadzono specjalizację w zakresie pedagogiki specjalnej na Wydziale Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego. W drugiej połowie lat 60-tych inne wyższe uczelnie zaczęły wprowadzać pedagogikę specjalną do planów kształ-

¹¹ Golinowska S., *Przeszłość państwa opiekuńczego i systemu zabezpieczenia społecznego*, Polityka Społeczna, nr 11-12/2005, s. 5.

¹² Grewiński M., *Transformacja polityki społecznej w Europie - główne kierunki reorganizacji* [w:] (red.) Grewiński M., Więckowska B., *Przeobrażenia sfery usług w systemie zabezpieczenia społecznego w Polsce*, Warszawa 2011 Pobrano z <http://www.mirek.grewinski.pl>.

¹³ Tamże, s.7.

cenia. Od 1979 roku na kilku wyższych uczelniach uruchomiono tę specjalność¹⁴. Tak pedagodzy specjalni zyskali możliwość kształcenia na poziomie wyższym.

System kształcenia kadr szkolnictwa specjalnego uległ załamaniu na początku lat 90-tych, kiedy uchwałą Rady Szkolnictwa Wyższego zniesiono ten kierunek studiów¹⁵. Kwalifikacje specjalistyczne można było zdobywać w ramach studiów podyplomowych i kursów kwalifikacyjnych. Miejsce absolwentów pięcioletnich studiów pedagogiki specjalnej zaczęli zajmować nauczyciele przedmiotowi, którzy uzupełniali swoje wykształcenie kursami kwalifikacyjnymi bądź studiami podyplomowymi. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 10 września 2002 roku zapewnia wysokie standardy kształcenia dzieci i młodzieży o różnym poziomie i rodzaju niepełnosprawności, ale nauczyciele przedmiotowi nadal uzyskują pełne kwalifikacje na podstawie studiów podyplomowych (3 semestry) bądź kursów kwalifikacyjnych¹⁶.

W badaniach nad aktywnością pedagogów specjalnych pracujących z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie w zakresie podnoszenia kompetencji zawodowych M. Parchomiuk wykazała, że wszyscy badani mieli ukończoną oligofrenopedagogikę. Najwięcej osób (76,3%) ukończyło ją w toku jednolitych lub dwustopniowych studiów magisterskich. Pozostałe osoby (prawie 1/4 badanych) uzyskały kwalifikacje w ramach studiów podyplomowych (16,9%) lub kursów (6,8%)¹⁷.

Na posiedzeniu Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN w 1997 roku przyjęto projekt zestawu standardów kompetencji zawodowych pedagoga, który obejmuje:

- kompetencje prakseologiczne – wyrażające się skutecznością nauczyciela w procesie edukacji,
- kompetencje komunikacyjne – wyrażające się skutecznością zachowań językowych w edukacji,
- kompetencje współdziałania – widoczne w skutecznych zachowaniach prospołecznych i sprawnych działaniach integracyjnych,
- kompetencje kreatywne – zauważalne w innowacyjności i niestandardowości działań nauczyciela,
- kompetencje informatyczne – związane ze sprawnym korzystaniem z nowoczesnych źródeł informacji,
- kompetencje moralne – stanowiące o etycznym uprawomocnieniu działań zawodowych jako kompetencje nadrzędne¹⁸.

Współczesna pedagogika postrzega człowieka i jego potrzeby jako centralny punkt organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego. Wielowymiarowość człowieka, jego równoczesne funkcjonowanie na wielu płaszczyznach wymagają wychowania integralnego, o zasięgu przestrzennym i czasowym. Taka perspektywa wychowania

¹⁴ Sękowska Z., *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, Wyd. APS, Warszawa 2001, s. 51-52.

¹⁵ Uchwała Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego z dnia 19 maja 1994 roku, Dz. U. MEN Nr3, poz.16

¹⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 10 września 2002 roku w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli, Dz.U. Nr 155, poz.1288.

¹⁷ Parchomiuk M., *Aktywność pedagogów specjalnych pracujących z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie w zakresie podnoszenia kompetencji zawodowych*, *Wychowanie na co dzień*, Nr 2 (251) 2015, s.32-36.

¹⁸ Denek K., *O nowy kształt edukacji*, Akapit, Toruń 1998 s.

stawia przed pedagogiem nowe wyzwania. Ważne są tu zarówno specjalistyczne wykształcenie zawodowe jak i predyspozycje osobowościowe¹⁹.

Oczekiwania wobec pedagoga specjalnego, który podejmuje się realizacji humanistycznej idei podmiotowości zakładają, że powinny go cechować:

- stosunek do ucznia, w którym poszanowanie podmiotowości wolne jest od sentymentalizmu,
- obszerna wiedza (ogólna i psychopedagogiczna), która jest ustawicznie pogłębiana,
- refleksyjność i wnikliwość poznawcza, która pozwala poznać dziecko, jego potrzeby, uzdolnienia, możliwości,
- szczególna odpowiedzialność, która obejmuje działania skierowane bezpośrednio na dziecko i wszystko, co pozwala znaleźć dla dziecka wsparcie w środowisku,
- łatwość w nawiązywaniu kontaktów społecznych,
- wiara w możliwości jednostki ludzkiej, która pozwala wykształcić wiarę we własne siły,
- optymizm i wytrwałość w oczekiwaniu na efekty pracy,
- umiejętność budowania społeczeństwa, w którym żyją osoby o odmiennych potrzebach i możliwościach edukacyjnych²⁰.

J. Wyczęsany uważa, że edukacja powinna być podporządkowana idei wszechstronnego rozwoju jednostki, jej właściwości fizycznych, psychicznych i społecznych. Ma to wyraz w indywidualnym i podmiotowym podejściu do wyznaczania celów oddziaływań edukacyjnych względem osoby niepełnosprawnej. Jako pilny problem podaje przygotowanie wszystkich nauczycieli do realizacji zadań związanych z terapeutyczną rolą nauczyciela. Pożądane cechy pedagoga specjalnego jako terapeuty to: empatia, umiejętność wsparcia, autentyczność, bezpośredniość. Nauczyciel-terapeuta powinien proponować różne formy aktywności przez stwarzane odpowiednich warunków emocjonalnych:

- inspiruje prace dziecka,
- szanuje autonomię i godność dziecka,
- jest otwarty na potrzeby dziecka,
- systematycznie obserwuje dziecko,
- kształtuje indywidualny rozwój dziecka,
- zachęca do podejmowania nowych działań²¹.

Jako najważniejsze cechy sylwetki pedagoga specjalnego M. Sekułowicz podaje:

- refleksyjność i plastyczność myślenia, które determinują jego twórcze nauczanie,
- świadomość pełnionej roli i związanej z tym odpowiedzialności,
- umiejętność budowania pozytywnego społecznego obrazu niepełnosprawnych,
- cierpliwość i wytrwałość w pracy wychowawczo-terapeutycznej,

¹⁹ Balukiewicz M., *Zasoby kadrowe szkolnictwa specjalnego – potrzeby i możliwości*, s.32, [w:] Gajdzica Z., Rottermund J., Klinik A. (red.), *Uczeń niepełnosprawny i jego nauczyciel w przestrzeni szkoły*, Impuls, Kraków 2008.

²⁰ Tamże, s.34.

²¹ Wyczęsany J., *Pedagog specjalny jako terapeuta w ujęciu klasyków oraz w ujęciu współczesnym*, s. 32, [w:] Palak Z. (red.), *Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skowskiej, Lublin 2008.

- autentyczność, bycie sobą,
- poczucie sprawiedliwości wyrażające się w jednoznacznych kryteriach oceniania,
- umiejętności organizacyjne,
- umiejętności współpracy i współdziałania z rodzicami,
- zdolność rozumienia niepełnosprawności dziecka, która pozwala określić jego potrzeby,
- odporność na trudności, umiejętność radzenia sobie z nimi,
- umiejętności przeprowadzenia diagnozy psychopedagogicznej i terapii przy zastosowaniu odpowiednich metod i technik terapeutycznych,
- zdolność do adaptacji w związku z przemianami technologicznymi, otwartość na innowacje zwłaszcza pedagogiczno-terapeutyczne²².

Zwraca się również uwagę na konieczność samoaktualizacji w zawodzie nauczyciela rozumiejąc przez nią możliwie najlepsze wykorzystanie swojego potencjału w danych okolicznościach życiowych (Janowska J. za Palak Z., Papuda-Dolińska B.)²³.

Sylwetka samoaktualizującego się pedagoga specjalnego obejmuje:

- właściwą lokalizację siebie w czasie (zdolność do planowania i organizowania procesu dydaktycznego i rehabilitacyjnego),
- akceptację siebie i innych,
- stawianie na rzeczywistość (realne podejście do osiągnięć dziecka z niepełnosprawnością),
- nastawienie na zadania a nie obronne nastawienie na siebie,
- kierowanie się od wewnątrz (wewnątrzsterowalność) a nie tani konformizm,
- potrzebę odosobnienia i samotności (refleksja nad własną aktywnością, także zawodową),
- ciągłą świeżość ocen (elastyczność myślenia, innowacyjność, refleksyjność, które zapobiegają stereotypowym ocenom dziecka, schematycznej jego kategoryzacji),
- zdolność do przeżyć ekstatycznych, a nawet mistycznych, wiązanie emocji z tym, co poznajemy wokół nas (pozytywne emocje wyzwalaają optymistyczne nastawienie do sytuacji, pozwalają wyżej ocenić możliwości, wspomagają w poszukiwaniu kreatywnych rozwiązań),
- demokratyczna struktura charakteru (uczniowie uczą się od nauczyciela, nauczyciel uczy się od uczniów),
- otwartość na kontakt emocjonalny, poczucie wspólnoty z innymi ludźmi,
- stawianie sobie celów i dobieranie środków do ich realizacji zamiast biernego poddawania się temu, co niesie samo życie,
- filozoficzne, niezłośliwe poczucie humoru,
- twórczość rozumianą nie jako wynik konkretnej działalności, ale jako twórcza osobowość,

²² Sekułowicz M., *Wypalenie zawodowe nauczycieli-pedagogów specjalnych a ich zawodowe kompetencje i pełnione role*, s.86-87, [w:] Palak Z. (red.), *Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2008.

²³ Palak Z., Papuda-Dolińska B., *Samoaktualizacja jako istotny wymiar kompetencji zawodowych pedagoga specjalnego*, *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J., VOL. XXVII,2* (2014).

- zdolność do przewycięzania dychotomii (plastyczność poznawcza i akceptacja wieloznaczności sprawny – niepełnosprawny)²⁴.

Kompetencje pedagoga specjalnego oparte są na wartościach humanistycznych. Obecnie kompetencje pedagoga specjalnego są konstruktem dynamicznym. W okresie przeobrażeń ustrojowych kształtowały je wpływy obyczajowe, polityczne, kulturowe, legislacyjne i ekonomiczne. Uległo rozszerzeniu środowisko jego pracy, które nie jest już ograniczone do szkół specjalnych, ośrodków i placówek specjalnych, ale rozszerzyło się we wszystkich typach szkół: integracyjnych, ogólnodostępnych, specjalnych publicznych i niepublicznych. Wzrosła liczba specjalistów (usługodawców) wspomagających rozwój dziecka z niepełnosprawnością i dla pedagoga pojawiła się konieczność współpracy z nimi oraz określenia jej priorytetów.

4. Inni uczestnicy terapii dziecka i ich kompetencje

W skład zespołu wspomagającego rozwój dziecka niepełnosprawnego wchodzi wielu specjalistów. Diagnoza dziecka powinna być zawsze wieloaspektowa, opracowana przez zespół specjalistów – z jednej strony z obszaru medycznego (lekarzy, fizjoterapeutów), z drugiej – z obszaru psychologiczno-pedagogiczno-logopedycznego. Dzieci z niepełnosprawnością powinny być pod stałą opieką zarówno medyczną, jak i pozamedyczną (pedagog specjalny, psycholog, logopeda, neurologopeda). Oba te obszary powinny się wzajemnie uzupełniać i dążyć do jak najlepszego i najszybszego zdiagnozowania problemu rozwojowego u dziecka. Wczesna ocena stanu zdrowia zarówno w przypadku dzieci przedwcześnie urodzonych, jak i tych, które wykazują jakieś opóźnienie w rozwoju obserwowane przez rodziców, powinna być jak najszybciej konsultowana ze specjalistami. Rozpoznanie zaburzenia rozwoju wiąże się z udzieleniem dziecku odpowiedniej pomocy terapeutycznej, rehabilitacyjnej, i edukacyjnej. Składają się na nią świadczenia zdrowotne, edukacyjne oraz pomocy społecznej. System opieki zdrowotnej w Polsce obejmuje pomocą specjalistyczną osoby z niepełnosprawnością. Narodowy Fundusz Zdrowia zawiera umowy na świadczenie usług zdrowotnych dla osób z niepełnosprawnością. Usługi te są kontraktowane w ramach różnych poradni zdrowia. NFZ zawiera kontrakty na świadczenia również z niepublicznymi poradniami prowadzonymi przez organizacje pozarządowe (stowarzyszenia i fundacje) oraz podmioty prywatne. Na podstawie Programu Rządowego z 2005 roku²⁵ określanego jako wczesna, wielospecjalistyczna, kompleksowa, skoordynowana i ciągła pomoc dziecku zagrożonemu niepełnosprawnością lub niepełnosprawnemu oraz jego rodzinie²⁶ – Ministerstwa zdrowia, Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu oraz Ministerstwa Pracy i Polityki Socjalnej

²⁴ Tamże, s. 14-17.

²⁵ https://www.google.pl/search?source=hp&q=program+rzc4%85dowy+wczesna+wielospecjalistyczna+kompleksowa&oq=rzc4%85dowy+program+wczes&gs_l=psy-ab.1.0.0i22i30k1i2.418918.428876.0.434699.21.21.0.0.0.0.147.1549.19j1.20.0.0.foo%2Cnso-ehuqi%3D1%2Cnso-ehui%3D1%2Cewh%3D0%2Cnso-mpl%3D2%2Cnso-enksa%3D0%2Cnso-enfk%3D1%2Cnso-usnt%3D1%2Cnso-qnt-npq%3D0-1701%2Cnso-qnt-npdq%3D0-54%2Cnso-qnt-npt%3D0-1%2Cnso-qnt-ndc%3D300%2Ccspa-dspm-nm-mnp%3D0-05%2Ccspa-dspm-nm-mxp%3D0-125%2Cnso-unt-npq%3D0-17%2Cnso-unt-npdq%3D0-54%2Cnso-unt-npt%3D0-0602%2Cnso-unt-ndc%3D300%2Ccspa-uipm-nm-mnp%3D0-007525%2Ccspa-uipm-nm-mxp%3D0-052675%2Ccfro%3D1...0...1.1.64.psy-ab..1.20.1545...0j0i131k1.NsLxbodgPQM

²⁶ Tamże, s.11.

– rozpoczęto w Polsce działania skierowane na wczesną diagnozę i wczesną interwencję w stosunku do dzieci z zaburzonym rozwojem bądź zagrożonych zaburzeniem rozwoju. Wczesna interwencja określana jest jako szereg wielospecjalistycznych oddziaływań diagnostycznych i terapeutycznych, podjętych w stosunku do dziecka i jego rodziny, mających na celu jak najszybsze wykrywanie trudności rozwojowych i minimalizowanie ich, tak aby dziecko uzyskało możliwie najlepszy dla niego rozwój w sferze ruchowej, intelektualnej, emocjonalnej i społecznej. Ośrodki wczesnej interwencji są placówkami podlegającymi pod NFZ. Są to więc oddziaływania w obszarze medycznym. Ośrodki wczesnej interwencji pomagają dzieciom od narodzin do 7 roku życia oraz ich rodzinom²⁷. Dziecko, które korzysta z oddziaływań w ramach wczesnej interwencji, może jednocześnie korzystać z terapii i rehabilitacji w ramach wczesnego wspomaganie rozwoju. Może równocześnie uczęszczać do przedszkola (integracyjnego lub specjalnego). Przyjęcie do ośrodka wczesnej interwencji odbywa się na podstawie skierowania od lekarza rodzinnego, pediatry, neurologa bądź lekarza innej specjalności, który uzna, że dziecko wymaga kompleksowego wsparcia rozwoju. Wczesne wspomaganie rozwoju realizowane jest na podstawie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie organizowania wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci²⁸. Działania te są działaniami z obszaru oświatowego. Mogą być one realizowane: w przedszkolu, w szkole podstawowej, w tym w szkołach specjalnych, w innych formach wychowania przedszkolnego, w ośrodkach, w publicznej i niepublicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej. W skład zespołu specjalistów wchodzi: pedagog posiadający kwalifikacje odpowiednie do rodzaju niepełnosprawności dziecka (w szczególności: oligofrenopeda, tyflopeda i surdopeda), psycholog, logopeda i inni specjaliści w zależności od potrzeb dziecka i jego rodziny.

Dziecko z niepełnosprawnością, aby mogło zostać włączone w system edukacji przedszkolnej i dalej szkolnej, musi posiadać orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. To orzeczenie pozwala na przyjęcie dziecka z niepełnosprawnością do placówek terapeutycznych, integracyjnych bądź specjalnych. Orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydawane jest przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną dla dzieci z następującą niepełnosprawnością: niesłyszących i słabosłyszących, niewidomych i niedowidzących, z niepełnosprawnością ruchową, z afazją, z upośledzeniem umysłowym, z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera, z niepełnosprawnością sprzężoną. Na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego dziecko zostaje objęte specjalistycznymi oddziaływaniami (np. zajęcia z psychologiem, logopedą, fizjoterapeutą, terapeutą integracji sensorycznej) w placówce oświatowej. Poradnia psychologiczno-pedagogiczna udziela pomocy poprzez: prowadzenie terapii dzieci i młodzieży oraz ich rodzin, wspieranie dzieci i młodzieży wymagających pomocy psychologiczno-pedagogicznej lub pomocy w wyborze kierunku kształcenia i zawodu oraz w planowaniu kształcenia i kariery zawodowej, udzielanie pomocy rodzicom w rozpoznawaniu potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych dzieci i młodzieży, a także w rozwiązywaniu problemów

²⁷ Tamże, s.39-60.

²⁸ Dz.U. 2013, poz. 1257 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 października 2013 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci.

edukacyjnych i wychowawczych. Poradnia psychologiczno-pedagogiczna podejmuje również działania wspierające nauczycieli w przedszkolach, szkołach, ośrodkach.

Każde dziecko z niepełnosprawnością ma prawo uczęszczać do placówki oświatowej i może – tak jak dzieci pełnosprawne – rozpocząć swoją edukację na etapie przedszkola. Wybór placówki, do której będzie uczęszczać dziecko należy do rodziców. Dziecko, aby mogło uczęszczać do przedszkola integracyjnego, terapeutycznego, specjalnego bądź do oddziału integracyjnego w przedszkolu masowym, musi posiadać orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego wydane przez publiczną poradnię psychologiczno-pedagogiczną. Rodzice mają możliwość wyboru placówki publicznej, mogą także skorzystać z oferty przedszkoli niepublicznych, prywatnych. Część przedszkoli niepublicznych, prywatnych, w sytuacji gdy dziecko posiada orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, pokrywa z subwencji oświatowej czesne dziecka w tejsze placówce. Rodzic, dokonując wyboru placówki, do której będzie uczęszczać jego dziecko, może wybrać spośród następujących rodzajów edukacji²⁹: edukacja ogólnodostępna (placówki oświatowe zobowiązane są do dodatkowego zatrudniania nauczycieli posiadających kwalifikacje w zakresie pedagogiki specjalnej: asystenta w przypadku klas I-III szkoły podstawowej lub pomocy nauczyciela w przedszkolach), edukacja specjalna, edukacja integracyjna, edukacja domowa, nauczanie indywidualne.

Organizacje pozarządowe pełnią w Polsce niezwykle ważną rolę przede wszystkim we wspieraniu rodzin dzieci z niepełnosprawnością oraz samych dzieci, młodzieży i osób dorosłych z niepełnosprawnością. Organizacje działają w wielu sferach zadań publicznych. Swym zakresem obejmują między innymi: wspieranie rodziny, pomoc społeczną, działalność na rzecz integracji zawodowej i społecznej, działalność charytatywną, ochronę i promocję zdrowia, działalność na rzecz wspierania osób z niepełnosprawnością³⁰. W wielu stowarzyszeniach czy fundacjach zajmujących się działalnością na rzecz osób z niepełnosprawnością prowadzone są zajęcia terapeutyczne dla dzieci i młodzieży, zajęcia integracyjne, a także zajęcia mające na celu edukację rodzin, wsparcie psychologiczne rodziców i rodzeństwa. Część organizacji prowadzi własne placówki, np. przedszkola, szkoły, warsztaty terapii zajęciowej, część z nich organizuje także wyjazdy wakacyjne i turnusy rehabilitacyjne. Stowarzyszenia i fundacje zraszają także rodziny, które dzielą się swoim doświadczeniem.

Celem rehabilitacji społecznej jest umożliwienie osobom z niepełnosprawnością uczestnictwa w życiu społecznym. Realizowana jest ona przez Miejskie Ośrodki Pomocy Rodzinie. W ramach tych działań dziecko niepełnosprawne może uzyskać dofinansowanie do pobytu na turnusie rehabilitacyjnym. Turnus rehabilitacyjny to forma rehabilitacji połączona z elementami wypoczynku. Celem tego typu działań jest poprawa sprawności psychofizycznej, rozwijanie zainteresowań, a także integracja społeczna. Rehabilitacja społeczna prowadzona przez sektor usług socjalnych obejmuje również specjalistyczne usługi opiekuńcze. Przeznaczone są one dla osób z zaburzeniami psychicznymi, niepełnosprawnością intelektualną oraz dla osób, które

²⁹ Tamże.

³⁰ Dz.U. 2016 poz. 1945 Obwieszczenie Ministra Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej z dnia 17 listopada 2016 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Pracy i Polityki Społecznej w sprawie rodzajów zadań z zakresu rehabilitacji zawodowej i społecznej osób niepełnosprawnych zleczanych fundacjom oraz organizacjom pozarządowym

wymagają pomocy ze względu na swoje schorzenie bądź niepełnosprawność. Specjalistyczne usługi opiekuńcze realizowane są przez ośrodki pomocy społecznej i odbywają się w miejscu zamieszkania osoby z niepełnosprawnością³¹. Zakres działań w ramach specjalistycznych usług opiekuńczych to: uczenie i rozwijanie umiejętności niezbędnych do samodzielnego życia, pielęgnacja jako wspieranie procesu leczenia, rehabilitacja fizyczna i usprawnianie zaburzonych funkcji organizmu.

Zespół specjalistów, który otacza dziecko niepełnosprawne to pracownicy trzech sektorów: zdrowotnego, edukacyjnego oraz pomocy społecznej. Gdy zapoznajemy się z systemem opieki nad dzieckiem niepełnosprawnym widzimy jak wielu specjalistów, z różnych dziedzin decyduje o jego funkcjonowaniu poprzez diagnozę i terapię, poprzez ocenę i edukację, poprzez rehabilitację. Przewijają się oni przez życie dziecka w sposób zróżnicowany pod względem czasu oddziaływań. Terapeuta na turnusie rehabilitacyjnym pracuje z dzieckiem przez okres 3 tygodni. Pedagog specjalny pracuje z dzieckiem w szkole podstawowej przez okres 6 lat (właśnie wchodzi zmiana systemu edukacji a więc przez okres 8 lat) i to po kilka godzin dziennie. Zachodzi pytanie o współpracę tego sztabu lekarzy, rehabilitantów, pedagogów, psychologów, logopedów. Kogo kompetencje są ważne? Jak ustalić hierarchię członków tego zespołu? Jak określać priorytety oddziaływań? Jak ten zespół ma współdziałać? Czy jest to w ogóle możliwe? M. Gorewiński oceniając usługi społeczne w Polsce wobec niepełnosprawnych podkreśla „brak integracji usług, które są poszatkokowane na wiele systemów i instytucji”³².

W krajach Unii Europejskiej od wielu lat zwraca się uwagę na tworzenie standardów i jakości kształcenia służących podnoszeniu umiejętności trenerów i nauczycieli osób niepełnosprawnych, poprawianiu poradnictwa dla niepełnosprawnych i polepszaniu współpracy specjalistów zwłaszcza z zatrudnionych na najniższych poziomach organizacyjnych systemu rehabilitacji społecznej i zawodowej³³.

5. Rodzice w rehabilitacji dziecka wobec specjalistów

Informacja o niepełnosprawności dziecka to z pewnością jedna z najtrudniejszych wiadomości, jaką mogą otrzymać rodzice. Ich reakcje są bardzo zróżnicowane i warunkowane wieloczynnikowo. Zależą one m. in. od wiedzy na temat tej niepełnosprawności, doświadczeń związanych z tego typu zaburzeniem pośród rodziny, znajomych, stosunku do osób z niepełnosprawnością, hierarchii wartości, postaw wobec niepełnosprawności w otoczeniu, uzyskiwanego wsparcia³⁴. Matrycą relacji rodziców ze specjalistami często staje się kontakt ze specjalistą, który przekazał im informację o niepełnosprawności dziecka.

Rodzice często spotkania ze specjalistami (lekarz, psycholog, pedagog) określają jako trudne i oceniają je krytycznie. Mają zarzuty do specjalistów, co do zakresu udzielanych informacji, braku zrozumienia i wrażliwości ze strony specjalistów, braku

³¹ Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej, Dz.U. 2004 nr 64 poz. 593

³² Gorewiński M., *Usługi społeczne a jakość życia osób niepełnosprawnych*, Pobrano z: <http://slideplayer.pl/slide/1276484/>.

³³ Raising Employment Levels of People with Disabilities The Common Challenge - Commission Staff Working Paper, Brussels 1998, SEC (1998) 1550, Pobrano z: <https://www.independentliving.org/files/ec1550.pdf>.

³⁴ Pisula E., *Rodzice i rodzeństwo dzieci z zaburzeniami rozwoju*, WUW, Warszawa 2007, s. 9.

partnerskiego traktowania i udzielania wskazówek do dalszego postępowania. Podstawowym problemem, którego doświadczają rodzice jest niedoinformowanie. Zwraca na to uwagę 70% rodziców (Quine, Rutter 1994 za E. Pisula)³⁵. Adaptacja rodziców do faktu niepełnosprawności jest lepsza, gdy mamy do czynienia z wczesnym rozpoznaniem zaburzeń u dziecka. Związane jest ono z doświadczeniem przez ich mniejszego lęku, tworzeniem realistycznego obrazu dziecka, większą zgodnością pomiędzy ich oczekiwaniami a możliwościami dziecka i większym poczuciem kontroli nad wydarzeniami aniżeli u rodziców, których dzieci jako niepełnosprawne zostały zdiagnozowane później. Wiele zaburzeń jest wykrywanych w późniejszym okresie życia dziecka np. autyzm. Rodzice takich dzieci żyją jakiś czas w przekonaniu, że ich dziecko jest zdrowe. Jednakże obserwując u swoich dzieci nietypowe zachowania odczuwają narastający niepokój. Zwraca uwagę fakt, że gdy diagnoza u dziecka zostanie postawiona później to wzrasta prawdopodobieństwo, że rodzice jej będą zaprzeczać i szukać innych specjalistów, którzy zaprzeczą negatywnej diagnozie (J. Kruk-Lasocka 1990 za E. Pisula)³⁶. Bardzo ważne jest zachowanie diagnosty podczas rozmowy z rodzicami. Oczekiwanie rodziców wobec profesjonalisty to: ciepło emocjonalne, przyjazna atmosfera, uprzejmość, empatia i akceptacja przeżywanych przez nich uczuć. Wykazano, że ocena emocjonalnego kontaktu z lekarzem jest jednym z najważniejszych czynników wpływających na satysfakcję rodziców z informowania o niepełnosprawności ich dziecka (Quine L., Rutter D. R., 1994 za E. Pisula)³⁷.

Otrzymanie informacji o zaburzeniach w rozwoju dziecka zapoczątkowuje długotrwały proces adaptacji rodziców, którzy przeżywają bardzo silne negatywne emocje. Ewolucję przeżyć emocjonalnych rodziców można opisać jako przechodzenie od pytania „dlaczego właśnie nasze dziecko?” do pytania „co możemy zrobić, by mu pomóc?”. W przeżyciach rodziców po wykryciu niepełnosprawności u dziecka można wyróżnić kilka etapów. Okres szoku nazywany też okresem wstrząsu emocjonalnego następuje bezpośrednio po niekorzystnej diagnozie dziecka. Rodzice oczekują, że dziecko urodzi się zdrowe. W tej sytuacji większość rodziców załamuje się – równowaga psychiczna ulega dezorganizacji. Częstymi objawami występującymi u rodziców w tym czasie są: obniżony nastrój, reakcje emocjonalne (płacz, krzyk, agresja słowna), oraz reakcje i stany nerwicowe (zaburzenia snu, łaknienia, stany lękowe). Rodzice nie wiedzą jak postępować z dzieckiem a w ich zachowaniach dominuje lęk i poczucie winy. Rodzice potrzebują specjalistycznej pomocy z zewnątrz³⁸. Drugi okres kryzysu emocjonalnego nazywany jest też okresem depresji. W tym czasie rodzice nie potrafią pogodzić się z niepełnosprawnością dziecka. Nadal przeżywają silne emocje, ale już nie tak burzliwe. Spostrzegają swoją sytuację jako beznadziejną, są przygnębieni i zrozpaczeni. Często przeżywają poczucie winy. Ich neurotyczne przeżywanie problemów może wywołać agresję w ich wzajemnych stosunkach a także bunt i wrogość wobec otoczenia. Kolejnym okresem w przeżyciach rodziców jest okres pozornego przystosowania się do sytuacji. Rodzice nie mogą się

³⁵ Tamże, s.10.

³⁶ Tamże, s. 19.

³⁷ Tamże, s. 31.

