



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Anna Dąbrowska

**Sytuacja rodzinna i społeczna dzieci
rodziców migrujących zarobkowo z województwa
świętokrzyskiego**

Publikacja podsumowująca projekt

**Akademia Przedsiębiorczości Sp. z o.o.
Kielce 2011 r.**



ŚWIĘTOKRZYSKIE BIURO
ROZWOJU REGIONALNEGO



Akademia Przedsiębiorczości
w Starachowicach



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Publikacja powstała w ramach projektu *EuroDzieci. Diagnoza sytuacji rodzinnej i społecznej eurosierot. Tworzenie systemu wsparcia w celu przeciwdziałania wykluczeniu i marginalizacji* realizowanego przez Akademię Przedsiębiorczości Sp. z o.o. O/Kielce na podstawie umowy zawartej z Samorządem Województwa Świętokrzyskiego/ Świętokrzyskim Biurem Rozwoju Regionalnego w Kielcach pełniącym rolę Instytucji Pośredniczącej w ramach Priorytetu VII, Działania 7.2, Poddziałania 7.2.1 Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki.

Recenzenci:

prof. dr hab. Maria Ryś
prof. dr hab. Elżbieta Trafiałek

Konsultacja merytoryczna:

prof. dr hab. Teresa Giza
prof. dr hab. Monika Szpringer
dr Monika Kardaczyńska
ks. dr Witold Janocha

**Składamy serdeczne podziękowania WSZYSTKIM OSOBOM,
które swoją życzliwością, otwartością i pracą wspierały nas w procesie
badań, a tym samym przyczyniły się do powstania tej publikacji.**

Michał Zatorski - Prezes Zarządu
oraz **Zespół Projektowy w składzie:**

Beata Woźniak-Faliszewska - Kierownik
Anna Dąbrowska - Koordynator ds. badań
Justyna Wójtowicz - Koordynator ds. rozliczeń i sprawozdawczości
Anita Ciepielewska - Koordynator ds. promocji i dokumentacji

Spis treści

Wstęp.....	7
-------------------	----------

Rozdział 1.

Migracje zarobkowe rodziców jako czynnik zagrożenia

wykluczeniem społecznym i marginalizacją ich dzieci 15

1.1 Migracje zarobkowe – wprowadzenie w problematykę.....	16
1.2 Migracje zarobkowe rodziców jako przyczyna dysfunkcyjności rodziny.....	22
1.3 Migracje zarobkowe rodziców a zaburzenia zachowań społecznych ich dzieci.....	29
1.4 Wykluczenie i marginalizacja społeczna jako konsekwencje zaburzeń społecznego funkcjonowania człowieka.....	43
1.5 Możliwości wsparcia i pomocy dla dzieci i młodzieży z dysfunkcyjnych środków rodzinnych	52

Rozdział 2.

Założenia badawcze 69

2.1. Cele i przedmiot badań	69
2.2. Metody i narzędzia diagnostyczne	70
2.2.1. Metoda statystyczna	75
2.3. Teren i próba badawcza	77
2.4. Organizacja i przebieg badań	118

Rozdział 3.

Diagnoza sytuacji rodzinnej euro dzieci 121

3.1. Charakterystyka socjoekonomiczna rodzin migracyjnych.....	121
3.1.1. Poziom warunków socjobytowych	121
3.1.2. Dane dotyczące migracji zarobkowej	127
3.2. Charakterystyka warunków wychowania i socjalizacji w rodzinach euro dzieci	133
3.2.1. Realizacja funkcji opiekuńczo – wychowawczej i socjalizacyjnej.....	134
3.2.2. Skutki migracji rodziców w opinii dzieci	154

3.2.3. Obszary wsparcia dziecka ze strony rodziny oraz szkoły.....	158
3.2.4. Potrzeby indywidualne dziecka, a ich zaspokajanie	161
3.2.5. Style wychowania w rodzinach migracyjnych	167
3.2.6. Sytuacja rodzinna, a poczucie własnej wartości	173

Rozdział 4

Diagnoza sytuacji społecznej euro dzieci.....179

4.1 Funkcjonowanie dzieci i młodzieży w środowisku szkolnym	179
4.2 Funkcjonowanie w środowisku rówieśniczym	187
4.3 Zaburzenia zachowania u badanych eurodzieci	211
4.3.1. Dzieci klas II-III	212
4.3.2 Dzieci klas IV-VI	214
4.3.3 Dzieci i młodzież szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych	216

Rozdział 5

Obszary zagrożenia marginalizacją i wykluczeniem.....221

5.1 Wiek eurodzieci a zagrożenia marginalizacją i wykluczeniem	222
5.2 Płeć eurodzieci a zagrożenia marginalizacją i wykluczeniem	229

Rozdział 6

Wnioski z badań oraz modelowe rozwiązania pomocowe dla eurodzieci i ich rodzin

Bibliografia.....283

Spis tabel

Spis wykresów

Załączniki

Wstęp

Rodzina stanowi najstarszą, pierwotną i zarazem podstawową formę organizacji życia społecznego. Jest naturalnym środowiskiem wychowawczym i stanowi prymarną instytucję wychowawczą, będącą pierwszym i najistotniejszym źródłem przekazu symbolicznego. W niej małe dziecko uczy się sposobów wyrażania uczuć i myśli, a także odpowiednich, akceptowanych społecznie reakcji i zachowań. Te podstawowe informacje stanowią początek wiedzy dziecka o cenionym w najbliższym otoczeniu i kręgu kulturowym systemie wartości. To właśnie w rodzinie dziecko poznaje normy postępowania i jest przygotowywane do społecznego funkcjonowania i pełnienia określonych ról.

Dylematy związane z wprowadzeniem młodego pokolenia w świat ludzi dorosłych, z wychowaniem dzieci i młodzieży, bywają jednym z najważniejszych i najtrudniejszych problemów życia społecznego. Dość często spotykamy się z przykładami totalnej bezradności rodziców i pedagogów wobec negatywnych (także patologicznych) zjawisk mających miejsce w środowiskach: rodzinnym, szkolnym, w grupach rówieśniczych, na ulicach i osiedlach naszych miast.

Badania teoretyczne i empiryczne pozwalają możliwie precyzyjnie definiować skomplikowane uwikłania rodziny w konteksty społeczno-polityczne, ekonomiczno-gospodarcze i kulturowo-medialne współczesnego świata. Stanowią podstawę efektywnego kreowania sposobów pomocy dzieciom i młodzieży, rodzicom, opiekunom, pedagogom, pracownikom socjalnym itp. w rozwiązywaniu ich dylematów, wspieraniu ich możliwości rozwojowych, kreowaniu konstruktywnych i twórczych działań w otaczającej nas rzeczywistości.

Ponosimy znaczące koszty społeczno-ekonomiczne wynikające z niedostatków wiedzy na temat rodziny powstałych m.in. z powodu potocznego rozumienia zjawisk, hołdowania stereotypom, nieświadomości sprzeczności, powiązań i powikłań funkcjonowania rodziny we współczesnym świecie.

Z chwilą wejścia Polski do Unii Europejskiej sytuacja społeczno-kulturowa naszych rodzin uległa zmianie. Występujące zjawisko globalizacji bywa dostrzegane przede wszystkim w sferze ekonomicznej, jako globalny rynek towarów, usług i kapitału oraz w dziedzinie komunikacji społecznej, na przykład: multimedialny przekaz informacji, światowa sieć komputerowa, telewizja satelitarna i inne. W rezultacie, świadomość człowieka – a także wzory jego zachowań – ulegają nieustannym zmianom, bez względu na ich kontekst kulturowy. Globalizacja nie jest zjawiskiem wyłącznie gospodarczym, ma także wymiar cywilizacyjny. Oznacza to, że jej wpływ dotyczy wszystkich aspektów życia współczesnego człowieka, w tym rodzinnego. Otwarte granice, swobodny przepływ wszelkiej informacji, dyfuzja obyczaju, przenikanie się kultur powodują wiele pozytywnych zjawisk związanych ze wzajemnym poznaniem, rozumieniem i kulturowym bogaceniem się społeczeństw.

Jednocześnie globalizacja wywołuje pewne zagrożenia, przed którymi należy chronić obecne i przyszłe pokolenia Polaków. Mnogość wartości, relatywizm i pluralizm równouprawnionych dyskursów powodują powstanie niespójnej i zagubionej osobowości. Kulturowej różnorodności i natarczywości mass mediów towarzyszy wyłonienie się jednostki pozbawionej wewnętrznej integralności i równowagi. Jako produkt czasu rozproszenia, pojawia się zagubiony, manipulowany człowiek nieodporny

na agresywną reklamę i kicz kultury masowej. W atmosferze tego zagubienia ludzie bezkrytycznie i biernie chłoną to wszystko, co podsuwa im komercyjny rynek i korporacyjna polityka maksymalnego zysku.

Kolejnym zjawiskiem, będącym konsekwencją otwartych granic Unii Europejskiej, jest migracja ludzi i kapitału społecznego. Migracje zagraniczne są elementem rozwoju demograficznego, społecznego i ekonomicznego, ale stwarzają także określone problemy. Bywa, że z braku możliwości osiągnięcia względnej stabilizacji materialnej, a czasami w pogoni za wyższym standardem życia, Polacy opuszczają domy rodzinne pozostawiając w nich swoich bliskich, w tym także dzieci. Krótkoterminowe wyjazdy rodzica nie stanowią automatycznie zagrożenia funkcji socjalizacyjnej rodziny, ale dłuższe wyjazdy (szczególnie obojga rodziców) mogą być przyczyną problemów opiekuńczo-wychowawczych, prowadzących do zaburzeń w społecznym funkcjonowaniu ich dzieci. Dotyczy to przede wszystkim takich funkcji jak zapewnienie ciągłości procesu socjalizacji i transmisji kulturowej oraz brak wsparcia emocjonalnego.

Na podstawie zgromadzonej literatury i doniesień z badań można założyć, że jedną z przyczyn zaburzeń społecznego funkcjonowania dzieci i młodzieży są problemy opiekuńczo-wychowawcze spowodowane migracją zarobkową ich rodziców. Następstwem zaburzeń w zachowaniu społecznym młodych ludzi może być ich marginalizacja, a w konsekwencji wykluczenie i patologia społeczna.

Publikacja niniejsza zawiera analizy wyników badań prowadzonych w ramach Projektu *EuroDzieci. Diagnoza sytuacji rodzinnej i społecznej eurosierot. Tworzenie systemu wsparcia w celu przeciwdziałania wykluczeniu i marginalizacji*, realizowanego na podstawie umowy zawartej

z Samorządem Województwa Świętokrzyskiego/Świętokrzyskim Biurem Rozwoju regionalnego w Kielcach pełniącym rolę Instytucji Pośredniczącej w ramach Poddziałania 7.2.1 Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki. Realizatorem przedsięwzięcia była od 1 czerwca 2010 roku do 30 czerwca 2011 roku Akademia Przedsiębiorczości w Starachowicach. Za cel Projektu przyjęto opracowanie modelu działań pomocowych wobec dzieci i młodzieży z rodzin migrantów zarobkowych. Jego osiągnięcie wymagało wszechstronnego poznania sytuacji rodzinnej i społecznej eurodzieci¹. Przeprowadzono zatem badania diagnostyczne, które dowiodły zależności między migracją zarobkową rodziców, a sytuacją rodzinną i społeczną ich dzieci. Badania pozwoliły na wskazanie obszarów marginalizacji i wykluczenia społecznego eurodzieci lub ryzyka wystąpienia takich procesów. Opracowany w części końcowej model działań pomocowych został tak skonstruowany, aby w przyszłości skutecznie kompensować wpływy rodziny.

Niniejsza publikacja podsumowująca Projekt składa się z sześciu rozdziałów. Pierwszy *Migracja zarobkowa rodziców jako czynnik zagrożenia marginalizacją i wykluczeniem społecznym ich dzieci* zawiera analizę podstawowych pojęć charakteryzujących zjawiska będące przedmiotem działalności badawczej.

W podrozdziale 1.1. *Migracje zarobkowe – wprowadzenie w problematykę* przedstawiono zjawisko migracji i jego przyczyny. Polacy od wieków są zaangażowani w masowe procesy migracyjne, czego dowodem jest istniejąca polska diaspora za granicą (Polonia), oceniana na kilkanaście

¹ W publikacji tej dzieci euro-migrantów będą określane terminem *eurodzieci*, aby uniknąć popularnego, ale zdaniem autorki, niezbyt przyjaznego określenia *eurosierota*.

milionów osób². Wyjazd jednego lub obojga rodziców poza granice kraju w celach zarobkowych powoduje, że dzieci wychowują się w rodzinach niepełnych. Rodzina niepełna zagrożona jest dysfunkcyjnością, a w konsekwencji marginalizacją i wykluczeniem społecznym.

W podrozdziale 1.2. *Migracje zarobkowe rodziców jako przyczyna dysfunkcji rodziny* przedstawiono problemy, jakie może powodować fakt, że jedno z rodziców, lub obydwoje, emigrują czasowo (lub trwale) w celach zarobkowych. Dysfunkcyjność ta może polegać na zaburzeniu funkcji opiekuńczo-wychowawczej, braku wsparcia emocjonalnego oraz ciągłości procesu socjalizacji i transmisji kulturowej. Okresowa nieobecność matki lub ojca powoduje ich wyłączenie z udziału w życiu rodziny, deprivację potrzeb emocjonalnych, przeciążenie obowiązkami pozostałego w domu rodzica lub opiekuna (np. dziadków).

W części 1.3. zatytułowanej: *Migracje zarobkowe rodziców a zaburzenia zachowań społecznych ich dzieci* przedstawiono możliwe zaburzenia w rozwoju społecznym dzieci wychowujących się w rodzinach niepełnych. Sytuacja życiowa dziecka w rodzinie niepełnej uzależniona jest od wielu czynników, które dotyczą funkcjonowania każdej rodziny. Dlatego też trudno wskazać bezpośrednie przyczyny zaburzeń w zachowaniu, które byłyby spowodowane wyjazdem rodzica (lub rodziców) za granicę. Funkcjonowanie rodziny uzależnione jest od jej sytuacji ekonomicznej, kulturowej, czy psychopedagogicznej. Wiadomo też, że na zachowania dzieci wpływa nie tylko struktura rodziny, ale także takie czynniki jak: warunki materialno-bytowe, wykształcenie rodziców, wzorce spędzania

² Por.: P. Kaczmarczyk *Migracje zarobkowe Polaków w dobie przemian*. Warszawa 2005, s. 9.

wolnego czasu, stosunek rodziców do nauki szkolnej, atmosfera panująca w rodzinie, a przede wszystkim relacje i więzi uczuciowe członków rodziny³.

Jednakże, jak to już wcześniej zostało zasygnalizowane jedną z przyczyn zaburzeń społecznego funkcjonowania dzieci i młodzieży jest dysfunkcja rodziny w zakresie funkcji socjalizacyjnej i opiekuńczo-wychowawczej spowodowana migracją zarobkową ich rodziców. Następstwem zaburzeń w zachowaniu społecznym eurodzieci⁴ jest ich marginalizacja, a w konsekwencji wykluczenie i patologia społeczna.

Zburzenia rozwoju, które przejawiają się w postaci zachowań i postaw aspołecznych mogą być przyczyną wykluczenia społecznego i marginalizacji. W podrozdziale 1.4. *Marginalizacja i wykluczenie społeczne jako konsekwencja dysfunkcji rodziny* zostały omówione problemy dające podstawę do założeń, iż zaburzenia życia rodzinnego spowodowane migracją zarobkową matki lub ojca, mogą prowadzić do zaburzeń w funkcjonowaniu społecznym ich dzieci.