³⁸ Twardowski A., *Sytuacja rodzin dzieci niepełnosprawnych*, s.22-27 [w:] Obuchowska I. (red.) Dziecko niepełnosprawne w rodzinie, WSiP, Warszawa 1991.

pogodzić z niepełnosprawnością dziecka deformują obraz rzeczywistości zgodnie ze swoimi pragnieniami. Dążą do podważenia diagnozy dziecka – bagatelizują ją lub jej zaprzeczają i poszukują nowej. W takiej sytuacji udają się do wielu specjalistów lub placówek, bo kieruje nimi przeświadczenie, że diagnoza jest mylna, albo przynajmniej nieostateczna. Gdy rodzice przyjmują do wiadomości fakt, że dziecko jest niepełnosprawne to często stosowanym mechanizmem obronnym jest bezzasadna wiara w możliwość wyleczenia dziecka. Wówczas rodzice podejmują „żmudne” i „kosztowne” wysiłki, które polegają na wyszukiwaniu coraz to nowych specjalistów i ośrodków. Czasami rodzice wierzą, że znajdzie się jakiś cudowny lek, który uzdrowi ich dziecko. W tym czasie też rodzice zwracają się ku metodom paramedycznym, takim jak „bioenergoterapia, ziołolecznictwo, akupunktura i poszukują środków zaradczych u osób niefachowych (np. znachorów)”³⁹. Taką strategię działania rodzice mogą prowadzić przez długi czas nie żałując na to środków finansowych i czasu. Innym mechanizmem obronnym stosowanym przez rodziców jest poszukiwanie kogoś, kto zawinił i przyczynił się do niepełnosprawności dziecka. Mogą wówczas oskarżać lekarzy, o mylną diagnozę, błąd przy operacji, niewłaściwe leczenie. Wielu rodziców jest przekonanych o błędzie lub zaniedbaniu popełnionym przez personel medyczny w czasie porodu, szczepienia, leczenia. Zdarza się, że rodzice obarczają się winą za niepełnosprawność dziecka robiąc sobie zarzuty. Ostatnim z wyróżnionych okresów jest okres konstruktywnego przystosowania się do sytuacji. Rodzice podejmują próbę racjonalnego rozpatrzenia swej sytuacji. Zaczynają stosować różne zabiegi wychowawcze i rehabilitacyjne w stosunku do dziecka. Życie rodziny zostaje przeorganizowane, by pomóc niepełnosprawnemu dziecku. Rodzice zaczynają dostrzegać postępy dziecka i z tego powodu przeżywają radość⁴⁰.

Oczekiwania rodziców wobec specjalistów bywają różne. Mogą być związane z merytoryczną pomocą w rehabilitacji ich dziecka. Rodzice chcą uzyskać jak najwięcej informacji na temat niepełnosprawności dziecka, uzyskać jak najlepszą specjalistyczną pomoc oczekując jednocześnie jak największego zrozumienia i empatii dla ich trudnej sytuacji. W przypadku braku pogodzenia z faktem niepełnosprawności u dziecka rodzice poszukują specjalistów, którzy zaprzeczają wcześniej postawionym diagnozom. Tutaj stają się klientami całego szeregu pseudospecjalistów: bioenergoterapeutów, homeopatów, osteopatów i innych. Medycyna alternatywna staje się źródłem fałszywych nadziei za wysoką cenę. Prywatne gabinety i ośrodki również mogą stać się miejscem, które daje złudzenia, że obszar efektów, które możemy u dziecka niepełnosprawnego uzyskać znacznie się poszerzy. Nowe, innowacyjne metody, których efektywności nie sprawdzono są kupowane, bo tak zalecają pracujący nimi specjaliści. To jak wygląda współpraca specjalistów z rodzicami niewątpliwie związane jest z okresem, który rodzice przeżywają w związku z rozpoznaniem niepełnosprawności. Stan psychiczny rodziców niewątpliwie rzutuje na współpracę ze specjalistami a, co za tym idzie na efekty rehabilitacji również.

6. Współdziałanie czy rywalizacja specjalistów?

Dziecko niepełnosprawne i jego rodzice znajdują się na rynku usług społecznych. Dziecko jest beneficjentem usług społecznych, ale wyboru usługodawcy dokonują jego

³⁹ Tamże, s. 24.

⁴⁰ Tamże, s. 26.

rodzice. Ekonomiści przez rynek rozumieją zespół warunków ekonomicznych, umożliwiających przeprowadzenie transakcji kupna i sprzedaży dóbr i usług. Jest to również proces, za pomocą którego kupujący i sprzedający określają, co chcą kupić lub sprzedać i na jakich warunkach⁴¹. Nieodłącznym elementem rynku jest konkurencja. Uczestnicy rynku rywalizują między sobą ceną, jakością, atrakcyjnością, czy inną charakterystyką proponowanych przez siebie produktów lub usług w celu zrealizowania swoich interesów. Rynek konkurencyjny definiujemy jako taki, na którym w wyniku wolnej podaży i popytu zostaje wyznaczona cena transakcji. Tutaj nabywca decyduje o wielkości swoich zakupów, o wyborze dostawcy usług lub produktów oraz o możliwości jego zmiany. Transakcje zawierane na rynku konkurencyjnym podlegają regulacjom na podstawie umów cywilno-prawnych lub zwyczajowych, a informacja na temat cen oferowanych dóbr czy usług jest powszechnie dostępna⁴².

Usługi zdrowotne a więc również terapeutyczne i rehabilitacyjne nie są dobrami rynkowymi do końca ponieważ popyt na te usługi nie jest konsekwencją pożądanego zaspokojenia potrzeby, ale wynikają one z konieczności (utrata zdrowia), której się unika. Sektor usług zdrowotnych nie spełnia też wymogów konkurencji doskonałej. Brakuje bowiem pełnej informacji producenta i nabywcy o usługach, stabilności popytu i podaży oraz brakuje efektów zewnętrznych⁴³. Występuje asymetria informacji pomiędzy świadczeniodawcami a pacjentami – pacjenci poszukują informacji diagnostycznej i informacji o sposobach leczenia, ale to świadczeniodawca posiada informację na temat różnych opcji leczenia i na podstawie swojej wiedzy podejmuje decyzję o jej wyborze. Wynikiem tej asymetrii w wiedzy pomiędzy świadczeniodawcą a beneficjentem jest kreowanie popytu przez dostawcę usług, co narusza założenia ekonomii o niezależności strony popytowej i podaźowej rynku⁴⁴. Sektor usług medycznych a więc i rehabilitacyjnych cechuje niepewność w sferze popytu na te usługi i niepewność, co do skuteczności leczenia. Taki rynek niesie w sobie ryzyko dla świadczeniodawcy, który zleca leczenie wg skłonności płatnika (w Polsce NFZ) i statusu ubezpieczenia pacjenta⁴⁵.

Rynek usług, na który trafia dziecko niepełnosprawne i jego rodzice nie jest rynkiem jednorodnym. W zakresie świadczonych usług znajdujemy tam zarówno takie, które ze względu na swój charakter świadczone są głównie przez podmioty publiczne, jak edukacja specjalna, placówki wczesnego wspomagania rozwoju, szpitale finansowane ze środków publicznych oraz takie, gdzie rynek w znacznym stopniu zdominowany jest przez podmioty prywatne np. gabinety logopedyczne i rehabilitacyjne, hipoterapia, trening słuchowy metodą A. Tomatisa. W pierwszym przypadku mechanizm konkurencyjności rynkowej jest ograniczony. W drugim przypadku możemy mówić o konkurencyjności na rynku usługodawców.

Rodzice dziecka niepełnosprawnego na tym rynku chcą nabyć jak najlepszą jakość życia dla swojego dziecka. Nie posiadają pełnej informacji na temat usług, których są

⁴¹ Kamerschen D. R., McKenzie, Nardilelli C., *Ekonomia, Fundacja Gospodarcza NSZZ Solidarność*, Gdańsk 1991 s.4.

⁴² Wrzosek W., *Funkcjonowanie rynku*, Polskie Towarzystwo Ekonomiczne, Warszawa 1998 s. 13-40.

⁴³ Arrow K. J., *Lecznictwo z punktu widzenia niepewności i ekonomii dobrobytu*, Eseje z teorii ryzyka, PWN, 1979.

⁴⁴ Suchecka J., *Ekonomia zdrowia i opieki społecznej*, Wolters Kluwer, Warszawa 2010 s. 13-69.

⁴⁵ Tamże.

beneficjentami. Nie widzą efektów przed usługą i nikt nie może im tego efektu zagwarantować. Lekarz, pedagog specjalny, psycholog, terapeuta, logopeda nie mogą przekazać im pełnej wiedzy, którą posiadają. To oni wpływają na decyzje o wyborze leczenia, rehabilitacji, terapii dziecka. Usługi, które świadczą podlegają pewnym standardom, ale z uwagi na pewne niepowtarzalne okoliczności każdego świadczenia, nigdy nie jest ono takie same⁴⁶. Rodzice dokonują wyboru usługodawcy w sposób ograniczony na rynku usług gwarantowanych i w znacznej mierze wolny sposób w sektorze prywatnym usług społecznych. Inne prawa (mniej rynkowe) rządzą światem usług gwarantowanych a inne sektorem usług prywatnych. Rodzice, którzy przez niepełnosprawność dziecka przeżywają różne stany emocjonalne stają wobec specjalisty, który może, jako cel nadrzędny swej pracy mieć dobro i sprawność dziecka albo zysk z wykonanej usługi. Specjaliści trzech sektorów (zdrowie, edukacja, opieka społeczna) mogą współdziałać na rzecz przezwyciężania niepełnosprawności dziecka a mogą rozpocząć rywalizację na rzecz wpływów i zysków. Pedagog specjalny, który przez cały okres szkoły towarzyszy dziecku w zespole specjalistów ma różnych współpracowników. Często słyszy od rodziców, że rozpoczynają kolejną terapię i niewątpliwie jest to dobra wiadomość. Trudniej jest, gdy rodzice wierzą, że owa terapia gwarantuje samodzielne chodzenie bądź mowę głęboko wielorako niepełnosprawnego dziecka. Kompetencje pedagoga, który pracuje już z dzieckiem kilka lat wydają się wówczas mizerne a możliwość zracjonalizowania postawy rodziców znikoma. Jeszcze trudniej współpracować pedagogowi specjalnemu z usługodawcami, którzy świadczą usługi paramedyczne. Oni to najczęściej gwarantują zupełne wyzdrowienia dziecka i stają się źródłem fałszywej nadziei, że można zmienić diagnozę. Czy może współpracować pedagog specjalny, który opiera się w swojej pracy na przesłankach naukowych z hochsztaplerami, którzy bazując na pragnieniu sprawności dla swojego dziecka postępują niemoralnie wobec jego rodziców i niego samego? Jakie szanse racjonalizowania wyborów rodziców ma pedagog specjalny, gdy na stronach internetowych mamy lekarzy prezentujących metody paramedyczne⁴⁷?

Dynamika rynku prywatnej opieki medycznej będzie wzrastać w kolejnych latach, w związku ze stopniową poprawą ogólnej sytuacji ekonomicznej: według PMR, jego wartość wyniesie 40 mld zł w 2015 r. (wzrost o 6,6%), w 2016 r. – 42,8 mld zł (wzrost o 7,1%), a w 2017 r. – 45,9 mld zł (wzrost o 7,2%)⁴⁸. Rodzice dzieci z niepełną sprawnością będą korzystać z większej liczby usługodawców. Wydaje się rzeczą konieczną określenie standardów współpracy pomiędzy zespołem specjalistów i określenie kto w tym zespole jako specjalista znaleźć się nie może.

⁴⁶ Kotler P. *Marketing*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2005, s. 448.

⁴⁷ http://www.kongresnaturoterapii.pl/?a=44611/1&promo=44611/1&g=RE_719842&f=email&utm_medium=email&utm_campaign=44611/1.

⁴⁸ <https://www.pb.pl/pmr-rynek-prywatnej-opieki-zdrowotnej-bedzie-rosl-o-ok-7-rocznie-794085>.

7. Trudności i perspektywy nowych form współdziałania

Za zagrożenia związane z procesem przeobrażeń (transformacji ustrojowej) dla uczestników edukacji Brzezińska podaje:

- zagubienie w świecie wartości i ofert, które utrudnia wyznaczenie priorytetów własnemu działaniu,
- podatność na „korzystanie z okazji” i porzucanie w związku z tym wcześniej obranego kierunku działania,
- powstawanie wyspowych form doświadczenia i wiedzy nie włączonej w schematy działania i struktury wiedzy w związku z pogonią za nowym,
- pojawienie się zjawiska obrony przed nowym i oporu przed zmianą, trzymanie się uporczywie starych schematów działania, bo dają one poczucie bezpieczeństwa⁴⁹.

Podane przez A. I. Brzezińską zagubienie w świecie wartości i ofert, które utrudnia wyznaczenie priorytetów własnemu działaniu dotyczy wszystkich uczestników procesu edukacji osób z niepełnosprawnością: rodziców, pedagogów specjalnych a przez to odbiorców tych oddziaływań – dzieci. Do okresu przeobrażeń usługi społeczne względem dziecka z niepełnosprawnością miały charakter najczęściej gwarantowany i bezpłatny. Liczba specjalistów, z których usług korzystało dziecko była ograniczona zarówno w szkolnictwie publicznym jak i służbie zdrowia, nie funkcjonowały działa- nia w ramach resortu opieki socjalnej (SUO). Od końca lat 80-tych obserwujemy wzrost usługodawców i usług. Wydatki według klasyfikacji funkcji ochrony zdrowia w większości grup systematycznie wzrastały w okresie 2003-2010. Najsilniejszy wzrost odnotowano dla wydatków na funkcje usług rehabilitacyjnych, które zwiększyły się o 291,6% w okresie od roku 2003 i wynosiły w 2010 roku 3,3 mld zł⁵⁰. Zwiększyła się liczba usługodawców z resortów zdrowia, edukacji, polityki społecznej i zwiększyła się też liczba specjalizacji. Obok pediatrów pojawili się neonatolodzy, obok logopedów pojawili się neurologopedzi i logopedzi wczesnej interwencji obok psychologów pojawili się neuropsycholodzy. Fizjoterapeuci coraz liczniej zaczęli podejmować pracę określoną metodą np. NDT Bobath itd. Obok usług społecznych finansowanych przez państwo pojawiły się usługi społeczne, za które płacili rodzice dziecka niepełnosprawnego. Rodzice mogli dla swojego dziecka poszukać rehabilitanta, logopedy, pedagoga specjalnego pracującego określoną metodą, która w ich mniemaniu była najskuteczniejsza. Przeciętne miesięczne wydatki na towary i usługi konsumpcyjne na 1 osobę w gospodarstwach domowych w roku 1995 na zdrowie stanowiły 3,9% wydatków a na edukację oraz rekreację i kulturę stanowiły 6,4% wydatków. W roku 2013 na zdrowie stanowiły 5,3 % wydatków a na edukację oraz rekreację i kulturę stanowiły 8% wydatków. Widać ewidentnie wzrost wydatków w sektorach edukacji i zdrowia⁵¹.

W szkołach specjalnych dla dzieci z niepełnosprawnością umysłową głębszą (niepełnosprawność intelektualna umiarkowana, znaczna, głęboka) w latach 80-tych

⁴⁹ Brzezińska A. I., *Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się*, [w:] Filipiak E. (red.) *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2008 s. 37-38.

⁵⁰ *Zdrowie i ochrona zdrowia w 2011 r.*, GUS, Pobrano z: http://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/zo_zdrowie_i_ochrona_zdrowia_w_2011.pdf.

⁵¹ *Polska 1989–2014*, GUS, <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/inne-opracowania/inne-opracowania-zbiorcze/polska-19892014,13,1.html>, s.3.

pracowano metodą ośrodków pracy. Obok tej metody pojawiały się możliwości pracy innymi metodami m.in.: Ruchu Rozwijającego W. Sherborne, Dobrego Startu, C. Knilla, F. Affolter, Pedagogiki Zabawy. W niedługim czasie potem pojawiły się metody wspomagające komunikację AAC w tym na początku elementy Blissa, Makaton, Programy Komputerowe SYMWORD i inne. Mnożyły się oferty szkoleń dla pedagogów, którzy zwłaszcza po reformie w 1999 roku, w celu uzyskania kolejnych stopni awansu zaczęli z nich licznie korzystać. W badaniach nad aktywnością pedagogów specjalnych w zakresie podnoszenia poziomu kompetencji zawodowych M. Parchomiuk ze względu na wielość form uporządkowała je według kategorii zakresowych: ukierunkowane na konkretne zagadnienia związane z funkcjonowaniem uczniów (a. wynikające z różnych ograniczeń w stanie zdrowia np. komunikacja alternatywna, wczesne wspomaganie rozwoju, agresja osób z upośledzeniem umysłowym – korzystało z nich 47,39% badanych; b. ukierunkowane na zdiagnozowanie zaburzenia w stanie zdrowia i sprawności np. usprawnianie osób z zaburzeniami sprzężonymi, autyzm – korzystało z nich 30,7% badanych; c. ukierunkowane na konkretne metody wspomagania rozwoju i funkcjonowania np. metoda W. Sherborne, Makaton, język migowy, system Blissa, fonogesty, integracja sensoryczna, kinezojologia edukacyjna, metoda Knillów, Metoda Dobrego Startu, nauczanie kierowane, terapia behawioralna, dogoterapia, hipoterapia – korzystało z nich 71,51% badanych), ukierunkowane na szersze zagadnienia związane z funkcjonowaniem uczniów np. prawa osób niepełnosprawnych – korzystało z nich 3,08% badanych, ukierunkowane na rodziców uczniów np. wspieranie rodzin z dzieckiem upośledzonym – korzystało z nich 3,51% badanych, ukierunkowane na doskonalenie warsztatu pracy pedagoga specjalnego np. kształcenie w integracji uczniów niepełnosprawnych – korzystało z nich 21,98% badanych⁵². Aktywność pedagogów specjalnych w zakresie podnoszenia kwalifikacji zawodowych należy ocenić jako wysoką, bo większość badanych (85,7%) podejmowała różne formy doskonalenia zawodowego⁵³.

Formy doksztalcenia, które cieszyły się wśród badanych pedagogów największą popularnością to takie, które dawały możliwość pracy konkretną metodą (ponad 71%). Pojawili się usługodawcy, którzy pracując określoną metodą wspomagającą rozwój dziecka z niepełnosprawnością intelektualną szkolili nauczycieli. Obok metod rzetelnych i sprawdzonych pojawiły się metody zupełnie nowe i niezwyfikowane. Na szkoleniach omawiano szeroko zalety nowych metod nie prezentując badań, które nadawałyby charakter naukowości owej metodzie. Nawet w przypadku tak spopularyzowanego w naszym kraju treningu słuchowego A. Tomatisa nie ma rzetelnych badań. Możemy przeczytać, że o efektywności owej metody świadczą badania rodziców, którzy widzą poprawę uwagi i pamięci itd. Jeżeli metoda jest rzeczywiście tak skuteczna to z pewnością jej efekty można przedstawić w bardziej wymierny sposób⁵⁴. Wolny rynek w świecie ofert rehabilitacji zaowocował wielką liczbą metod, ale badań statystycznych, co do ich efektywności nie prezentowano. Popularny wśród pedagogów specjalnych w placówkach dla dzieci wielorako niepełnosprawnych jest

⁵² Parchomiuk M., *Aktywność pedagogów specjalnych pracujących z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie w zakresie podnoszenia kompetencji zawodowych*, Wychowanie na co dzień, Nr 2 (251) 2015, s.32-36.

⁵³ Tamże.

⁵⁴ <http://niegrzecznedzieci.org.pl/asperger/swiat-nauki/terapia/trening-sluchowy-tomatisa/>.

kurs terapii taktylnej S. Masgutowej, który również rzetelnych badań, co do jego efektów nie prezentuje.

W lawinie usługodawców pojawili się również tacy, których o jakąkolwiek naukowość posądzić już nie można. Cały szereg usługodawców paramedycznych. Na blogach rodziców dzieci z niepełnosprawnością znajdujemy pytania i zapewnienia o skuteczności owych specjalistów. „Dobry terapeuta (paramedyczny) często poleca dla zdrowia ćwiczenia rebirthingu, jogi, tai chi, chi kung, relaksację, medytację, dietę jarską (bezmięsną), psychoterapię czy **wsparcie innego specjalisty** naturalnego uzdrawiania lub lekarza specjalisty, którego metody mogą być dla pacjenta bardziej odpowiednie!”⁵⁵ – tak, że rodzic ze świata paramedycznego już wyjść nie może. Bioenergoterapia, homeopatia, osteopatia, test z żywej kropli krwi to usługi, z których korzystają często dzieci niepełnosprawne a brak podstaw naukowych do ich stosowania. Usługi te zostały ładnie „ubrane” w pozory naukowości (pieczętka osoby, która przeprowadza test żywej kropli krwi nosi tytuł biotechnolog diet coach a osteopata przyjmuje w przychodni zdrowia) i reklamowano je jako niesamowicie efektywne i skuteczne (nie prezentując jednak wiarygodnych badań). Zdarzają się przypadki, że rodzice na realizowanym w domu przez dziecko nauczaniu oczekują od pedagoga specjalnego, że odstąpi od programu terapii opracowanego przez siebie na rzecz np. zaleceń osteopaty. Wiele dzieci głęboko wielorako niepełnosprawnych w związku z pojawiającymi się nowinkami po godzinach rewalidacji w szkole (często w związku z pobytem w świetlicy wynikającym z dowozu dzieci do placówki przez przewoźnika dziecko przebywa w szkole od godz. 7.00 do godz. 15.00 a więc 8 godzin) uczestniczy w zajęciach o charakterze terapeutycznym 3-4 razy w tygodniu. Męczliwość osób z organicznie uszkodzonym mózgiem (a o takim najczęściej mówimy w przypadku głębszej niepełnosprawności intelektualnej) w ogóle nie jest brana pod uwagę. Pedagog specjalny często spotyka się z pretensjami ze strony rodziców, dlaczego nie pracuje tą metodą, o której oni wiedzą, że jest doskonała. Pedagogzy specjalni jak i również rodzice dzieci z niepełnosprawnością intelektualną stanęli przed tzw. „wyborem w ciemno”, bo co wybrać skoro wszystko jest najlepsze i da niesamowite rezultaty? Jak odróżnić działania racjonalne od działań paramedycznych nie spełniających kryterium naukowości? Jak nie stać się ofiarą hołsztaplerstwa? Zabrakło kryterium weryfikacji metod. Innowacyjność, niekonwencjonalność, atrakcyjność, przesadna efektywność były hasłami w świecie metod pracy z dzieckiem niepełnosprawnym przeważającymi nad naukowością, komplementarnością i realną efektywnością.

Rodzice w świecie wielu ofert wykazują podatność na „korzystanie z okazji” i porzucanie w związku z tym wcześniej obranego kierunku działania. Rzeczywiście pojawiają się sytuacje, w których taki sposób postępowania, zmiany metody oddziaływań jest wskazany, ale bywa i tak, że rodzice poszukując doskonałej metody, która całkowicie a być może w znacznym stopniu poprawi stan ich dziecka nie działają w sposób racjonalny. Niekiedy rodzice po prostu poszukują specjalisty bądź paraspecjalisty, który zaprzeczy diagnozie autyzmu bądź innej niepełnosprawności.

⁵⁵ <http://layah.org/uniwersytet/ajurweda/najslawniejsi-i-najskuteczniejsi-uzdrowiciele-bioterapeuci-i-szamani-polscy-ranking>.

Powstawanie wyspowych form doświadczenia i wiedzy nie włączonej w schematy działania i struktury wiedzy w związku z pogonią za nowym to kolejny czynnik wymieniony przez A. I. Brzezińską jako zagrożenie związane z okresem przeobrażeń. W ofercie szkoleń dla pedagogów specjalnych znajdujemy takie, które rzeczywiście dla wiedzy pedagogicznej nie jest komplementarna. Uzupełnianie kwalifikacji pedagogicznych metodami z zakresu terapii sensorycznej wymaga od pedagoga specjalnego nabycia wiedzy z zakresu anatomii, neurologii, rehabilitacji, by owa wiedza nie nabrała charakteru wyspowego.

I. A. Brzezińska podaje jako kolejne zagrożenie w procesie edukacji w okresie przeobrażeń pojawienie się zjawiska obrony przed nowym i oporu przed zmianą, trzymanie się uporczywie starych schematów działania, bo dają one poczucie bezpieczeństwa. Postawa taka pojawiła się u wielu pedagogów specjalnych, których reforma wprowadzająca stopnie awansu zawodowego zastała w wieku przedemerytalnym. Znakomita ich część nie wstąpiła na ścieżkę awansu zawodowego, nie podjęła doksztalcania i trudu tworzenia programów autorskich.

W okresie transformacji pedagodzy specjaliści zostali wrzuceni w świat wolnego rynku, w którym komercja czyli działalność nastawiona głównie na osiągnięcie zysku⁵⁶ zderzyła się ze światem przesyconym humanistycznymi wartościami. Pedagog specjalny, dla którego dziecko niepełnosprawne jest wartością stanowiącą o motywacji jego działań stanął wobec sztabu specjalistów, z których nie wszyscy za cel nadrzędny uważają współpracę mającą przynieść jak największą korzyść dziecku. Dotychczasowe kompetencje pedagoga specjalnego zostały skonfrontowane z kompetencjami rehabilitantów, terapeutów. Pojawiły się oczekiwania, co do warsztatu pracy pedagoga ze strony rodziców niekiedy przekraczającego jego merytoryczną wiedzę. Wielość specjalistów z pewnością jest zjawiskiem pozytywnym, ale ich zbyt duża liczba w pracy z dzieckiem i chaos, który towarzyszy rehabilitacji z pewnością jemu nie służą. Przy specjalistach z resortów edukacji, zdrowia i pomocy społecznej, których działania kumulują się wokół dziecka niepełnosprawnego konieczne jest skoordynowanie celów i oddziaływań. Z pewnością jest to rola rodzica, ale czy rodzic, który nie ma wiedzy o usłudze może samodzielnie dokonywać wyborów? Czy potrafi określić priorytety terapii? Z zespołu specjalistów otaczających dziecko niepełnosprawne w wieku przedszkolnym i szkolnym największą znajomością dziecka wykazuje pedagog specjalny. To on spędza z nim najwięcej czasu. To on powinien mieć największy głos doradczy w terapii dziecka. Jeżeli mówimy o zespole specjalistów to on powinien być tym, który ma wpływ decyzyjny na rehabilitację dziecka. Tak jak lekarz decyduje o wyborze środków diagnostycznych i leczenia tak pedagog powinien mieć istotny wpływ na oddziaływania niemedyczne wobec niepełnosprawnego dziecka.

Jako szanse dla uczestników procesu edukacji w okresie transformacji Brzezińska dostrzega:

- liczne okazje nabywania wiedzy i umiejętności, które właściwie wykorzystane pozwalają odnaleźć się w dynamicznie zmieniającym się świecie i są szansą do działań bardziej satysfakcjonujących i dających możliwości rozwoju,

⁵⁶ <https://sjp.pwn.pl/sjp/komercja;2564011.html>.

- otwartość i możliwość eksperymentowania jako szansę do określenia swoich preferencji,
- zróżnicowanie ofert jako szansa na naukę dokonywania wyborów, elastyczności w działaniu, zaspakajanie swoich potrzeb i spełniania wymagań otoczenia w kontekście wieloznacznym, także moralnie⁵⁷.

Rzeczywiście wiedza, nowe umiejętności, możliwość eksperymentowania, zróżnicowanie ofert pozwalają się pedagogowi specjalnemu lepiej realizować w przeobrażającym ustroju i służą jego rozwojowi. W dobie postępującej globalizacji i silnej konkurencji w światowej gospodarce kluczem do sukcesu są ludzie. To człowiek jest twórcą i sprawcą jakości każdego produktu⁵⁸, a w przypadku pedagoga specjalnego owym produktem jest życie dziecka z niepełnosprawnością, jego autonomia, samodzielność i integracja społeczna.

Wobec komercjalizacji usług społecznych koniecznością staje się uporządkowanie oddziaływań wobec dziecka z niepełnosprawnością poprzez:

- stworzenie krajowego centrum informacji terapeutycznej i rehabilitacyjnej, które będzie opierało się na podstawach naukowych (wyniki badań, co do skuteczności metody) dla rodziców i pedagogów,
- podniesienie statusu pedagoga specjalnego poprzez przyznanie mu roli decyzyjnej w sztabie specjalistów niemedycznych w celu określaniu priorytetów terapii,
- lepsze skoordynowanie działań specjalistów z resortu zdrowia, edukacji i pomocy społecznej,
- przywrócenie 5-letnich studiów magisterskich z zakresu pedagogiki specjalnej z uzupełnieniem o nowe metody pracy z dzieckiem niepełnosprawnym.

Literatura

Arrow K. J. *Lecznictwo z punktu widzenia niepewności i ekonomii dobrobytu, Eseje z teorii ryzyka*, PWN, Warszawa 1979

Balukiewicz M., *Zasoby kadrowe szkolnictwa specjalnego – potrzeby i możliwości*, [w:] Gajdzica Z., Rottermund J., Klinik A. (red.), *Uczeń niepełnosprawny i jego nauczyciel w przestrzeni szkoły*, Impuls, Kraków 2008

Brzezińska A. I., *Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się*, [w:] Filipiak E. (red.) *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2008

Denek K., *O nowy kształt edukacji*, Akapit, Toruń 1998

https://pl.wikipedia.org/wiki/Transformacja_systemowa_w_Polsce

Frąckiewicz L., *Edukacja przez całe życie*, s.159-179, [w:] Graniewska D. (red.) *Sytuacja rodzin i polityka rodzinna w Polsce. Uwarunkowania demograficzne i społeczne*, IPiSS, Warszawa 2004

⁵⁷ Brzezińska A. I., *Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się*, [w:] Filipiak E. (red.) *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2008 s. 37-38.

⁵⁸ Frąś J. *Zarządzanie jakością usług w opiece zdrowotnej*, Pobrano z: http://www.pszw.edu.pl/images/publikacje/t025_pszw_2010_fras_-_zarzadzanie_jakoscia_uslug_w_opiece_zdrowotnej.pdf.

- Frań J., *Zarządzanie jakością usług w opiece zdrowotnej*, Pobrano z: http://www.pszw.edu.pl/images/publikacje/t025_pszw_2010_fras_zarzadzanie_jakoscia_uslug_w_opiece_zdrowotnej.pdf
- Golinowska S., *Przyszłość państwa opiekuńczego i systemu zabezpieczenia społecznego*, Polityka Społeczna, nr 11-12/2005
- Grewiński M., *Transformacja polityki społecznej w Europie – główne kierunki reorganizacji*, [w:] (red.) Grewiński M., Więckowska B., *Przeobrażenia sfery usług w systemie zabezpieczenia społecznego w Polsce*, Warszawa 2011, Pobrano z: <http://www.mirek.grewinski.pl>
- Gorewiński M., *Usługi społeczne a jakość życia osób niepełnosprawnych*, Pobrano z: <http://slideplayer.pl/slide/1276484/>
- Kamerschen D. R., McKenzie, Nardilelli C., *Ekonomia*, Fundacja Gospodarcza NSZZ Solidarność, Gdańsk 1991.
- Kotler P., *Marketing*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2005.
- Obwieszczenie Ministra Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej z dnia 17 listopada 2016 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Pracy i Polityki Społecznej w sprawie rodzajów zadań z zakresu rehabilitacji zawodowej i społecznej osób niepełnosprawnych zleczanych fundacjom oraz organizacjom pozarządowym*, Dz.U. 2016 poz. 1945
- Palak Z., Papuda-Dolińska B., *Samoaktualizacja jako istotny wymiar kompetencji zawodowych pedagoga specjalnego*, *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J., VOL. XXVII,2* (2014)
- Parchomiuk M., *Aktywność pedagogów specjalnych pracujących z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie w zakresie podnoszenia kompetencji zawodowych*, *Wychowanie na co dzień*, Nr 2 (251) 2015
- Pisula E., *Rodzice i rodzicielstwo dzieci z zaburzeniami rozwoju*, WUW, Warszawa 2007
- Polska 1989-2014*, GUS, Pobrano z: <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/inne-opracowania/inne-opracowania-zbiorcze/polska-19892014,13,1.html>
- Raising Employment Levels of People with Disabilities The Common Challenge – Commission Staff Working Paper*, Brussels 1998, SEC (1998) 1550, Pobrano z: <https://www.independentliving.org/files/ec1550.pdf>
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 10 września 2002 roku w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli, Dz.U. Nr 155, poz.1288
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 października 2013 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci*, Dz.U. 2013, poz. 1257
- Sekułowicz M., *Wypalenie zawodowe nauczycieli-pedagogów specjalnych a ich zawodowe kompetencje i pełnione role*, [w:] Palak Z. (red.), *Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2008
- Sękowska Z., *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, Wyd. ASP, Warszawa 2001
- Suchecka J., *Ekonomia zdrowia i opieki zdrowotnej*, Wolters Kluwer, Warszawa 2010
- Szarfenberg R., *Standaryzacja usług społecznych*, Pobrano z: <http://wrzos.org.pl/projekt1.18/download/Ekspertyza%20Ryszard%20Szarfenberg.pdf>

Szyszka M., *Edukacja w Polsce – konieczność reformy i nowe wyzwania*, Roczniki nauk społecznych., Tom 2(38) (2010)

Twardowski A., *Sytuacja rodzin dzieci niepełnosprawnych*, [w:] Obuchowska I. (red.) Dziecko niepełnosprawne w rodzinie, WSiP, Warszawa 1991

Uchwała Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego z dnia 19 maja 1994 roku, Dz. U. MEN Nr3, poz. 16

Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej, Dz.U. 2004 nr 64 poz. 593

Wczesna, wielospecjalistyczna, kompleksowa, skoordynowana i ciągła pomoc dziecku zagrożonemu niepełnosprawnością lub niepełnosprawnemu oraz jego rodzinie – Program Rządowy 2005-2007, Pobrano z: https://www.google.pl/search?source=hp&q=program+rz%C4%85dowy+wczesna+wielospecjalistyczna+kompleksowa&dq=program+rz%C4%85dowy+wczesna+wielospecjalistyczna+kompleksowa&oeq=rz%C4%85dowy+program+wczesna+gs_l=psy-ab.1.0.0i22i30k112.418918.428876.0.434699.21.21.0.0.0.147.1549.19j1.20.0.foo%2Cnso-ehuqi%3D1%2Cnso-ehuuu%3D1%2Cewh%3D0%2Cnso-mplt%3D2%2Cnso-enksa%3D0%2Cnso-enfk%3D1%2Cnso-usnt%3D1%2Cnso-qnt-nppq%3D0-1701%2Cnso-qnt-npdq%3D0-54%2Cnso-qnt-npt%3D0-1%2Cnso-qnt-ndc%3D300%2Ccspa-dspm-nm-mnp%3D0-05%2Ccspa-dspm-nm-mxp%3D0-125%2Cnso-unt-nppq%3D0-17%2Cnso-unt-npdq%3D0-54%2Cnso-unt-npt%3D0-0602%2Cnso-unt-ndc%3D300%2Ccspa-uipm-nm-mnp%3D0-007525%2Ccspa-uipm-nm-mxp%3D0-052675%2Ccfro%3D1...0...1.1.64.psy-ab..1.20.1545...0j0i131k1.NsLxbodgPQM

Wrzosek W., *Funkcjonowanie rynku*, Polskie Towarzystwo Ekonomiczne, Warszawa 1998

Wyczesany J., *Pedagog specjalny jako terapeuta w ujęciu klasyków oraz w ujęciu współczesnym*, [w:] Palak Z. (red.), Pedagog specjalny w procesie edukacji, rehabilitacji i resocjalizacji, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2008

Zdrowie i ochrona zdrowia w 2011 r., GUS, Pobrano z:

http://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/zo_zdrowie_i_ochrona_zdrowia_w_2011.pdf

Linki

<http://ayah.org/universytet/ajurveda/najslawniejsi-i-najskuteczniejsi-uzdrowiciele-bioterapeuci-i-szamani-polscy-ranking>

<http://niegrzecznedzieci.org.pl/asperger/swiat-nauki/terapia/trening-sluchowy-tomatasa/>

<https://sjp.pwn.pl/sjp/komercja;2564011.html>

http://www.kongresnaturoterapii.pl/?a=44611/1&promo=44611/1&g=RE_719842&f=email&utm_medium=email&utm_campaign=44611/1

<https://www.pb.pl/pmr-rynek-prywatnej-opieki-zdrowotnej-bedzie-rosl-o-ok-7-rocznie-794085>

Kompetencje pedagoga specjalnego wobec komercyjnego świata usług terapeutycznych i rehabilitacyjnych

Abstrakt

W Polsce w wyniku przeobrażeń ustrojowych, których uczestnikami jesteśmy od lat 80-tych doszło do urynkwienia sfery usług społecznych. Istotną zmianę w systemie polityki społecznej wprowadziła jej komercjalizacja, która polega na prywatyzacji i/lub urynkwieniu polityki społecznej. Pedagog specjalny znalazł się w przeobrażającej się rzeczywistości zawodowej nie tylko przez reformy w systemie oświaty, ale także poprzez zmiany zachodzące w całym sektorze usług społecznych. Dziecko niepełnosprawne, którego edukacją się zajmuje podlega oddziaływaniom usługodawców przynajmniej jeszcze z dwu sektorów: zdrowia i opieki społecznej. Wzrosła liczba specjalistów z sektora zdrowia jak i edukacji wokół dziecka. Zainicjowano oddziaływania o charakterze rehabilitacyjnym w ramach opieki społecznej wobec niepełnosprawnego dziecka. Pojawili się w otoczeniu dziecka nie tylko przedstawiciele nowych specjalizacji, ale także pseudospecjaliści. Dziecko niepełnosprawne, jego rodzice zostali wrzuceni w ogrom ofert

terapii i metod rehabilitacji. Kompetencje pedagoga specjalnego określa nie tylko merytoryczna wiedza, ale także liczne predyspozycje osobowościowe. W związku ze zniesieniem tego kierunku studiów (kwalifikacje specjalistyczne można zdobywać w ramach studiów podyplomowych i kursów kwalifikacyjnych) a także w wyniku pojawienia się różnych metod pracy z dzieckiem, które nie są podawane naukowej weryfikacji kompetencje pedagoga specjalnego straciły na znaczeniu. Rodzice dziecka ze względu na przeżytą traumę często wobec specjalistów nie prezentują właściwych postaw, poszukując specjalisty, który w cudowny sposób uzdrowi dziecko. Pedagog specjalny znalazł się w grupie specjalistów, którzy wspomagają rozwój dziecka, ale których motywacje niesionej pomocy w związku z urynkowaniem są różne. Wszedł w skład zespołu, którego działania budzą pytania czy chodzi o współpracę czy o rywalizację specjalistów.

Wobec komercjalizacji usług społecznych koniecznością staje się uporządkowanie oddziaływań wobec dziecka z niepełnosprawnością poprzez:

- stworzenie krajowego centrum informacji terapeutycznej i rehabilitacyjnej, które będzie opierało się na podstawach naukowych (wyniki badań, co do skuteczności metody) dla rodziców i pedagogów,
- podniesienie statusu pedagoga specjalnego poprzez przyznanie mu roli decyzyjnej w sztabie specjalistów niemedycznych w celu określaniu priorytetów terapii,
- lepsze skoordynowanie działań specjalistów z resortu zdrowia, edukacji i pomocy społecznej.

Słowa kluczowe: pedagog specjalny, urynkowanie usług społecznych

Competence of a specialist pedagogue in the face of the commercial world of therapeutic and rehabilitation services

Abstract

In Poland, as a result of systemic transformations, which we have been participating in since the 1980s, the sphere of social services has been marketized. A significant change in the social policy system has been introduced by its commercialization, which involves the privatization and / or market orientation of social policy. The special pedagogue found himself or herself in a transformative professional reality not only through reforms in the education system, but also due to changes in all the social services sector. A disabled child, whose education I occupy myself, is subject to the influence of service providers, at least in two sectors: health and social care. The number of health and education professionals around the child has increased. Social rehabilitation actions being part of social care have been initiated for the disabled child. There appeared not only representatives of new specialties but also pseudo-specialists. The disabled child and his or her parents were thrown into the vast array of therapies and rehabilitation methods. The competence of a special pedagogue is determined not only by substantive knowledge, but also by numerous personality predispositions. Due to the abolition of this field of study (specialist qualifications can be obtained through postgraduate studies and qualification courses) and as a result of different new methods of working with a child which do not go through the process of scientific examination, the competence of the special education teacher has lost its importance. Traumatized parents of disabled children often do not present the right attitude to professionals, seeking a specialist who will miraculously heal the child. The special pedagogue is in the group of specialists who support the development of the child, but their motives for helping in the conditions of the market economy are different. He or she joined the team whose activities raise questions whether it is about cooperation or competition of specialists.

In the face of the commercialization of social services, it is necessary to put actions over a disabled child in order by:

- creation a national therapeutic and rehabilitation information center based on the scientific basis (research results, method effectiveness) for parents and pedagogues,
- Raising the status of specialist pedagogues by giving them the decision-making role in the staff of non-medical professionals in order to set the priorities of the therapy,
- better coordination of actions of specialists from the ministry of health, education and social care.

Key words: special pedagogue, marketization of social services

Aktywność w Internecie – jako kontekst analizy rozwoju młodzieży

1. Wprowadzenie

Dzięki nowym technologiom procesy globalizacji² możemy obserwować każdego dnia. Korzystanie z zasobów „globalnej wioski” jest praktykowane na co dzień. Świat się skurczył społecznie, ekonomicznie i kulturowo. Można robić zakupy w różnych strefach czasowych, na różnych kontynentach i śledzić przesyłkę 24 godziny na dobę poprzez cyberprzestrzeń w realnym świecie³. Należy jednak dodać, że proces rozdzielania tradycyjnie rozumianego miejsca i czasu działa też w drugą stronę. Dzisiaj dzięki wykorzystywaniu cyberprzestrzeni świat może się nie tylko „kurczyć” – zbliżać ale też i powiększać – oddalać. Każdy uczestnik sieci może swój świat odpowiednio kreować. Można tworzyć światy alternatywne do rzeczywistości i przechodzić pomiędzy nimi zachowując ciągłość bazowej tożsamości. Pomimo przebywania w danym miejscu może ono wcale nie być bliskie (psychologicznie) danej osobie. Podobnie ktoś może być w bezpośredniej bliskości przestrzennej ale będzie funkcjonować w świecie niedostępnym i odległym, bo właśnie wykreowanym. Kolejnym problemem staje się także coraz większa dywersyfikacja społeczeństw i wzrastający dystans jednostek wobec siebie ze względu na umiejętności i dostęp do nowych technologii⁴. Brak gotowości i kompetencji do życia w zglobalizowanym świecie w wyniku szoku globalizacyjnego przejawiać się może w postaci apatii i oporu (swoistej awersji) wobec niego⁵ lub prowadzić nawet do utraty dostępu do kultury⁶.

Szybkie zmiany technologiczne zmieniają drastycznie warunki rozwoju człowieka. Za względu na gwałtowne przemiany środowiska życia poddawane są w wątpliwość uznane modele rozwoju (np. adekwatności koncepcji zadań rozwojowych). Wśród

¹ m.farnicka@wpps.uz.zgora.pl Instytut Psychologii, Uniwersytet Zielonogórski, al. Wojska Polskiego 69 pokój P110, 65-001 Zielona Góra.

² Termin globalizacja wprowadził do teorii kultury Marshall McLuhan (McLuhan, M., *Effects of the Improvements of Communication Media*, *The Journal of Economic History*, 1960, 20 (4), s. 566–575). Termin ten oznaczał zmiany związane z pojawianiem się nowych mediów. W efekcie ich wykorzystywania nastąpił subiektywny proces kurczenia się przestrzeni społecznej i wzrost tempa interakcji społecznych, gospodarczych, ekonomicznych. Proces ten nazwano globalizacją lub efektem globalnej wioski. Za wskaźniki tego procesu Anthony Giddens (Giddens A., *Konsekwencje nowoczesności (The Consequences of Modernity)*, Kraków: Wydawnictwo UJ, 2008) wskazywał rozdzielenie czasu i miejsca oraz wykorzenienie instytucji społecznych.

³ Cyberprzestrzeń rozumiana jest jako przestrzeń, która jest stworzona i ciągle tworzona przez nowe technologie (szczególnie Internet).

⁴ Baumann S., *Collateral Damage: Social Inequalities in a Global Age*, Cambridge: Polity Press, 2011

⁵ Nieman M. D., Shocks and Turbulence: Globalization and the Occurrence of Civil War. *International Interactions*, 2011, 37(3), s. 263-292

⁶ Salzman, M.B., *Globalization, Culture, and Anxiety: Perspectives and Predictions from Terror Management Theory*, *Journal of Social Distress and the Homeless*, 2001,10(4), s. 337- 352. doi:10.1023/A:1011676025600

psychologów rozwoju człowieka podejmuje się problem braku wiedzy i skutecznych narzędzi pomiaru procesów psychicznych związanych z funkcjonowaniem w świecie zmiennym i płynnym w zróżnicowanym kontekście rozwojowym.

2. Zmiany w funkcjonowaniu adolescenta związane z istnieniem cyberprzestrzeni

Użytkowników cyberprzestrzeni dzieli się ze względu na różne kategorie. Częstym kryterium jest przynależność do określonej generacji: Pokolenia Millenium – osoby urodzone na przełomie XX I XXI wieku i później, Pokolenia X – osoby urodzone między 1965 a 1980 rokiem XX stulecia czy Pokolenia Y – osoby urodzone w latach 1981-2000. Ze względu na dorastanie w innych warunkach użytkowników cyberprzestrzeni dzieli się na Cyfrowych Tubylców – osoby urodzone w świecie technologii cyfrowej (urodzeni po 1981 roku, pokolenie Milenium i Pokolenie Y) oraz Cyfrowych Imigrantów, którzy w swoich młodych latach wychowywali się w świecie bez cyberprzestrzeni (urodzeni przed 1981 roku – Pokolenie X i starsi, Small & Vorgan, 2011, s. 46). Przeciętny Cyfrowy Tubylec w cyberprzestrzeni spędza około 8 i pół godziny⁷. W tym 6 godzin w Internecie, a resztę czasu poświęca na użytkowanie telefonu i gier niewymagających ciągłego bycia on line. Wśród osób pracujących korzystających z nowoczesnych urządzeń komunikacyjnych zauważono rozwój umiejętności stenograficznych oraz pojawienie się (rozumienie i stosowanie) nowego języka, który jest swoistym leksykonem skrótów i znaków opisujących stany emocjonalne (emotikony).

2.1. Wskaźniki zmian – konsekwencje życia w cyberprzestrzeni

Wykorzystywanie technologii cyfrowej zmieniło nie tylko sposoby komunikowania się, sposoby organizacji czasu i miejsca czy strategie poszukiwania i gromadzenia wiedzy, ale także nawyki spędzania czasu. W konsekwencji na naszych oczach zmienia się nie tylko sposób myślenia o świecie (treść) ale i sam proces myślenia ulega transformacjom. Wraz z nim zmienia się sposób odczuwania oraz organizacji funkcjonowania społecznego⁸. Ze względu na dynamiczne zmiany i szybkie ich tempo, badacze rozwoju człowieka, mają możliwość obserwowania asymilacji i akomodacji lub strukturalizacji i restrukturalizacji doświadczenia w czasie podejmowanych strategii zaradczych w dwóch sąsiadujących ze sobą pokoleniach. Dzięki powstaniu cyberprzestrzeni, która była czymś technologicznie nowym stworzona została międzygeneracyjna przepaść w zakresie możliwości użytkowania tego aspektu przestrzeni. Dzięki zaistnieniu tej różnicy można stawiać pytania o charakterystykę procesów adaptacji i umiejętności najbardziej przystosowawcze do nowych wyzwań w przypadku pokolenia Cyfrowych Imigrantów, oraz porównywać klasyczną wiedzę na temat różnych aspektów zachowania z zachodzącymi przemianami w przypadku Cyfrowych Tubylców.

⁷ Dane za danymi portalem Mobirank (Mobirank (<https://mobirank.pl/2015/09/12/czas-spedzany-w-internecie-na-swiecie/>) Badanie przeprowadzono w 2015 roku w 34 krajach świata.

⁸ Berry J. W., *Achieving a global psychology*, Canadian Psychology, 2013, 54(1), s. 55-61. <http://dx.doi.org/10.1037/a0031246>.

Analiza różnic w funkcjonowaniu człowieka, które możemy obserwować dzięki istnieniu cyberprzestrzeni, jest źródłem pytań o istnienie głębszych konsekwencji tego zjawiska. Poniżej zostaną analizowane wybrane zmiany, które mogą być rozpatrywane jako skutki przekształceń w otaczającym świecie wywołanych skokiem technologicznym. Poniżej w Tabeli 1 przedstawiono różnice zaobserwowane przez różnych badaczy w funkcjonowaniu osób wykorzystujących cyberprzestrzeń jako główne środowisko życia i osób, dla których ten obszar jest mniej naturalny⁹.

Tabela 1. Różnice w funkcjonowaniu młodzieży w epoce cyfrowej i przed nią na wymiarach pentabazy

Obszar	Epoka przed 1981	Teraz
Nawyki w przestrzeni	Czytanie książek, prasy, TV	Spadek tych aktywności, poszukiwanie informacji i internecie
	Obcowanie z naturą, aktywność fizyczna	Spadek aktywności fizycznej
Funkcjonowanie społeczne	Spotkania twarzą w twarz, osobiste zaangażowanie Budowanie relacji - proces długotrwały np. przyjaźń	Szybko, e-commerce, e-zakupy, e-konferencje, informacje z sieci o towarach bez zaangażowania twarzą w twarz Budowanie relacji – grona, zadaniowe lub okazjonalne grupy
Kontakty społeczne	Twarzą w twarz, telefon	Sieci, portale społecznościowe, maile
Kontrola i energia cyberprzestrzeni	Brak	Uzależnienie, kompulsywność
Stosunek do technologii – informacja	Skoncentrowanie na użyteczności, Nowości technologiczne witane z obawą bo zakłócają dotychczasowy sposób funkcjonowania	Korzystanie z gadżetów, zabawek elektronicznych Nowości witane z zaciekawieniem

Źródło: Opracowanie własne

2.2. Zmiany w zakresie funkcjonowania poznawczego, społecznego i aktywności fizycznej adolescentów

Zauważa się, że gry komputerowe wpływają na procesy poznawcze ich użytkowników. Usprawnia się i podnosi zdolność widzenia peryferyjnego, polepsza się funkcja przerzutności uwagi, dominuje wielozadaniowość, przyspiesza się czas reakcji psychicznych oraz podejmowania decyzji¹⁰.

Kolejną odnotowaną zmianą jest inny sposób funkcjonowania poznawczego w procesie uczenia się. Cyfrowi Tubylcy często skarżą się na nieatrakcyjny przekaz w tradycyjnym sposobie nauczania. Przekaz jednokanałowy lub nawet dwukanałowy stosowany przez nauczycieli (np. książka czy prezentacja) jest nudny i zbyt powolny

⁹ Materiał do analizy różnicowej zebrano na podstawie pracy Small G., Vorgan G., *iBrain. Surviving the Technological Alteration of the Modern Mind*, Polish ed. Poznań: Wesper, 2011

¹⁰ Small G., Vorgan G., *iBrain. Surviving the Technological Alteration of the Modern Mind*, Polish ed. Poznań: Wesper, 2011.

jak na ich oczekiwania związane z poszukiwaniem podniet i krótszym czasem koncentracji (krótszy zakres uwagi). Ilustracją potrzeb młodzieży w zakresie atrakcyjności treści jest poniższy przykład. W czasie oglądania telewizji (program edukacyjny) Cyfrowy Tubylec najczęściej dodatkowo słucha jeszcze muzyki, obsługuje telefon i bierze udział w czacie na portalu społecznościowym. Wie, także że kiedykolwiek zechce może zatrzymać obraz (lub go powtórzy) w interesującym go momencie.

Wraz z przemianami różnorodnych sposobów korzystania ze środków komunikacji zauważona została także zmiana w liczbie i formie kontaktów społecznych „twarzą w twarz” oraz czas poświęcony na pielęgnowanie więzi i budowanie kompetencji społecznych. Rozpoznaje się nawet nowy styl w komunikacji międzyludzkiej i międzypokoleniowej oparty na sms, e-mailach, czasem telefonach (w sytuacji koniecznej w przypadku osób bliskich). Stylowi temu towarzyszy anonimowość oraz niska aktywność związana z podejmowaniem współpracy społecznej oraz niska motywacja w zaangażowanie się w pokonywanie frustracji w relacji wynikającej rozbieżności zadań czy oczekiwań. Rozpoznana możliwość natychmiastowej gratyfikacji potrzeb społecznych w Internecie uzyskiwana w czasie wielu kontaktów z różnymi osobami staje się zagrożeniem dla rozwoju umiejętności komunikacyjnych, inteligencji emocjonalnej bazującej na rozpoznawaniu wielowymiarowych sygnałów niewerbalnych oraz pewności siebie w bliskich intymnych relacjach. Bowiem kontakty te odbywają się zamiast regularnego treningu społecznego w określonym gronie w stałych sekwencjach czasowych. Obniżanie się liczby długotrwałych interakcji między ludźmi, a zwłaszcza między rodzicami a dziećmi stanowi zagrożenie dla transmisji kultury i międzypokoleniowego wsparcia oraz przede wszystkim dla długotrwałego funkcjonowania związków, rodzin i grup. Funkcjonowanie w długotrwałej relacji wymaga umiejętności takich jak: empatia oraz radzenie sobie z emocjami i frustracjami oraz współzależnością. może utrudniać nawiązywanie i utrwalanie długotrwałych relacji społecznych twarzą w twarz.

Spada także czas aktywności fizycznej dla przyjemności poza Internetem. Ostatnie doświadczenia z grą, która wymusza aktywność fizyczną wśród młodzieży¹¹ obrazuje to zjawisko. Młodzież spędza godziny na dworze rozwiązując kolejne zagadki. Jednak motywacja tego działania jest inna niż sama przyjemność z aktywności fizycznej. W tym miejscu można dodać dygresję, że oto podmiotowość aktywności i woli staje się przedmiotem w grze. Cyberprzestrzeń nie jest jednak jedynym miejscem, w którym decyzją jednostki podmiotowość traktowana jest jako przedmiot¹².

¹¹ Młodzież poszukuje ukrytych na mapach przedmiotów, figurek. Aby zdobyć punkty należy fizycznie znaleźć się w miejscu zaznaczonym na mapie (weryfikacja przez GPS) – jest obecnie wiele odmian tej gry np. Pokemon GO.

¹² Frankl V., *Man's Search for Meaning*, Boston: Beacon Press MA, 2006; Fromm E., *On Being Human*, New York, London: Continuum, 2005.

2.3. Potencjalne zmiany funkcjonalne układu nerwowego związane z dorastaniem w wirtualnym świecie

Wielozadaniowość, szybkie zmiany bodźców, wysoki poziom pobudzenia neuronalnego wymuszają adaptacje mózgu do takiego funkcjonowania. Dzięki tworzeniu nowych połączeń oraz zmianie częstości aktywizowania pewnych obszarów adaptujemy się i dostrajamy do wyzwań stawianych jednostce w momencie pracy i życia w cyber- środowisku. W przypadku mózgow Cyfrowych Imigrantów zmiany te mają charakter adaptacyjny i są dowodem na możliwości uczenia się i elastyczności układu nerwowego. W przypadku większości osób zmiany te zachodzą niezauważalnie. U niektórych jednak w przypadku przeciążenia (zbyt szybkie tempo i zbyt wiele bodźców) można zauważyć tak zwane „wypalenie” objawiające się zaburzeniami uwagi (nazywane także rozkojarzeniem).

Inne procesy pojawiają się w przypadku Pokolenia Cyfrowych Tubylców. Dla nich bowiem szybkie tempo i wielość bodźców jest naturalną i od urodzenia dostępną rzeczywistością i możliwą alternatywą funkcjonowania. W tej sytuacji badacze zadają pytania o konsekwencje oraz sposób rozwijania się tych obszarów i połączeń neuronalnych, które są rzadko uruchamiane w czasie obcowania w cyberprzestrzeni, a do tej pory ich rozwój wymuszany był w trakcie aktywności w czasie „off line” – przede wszystkim w czasie interakcji społecznych i rozwiązywania skomplikowanych zadań w pamięci). Jednym z przykładowych problemów jest spontaniczność społeczna i umiejętność empatii. Neurologicznie dotyczy to pobudzania aktywności ciała migdałowatego, które odpowiada za nawiązywanie i utrzymywanie kontaktu wzrokowego. Badania Ybarry wskazują także, że codzienne kontakty społeczne konieczne są także w rozwoju pamięci nie tylko u osób starszych, ale i młodszych¹³.

Badania funkcjonowania mózgu przeprowadzane przy zastosowaniu rezonansu magnetycznego w czasie korzystania z internetu i technologii cyfrowych na młodzieży oraz osobach w okresie starości obrazują sposób pobudzania i hamowania aktywności nerwowej. Poniżej opisane zostały pewne charakterystyczne i nieco zaskakujące wyniki badań dotyczące zmian funkcjonalnych¹⁴. Analiza i stosowanie języka mówionego jak i pisanego zgodnie z dotychczasowymi badaniami uruchamia ośrodek Broca w płacie czołowym. Natomiast pisanie i odczytywanie emotikonów w uaktywniana przede wszystkim prawy zakręt czołowy dolny (do tej pory ośrodek ten uważano za kontrolujący niewerbalne umiejętności komunikacyjne¹⁵. Ze względu na szybką gratyfikację potrzeb w Internecie i możliwość dostarczania bodźców zgodnych z oczekiwaniami pobudzany jest układ limbiczny. Rzadziej natomiast płaty czołowe i kora ciemieniowa, których uruchomienie pomaga planować, kontrolować i hamować pobudzenie poznawcze i emocjonalne.

W wyniku pytań o konsekwencje funkcjonowania w Cyberprzestrzeni małych dzieci pojawiły się hipotezy łączące odmienny sposób ich funkcjonowania poznawczego, społecznego i emocjonalnego ze zmianami funkcjonowania mózgu. Problemy,

¹³ Small G., Vorgan G., *iBrain. Surviving the Technological Alteration of the Modern Mind*, Polish ed. Poznań: Wesper, 2011.

¹⁴ Chuderski A., *Wykorzystanie metod sztucznej inteligencji w badaniach nad umysłem*, 2012, <http://www.kognitywistyka.net/mjkasperski@kognitywistyka.net>.

¹⁵ Small G., Vorgan G., *iBrain. Surviving the Technological Alteration of the Modern Mind*, Polish ed. Poznań: Wesper, 2011.

które do tej pory nazywano zaburzeniami koncentracji uwagi lub zaburzeniami pobudliwości psychoruchowej proponuje się nazywać nowym wzorcem funkcjonowania poznawczego¹⁶. Niebezpieczeństwem wynikającym z poszukiwania nowych wzorców funkcjonowania jest możliwe opóźnienie prawidłowej diagnozy i rozpoczęcia terapii umożliwiającej dziecku skuteczne funkcjonowanie w świecie społecznym (szkoła, rodzina i rówieśnicy)¹⁷.

3. Cyberprzestrzeń a zagrożenia funkcjonowania dzieci i młodzieży

Dostępność Internetu wśród dzieci i młodzieży zmienia ich kontekst w którym zdobywają doświadczenia. Nowe technologie oferują wielkie możliwości w zakresie dostępności do informacji oraz kreacji siebie w różnych relacjach.

Jednocześnie w cyberprzestrzeni istnieje wiele zagrożeń. Gdy młodzi ludzie używają Internetu, czy telefonów komórkowych w niewłaściwy sposób, pojawia się ryzyko popełnienia czynności na granicy legalności, jeśli nie czynności karalnych, ryzykują również bycie celem bezpośredniej lub pośredniej agresji.

Przez ponad 10 lat działania mediów społecznościowych raporty o cyberprzemocy wskazują na konsekwencje oddziaływania tych doświadczeń na dobrostan psychiczny, zdrowie mentalne, osiągnięcia edukacyjne i społeczne, oraz relacje międzyludzkie¹⁸. Badania Barbary Spears wraz zespołem prowadzone na grupie nastolatków (13-17) objętych programem (korzystającym z platformy N=345) wskazują, że osoby, które określają siebie jako ofiary cyberbullyingu miały wyższy poziom lęku i depresji, niż inne osoby w ich wieku, oraz oceniali siebie niżej w relacjach społecznych. Co jest wartym zauważenia, najwyższe wskaźniki zdrowia psychicznego i samooceny oraz poczucia pewności siebie miały osoby, które uważały, iż ich problem cyberbullyingu nie dotyczy¹⁹.

Wraz z pojawianiem się cyberprzestrzeni pojawiały się takie zjawiska społeczne jak: cyberbullying, cyberviolence and cybercrime. Cyber przemoc i cyber agresja przejawia się często w postaci naruszania dóbr osobistych, obniżania samopoczucia, obniżania pozycji w grupie społecznej za pomocą dostępnych technik komunikacyjnych w internecie. Są to najczęściej wymuszenia, narzucenia lub ignorowanie, pozbawianie

¹⁶ Przykładem takiego rozumienia zmian w funkcjonowaniu dzieci jest wprowadzone przez Carroll & Tober zjawisko „indigo children” (Carroll L., Tober, J. *The Indigo Children: The New Kids Have Arrived*, Carlsbad -New York: Hay House, 1999). Pojęcie to dotyczy dzieci szczególnie uzdolnionych ale jednocześnie niedostosowanych społecznie. To, co charakteryzuje te dzieci, to oprócz problemów z dyscypliną, przestrzeganiem norm i szanowaniem autorytetów, to wyjątkowa kreatywność, inteligencja, intuicja, przesadne poczucie własnej wartości oraz łatwość wpadania w stan frustracji i poczucie nudy związanej z funkcjonowaniem w tradycyjnych systemach społecznych (szkolnych). Wzrost liczby takich problemów wśród dzieci był prawdopodobnie powodem łączenia ich wyjątkowości ze zmianami funkcjonalnymi pracy mózgu wynikającymi z wykorzystywania nowych technologii. Klasyczne rozumienie przywołanych objawów sugeruje raczej deficyty poznawcze, hiperkinetyczność z zaburzeniami zachowania, zaburzenia z kręgu autystycznego (zespół Aspergera), czy psychotycznego (hebefrenia) (ICD-10- CM Diagnosis Code access 29.09.2016).