W części 1.5. zatytułowanej *Możliwości wsparcia i pomocy dla eurodzieci z rodzin dysfunkcyjnych* przedstawiono formy, sposoby i instytucje, które w oparciu o rozwiązania systemowe zobowiązane są do organizowania wsparcia i profesjonalnej pomocy dla młodzieży z dysfunkcyjnych środowisk rodzinnych.

W rozdziale drugim autorka publikacji charakteryzuje założenia badawcze i omawia podjęte badania, natomiast w trzecim i czwartym, na podstawie otrzymanych wyników, została przedstawiona diagnoza sytuacji rodzinnej i społecznej eurodzieci. Rozdział piąty prezentuje obszary

³ Por.: W. Danilewicz *Sytuacja życiowa dzieci w rodzinach migracyjnych*. Białystok 2006. s. 62 i nast.

⁴ Autorem terminu *EuroDzieci* użytego w tytule Projektu jest Pani Justyna Wójtowicz

zagrożenia marginalizacją i wykluczeniem, a w szóstej, ostatniej części zaprezentowano wnioski z badań oraz modelowe rozwiązania pomocowe dla eurodzieci i ich rodzin.

Anna Dąbrowska - koordynator ds. badań

ROZDZIAŁ 1.

MIGRACJE ZAROBKOWE RODZICÓW JAKO CZYNNIK ZAGROŻENIA WYKLUCZENIEM SPOŁECZNYM I MARGINALIZACJĄ ICH DZIECI

Otwarcie granic państw zachodnich dla ludności z nowych krajów członkowskich Unii Europejskiej po 1 maja 2004 roku zaowocowało zwiększonym przepływem na Zachód mieszkańców Europy środkowej i wschodniej, w tym również Polski. Obok pozytywnych aspektów emigracji, np. zwiększonych zarobków, pojawiły się także negatywne konsekwencje społeczne, w szczególności dla rodzin i dzieci. Wyjazd rodzica (rodziców) zawsze powoduje zmianę sytuacji życiowej dziecka. Zazwyczaj jest ona niekorzystna i może prowadzić do powstawania problemów wychowawczych związanych z brakiem dostatecznej opieki nad dzieckiem i nadmiernym obciążeniem jednego rodzica lub opiekuna. Część z pozostawionych dzieci dostosowuje się do nowych warunków rodzinnych, jednak większość z nich z trudem odnajduje się w zmienionej sytuacji.

Przed przystąpieniem Polski do Unii Europejskiej (UE), nie podejmowano na tak szeroką skalę jak obecnie badań nad rodzinami, w których ojciec lub matka wyjeżdżają do pracy poza granice kraju. Jednak w związku z nasilającą się skalą migracji zarobkowej, tematyka ta coraz częściej podejmowana jest przez pedagogów, socjologów i psychologów.

Podjęte w rozdziale rozważania zawierają analizę podstawowych pojęć charakteryzujących zjawiska będące przedmiotem pracy badawczej. Do zagadnień tych można zaliczyć między innymi problematykę migracji

zarobkowej, która była i jest udziałem wielu społeczeństw. Migracja niepełna jest specyficzną kategorią mobilności międzynarodowej i polega na czasowym (cyrkulacyjnym) wyjeździe członków rodziny w poszukiwaniu pracy za granicą⁵.

1.1. Migracje zarobkowe – wprowadzenie w problematykę

Z uwagi na interdyscyplinarny charakter zjawiska, pewna trudność stanowiło sformułowanie jednej, ogólnie przyjętej definicji migracji. Różne dyscypliny naukowe, podejmujące tematykę mobilności formułują odrębne i specyficzne dla ich zakresów badawczych definicje. Dostępne w literaturze posiadają wspólną cechę: „traktują migrację jako podkategorię pojęcia mobilności przestrzennej, różnią się zaś podejściem do tak licznych problemów jak: zmiana miejsca zamieszkania, zmiana społeczności czy otoczenia społecznego, przemieszczenie z jednej kultury czy subkultury do innej, czas trwania ruchu, dystans, zerwanie lub podtrzymywanie więzów z miejscem pochodzenia (Hoffman - Novotny 1970⁶)”⁷.

Migracja jest to pojęcie, które określa zjawisko społeczne polegające na trwałym lub czasowym opuszczeniu miejsca stałego pobytu i przemieszczaniu się w inne miejsce. Ze względu na czas trwania migracji wyróżniamy następujące jej typy:

⁵ M. Okólski, *Mobilność przestrzenna z perspektywy koncepcji migracji niepełnej*. W: E. Jaźwińska i M. Okólski (red.), *Ludzie na huśtawce. Migracje między peryferiami Polski i Zachodu*. Warszawa 2001, s. 56.

⁶ H.J. Hoffman-Novotny, *Migration. Ein Beitrag zu einer soziologischen Erklärung*, Stuttgart 1970. Podaje za: P. Kaczmarczyk, *Migracje zarobkowe Polaków w dobie przemian*. Warszawa 2005, s. 19.

⁷ Tamże.

– stałe, gdy osoba migrująca podejmuje zamiar pozostania na zawsze (na okres stały lub bliżej nieokreślony), bądź bez zamiaru powrotu w możliwym do przewidzenia czasie;

– okresowe (czasowe) dokonywane głównie w celach zarobkowych, o określonym czasie trwania. Mają one miejsce najczęściej wówczas, gdy migranci wyjeżdżają z wyraźnym zamiarem powrotu do kraju pochodzenia po zgromadzeniu środków finansowych, umożliwiającym im lepsze warunki życia w swojej ojczyźnie lub gdy ustały przyczyny, dla których nastąpił wyjazd;

– sezonowe, polegają najczęściej na wyjazdach krótkookresowych (zwykle paru tygodni lub paru miesięcy) w celach zarobkowych. Związane są z wykonywaniem prac sezonowych;

– wahadłowe, najczęściej występują na pograniczu państw. Polegają na systematycznym przemieszczaniu się osób między miejscem zamieszkania a terytorium, na którym przebywają (najczęściej w celach zarobkowych)⁸.

Wyróżniamy też emigracje dobrowolne i przymusowe, legalne i nielegalne, indywidualne i grupowe, żywiłowe i organizowane, wewnętrzne (w obrębie danego państwa) i zewnętrzne (wewnątrz i międzykontynentalne)⁹.

Ze względu na przyczyny migracji można ją podzielić na migrację o podłożu politycznym, religijnym, ekonomicznym, światopoglądowym czy też rasowym. Cele stawiane przez migrantów mogą być zróżnicowane, np. zarobkowe, polityczne, innowacyjne, konserwatywne, emerytalne, łączenia

⁸ Tamże, s. 18-19.

⁹ Por.: A. Sakson, *Migracje – fenomen XX i XXI wieku*, „Przegląd Zachodni” nr 2/2008, s. 11.

rodzin i małżeńskie. Niezależnie od formy, migracje były ważnym czynnikiem wpływającym na dzieje kontynentów, starożytnych potęg i nowożytnych państw, rodzin, plemion i współczesnych narodów¹⁰.

W dziejach Polski ruchy migracyjne odegrały znaczącą rolę. W przeszłości był to napływ obcej narodowościowo ludności na ziemie polskie oraz emigracja Polaków do innych krajów. Chodziło również o przemieszczanie się ludności wewnątrz państwa polskiego, z różnym nasileniem tych wędrówek w wielu okresach¹¹.

Specyficzne warunki polityczne, w jakich znalazła się Polska od początków XVIII wieku, sprawiły, że emigracja stała się w życiu narodu zjawiskiem niemal stałym. Po każdym akcie gwałtu ze strony mocarstw postronnych, po każdym nieudanym wysiłku wyzwoleniczym część społeczeństwa emigrowała z kraju, szukając za granicą schronienia i warunków swobodniejszej działalności politycznej.

Pierwszej w dziejach Polski fali aktywności migracyjnej doświadczyliśmy po bitwie połtańskiej (1709), kiedy zastęp stronników Leszczyńskiego uciekł do Turcji i stamtąd podejmował próby oswobodzenia kraju spod przemocy rosyjskiej. Druga emigracja, w czasie ostatniego bezkrólewia (1733-36) skupiała się głównie w Królewcu. Znaczniejszy odpływ bojowników za granicę kraju, głównie do Francji, nastąpił po Konfederacji Barskiej i rozbiorach.

Najdonioślejsze znaczenie posiadała tzw. Wielka Emigracja po roku 1831. Kilka tysięcy uczestników walk o niepodległość przeniosło się do Francji (także Belgii, Anglii, Niemiec, Turcji) i stworzyło tam ognisko

¹⁰ Por. mighealth.net/pl/images/b/b4/Sakson.pdf, dostęp 06.06.2010.

¹¹ Por. A. Kwilecki, *Ruchy migracyjne ludności w Polsce Ludowej, Stan i potrzeby badań*. W: *Z pogranicza problematyki polityki narodowej i międzynarodowej, Studia i szkice*, Warszawa 1982, s. 38.

niezmiernie bujnego życia umysłowego. Na emigracji różnicowały się kierunki życia politycznego: od obozu zachowawczego (Hotel Lambert) do Towarzystwa Demokratycznego i prądów socjalistycznych. Również ruchy wolnościowe 1848/49 i 1863 roku spowodowały nowe emigracje. Ostatnia emigracja działała w czasie wielkiej wojny (I Wojna Światowa) w stolicach państw zachodnich¹².

W okresie II wojny światowej migrowano do Francji (rekonstrukcja rządu, władz państwowych RP oraz formowanie sił zbrojnych) i na Bliski Wschód, a w 1940 roku do Wielkiej Brytanii. Nowe fale emigracji 1968-69 (po wydarzeniach marcowych) i 1981-83 (stan wojenny). Ogółem w latach 1939-1989 w Rzeczypospolitej w wyniku różnego rodzaju migracji o charakterze przymusowym lub półdobrowolnym (deportacje, ucieczki, wysiedlenia, przesiedlenia, wymuszona emigracja) swe strony ojczyste w sposób trwały lub czasowy utraciło 10 mln. osób, w tej liczbie byli: Polacy, Żydzi, Niemcy, Ukraińcy, Białorusini oraz Litwini¹³.

Przed 2004 rokiem legalna emigracja obywateli polskich odbywała się głównie poprzez wyjazdy do pracy w konkretnych sektorach i branżach (rolnictwo, gastronomia) na bazie umów bilateralnych (do Niemiec, Francji, Luksemburga, Hiszpanii i Belgii). Ponadto Polacy podejmowali zatrudnienie indywidualnie, nielegalnie czy półlegalnie (najczęściej w sektorze rolnym oraz jako opiekunowie do dzieci i osób starszych), rzadziej na podstawie umów o dzieło (głównie budownictwo). Biorąc pod uwagę okres bezpośrednio poprzedzający akcesję, po zbadaniu łącznej liczby zatrudnionych Polaków w skali roku, w krajach Europejskiego Obszaru Gospodarczego (EOG) pracowało legalnie około 400 tysięcy osób. Niektóre

¹² http://emigracja.eu/wp/?page_id=182, dostęp 06.06.2010.

¹³ <http://encyklopedia.pwn.pl/haslo.php?id=3897759>, dostęp 06.06.2010.

szacunki wskazują, że dodatkowo nielegalnie (np. przedłużanie pobytów, niezgodność deklaracji z faktycznym celem pobytu) podejmowało pracę w krajach EOG około 200-250 tysięcy osób, co daje w sumie około 600-650 tysięcy Polaków pracujących w innych krajach europejskich w skali rocznej. Większość wyjazdów miała charakter sezonowy i ta sezonowość zatrudnienia Polaków stała się głównym wyznacznikiem polskiej emigracji zarobkowej po przemianach, jakie miały miejsce w Polsce i Europie po 1989 roku¹⁴.

Od tego czasu ruch migracyjny pozostał w ciągłej przemianie. Polska, ze względu na swój negatywny bilans migracyjny, dalej uważana jest za kraj emigracji. Ze względu na swoje geograficzne położenie pomiędzy wschodnią, a zachodnią Europą, Polska uchodzi często za tzw. „kraj tranzytowy dla migrantów”. Mimo to, w chwili obecnej w kraju mieszka wielu emigrantów, między innymi z Chin, Wietnamu i Armenii. Poza tym Polska jest miejscem przeznaczenia dla emigrantów z byłych republik radzieckich, między innymi: Ukraińców, Białorusinów i Rosjan. Duże znaczenie miał tu fakt szybkiego rozwoju Polski pod względem gospodarczym, który nastąpił w latach dziewięćdziesiątych, a związany był z tym, że Polska stała się partnerem UE, a potem kandydatem na jej członka¹⁵.

Zdecydowanie na pierwszym miejscu, w latach dziewięćdziesiątych XX i na początku XXI wieku pod względem skali migracji, były Niemcy (rocznie legalne zatrudnienie podejmowało ponad 200 tysięcy osób). Na dalszych miejscach plasowały się Stany Zjednoczone Ameryki Północnej

¹⁴ Por. M. Duszczyk, J. Wiśniewski, *Analiza społeczno- demograficzna migracji zarobkowej Polaków do państw EOG po 1 maja 2004 roku*. Warszawa 2007, s. 4.

¹⁵ http://mighealth.net/pl/index.php/1.2._T%C5%82o_historyczne, dostęp 07.06.2010.

(180 tysięcy osób) i Kanada (50 tysięcy osób). W innych państwach skala legalnej migracji zatrudnieniowej nie przekraczała w ujęciu rocznym kilku, czy maksymalnie kilkunastu tysięcy pracowników. Były to głównie, uszeregowane malejąco pod względem wielkości diaspory, Austria, Holandia, Szwecja, Belgia, Wielka Brytania, Dania, Australia, Grecja, Norwegia, Rosja, Czechy, Finlandia i Włochy¹⁶.

Po wejściu Polski do UE powstały warunki do przyśpieszenia i pogłębienia reform. Napływ kapitału w formie inwestycji bezpośrednich oraz środków z funduszy strukturalnych UE zespolił się z reformami lub dostosowaniami instytucjonalnymi i powiększeniem zakresu swobód gospodarczych i zasięgu geograficznego działalności gospodarczej oraz napływem innowacji. Zniesiono administracyjne przeszkody przemieszczania się mieszkańców Polski na terenie UE w charakterze innym niż turystyczny i do zamieszkiwania tam. Większość krajów Unii wprowadziło ułatwienia w podejmowaniu pracy przez Polaków na swoich rynkach. Te zmiany zaszły w sytuacji coraz mocniej rysującej się stagnacji demograficznej Polski. Powstała sytuacja sprzyjająca zmianie statusu migracyjnego¹⁷.

Po 1 maja 2004 roku nastąpił wzrost migracji związanych z możliwościami podjęcia pracy poza granicami kraju oraz wzrost liczby osób wyjeżdżających na „pewien okres”, a więc z założeniem powrotu, jednak bez sprecyzowania kiedy on nastąpi. Jest to skutek otwarcia rynków pracy, jak też zniesienia barier związanych z rozwojem rynku lotniczego przewoźników nisko kosztowych i korelacji wielu zjawisk o charakterze

¹⁶ *World Bank: Migration and Remittances: Eastern Europe and the Soviet Union, 9 June 2007 r.*, s. 50.

¹⁷ Por. I. Grabowska-Lusińska, M. Okólski, *Emigracja ostatnia?*, Warszawa 2009, s. 29.

ekonomicznym oraz społecznym, warunkujących w ujęciu teoretycznym występowanie zjawiska migracji¹⁸.

1.2. Migracje zarobkowe rodziców jako przyczyna dysfunkcji rodziny

Podjmując próbę sformułowania definicji rodziny, stajemy przed bardzo złożoną i trudną do określenia rzeczywistością. W przestrzeni społecznej łatwo jest wskazać desygnaty tego pojęcia, trudniej zoperacjonalizować definicje rodziny dla potrzeb badawczych.