¹⁷ Small G., Vorgan G., *iBrain. Surviving the Technological Alteration of the Modern Mind*, Polish ed. Poznań: Wesper, 2011.

¹⁸ Hobfoll S.E., *Been down so long, it looks like up. Cognitive recalibration of group in response to sustained conflict*, Palestine-Israel J. 2006, 10,s. 18-23.

¹⁹ Spears B., Taddeo C., *Model of preventing program Keep It Tame in Australia*, lecture at Aggression Workshop, Berlin, 20-22, November, 2014.

informacji, pomijanie jak i pomniejszanie lub wyolbrzymianie cech lub zachowań lub efektów pracy w danym kontekście społecznym. W tym aspekcie badania wskazują, że czynnikami chroniącymi są indywidualne cechy jakim jest realna samoocena oraz poczucie wewnętrznej równowagi dobrostanu²⁰.

Przemoc z użyciem mediów elektronicznych stała się problemem społecznym w wielu krajach. Wyniki badań pokazują, że cyberprzemocy doświadcza prawie połowa dzieci i młodzieży w Polsce²¹. Badania Petry Grandiger wskazują że wzrost bullyingu i wzrost cyberbullyingu, jest równoległy²². Oznaczać to może, iż ich przyczyn należy poszukiwać w podobnych procesach lub że dotyczy agresji grupy wobec jednostki tylko w zmienionym środowisku²³. Można przytoczyć tu założenia, związane z koncepcją frustracji – agresji, że za zachowania te odpowiedzialne są *motywy reaktywne* takie jak próba radzenia sobie ze złością, lub motywy instrumentalne służące zdobyciu władzy, siły czy afiliacja (zgodnie z założeniami koncepcji społecznego uczenia się osiągania celów). Metaanaliza dokonana przez Petrę Gradingen²⁴ wskazuje, że w przypadku sprawców cyberprzemocy i cyberbullyingu najczęściej pojawiają się motywy takie, jak zabawa i rozrywka w czasie wolnym. Dotychczasowe badania dowodzą, że w przypadku motywów kombinowanych (np. władza, siła i złość) wzrasta ryzyko wszystkich zachowań przemocowych (we wszystkich kanałach). Natomiast w przypadku motywów takich, jak złość można przypuszczać, iż osoby wybierają dany – najbardziej skuteczny w tym konkretnym momencie kanał działania²⁵. W przypadku motywu, jakim jest zabawa, na razie trudno określić rozwój tych zachowań, ponieważ do tej pory nie przeprowadzono zbyt wielu badań pod tym kątem.

Innym zagrożeniem dla młodzieży jest siła oddziaływania treści, które spotykane są w Internecie. Doniesienia o chorobach, którymi młodzież „zaraża się” przez Internet, historie, czy nawet internetowe grupowe samobójstwa od czasu do czasu pojawiają się w mediach²⁶. Osoba korzystająca z zasobów Internetu sama steruje treściami, które spotyka i ich intensywnością zatem można powiedzieć, że sama kreuje świat wartości i akceptowanych zachowań. W związku z tym, może nie dostrzegać innych aspektów rzeczywistości, jak i swojego własnego funkcjonowania. Takie ograniczenie dostępu informacji stanowi zagrożenie dla budowania się tożsamości, poczucia własnej war-

²⁰ Salzman M.B., *Globalization, Culture, and Anxiety: Perspectives and Predictions from Terror Management Theory*, Journal of Social Distress and the Homeless, 2001,10(4), s. 337-352. doi:10.1023/A:1011676025600.

²¹ Mobirank (<https://mobirank.pl/2015/09/12/czas-spedzany-w-internecie-na-swiecie/>).

²² Gradinger P., *Risk Factors for and Prevention of Cyber-bullying*, lecture at XIX Workshop Social and Media Dimensions of Aggression, Berlin, 20-22 November, 2014; Gradinger P., Yanagida T., Strohmeier D., Spiel C., *Prevention of cyber - bullying and cyber-victimization: Evaluation of the ViSC Social Competence Program*, Journal of School Violence 2015, 14, s. 87-110.

²³ Menesini E., Nocentini A., *Cyber bullying definition and measurement: some critical considerations*, Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology, 2009, 217(4), s. 230-232.

²⁴ Gradinger P., *Risk Factors for and Prevention of Cyber-bullying*, lecture at XIX Workshop Social and Media Dimensions of Aggression, Berlin, 20-22 November, 2014.

²⁵ Dixon R., *Rethinking School Bullying*, New York: Cambridge University Press, 2011.

²⁶ Daily Mail, <http://www.dailymail.co.uk/news/article-2516641/4chan-user-sets-live-streamed-suicide-attempt-200-people-watch.html> access 19.09.2016; Taler H. The mass history taken from <http://www.spidersweb.pl/2014/11/masowe-histerie.html>.

tości oraz adekwatnego osądu rzeczywistości. Przykładem problemu jest popularność blogów i stron internetowych dotyczących rozwiązywania różnych problemów życiowych (od zachorowania na grypę po leczenie nowotworu, od sposobu na kartkówkę z chemii do leczenia złamanego serca²⁷). Blogi czy fora internetowe poza tym, że są kontrolowane przez lidera wątku czy administratora, którego zadaniem jest przestrzeganie regulaminu, nie podlegają żadnej weryfikacji profesjonalnej. Ponadto często są one ukryte i niedostępne dla wszystkich (np. dla rodziców czy bliskich). W tym momencie warto dodać, że problem ten dotyka nie tylko kwestii bezpieczeństwa i rzetelności informacji, ale i rozwoju głębszych struktur psychiki, jakim są budowanie tożsamości oraz samoograniczeniu własnego rozwoju (zawężanie pola eksploracji o inne wymiary życia czy funkcjonowania²⁸). Nadmierne przebywanie w cyberprzestrzeni ma kolejne negatywne konsekwencje i zagrożenie dla bezpiecznego funkcjonowania jednostki. Coraz częściej bezsenność i otyłość wielu lekarzy łączy z nocną aktywnością w sieci i utrwaleniem się wzorca dnia i nocy oraz aktywności i regeneracji²⁹. Według statystyk około 20% użytkowników Internetu spełnia kliniczne kryteria uzależnienia. W uproszczeniu można napisać, że za proces uzależniania się odpowiada pojawiająca się w sytuacji podnieci i gratyfikacji dopamina³⁰. W związku z tym, że gratyfikacja w Internecie jest nieregularna ale silna niweluje ona wpływ licznych rozczarowań spowodowanych na przykład przegranym poziomem gry czy negatywną informacją znalezionej w mailu. Uzależnienie od Internetu obejmuje podobnie jak inne rodzaje uzależnienia zmiany nastroju, zmniejszoną tolerancję na abstynencję, symptomy odstawienia i nawroty.

Kolejny wymiar zagrożenia bezpieczeństwa indywidualnego (i małej grupy np. rodziny) wśród użytkowników cyberprzestrzeni, to zagrożenie e-zakupoholizmem, e-hazardem czy e-pornografią, lub e-polityką. Problemy z dbaniem o własne pieniądze, ograniczanie wydatków lub kontrolowanie swoich zachowań ekonomicznych, seksualnych i politycznych wynikają z tego, że zarówno wartość pieniądza jak i percepcja konsekwencji za słowa w Cyberprzestrzeni wydaje się być mniejsza niż w spotkaniach „w realu – twarzą w twarz”³¹.

²⁷ Huk T., *Edukacyjna wartość blogów*, Chowanna, 63,142-152. <http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Chowanna/Chowanna-r2007-t2/Chowanna-r2007-t2-s142-157/Chowanna-r2007-t2-s142-157.pdf>.

²⁸ Bendyk, E. *Death and Internet (Śmierć i Internet)*. <http://bendyk.blog.polityka.pl/2007/05/23/smierc-i-internet/> pobrano 22.09.2016.

²⁹ Akme, *The Medical consulting Centre Web Site (Centrum Konsultacyjnego Niepublicznego Zakładu Opieki Zdrowotnej)* Taken from: <http://www.akmed.waw.pl/siec> pobrano 11.08.2016; Cogito *Groźna bezsenność wśród nastolatków. Cogito*. Taken 20.09.2016 from http://www.cogito.com.pl/Artykul/38/Grozna_Bezsenosc_Wsrod_Nastolatkow.html, 2011.

³⁰ ICD-10-CM Diagnosis Code access 29.09.2016 <http://www.icd10data.com/ICD10CM/Codes/F01-F99/F80-F89/F84-F84.5> & <http://www.icd10data.com/ICD10CM/Codes/F01-F99/F20-F29/F20-F20.1>; Jakubik, A., Zespół uzależnienia od Internetu, *Studia Psychologica*, 2002, 3, s. 133-142; Campaign Keep It Tame (2012). <http://www.news.com.au/national/south-australia/online-campaign-aims-to-teach-teenagers-how-to-respect-each-other-on-social-media/story-fndo4dzn-1226515454517> pobrano 11.08.2016.

³¹ Burgess S. M., *Money Attitudes and Innovative Consumer Behavior: Hedge Funds in South Africa*, *Advances in Consumer Research*, 2005, 32, s. 106-126; Falahati L., *A comparative study in Money Attitude among University Students: A gendered View*, *Journal of American Science*, 2011, 7(6), s. 1144-1148.

4. Wyzwania związane z życiem w alternatywnych światach

Świadomość wpływu cyberprzestrzeni i jej wszechobecność powinna pobudzić do działań mających na celu świadome korzystanie z jej dobrodziejstw i zapobieganiu negatywnym skutkom. Do działań tych należy zaliczyć przede wszystkim dostrzeganie wielowymiarowości ludzkiego życia i konieczności funkcjonowania w relacjach w wielu światach: zarówno cyber-przestrzeni – jak i świecie tradycyjnym³². Ważna zatem staje się indywidualna wiedza i postawy wobec nowych technologii. Poniżej przedstawione zostanie kilka aspektów w których można podnieść poziom bezpieczeństwa w sieci. Są nimi problemy: związane z uzależnieniami, odczuwanymi lękami, samotnością, brakiem treningu społecznego, ograniczeniem liczby głębokich i stałych relacji.

Ze względu na to, że rozwój technologii cyfrowych, które wypełniają cyberprzestrzeń zapewniają oszczędność czasu, zwiększenie wydajności pracy oraz upraszczanie wielu aspektów należy traktować je jako potencjalnie dwuwartościowe: są zagrożeniem ale i korzyścią. Stollo³³ wskazywał że podstawowym zagrożeniem zwanym z Internetem może być anonimowość i nadmierna dostępność, która przejawia się dewaluacją bliskich relacji i bliskości oraz poczuciem samotności i brakiem wsparcia. Badania Casha wraz z zespołem³⁴ wskazują, że jest tak w przypadku osób uzależnionych od internetu. Należy jednak podkreślić, że dzięki anonimowości i dostępności wiele osób ma odwagę zapytać o pomoc, może otwarcie przyznać się do błędów i uzyskuje wsparcie z forów³⁵.

Aspekt komunikacji w sieci dotyka także poczucia bezpieczeństwa i lęków związanych z utrzymaniem prywatności. Z jednej strony w cyberprzestrzeni znajduje się mnóstwo informacji, stanowi ona źródło wiedzy i może być fantastyczną platformą edukacyjną³⁶. Ponadto daje ona nieograniczone możliwości autokreacji, możliwość spotkania osób z różnych kultur co daje możliwość neutralizacji stereotypów³⁷. Z drugiej strony dostępności obecność naraża jednostkę na niechciane kontakty oraz możliwość wykradania prywatnych danych i ich upublicznienia. Radzenie sobie w tym aspekcie powinna dotyczyć edukacji, dzięki której młodzież będzie umiała nie tylko biegle korzystać z technologii ale także wykorzystywać wiedzę w zakresie bezpieczeństwa danych i treści. Wprowadzanie chroniących nawyków związanych z funkcjonowaniem w sieci czyli określonego czasu użytkowania chroni przed zaburzeniami uwagi lub rozkojarzenia, uzależnieniem. Podejmowanie zróżnicowanej aktywności, w tym aktywności fizycznej, chroni przed problemami fizycznymi takimi jak

³² Wallace P., *The Psychology of Internet*, Polish edition, Poznań: Rebis, 2001; Szmigielska B. Internet jako środowisko edukacyjne w: B. Szmigielska [red.] *Psychologiczne konteksty Internetu*, Kraków: Wydawnictwo WAM, 2009, s. 15-27.

³³ Stoll, C., *Krzemowe medium (The Silicon Medium)*. Poznań: Rebis, 2000.

³⁴ Cash H., Rae C. D., Steel A. H., Winkler A., *Internet Addiction: A Brief Summary of Research and Practice*. *Current Psychiatry Reviews*, 2012, 8(4), s. 292-298. <http://doi.org/10.2174/157340012803520513>.

³⁵ Huk, T., Edukacyjna wartość blogów. *Chowanna*, 63,142-152. <http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Chowanna/Chowanna-r2007-t2/Chowanna-r2007-t2-s142-157/Chowanna-r2007-t2-s142-157.pdf>

³⁶ Szmigielska B. *Internet jako środowisko edukacyjne* [w:] Szmigielska B. [red.] *Psychologiczne konteksty Internetu*, Kraków: Wydawnictwo WAM, 2009, s. 15-27.

³⁷ Garito M.A., *Universities in Dialogue in a World without Distance*, [w:] Guske I. & Swaffield, B.C., *Education Landscapes in the 21st Century: Cross-cultural Challenges and Multi-disciplinary Perspectives* (s. 355-368). Cambridge Scholars Publishing, 2008.

zwyrodnienia czy bóle kręgosłupa, oczu, otyłość. Kolejnym czynnikiem prewencyjnym są pozytywne więzi oraz sukcesy związane z własną aktywnością. Jednym z obszarów gratyfikującej aktywności mogą być interakcje społeczne. Proces komunikacji międzygeneracjami jest naturalnym zasobem i konieczna jest świadoma koncentracja na budowaniu pozytywnych doświadczeń i relacji między tymi dwoma światami poprzez wspieranie naturalnych sposobów komunikacji a w razie konieczności specjalistyczne treningi takie jak: trening umiejętności społecznych, trening asertywności, trening empatii i słuchania itp.

Od osób tworzących programy, które mają za zadanie radzić sobie z wyzwaniami nowoczesności powinno wymagać się swego „trzymania ręki na pulsie”, które zapewni wieloaspektowy rozwój nowych pokoleń, czyli odpowiednią dawkę treningu społecznego i relacji „tworzą w twarz” zarówno dzieciom jak i dorosłym. Kształtowanie umiejętności społecznych i kompetencji osobistych powinno być elementem obowiązkowym w procesie edukacji a w dorosłym życiu być weryfikowane (w przypadku stanowisk związanych z pracą w grupie) i systematycznie rozwijane. Bez odpowiedniego wykształcenia zdolności komunikacyjnych i ich rozwoju pozbawiamy się narzędzi do rozwiązywania problemów intra- i interpersonalnych. Ponadto odpowiedni dawka treningu „offline” nie tylko umożliwi komunikację międzypokoleniową ale rozszerza kontekst rozwojowy przez co pomaga budować stabilną tożsamość i obraz siebie. Obecnie za radzenie sobie z wyzwaniami stworzonymi przez nowe technologie w większości odpowiadają jeszcze Cyfrowych Imigranci. Jednak już wkrótce odpowiedzialność tę przejmą pierwsze Pokolenia Cyfrowych Tubylców.

5. Jak analizować kontekst rozwoju młodzieży?

W świecie technologii, który kiedyś był nowy i nieznany mamy już pewne sprawdzone wzorce postępowania, które zapewniają poczucie iluzorycznej kontroli i wpływu. W celu zminimalizowania niebezpieczeństwa wytworzono specyficzne heurystyki. Wartym dodania jest że ze względu na kryterium momentu urodzenia (podział na cyfrowych tubylców i cyfrowym emigrantów) jest „czasowy” i już wkrótce w celu zróżnicowania użytkowników Internetu będą potrzebne nowe kryteria analizy. Jakkolwiek możliwość obserwowania funkcjonowania oraz jego zmian wyodrębnionych dwóch różnych pokoleń według kryterium czasu urodzenia jest niesamowitym prezentem dla badaczy rozwoju od twórców technologii cyfrowej. Już w 1994 roku Huges wskazywał, że wielkie odkrycia technologiczne mogą zmieniać funkcjonowanie społeczeństw³⁸. Dzisiaj ponad 20 lat od stworzenia warunków do życia w „globalnej wiosce” można wskazać na to, że technologia jest skutkiem rozwoju ale i przyczyną rozwoju innych form komunikowania się, nawiązywania relacji interpersonalnych jak i kształtowania się oczekiwań i pragnień. Można pokusić się, o stwierdzenie, że cyberprzestrzeń z jednej strony narzuca pewien sposób funkcjonowania (jest przejawem technologicznego determinizmu) z drugiej natomiast sami tę przestrzeń jako ludzie i stworzone przez nas programy tworzymy (socjologiczny konstruktywizm).

Pewnego rodzaju propozycją rozwiązania diskutowanych problemów zwianych ze znaczeniem cyberprzestrzeni dla rozwoju młodzieży może być przedstawiony poniżej

³⁸ Huges, T.P., *Technological momentum*, Smith M.R., Marx L. (eds.). Does technology drive history? Cambridge: The MIT Press, 1994, s.128-143.

model analizy funkcjonowania jednostki na wymiarach czasu, przestrzeni, energii i informacji. Jednym z autorów metody systemowego opisu złożonych zjawisk psychicznych w ujęciu pentabazy jest Ganzen³⁹. Zaproponował on w nurcie psychodynamicznym, aby funkcjonowanie danego *obiektu psychicznego (procesu)* opisywać w relacji z czterema wymiarami: czasem, przestrzenią, energią i informacją. Dzięki wykorzystaniu tej metody można opisać interakcje każdego wymiaru z obiektem (procesem) i tworzącą się strukturę relacji opartej o pięć elementów. W przedstawionej poniżej propozycji wykorzystano jego założenia do analizy „obektu”, którym może być fenomen psychiczny (np. kompetencje społeczne jednostki) ale i cały obszar jej funkcjonowania. Takie ujęcie umożliwia podejście kontekstualne, które odróżnia *środowisko* od *kontekstu rozwojowego*⁴⁰. Środowisko rozwoju to wszelkie materialne i niematerialne otoczenie, które jest potencjalnie dostępne danej jednostce i potencjalnie mają na nią wpływ. W momencie gdy dobra te, zdarzenia lub sytuacje znajdują się w rzeczywistości psychicznej jednostki, stają się one kontekstem jej indywidualnego rozwoju⁴¹. Ujmując funkcjonowanie jednostki z perspektywy rozwojowej poszczególne elementy funkcjonowania lub składowe fenomenu psychicznego oddziałują w czasie i dzięki temu można obserwować i opisywać charakterystykę tych interakcji (w wybranym momencie czasu t np. t1 lub t2) lub analizować zachodzące zmiany na wybranych wymiarach (np. między czasem t1 a t2). Poniżej zostały przedstawione poszczególne wymiary opisu oraz analiza dwóch typów użytkowników cyberprzestrzeni (rys.1).

Każdy *obiekt* – podmiot ma swoją niezbywalną charakterystykę co warunkuje sposób istnienia w każdym z wymiarów.

Wymiar czasu opisywać może aktualny stan obiektu i jego tendencje rozwojowe. Należy pamiętać, że czas jest zjawiskiem wielowymiarowym. W przypadku człowieka czy kultury rozpoznaje się różne wymiary temporalne. Rozróżnia się czas w aspekcie biologicznym, historycznym, społecznym, czy czas jako wymiar orientacji przyszłościowej, przeszłości, teraźniejszości. Czas rozumiany jest jednak nie tylko jako wymiar opisujący aspekt kontekstu rozwojowego⁴². Czas stanowi uniwersalną jednostkę, którą przeznaczamy na wykonanie czegoś. To właśnie w danej jednostce czasu można zauważyć zmienność – stałość lub powtarzalność – przypadkowość zachodzenia danych zjawisk. Sposób rozumienia i stosunek do obserwowanych zjawisk w danym czasie można scharakteryzować na wymiarach takich jak: elastyczność, szybkie tempo wykonywania zadań, podejmowanie ryzyka, zmian versus konserwatyzm, utrwalanie ładu i porządku, tradycje, ostrożność, powtarzalność.

³⁹ Ganzen V.A., *Sistemnyje opisanija v psihologii* [System descriptions in psychology]. Leningrad: Leningrad University Press, 1984; Rongińska T., *Kreatywny charakter współczesnej edukacji*, [w:], Pietrulweicz B., Baron-Polańczyk E., Klimentowska A. (red.), *Problemy rozwoju człowieka*, Zielona Góra: WNPTP, 2013, s. 19-28.

⁴⁰ Bronfenbrenner, U. *Making Human Beings Human Bioecological Perspectives on Human Development*, Sage Publications 2005.

⁴¹ Brzezińska A. *Spoleczna psychologia rozwoju*, Warszawa: Wydawnictwo Scholar, 2000; Farnicka M. *Przemiany realizacji zadań rozwojowych*, Ewolucja czy rewolucja? Zielona Góra: UZ Press, 2011; Kowalik S. *Globalizacja jako kontekst funkcjonowania psychologicznego ludzi*, *Nauka*, 2015, 1, 7-37; Farnicka M., *The Impact of Cyber-Activity on Human Development*, *Humanities and Social Sciences Letters*, 2017, vol. 5, issue 2, 43-53; Farnicka M., *The impact of cyber – activity on youth development*, *Journal of Psychological and Educational Research*, 2017, 25, s. 26-43

⁴² Trempała J. *Czas i zmiana*, Bydgoszcz: Wydawnictwo AB, 2002.

Wymiar przestrzeni odzwierciedla usytuowanie „obiektu” w stosunku do innych. Wymiar ten wskazuje nie tylko na jej fizyczne znaczenie takie jak: warunki materialne, wyróżnione miejsca zdarzenia czy wykonywanych zadań i ich specyfikę, ale także na wymiary psychiczne przestrzeni, jakimi są: bliskość – dystans do innych, otwartość na nowe – lub zamknięcie jej, kontrola nad nią lub jej brak, samotność – obecność innych).

Wymiar energii wskazuje na charakter wzajemnych zależności między „obiektem” a otoczeniem i innymi wymiarami. Rozróżnić można wymiary opisujące energię związaną z zaangażowaniem – lub apatycznością (poddawaniem się biegowi, czy wręcz inercją), aktywnością – biernością, wysiłkiem lub rezygnacją. Sposób kontaktowania się z innymi obiektami jest także charakterystyczny dla wymiaru energii. W tym momencie można zauważyć, że otwartość i przepuszczalność granic z jednej strony może być charakterystyką wymiaru przestrzeni ale także może dotyczyć wymiaru energii – jeśli to otwarcie lub zamknięcie, przepuszczalność lub jej brak występuje w wyniku podjętych działań (zaangażowania energii) jednostki.

Aspekt informacyjny nakreśla i odzwierciedla orientacje poznawcze i sposób analizy otoczenia. Ta linia relacji ujawnia sposób funkcjonowania w rzeczywistości na wymiarach: różnicowania – scalania, poszukiwania podobieństw – poszukiwania różnic, analizy – syntezy, konkretyzacji – uogólniania. Strategie te są swoistą charakterystyką sposobów organizowania i przetwarzania informacji zarówno ze świata zewnętrznego jak i wewnątrz danego systemu psychicznego oraz podejmowanych i analizowanych działań.

Ze względu na to, że obecna nauka i normy stworzone były w XX wieku porównywanie zmian zawsze odnosi się do swego „wcześniej” – adekwatnego dla pokolenia Cyfrowych Imigrantów. Przedstawione różnice obrazują zmiany na wymiarach sposobu funkcjonowania w przestrzeni (materialnej i społecznej), wykorzystywaniu czasu, specyficznego nastawienia (informacja) i zaangażowania energii (por. rys. 1.). Poniżej systemowej analizie zostało poddane funkcjonowanie Cyfrowych Imigrantów i Cyfrowych Tubylców jako przykłady strategii działań jednostki (i ich zmian) podejmowanych w celu najlepszej adaptacji do warunków zmieniającego się środowiska życia⁴³ (rys.1 i rys.2.). Przy tym kryterium sam moment urodzenia (czas) determinuje (cyber) przestrzeń jako środowisko rozwoju i sposób funkcjonowania w niej (bliskość, bycie jak w domu vs. dystans, bycie gościem). Osoby z tych dwóch grup (światów) korzystają z nowych technologii, ale różnią się energią (proaktywność vs. podążanie za, reaktywność), wymiarem informacji (szukanie różnic i nowości vs. poszukiwanie użytecznych wzorców i heurystyk) oraz poczuciem przynależności do danej przestrzeni i otwartością na jej zmiany. W każdym z wymiarów prezentują oni inną aktywność, uruchamiają inne procesy poznawcze czy kompetencje społeczne.

⁴³ Użytkowników Internetu dzieli się ze względu na różne kategorie na przykład ze względu na ilość spędzonego czasu czy sposób wykorzystania sieci. Często takim kryterium jest przynależność do pewnej określonej generacji (Pokolenia Millenium – osoby urodzone na przełomie XX I XXI wieku i później, Pokolenia X – osoby urodzone między 1965 a 1980 rokiem XX stulecia i Pokolenia Y – osoby urodzone w latach 1981-2000).

Energia

- Zaangażowanie, aktywność;
- Gotowość na zmiany;
- Niskie koszty użytkowania i eksperymentowania;

Informacja

- Szukanie różnic, nowości;
- Poszukiwanie wrażeń, zabawy, zaspokojenia wielu potrzeb;
- Środowisko życia, analiza szczegółów;

Cyfrowy Tubylec

Czas

- Od początku życia,
- Tempo adekwatne – „jestem na czasie i w czasie – w tempie”;
- Ryzyko; Elastyczność; Ukierunkowanie na nowości;

Przestrzeń

- Osadzony – dom
- Otwartość na nowe i zmiany;
- Bliskość;
- Wymiar społeczny i osobisty;
- Złudzenie kontroli;

Energia

- Niski poziom zaangażowania - reaktywność i podążanie za kimś, za informacją, za koniecznością, za celem,
- Akceptacja bycia odbiorcą, konsumentem
- Wysokie koszty radzenia sobie w momencie pojawienia się problemów technicznych lub niezgodności ze znanym schematem postępowania

Informacja

- Niwelowanie różnic;
- Poszukiwanie użyteczności;
- Poszukiwanie wzorców;

Cyfrowy Imigrant

Czas

- Ograniczony- od pewnego momentu;
- Za szybko lub w pogoni za zmianami;
- Porządek, ład, ostrożność, utrwalanie, sztywność;

Przestrzeń

- Gość; Ostrożność i unikanie zmian;
- Dystans;
- Różne wymiary – często to co konieczne i niezbędne;

Rysunek 1. Analiza dwóch typów użytkowników internetu z wykorzystaniem metody pentabazy

Źródło: Opracowanie własne

Energia

- Jakie jest tempo funkcjonowania w przestrzeni?
- jakie jest zaangażowanie, jakie podstawowe aktywności?
- Czy jest gotowość na zmiany?
- Jaka jest odporność na frustrację, radzenie sobie z przeszkodami?
- Jakie są aktywności konkurencyjne?
- Jaka jest satysfakcja z aktywności? Lub bierności?
- Co jest źródłem gratyfikacji?
- Jakie kompetencje społeczne są najbardziej efektywne?

Informacja

- Jakie informacje są poszukiwane, jakie jest nastawienie na nowości czy na pogłębianie treści, na zmianę czy na kontynuację?
- Jakie wrażenia i gratyfikacje są poszukiwane (zabawa, wiedza, kontakt z innymi)
- Nastawienie procesów poznawczych: na kontakt czy unikanie, na użyteczność czy przyjemność?
- Jaki rodzaj kompetencji społecznych jest wykorzystany i czy aktywność nastawiona jest na kontakt czy unikanie, zbieranie informacji czy pomijanie??

Obserwowany podmiot

Kto i w jakim czasie?

Czas

- Ile czasu? W jaki sposób czas jest organizowany (planowy, chaotyczny, rwany)?
- Tempo pracy /rozrywki, czy czas jest kontrolowany i przez co?
- Czy czas może być dzielony elastycznie czy sztywno?
- Czy aktywności są powtarzalne czy nowe za każdym razem? Ćwiczone i doskonalone czy odkrywane?
- Jakie kompetencje społeczne są ćwiczone?
- Jakie ryzyko wynika z czasu spędzanego w danej aktywności czy przestrzeni,?

Przestrzeń

- Rodzaj przestrzeni w których uczestniczy osoba..
- Czy jest ona indywidualna czy może być współdzielona?
- Kto może być współuczestnikiem i jakie są warunki współuczestniczenia w niej?
- Na ile jest intymna a na ile społeczna?
- Czy jest kontrolowana czy otwarta? Czy jest niezależna od uczestnika?
- Jaki rodzaj komunikacji z innymi przestrzeniami jest stosowany (komunikacja wewnątrz przestrzeni i z osobami poza nią)?

Rysunek 2. Kwestionariusz do analizy zachowań nastolatka z wykorzystaniem pentabazy

Źródło: Opracowanie własne

6. Podsumowanie

Przyjmując perspektywę rozwojową można wskazać, że aby utrzymać bazowe bezpieczeństwo jednostki i małych grup w sieci w obliczu ciągłego postępu technologicznego i zmian kontekstu życia dziś i w przyszłości niezbędne będzie dbanie o: – wspieranie procesów i tworzenia warunków dla rozwoju autonomicznej i dojrzałej tożsamości jednostki (wg. Giddensa – refleksyjnego konstruktu „ja”) oraz – wysoki

poziom umiejętności społecznych i komunikacyjnych⁴⁴. Te dwa aspekty funkcjonowania uznaje się za kluczowe dla utrzymania równowagi między skutecznym wykorzystywaniem i tworzeniem technologii a zachowaniem łączności z innymi ludźmi oraz sobą w relacji „ja-ja” – zwłaszcza, że już niedługo odpowiedzialni za to będą Cyfrowi Tubylcy⁴⁵.