Problem polega na tym, że rodzina stanowi złożoną wewnątrznie strukturę o skomplikowanych powiązaniach interakcyjnych ze światem zewnętrznym, podporządkowaną dynamicznym przeobrażeniom świata społecznego¹⁹. Jest oczywistym, że badacze problematyki rodziny przykładając własne kryteria w swoich analizach podkreślają to, co w ich działalności badawczej jawi się jako najbardziej istotne. Należy zauważyć, że choć pojawiają się różne definicje rodziny, to jednak wszystkie podkreślają wielkość i znaczenie rodziny dla życia tak jednostki jak i całego społeczeństwa²⁰.

W świetle literatury przedmiotu rodzina jest pierwotną i naturalną wspólnotą dla człowieka²¹. Co więcej, „etnologia nie zna społeczeństwa ani

¹⁸ Por. *Departament analiz i prognoz. Wpływ emigracji zarobkowej na gospodarkę Polski*, Warszawa 2007, s. 12.

¹⁹ Por.: Z. Tyszka, *Socjologia rodziny*, Warszawa 1976, s. 11.

²⁰ Por.: S. Głaz, Grzeszek K., Wiśniewska I., *Rodzina. Biologiczne i psychiczne podstawy jej funkcjonowania*, Kraków 1996, s. 10.

²¹ Por.: M. Smereczyńska, *Rodzina podmiotem troski o dobro wspólne w Trzeciej Rzeczypospolitej*. W: Ks. B. Mierzwiński i E. Dybowska (red.), *Oblicze współczesnej rodziny polskiej*. Kraków 2003, s. 47-48.

w retrospektywie historycznej ani obecnie, w którym by nie istniała rodzina. Teorie ewolucjonistyczne głoszące rozwój rodziny od pierwotnej hordy cechującej się bezładem płciowym, poprzez różne formy zbiorowych i grupowych małżeństw aż do rodziny monogamicznej i patriarchalnej – zostały całkowicie przez naukę obalone”²².

Stwierdzenie, że rodzina stanowi pierwszą i podstawową grupę społeczną, jest niezmiernie istotne w naszej refleksji, bowiem zakłada, że rodzina stoi u początku wszystkich innych organizacji społecznych i instytucji – „jest starsza od wszelkich instytucji, od narodu i państwa, starsza od samego społeczeństwa wreszcie. To właśnie państwo oraz jego instytucje – podobnie jak wszelkie zasady ładu społecznego – zawdzięczają swój początek rodzinie a nie odwrotnie”²³. Konsekwentnie możemy dopowiedzieć, że rodzina jest podmiotem bardziej niż wszelkie inne, większe od niej, wyżej wspomniane grupy społeczne. Wszystkie te społeczności bowiem „o tyle mają swoją własną osobowość – o ile otrzymują ją od człowieka, od rodziny”²⁴.

Od samego początku swoich dziejów liczni antropolodzy zadawali sobie pytanie: kim jest człowiek? Owocem tej refleksji były liczne definicje człowieka, które wydobywały i akcentowały pewne cechy, przynależących do jego istoty. Człowieka określono jako istotę myślącą, ciągle wędrującą, bawiącą się, twórczą, pracującą. Współcześni badacze społeczeństwa i praw

²² L. Kocik, *Społeczna kondycja rodziny w procesie globalizacji systemu aksjonormatywnego*. W: Ks. B. Mierzwiński i E. Dybowska (red.), *Oblicze współczesnej rodziny polskiej*. Kraków 2003, s. 20.

²³ Tamże.

²⁴ M. Smereczyńska, *Rodzina podmiotem troski o dobro wspólne w Trzeciej Rzeczypospolitej*. W: Ks. B. Mierzwiński i E. Dybowska (red.), *Oblicze współczesnej rodziny polskiej*. Kraków 2003, s. 48.

nim rządzących zauważają, że do tych określeń człowieka należy dodać jeszcze jedno: *homo familiaris* – człowiek istota rodzinna.

Pomimo tego, że z różnych stron dochodziły informacje o kryzysie rodziny i pełne obaw pytania, czy aby instytucja rodziny nie weszła w fazę zaniku – uczeni ci z całą odpowiedzialnością utrzymywali, że człowiek osiąga zasadniczo swoje spełnienie w rodzinie²⁵.

Określając człowieka jak *homo familiaris*, socjologowie zwracali uwagę na pewien problem, a mianowicie stawiali pytanie, czy czasem rodzina nie stanowi dla jednostki swoistej przeszkody na jej drodze do realizowania siebie, do pełni jej rozwoju, do osiągnięcia szczęścia? W odpowiedzi słyszeliśmy, że każdy człowiek dla swego osobistego, pełnego rozwoju potrzebuje rodziny. Nie tylko nie stanowi ona zagrożenia dla jednostki, lecz wprost przeciwnie – jest człowiekowi niezbędna do rozwoju. Co więcej, prawdziwym zagrożeniem dla jednostki może być natomiast brak rodziny, powodujący ułomność czy dysfunkcyjność. Patrząc zaś na to wszystko z drugiej strony, prawdziwe jest też stwierdzenie, że rodzina potrzebuje głęboko uformowanego, dojrzałego człowieka, aby móc właściwie spełniać swoją rolę. „Można więc powiedzieć, iż pomiędzy jednostką a rodziną istnieje sprzężenie zwrotne: dojrzała, poprawna rodzina pomaga jednostce w procesie rozwoju i w funkcjonowaniu, a tylko dojrzała jednostka może dobrze pełnić swoją funkcję w rodzinie”²⁶.

Prawidłowo funkcjonująca rodzina stanowi pierwsze i jedyne w swoim rodzaju środowisko, w którym człowiek przychodzi na świat i w

²⁵ J. Wilk, *Rodzina jako podstawowe środowisko wychowawcze*. W: Ks. B. Mierzwiński i E. Dybowska (red.), *Oblicze współczesnej rodziny polskiej*. Kraków 2003, s. 164.

²⁶ Z. Kropiewski, *Jednostka czy rodzina?* W: Ks. A. Offmański (red.), *Małżeństwo i rodzina w panoramie współczesnych systemów*, Szczecin 2006, s. 53.

którym znajduje w sposób naturalny i spontaniczny wszystko to, co jest mu potrzebne do prawidłowego wzrostu i rozwoju.

Wraz z biologicznym rozwojem i dorastaniem dokonuje się niezwykle ważny proces rozwoju duchowego. Nie sposób „szczęśliwie” i owocnie przejść przez ten okres bez rodziny. Człowiek bowiem w swoim rozwoju potrzebuje wielu elementów: wsparcia, zrozumienia, rady czy skarcenia, współczucia i pocieszenia. To wszystko może dokonać się tylko w klimacie miłości i oddania, jaki powinien panować w rodzinie. Bowiem „poszczególni członkowie wzajemnie nad tym nieustannie czuwają, i to kierowani najszlachetniejszym motywem, jakim jest miłość, która, na co dzień wyraża się w bezinteresownym dawaniu siebie innym”²⁷.

W rodzinie dojrzewa i realizuje się także społeczna natura człowieka. Dorastające dziecko uświadamia sobie, że nie jest „samotną wyspą”, że jego życie jest włączone w historię innych ludzi, że może liczyć na innych i inni mogą widzieć w nim ostoję. Aby tę społeczną naturę rozwinąć, człowiek winien nawiązać i rozwijać głębokie, trwałe i bogate treściowo relacje osobowe z innymi ludźmi. Rodzina odgrywa na tym polu szczególną rolę. „Tak właśnie może być ujęta prawda o człowieku w kontekście rodziny. Człowiek bowiem przeżywa siebie, spełnia swoje istnienie w kontekście potrójnego odniesienia do rodziny:

a) rodzi się (w sensie narodzin biologicznych) w sposób najbardziej godny i ludzki w rodzinie;

b) w rodzinie, w której otrzymał życie (tzw. rodzinie pochodzenia), rodzi się powtórnie do życia duchowego, człowieczego;

²⁷ L. Dyczewski, *Rodzina, społeczeństwo, państwo*, Lublin 1994, s.11.

c) w rodzinie, którą sam zakłada (tzw. rodzinie prokreacji), nadaje swemu życiu ostateczny kształt, sens i wartość”²⁸.

Powyższe rozważania jednoznacznie wskazują na to, jak poważnym problemem jest zagadnienie dysfunkcji rodziny. Rozpatrując rodzinę w kontekście jej funkcjonalności, należy pamiętać, że jej istotą jest systemowość i wspólnotowość. Wyniki wielu badań wskazują na fakt, że rodzina jako grupa społeczna funkcjonuje prawidłowo tylko wtedy, gdy spełnia warunki jej integracji²⁹. Niestety, są również takie środowiska rodzinne, które nie potrafią wystarczająco dobrze realizować swoich funkcji. Dysfunkcjonalność środowisk wychowawczych wiąże się bowiem z zaburzeniami ich struktury i funkcji. Powodują one dezintegrację w pełnieniu przez system zadań wobec jej członków. Najczęściej oznacza to, że osoby w zdeorganizowanym systemie nie rozpoznają i nie spełniają wzajemnych oczekiwań, szczególnie zaś brakuje im oparcia emocjonalnego, a co za tym idzie bezpieczeństwa, które jest podstawą dążeń rozwojowych. W środowiskach dysfunkcyjnych wychowawczo nie ma również warunków do uczenia się norm regulujących życie w grupie społecznej³⁰.

W takich środowiskach, w których nie ma wspólnych norm i wartości oraz brak jest wzajemnych relacji między członkami, dochodzi do zachwiania prawidłowego funkcjonowania rodziny i staje się ona

²⁸ J. Wilk, *Rodzina jako podstawowe środowisko wychowawcze*, w: *Oblicze współczesnej rodziny polskiej*, (praca zbiorowa pod redakcją ks. Bronisława Mierzwińskiego i Ewy Dybowskiej), Kraków 2003, s. 164.

²⁹ Zob.: M. Jarosz, *Dezorganizacja w rodzinie i społeczeństwie*. Warszawa 1987; M. Jarosz (red.), *Patologia życia rodzinnego*. 1990; W. Majkowski, *Czynniki dezintegracji współczesnej rodziny polskiej. Studium socjologiczne*. Kraków 1997; A. Minkiewicz, *Kryzys więzi rodzinnych i niektóre jego konsekwencje społeczne i kulturowe*. W: E. Hałoń (red), *Rodzina – jej funkcje przystosowawcze i ochronne*. Warszawa 1995, s. 34-51; M. Płopa (red.), *Człowiek u progu trzeciego tysiąclecia. Zagrożenia i wyzwania*. Kraków 2004.

³⁰ John-Borys, 1997, s. 13, 27 i nast.

dysfunkcyjna. W rodzinie tego typu zaburzone są jej dwa podstawowe wymiary, tj. struktura i zadania³¹. Zazwyczaj taka sytuacja jest pogarszana przez zespół czynników materialnych, bytowych, kulturowych, a zdarza się także, że i patologicznych. Efektem tego jest brak zaspokojenia potrzeb członków rodziny.

Dysfunkcyjny dom rodzinny jest źródłem przykrości, podłożem napięć i frustracji dla wszystkich członków rodziny, a przede wszystkim dla dzieci. Są one narażone na trudności w prawidłowym rozwoju osobowości oraz w osiąganiu sukcesów edukacyjnych³². Rodzina staje się dysfunkcyjna, kiedy siły wewnętrzne, tzn. więź między jej członkami, ulegają rozbiciu, czyli powstaje niemożność zaspokojenia emocjonalnych potrzeb dziecka, bez których nie jest możliwy prawidłowy przebieg jego rozwoju³³.

Zaspokojenie potrzeb biologicznych i psychicznych warunkuje rozwój biologiczny jednostki, a równocześnie umożliwia powstawanie potrzeb wyższych. Natomiast zaspokojenie samych potrzeb psychicznych warunkuje społeczny rozwój jednostki, czyli stawanie się człowiekiem. K. Obuchowski uważa³⁴, że istnieje pewna minimalna lista potrzeb człowieka, które muszą być spełnione, aby mógł on normalnie funkcjonować. W sytuacji, kiedy nie zostaną one zaspokojone może dojść do zaburzeń w zachowaniu jednostki. E. Fromm na czele minimum potrzeb

³¹ Por.: M. Plopa (red.), *Człowiek u progu trzeciego tysiąclecia. Zagrożenia i wyzwania*. Kraków 2005, s. 15.

³² Zob.: J. Brągiel, *Rodzinne i osobowościowe uwarunkowania sukcesu szkolnego dziecka z rodziny rozwiedzionej*. Opole 1994, s. 89-90; S. Kawula, *Rodzina o skumulowanych czynnikach patogennych*. W: S. Kawula, J. Brągiel, A. W. Janke (red.), *Pedagogika rodziny*. Toruń 2002, s. 132.

³³ Por.: S. Kawula, *Wsparcie społeczne*. Warszawa 1999,

³⁴ Zob.: K. Obuchowski, *Przez galaktykę potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*. Poznań 1999, s. 74.

ludzkich wymienia potrzebę bezpieczeństwa i miłości (kontaktu emocjonalnego)³⁵. Socjologowie natomiast wyróżniają dwa rodzaje przyczyn dysfunkcyjności rodzin: makrospołeczne i mikrospołeczne. Do pierwszego z nich zalicza się uboczne skutki urbanizacji i industrializacji, wśród których wymienia się zjawiska odnoszące się do przemian więzi społecznych i anonimowości życia jednostki, do drugiego zaś przemiany w samej rodzinie³⁶.

Reasumując powyższe rozważania można stwierdzić, że rodzina dysfunkcyjna to taka, która nie potrafi dostatecznie dobrze sprostać obowiązkom względem dzieci i innych członków rodziny, które do niej należą. Rodziny tego typu nie umieją pomyślnie rozwiązywać problemów i sytuacji kryzysowych, jakie przynosi życie. Dysfunkcyjność rodziny może dotyczyć zarówno realizacji różnych zadań, jak też ich zakresu³⁷. Wiele jest przyczyn powodujących zaburzenia w funkcjonowaniu rodziny i w realizowaniu jej podstawowych zadań. Jedną z nich jest na pewno zmiana w strukturze rodziny spowodowana wyjazdem rodzica (lub rodziców) poza granice kraju w celach zarobkowych. Oczywiście wyjazd jednego z członków rodziny nie powoduje automatycznie jej dysfunkcyjności. Jednakże stwarza (może stworzyć) dodatkowe warunki do pojawienia się zaburzeń i trudności w zakresie prawidłowej opieki i socjalizacji pozostających w domu dzieci. Temu zagadnieniu poświęcony jest kolejny podrozdział.

³⁵ Por.: E. Fromm, *Ucieczka od wolności*. Warszawa 1992, s. 83 i nast.

³⁶ Por.: W. Danilewicz, J. Izdebska, B. Krzesińska-Zach (red.), *Pomoc dziecku i rodzinie w środowisku lokalnym*. Białystok 1995.

³⁷ Z. Tyszka, *Stan i przeobrażenia współczesnych rodzin polskich*. Poznań 2001, s. 2-4; A. Minkiewicz, *Kryzys więzi rodzinnych i niektóre jego konsekwencje społeczne i kulturowe*. W: E. Hałoń (red), *Rodzina – jej funkcje przystosowawcze i ochronne*. Warszawa 1995, s. 34-51.