Literatura

- Akme, *The Medical consulting Centre Web Site (Centrum Konsultacyjnego Niepublicznego Zakładu Opieki Zdrowotnej)* Taken from: <http://www.akmed.waw.pl/siec> pobrano 11.08.2016
- Baumann S., *Collateral Damage: Social Inequalities in a Global Age*, Cambridge: Polity Press, 2011
- Bendyk E. *Death and Internet (Śmierć i Internet)*.
<http://bendyk.blog.polityka.pl/2007/05/23/smierc-i-internet/> pobrano 22.09.2016
- Berry J.W., *Achieving a global psychology*. Canadian Psychology, 2013, 54(1), s. 55-61.
<http://dx.doi.org/10.1037/a0031246>
- Bronfenbrenner U. *Making Human Beings Human Bioecological Perspectives on Human Development*, Sage Publications 2005
- Brzezińska A. *Spoleczna psychologia rozwoju.*, Warszawa: Wydawnictwo Scholar, 2000
- Burgess S.M., *Money Attitudes and Innovative Consumer Behavior: Hedge Funds in South Africa*, Advances in Consumer Research, 2005, 32, s. 106-126
- Campaign Keep It Tame* (2012). <http://www.news.com.au/national/south-australia/online-campaign-aims-to-teach-teenagers-how-to-respect-each-other-on-social-media/story-fndo4dzn-1226515454517> pobrano 11.08.2016
- Carroll L., Tober J. *The Indigo Children: The New Kids Have Arrived*, Carlsbad -New York: Hay House, 1999
- Cash H., Rae C. D., Steel A. H., Winkler A. *Internet Addiction: A Brief Summary of Research and Practice*, Current Psychiatry Reviews, 2012, 8(4), s. 292-298.
<http://doi.org/10.2174/157340012803520513>
- Chuderski A., *Wykorzystanie metod sztucznej inteligencji w badaniach nad umysłem*, 2012,
<http://www.kognitywistyka.net/mjkasperski@kognitywistyka.net>
- Cogito *Groźna bezsenność wśród nastolatków. Cogito*. Taken 20.09.2016 from
http://www.cogito.com.pl/Artykul/38/Grozna_Bezsenosc_Wsrod_Nastolatkow.html, 2011
- Daily Mail, <http://www.dailymail.co.uk/news/article-2516641/4chan-user-sets-live-streamed-suicide-attempt-200-people-watch.html> access 19.09.2016
- Dixon R. *Rethinking School Bullying*, New York: Cambridge University Press, 2011

⁴⁴ Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. "Ja" i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności* (Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age) Warszawa PWN, 2001.

⁴⁵ *Campaign Keep It Tame* (2012). <http://www.news.com.au/national/south-australia/online-campaign-aims-to-teach-teenagers-how-to-respect-each-other-on-social-media/story-fndo4dzn-1226515454517> pobrano 11.08.2016.

Falahati L., *A comparative study in Money Attitude among University Students: A gendered View*, Journal of American Science., 2011, 7(6), s. 1144-1148

Farnicka M., *The impact of cyber – activity on youth development*, Journal of Psychological and Educational Research, 2017, 25, s. 26-43

Farnicka M., *The Impact of Cyber-Activity on Human Development, Humanities and Social Sciences Letters*, 2017, vol. 5, issue 2, 43-53

Farnicka M. *Przemiany realizacji zadań rozwojowych*, Ewolucja czy rewolucja? Zielona Góra: UZ Press, 2011

Frankl V., *Man's Search for Meaning*, Boston: Beacon Press MA, 2006

Fromm E., *On Being Human*, New York, London: Continuum, 2005

Ganzen V.A., *Sistemnye opisanija v psihologii* [System descriptions in psychology]. Leningrad: Leningrad University Press, 1984

Garito M.A., *Universities in Dialogue in a World without Distance*, [w:] Guske I., Swaffield B.C., *Education Landscapes in the 21st Century: Cross-cultural Challenges and Multi-disciplinary Perspectives* (s. 355-368). Cambridge Scholars Publishing, 2008

Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. "Ja" i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności* (Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age) Warszawa PWN, 2001

Giddens A., *Konsekwencje nowoczesności* (The Consequences of Modernity), Kraków: Wydawnictwo UJ, 2008

Gradinger P., *Risk Factors for and Prevention of Cyber-bullying, lecture at XIX Workshop Social and Media Dimensions of Aggression*, Berlin, 20-22 November, 2014

Gradinger P., Yanagida T., Strohmeier D., Spiel C., *Prevention of cyber – bullying and cyber-victimization: Evaluation of the ViSC Social Competence Program*, Journal of School Violence 2015, 14, s. 87-110

Hobfoll S.E. *Been down so long, it looks like up. Cognitive recalibration of group in response to sustained conflict*, Palestine-Israel J. 2006, 10,s. 18-23

Hughes T.P., *Technological momentum*, [w:] Smith M.R., Marx L. (eds.). Does technology drive history?. Cambridge: The MIT Press, 1994, s.128-143.

Huk T., *Edukacyjna wartość blogów*. *Chowanna*, 63,142-152.

<http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Chowanna/Chowanna-r2007-t2/Chowanna-r2007-t2-s142-157/Chowanna-r2007-t2-s142-157.pdf>

ICD-10-CM Diagnosis Code access 29.09.2016

<http://www.icd10data.com/ICD10CM/Codes/F01-F99/F80-F89/F84-/F84.5> &

<http://www.icd10data.com/ICD10CM/Codes/F01-F99/F20-F29/F20-/F20.1>

Jakubik A., *Zespół uzależnienia od Internetu*, *Studia Psychologica*, 2002, 3, s. 133-142.

Kowalik S. *Globalizacja jako kontekst funkcjonowania psychologicznego ludzi*, *Nauka*, 2015, 1, 7-37.

McLuhan M., *Effects of the Improvements of Communication Media*, *The Journal of Economic History*, 1960, 20 (4), s. 566-575

Menesini E., Nocentini A., *Cyber bullying definition and measurement: some critical considerations*, *Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology*, 2009, 217(4), s. 230-232.

Mobirank (<https://mobirank.pl/2015/09/12/czas-spedzany-w-internecie-na-swiecie/>)

Nieman M. D., *Shocks and Turbulence: Globalization and the Occurrence of Civil War*. International Interactions, 2011, 37(3), s. 263-292

Rongińska T., *Kreatywny charakter współczesnej edukacji*, [w:], Pietrulweicz B., Baron-Polańczyk E., Klimentowska A. (red.), *Problemy rozwoju człowieka*, Zielona Góra: WNPTP, 2013, s. 19-28

Salzman M.B., *Globalization, Culture, and Anxiety: Perspectives and Predictions from Terror Management Theory*, Journal of Social Distress and the Homeless, 2001, 10(4), s. 337- 352. doi:10.1023/A:1011676025600

Small G., Vorgan G., *iBrain. Surviving the Technological Alteration of the Modern Mind*, Polish ed. Poznań: Wesper, 2011

Spears B., Taddeo C., *Model of preventing program Keep It Tame in Australia, lecture at Aggression Workshop*, Berlin, 20-22, November, 2014

Stoll C., *Krzemowe medium (The Silicon Medium)*. Poznań: Rebis, 2000

Szmiągalska B. *Internet jako środowisko edukacyjne* [w:] B. Szmiągalska [red.] Psychologiczne konteksty Internetu, Kraków: Wydawnictwo WAM, 2009, s. 15-27

Taler H. The mass history taken from <http://www.spidersweb.pl/2014/11/masowe-histerie.html>

Trempała J. *Czas i zmiana*, Bydgoszcz: Wydawnictwo AB, 2002

Wallace P., *The Psychology of Internet*, Polish edition, Poznan: Rebis, 2001

Aktywność w Internecie – jako kontekst analizy rozwoju młodzieży

Abstrakt

Artykuł zwraca uwagę na znaczenie cyberprzestrzeni dla rozwoju młodzieży jako specyficznego kontekstu wzrastania. W pierwszym kroku przedstawiono zmiany w rozwoju podstawowych funkcji psychicznych człowieka spowodowane cyberaktywnością oraz ich konsekwencje społeczno-komunikacyjne i emocjonalno-poznawcze. W drugim analizowano wpływ funkcjonowania w cyberprzestrzeni dla poczucia zdrowia psychicznego oraz poczucia bezpieczeństwa. Analizie poddano problemy takie jak: utrata umiejętności społecznych, cyberprzemoc, czy uzależnienia. Wskazano także zyski wynikające z wykorzystywania cyberprzestrzeni takie jak: wielozadaniowość, nowy sposób myślenia, wzrost funkcji decyzyjnych. W podsumowaniu zaproponowano autorski model analizy funkcjonowania młodzieży oparty na pentabazie. Model ten umożliwia opis funkcjonowania psychicznego jednostki i podejmowanej aktywności na wymiarach przestrzeni, czasu, energii oraz informacji.

Słowa kluczowe: cyberprzestrzeń, kontekst rozwoju, młodzież, pentabaza

Internet as a context of youth development

Abstract

The article highlights the importance of cyberspace for youth development as a specific context. The first step shows the changes in the functioning of human psychic functions caused by cyberactivity and their social-communication and emotional-cognitive consequences. The second was the impact of cyberspace on mental health and safety. Threats as cyberbullying and addiction have also been analyzed. The benefits of using cyberspace, such as multitasking, new thinking, and increased decision-making, have also been highlighted. In summary as one of the heuristics of describing and analyzing the functioning of youth the author's model based on pentabase analysis was proposed. This model allows the analysis of mental activity and activity undertaken on the dimensions of space, time, energy and information.

Key words: brain, cyberspace, developmental context, pentabase, youth

Cybermedia jako istotne narzędzie kreujące przestrzeń społeczno-kulturową współczesnej młodzieży

1. Wprowadzenie

Żyjemy w czasach, w których postrzeganie świata i świadomość społeczna w bardzo dużym stopniu zostaje wykreowana przez media cyfrowe, cyberprzestrzeń i świat wirtualny. Media masowe, a także nowe media coraz powszechniej wkraczają do cyberprzestrzeni stworzyły nowy jakościowo świat, świat medialny, w którym środki masowego przekazu nie są tylko narzędziem uzupełniającym szeroki repertuar środków służących poznawaniu świata, ale środkiem podstawowym, który obraz ten kreuje. Czym różni się życie w „cyfrowym świecie” od „życia analogowego”? Czy media masowe, które przenoszą swoją aktywność do cyberprzestrzeni mogą zostać poddane jakiegokolwiek kontroli? Wyzwania współczesności, w wykorzystaniu cybermediów stanowią jej niewątpliwą atut, proponując wieloaspektowy ogląd problematyki mieszczącej się w szeroko zdefiniowanym temacie i ich wpływ na adolescenta.

2. Cybermedia w cyberprzestrzeni i ich wpływ na odbiorców

2.1. Współczesne media w przestrzeni publicznej

Cyberprzestrzeń powstała w wyniku upowszechniania się technologii informatycznych, jest dla jej użytkowników zupełnie nową płaszczyzną aktywności i środowiskiem działań o bardzo specyficznym charakterze. Dotyczy to nie tylko podmiotów korzystających z zasobów informatycznych zgodnie z obowiązującymi zasadami i zgodnie z literą prawa, ale również i tych, którzy mogą wykorzystać technologie informatyczne w celach z pogranicza patologii społecznych, działań przestępczych, terrorystycznych czy militarnych.

Zmieniająca się technologia w dziedzinie mediów powoduje, że możliwości korzystania z ich oferty znacznie się zwiększają i pociąga to za sobą zwiększenie czasu korzystania z tej oferty, niejednokrotnie kosztem innych, nie mniej ważnych dla rozwoju człowieka czynności. Przyszłość nowych mediów w aspekcie pozytywnego wartościowania w rozwój współczesnego człowieka wkraczającego w cybernetyczny świat stwarza szerokie możliwości: edukacyjne, kulturowe, informacyjne.

Warto w tym kontekście zwrócić uwagę na cechy cyberprzestrzeni, które decydują o tym, że cieszy się tak obecnie tak dużą popularnością. W cyberprzestrzeni pojawia się obecnie wiele wirtualnych światów. Dla wielu ludzi staje się ona nieodłączną częścią codzienności. Ludzie zanurzają się w cyberprzestrzeni, gdy czytają elektroniczną korespondencję, gdy korzystają z e-booków, elektronicznych mediów, gdy rezerwują

¹ joanna.grubicka@apsl.edu.pl, Katedra Cybernetyki Społecznej i Inżynierii Bezpieczeństwa, Akademia Pomorska w Słupsku.

bilet na samolot czy pociąg, dokonują przelewów środków finansowych z osobistego konta. W cyberprzestrzeni można prowadzić rozmowy telefoniczne, wideokonferencje, oglądać filmy, słuchać muzyki i korzystać z gier komputerowych. Stawia ona możliwość budowania nowych, czasami silnych więzi w ramach wirtualnych społeczności, pomimo, że nigdy wirtualnych znajomych nie spotyka się fizycznie w realnym świecie.

Rzeczywistość wirtualną można wykorzystywać w wielu dziedzinach życia publicznego i gospodarczego: do kontroli ruchu drogowego, w medycynie, rozrywce, jako narzędzie w pracy zawodowej, czy w różnych gałęziach przemysłu. Cyberprzestrzeń pełni przez to funkcje edukacyjną, usługową, rozrywkową, społeczną, ekonomiczną czy kulturotwórczą, ale również i militarną.

We współczesnej przestrzeni publicznej mamy do czynienia z funkcjonowaniem wielości różnego rodzaju mediów. Oprócz mediów tradycyjnych: prasy, radia, telewizji, pojawiają się nowego typu media, których techniczno-użytkową podstawę tworzy Internet i narzędzia pozwalające na wytwarzanie i przekazywanie treści w cyberprzestrzeni.

W tym kontekście warto przyglądać się cyberprzestrzeni, jako przestrzeni, w której dominującą rolę odgrywa informacja, informacja powszechna, ogólnodostępna, nieskażona cenzurą, która może wywierać wpływ na użytkowników sieci nie w pełni świadomych zagrożeń czyhających na nich w świecie wirtualnym.

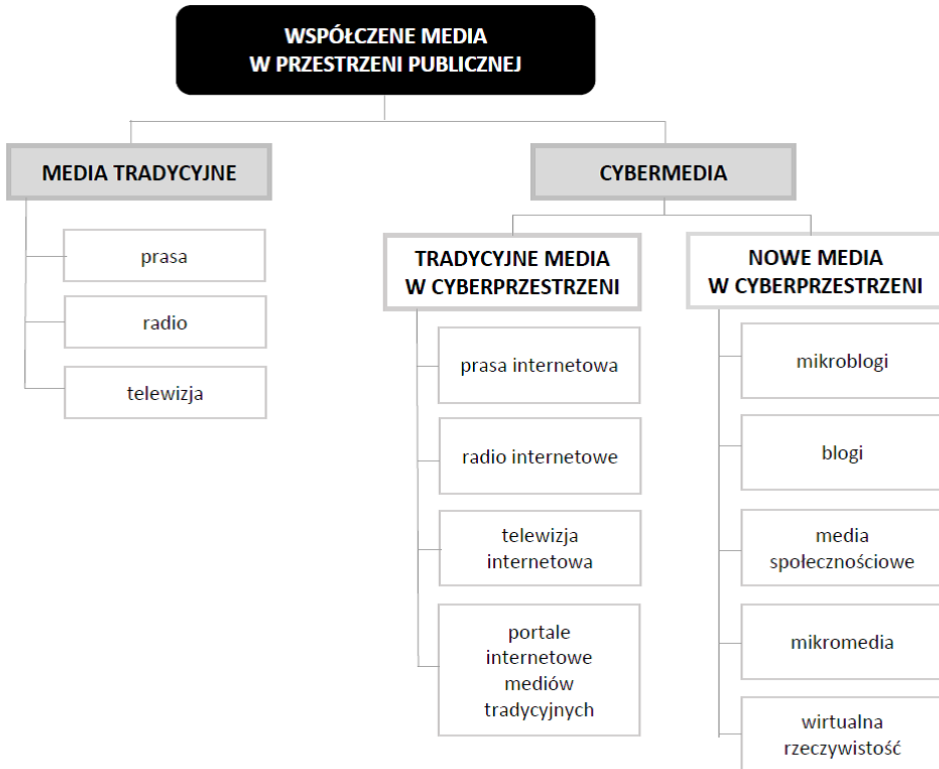
Media tradycyjne coraz częściej przenoszą swoją aktywność również do cyberprzestrzeni, między innymi poprzez portale internetowe. Ponadto coraz więcej mediów rezygnuje z tradycyjnych kanałów przesyłania informacji i przenosi swoją aktywność w całości do cyberprzestrzeni, dzięki czemu rozwijają się w dość szybkim tempie telewizje internetowe, radia internetowe czy prasa internetowa. Zatem można mówić obecnie o swoistej rewolucji cybermedialnej, w którym globalna sieć Internetu staje się przestrzenią funkcjonowania wielu rodzajów mediów.

Oprócz mediów tradycyjnych we współczesnej przestrzeni medialnej pojawiają się nowe media. Pojęcie „nowe media” funkcjonuje w swego rodzaju pętli czasowej i należy je analizować z perspektywy historycznej, czyli z perspektywy przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Szybkie tempo rozwoju Internetu tym bardziej sprawia, że znaczenie nowościwe współczesnym świecie uległo dewaluacji. Obecnie mówiąc o nowych mediach warto przychylić się do propozycji P. Levinsona. Skupił się on na blogowaniu i „googlowaniu” oraz serwisach: Wikipedii, YouTube, Digg, MySpace, Facebook, Twitter, Second Life i podcast, uznając je za egzemplifikację nowych „nowych mediów”. Zatem do nowych mediów zaliczyć można przede wszystkim: mikroblogi (np. Pinger, Twitter, Blip, Flaker), blogi, mediasferę społecznościową (social media), wirtualną rzeczywistość oraz mikromedia (np. YouTube), która może pojawiać się chociażby w postaci interaktywnych gier. Ogólną klasyfikację mediów funkcjonujących obecnie w przestrzeni publicznej przedstawia Rysunek. 1.

Ucyfrowienie mediów ułatwia nie tylko przekaz i odbiór, lecz również produkcję. Tzw. skład komputerowy (DTP) to produkcja książek, grafiki, nawet dźwięków „na biurku” z pomocą biurowego sprzętu komputerowego. W połączeniu z Internetem (WWW) tworzy się dosyć prosto publikacje elektroniczne, dostępne w skali światowej.

Z kolei on-demand oznacza działanie na żądanie, czyli użytkownicy usługi cyfrowej otrzymują co chcą i kiedy chcą, nawet natychmiast.

Cechą wszystkich mediów funkcjonujących we współczesnej przestrzeni publicznej jest ich masowość. Masowość mediów polega na tym, że treści o charakterze medialnym mogą docierać z jednego źródła do szerokiej rzeszy odbiorców. W przypadku mediów tradycyjnych przekaz ten ma charakter jednokierunkowy i ograniczona jest interakcja między nadawcą a użytkownikami. W nowych mediach te bariery zostały pokonane. Wydaje się jednak, że takie podejście do cyberprzestrzeni jest zabiegiem co najmniej dyskusyjnym. Wskazuje się bowiem na nierzeczywisty świat, wykreowany za pomocą komputera i dodatkowych akcesoriów multimedialnych, a przecież jest to świat jak najbardziej realny, z którego zasobów korzysta coraz więcej ludzi na całym świecie.



Rysunek 1. Media we współczesnej przestrzeni publicznej

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Urbanek A., *Cyberprzestrzeń i jej zagrożenia – nowy wymiar przestrzeni bezpieczeństwa*²

² Urbanek A., *Cyberprzestrzeń i jej zagrożenia – nowy wymiar przestrzeni bezpieczeństwa*, [w:] Urbanek A. (red.), *Wybrane problemy bezpieczeństwa. Rozważania o przestrzeni bezpieczeństwa*, APS, Wydawnictwo społeczno-prawne, Słupsk 2014, s. 58-60.

Cyberprzestrzeń w ujęciu formalnym, to cyfrowa przestrzeń przetwarzania i wymiany informacji tworzona przez systemy i sieci teleinformatyczne wraz z powiązaniem między nimi oraz relacjami z użytkownikami³. Traktuje się ją w również jako mającą charakter wirtualny (nie przestrzenny w sensie fizycznym, aterytorialny, ageograficzny) całość istniejących w świecie powiązań powstałych i realizowanych bądź przez technologie informatyczne i ich fizyczne manifestacje, bądź też na ich podstawie⁴.

Istotną cechą działania w cyberprzestrzeni jest możliwość zachowania anonimowości. Nie wynika to jednak z istoty cyberprzestrzeni, ale z jej konstrukcji i istniejącej w niej sieci powiązań i możliwości technologicznych. Dostęp do sieci internetowej nie wymaga obowiązkowej autoryzacji. Dodatkowo ograniczone są możliwości śledzenia wszelkich działań podejmowanych w sieci. Staje się przez to rajem dla przestępców. Trudność w identyfikacji sprawców, oznacza bowiem małe prawdopodobieństwo ich wykrycia, przeciwdziałania skutkom ich działalności, a także niewielkie możliwości podejmowania działań odwetowych czy ich ukarania⁵. Powoduje to, że sprawcy różnego rodzaju działań zabronionych czują się nie tylko anonimowo, ale i bezkarnie.

Najbardziej oczywistą cechą aktywności podejmowanej w cyberprzestrzeni, wynikającą bezpośrednio z jej aterytorialności i amaterialności, jest pełne niezależenie się od ograniczeń przestrzennych, głównie geograficznych. Działania w cyberprzestrzeni można praktycznie zainicjować z każdego miejsca na świecie, a jedynym wymogiem jest techniczna możliwość połączenia się z siecią internetową⁶. Z aterytorialności cyberprzestrzeni, a także z szybkiego tempa rozwoju technologii informatycznych wynika stosunkowo niski koszt rozpoczęcia i prowadzenia w niej działań. W praktyce, nakłady wymagane do podjęcia działań w cyberprzestrzeni ograniczają się do zakupu odpowiedniego sprzętu i oprogramowania, zapewnienia dostępu do Internetu oraz zdobycia wiedzy i umiejętności niezbędnych w tego typu działaniach⁷.

Działania w cyberprzestrzeni są ponadto nieprzewidywalne pod kątem miejsca i czasu ich wystąpienia. Niemożliwe jest również wykrycie przygotowań jakiegokolwiek uczestnika sieci do podjęcia niezgodnych z prawem działań. W praktyce trudno jest też odróżnić awarie sieci od działań zamierzonych. Wszystko to

³ Rządowy program ochrony cyberprzestrzeni Rzeczypospolitej Polskiej na lata 2011-2016, Warszawa 2010, s.6.

⁴ Bógdał-Brzezińska A., Gawrycki M. F., *Cyberterrorizm i problemy bezpieczeństwa informacyjnego we współczesnym świecie*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2003, s. 37-39.

⁵ Por. Soo HooK., GoodmanS., GreenbergL., *Information Technology and Terrorist Threat*, "Survival" 1997, t. 39, nr 3, s. 142-143.

⁶ SofaerA. D., GoodmanS. E., *Cyber Crime and Security: The Transnational Dimension*, [w:] idem (red.), *The Transnational Dimension of Cyber Crime and Terrorism*, Stanford 2001, s. 6-7.

⁷ MadejM., *Zagrożenia asymetryczne państw obszaru transatlantyckiego*, Polski Instytut Spraw MiędzynarodowychWydział Wydawnictw MSZ, Warszawa 2007, s. 330.

w konsekwencji ogranicza możliwości obrony ofiar przed zagrożeniami i ogranicza ich zdolności do zapobiegania ich urzeczywistnieniu⁸.

Kolejną, istotną cechą działań w cyberprzestrzeni, a konkretniej następstw tego typu działań jest ich systemowy charakter i szeroki, a wręcz globalny zasięg. Podmioty działające w sieci mogą teoretycznie uzyskiwać równoczesny dostęp do bardzo wielu elementów sieci, a następnie wpłynąć na ich bezpieczeństwo. Skutki tego typu działań mogą być złożone, mogą objąć swoim zasięgiem wiele składników i wielu użytkowników cyberprzestrzeni, nawet w najodleglejszych zakątkach świata, mogą być też długotrwałe i kosztowne. Zasięg ewentualnych skutków tego typu operacji potęguje monokulturowość cyberprzestrzeni, polegająca na daleko idącej standaryzacji stosowanych w niej procedur oraz ujednoczeniu stosowanego oprogramowania w globalnej sieci⁹. Podkreślenia wymaga fakt, że działalność tego typu może przynieść niewspółmiernie wysokie efekty przy stosunkowo niskim zaangażowaniu sił i środków i niskich nakładach finansowych.

Ważne jest umiejętne korzystanie z bogatej i interesującej oferty oraz stale rosnących możliwości internetu, tak aby nie zatracić się w rzeczywistości wirtualnej i pozostać świadomym użytkownikiem.

Wreszcie media nie mniej jednak stwarzają też szereg zagrożeń, które coraz częściej decydują o obliczu cyberprzestrzeni. Te wszystkie zjawiska, które są efektem mediów masowych powodują, że musimy je postrzegać jako istotne narzędzia kreujące współczesną przestrzeń społeczno-kulturową, a których skutki powinny być przedmiotem szczegółowej analizy i oceny pod kątem ich wpływu na społeczeństwo, które określa się obecnie społeczeństwem informacyjnym, a także coraz częściej mianem cyberspołeczeństwa.

2.2. Oddziaływanie cybermediów na zachowania odbiorców

Oddziaływanie mediów nie pozostaje bez wpływu na proces wychowania, przy czym wpływ ten bywa określany zazwyczaj jako ambiwalentny – raz dobry, raz zły.

Media (mass media) potrafią zarówno umacniać, jak i niszczyć tradycyjne wartości w różnych sferach życia społecznego. Szczególnie niebezpieczne wydaje się działanie mediów w odniesieniu do tych jednostek, które wzrastają bez wychowania i samowychowania. Zdarza się, że media proponują pewne antywychowanie, powodują degenerację osobowości.

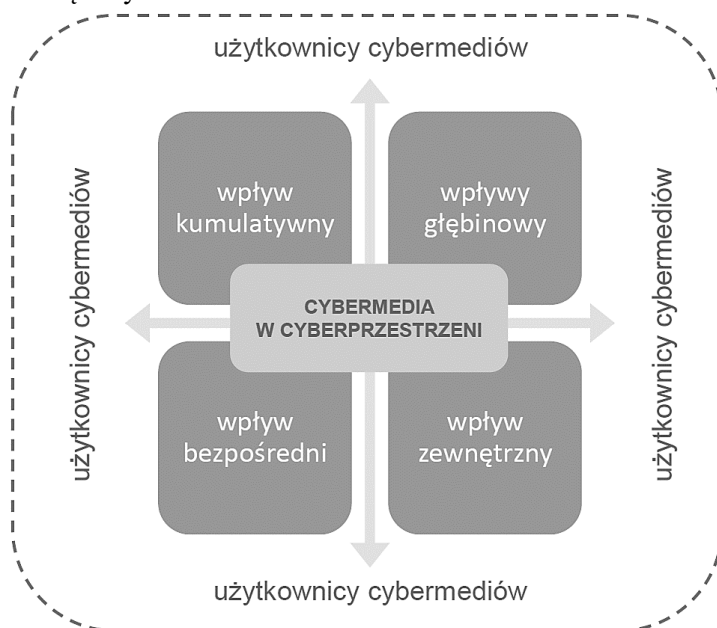
Cybermedia to nie tylko pole nowych jakościowo możliwości, które mogą ułatwiać współczesnemu człowiekowi życie, to także medium nowo jakościowych zagrożeń. Może być przyczyną uzależnień, nośnikiem zachowań i wartości niezgodnych ze społecznie akceptowanymi wzorcami, narzędziem nowych jakościowo form przestępczości, przestrzenią działań terrorystycznych, patologicznych a także areną cyberwojny, gdy postrzegamy ją w perspektywie zagrożeń militarnych.

⁸ Por. Weimann G., *Cyberterrorism, How Real is The Threat?*, US Institute of Peace Special Report, Washington 2004, s. 6, Ow Kim Meng, *Cyber-Terrorism: An Emerging Threat of The New Millennium*, "Pointer" 2002, t. 28, nr 3, s. 100-102.

⁹ Madej M., *Zagrożenia asymetryczne państw obszaru transatlantyckiego*, Wydawnictwo Polski Instytut Spraw Międzynarodowych Wydział Wydawnictw MSZ. cyt., s. 333.

Powyższe cechy, szczególnie nowych mediów inspirują nas do poszukiwania odpowiedzi na pytanie: jaki jest wpływ mediów masowych, w tym cybermediów na odbiorców ich treści i jakie mechanizmy rządzą tym procesem?

Analizując powyższy problem można przyjąć tezę, że wpływ mediów masowych, w tym cybermediów na odbiorców jest procesem niezmiernie złożonym i stanowi przedmiot analizy psychologów i socjologów praktycznie od momentu pojawienia się i upowszechnienia masowych mediów elektronicznych, a głównie telewizji. Ich mechanizm jest podobny, a zależy głównie od charakteru przekazu medialnego i możliwości technicznych, jakie ze sobą niesie. Psychologowie społeczni już w połowie ubiegłego wieku wyróżnili następujące rodzaje wpływu (rysunek. 2) treści prezentowanych przez media masowe na człowieka: bezpośredni, kumulatywny, głębinyowy i zewnętrzny¹⁰.



Rysunek 2. Wpływ mediów na odbiorców

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Urbanek A., *Cyberprzestrzeń i jej zagrożenia – nowy wymiar przestrzeni bezpieczeństwa*¹¹

Mechanizmy te pozostają takie same niezależnie od rodzaju mediów, a głównie narzędzi, jakie są wykorzystywane do przekazywania informacji, stąd koncepcja ta niewiele straciła na swojej aktualności i warto jej się nieco bliżej przyjrzeć.

¹⁰ Por. Himmelweit H., *Rodzaje wpływu filmu na dzieci*, Referat wygłoszony na konferencji UNESCO w Gauting, czerwiec 1962, Koblewska J., *Środki masowego komunikowania. Problemy społeczne, wychowawcze i propagandowe*, Warszawa 1972, J. Izdebska: *Rodzina, dziecko, telewizja. Szanse wychowawcze i zagrożenia telewizji*, Białystok 1996.

¹¹ Urbanek A. dz.cyt.s. 32-41.