1.3. Migracje zarobkowe rodziców a zaburzenia zachowań społecznych ich dzieci

Problematyka zagrożeń, na jakie wystawione są dzieci i młodzież z rodzin migracyjnych dotyczy szerokiego spektrum problemów, które pojawiają się jako zagrożenia dla tych grup wiekowych, niezależnie od sytuacji w jakiej się znajdują. Do problemów tych możemy zaliczyć między innymi: absencja w szkole, niepowodzenia szkolne, przerwanie nauki szkolnej, palenie papierosów, picie alkoholu, zażywanie narkotyków i innych substancji toksycznych, niebezpieczny seks i wczesne zachodzenie w ciążę, agresja i przemoc oraz przestępczość nieletnich, samobójstwa lub próby samobójcze i inne.

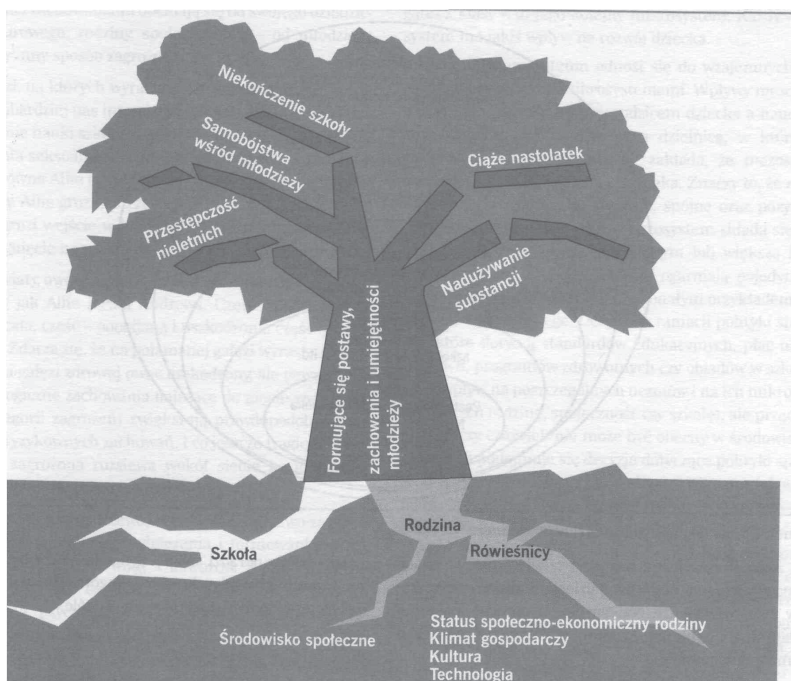
Terminem *zagrożenie/ryzyko*, jest definiowany jako „układ złożonej dynamiki przyczynowo-skutkowej, która stawia konkretne dziecko lub nastolatka w niebezpieczeństwie z uwagi na przyszłe negatywne wyniki”³⁸. Niebezpieczeństwo to jest związane nie tylko z byłą lub istniejącą sytuacją, w jakiej znalazły się dzieci, ale przede wszystkim z faktem braku właściwej (zaniedbanej) interwencji.

Wymienione powyżej *zagrożenia/ryzyka* w rzeczywistości powstają często równolegle i są ze sobą silnie powiązane. Wiadomo, że problemy, jakie pojawiają się w dzieciństwie narastają w okresie dojrzewania a później stają się udziałem danej grupy społecznej.

W cytowanej powyżej pracy omówiony jest teoretyczny układ odniesienia przedstawiający zasięg i zakres problemów zagrażających dzieciom i młodzieży. Są one zilustrowane przy pomocy metafory drzewa.

³⁸ J.J. McWhirter i inni, *Zagrożona młodzież. Ujęcie kompleksowe*, Warszawa 2008, s. 12.

Rys. nr 1. Drzewo zagrożeń.



Źródło: McWhirter J. J. i inni, *Zagrożona młodzież. Ujęcie kompleksowe*, Warszawa 2008, Wydawnictwo Edukacyjne PARAMEDIA, s. 19.

Powyższy rysunek ilustruje fakt, że środowisko społeczne (rodzina, szkoła, rówieśnicy) stanowi podłoże kształtowania się przyszłych postaw i zachowań młodzieży. Oczywiście – zdaniem autorów – należy jeszcze uwzględnić pozostałe elementy złożonego środowiska społecznego, takie jak sytuacja ekonomiczna, otoczenie kulturowe, realia polityczne, koszty przemian ustrojowych, gwałtowny rozwój technologii, itp.³⁹. Wymienione czynniki wchodzi w interakcję z indywidualnym wyposażeniem dzieci i młodzieży, tworząc skomplikowane uwarunkowania ich osobistego rozwoju.

³⁹ Zob.: tamże. s. 19.

Rodzina, szkoła i grupa rówieśnicza tworzą podstawową strukturę, w której dziecko nabywa szereg różnego rodzaju doświadczeń. To one mogą stworzyć zagrożenia, które w przyszłości stają się bezpośrednią przyczyną patologicznych, ryzykownych zachowań należących do wymienionych w „koronie drzewa” kategorii takich jak: wagary i przerwanie nauki szkolnej, uzależnienie od alkoholu i narkotyków, ryzykowne zachowania seksualne, przemoc i przestępczość nieletnich, próby samobójcze. Należy także zauważyć, że zaburzone zachowania społeczne mają tendencję do eskalacji i tworzenia wokół kolejnych zagrożonych patologią obszarów życia społecznego.

Zagadnienie związku pomiędzy migracją zarobkową rodziców, a występowaniem ryzyka zaburzeń społecznych u ich dzieci pozostających w kraju, kieruję uwagę na podstawowe środowiska rozwoju i aktywności jednostki, do których zalicza się rodzinę, grupę rówieśniczą i szkołę. Każde z nich może spełniać funkcję stymulującą, ale także może zagrażać prawidłowemu rozwojowi i funkcjonowaniu społecznemu eurodzieci. Najważniejszy wpływ na rozwój społeczny dzieci wywierają rodzice, z którymi poprawne relacje umożliwiają tworzenie się podstawowych umiejętności interpersonalnych oraz więzi z drugim człowiekiem⁴⁰.

Ogólne zagrożenia mają swe źródła w tempie rozwoju społecznego i przemianach dotyczących warunków życia jednostki i rodziny, a w szczególności w zaspokajaniu potrzeb bytowych. Problemy te mają związek ze zjawiskami makrospołecznymi i wynikają z funkcjonowania społeczeństwa i państwa oraz przemian cywilizacyjnych, gospodarczych, obyczajowych, a także odnoszą się do migracji zarobkowych ludności.

⁴⁰ Por. E. Trafiałek, *Rodzina a polityka – Polska a Europa*, W: „Nauczanie początkowe”. R. XXXI (LIII) 2007, nr 2, s. 78-84.

Skutki tych zagrożeń wywołują konsekwencje dla prawidłowego postrzegania i funkcjonowania przestrzeni życiowej dzieci i młodzieży, jak również mogą być realną przyczyną powstawania patologii⁴¹.

W wieku szkolnym i w okresie dorastania⁴², a więc w fazach rozwojowych będących w kręgu zainteresowań badawczych niniejszego Projektu, następuje stopniowe „uwalnianie się” od rodziców, jednak wciąż najważniejsze są związki z nimi i otrzymywane poczucie bezpieczeństwa i wsparcia, a także relacje z rówieśnikami i świadomość akceptacji i uznania z ich strony. Dzieci w wieku szkolnym coraz rzadziej w sposób otwarty ujawniają przywiązanie do rodziców i coraz mniej jawnie okazują im uczucia. Wyjątek od tej reguły stanowią sytuacje stresujące dla dziecka, do których bez wątpienia należy np.: rozpoczęcie nauki w szkole albo czasowa nieobecność w domu jednego rodzica lub obydwójga, spowodowana wyjazdem za granicę w celach zarobkowych. Tego typu sytuacje uruchamiają u dziecka zachowania związane z poszukiwaniem wsparcia ze strony osób dorosłych, najczęściej oczywiście – matki lub ojca.

Brak troski i aktywnie udzielonej pomocy jednostce, może stać się przyczyną licznych zaburzeń rozwojowych, mających konsekwencje dla rozwoju społecznego. Należy więc ponad wszelką wątpliwość podkreślić, że dezorganizacja rodziny spowodowana migracją zarobkową może stać się czynnikiem powodującym ryzyko wadliwej socjalizacji dzieci pozostających w kraju⁴³.

⁴¹ Zob.: S. Badora i R. Stojęcka-Zuber, *Pedagogika wobec problemów opieki i resocjalizacji*. Tarnobrzeg 2007, s. 157.

⁴² Podział dokonany za: A. Brzezińska, *Psychologiczne portrety człowieka*, Gdańsk, 2005, s. 259 i nast.

⁴³ Zob.: H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań 2004.

Zagrozenie potęgują sytuacje, kiedy dziecko nie jest przygotowane psychicznie do rozłąki z rodzicem. Analizy wyników badań, dotyczących tego typu zakresów wskazują na pilną potrzebę działań profilaktycznych i naprawczych, w celu uniknięcia ryzyka zaburzeń rozwojowych u eurodzieci⁴⁴. Stąd właśnie między innymi wynika przesłanie dla praktyki pedagogicznej, przejawiające się w przekonaniu o konieczności podnoszenia kompetencji pedagogicznych rodziców z zakresu prawidłowej realizacji funkcji opiekuńczo-wychowawczej oraz organizowania działań pomocowych, ze szczególnym uwzględnieniem specyfiki okresów rozwojowych człowieka (zob. podrozdział 1.5. pierwszego rozdziału niniejszego Raportu.).

Wraz z rozpoczęciem nauki szkolnej coraz istotniejsze stają się oddziaływania ze strony rówieśników. Jakość kontaktów z nimi, a także nawiązywane przyjaźnie, pozycja w grupie, uznanie, czy też sympatia, w istotnym stopniu oddziałują na funkcjonowanie społeczne jednostki w kolejnych etapach życia⁴⁵. W prawidłowo funkcjonującym środowisku rodzinnym, rodzice stwarzają warunki do obcowania z rówieśnikami od najwcześniejszych lat i pozostawiają w tym względzie rozumną swobodę do budowania samodzielnych relacji. Jeśli jednak rodzina przejawia cechy dysfunkcyjności spowodowane np. brakiem zainteresowania sprawami dziecka, czy też niezrozumieniem lub niewystarczającą wiedzą na temat istoty kontaktów z rówieśnikami, to takie zachowania mogą stanowić źródło ryzyka dla funkcjonowania społecznego na dalszych etapach życia,

⁴⁴ Zob.: B. Walczak, *Migracje poakcesyjne z perspektywy ucznia*, Warszawa 2008

⁴⁵ Tamże.

wyrażające się w zgodnych i satysfakcjonujących relacjach dorosłego człowieka w pracy, w rodzinie i w życiu towarzyskim⁴⁶.

Istnieje obawa, że w rodzinach o niepełnej strukturze, np. z powodu migracji zarobkowych, powyższe kwestie (jak również inne – analizowane w poszczególnych rozdziałach Raportu) mogą zostać pominięte w procesie wychowania, głównie z powodu nadmiaru innych obowiązków ciążących tylko na jednym z rodziców. Stąd właśnie euro-migracje z przyczyn ekonomicznych można uznać za dość istotny czynnik ryzyka zaburzeń rozwojowych u eurodzieci.

W okresie dorastania nadal dla nastolatków najważniejsze są związki z rodzicami i rówieśnikami. Analizując znaczenie szkoły i grupy rówieśniczej w przestrzeni życiowej adolescenta nie sposób wspomnieć, iż na tym etapie życia człowieka dochodzi do licznych zmian nie tylko w sferze własnej fizyczności, ale także w kontekście rodziny. W środowisku tym ma miejsce pewna ewaluacja polegająca na zmniejszeniu się roli rodziny na rzecz grupy rówieśniczej, czy środowisk edukacyjnych (organizacje, kluby zainteresowań, itp.), ale pomimo tego, to właśnie w rodzinie odbywa się przygotowanie do pełnienia przez jednostkę ról społecznych⁴⁷.

Prawidłowo funkcjonująca rodzina stwarza warunki, a więc daje szansę na prawidłowy rozwój i właściwy przebieg fazy dorastania, a także zaspokaja różnorodne potrzeby psychiczne i społeczne swoich członków. Do głównych potrzeb tego rodzaju należy tu przynależność uczuciowa, stabilizacja i bezpieczeństwo. To właśnie w środowisku rodzinnym

⁴⁶ Tamże.

⁴⁷ Por.: M. Przetacznik-Gierowska, *Zdarzenia życiowe, a kryzys rozwoju człowieka*, Warszawa, 2003.

dorastający otrzymują informacje na tematy istotne życiowo oraz mają przekazywaną wiedzę odnośnie formowania konkretnych potrzeb i zainteresowań. Wynika z tego wniosek, że prawidłowo funkcjonująca rodzina w sposób mniej lub bardziej świadomy realizuje określony system wartości i norm, a rodzice i adolescenti występują w pewnych rolach i realizują je w wewnętrznej strukturze rodziny. Dla dorastającej jednostki środowisko rodzinne stanowi źródło doświadczeń społecznych i przeżyć emocjonalnych. To właśnie doświadczenie indywidualne stanowi podstawowy materiał rozwoju psychicznego. Ponadto rodzina oddziałuje na dorastających poprzez stwarzanie warunków do zdobywania doświadczeń w kontekście kulturowym, poznawczym i emocjonalnym. Swoistość tego etapu rozwoju polega więc także na uczeniu się pełnienia ról społecznych, opanowaniu sposobów działania oraz społecznych i moralnych zasad postępowania. Życie w prawidłowo funkcjonującej rodzinie, gdzie jest zdrowy układ stosunków rodzinnych z jasnym podziałem ról, sprzyja indywidualnemu rozwojowi jednostki w okresie dojrzewania.

Wymienione powyżej szanse, jakie daje dla prawidłowego przebiegu procesu socjalizacji jednostki zdrowa, pełna rodzina, zdecydowanie maleją w niepełnych – migracyjnych, w których jeden rodzic musi pełnić podwójną rolę. Wzrastanie i funkcjonowanie w rodzinie zaburzonej, gdzie przyczyną dysfunkcjonalności jest np. euro-migracja matki lub ojca, stwarza niekorzystne warunki rozwoju dla i tak już trudnego okresu życia. Pojawiają się wówczas czynniki ryzyka zaburzeń rozwojowych młodzieży, które mają podłoże w sposobie i jakości wypełniania zadań rodzicielskich.

Niektórzy badacze zjawiska określają te czynniki psychopedagogicznymi skutkami euro-migracji i wskazują je, jako

ewidentne determinanty zagrożeń dla właściwego rozwoju eurodzieci oraz dla stabilności rodziny⁴⁸. Zalicza się do nich:

- niezrozumienie rzeczywistości rodzinnej związanej z wyjazdem matki lub ojca;

- brak stabilizacji rytmu życia rodzinnego i ciągłości w wypełnianiu funkcji opiekuńczo-wychowawczej przez rodziców (zwłaszcza w sytuacjach powtarzających się wyjazdów, bądź wyjazdów naprzemiennych matki i ojca);

- osłabienie więzi i uczucie tęsknoty za nieobecnym rodzicem, przy jednoczesnym, zwiększonym poczuciu bezpieczeństwa „odbieranym” od rodzica pozostającego w domu i dającego wsparcie w trudnych momentach;

- reorganizacja ustalonego ładu dnia codziennego związana z nowym zakresem obowiązków; zbyt duża koncentracja pozostającego rodzica na osobie dziecka, polegająca na kompensacji nieobecności matki lub ojca i przeciążenie go obowiązkami;

- huśtawka nastrojów spowodowana radością spotkań z nieobecnym rodzicem, powiązana z nieodwołalnym terminem ponownego rozstania; skrajne postawy wobec nieobecnego rodzica: idealizowanie go lub pomniejszanie jego ważności;

- powstawanie uczuć o mocnym natężeniu emocjonalnym: złości, gniewu, smutku, żalu, poczucia opuszczenia i samotności, szczególnie w przypadku migracji zarobkowej obydwójga rodziców;

- zdecydowane polepszenie warunków bytowych dziecka na skutek pracy rodzica poza granicami kraju może budzić u jednostek dorastających

⁴⁸ Tamże.

przekonanie o umieszczeniu dóbr materialnych na szczycie hierarchii ważności;

- brak jednego z rodziców może sprzyjać zakłóceniom w procesie identyfikacji z własną płcią, szczególnie w sytuacjach wyjazdów długoterminowych⁴⁹.

Kolejnym, obok rodziny, podstawowym środowiskiem rozwoju i aktywności młodzieży w wieku dojrzewania jest grupa rówieśnicza. Zintegrowanie się z nią stanowi jedno z podstawowych zadań rozwojowych wczesnej fazy adolescencji. Środowisko tego rodzaju może wpływać stymulująco na socjalizację eurodzieci lub stanowić czynnik ryzyka ich zaburzeń rozwojowych. Uzależnione jest to od kilku czynników, do których bez wątpienia w pierwszej kolejności należy wymienić zainteresowanie rodziców sprawami dziecka, a więc prawidłowe wypełnianie przez nich zadań rodzicielskich oraz należytą kontrolę nad dorastającym człowiekiem, która jest wyznacznikiem trafnie stosowanych metod wychowawczych. Środowiska rodzinne, które spełniają te warunki dają jednocześnie szanse swoim dzieciom na właściwy rozwój procesu socjalizacji, który przejawia się między innymi w umiejętności budowania właściwych relacji z rówieśnikami.

W okresie adolescencji dochodzi do zmian relacji z rodzicami. Powstają konflikty, których podłożem jest nieokreślony status dorastających, tzn. nie są już dziećmi, ale też nie są jeszcze dorosłymi. Mimo to rodzice są jeszcze wciąż dla nich ważni, co przejawia się w zachowanej więzi uczuciowej. Stopniowe oddalanie się dzieci od rodziców

⁴⁹ Por.: E. Kozdrowicz, B. Walczak (red.), *Szkola wobec mobilności zawodowej rodziców i opiekunów*, „Zeszyty metodyczne”, 2008, nr 8, s.14 i nast..

następuje nie tylko z powodów nieporozumień pomiędzy nimi, ale z przyczyn naturalnie związanych z tą fazą rozwoju człowieka charakteryzującą się przejściem od dziecięcego uzależnienia od rodziców do partnerskich relacji z nimi.

Młodzież, która miała w dzieciństwie zaspokojone potrzeby psychiczne, o których napisano powyżej, odwzajemnia te uczucia dodatnie na innych. Jeżeli natomiast rodzina nie dała jednostce poczucia bezpieczeństwa, afiliacji, czy uznania tak, jak wykazano to na przykład w analizach badawczych odnośnie rodzin dotkniętych skutkami migracji zarobkowej⁵⁰, wówczas młody człowiek jest sfrustrowany, źle przystosowany, widzi w ludziach wrogów i darzy ich uczuciami nieprzyjazybnymi. Na skutek tych negatywnych emocji dochodzi do zaburzenia jego rozwoju emocjonalno-społecznego.

Jeśli jednostka w okresie dojrzewania nie ma oparcia w swoich najbliższych, tj. rodzicach, ma poczucie odrzucenia, osamotnienia, izolacji, zbędności, braku więzi z matką lub ojcem, to jego samoocena jest przeważnie negatywna. Tego typu emocje ujawniły się wśród dzieci i młodzieży z rodzin niepełnych z powodu migracji zarobkowej rodziców, co potwierdziły niezbyt liczne, jak dotychczas, badania w tym zakresie⁵¹. Sytuacja taka sprzyja oddalaniu się od rodziców i ucieczce do grup rówieśniczych z podobnymi problemami. Dorastająca jednostka znajduje tam zrozumienie, wsparcie i upragnioną pozycję społeczną. Może to spowodować przyłączenie się do grup nieformalnych, w których adolescent będzie miał zrekomensowane to, czego oczekiwał, a nie otrzymał w

⁵⁰ Tamże.

⁵¹ Zob.: K. Zaborowski, *Współczesne problemy psychologii społecznej i psychologii osobowości*, Warszawa 1999.

rodzynie, w której z procesu wychowania został czasowo wyłączony ojciec lub matka. W tego typu okolicznościach mogą dojść do głosu czynniki wywołujące ryzyko zaburzeń rozwojowych, a grupa rówieśnicza dla eurodziecka zacznie pełnić funkcję kontrsocjalizacyjną. Będzie ona charakteryzować się tym, że dorastający wejdzie w interakcje z osobami przejawiającymi tendencję do zachowań niezgodnych z obowiązującymi normami lub zachowywał się będzie w taki właśnie sposób⁵².

Rodzina niepełna z powodu euro-migracji, która na skutek własnych, wewnętrznych problemów niewłaściwie przygotowała młodego człowieka do wejścia w nowe, rówieśnicze relacje, staje się odpowiedzialna za narażenie na powstanie i oddziaływanie czynników ryzyka zaburzeń rozwojowych eurodzieci. Ich zachowania będą wówczas prawdopodobnie zmierzać do odrzucenia wzorów i wartości rodziny, na rzecz tychże samych, uznawanych przez rówieśników. Dla młodzieży z rodzin niepełnych z powodu euro-migracji, w których nie poradzono sobie z negatywnymi skutkami rozłąki, a opiekujący się rodzic wykazuje niewydolność wychowawczą, grupa rówieśnicza może jawić się jako poważne zagrożenie dla prawidłowego procesu socjalizacji, bowiem może ona wyzwolić u eurodzieci silną potrzebę przynależności grupowej, bez względu na jakość uznawanych w niej norm⁵³.

Szerszym i bardziej sformalizowanym środowiskiem oddziałyującym na dziecko jest szkoła. Podobnie jak rodzina szkoła dostarcza jednostce potencjalnych bodźców rozwojowych, możliwych do zrealizowania dzięki kontaktom z obcymi ludźmi, z którymi nie łączą już

⁵² Zob.: J. Błachut, A. Gaberle, K. Krajewski, *Kryminologia*, Gdańsk 2001

⁵³ Zob.: A. Dąbrowska, *Pedagogiczne aspekty percepcji siebie i przestrzeni życiowej przez dorastających z dysfunkcyjnych środowisk rodzinnych*. Kielce 2009, s. 65.

dziecka tak bliskie relacje, jak z domownikami. Świat szkoły jest światem oceny i rywalizacji. Osiągnięcie niskich wyników w nauce i pozycja w grupie rówieśniczej są głównym źródłem uczniowskiego stresu, który może być jeszcze trudniejszy do zniesienia, gdy w domu brakuje rodzica (rodziców). Stres ten pogłębia się jeszcze, gdy konsekwencją opuszczenia domu przez jednego, lub obydwójce rodziców dziecko ponosi porażki w zdobywaniu wiedzy i nawiązywaniu kontaktów z rówieśnikami.

Wyniki badań dotyczących struktury socjometrycznej klasy szkolnej wskazują, że dzieci o niskim statusie społecznym zajmują najczęściej pozycje nieakceptowanych członków grupy (odrzuconych lub izolowanych). Osiągają niższe w stosunku do swoich możliwości intelektualnych wyniki w nauce, przejawiają zachowania socjopatyczne lub nerwicowe. Zajmowanie niskiej pozycji w grupie rówieśniczej jest związane również z poczuciem braku akceptacji rodziców (szczególnie matek) lub ich nadopiekuńczości, niskim wykształceniem rodziców, trudnościami ekonomicznymi rodziny, nieustabilizowanymi prawnie związkami małżeńskimi rodziców⁵⁴.

Oddziaływanie szkoły nie są jedynie związane z oddziaływaniem dydaktycznym, ponieważ w szkole każde dziecko uczy się wypełniania roli ucznia i kolegi. R. Maxwell podkreśla⁵⁵, że faza adolescencji obejmuje dwa zasadnicze momenty, pierwszy z nich polega na konieczności odnalezienia swojej tożsamości i zaakceptowaniu jej w całości wraz z jej odrębnością i oddzielnością. Drugi natomiast zakłada konieczność uwolnienia się od rodziców poprzez samodzielność i poszukiwanie grupy rówieśniczej, która

⁵⁴ Por. M. Tyszkowa, *Zachowanie się dzieci szkolnych w sytuacjach trudnych*. Warszawa 1986, s. 125.

⁵⁵ R. Maxwell, *Dzieci, alkohol, narkotyki*. Gdańsk 1994, s.20-25.

go zaakceptuje lub odrzuci. Młody, dorastający człowiek, ze względu na nieokreślony jeszcze do końca status, jest jednostką niejednoznaczną, która nie ma własnego miejsca i w większości przypadków z ogromnym zaangażowaniem dąży do zdobycia akceptacji rówieśników. Odbywa się to zazwyczaj na drodze upodobnienia się do nich. Autorka wyraża pogląd, że grupa rówieśnicza może być zarówno siłą konstruktywną, pomagającą w przejściu do dorosłości, jak i destruktywną.

Nastolatki, których otoczenie preferuje prawidłowe normy etyczne i moralne, mają możliwość osiągnięcia poczucie społecznej tożsamości poza środowiskiem rodzinnym, poprzez tworzenie różnych form aktywności, związanych ze szkołą oraz szerszą społecznością. Członkowie takich grup są wzorem i przykładem dla funkcjonowania dorastającego w grupie rówieśniczej, zgodnie z wyznaczonymi i obowiązującymi normami w danej społeczności⁵⁶.

A. Jaczewski i A. Radomski⁵⁷ na podstawie przeprowadzonych badań udowodnili, że środowiska rówieśnicze są wciąż podstawą do zdobywania ważnych informacji dotyczących życia i funkcjonowania człowieka, a szczególnie tematyki związanej z życiem seksualnym. Grupy rówieśnicze pomagają dorastającemu w trudnym przejściu do świata dorosłych, niosą ryzyko, jednak są niekwestionowaną częścią ich życia. Wewnątrz tych środowisk nastolatek wypróbowuje nowe role, np.: aktora, piosenkarza, plastyka, podróżnika, jednak nie są one stałe. Zarówno rodzice jak i dzieci widzą w tych eksperymentach próbę „ucieczki” od okresu dzieciństwa, a nie poważne deklaracje na przyszłość. Jednakże młodzież w

⁵⁶ Tamże.

⁵⁷ Zob.: A. Jaczewski, A. Radomski, *Wychowanie seksualne i problemy seksuologiczne wieku rozwojowego*. Warszawa 1986, s. 92.

przeciwieństwie do rodziców traktuje te role dość poważnie, co wcale nie znaczy, że rodzice w tym okresie nie są adolescentowi potrzebni. Wręcz przeciwnie okres poszukiwania przez dziecko własnej tożsamości wymaga od rodziców konsekwentnej i stabilnej postawy wobec zmiennych i niepewnych sytuacji, w jakich może się ono znaleźć.

Środowisko rówieśnicze może też stanowić poważne źródło konfliktów i stresów, zwłaszcza wtedy, kiedy dorastający poddaje się negatywnym zasadom i regułom narzucanym przez grupę. Zachęcony do zachowań dewiacyjnych i anormalnych zaczyna mieć kłopoty w szkole i niejednokrotnie konflikty z prawem. Grupy takie w prostej linii prowadzą do niedostosowania społecznego. Brak odpowiedniej opieki (wyjazd rodzica lub rodziców) i właściwych wzorów socjalizacji jeszcze bardziej komplikuje i pogłębia niebezpieczeństwo nadmiernej ingerencji grupy w życie młodego człowieka⁵⁸.

W wymienionych powyżej systemach: rodzina, szkoła, środowisko rówieśnicze, dzieci i dorastający wchodzi w relacje z osobami znaczącymi, które mają wpływ na kształtowanie opinii o świecie, innych ludziach, a także o sobie. Zgodnie z ujęciem systemowym, zarówno rodzina, szkoła, jak i grupa rówieśnicza, funkcjonują w ramach systemu i pozostają pod jego wpływem, a tym samym oddziałują na jednostkę. Wypracowane przez rodziców, opiekunów i nauczycieli pozytywne interakcje pomiędzy nimi, a dziećmi i dorastającymi z rodzin euro-migracyjnych, dają podstawę do prawidłowego przebiegu rozwoju. Odnosi się to głównie do realizacji funkcji opiekuńczo-wychowawczej, a w szczególności tych jej

⁵⁸ Por.: A. Brzezińska, M. Bardziejewska, B. Ziółkowska (red.), *Zagrożenia rozwojowe w okresie dorastania*. Poznań 2005.

oddziaływań, których wymierne efekty będą polegały na jak najmniejszych skutkach rozłąki dla dzieci pozostających w kraju.

Kolejny podrozdział niniejszego Raportu dotyczy zagadnień związanych z dysfunkcjonalnością rodziny, która może prowadzić do marginalizacji lub wykluczenia społecznego wychowujących się w niej dzieci.

1.4. Marginalizacja i wykluczenie społeczne jako konsekwencja dysfunkcji rodziny

Jednym z przejawów będącym skutkiem kryzysu instytucji państwa oraz rodziny, jest ogromne zróżnicowanie społeczne, widoczne przede wszystkim w wymiarze nierówności szans, możliwości startu i traktowania, uzyskiwanych dochodów i poziomu życia polskiego społeczeństwa. Takie zróżnicowania powodują, że wzmacniają się procesy marginalizacji i wzrastają koszty transformacji ustrojowej. Bezpośrednią przyczyną tych zjawisk jest ubóstwo i bezrobocie będące rezultatem restrukturyzacji gospodarki i braku odpowiedniego systemu zabezpieczenia społecznego.

Praca i konsumpcja jest czymś więcej, aniżeli tylko sposobem zdobywania zasobów. Praca jest jednym z najbardziej podstawowych sposobów zakorzenienia człowieka. Nie tylko lokalizują ona jednostkę w strukturze społecznej, lecz także wyznacza dostęp do kluczowych instytucji porządku społecznego. Praca zapewnia nie tylko środki finansowe na zaspokojenie podstawowych potrzeb, ale także bezpieczeństwo socjalne, wyznaczone ubezpieczeniami zdrowotnymi i emerytalno-rentowymi.

Miejsce pracy i zajmowane stanowisko określa wykształcenie człowieka, jego styl życia, osiągnięty prestiż, także wymiar życiowego sukcesu⁵⁹.

Osoby, które wyjeżdżają poza granice kraju w poszukiwaniu możliwości zatrudnienia najczęściej marginalizują te funkcje pracy, które zakorzeniają jednostkę w strukturze społecznej. Nie zawsze tak jest, ale czasowa migracja zarobkowa marginalizuje pozostałe funkcje pracy. Jak zaznacza D. Osipowicz problem relacji pomiędzy zjawiskami marginalizacji a migracji jest złożony, bo ma charakter dwukierunkowy. „Z jednej strony sytuacja marginalności może przyczynić się do podjęcia decyzji migracyjnej, a z drugiej – migracja i jej rozliczne konsekwencje mogą sprzyjać procesowi marginalizacji jednostki”⁶⁰. Analiza tej złożoności wynika ze specyficznych warunków migracji zarobkowej, bo w jej wyniku osoby pozostają zmarginalizowane zarówno w kraju przyjmującym, jak i wysyłającym. Zdaniem M. Okólskiego uczestnicy migracji niepełnej funkcjonują na obrzeżach życia zawodowego, kulturowego i społecznego obu krajów i marginalizacja ta ma charakter *ponadnarodowy* i nieuchronnie trwały⁶¹.