Wpływ bezpośredni ma miejsce wtedy, gdy jeden program telewizyjny, film, audycja radiowa lub artykuł prasowy, czy treść powielana za pomocą nowych mediów funkcjonujących w cyberprzestrzeni będzie oddziaływał, głównie poprzez odpowiednio wysoki ładunek emocjonalny, na osobowość lub poszczególne sfery osobowości odbiorców. Przykładem bezpośredniego wpływu mass mediów na szerokie rzesze odbiorców podaje E. Aronson, znany amerykański psycholog społeczny. W listopadzie 1983 roku wyemitowano w Stanach Zjednoczonych film nt.: „The dayafter”, ukazujący następstwa ataku nuklearnego. Obejrzało go ponad 40 milionów rodzin amerykańskich. Po jego nadaniu zarówno jego widzowie, jak i ci, którzy go nie oglądali, uważali taką wojnę za bardziej prawdopodobną, przeżycie jej za mniej realistyczne. Zdumiewającym jest w tym wszystkim fakt, iż dwugodzinny film wywarł poważny wpływ na większość Amerykanów, oddziaływując zarówno na ich postawy, jak i zamiary by podjąć odpowiednie kroki mogące zapobiec groźbie wybuchu wojny nuklearnej¹². Jednak w codziennej praktyce związanej z odbiorem mediów masowych, w tym cybermediów takie sytuacje nie występują zbyt często, a zaprezentowany wpływ bezpośredni, w przypadku jednostek o ukształtowanej osobowości i światopoglądzie zachodzi niezmiernie rzadko.

Wpływ kumulatywny ma znacznie większe znaczenie osobotwórcze. Polega on na długotrwałym oddziaływaniu treści medialnych na odbiorców, którzy w sposób niejednokrotnie nieświadomy przyswajają sobie obraz świata jaki prezentują media masowe, zmieniają swój światopogląd, opinie czy też postawy. Jako przykład działania kumulatywnego współczesnych mediów można podać za E. Aronsonem wpływ programów informacyjnych na kształtowanie obrazu świata odbiorców. Głównym tematem tego typu programów stają zwykle gwałtowne zachowania jednostek, sensacyjne zdarzenia, czy też kontrowersyjne wypowiedzi. Bierze się to z faktu, iż odbiorcy treści medialnych znacznie chętniej śledzą wydarzenia charakteryzujące się żywą, wartką akcją. Nie mniej jednak taki układ informacji nie daje zrównoważonego obrazu świata i tego co wydarzyło się w kraju i na świecie. Dziennikarze w sposób nieświadomy wytwarzają wśród odbiorców przekonanie, że większość ludzi stosuje przemoc, a wydarzenia na świecie koncentrują się wokół kataklizmów, wojen i innych sensacyjnych zdarzeń¹³.

Wpływ głębinowy, inaczej zwany podświadomym, jest jeszcze stosunkowo mało rozpoznany. Jego mechanizm polega na nieświadomym przez jednostkę wpływie prezentowanych przez masowe media treści na sposób postrzegania świata, system wartości, postawy i zachowania. Odbiorca poddany wpływowi głębinowemu (podświadomemu) niejednokrotnie odrzuca początkowo prezentowane treści z uwagi na kontekst w jakim zostają ukazane, nie mniej jednak w miarę upływu czasu kontekst zostaje zapomniany, a treść przekazu zostaje włączona do sytemu wiedzy odbiorcy. Jako przykład tego typu wpływu można wymienić stosunek widzów do bohaterów seriali filmowych, a głównie do aktorów odtwarzających główne role. Dzieje się bowiem tak, iż sympatia lub antypatia wobec bohaterów filmu przenosi się na aktorów,

¹² Aronson E., *Człowiek istota społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995, s. 77-78.

¹³ Tamże, s. 79-80.

a im samym przypisuje się cechy, które prezentowały odtwarzane przez nich postacie¹⁴.

Wpływ zewnętrzny jest z kolei najbardziej uchwytny spośród zaprezentowanych wcześniej przykładów. Przejawia się on w naśladownictwie akceptowanych bądź nieakceptowalnych wzorów. Odbiorcy często odbierają treści mass mediów, które w istotny sposób wpływają na ich sposób bycia, czy też modę. Przykładem tego typu wpływu treści prezentowanych przez media masowe na odbiorców jest zmieniająca się moda, sposób uczesania, zachowania w określonych sytuacjach, a spowodowany przez idoli młodzieży, czy znanych z mediów masowych celebrytów – piosenkarzy, aktorów i sportowców, pojawiających na ekranach telewizorów, czy szpaltach popularnych czasopism¹⁵.

Każdy rodzaj środków masowego przekazu ma pozytywny i negatywny wpływ na człowieka. Wywołują zarówno zachowania prospołeczne, jak i aspołeczne, akceptowalne jak i nieakceptowalne. Wszystkie oddziaływania, pozytywne czy negatywne, dokonują się poprzez: ilość czasu poświęcanego na oglądanie mediów, sposobu przekazu treści i od walorów, jakimi dany przekaz dysponuje. Chociaż są to tylko trzy elementy, ale wywierają dość znaczny wpływ na człowieka, przez co nie można o nich zapominać analizując ten aspekt oddziaływania współczesnych mediów na człowieka.

3. Bezpieczeństwo a wartości adolescenta w cyberprzestrzeni

3.1. Społeczna przestrzeń Internetu w życiu adolescenta w kontekście wartości i zagrożeń

Nowe media w cyberprzestrzeni powodują, że pojawiają się wciąż nowe zagrożenia, które dotychczas nie występowały. Od lat monitorowane „stare” zagrożenia generują nowe odmiany patologii społecznych, które w znaczący sposób zagrażają rozwojowi i postępowi cywilizacji i kultury. Im więcej nowości internetowych, komunikacyjnych i technicznych pojawia się na ogólnodostępnym rynku tym większe jest niebezpieczeństwo, że wykrystalizują się nowe niebezpieczeństwa w szczególności dla najmłodszych użytkowników sieci.

Młodzież znajdującą się w fazie dojrzewania musi borykać się z niebezpieczeństwem i stymulacją negatywnych zachowań płynących z Internetu oraz nowych mediów w cyberprzestrzeni. Jest to faza życia charakteryzująca się dużą podatnością na podejmowanie zachowań ryzykownych, nieprzemyślanych i nierozsądnych. Ponadto mają zdecydowaną inklinację do bezkompromisowego zaspokajania własnych potrzeb. W tym ujęciu coraz częściej można spotkać się z problemem uzależnienia od

¹⁴ Zob. Koblewska J., *Środki masowego oddziaływania: problemy społeczne, wychowawcze i propagandowe*, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa 1972.

¹⁵ Tradycyjne rodzaje wpływów na odbiorcę (bezpośredni, kumulacyjny i głębinowy) poszerzyła Koblewska J. właśnie o wpływ zwany „zewnętrznym”, który jej zdaniem związany jest ze skłonnością do naśladownictwa. Zob. Koblewska J., *Środki masowego oddziaływania: problemy społeczne, wychowawcze i propagandowe*, wyd. cyt.

czynności uzależnień behawioralnych, które w literaturze przedmiotu określa się mianem „nowych uzależnień” (ang. *new addictions*)¹⁶.

M. Jędrzejko zauważa, że „niektóre z nich narastają zdecydowanie szybciej niż zdolność instytucji państwowych, samorządowych do ich powstrzymywania, leczenia i diagnozowania”¹⁷. Oznacza to, że dane zagrożenie wcześniej zbiera żniwo, a dopiero później zostaje zdiagnozowane i powstają narzędzia mające na celu ich profilaktykę. Aspekt ten w dużej mierze sprzyja rujnowaniu życia i zdrowia ludzi młodych, którzy w świecie wirtualnym funkcjonują coraz dłużej. Wydaje się zatem niezwykle istotne, aby skoncentrować rozważania na potrzebach związanych z prawidłowym funkcjonowaniem młodego człowieka w odniesieniu do potrzeby bezpieczeństwa. Potrzeba ta, to właściwość sprowadzająca się do unikania sytuacji zagrażającej dobru jednostki.

W zakresie patologii relacji społecznych oraz uzależnień i zachowań kompulsywnych wynikają nie tylko z nowych narzędzi, ale również ze zmieniającym się trybem i stylem życia współczesnego społeczeństwa informacyjnego i medialnego. Kultura stała się podatna na aspekty globalizacyjne, przez co zachodnie wzorce zachowań bardzo szybko stają się codziennością w innych częściach świata.

J. Świerczewski pisze, że lista tych zachowań nieustannie będzie się wydłużać, ponieważ współczesny człowiek odczuwa szczególną potrzebę bycia szczęśliwym, chce ciągle doznawać przyjemności i dlatego stara się w różny sposób poprawić swoje samopoczucie. Dlatego też coraz częściej patologicznie poszukuje tego szczęścia w prostych czynnościach, takich jak: jedzenie, zakupy, używanie telefonu, gry komputerowe itp.¹⁸

Nowoczesne nośniki informacji i atrakcyjna forma zachęcająca młodzież do spędzania kolejnych godzin w sieci i telefonii stymulują rozwój tzw. pokolenia cyfrowych tubylców, którzy ograniczają się tylko do uzależnienia od nowoczesnych technologii bez których nie są w stanie normalnie i prawidłowo funkcjonować. Profilaktyka i zapewnienie odpowiedniego poziomu bezpieczeństwa powinna być więc odniesiona do zapobiegania przede wszystkim zagrożeniom o podłożu binarnym.

Powszechność, łatwość w obsłudze i wszechobecny dostęp powodują, że społeczeństwo bardzo chętnie sięga do tych instrumentów służących do prostego i szybkiego generowania stanu szczęścia. W zależności od konkretnego poglądu zjawisko to może być różnie pojmowane. Generuje to brak jedności i uniwersalnych poglądów określających rolę i istotę nowych zagrożeń technologicznych dla społeczeństwa. Niezwykle trudno jest mówić o wartościach w czasach postępu, w kulturze ponowoczesnej, gdzie niejednokrotnie występuje uprzedmiotowienie podmiotu ludzkiego. W socjologicznej perspektywie wartość to wszystko co stanowi przedmiot potrzeb, postaw, dążeń człowieka. W wartościach upatruje się warunku i czynnika integralnego człowieka, społeczności mniejszych i większych, budowania pokoju i dobra wspólnego, czynnika nadającego sens, identyfikację i kierunek

¹⁶ Guerreschi C., *Nowe uzależnienia*, Wyd. Salwador, Kraków 2006, s. 23.

¹⁷ Jędrzejko M., *Nowe patologie i zaburzenia społeczne próba diagnozy socjopedagogicznej*, [w:] Profesjonalna profilaktyka w szkole. Nowe wyzwania, Gaś Z. (red.), Wyd. WSEil, Lublin 2011, s. 161.

¹⁸ Świerczewski J., Kaszubowski R., *Uzależnienia od czynności i ich społeczne implikacje*, [w:] Nowe oblicza uzależnień, Łuczak E. (red.), Wyd. UWM, Olsztyn 2009, s. 112.

działania społeczeństwom oraz państwom¹⁹. B. Dymara określa wartość wszystko to, co nie jest bezstronne i obojętne, lecz jest ważne i znaczące, a przez to stanowi cel ludzkich dążeń. Wartości mogą być analizowana w ujęciu przedmiotowym jak i podmiotowym. W pojmowaniu przedmiotowym wartość to pewien zewnętrzny obiekt potrzeby, postawy lub pożądanía. W tym znaczeniu wartością może być cały przedmiot, jego część albo znaczenie czy istotność, jakie ten przedmiot czy też jego fragment ma dla podmiotu. Mówi się wtedy, że coś jest wartością dla kogoś lub że coś ma wartość dla kogoś, ale w pewnych okolicznościach wartości te mogą być uznawane za właściwe w innych zaś za niewłaściwe.

W tym kontekście zasadne wydaje się pytanie, w jaki sposób przekazywać młodemu pokoleniu wartość jaką jest bezpieczeństwo? Jaka jest przyszłość nowych mediów, o współczesnego człowieka wkraczającego w cybernetyczny świat oraz o elementy, które go w nim pociągają?

Problematyka ta wydaje się ważna, bowiem zachowanie człowieka w dużej mierze warunkuje aktualny i przyszły stan bezpieczeństwa. Potrzeba rozwoju społecznego u młodego pokolenia wymaga ukształtowania się nie tylko osobowości, potrzeb, ale przede wszystkim wartości. Odpowiednie ukształtowanie postaw, planów i wartości wymaga wcześniejszego ich poznania, a następnie zastosowanie takiej organizacji zabiegów wychowawczych, aby przebiegały one w kierunku społecznie pożądanym. Bezpieczeństwo adolescenta może być zagrożone, jeśli zagrożone są istotne dla niego wartości wyższego rzędu, nawet gdy zaspokojone są podstawowe potrzeby bezpieczeństwa. Zagrożeniem dla może okazać się system społeczny zbudowany na wartościach innych niż wyznawane przez nią wartości, gdy jest prześladowana za to, że postępuje zgodnie ze swoim sumieniem. Eskalacji postaw konsumpcyjnych wśród młodzieży sprzyja nie tylko pogłębiająca się degradacja zasadniczych wartości, ale również nasilająca się agresywność, brutalność oraz załamanie międzyludzkiej więzi wspólnoty. Rozmiar antywartości może być przyczynkiem do zakłócania poczucia bezpieczeństwa jednostki .

Jawi się obraz pokolenia zagubionego w wartościach, niecierpliwego, poszukującego nowych doznań, nie mającego poczucia spokoju i bezpieczeństwa. Potrzeba bezpieczeństwa to właściwość człowieka sprowadzająca się do unikania sytuacji zagrażającej jemu jego dobrom w kontekście jego zależności z otoczeniem. Realizacja potrzeb bezpieczeństwa jest niezbędna do zdrowego funkcjonowania jednostki. Odnosi się ona oczywiście do zabezpieczenia warunków życiowych – zapewnienia odpowiednich finansów, pracy, spokoju społecznego, a dokładniej stanowią je potrzeby: stabilizacji, prawa przetrwania, niezależności, spokoju, ochrony poziomu i jakości życia, etc.

Dziś w czasach potężnego cywilizacyjnego „zakrętu”, potrzeba „posiadania” staje się jedną z ważniejszych potrzeb współczesnego człowieka. Bauman, podejmując próbę wskazania znaczenia pojęcia konsumpcjonizmu, stwierdził, że nie chodzi w nim

¹⁹ Sokołowski M., *Nowe media i wyzwania współczesności*, Adam Marszałek, Toruń 2013

o samo zaspokajanie potrzeb, ale o nieprzerwany proces nabywania rzeczy i pozbywania się ich

w celu nabywania następnych, co według niego jest istotą zjawiska²⁰. Cywilizacja sprawiła, że w kulturze konsumpcyjnej uczestniczy całe społeczeństwo, a wraz ze wzrostem konsumpcjonizmu zmniejsza się udział w życiu społecznym. Aby w pełni stać się konsumentem trzeba zachować czujność tak wielką i dokonać tak wielkiego wysiłku, że nie ma się już czasu na czynności, których żąda status obywatela”. Postawa taka wzmacnia poczucie wyizolowania, człowieka, działania tylko samemu i dla siebie. Rozwój gospodarki wolnorynkowej spowodował, że konsumeryzm upowszechnił się jako praktyka życiowa szerokiej rzeszy ludzi. Konsument nie zdaje sobie sprawy, że wybrany przez niego styl życia jest wyborem etycznym²¹. W społeczeństwie konsumentów kluczowym celem nie jest już zaspokojenie potrzeb, a ciągle wzmacnianie nowych pragnień. Wszystko to odbywa się w atmosferze pośpiechu, wpisującego się w ponowoczesne rozumienie czasu, jako niezwykle ulotnego, złożonego z oderwanych od siebie chwil, które należy wykorzystać jak najpełniej²². Zwiększający się konsumpcjonizm postrzegany jest jako metoda na bycie szczęśliwym, pozwala nasycić zarówno potrzeby jak i pragnienia. Młody człowiek nie dostrzega niebezpieczeństwa wynikającego z takiego spostrzegania rzeczywistości. W tym kontekście nowego znaczenia nabiera problem poczucia bezpieczeństwa adolescenta, identyfikowania zagrożeń i obrony przed nimi.

Okres dojrzewania to dla wielu młodych ludzi tak zwany „okres ponownych narodzin, to wtedy zaczynają wchodzić w jeszcze nie do końca znane dorosłe życie. Czas ten, to bardzo trudny etap dla młodzieży, to czas ciągłych zmian, zmaganie się oni z decyzjami, wyborami, sukcesami oraz porażkami. Człowiek często zdaje sobie pytanie dotyczące swoich perspektyw, jakimi wartościami w pierwszej kolejności się kierować, które wartości uznać za ważne, a które za najważniejsze. Główną cechą ludzkiego myślenia i działania jest kierowanie się ku przyszłym wydarzeniom. Pomimo, że przeszłe wydarzenia motywują codzienne zachowanie naszego życia, to myślenie o przyszłości i jej planowanie jest szczególnie ważne dla młodych ludzi z kilku powodów. Po pierwsze ludzie w wieku dojrzewania napotykają na wiele konkretnych normatywnych zadań charakterystycznych dla ich wieku, ustanowionych przez rodziców, rówieśników i nauczycieli, z których większość ma za sobą już część życia i doświadczeń, a co za tym idzie uwrażliwia młodych na myślenie o przyszłości. Po drugie, decyzje dorastających ludzi związane z przyszłością, takie jak kariera, styl życia i przyszła rodzina, zasadniczo wpływają na ich późniejsze dorosłe życie. Po trzecie, sposób w jaki nastolatki widzą swoją przyszłość odgrywa istotną rolę w kształtowaniu ich tożsamości, która jest często określana przez pryzmat ich poszukiwań i zobowiązań co do przyszłych zainteresowań. Stworzenie dzieciom

²⁰ Bauman Z., *Praca, konsumpcjonizm i nowi ubodzy*, Wyd. WAM. Kraków 2006; Bauman Z., *Konsumenci w społeczeństwie konsumentów*, Wyd. UŁ, Łódź 2007.

²¹ Lewicka-Strzałocka A., *Konsumeryzm kontra konsumeryzm*, *Annales* 2003, nr 6, *Etyka w życiu gospodarczym*, Salezjańska Wyższa Szkoła Ekonomii i Zarządzania, Łódź 2003, s.1.

²² Tamże, s. 63.

najlepszych warunków rozwoju w przyjaznym, bezpiecznym otoczeniu jest podstawą na której można oprzeć kształtowanie wartościowych cech charakteru dorosłego człowieka. Istotną kwestią związaną z zapobieganiem i minimalizacją szkód powodowanych przez konsumpcjonizm jest zdolność dostrzegania faktycznych zagrożeń, podejmowania działań oraz minimalizowanie ich. Niezwykle istotne jest uświadamianie młodemu pokoleniu jego skutków. Należy przy tym zwrócić uwagę, że wskazane rozważania uzależnione mogą być od celów na jakie zorientowana jest jednostka.

3.2. Uzależniona behawioralna adolescenta w cyberprzestrzeni

Internet stanowi olbrzymią sieć sieci, o zasięgu globalnym, umożliwiającym z jednej strony dostęp do informacji i ich wymianę a z drugiej strony stał się pewną formą pułapki. Presja i nacisk ze strony dorosłych oraz wymagania jakie stawia przed nimi życie sprawiły, że młodzież zaczęła stawać się częstymi ofiarami przestępstw w dużej mierze internetowych. Dzieje się tak między innymi dlatego, że dzieci często szukają w sieci wsparcia i schronienia. Okres buntu, zagubienie, łatwowierność, naiwność, uczucie wyodrębnienia, poczucie braku przynależności i co za tym idzie chęć odnalezienia swojego miejsca w świecie zostały bezwzględnie wykorzystane przez pedofilię i innych przestępców. Internet a nowe media w cyberprzestrzeni stały się dla napastników narzędziem terroru, który ma godzić w młodych i nieświadomych czyhającego niebezpieczeństwa odbiorców. Istnieje wiele typologii zagrożeń dotyczących funkcjonowania w sieci choć często są one niekompletne ze względu na różnicowanie obszarów jakich dotyczą. Najniebezpieczniejsze obszary zagrożeń dla młodych ludzi związane z ich funkcjonowaniem w sieci to między innymi uzależnienie od Internetu, negatywny wpływ gier komputerowych dostęp do niewłaściwych treści takich jak pornografia, rasizm, antysemityzm, agresja, niebezpieczne kontakty nawiązane on-line między innymi pedofilia, molestowanie, włamania komputerowe, oszustwa i wyłudzenia a także łamanie praw autorskich. Wraz z rozwojem sieci można zaobserwować coraz to wzrastającą liczbę dzieci od niej uzależnionych. Według Encyklopedii Zdrowia uzależnieniem nazywa się stan psychicznej i fizycznej zależności od jakiegoś środka. Zależność psychiczna przejawia się w dążeniu do osiągnięcia, doznania skutków działania wybranej substancji np. uspokojenia, poprawy samopoczucia i pobudzenia, które prowadzi do dążenia zwiększenia dawki i zdobywania jej mimo rosnących kosztów materialnych i moralnych²³. Nałóg oznacza uzależnienie psychiczne i fizyczne tak poważne, że dane zachowanie staje się na tyle przymusowe, że człowiek nie ma nad nim kontroli. Uzależnienie od Internetu to ciągła potrzeba coraz częstszego dostępu do niego, oraz korzystania z możliwości jakie nam dajeco prowadzi zaspokojenia i uczucia przyjemności. Istotą nałogu jest to, że powstrzymanie się od danej czynności, w tym przypadku niemożność skorzystania z usług internetowych staje się problemem na tyle poważnym, że jego skutki mogą odbić się na zdrowiu psychicznym jak i fizycznym osoby uzależnionej.

²³Hanuszczak B., Janicki R., Kaszewski W., *Encyklopedia Zdrowia dla rodziny*, Buchmann, Warszawa 2013, s. 56.

W odniesieniu do uzależnień od Internetu „substancją uzależniającą” jest zarówno sam Internet jak i same nowe media lub urządzenie mobilne ułatwiający korzystanie z sieci. Nałóg internetowy jest dość nowym zjawiskiem rozwijającym się bardzo dynamicznie. Zjawisko to można interpretować jako uzależnienie od wykonywanych czynności na urządzeniach mobilnych i w Internecie oraz uzależnień od treści, z jakich korzysta się za pomocą tych urządzeń. Tego typu uzależnienie jest często konsekwencją nieradzenia sobie z problemami, próbą dopasowania się do otaczającego świata. Najbardziej narażoną na tego typu zagrożenia jest grupa dzieci i młodzieży, gdyż to właśnie oni starają się odnaleźć własne miejsce w społeczeństwie a Internet staje się idealnym miejscem, które daje im wiele możliwości odpowiedzi na pytania, które często niezręcznie jest zadać osobiście. Termin internetowego nałogu ma wiele nazw. Najpopularniejsze określenie to *Internet Adicction Disorder* (IAD) czyli uzależnienie od Internetu. Zjawisko to można też spotkać pod nazwą zespół uzależnień od Internetu, www-holizm, interholizm, cyberuzależnienie, sieciolizm czy siecioletność. Jakkolwiek by je nie nazwać należy zwrócić na to zjawisko szczególną uwagę, gdyż staje się ono jednym z większych problemów psychicznych współczesnego społeczeństwa. Według K. S. Young wyróżnia się kilka form uzależnień od komputera i Internetu m.in.:

- uzależnienie od sieci Internet (ang. *net compulsions*) to przymusowe bycie on-line. Osoby z tego typu problemem przez cały czas są zalogowane do sieci i uważnie obserwują co się tam dzieje,
- przeciążenie informacyjne inaczej przymus pobierania informacji (ang. *information overload*) polega między innymi na przebywaniu przez daną osobę w wielu pokojach czatowych jednocześnie lub braniu udziału w wielu listach dyskusyjnych,
- socjomania internetowa – uzależnienie od internetowych kontaktów społecznych (ang. *cyberrelationship addiction*) to nawiązywanie kontaktów społecznych tylko poprzez sieć. W zjawisku tym dochodzi do zaburzenia relacji pomiędzy ludźmi w kontaktach w realnym świecie,
- erotomania internetowa (ang. *cyberseksual addiction*) polega na oglądaniu materiałów pornograficznych lub uczestniczeniu w czatach o charakterze erotycznym. Zjawiskoto jest szczególnie groźne, gdy do tego typu materiałów trafiają zdjęcia lub filmy osób małoletnich.
- uzależnienie od komputera (ang. *computer addiction*) – uzależniony czuje silną potrzebę spędzania czasu przy komputerze. Nie jest dla niego istotne co przy nim robi, liczy się sam fakt, że jest on włączony, a on może przy nim przebywać²⁴.

Przyczyną uzależnień wśród dzieci i młodzieży może być ich problem z własną osobowością lub wpływ środowiska rodzinnego, szkolnego czy rówieśniczego. Mechanizm uzależnień od sieci jest bardzo podobny od mechanizmów uzależnień od narkotyków, alkoholu czy hazardu. Nałóg związany z Internetem nie polega na spożywaniu środków chemicznych lecz na wykonywaniu pewnych czynności

²⁴Andrzejewska A., *Dzieci i młodzież w sieci zagrożeń realnych i wirtualnych aspekty teoretyczne i empiryczne*, Wyd. Difin, Warszawa 2014, s.97-98.

związanych z treścią znajdującą się na stronach www lub usługami jakie oferują między innymi komunikatory internetowe czy gry komputerowe. Te drugie to nie tylko kolorowy świat bitów stworzony przez jego twórcę, ale miejsce zaangażowania gracza, który wkłada w fabułę gry dużo emocji²⁵.

Często bywa tak, że młodzi ludzie poprzez swoje uzależnienie do gier utożsamiają się z daną postacią. Przechwytyują jej sposób zachowania, teksty i emocje co prowadzi do poważnych konsekwencji w świecie rzeczywistym. Gry oprócz pozytywnych aspektów niosą wiele zagrożeń, które mogą mieć negatywny wpływ na ich odbiorcę. W Internecie odnaleźć można wiele gier komputerowych, które są szczególnie niebezpieczne dla młodych ludzi ponieważ pozwalają symulować i kreować rzeczywistość, która bardzo często zawiera obrazy agresji przemocy charakteryzujące się niewyobrażalnym okrucieństwem, sadyzmami drastycznością. Gry o dużym stopniu agresji nazywane są ego-shooter a ich zasadabrzmi: » nie okazuj współczucia przeciwnikowi«. Samodzielne realizowanie przemocy w grach komputerowych przez dzieci sprawia, że przenoszą one takie zachowanie do świata realnego. Przemoc w grach powoduje u młodzieży, która nie ma jeszcze w pełni rozwiniętego myślenia krytycznego, znieczulenie wobec ludzi i krzywdy. Dzieci uzależnione od tego typu gier charakteryzują się dużą agresją, wulgarnością, niekontrolowanymi wybuchami złości a ich wrażliwość moralna jest na bardzo niskim poziomie i może prowadzić do depresji, rozdrażnienia, a nawet prób samobójczych. Innym rodzajem gier, które uzależniają młodych użytkowników są gry hazardowe. E-hazard to połączenie hazardu tradycyjnego z możliwościami technologicznymi między innymi Internetu. Twórcy hazardu elektronicznego twierdzą, że jest on niewinną rozrywką, którego zaletą jest łatwość dostępu do gier bez wychodzenia z domu. Kuszą one użytkowników ofertą wysokich wygranych w zamian za niewielką opłatę. Walutom tych gier są zarówno prawdziwe pieniądze jak i te wirtualne np. bitcoin'y²⁶. Uzależnienia od e-hazardu przebiegaw czterech fazach.

Pierwsza z nich to faza zwycięstwa jest to obszar dotyczący gier rozgrywanych najczęściej między najbliższymi. Wygrane rozdania powodują narastanie fantazji związanych z dużymi pieniędzmi zdobytymi w ten sposób, pobudzają uczestnika oraz sprawiają, że jest on przekonany o dobrej karmie, która w raz z wygranymi grammi pcha go do ryzykowania coraz to większych kwot pieniędzy. Następnie faza strat wiążąca się z wprost proporcjonalnymi stratami powiązanych z wysokimi zakładami, które powodują próby odegrania się. Hazardzista zaniedbuje swoją rodzinę, szkołę i przyjaciół. Popada to w coraz większe długi, zapożycza się i odizolowuje od społeczeństwa czekając na wielką wygraną. Kolejnym krokiem jest faza desperacji związana z separacją od świata zewnętrznego i ostatnia faza utraty nadziei.²⁷ Rozrywka w postaci hazardu przeznaczona jest tylko dla osób pełnoletnich niestety coraz częściej

²⁵ Grubicka J., *Przeciwdziałanie wiktyimizacji zagrożeń internetowych – bezpieczeństwo*, [w:] Acta Pomerania nr 3, Maciejewski T., Biernat T., Gierszewski J. (red.), Przedsiębiorstwo Marketingowe LOGO, Chojnice 2011, s.157.

²⁶ Grubicka J., *Globalna przestrzeń bezpieczeństwa społeczeństwa informacyjnego wobec zagrożeń cyberterrorystyki*, [w:] *Bezpieczeństwo – Wielorakie perspektywy. Człowiek – społeczeństwo – państwo w sytuacjach kryzysu*, Marek H., Zduniak A. (red.), Wyd. WSB, Poznań 2014, s. 327.

²⁷ Andrzejewska A., *Dzieci i młodzież w sieci*, ... s. 193- 194.

korzystają z niej też dzieci. Łatwość założenia konta oraz brak skutecznej kontroli wieku gracza sprzyjają rozwojowi tego zjawiska. Atrakcyjnością tego typu gry jest wnoszenie zaledwie niewielkich kwot pieniężnych, które dają możliwość wygrania pokaźnych sum oraz fakt, że nie wymagają od uczestników dużej wiedzy. Aktywność hazardowa wśród młodzieży jest zróżnicowana.

A. Andrzejewska opisuje trzy formy oszacowania nasilenia tego zjawiska:

- hazard rekreacyjny – gracz bez emocji podchodzi do negatywnych następstw swoich zachowań,
- hazard problematyczny – zachowania uczestnika są coraz bardziej ryzykowne, wiążą się z nimi patologiczne wzorce grania a negatywne skutki hazardu są słabo nasilone,
- hazard patologiczny – to taki, w którym to zachowanie gracza spełnia kryteria diagnostyczne zaburzeń²⁸.

A. Andrzejewska stwierdza, że osoby płci męskiej są bardziej podatne na hazard, a wiek, w którym rozpoczynają swoją grę sięga nawet 7 lat²⁹. Szkody jakie potrafi wyrządzić uzależnienie od gier hazardowych jest bardzo duże. Ponad połowa młodych ludzi nadużywająca grania w tego typu gry ma problemy w szkole lub całkowicie rezygnuje z edukacji. Odsuwa się od społeczeństwa i ma problemy z dostosowaniem się do obowiązujących norm społecznych dlatego też ważne jest by poszerzać wiedzę młodych ludzi na temat konsekwencji wynikających z niepohamowanej potrzeby grania.

Kolejnym zagrożeniem dla młodego użytkownika wynikające z korzystania z sieci są niewłaściwe treści. Pornografia, czyli pisma, filmy, zdjęcia i inne przedmioty wykonywane i rozpowszechniane w celu wywołania u odbiorcy podniecenia seksualnego³⁰. Pornografia narusza godność człowieka, stanowiąc tym samym formę przemocy. Propaguje prymitywną wizję człowieka, którego zainteresowania koncentrują się na zaspokajaniu pożądliwości zmysłowej. Należy zwrócić szczególną uwagę na rozpowszechnianie treści pornograficznych w internecie nie tylko ze względu na charakter tych treści w Internecie, ale ze względu na specyfikę funkcjonowania w sieci.

J. Bednarek dokonał podziału stron pornograficznych znajdujących się w sieci według następującego kryterium³¹:

- strony zawierające galerie zdjęć pornograficznych, podzielone tematycznie,
- zbiór filmów, które można zapisać na dysku komputera,
- telekonferencje internetowe z innymi dialogami i przekazami wideo, tzw. Live sex,
- sklepy internetowe – sex shopy, w kutyh można zamówić filmy wideo oraz gadzety erotyczne.

Jednym z bardziej kontrowersyjnych aspektów jest bardzo łatwa dostępność pornografii w sieci dla dzieci i młodzieży. Bardzo łatwo jest natrafić na tego typu

²⁸ Tamże, s. 197.

²⁹ Tenże.

³⁰ Zwoliński A., *Obraz w relacjach społecznych*, WAM, Kraków 2004, s.343.

³¹ Bednarek J., *Zagrożenia w cyberprzestrzeni*, [w:] Jędrzejko M. (red.), *Patologie społeczne*, Wyd.WSH w Pułtusku, Pułtusk 2006, s.99.

strony. Dzieci często trafiają tam przypadkiem. Dzieje się tak między innymi ze względu na to, że osoby zarabiające na cyberpornografii znają sposoby, aby trafiła ona do dzieci i to bez konieczności wpisywania odpowiedniego hasła w wyszukiwarce. Wiąże się z tym między innymi zjawisko seksualizacji przekazu internetowego polegającego na umieszczaniu na stronach, które nie dotyczą erotyzmu, zachęt i możliwości przejścia do tego typu witryn. Zainteresowanie wśród młodych ludzi stronami pornograficznymi wynika z ich ciekawości oraz chęci znalezienia odpowiedzi na często krępujące pytania nie tylko dla samych dzieci, ale i dorosłych dotyczące współżycia, seksu czy nagości. Brak lęku o konsekwencje korzystania ze stron dla dorosłych w przestrzeni wirtualnej, anonimowość, odległości fizyczna i subiektywne poczucie bezpieczeństwa sprawiają, że młodzież nie boi się odwiedzać i przeglądać strony pornograficzne. Doprowadziło to do pojawienia się nowego dotychczas zjawiska sekstingu polegającego na wysyłaniu, w szczególności przez młodych ludzi, wiadomości multimedialnych o podtekście erotycznym. Seksting zaczyna się bardzo niewinnie. Dwoje osób wysyła sobie zdjęcia w bieliźnie, jest to ich indywidualna sprawa, problem zaczyna się gdy w przychyliwie złości jedna z nich upublicznia takie fotografie wystawiając na pośmiewisko partnera lub partnerkę. Do pojawienia się tego zjawiska przyczyniła się między innymi fascynacja młodych ludzi seksem, płcią przeciwną, chęcią zwrócenia na siebie uwagi czy zawarcia znajomości. Treści erotyczne pojawiające się nie tylko w Internecie stanowią poważne zagrożenie dla młodego człowieka. Jego przedwczesne rozbudzenie seksualne może prowadzić do występowania tego typu treści w jego snach, marzeniach co prowadzi do podejmowania przez niego zabaw erotycznych lub wulgarnych wypowiedzi. Konsekwencją przedwczesnego obcowania dzieci z pornografią jest zaburzenie ich rozwoju psychoseksualnego w kierunku dewiacji seksualnych takich jak pedofilia, transwestytyzm czy fetysz. W przyszłości takie dzieci mogą być niezdolne do okazywania prawdziwej, romantycznej miłości, a ich wartości rodzinne zostaną znacząco zachwiane. Pornografia może stać się pewnej formy bodźcem do podejmowania czynów przestępczych. Szczególnie niebezpieczna jest dla młodzieży, która nie ma ukształtowanej formy zaspokajania potrzeb seksualnych. Perwersje w niej zawarte narzucają młodym ludziom patologiczne wzorce co prowadzi do zaniku granic moralnych i wstydlivości. Coraz częściej młodzież, w szczególności dziewczyny, oddaje się prostytutce nie widząc w tym czynu zabronionego czy haniebnego lecz sposobu na zarobek traktując swoje ciało jak towar. Prostytycja (łac. *prostistuto*) oznacza nierząd uprawiany w celu osiągnięcia zysku. Jest to utrzymywanie stosunków seksualnych, często z przypadkowymi osobami, za opłatą i bez zaangażowania emocjonalnego. W Internecie bez trudu można znaleźć ogłoszenia nieletnich dotyczące seksu za pieniądze. Niestety skala tego zjawiska jest trudna do oszacowania ze względu na to iż zarówno klient jak i nieletni mają świadomość tego, że kontakty seksualne z dziećmi poniżej piętnastego roku życia są nielegalne, dlatego też akty te stanowią dużą tajemnicę. Wraz z zainteresowaniem młodzieży seksem pojawiają się coraz to nowsze zjawiska z nim związane. Jednym z nich jest cyberseks, który stał się połączeniem seksu i Internetu. Cyberseks wykorzystuje wszelkie dostępne metody uprawiania seksu z wykorzystaniem kabla sieciowego lub telefonicznego i modemu³².

³² Andrzejewska A., *Dzieci i młodzież w sieci...* s.140.

Młodzież w sieci znacznie szybciej rozpoczyna swoją inicjację seksualną. Związane jest to z łatwością przełamывania wstydu związanej między innymi z anonimowością w sieci. Taki rodzaj seksu nie grozi zająciem w ciąży lub zarażeniem się chorobą weneryczną co za tym idzie nieletni czują się bezpieczni i nie widzą potencjalnego zagrożenia jakie niesie ze sobą cyberseks. Nie wiedzą i być może wypierają ze swojej świadomości myśl, że przyczyniają się do szerzenia pedofilii poprzez kuszenie swoimi ofertami i nagimi zdjęciami. Zaspokajanie swoich potrzeb seksualnych to nie jedyny powód uprawiania cyberseksu.

Sponsoring to kolejne zjawisko zaobserwowane wśród młodzieży, zwłaszcza dziewcząt. Gdy Internet nie był tak bardzo powszechny i komputery zaczęły dopiero pojawiać się w naszym życiu głównym miejscem, w którym to osoby nieletnie szukały sponsorów były galerie handlowe. W odróżnieniu od prostytucji sponsoring skupia się w głównej mierze na więzi z jednym lub kilkoma partnerami. Osoba trudniąca się tego rodzaju usługami sama decyduje z kim będzie się spotykać i kiedy, ile będzie wynosiło jej wynagrodzenie a także jaką formę przyjmie. Według R. Gardian zjawisko prostytucji jest rzeczywistością społeczną, a sponsoring jest jej nową formą i istnieje niezależnie od tego czy jest ono oceniane moralnie czy prawnie³³. Przyczyn sponsoringu jest wiele. Zaliczamy do nich między innymi biedę i ubóstwo, nadużywanie alkoholu lub innych środków odurzających przez członków rodziny, bierność życiową rodziców, przynależność do grup rówieśniczych o charakterze dewiacyjnym, niepowodzenia w szkole, chęć zdobycia lepszej pozycji w społeczeństwie oraz brak autorytetów czy odpowiednich wzorców do naśladowania. Zjawisko sponsoringu staje się coraz bardziej powszechne i z roku na rok liczba osób go uprawiających wzrasta. Sponsoring jest atrakcyjny dla młodych ludzi ze względu na możliwość szybkiego zarobku do tego wykorzystanie Internetu gwarantuje anonimowość co sprawia, że osoby te nie boją się, że zostaną rozpoznane przez rodzinę czy znajomych. Sponsoring wśród młodych ludzi, tak jak inne przejawy seksu w Internecie, stanowi poważne zagrożenie demoralizując ich psychikę, obniżając poczucie własnych wartości, obniżając morale społeczne stwarzając przeszkody do zbudowania normalnych, zdrowych relacji interpersonalnych. Jego konsekwencje wiążą się z utratą bliskich więzi rodzinnych i przyjacielskich, nieumiejętnością ustabilizowania życia, depresją, nerwicą i uzależnieniem. Seks w Internecie oddziałuje nie tylko na psychikę dziecka i jego rozwój, ale staje się też bezpośrednim zagrożeniem jego życia. Nigdy nie można być pewnym tego kto siedzi po drugiej stronie monitora. Przenosząc swoje kontakty z Internetu do świata realnego może okazać się, że wcale nie piszemy z 20 letnim miłym, młodym mężczyzną lecz z pedofilem, czy inną osobą o zaburzeniach seksualnych³⁴.

Internet to specyficzna przestrzeń, w której można spotkać różnych ludzi, zarówno tych, którzy mają dobre zamiary, jak i takich, którzy będą żerować na dziecięcej naiwności i łatwowierności. Młodzież często staje się ofiarami pedofilii, cyberprzestępstw i niebezpiecznych znajomości. Pojawianie się w świecie młodzieży nowych zagrożeń stanowi niełatwe wyzwanie dla rodziców w obszarze zapobiegania i zwalczania przejawów owych niebezpieczeństw. Zadania te są o tyle trudne, że

³³ Gardian R., *Zjawisko sponsoringu jako forma kobiecej prostytucji*, Wyd. Impuls, Kraków 2010, s. 9-10.

³⁴ Hussein B., Cackowska M., Kopciewicz L., Nowicki T., *Smartfon i tablet w dziecięcych rękach. Być dzieckiem, nastolatkiem i rodzicem w kulturze mobilnej*, Uniwersytet Łódzki, Łódź 2017.

w wielu przypadkach opiekunom ciężko jest określić, kiedy dane zachowanie dziecka jest niebezpieczne i szkodliwe, a kiedy stanowi społecznie pożądane zadanie i funkcje. Dorośli często stereotypowo postrzegają Internet jako siedlisko zagrożeń czyhających na ich podopiecznych. Często bywa tak, że gdy dziecko szukając wsparcia, przyzna się, że padło ofiarą mobbingu czy innego przestępstwa w sieci rodzic ogranicza mu dostęp do komputera i Internetu, choć tak naprawdę młody człowiek nie zrobił nic złego. Ponadto rodzice często nie zdają sobie sprawy z tego, że brak aktywności w sieci nie oznacza pełnej ochrony przed agresją elektroniczną³⁵. Ośmieszające filmy czy kompromitujące zdjęcia z udziałem ofiary mogą krążyć po Internecie bez jej wiedzy. Z drugiej strony paradoksalnie, rodzice często przyzwalają dzieciom na korzystanie z komputera i Internetu bez ograniczeń i jakiegokolwiek opieki, tkwiąc w przekonaniu o braku zagrożeń użytkowania medium w domu.

3.3. Bezpieczeństwo adolescenta w kontekście zagrożeń bezpieczeństwa personalnego w cyberprzestrzeni

Odpowiedzialność za bezpieczne użytkowanie Internetu przez dzieci niewątpliwie spoczywa w głównej mierze na rodzicach, którzy często nie potrafią zmierzyć się z problemem internetowych zagrożeń. Wiedza opiekunów na temat bezpiecznego korzystania z sieci internetowej często jest zbyt mała i niewystarczająca by stawić czoła niebezpieczeństwom jakie mogą czyhać w wirtualnym świecie na ich podopiecznych dlatego też ważne jest by edukować w tym kierunku nie tylko młodzież ale i rodziców. Wiedze na temat bezpiecznego użytkowania komputerów i Internetu można czerpać między innymi ze specjalne adresowanych kampanii takich jak akcja „Dziecko w Sieci”, która została zorganizowana przez Fundację Dzieci Niczyje oraz Naukową i Akademicką Sieć Komputerową (NASK) mająca na celu przeprowadzenie szeregu konferencji i warsztatów pod nazwą „Bezpieczny Internet” w wielu miastach wojewódzkich w Polsce. W uświadamianie społeczeństwa na temat niebezpieczeństw związanych z nieumiejętnym korzystaniem z Internetu angażują się także media, które organizują kampanie społeczne. Pomagają one także zwrócić uwagę dzieci na zagrożenia, na które można natrafić w sieci. W ramach kampanii społecznych realizowane są także działania edukacyjne podejmowane przez placówki oświatowe, organizacje pozarządowe i instytucje państwowe. W ramach kampanii przygotowuje się:

- bazę publikacji takich jak podręczniki czy broszury,
- ofertę edukacyjną skierowaną do dzieci i młodzieży,
- programy e-learningowe dla dzieci i rodziców,
- materiały promocyjne jak plakaty, ulotki, gadzety skierowane do młodych użytkowników sieci,
- ofertę szkoleń³⁶.

³⁵ Knol K., Pyzalski J. *Mobbing elektroniczny: analiza rozwiązań profilaktycznych i interwencyjnych*, www.depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/1823/Knoll_K_Pyzalski_J_2011_Mobbing_elektroniczny_analiza_rozwiazan_profilaktycznych.pdf?sequence=1

³⁶ Bednarek J., Andrzejewska A., dz.cyt., s. 207.

Aby dbać o bezpieczeństwo dzieci w sieci rodzice mogą także korzystać z szerokiego wachlarza programów umożliwiających między innymi:

- blokowanie niepożądanych stron,
- blokowanie komunikatorów,
- blokowanie bramek SMS,
- blokowanie dostępu do poczty elektronicznej,
- blokowanie list dyskusyjnych,
- blokowanie wyszukiwarki grafiki,
- kontrolę odwiedzanych serwisów,
- ustawienie limitu czasu korzystania z komputera i Internetu³⁷ oraz monitorowanie.

W. Strykowski, twierdząc, że jedną z najlepszych metod zapobiegania wszelkim patologiom związanym z korzystaniem z Internetu jest edukacja medialna, a w szczególności „edukacja dla Internetu”. Edukacja ta powinna objąć nie tylko uczniów, ale również nauczycieli i rodziców, wytyczając sobie dwa podstawowe cele: przygotowanie do posługiwania się Internetem jako narzędziem pracy intelektualnej oraz przygotowanie do świadomego i krytycznego korzystania z usług internetowych³⁸.

4. Podsumowanie

Media stanowią łącznik między człowiekiem, a kulturą stając się narzędziami gromadzenia, przetwarzania i generowania informacji. Rozwijają możliwości komunikowania się, udoskonalają formy i metody nauczania i uczenia się. Niosą też zagrożenia dla człowieka, zwłaszcza w sferze osobowościowej – potrzeb emocjonalnych i egzystencjalnych oraz zachowań jednostki. Stajemy się obecnie świadkami kolejnego etapu w rewolucji medialnej, który zapoczątkował rozwój i upowszechnienie się Internetu, a także powolne zdominowanie naszego życia przez narzędzia IT. Staje się to przyczynkiem do przewartościowania dotychczasowego dorobku wiedzy na temat mediów masowych, które przenoszą swoją aktywność do cyberprzestrzeni. Mamy do czynienia z pojawieniem się nowej kategorii mediów masowych – cybermediów, które powoli zaczynają dominować w przestrzeni medialnej.

W świetle powyższych rozważań, nasuwają się smutne refleksje, iż duża grupa młodych ludzi nie jest gotowa do wychodzenia w swoim postępowaniu poza dobro osobiste oraz nie kieruje się lub nie bierze pod uwagę dobra grupy społecznej, staje się coraz bardziej egoistyczna, cyniczna i bezwzględna. Pozostaje zatem zwrócić uwagę, że budowanie poczucia bezpieczeństwa warto rozpocząć się od ukształtowania w jednostce spójnego systemu wartości.

Z zaprezentowanego materiału pojawia się kilka istotnych uwag i wniosków, co do kierunku dalszych prac badawczych:

- Aktualizacji i uporządkowania wiedzy na temat funkcji, jakie media masowe pełnią we współczesnym społeczeństwie, które sięga po coraz to nowsze i doskonalsze narzędzia IT i przenosi swoją aktywność do Internetu,

³⁷ Tamże, s. 94.

³⁸ Strykowski W., *Edukacyjne walory Internetu*, s. 46, [w:] Informatyczne przygotowanie nauczycieli. Internet w procesie kształcenia, (red.) Kędzierska B., Migdałek J., Kraków 2004.

- Ze względu na zmianę zakresu i charakteru kontaktu współczesnego człowieka z mediami masowymi, w tym cybermediami, interdyscyplinarnych prac badawczych wymaga problem ich wpływ na obiorców, jako rzeczywistości jako miejscem bez barier i ich roli w kreowaniu nowej kategorii społeczeństwa – społeczeństwa informacyjnego,
- Uzależnienia od nowych mediów spełniają szandarowe kryteria formalne, czy są to raczej inne formy zachowania, których wprost uzależnieniami nie powinno się nazywać,
- Dogłębnej analizy specyfiki społecznych i informacyjnych aspektów cyberprzestrzeni w zarządzaniu bezpieczeństwem informacji, diagnostyki i terapii cyberpatologii społecznych.

Literatura

Andrzejewska A., *Dzieci i młodzież w sieci zagrożeń realnych i wirtualnych aspekty teoretyczne i empiryczne*, Wyd. Difin, Warszawa 2014

Bauman Z., *Konsumenci w społeczeństwie konsumentów*, Wyd. UŁ, Łódź 2007

Bauman Z., *Praca, konsumpcjonizm i nowi ubodzy*, Wyd. WAM, Kraków 2006

Bednarek J., *Zagrożenia w cyberprzestrzeni*, [w:] Jędrzejko M. (red.), *Patologie społeczne*, Wyd. WSH w Pułtusku, Pułtusk 2006

Bógdał-Brzezińska A., Gawrycki M. F., *Cyberterrorizm i problemy bezpieczeństwa informacyjnego we współczesnym świecie*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2003

Gardian R., *Zjawisko sponsoringu jako forma kobiecej prostytutki*, Wyd. Impuls, Kraków 2010

Guerreschi C., *Nowe uzależnienia*, Wyd. Salwador, Kraków 2006

Grubicka J., *Globalna przestrzeń bezpieczeństwa społeczeństwa informacyjnego wobec zagrożeń cyberterroryzmu*, [w:] *Bezpieczeństwo – Wielorakie perspektywy. Człowiek – społeczeństwo – państwo w sytuacjach kryzysu*, Marek H., Zduniak A. (red.), Wyd. WSB, Poznań 2014

Grubicka J., *Przeciwdziałanie wiktylizacji zagrożeń internetowych – bezpieczeństwo*, [w:] *Acta Pomerania* nr 3, Maciejewski T., Biernat T., Gierszewski J. (red.), *Przedsiębiorstwo Marketingowe LOGO*, Chojnice 2011

Hanuszczak B., Janicki R., Kaszewski W., *Encyklopedia Zdrowia dla rodziny*, Buchmann, Warszawa 2013

Hussein B., Cackowska M., Kopciewicz L., Nowicki T., *Smartfon i tablet w dziecięcych rękach. Być dzieckiem, nastolatkiem i rodzicem w kulturze mobilnej*, Uniwersytet Łódzki, Łódź 2017

Jędrzejko M., *Nowe patologie i zaburzenia społeczne próba diagnozy socjopedagogicznej*, [w:] *Profesjonalna profilaktyka w szkole. Nowe wyzwania*, Gaś Z. (red.), Wyd. WSEil, Lublin 2011

Knol K., Pyżalski J., *Mobbing elektroniczny: analiza rozwiązań profilaktycznych i interwencyjnych*, www.depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/1823/Kno11_K_Pyzalski_J_2011_Mobbing_elektroniczny_analiza_rozwiazan_profilaktycznych.pdf?sequence=1

Kobłewska J., *Środki masowego komunikowania*, Problemy społeczne, wychowawcze i propagandowe, Warszawa 1972

Lewicka-Strzałecka A., *Konsumeryzm kontra konsumeryzm*, *Annales*, 2003, nr 6, *Etyka w życiu gospodarczym*, Salezjańska Wyższa Szkoła Ekonomii i Zarządzania, Łódź 2003

Madej M., *Zagrożenia asymetryczne państw obszaru transatlantyckiego*, Polski Instytut Spraw Międzynarodowych Wydział Wydawnictw MSZ, Warszawa 2007

Maslow A., *Motywacja i osobowość*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1990

Sofaer A. D., Goodman S. E., *Cyber Crime and Security: The Transnational Dimension*, [w:] (red.), *The Transnational Dimension of Cyber Crime and Terrorism*, Stanford 2001

Sokołowski M., *Nowe media i wyzwania współczesności*, Adam Marszałek, Toruń 2013

Soo Hoo K., Goodman S., Greenberg L., *Information Technology and Terrorist Threat*, Survival, 1997

Stryjowski W., *Edukacyjne walory Internetu*, [w:] Informatyczne przygotowanie nauczycieli. Internet w procesie kształcenia, (red.) Kędzierska B., Migdałek J., Kraków 2004

Świerczewski J., Kaszubowski R., *Uzależnienia od czynności i ich społeczne implikacje*, [w:] Nowe oblicza uzależnień, Łuczak E. (red.), Wyd. UWM, Olsztyn 2009

Urbanek A., *Cyberprzestrzeń i jej zagrożenia – nowy wymiar przestrzeni bezpieczeństwa*, [w:] Urbanek A. (red.), *Wybrane problemy bezpieczeństwa. Rozważania o przestrzeni bezpieczeństwa*, APS, Wydawnictwo społeczno-prawne, Słupsk 2014

Weimann G., *Cyberterrorism, How Real is The Threat?*, US Institute of Peace Special Report, Washington 2004

Zaremba K., Zbrozczyk D., *Poczucie bezpieczeństwa jednostki w różnych sferach funkcjonowania*, [w:] *Wybrane problemy bezpieczeństwa. Ekologiczny, Personalny i Społeczno-Kulturowy Kontekst Bezpieczeństwa*, (red.) Urbanek A., Zbrozczyk D., Wyd. AP, Słupsk 2017

Zwołński A., *Obraz w relacjach społecznych*, WAM, Kraków 2004

Cybermedia w cyberprzestrzeni i ich wpływ na adolescenta jako istotne narzędzie kreujące współczesną przestrzeń społeczno-kulturową

Abstrakt

Istotne problemy wiążące się z rozwojem i przeobrażeniami mediów masowych, które w szybkim tempie zaczęły ekspansję w cyberprzestrzeni stały się jednym z ważniejszych dziedzin życia każdego człowieka, a w szczególności młodego, który z technologią i nowymi mediami ma do czynienia już od najmłodszych lat. Autorka zwróciła uwagę na zagadnienia rozwoju cyberprzestrzeni, której specyficzne cechy sprzyjają z kolei rozwojowi cybermediów. Przedstawiła wybrane zagadnienia cybermediów i wpływ jakie mogą pełnić w rozwijającym się stosunkowo szybko społeczeństwie informacyjnym.

Słowa kluczowe: cyberprzestrzeń, cybermedia, media masowe, bezpieczeństwa personalne

Cyber media in cyber space and their influence adolescent as an important tool creating contemporary socio-cultural space

Abstract

Essential problems connected with the development and transformation of mass media that rapidly started their expansion in cyber space have become one of the most important areas of each person's life, particularly the young one who deals with technology and new media ever since he is very young. The author of the article draws our attention to the issues of cyber space development whose specific qualities facilitate the development of cyber media. She presents a number of issues and the role they may play in a relatively quickly developing IT society.

Keywords: cyber space, cyber media, mass media, personal security

Dzieci i młodzież w cyberprzestrzeni – zagrożenia z perspektywy psychologicznej i seksuologicznej

1. Wprowadzenie

Postęp technologiczny uczynił funkcjonowanie społeczne i psychologiczne współczesnych dzieci i młodzieży zupełnie odmiennym od życia poprzednich pokoleń. Internet z wynalazku mającego pierwotnie stanowić przede wszystkim źródło informacji, stał się narzędziem, które ingeruje w prywatność, przyczynia się do zmian relacji interpersonalnych, wpływa na seksualność, a także staje się areną dla przemocy między rówieśnikami czy przyczyną uzależnień behawioralnych wśród których wymienić można m.in. uzależnienie od samego Internetu, hazardu internetowego, pornografii czy cyberseksu. Dzięki cyberprzestrzeni rozszerzyła się sieć możliwych do nawiązania relacji, jednocześnie jednak zmienił się ich charakter³. Jedną z negatywnych konsekwencji dostępu do świata wirtualnego jest coraz powszechniej występujące zjawisko cyberprzemocy, stanowiące obecnie jedną z najczęściej omawianych przyczyn samobójstw wśród nieletnich⁴. Z przemocą w sieci łączy się również zjawisko „kultury gwałtu”. Analizy mediów społecznościowych (Facebook, Twitter) pokazały, że głównym tematem komentarzy pod informacjami o przemocach seksualnych były: obwinianie ofiar i wsparcie sprawców. Niniejszy rozdział zawiera omówienie trzech głównych zagadnień związanych z obecnością dzieci i młodzieży w cyberprzestrzeni: zmiany charakteru relacji interpersonalnych, cyberbullyingu i powiązanej z mediami elektronicznymi „kultury gwałtu” oraz uzależnień behawioralnych związanych z korzystaniem z Internetu.

2. Zmiany w relacjach interpersonalnych

Nadmierne korzystanie z Internetu nie pozostaje bez wpływu na wszystkie dziedziny życia współczesnych dzieci i młodzieży, również na sposób nawiązywania i utrzymywania relacji interpersonalnych. Komunikacja za pośrednictwem Internetu różni się od tradycyjnej pod względem kilku aspektów. Opiera się ona głównie na przekazie werbalnym (treściowym), ograniczony zaś do minimum zostaje aspekt niewerbalny, który służy kształtowaniu relacji i prezentowaniu postaw⁵. Komunikacja internetowa jest asynchroniczna i acielesna. Jednocześnie łączy w sobie cechy

¹ zaneta.szczecinska@gmail.com, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Pedagogiki i Psychologii, www.psychoedukacijarozwoj.pl.

² azylkowska@st.swps.edu.pl, Stowarzyszenie Centrum Psychoedukacji i Rozwoju, www.psychoedukacijarozwoj.pl.

³ Weber N. L., Pelfrey Jr., W. V., *Cyberbullying : Causes, Consequences, and Coping Strategies*. El Paso: LFB Scholarly Publishing LLC 2014, s. 1.

⁴ Tamże., s. 32.

⁵ Pease A., *Mowa ciała*, Kielce 2001, s. 23.

porozumiewania się publicznego i prywatnego, interpersonalnego i masowego⁶. Za pomocą komunikacji w świecie wirtualnym można w krótkim czasie osiągnąć znaczną zażyłość, która być może nigdy nie byłaby możliwa w realnym świecie. Może to jednak prowadzić do efektów negatywnych – brak elementów komunikacji niewerbalnej niejednokrotnie powoduje błędną interpretację zachowań i intencji partnera interakcji, a w konsekwencji rodzi agresję⁷.

Badacze i obserwatorzy życia społecznego nie są do końca zgodni w kwestii konsekwencji Internetu dla relacji interpersonalnych. W debacie społecznej i pracach naukowych można spotkać się z opinią, że cyberprzestrzeń niszczy i słyca kontakty międzyludzkie oraz skutkuje alienacją⁸. Nie i Erbring⁹ wykazali, że im więcej czasu osoba spędza w sieci, tym słabszy ma kontakt z najbliższymi, przy czym sporo zależy od czasu i miejsca przebywania w cyberprzestrzeni: najwięcej negatywnych konsekwencji przynosi korzystanie z Internetu w weekendy oraz w domu¹⁰. Według niektórych, nastolatki korzystające przez wiele godzin tygodniowo z Internetu mają gorsze relacje z rówieśnikami i mniej adaptacyjne sposoby radzenia sobie z trudnościami¹¹. Zdaniem Krauta¹² i zespołu powierzchowne wirtualne relacje przyczyniają się do eliminacji prawdziwych, silnych więzi tworzonych w realnym świecie, a także wpływają na wzrost poczucia samotności, stresu i symptomów depresji. Jednak powtórne analizy badaczy pokazały, że objawy depresji mogą się nasilać gdy użytkownik dopiero zaczyna korzystać z Internetu (jedną z hipotez wyjaśniających jest po prostu brak wprawy w posługiwaniu się nim, który powoduje frustrację^{13, 14} i początkowa nieumiejętność wybierania właściwych, satysfakcjonujących treści¹⁵), jednak znacząco zmniejszają się wraz z upływem czasu.

⁶ Juszczyk S., *Internet – współczesne medium komunikacji społecznej*, <http://www.up.krakow.pl/ktime/symp2011/referaty2011/juszczyk.pdf>, [dostęp: 15.09.2017], s. 1.

⁷ Walther J. B., Parks M. R., *Cues filtered out, cues filtered in: Computer-mediated communication and relationships*. [w:] Knapp, L. M., Daly, J. A. (red.), *Handbook of interpersonal communication*, Thousand Oaks, 2002, s. 529-563.

⁸ Kraut R., Patterson M., Lundmark V., Kiesler S., Mukophadhyay T., Scherlis W., *Internet paradox: A social technology that reduces social involvement and psychological well-being?*, *American Psychologist*, 53, 9, 1998, s. 1017-1031.

⁹ Nie N. H., Erbring, L. *Internet and society: A preliminary report*, *It & Society*, 1,1 (2002), s., 275–283

¹⁰ Nie N. H., Hillygus D. S., *The impact of Internet use on sociability: Time-diary findings*, *It & Society*, 1,1 (2002), s., 1-20.

¹¹ Milani L., Osualdella D., Di Blasio P. *Quality of interpersonal relationships and problematic Internet use in adolescence*, *Cyberpsychology & Behavior*, 12, 6 (2009), s. 681-684.

¹² Kraut R., Patterson M., Lundmark V., Kiesler S., Mukophadhyay T., Scherlis W., dz. cyt., s. 1017-1031.