Według *Center for Analysis of Social Exclusion* jednostka jest społecznie wykluczona, jeżeli pod względem geograficznym jest ona członkiem społeczeństwa, chce uczestniczyć w aktywności społecznej i nie

⁵⁹ Zob.: K. W. Frieske, P. Poławski, *Opieka i kontrola. Instytucje wobec problemów społecznych*, (rozdz. III, *Procesy marginalizacji społecznej: korelaty biedy i społecznego nieprzystosowania*), Katowice 1999, s. 88.

⁶⁰ D. Osipowicz, *Marginalizacja społeczna migrantów*. W: E. Jaźwińska i M. Okólski (red.), *Ludzie na huślawce. Migracje między peryferiami Polski i Zachodu*. Warszawa 2001, s. 387.

⁶¹ M. Okólski, *Mobilność przestrzenna z perspektywy koncepcji migracji niepełnej*. W: W: E. Jaźwińska i M. Okólski (red.), *Ludzie na huślawce. Migracje między peryferiami Polski i Zachodu*. Warszawa 2001, s. 59.

może tego czynić z powodów od niej niezależnych, będących poza jej kontrolą.

Jedną z podstawowych przyczyn ograniczenia aktywności społecznej jest szeroko rozumiany proces modernizacji obejmujący rozwój ekonomiczny, zmianę społeczną i polityczną na poziomie psychospołecznym i strukturalnym. Zmiany i procesy modernizacyjne zachodzące w społeczeństwie przebiegają z niejednakową prędkością w odniesieniu do różnych segmentów tego społeczeństwa. „Te asynchronie powodują współistnienie tradycyjnych i współczesnych instytucji, wartości, postaw, wzorców zachowań itp.. Pewne sektory populacji pozostają opóźnione w rozwoju modernizacyjnym, bądź nawet wyłączone spod oddziaływania tych procesów”⁶². Dotknięte tym regiony geograficzne, kategorie społeczne lub grupy osób można określić, jako zmarginalizowane.

Powstające bariery rozwojowe mogą prowadzić do stopniowego ograniczania społecznej aktywności i podmiotowości jednostek oraz grup społecznych, a co za tym idzie do postępującego procesu dezintegracji społecznej. Marginalność jest odwrotnością procesu integracji społecznej. Jak wiadomo podstawowe znaczenie dla społecznej aktywności, zdolności do samoorganizacji społecznej i kształtowania się demokratycznego ładu społecznego ma więź społeczna – i szerzej – kapitał społeczny.

Trudno jest pobieżnie przedstawić obszerną literaturę, liczne dokumenty (krajowe i europejskie) oraz mniej lub bardziej złożone definicje dotyczące pojęcia *wykluczenia społecznego i marginalizacji*⁶³. Bez względu

⁶² D. Osipowicz, *Marginalizacja społeczna migrantów*. W: E. Jaźwińska i M. Okólski (red.), *Ludzie na huślawce. Migracje między peryferiami Polski i Zachodu*. Warszawa 2001, s. 382.

⁶³ Przykładowe pozycje literatury dotyczącej tego problemu: M. Duda, B. Gulla (red.) *Przeciw wykluczeniu społecznemu*. Kraków 2008; L. Frąckiewicz (red.) *Wykluczenie*

na to, czy mamy na uwadze kulturową obcość czy ułomność statusu jednostek czy grup społecznych, marginalność oznacza mniej czy bardziej ograniczone uczestnictwo w określonym porządku społecznym i brak dostępu do jego podstawowych instytucji takich jak: rynek pracy, rynek konsumpcji, system instytucji wymiaru sprawiedliwości, system edukacyjny, system gwarancji socjalnych itp.⁶⁴. Upraszczając tę kwestię można przedstawić ją schematycznie: ograniczenie dostępu do zasobów (ubóstwo), powoduje ograniczony dostęp do instytucji (ograniczenie praw). Następstwem tych utrudnień jest ograniczenie możliwości uczestnictwa a w konsekwencji niechęć do zaangażowania się i zaniechanie działań. Marginalność w skrócie to peryferyjna (zdegradowana, zdominowana) lub niejednoznaczna pozycja społeczna pewnych osób, grup lub zbiorowości społecznych⁶⁵.

społeczne; Katowice 2005; K.W. Frieske *Marginalność społeczna*. W: *Encyklopedia socjologii*, tom 2 (K-N) Warszawa 1999; S. Golinowska (red.) *Ubóstwo i wykluczenie społeczne, badania, metody, wyniki*. Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, 2005; M. Jarosz (red.) *Wykluczeni. Wymiar społeczny, materialny i etniczny*, Instytut Studiów Politycznych PAN, Warszawa 2008; B. Kłós *Problem ubóstwa i wykluczenia społecznego w polityce społecznej Unii Europejskiej*", Informacja Biura Studiów i Ekspertyz Kancelarii Sejmu, w: WWW.biurose.sejm.gov.pl, 25.11.2010; T. Kowalak *Ekskluzja społeczna i Marginalizacja społeczna*, hasła w *Leksykonie polityki społecznej* pod red. B. Rysz-Kowalczyk, Warszawa 2001; W. Kubik i B. Urban (red.) *Uwarunkowania i wzory marginalizacji społecznej współczesnej młodzieży*, Kraków 2005; D. Lepianka *Czym jest wykluczenie społeczne? Wprowadzenie do europejskich debat na temat ekskluzji* w: „Kultura i Społeczeństwo” nr 4/2002; R. Marks-Bielska *Marginalizacja społeczno-ekonomiczna w świetle polskiej literatury przedmiotu – lata 90* w: „Polityka Społeczna nr 3/2003”; M. Orłowska (red.) *Skazani na wykluczenie*, Warszawa 2005; E. Tarkowska *Ubóstwo i wykluczenie społeczne. Koncepcje i polskie problemy*, w: J. Wasilewski (red.) *Współczesne społeczeństwo polskie. Dynamika zmian*, Warszawa 2006; E. Wnuk-Lipiński *Marginalizacja i wykluczenie społeczne*, w: *Tenże Socjologia życia publicznego*, Warszawa 2005; i inne.

⁶⁴ Por.: B. Krześcińska-Żach, J. Szymanowska, *Wybrane obszary problemów i zagrożeń społecznych*. W: W. Danielewicz (red.), *Oblicza współczesności w perspektywie pedagogiki społecznej*. Warszawa 2009, s. 325 i nast..

⁶⁵ Zob.: R. Szarfenberg, *Marginalizacja i wykluczenie społeczne – panorama językowo-teoretyczna*. W: R. Szarfenberg, C. Żołędowski, M. Theiss (red.), *Ubóstwo i wykluczenie społeczne - perspektywa poznawcza*. Warszawa 2010, s. 122.

Warto zauważyć, że procesy emancypacji społecznej dążą do zrównania statusowych uprawnień w najbardziej podstawowych dziedzinach, takich jak: prawa człowieka, obywatelskie czy socjalne. Może to oznaczać, że marginalność społeczna wyznacza nie tyle ułomność statusu tych czy innych pozycji społecznych, ile brak możliwości czy umiejętności wykorzystania wbudowanych w nie uprawnień. Można także założyć, że z uwagi na proste mechanizmy zróżnicowania społecznego każdy uczestnik współczesnego społeczeństwa może mieć jakiś kłopot z wykorzystaniem któregoś ze swoich statusowych uprawnień.

Dokonując przeglądu kilkunastu różnych określeń i definicji ogólnych marginalności i wykluczenia społecznego Ryszard Szarfenberg wyróżnił kilka ich rodzajów. Są to definicje sytuujące wykluczenie społeczne w kontekście:

- problemów z uczestnictwem/partycypacją (brak, niezdolność, niemożność) w życiu społecznym lub zbiorowym;
- problemów z dostępem (ograniczony, utrudniony) do zasobów, dóbr publicznych, instytucji i systemów społecznych;
- problemów z prawami społecznymi (odmowa, realizowane w niewielkim stopniu lub nierealizowane);
- ubóstwa i deprivacji⁶⁶.

Powyższe rozważania wskazują, że deficyty uczestnictwa uznano za kluczowe kategorie definiujące pojęcia: marginalności, marginalizacji i wykluczenia społecznego. K.W. Frieske podkreśla, że w społeczeństwach (zarówno dawnych, jak i współczesnych) obecni są ludzie, którzy – z rozmaitych powodów – uczestniczą w życiu zbiorowym w stopniu

⁶⁶ Tamże, s.123.

mniej niż jego pozostali uczestnicy⁶⁷. Z powyższego wynika, że istnieje stopniowość uczestnictwa w życiu zbiorowym (jedni uczestniczą bardziej, a inni mniej), a jego niski poziom uznawany jest za cechę marginalności. Oczywiście mogą istnieć bardzo różne powody niskiego poziomu uczestnictwa. Warto także zauważyć, że marginalizacja w tym wymiarze związana jest z uprzedmiotowieniem, czyli z procesem odwrotnym do upodmiotowienia. Im bardziej człowiek jest uprzedmiotowiony, tym mniejszy ma wpływ na życie swoje i swoich bliskich, jest więc przedmiotem oddziaływań innych lub bardziej bezosobowych procesów, nad którymi nie ma żadnej kontroli⁶⁸.

W literaturze przedmiotu istnieje wiele hipotez dotyczących przyczyn marginalizacji i wykluczenia społecznego. Najogólniej można wymienić następujące:

1) przyczyny wykluczenia społecznego są w samych wykluczonych i ewentualnie ich bliskich, spowodowane są ich wewnętrznymi deficytami, np. brakiem wykształcenia, niepełnosprawnością, brakiem dynamiki i elastyczności, lenistwem, brakiem starań, zbyt szybką rezygnacją, wadami genetycznymi, nieudolnością rodziców itp.;

2) przyczyną wykluczenia społecznego są inni, ich złośliwe działania, egoizm. To inni wykluczają, żeby zachować swoją uprzywilejowaną pozycję. Wykluczeni są ofiarami ludzi, którzy w ten sposób ugruntowują swoje miejsce (mniej ludzi do podziału społecznego dobrobytu to więcej dla tych zintegrowanych);

⁶⁷ Zob.: K. W. Frieske, P. Poławski, *Opieka i kontrola. Instytucje wobec problemów społecznych*, (rozdz. III, *Procesy marginalizacji społecznej: korelaty biedy i społecznego nieprzystosowania*), Katowice 1999, s. 83.

⁶⁸ Por.: R. Szarfenberg, *Marginalizacja i wykluczenie społeczne – panorama językowo-teoretyczna*. W: R. Szarfenberg, C. Żołędowski, M. Theiss (red.), *Ubóstwo i wykluczenie społeczne - perspektywa poznawcza*. Warszawa 2010, s. 136.

3) przyczyną wykluczenia jest struktura i organizacja życia społecznego. Żadne instytucje nie są w stanie zapewnić wszystkim jednakowego dostępu do rynku pracy i do rynku konsumpcji, a także dostępu do przywilejów związanych ze statusem obywatela;

4) przyczyny wykluczenia są poza wykluczonymi i poza „regularną i zorganizowaną społecznością”, to bezosobowe procesy (np. gospodarcze), które różnicują członków społeczeństwa, niezależnie od zabiegów o charakterze demokratycznym, czy egalitarnym, szczególnie w okresach zmian społeczno-gospodarczych⁶⁹.

Zdaniem badaczy tego zjawiska jedną z najpoważniejszych przyczyn marginalizacji i wykluczenia społecznego jest bezrobocie, a w jego konsekwencji ubóstwo. Poczucie beznadziejności ludzi zmęczonych bezskutecznym poszukiwaniem pracy i stałą troską o przetrwanie najczęściej prowadzi do apatii, minimalizacji aspiracji, gospodarczej pasywności, przeświadczenia o braku kontroli nad własnym losem, pesymizmu, dezorganizacji rodziny, braku respektu dla reguł porządku społecznego, a także silnym nastawieniem na eksploatację dostępnych form opieki socjalnej⁷⁰.

Ubóstwo w społeczeństwie, w którym większość instrumentów integracji jest dostępnych za pieniądze zawsze będzie sprzyjać marginalizacji. Poza tym ubóstwo oznacza też mniej możliwości wyboru, a więc ograniczoną swobodę działania, mniej praw. W tym miejscu należy wyraźnie podkreślić za R. Szarfenbergiem, że wiele instytucji pomocy społecznej działa w ten sposób, że warunkiem otrzymania świadczeń jest

⁶⁹ Tamże, s. 138.

⁷⁰ Por.: K. W. Frieske, P. Poławski, *Opieka i kontrola. Instytucje wobec problemów społecznych*, (rozdz. III, *Procesy marginalizacji społecznej: korelaty biedy i społecznego nieprzystosowania*), Katowice 1999, s. 111.

brak aktywności, np. brak zatrudnienia, brak dochodów, brak kwalifikacji, brak wiedzy, brak zaradności itp.. Można zaryzykować hipotezę, że tworzenie charakterystyk grup społecznych, które są uprawnione do otrzymywania świadczeń wzmacnia marginalizację⁷¹.

W początkowych paragrafach Raportu omówiono problematykę migracji czasowej, spowodowanej brakiem możliwości zatrudnienia; migracji, której celem jest zdobycie środków utrzymania, albo podniesienie poziomu statusu materialnego. W tym kontekście łatwo zauważyć, że nie chodzi tu już tylko o ubóstwo, ale o „niestabilność dochodów i brak społecznego zakorzenienia poprzez instytucje pracy, nie o brak przedsiębiorczości czy apatię, lecz o aktywność gospodarczą poza oficjalnymi granicami obrotu gospodarczego, nie o przestępczość, lecz jej charakterystyczne formy, które łączy rozwiązywanie konfliktów poza systemem instytucji prawnych, nie o bezrobocie rozumiane jako brak jakiegokolwiek aktywności gospodarczej, lecz o zarobki poza oficjalnym rynkiem pracy⁷²”.

Takie rozumienie marginalności poszerza zakres tego zjawiska o rozmaite formy życia społecznego toczące się poza instytucjami, które stanowią podstawowe i prawnie ugruntowane regulatory ludzkiego zachowania. Dzięki temu marginalizacja nie powinna być kojarzona tylko z dezorganizacją czy patologią społeczną, bowiem „podstawowe przesłanki społecznej marginalności wbudowane są w oficjalny porządek społeczny⁷³”.

⁷¹ Zob.: R. Szarfenberg, *Marginalizacja i wykluczenie społeczne – panorama językowo-teoretyczna*. W: R. Szarfenberg, C. Żołędowski, M. Theiss (red.), *Ubóstwo i wykluczenie społeczne - perspektywa poznawcza*. Warszawa 2010, s. 130.

⁷² K. W. Frieske, P. Poławski, *Opieka i kontrola. Instytucje wobec problemów społecznych*, (rozdz. III, *Procesy marginalizacji społecznej: korelaty biedy i społecznego nieprzystosowania*), Katowice 1999, s. 112.

⁷³ Tamże, s. 112.

Podjęcie decyzji o wyjeździe poza granice kraju w celach zarobkowych spowodowane jest splotem wielu czynników: ekonomicznych, społecznych, kulturowych, politycznych, demograficznych i innych. Wydaje się też, że jednym z czynników decydujących o wyjeździe może być marginalizacja. „Strategie migracji wybierają osoby, które mają ‘niewiele do stracenia’. Pod jakimś względem są one zmarginalizowane już w momencie wyjazdu (Łukowski 1997)⁷⁴. Decydując się na wyjazd zarobkowy, nie ryzykują, że utracą osiągniętą pozycję społeczną czy status zawodowy”⁷⁵.

Wśród wymienionych powyżej czynników można wyróżnić te, które w szczególności skłaniają ludzi do podjęcia migracji i generują zagrożenie marginalizacją. Należą do nich: sytuacja w rodzinie, peryferyjność miejsca zamieszkania, sytuacja na lokalnym rynku pracy, istniejące w danej społeczności wzory konsumpcji⁷⁶. Migracja jest zatem nie tylko przyczyną marginalizacji, ale także sposobem na jej unikanie. Wyjazd poza granice kraju w celach zarobkowych jest ucieczką przed bezrobociem, przed prowincjonalną i nieatrakcyjną perspektywą dalszego życia w miejscu zamieszkania, próbą zaspokojenia potrzeb konsumpcyjnych rozbudzonych medialnym przekazem wzorców kultury masowej.

⁷⁴ W. Łukowski, *Podstawowe tendencje w sferze zachowań migrantów za granicą i w społeczności ich pochodzenia*. W: E. Jaźwińska, W. Łukowski, M. Okólski, *Przyczyny i konsekwencje emigracji z Polski. Wstępne wyniki badań w czterech regionach za pomocą podejścia Etno-sądowego, Working Papers, Seria „Prace Migracyjne”, nr 7, Warszawa 1997, ISS UW. Podaję za: ⁷⁴ D. Osipowicz, *Marginalizacja społeczna migrantów*. W: E. Jaźwińska i M. Okólski (red.), *Ludzie na huśtawce. Migracje między peryferiami Polski i Zachodu*. Warszawa 2001, s. 390.*

⁷⁵ D. Osipowicz, *Marginalizacja społeczna migrantów*. W: E. Jaźwińska i M. Okólski (red.), *Ludzie na huśtawce. Migracje między peryferiami Polski i Zachodu*. Warszawa 2001, s. 390.

⁷⁶ Tamże.

Przedstawione powyżej kwestie i zjawiska społeczne związane z tworzeniem się obszarów marginalizacji i wykluczenia społecznego wymaga podejmowania określonych działań pozwalających niwelować powstałe problemy w celu zapobiegania zagrożeniom społecznym, jaki mogą powodować. Zadania i funkcje polityki socjalnej państwa i instytucji rządowych, samorządowych i pozarządowych w przeciwdziałaniu zjawisku marginalizacji i wykluczenia społecznego oraz w likwidowaniu skutków tych zjawisk omawia kolejny paragraf.

1.5 Możliwości wsparcia i pomocy dla dzieci i młodzieży z rodzin dysfunkcyjnych

Wyjazd rodziców za granice w celach zarobkowych może (ale nie musi) prowadzić do dysfunkcji środowiska rodzinnego. Jednakże prawdopodobieństwo wystąpienia tego zjawiska wzrasta, kiedy jedno z rodziców lub obydwój na czas dłuższy, tj. powyżej dwunastu miesięcy opuszczają swoje dzieci [tamże]. Rezultatem dysfunkcji rodziny w zakresie wychowania i socjalizacji mogą być m.in. zaburzone zachowania dzieci i młodzieży, a w konsekwencji ich marginalizacja i wykluczenie.

Można ograniczyć konsekwencje dla prawidłowego funkcjonowania dorastających jednostek w rodzinie (czasowo) niepełnej, tworząc odpowiednie rozwiązania systemowe mające na celu skonstruowanie programu wsparcia i pomocy dla dzieci i rodziców. Psychologowie zajmujący się terapią rodzinną stoją na stanowisku, że warunkami koniecznymi do spełnienia w procesie rozwiązywania powstałego problemu

są następujące kwestie: podejście systemowe, podejście sekwencyjne, świadomość problemu i zapoczątkowanie procesu ulepszania⁷⁷.

W rozdziale tym opisano rozwiązania dla dzieci z różnego typu rodzin dysfunkcyjnych, ponieważ dla dzieci z rodzin migracyjnych nikt jeszcze nie stworzył odrębnego systemu wsparcia. Jest jednak prawdopodobne, że niektóre z przytaczanych w tej części pracy wskazań pomocowych będą przydatne również dla eurodzieci i ich rodziców.

Biorąc pod uwagę sformułowane powyżej warunki działania wspierające i pomocowe należy rozpocząć od precyzyjnego zdiagnozowania rodzaju i zakresu problemów, jakie zostały spowodowane sytuacją życiową dzieci i młodzieży wychowujących się w rodzinach czasowo niepełnych. Harmonijny i pełny rozwój zapewnia wychowanie w środowisku rodzinnym w atmosferze szczęścia, miłości i zrozumienia. W sytuacjach, kiedy dom rodzinny nie jest w stanie należycie spełniać swoich funkcji, niezbędna jest pomoc instytucji państwowych. Nadrzędną zasadą rozstrzygającą o sposobie i kierunku sprawowania opieki jest *dobro dziecka*. Zanim jednak dojdzie do interwencji należy wykorzystać wszelkie inne działania zabezpieczające przed powstaniem negatywnych stanów rzeczy, a więc najogólniej rzecz ujmując – ważna jest profilaktyka.

Podjęmowane w porę działania profilaktyczne stwarzają możliwość zapobiegania zaburzeniom w zachowaniach społecznych i powstającym w ich rezultacie zagrożeniom, takim jak: wagary i przerwanie nauki szkolnej, uzależnienie od alkoholu i narkotyków, ryzykowne zachowania seksualne, przemoc i przestępczość nieletnich, próby samobójcze i inne. Ten obszar praktyki społecznej, zwłaszcza zorganizowanej i ukierunkowanej na

⁷⁷ Zob.: G. Egan, *Kompetentne pomaganie*. Poznań 2002, s. 50 i nast.

wcześniejszą interwencje, ma coraz większe znaczenie, ponieważ bardziej opłacalne pod wieloma względami jest zapobieganie przestępczości i patologii społecznej niż jej usuwanie⁷⁸.

W naukach pedagogicznych początkowo definiowano *profilaktykę* w sposób zbliżony do terminu *profilaktyka społeczna*, a więc jako „ogół działań zapobiegających niepożądanym zjawiskom w rozwoju i zachowaniu się ludzi”⁷⁹. A. Kamiński ujmując to zagadnienie jako działalność „polegającą na zapobieganiu tym wszystkim sytuacjom, które powodują wyłonienie się potrzeb z zakresu opieki społecznej, a więc i kompetencji społecznej”⁸⁰. E. Breitkopf sugeruje, aby oddziaływania profilaktyczne odnosić do rozwoju jednostki i analizować płaszczyzny zagrożeń: „stosunki społeczne, rodzinne, płaszczyznę zawodową, kulturalną, oświatową, zdrowotną”⁸¹. Autorka ta profilaktykę wychowawczą definiuje jako „działalność wychowawczą zapobiegającą występowaniu zjawisk i stanów umożliwiających, czy hamujących rozwój jednostek w różnych stadiach życia”⁸². W aspekcie profilaktyki pedagogicznej dobro dziecka powinno być pojmowane jako odpowiedzialne zapobieganie wszelkiego rodzaju zagrożeniom rzutującym na jego prawidłowy rozwój psychofizyczny, światopoglądowy, moralny, kulturowy, społeczny itp.

Ogólnie rzecz ujmując, oddziaływania profilaktyczne powinny sprowadzać się do istotnych ustaleń diagnostycznych dotyczących fenomenologii zagrożeń, czyli określenia stanu początkowego zagrożeń w

⁷⁸ Por.: F. Kozaczuk, B. Urban *Profilaktyka i resocjalizacja młodzieży*, Warszawa 2001, s. 33.

⁷⁹ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa 2001, s.316.

⁸⁰ A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej*. Warszawa 1980, s. 66.

⁸¹ E. Breitkopf, *Profilaktyka wychowawcza*. W: „Studia Pedagogiczne”, T.XXXV, 1983, s. 124.

⁸² Tamże.

funkcjonowaniu indywidualnym jednostki i w kontekstach społecznych oraz mechanizmów zaburzeń jednostki. Drugie ustalenie dotyczy etiologii stanów rzeczy i zjawisk, które sprowadza się do: określenia źródeł zaburzających i czynników sprawczych funkcjonowania jednostek i grup społecznych; określenie ich przyczyn, sformułowanie prognoz, opracowanie projektu oddziaływań profilaktyczno-wychowawczych i oceny jego skuteczności; określenia indywidualnych możliwości rozwojowych wychowanka, jego sytuacji rodzinnej i środowiskowej, ze wskazaniem osób mogących mu pomóc oraz zaprojektowania wszelkich zabiegów i środków pomocy, których można dokonać w celu ograniczenia negatywnego wpływu na jednostkę lub grupę⁸³.

Jednym z pierwszych środowisk, w których można podjąć działania profilaktyczne, jest szkoła. Kształtowanie w niej postaw moralnych i podejmowanie próby rozwiązywania dylematów prawno-moralnych dają możliwość wypracowania prawidłowych zachowań wobec patologii społecznej. Zaniedbanie tego rodzaju zmagania sprzyja zaangażowaniu dzieci w zjawiska niekorzystne społecznie⁸⁴.

Obecny system opieki ma za zadanie stworzenie warunków życia społecznego dzieciom przy współpracy z ich środowiskiem rodzinnym, a nie w izolacji od niego. Tworzenie w środowisku odpowiednich warunków, których brak powoduje tworzenie zjawisk patologicznych, stało się celem działań różnorodnych instytucji. Jednym z przykładów rozwiązań systemowych w zakresie profilaktyki społecznej jest działalność ośrodków wsparcia dziennego. Mają one za zadanie działać w najbliższym środowisku

⁸³ Zob.: F. Kozaczuk, *Analiza pedagogiczna opinii młodzieży licealnej o zjawiskach patologii społecznej*. W: *Rzeszowskie zeszyty naukowe. Prawo i Ekonomia*. T. XI, UMCS, Filia w Rzeszowie, Rzeszów 1992, s. 11-29.

⁸⁴ Tamże.

lokalnym dziecka, wspierając jego rodzinę w wypełnianiu funkcji i przeciwdziałając występowaniu patologii wśród dzieci i młodzieży. Oprócz tego, ich zadaniem jest realizowanie funkcji wsparcia dla rodzin i dzieci, które sprawiają kłopoty wychowawcze, są zagrożone demoralizacją, przestępczością lub uzależnieniem⁸⁵.

Na szczeblu rządowym określone kompetencje w zakresie podejmowania i rozwiązywania zadań związanych z wychowaniem i opieką nad dziećmi i młodzieżą z dysfunkcyjnych środowisk rodzinnych mają następujące resorty: Ministerstwo Edukacji Narodowej, Ministerstwo Sprawiedliwości, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej oraz Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji. Resorty te poprzez sieć lokalnych instytucji i placówek świadczą dzieciom pomoc, która sprowadza się do trzech głównych funkcji: socjalno-bytowej, profilaktyczno-wychowawczej, rewalidacyjno-resocjalizacyjnej.

Ministerstwo Edukacji Narodowej – w zakres jego kompetencji wchodzi organizowanie edukacji oraz częściowej i całkowitej opieki nad dzieckiem. W ramach tego resortu funkcjonują przedszkola, szkoły, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, ośrodki adopcyjno-opiekuńcze, placówki opiekuńczo-wychowawcze, zastępcze środowiska rodzinne, placówki terapeutyczne, resocjalizacyjne i rewalidacyjne. W sytuacjach zagrożenia, kiedy rodzina nie potrafi lub nie chce sprostać pełnieniu podstawowych funkcji, niezbędne jest korzystanie z różnego rodzaju pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Tego typu proces prowadzony przez wykwalifikowaną kadrę może przynieść wiele dobrego w kontekście pomocy i wsparcia. Wyszukiwanie wszystkich dróg pomocy przy

⁸⁵ Zob.: S. Kawula, *Wsparcie społeczne*. Warszawa 1999, s. 339.

rozwiązywaniu problemów wynikających z czasowej nieobecności jednego lub obojga rodziców jest niezbędne, aby niwelować negatywne konsekwencje rodzinnej rozłąki⁸⁶.

Zasada pomocniczości oznacza⁸⁷, że bez względu na podmiot działania – państwo, samorząd, kościoły grupy wyznaniowe, wolontariat, formy pomocy paliatywnej, zakład pracy, czy nawet rodzina własna – władza różnych szczebli i kręgów powinna działać tylko wtedy, gdy nie wystarczają działania osób i wspólnot im podległych. Podstawowym założeniem, mającym duże znaczenie dla omawianej zasady, jest pedagogiczna promocja „sił społecznych” w środowisku. Wszędzie bowiem są jednostki wyróżniające się własną aktywnością na tyle, że pragną żyć wg własnych reguł i zasad i odpowiadać za swój los. Zasada pomocniczości wyznacza dwie różniące się strategie:

I. W ujęciu negatywnym – władza różnych szczebli i kręgów nie powinna przeszkadzać osobom lub grupą społecznym w podejmowaniu inicjatyw i własnych działań. Jest to swoistego rodzaju przestroga przed blokowaniem ich energii, pomysłowości, zaradności, wyobraźni i wytrwałości w realizacji własnych oryginalnych przedsięwzięć;

II. W ujęciu pozytywnym obowiązkiem i misją każdej władzy jest podtrzymywanie wyżej wymienionych atrybutów jednostek lub grup, a ostatecznie – w razie potrzeby – uzupełnienie czy też wspomaganie wysiłków tych podmiotów, które nie są samowystarczalne (przejściowo lub stale). Niezbędne jest więc uczestnictwo własne w działaniach na rzecz wspólnot, stowarzyszeń, a nawet układów rodzinnych etc.

⁸⁶ Por.: G. Egan, *Kompetentne pomaganie*. Poznań 1997, s. 17 i nast.; C. Sutton, *Psychologia dla pracowników socjalnych*. Gdańsk 2004, s. 130-134.

⁸⁷ Por. T. Pilch, I. Lepalczyk, *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*. Warszawa 1995, s. 199.

Zasada pomocniczości nie tylko wyznacza granice integracji władzy, ale równocześnie zobowiązuje różne podmioty (tu: komponenty środowiska) do zagospodarowania powstałej w ten sposób przestrzeni człowieka (dzieci, dorastających, dorosłych). Chodzi tutaj o ukształtowanie korzystnej sieci społecznego wsparcia, sprzyjającej rodzinie a tym samym – dzieciom wychowującym się w niej – swoistej spirali życzliwości. Sieć ta powinna mieć działanie stymulujące działanie jednostki. W odniesieniu do rodziny, przedmiotem polityki społecznej na jej rzecz jest wspomaganie różnych funkcji, których oddziaływanie ma wpływ na dziecko. Dotyczy to głównie sfery świadomości społecznej i pedagogicznej rodziców⁸⁸.

Istotną kwestią w tworzeniu pomocy pedagogicznej i psychologicznej dla dzieci w rodzinach niepełnych jest właśnie pedagogizacja rodziców polegająca na wykształceniu prawidłowych postaw opiekuńczo-wychowawczych oraz opracowanie zespołu zachowań, dzięki którym mogą zostać ograniczone negatywne skutki rozłąki.

Poradnictwo psychologiczno-pedagogiczne polega na indywidualnej lub zinstytucjonalizowanej pomocy świadczonej osobom, które wykazują trudności lub potrzebę wsparcia w wykorzystaniu predyspozycji psychofizycznych, pełnieniu ról społecznych, dostosowaniu się do wymogów społeczeństwa, rozwiązywaniu konfliktów czy podejmowaniu decyzji. Tak pojmowane poradnictwo realizowane jest poprzez procesy diagnozowania, profilaktyki i terapii. Ze względu na zakres i charakter udzielanego wsparcia poradnictwo psychologiczno-pedagogiczne kierowane jest do rodzin i osób z zaburzeniami rozwoju: społecznego, moralnego, psychicznego, a także z dysfunkcjami rozwojowymi, niewydolnością

⁸⁸ Tamże, s.194.

intelektualną, podejmujących decyzję o kierunku kształcenia zawodowego itp.⁸⁹.