¹³ LaRose R., Eastin M.S., Gregg J., *Reformulating the internet paradox: Social cognitive explanations of internet use and depression*, *Journal of Online Behavior*, 1,2 (2001), s. 1.

¹⁴ Batorski, D., *Uwarunkowania i konsekwencje korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych*. [w:] Czapiński J., Panek T. (red.), *Diagnoza społeczna 2007. Warunki i jakość życia Polaków*, Warszawa 2007, s. 268-288.

¹⁵ Kraut R., Kiesler S., Boneva B., Cummings J., Helgeson V., Crawford A., *Internet paradox revisited*, *Journal of Social Issues*, 58,1 (2002), s. 49-74.

Amichai-Hamburger twierdzi, że wiele zależy od cech osobowości użytkownika Internetu¹⁶. Dla niektórych osób taka forma kontaktu może stanowić wybawienie od samotności, gdyż w realnym świecie napotyka ją oni znaczne trudności z nawiązaniem relacji. Według badaczy, relacje w cyberprzestrzeni są odmianą związków na odległość, które cechuje fizyczne oddalenie i emocjonalna bliskość¹⁷. Nawiązywanie kontaktu przez dzieci i młodzież za pośrednictwem Internetu często budzi niepokój dorosłych. Ponadto, znajomości zawarte przez Internet postrzegane bywają jako mniej wartościowe od „tradycyjnych”. Badania¹⁸ pokazują jednak, że osoby, które pierwotnie poznały się w Internecie, znają swojego partnera interakcji lepiej od tych, którzy poznali się w świecie rzeczywistym. Cyberprzestrzeń powoduje zanikanie barier, które pojawiają się w kontaktach twarzą w twarz: mniejsze znaczenie ma wygląd czy pierwsze wrażenie. Dzięki temu nastolatki mogą łatwiej się otworzyć czy zwierzyć nowo poznanej osobie. Powoduje to zwiększanie się tempa rozwoju znajomości i szybsze odczuwanie bliskości.

Młodzi ludzie często przekonani są o panującej w sieci anonimowości i ujawniają online więcej osobistych informacji, w czym komunikacja internetowa staje się podobna do zjawiska nieznanym z pociągu. Należy jednak pamiętać, że zarówno w relacjach osobistych, jak i za pośrednictwem łączy internetowych istnieje ryzyko zdradzenia przez partnera interakcji powierzonych mu sekretów. W sieci jednak może to przynieść zdecydowanie więcej negatywnych konsekwencji, gdyż daje ona możliwość błyskawicznego rozpowszechnienia treści (tekstów, zdjęć, filmów) wśród nieograniczonego grona odbiorców. Sam nadawca z chwilą wysłania wiadomości traci kontrolę nad tym jakie są jej dalsze losy. Zwiększa to więc dla młodych ludzi ryzyko narażenia się na wysmianie czy odrzucenie przez środowisko. Badania wskazują także, że więcej czasu spędzanego w sieci skutkuje wzrostem poziomu samotności emocjonalnej, ale jednocześnie obniżeniem poziomu samotności społecznej¹⁹.

Można zatem stwierdzić, że Internet i media społecznościowe traktowane są obecnie jako naturalne uzupełnienie życia, a nowoczesne technologie stają się głównym środkiem komunikacji między młodymi osobami²⁰. Trudno jednoznacznie ocenić wpływ jaki ma Internet na relacje wśród dzieci i młodzieży. Z jednej strony bowiem może być on pozytywny, przyczyniając się do wyrównywania szans, zmniejszając izolację czy likwidując przeszkody wynikające np. z dzielącej internautów odległości, z drugiej zaś nadmierne z niego korzystanie może stać się przyczyną ograniczenia kontaktów w realnym świecie. Jak twierdzi Brosch²¹, zmiany związane

¹⁶ Amichai-Hamburger Y., Wainapel G., Fox S., *On the Internet no one knows I'm an introvert: Extroversion, neuroticism, and Internet interaction*, *CyberPsychology & Behavior*, 5 (2002), s. 125-128.

¹⁷ Ben-Ze'ev A., *Miłość w sieci, Internet i emocje*, Poznań 2005, s. 74.

¹⁸ McKenna, K. Y. A., Green, A. S., Gleason, M. E. J. (2002). *Relationship formation on the Internet: What's the big attraction*, *Journal of Social Issues*, 58, 1 (2002), s. 9-31.

¹⁹ Moody, E. J., *Internet use and its relationship to loneliness*, *CyberPsychology & Behavior*, 3, 4 (2001), s. 393.

²⁰ Mishna F., Saini M., Solomon S., *Ongoing and online: Children and youth's perceptions of cyber bullying*, *Children and Youth Services Review*, 31, 12 (2009), s. 1222-1228.

²¹ Brosch A., *Interakcje pośrednie młodzieży w kontekście komunikacji społecznej*, [w:] Juszczyk S., Musioł M., Watoła A., *Edukacja w społeczeństwie wiedzy. Niejednoznaczność rzeczywistości edukacyjnej, społecznej i kulturowej*, Katowice 2007, s. 296-301.

z postępowaniem technologicznym nie są determinantem zmian w życiu społecznym. To raczej technologia dostosowuje się do przemian społecznych. Mimo, że nawiązywanie relacji w sieci spostrzegane bywa jako przyczyna alienacji, Internet staje się często źródłem stymulacji dla młodych ludzi. Cyberprzestrzeń jest obszarem, w którym toczy się duża część życia współczesnych dzieci i młodzieży: w sieci dyskutują, nawiązują relacje, włączają się w różnego rodzaju akcje społeczne, a także przenoszą te relacje do świata rzeczywistego. Zatem świat wirtualny nie jest oddzielony od rzeczywistego, ale raczej stanowi jego część.

3. Cyberbullying

Świat wirtualny, oprócz rozszerzania możliwości kontaktu i nawiązywania relacji, staje się jednocześnie miejscem w którym młodzi ludzie często doświadczają poczucia strachu, upokorzenia i bezsilności²². Cyberprzemoc zdefiniować można jako „agresywne, zamierzone, powtarzalne działanie dokonywane za pomocą elektronicznych form kontaktu, przez osobę lub grupę osób przeciwko ofierze, która nie jest w stanie się obronić”²³. Jeśli chodzi o powtarzalność aktów agresji w internecie jest ona rozumiana z jednej strony jako wielokrotne atakowanie tej samej osoby, z drugiej zaś wiąże się ze specyfiką funkcjonowania sieci. Treści, które raz do niej trafiają cechuje trwałość, możliwość wyszukiwania, powielania oraz występowanie niewidzialnej publiczności²⁴. W aktach cyberprzemocy ma miejsce oddzielenie sprawcy od ofiary. Osoba, która krzywdzi najczęściej nie widzi reakcji osoby krzywdzonej, co powoduje, że sprawcy tracą poczucie, że po drugiej stronie monitora mają do czynienia z człowiekiem u którego ich działania powodują określone emocje i zachowania²⁵ (lęk, płacz, poczucie bezradności itp.). Cyberprzemoc może przybierać różne formy, wśród których najczęściej wymienia się: obraźliwe i agresywne wiadomości elektroniczne, nękanie, oczernianie, kradzież tożsamości – podszywanie się pod inne osoby, ujawnianie wstydlivych informacji dotyczących innych osób, namawianie kogoś do zwierzeń a następnie ujawnianie ich treści szerokiemu gronu odbiorców, wykluczanie kogoś z uczestnictwa w grupach online, cyberstalking – częste nękanie wywołujące strach u ofiary²⁶.

Badacze systematycznie stwierdzają wzrost cyberprzemocy, choć statystyki są różne w zależności od przyjętej definicji przemocy czy kraju w jakim prowadzono badanie. Według amerykańskich badań z 2007 roku²⁷ doświadczało jej 11% uczniów, rok później już 72% stwierdzało, że padło ofiarą cyberbullyingu przynajmniej raz

²² Çivilidağ A., Cooper H. T., *An investigation on adolescents' cyber bullying and anger: A case study in Nigde province in Turkey*, International Journal of Social Science, 6,1 (2013), s. 497-511.

²³ Dooley J. J., Pyżalski J., Cross D. S. *Cyberbullying versus Face-to-Face Bullying: A Theoretical and Conceptual Review*. Journal of Psychology, 217,4 (2009), s. 182.

²⁴ Pyżalski J. *Agresja elektroniczna dzieci i młodzieży - różne wymiary zjawiska*, Cyberprzemoc, 8, 1 (2009), s. 6.

²⁵ Pyżalski J., dz. cyt., s. 8.

²⁶ Rogers V., *Cyberbullying: activities to Help Children and Teens to Stay Safe in a texting, Twittering, Social Networking World*, s. 17-18.

²⁷ Kowalski, R.M., Limber, S.P., *Electronic bullying among middle school students*, Journal of Adolescent Health, 41(2007), s. 22-30.

w ciągu minionych kilku miesięcy. Statystyki tureckie z tego samego roku mówią o 30% nastolatków doznających cyberprzemocy²⁸, natomiast statystyki polskie z 2007 roku podają, że ponad połowa nastoletnich internautów choć raz doświadczyła cyberprzemocy²⁹. Obecnie, cyberbullying, oprócz bezpośredniej agresji werbalnej, wymieniany jest jako najbardziej powszechnie występująca forma przemocy wśród dzieci i młodzieży.

Podstawową różnicą między cyberbullyingiem, a „tradycyjną” przemocą jest możliwość zatajenia tożsamości sprawcy, co często wiąże się dla niego z uniknięciem negatywnych konsekwencji tego typu zachowań. W efekcie sprawcy są jeszcze bardziej agresywni niż miałyby to miejsce w świecie pozawirtualnym, a ofiary mają silniejsze poczucie własnej bezradności³⁰. Ponadto, Internet zapewnia możliwość rozpowszechniania agresywnych treści przez całą dobę, a jednocześnie mogą one docierać w krótkim czasie do bardzo szerokiego grona odbiorców³¹. Dodatkowo, wpisy lub nagrania które raz trafią do sieci, zostają w niej na zawsze³². Akty cyberprzemocy mogą mieć miejsce o każdej porze, a osoba jej doznająca często doświadcza poczucia strachu i beznadziei nawet w miejscach, które kojarzą się ze spokojem i bezpieczeństwem (np. korzystając z Internetu w domu), co powoduje u niej poczucie, że już nigdy i nigdzie nie będzie bezpieczna³³.

Badacze twierdzą, że przynajmniej część aktów cyberprzemocy zaczyna się od intencji zażartowania z ofiary, a rozmiar cierpienia jakiego w efekcie ona doświadcza zaskakuje samego sprawcę³⁴. Ofiary cyberprzemocy borykają się z wieloma negatywnymi stanami psychologicznymi, takimi jak np.: złość, wstyd, ciągłe zamartwianie się, strach, lęk, cierpienie i poczucie beznadziei³⁵. Osoby doznające cyberprzemocy mogą także doświadczać objawów depresji³⁶. Cyberprzemoc jest też obecnie jedną z najczęściej omawianych przyczyn samobójstw wśród nieletnich³⁷ i w sposób bezpośredni związana jest z myślami, planami, przygotowaniem i czynami

²⁸ Erdur-Baker, Ö., Kavşut, F., *A new face of peer bullying: Cyber bullying*, Journal of Euroasian Educational Research, 27 (2007), s. 31-42.

²⁹ *Badanie poświęcone skali zjawiska cyberprzemocy w Polsce przeprowadzono na zlecenie fundacji Dzieci Niczyje z okazji, obchodzonego po raz trzeci, Dnia Bezpiecznego Internetu*, <http://www.psychologia-spoleczna.pl/aktualnosci/150-cyberprzemoc-w-polsce.html>.

³⁰ Patchin J. W., Hinduja S., *Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying*, Youth Violence and Juvenile Justice, 4, 2 (2006), s. 148-169.

³¹ Cartwright B., *Cyberbullying and “The Law of the Horse”: a Canadian Viewpoint*, Journal of Internet Law, 20, 10 (2017), s. 15.

³² Daine K., Hawton K., Singaravelu V., Simkin S., Montgomery P., *The Power of the Web: A Systematic Review of Studies of the Influence of the Internet on Self-Harm and Suicide in Young People*, PLOS ONE 8, 10 (2013), s. 1-6.

³³ Rogers V., dz. cyt., s. 13.

³⁴ Tamże, s. 13.

³⁵ Akbaba S., Eroğlu Y., *The predictors of cyberbullying and cyber victimization in elementary school students*, Journal of Uludağ University Faculty of Education, 26,1 (2013), s. 105-121.

³⁶ Raskaukas J., *Text-Bullying: Associations With Traditional Bullying and Depression Among New Zealand Adolescents*, Journal of School Violence, 9, 1 (2009), s. 74-97.

³⁷ Weber N. L., Pelfrey Jr., W. V., dz. cyt., s. 32.

suicydalnymi. Istnieją także badania wskazujące na związki cyberprzemocy z zachowaniami ryzykownymi, takimi jak używanie alkoholu i papierosów³⁸.

Oprócz omówionych form przemocy, cyberprzestrzeń niesie również zagrożenie stykania się dzieci i młodzieży z tzw. „kulturą gwałtu”. Kultura gwałtu jest połączeniem seksualności i przemocy oraz zagraża zawieraniem przez ludzi związkom i relacjom³⁹. Założony w 2012 roku 11th Principle Consent! – portal zajmujący się uświadamianiem ludziom granic cielesnych i konsekwencji wynikających z niechcianego dotyku, zdefiniował pojęcie kultury gwałtu i stworzył jej grafikę w formie piramidy. Grafika przedstawia progresję procesu kultury gwałtu, która zaczyna się od żartów na temat gwałtu, potocznych powiedzeń “facet to tylko facet”, “dziewczynki powinny zostać w domu” poprzez gwizdanie na kobiety, nieproszone zdjęcia narządów płciowych męskich, obmacywanie, odurzanie kobiet poprzez substancje psychoaktywne, aż do zachowań przemocowych, molestowania, zgwałcenia i zgwałcenia grupowego⁴⁰. W artykułach dotyczących przemocy seksualnej publikowanych w Internecie oraz komentarzach samych internautów znaleźć można ogromną liczbę stwierdzeń, które noszą znamiona powszechnego uczestnictwa użytkowników sieci w kulturze gwałtu. Korzystanie z Internetu, oprócz tradycyjnie wymienianych form cyberprzemocy, niesie więc również dla użytkowników ryzyko doświadczenia przemocy o charakterze seksualnym.

4. Uzależnienia behawioralne związane z korzystaniem z Internetu

W literaturze opisywany jest tzw. ZUI – Zespół Uzależnienia od Internetu, który definiować można jako szkodliwy sposób korzystania z Internetu, który prowadzi do poważnego zakłócenia funkcji psychicznych i zaburzeń zachowania. Kryteriami diagnostycznymi uzależnienia są: silna potrzeba, a nawet przymus korzystania z sieci, utrata kontroli nad ilością czasu spędzanego w Internecie, występowanie wieprzymnych objawów abstynencyjnych, konieczność coraz dłuższego korzystania z Internetu by osiągnąć nastrój, który poprzednio pojawiał się w krótszym czasie, utrata zainteresowania innymi aktywnościami oraz korzystanie z Internetu pomimo negatywnych konsekwencji (fizycznych, społecznych, psychicznych) z tym związanych⁴¹. Znane są przypadki, gdy ZUI prowadził do zaniedbania potrzeb fizjologicznych, skrajnego wycieńczenia organizmu, a nawet śmierci.

Badania pokazują, że 90% uczniów korzysta codziennie z informacji ze źródeł internetowych, 79% z komunikatorów i portali społecznościowych, a 50% gra w gry sieciowe⁴². Jak wynika z analiz, zagrożenie uzależnieniem od Internetu wynikającym z chęci zaspokojenia potrzeby kontaktu dotyczy prawie wyłącznie osób młodych, zwłaszcza nastolatków. Wpływ cyberprzestrzeni na osoby starsze jest zaś pozytywny⁴³.

³⁸ Patchin J. W., Hinduja S. dz. cyt. s. 148-169.

³⁹ Russel D., *Sexual Exploitation*, Beverly Hills 1984, s. 35-36.

⁴⁰ <http://www.11thprincipleconsent.org/consent-propaganda/rape-culture-pyramid/>.

⁴¹ Woronowicz B. T., *Bez tajemnic o uzależnieniach i ich leczeniu*, Warszawa 2001. s. 193.

⁴² Juszczak S., dz. cyt., s. 4.

⁴³ Chen Y., Persson A., *Internet use among young and older adults: relation to psychological well-being*, *Educational Gerontology*, 28 (2002), s. 731-734.

Coraz częstsze korzystanie z Internetu stwarza także zagrożenie uzależnienia od cyberseksu, który ma na celu uzyskanie seksualnej gratyfikacji. Statystyki podają, że problem cyberseksualności dotyczy 6-8% populacji użytkowników Internetu⁴⁴. Trudnością w zdefiniowaniu zjawiska jest brak określonych kryteriów jego rozpoznania i specjalistów prowadzących terapię. Obowiązujące klasyfikacje diagnostyczne nie uwzględniają uzależnienia od cyberseksu jako jednostki medycznej, jednak Griffiths⁴⁵ wyróżnia kryteria uzależnienia od cyberseksu takie jak: dominacja zachowania – najważniejszą aktywnością w życiu jednostki staje się cyberseks; modyfikacja nastroju – aktywność ta powoduje katharsis i daje uczucie podniecenia; tolerancja – aktywność seksualna w sieci wzrasta i do osiągnięcia tego samego pułapu satysfakcji konieczna jest coraz to większa ilość czasu jaką jednostka poświęca na nią w swoim życiu; objawy odstawienia, czyli niekomfortowe uczucie, które pojawia się przy braku możliwości korzystania z cyberseksu oraz trudności w relacjach interpersonalnych. Znaczenie ma również wpływ uzależnienia na życie prywatne i wewnętrzne jednostki i nawrót definiowany jako powracające, nagłe pojawienie się objawów uzależnienia po okresie trwania abstynencji, które nie jest uzależnione od czasu jej trwania. Nowosielski zaznacza, że uzależnienie od cyberseksu ma wpływ na związek jednostki, który tworzy w realnym świecie, słyca doznania seksualne, ogranicza kontakty fizyczne, a także powoduje zaburzenia emocji, zachowania, zubaża język i utrwała postawy egocentryczne. Może prowadzić również do zaburzeń tożsamości, ograniczyć zdolności logicznego rozumowania czy powodować kompulsywne zaburzenia seksualne u dzieci⁴⁶.

Jednym z uzależnień behawioralnych dotyczących nastolatki korzystające z Internetu jest również hazard. Uczestnictwo w eliminacjach do różnych gier, udział w wymyślonej lidze sportowej czy internetowe kasyna dla większości ludzi stanowią nieszkodliwą rozrywkę, ale mogą stanowić duże ryzyko popadnięcia w uzależnienie zwłaszcza dla młodych ludzi. Ekspert od uzależnień od hazardu, Cunningham-Williams twierdzi, że osoby uprawiające hazard internetowy, zaczynają to robić także w świecie rzeczywistym⁴⁷. Internetowy hazard jest bardziej atrakcyjny i dostępny, przez co staje się więc większym zagrożeniem dla młodych ludzi.

5. Podsumowanie

Oprócz niewątpliwych korzyści jakie dla dzieci i młodzieży niesie korzystanie z Internetu (m.in.: ułatwienie nauki, możliwość zabierania głosu w dyskusjach, redukcja trudności w komunikowaniu się wynikająca np. z odległości dzielącej użytkowników), cyberprzestrzeń stanowi również źródło licznych zagrożeń dla ich rozwoju i funkcjonowania. Powszechny dostęp dzieci i młodzieży do sieci stawia nowe wyzwania przed rodzicami, nauczycielami i psychologami. Statystyki oraz współpraca

⁴⁴ Nowosielski K., *Cyberseksualność*, [w:] Lew-Starowicz, Z., Skrzypulec, V., *Podstawy seksuologii*, Warszawa 2007, s. 289.

⁴⁵ Griffiths M., *Sex Addiction on the Internet*, *Janus Head*, 7, 1 (2004), s. 188-217.

⁴⁶ Nowosielski K. *Cyberseksualność*, [w:] Lew-Starowicz Z., Skrzypulec V., *Podstawy seksuologii*, Warszawa 2010, s. 277-291.

⁴⁷ <https://www.sciencedaily.com/releases/2012/03/120316145655.htm>.

ze szkołami pokazują, że cyberprzemoc jest obecnie jednym z głównych zagrożeń dla poczucia bezpieczeństwa młodych ludzi. Osoby pracujące z dziećmi i młodzieżą coraz częściej stykają się także z problemem uzależnienia od Internetu. Zmiany w relacjach interpersonalnych wynikające z coraz powszechniejszego używania elektronicznych form komunikacji przekładają się na funkcjonowanie społeczne współczesnych nastolatków. Ze względu na ograniczoną objętość rozdziału, celem Auterek było raczej zwrócenie uwagi na wybrane zagadnienia związane z korzystaniem z Internetu mogące stanowić dla Czytelnika inspirację do własnych poszukiwań, niż szczegółowa analiza omawianych zjawisk. Wydaje się, że zarówno dla rodziców, jak i dla osób pracujących z dziećmi i młodzieżą istotne jest zwrócenie uwagi na rolę, jaką pełni Internet w ich życiu oraz posiadanie świadomości zagrożeń, jakie może dla nich nieść cyberprzestrzeń.

Literatura

- Akbaba S., Eroğlu Y., *The predictors of cyberbullying and cyber victimization in elementary school students*, Journal of Uludağ University Faculty of Education, 26,1, 2013
- Amichai-Hamburger Y., Wainapel G., Fox S., *On the Internet no one knows I'm an introvert: Extroversion, neuroticism, and Internet interaction*, CyberPsychology & Behavior, 5, 2002
- Batorski, D., *Uwarunkowania i konsekwencje korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych*, [w:] Czapiński J., Ben-Ze'ev A., Miłość w sieci, Internet i emocje, Poznań 2005
- Brosch A., *Interakcje pośrednie młodzieży w kontekście komunikacji społecznej*, [w:] Juszczyk S., Musioł M., Watoła A., Edukacja w społeczeństwie wiedzy. Niejednoznaczność rzeczywistości edukacyjnej, społecznej i kulturowej, Katowice 2007
- Panek T. (red.), *Diagnoza społeczna 2007. Warunki i jakość życia Polaków*, Warszawa 2007
- Cartwright, B. *Cyberbullying and "The Law of the Horse": a Canadian Viewpoint*, Journal of Internet Law, 20, 10 (2017)
- Chen Y., Persson A., *Internet use among young and older adults: relation to psychological well-being*, Educational Gerontology, 28 (2002)
- Çivilidağ A., Cooper H. T., *An investigation on adolescents' cyber bullying and anger: A case study in Nigde province in Turkey*, International Journal of Social Science, 6,1 (2013)
- Daine K., Hawton K., Singaravelu V., Simkin S., Montgomery P., *The Power of the Web: A Systematic Review of Studies of the Influence of the Internet on Self-Harm and Suicide in Young People*, PLOS ONE 8, 10 (2013), s. 1-6
- Dooley J. J., Pyzalski J., Cross D. S., *Cyberbullying versus Face-to-Face Bullying: A Theoretical and Conceptual Review*, Journal of Psychology, 217,4 (2009)
- Erdur-Baker, Ö., Kavşut, F., *A new face of peer bullying: Cyber bullying*, Journal of Euroasian Educational Research, 27 (2007), s. 31-42
- Griffiths M., *Sex Addiction on the Internet*, Janus Head, 7, 1 (2004), s. 188-217
- Juszczyk S., *Internet – współczesne medium komunikacji społecznej*, <http://www.up.krakow.pl/ktime/symp2011/referaty2011/juszczyk.pdf>, [dostęp: 15.09.2017]
- Kowalski, R.M., Limber, S.P., *Electronic bullying among middle school students*, Journal of Adolescent Health, 41(2007), s. 22-30

- Kraut R., Kiesler S., Boneva B., Cummings J., Helgeson V., Crawford A., *Internet paradox revisited*, Journal of Social Issues, 58,1 (2002)
- Kraut R., Patterson M., Lundmark V., Kiesler S., Mukophadhyay T., Scherlis W., *Internet paradox: A social technology that reduces social involvement and psychological well-being?*, American Psychologist, 53, 9, 1998
- LaRose R., Eastin M.S., Gregg J., *Reformulating the internet paradox: Social cognitive explanations of internet use and depression*, Journal of Online Behavior, 1,2 (2001)
- McKenna, K. Y. A., Green, A. S., Gleason, M. E. J., *Relationship formation on the Internet: What's the big attraction*, Journal of Social Issues, 58, 1 (2002)
- Moody, E. J., *Internet use and its relationship to loneliness*, CyberPsychology & Behavior, 3, 4 (2001)
- Milani L., Osualdella D., Di Blasio P., *Quality of interpersonal relationships and problematic Internet use in adolescence*, Cyberpsychology & Behavior, 12, 6 (2009)
- Mishna F., Saini M., Solomon S., *Ongoing and online: Children and youth's perceptions of cyber bullying*, Children and Youth Services Review, 31, 12 (2009)
- Nie N. H., Erbring, L. *Internet and society: A preliminary report*, It & Society, 1,1 (2002)
- Nie N. H., Hillygus D. S., *The impact of Internet use on sociability: Time-diary findings*, It & Society, 1,1 (2002)
- Nowosielski, K., *Cyberseksualność*, [w:] Lew-Starowicz, Z., Skrzypulec, V., Podstawy seksuologii, Warszawa 2007, s. 277-292
- Weber N. L., Pelfrey Jr., W. V. *Cyberbullying : Causes, Consequences, and Coping Strategies*. El Paso: LFB Scholarly Publishing LLC 2014
- Patchin J. W., Hinduja S.. *Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying*. Youth Violence and Juvenile Justice, 4, 2 (2006)
- Pease A., *Mowa ciała*, Dom Wydawniczy Rebis, Kielce 2001
- Pyżalski J. *Agresja elektroniczna dzieci i młodzieży – różne wymiary zjawiska*. Cyberprzemoc, 8, 1 (2009)
- Raskaukas J. *Text-Bullying: Associations With Traditional Bullying and Depression Among New Zealand Adolescents*, Journal of School Violence, 9, 1 (2009), s. 74-97
- Rogers V., *Cyberbullying: activities to Help Children and Teens to Stay Safe in a texting, Twittering*, Social Networking World, s. 13
- Russel D., *Sexual Exploitation*, Beverly Hills 1984, s. 35-36
- Skarżyńska K., Henne K., *Internet, kapitał społeczny, szczęście. Kto i dlaczego korzysta z Internetu?* Kolokwia Psychologiczne, 13 (2005)
- Spitzer M., *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, Słupsk: Dobra Literatura 2013
- Walther J. B., Parks M. R., *Cues filtered out, cues filtered in: Computer-mediated communication and relationships*. [w:] Knapp, L. M., Daly, J. A. (red.), Handbook of interpersonal communication, Thousand Oaks, 2002
- Woronowicz B. T., *Bez tajemnic o uzależnieniach i ich leczeniu*, Warszawa 2001. s. 193

Badanie poświęcone skali zjawiska cyberprzemocy w Polsce przeprowadzono na zlecenie fundacji Dzieci Niczyje z okazji, obchodzonego po raz trzeci, Dnia Bezpiecznego Internetu, <http://www.psychologia-spoleczna.pl/aktualnosci/150-cyberprzemoc-w-polsce.html>

Rape culture pyramid, <http://www.11thprincipleconsent.org/consent-propaganda/rape-culture-pyramid/>

Gambling addiction expert warns of dangers of internet gambling, especially on youth <https://www.sciencedaily.com/releases/2012/03/120316145655.htm>

Dzieci i młodzież w cyberprzestrzeni – zagrożenia z perspektywy psychologicznej i seksuologicznej

Abstrakt

Rozdział ma na celu wskazanie najważniejszych zjawisk związanych z powszechnym korzystaniem z Internetu przez dzieci i młodzież. Autorki omawiają zmianę charakteru relacji interpersonalnych tworzonych przez współczesne nastolatki oraz wynikające z tej zmiany pozytywne i negatywne konsekwencje dla ich funkcjonowania społecznego oraz dobrostanu psychologicznego. W rozdziale poruszony został również temat cyberprzemocy, jej charakterystyki oraz skutków jakie niesie ze sobą jej doświadczanie. W obszarze przemocy związanej z korzystaniem z Internetu poruszony został temat kultury gwałtu jako zagrażającego związkom i relacjom połączenia przemocy i seksualności. W rozdziale opisane zostały również uzależnienia związane z korzystaniem z sieci: od Internetu, cyberseksu oraz hazardu. Szereg analiz dowodzi, że Internet jest medium mającym silny wpływ na dobrostan psychiczny współczesnych dzieci i młodzieży. Badania psychologiczne pokazują, że wbrew częstemu mniemaniu, wpływ ten nie jest jednoznacznie negatywny. Objętość rozdziału pozwoliła jedynie na krótkie i przeglądowe przedstawienie tematu, które powinno być pogłębione kolejnymi analizami.

Słowa kluczowe: dzieci i młodzież, komunikacja w internecie, uzależnienie od internetu, cyberbullying, kultura gwałtu

Children and adolescents in cyberspace – threats from a psychological and sexuological perspective

Abstract

This chapter aims to identify the most important phenomena related to the widespread use of the Internet by children and adolescents. The authors discuss the change in the nature of interpersonal relationships created by modern teenagers and the resulting positive and negative consequences for their social functioning and psychological well-being. The chapter also touched on the subject of cyberbullying, its characteristics, and its effects. In the area of violence related to the use of the Internet, the topic of rape culture has been raised as a threat to relationships and relationships between violence and sexuality. The chapter also describes addictions related to the use of the network: from the Internet, cybersex and gambling. A number of analyses show that the Internet is a medium that has a strong influence on the psychological well-being of modern children and adolescents. Psychological research shows that, contrary to popular belief, this effect is not unequivocally negative. The volume of the chapter allowed only a brief overview of the topic, which should be deepened by further analyzes.

Keywords: children and adolescents, internet communication, internet addiction, cyberbullying, rape culture

Indeks Autorów

Bakiera L.....	33
Białecka M.....	190
Biedroń M.....	7
Bielska M.....	82
Duda A.....	139, 163
Farnicka M.....	213
Grubicka J.....	230
Janowicz K.....	33
Januszewska E.....	99
Januszewski A.....	61
Jasik I.....	117
Mitrega A.....	20
Pytka A.....	52
Rachwaniec-Szczecińska Ż.....	251
Żyłkowska A.....	251