Pedagoga szkolnego wspomagają w jego działalności pracownicy terenowych ośrodków pomocy społecznej, kuratorzy i w szczególnych przypadkach (jeśli dochodzi do naruszenia lub złamania prawa) policja oraz pogotowie opiekuńcze⁹⁰.

Do głównych zadań pedagoga szkolnego należy diagnozowanie przyczyn trudności w nauce i zaburzeń w zachowaniu się uczniów, organizowanie i prowadzenie różnych form terapii uczniów z zaburzeniami w zachowaniu, udzielanie porad rodzicom i nauczycielom w zakresie metod wychowania (ze szczególnym zwróceniem uwagi na metody stosowane wobec dzieci), udzielanie pomocy rodzicom i nauczycielom w zakresie postępowania wychowawczego wobec młodzieży z objawami nieprzystosowania społecznego, współorganizowanie zespołów diagnostyczno-wychowawczych, popularyzowanie wśród rodziców uczniów wiedzy o sposobach rozwiązywania konfliktów oraz ścisła współpraca z poradniami różnego typu.

Z pedagogiem szkolnym najczęściej współpracują pracownicy socjalni będący pracownikami pomocy społecznej. Ich wspólne działanie na rzecz pomocy pedagogicznej dla dzieci i dorastających polega na selekcji do zespołów diagnostyczno-wyrównawczych, wymianie materiałów diagnostyczno-terapeutycznych oraz działalności orzeczniczno-kwalifikacyjnej.

⁸⁹ J. Markert-Depta, *Współpraca poradni z pedagogiem szkolnym*. W: „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 9, 1998, s. 35.

⁹⁰ S. Badora, B. Czeredrecka, D. Marzec, *Rodzina i formy jej wspomagania*. Kraków 2003, s. 78; A. Krzanowski, *Funkcjonowanie szkoły w rzeczywistości samorządu*. W: T. Zajac (red.), *Dylematy przemian oświatowych*. Rzeszów 1997, s. 12-19; S. Nalaskowski, *Kształcenie i wychowanie w zreformowanej szkole polskiej*. Kraków 2001.

Pedagog rodzinny jest ogniwem w systemie wsparcia i opieki nad rodziną i wychowujących się w niej dzieci. Współpracuje on ze szkołami, policją, sądami, poradniami, opieką społeczną. Zadaniem pedagoga rodzinnego jest tworzenie odpowiednich warunków wychowawczych i opiekuńczych oraz w niwelowanie przeszkód w prawidłowym procesie rozwoju i socjalizacji dzieci i młodzieży. Pomoc pedagogiczna jaką te osoby niosą potrzebującym, obejmuje zagadnienia dotyczące technik komunikowania się, diagnozy rodziny i sporządzenia planu pomocy rodzinie oraz szkoleń w zakresie pomocy społecznej.

Pomocą psychologiczną i pedagogiczną dla dzieci i ich rodzin zajmują się też liczne organizacje pozarządowe. Pełnią one wiele funkcji w środowiskach lokalnych. Zróżnicowane są ich cele, zadania, struktury oraz zakres działań i źródła finansowania. Służą przełamaniu bierności i izolacji zagrożonych jednostek oraz środowisk. Bardzo silny jest ruch społeczny służący rodzinie i dziecku. Obejmuje on organizacje o różnym stopniu sformalizowania, działające na rzecz nie tylko dzieci czy dorastających, ale także np.: kobiet w ciąży; rodziców pozostających w trudnych sytuacjach życiowych, rodzin zagrożonych patologią, dotkniętych chorobami; osieroconych i zaniedbanych dzieci. Szczególnie aktywne są grupy samopomocy, spontanicznie tworzone przez fachowców z różnych dziedzin np. lekarzy, psychologów, psychoterapeutów, którzy ofiarowują swoją wiedzę i doświadczenie dorastającym i dorosłym nieumiejącym poradzić sobie z własnymi problemami (na przykład spowodowanymi migracją rodziców w celach zarobkowych).

Istotną rolę w działalności organizacji pomocowych odgrywa funkcja informacyjno-edukacyjna ukazująca trudną sytuację dzieci z rodzin niewydolnych wychowawczo, co rozbudza wrażliwość społeczną, uczy

empatii i kształtuje postawy otwarte na potrzeby innych. Rozważając temat pomocy pedagogicznej i psychologicznej dla dzieci i ich rodzin, nie sposób nie wspomnieć o wolontariacie, czyli społecznej działalności na rzecz potrzebujących.

I. Lepalczyk⁹¹ wymienia pięć funkcji charakterystycznych dla organizacji pozarządowych:

1. Funkcja wspomagania rozwoju biologicznego, społecznego i kulturalnego jednostki;
2. Funkcja przygotowująca człowieka do pełnienia ról społecznych i zawodowych (wyrabiająca umiejętności organizatorskie, kierownicze itp.);
3. Funkcja wzbogacania życia jednostki (lepsze rozumienie rzeczywistości i świata);
4. Funkcja upowszechniania wiedzy (kształtowania określonych postaw);
5. Funkcja rozwijania idei demokracji.

Do najbardziej charakterystycznych grup funkcji organizacji pozarządowych należą:

- grupa funkcji związanych z zaspokojeniem potrzeb, zainteresowań i aspiracji samych stowarzyszonych; można do niej zaliczyć funkcję afiliacyjną, ekspresyjną, pomocową;

- grupa funkcji związanych z zaspokojeniem potrzeb szerszej społeczności np. lokalnej lub określonej jej części; można do niej zaliczyć funkcję integracyjną, opiekuńczo-wychowawczą, normalizacyjną, grupę nacisku, oraz funkcję uspołecznienia państwa.

⁹¹ I. Lepalczyk (red.) *Źródła do pedagogiki opiekuńczej*. T. II, Warszawa 2003, s. 46.

Poniżej zostały przedstawione i krótko scharakteryzowane typy placówek świadczących pomoc i wsparcie dla dzieci i młodzieży z dysfunkcyjnych środowisk rodzinnych.

Do placówek opiekuńczo-wychowawczych typu interwencyjnego należą pogotowia opiekuńcze i policyjne izby dziecka. Pogotowie opiekuńcze jest interwencyjną placówką opiekuńczo-wychowawczą przeznaczoną dla dzieci od 11 do 18 r. ż., znajdujących się w nagłych sytuacjach kryzysowych wymagających zapewnienia doraźnej, całodobowej opieki. Wyjątkowe, uzasadnione sytuacje dopuszczają przyjęcie młodszych dzieci. Pogotowie jest otwartą placówką opiekuńczo-wychowawczą i nie ma charakteru izolacyjnego. Ze względu na swój interwencyjny charakter ma za zadanie zapewnienie dziecku kompleksowej opieki do czasu powrotu do rodziny lub umieszczenie w rodzinie zastępczej, placówce rodzinnej czy socjalizacyjnej. Pracownicy pogotowia opiekuńczego mają obowiązek podjęcia wszelkich starań na rzecz powrotu dziecka do własnej rodziny, bądź odpowiedniej instytucji socjalizacyjnej lub resocjalizacyjnej. Wszelkie działania tego typu realizowane są wraz z rodzicami, opiekunami prawnymi, sądami rodzinnymi, pracownikami socjalnymi, szkołami, poradniami i ośrodkami adopcyjno-opiekuńczymi⁹².

Rodzinne domy dziecka są placówkami opiekuńczo-wychowawczymi typu rodzinnego, które podobnie jak placówki interwencyjne czy socjalizacyjne przeznaczone są do opieki nad dzieckiem częściowo lub całkowicie pozbawionym opieki rodzicielskiej. Zapewniają dziecku całodobową, ciągłą opiekę i wychowanie w warunkach zbliżonych do domu rodzinnego, a także zaspokajają jego niezbędne potrzeby bytowe,

⁹² B. Wojciechowska, *Postępowanie przygotowawcze. Wybrane zagadnienia i przykłady*. Piła 2000.

rozwojowe, w tym emocjonalne, społeczne, religijne. Skierowanie dziecka do placówki tego typu następuje po wyczerpaniu możliwości udzielenia pomocy rodzinie naturalnej lub po umieszczeniu w rodzinie zastępczej. Podobnie jak w przypadku innych placówek uważa się, że pobyt dziecka w tego typu instytucji powinien mieć charakter przejściowy – do czasu powrotu do rodziny naturalnej lub znalezienia rodziny adopcyjnej czy zastępczej. Jeśli nie dojdzie takie zamierzenie do skutku, to pobyt w domu dziecka jest możliwy do czasu ukończenia rozpoczętej wcześniej nauki szkolnej⁹³.

Wioska dziecięca stanowi jedną z wielu funkcjonujących w Polsce form zastępczej opieki nad dziećmi i młodzieżą, która oparta jest na wychowaniu rodzinnym. Ze względu na ten właśnie fakt uważa się, że ich wartość kompensacyjna jest dla dziecka nieoceniona. Życie i wzrastanie w tego typu środowiskach jest szansą na dojrzewanie we wspólnocie jak najbardziej zbliżonej do normalnej, prawidłowo funkcjonującej rodziny.

Ministerstwu Edukacji Narodowej podlegają również placówki wsparcia dziennego, do których należą: świetlice środowiskowe, świetlice socjoterapeutyczne, ogniska wychowawcze i warsztaty terapii zajęciowej.

Świetlice środowiskowe mają za zadanie rozpocząć działania profilaktyczne, gdy określone cechy rozwoju dziecka jeszcze nie utrudniają mu przystosowania i nie dezorganizują prawidłowego procesu wychowania, ale jednocześnie w negatywny sposób wyróżniają je spośród rówieśników⁹⁴. Świetlice środowiskowe jako placówki pracujące w najbliższym otoczeniu dziecka, posiadają możliwość stałego wglądu w jego sytuację rodzinną (np. związaną z migracją rodzica lub obojga rodziców). Wczesna diagnoza

⁹³ S. Badora, *Uczucia i profesjonalizm. O formach opieki zastępczej*. Częstochowa 1998.

⁹⁴ H. Nartowska, *Opóźnienia i dysharmonie rozwoju dziecka*. Warszawa 1986 r. s.27.

środowiska rodzinnego daje możliwość podjęcia działań o charakterze profilaktyczno-kompensacyjnym. Działania takie mogą polegać na uświadamianiu opiekunom uprawnień dotyczących korzystania z zasiłków, zapomóg, czy innych form pomocy materialnej, a także na poradnictwie w zakresie pomocy i opieki psychologiczno-pedagogicznej oraz na podnoszeniu świadomości pedagogicznej rodziców.

Świetlice socjoterapeutyczne stanowią ogromną pomoc w sytuacjach szerzących się wśród dzieci i młodzieży przejawów wykolejenia i zwiększenia patologii życia społecznego. W miejscach tego typu odbywa się oddziaływanie na dzieci głównie za pomocą socjoterapii, czyli terapii w grupie i poprzez grupę. Ze względu na to, że coraz młodsze dzieci sięgają po alkohol, narkotyki, dokonują czynów karalnych niezgodnych z normami prawnymi, pojawia się konieczność zmniejszenia zasięgu tego zjawiska. Jest to możliwe dzięki powołaniu instytucji wspomagających środowisko rodzinne i szkolne w wypełnianiu funkcji opiekuńczych, wychowawczych i korekcyjnych. Instytucje i placówki tego typu zajmują się organizacją czasu wolnego dzieci i młodzieży. Oddziaływania socjoterapeutyczne w świetlicach o tym charakterze mają na celu dostarczanie dziecku odpowiednio zorganizowanych doświadczeń społecznych a w konsekwencji – zmianę patologicznych wzorców zachowania.

Ogniska wychowawcze zaliczane są do placówek wsparcia dziennego o charakterze specjalistycznym. Działają w najbliższym otoczeniu dziecka, współpracując z jego rodziną (opiekunami), ośrodkiem pomocy społecznej, szkołą lub – jeśli jest to konieczne – sądem. W ogniskach realizowane są określone standardy opieki i wychowania. Współpraca personelu z rodziną powinna prowadzić do udzielania pomocy dzieciom w zakresie rozwoju psychofizycznego, pozytywnego

funkcjonowania społecznego, nawiązania właściwych kontaktów z otoczeniem, oraz przygotowania do samodzielnego życia. Wypełnianie tych zadań przez pracowników ogniska możliwe jest po odpowiednim, dokładnym zdiagnozowaniu problemów dziecka i podjęciu stosownych działań terapeutycznych, profilaktycznych i resocjalizacyjnych, zarówno w stosunku do dziecka, jak i jego rodziny.

Warsztaty terapii zajęciowej powstały w celu realizacji zadań dotyczących rehabilitacji społecznej i zawodowej zmierzającej do ogólnego rozwoju i poprawy sprawności każdego uczestnika w zakresie niezbędnym do jego możliwie niezależnego, samodzielnego i aktywnego życia w środowisku.

Młodzieżowe ośrodki wychowawcze (wcześniej funkcjonowały pod nazwą: zakłady wychowawcze) – są to placówki resocjalizacyjne, przeznaczone dla młodzieży niedostosowanej społecznie, działające cały rok i zapewniające wychowankom opiekę o charakterze ciągłym, całodobowym⁹⁵.

Ministerstwo Sprawiedliwości – zakres jego działań obejmuje kwestie prawne, związane z opieką nad dzieckiem, przestępczość dzieci oraz przestępczość wobec dzieci. W ramach tego resortu funkcjonują sądy rodzinne i nieletnich, rozstrzygające sprawy rodzinne, opiekuńcze oraz orzekające w sprawach przestępstw i demoralizacji nieletnich, a także ośrodki diagnostyczne, zakłady poprawcze, schroniska dla nieletnich i ośrodki kuratorskie.

Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej – zakres jego kompetencji dotyczy kwestii związanych z pracą nieletnich i pomocy społecznej, w tym

⁹⁵ Por.: J. Brągiel, S. Badora (red.), *Formy opieki, wychowania i wsparcia w zreformowanym systemie pomocy społecznej*. Opole 2005.

dzieciom niepełnosprawnym. W ramach tego resortu funkcjonują domy pomocy społecznej, domy dla samotnych matek i ośrodki pomocy społecznej. Do instytucji wsparcia należą ośrodki pomocy społecznej, stanowiące podstawową jednostkę organizacyjną systemu pomocy społecznej. Jest on najbliżej człowieka i rodziny potrzebującej.

Ważne miejsce w systemie pomocy rodzinie i dziecku zajmują pracownicy socjalni, których działania wiążą się z ogromną odpowiedzialnością za wywołane skutki, gdyż dotyczą innych osób i ich problemów życiowych. Pracownicy socjalni powinni posiadać wykształcenie pedagogiczne, psychologiczne lub socjologiczne, ze wzg. na rodzaj problemów, z jakimi spotykają się w swojej pracy zawodowej. Realizują w niej następujące cele:

- wspomagają osoby i rodziny w odzyskaniu pełnych zdolności i możliwości życiowych;

- dzięki wiedzy i umiejętnością wzmacniają zdolności grupy i społeczności lokalnych do samodzielnego rozwiązywania własnych problemów;

- organizują efektywne formy pomocy i zarządzają nimi⁹⁶.

Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji – w ramach jego działalności podejmowane są kwestie przestępczości i demoralizacji nieletnich oraz przestępczości oraz zaniedbań socjalnych wobec dzieci. Resort ten obejmuje policyjne izby dziecka, a sprawami dzieci (opiekuńczymi i przestępczością) w urzędach zajmują się zespoły do spraw nieletnich.

⁹⁶ Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z dnia 4.X.1995 r. w sprawie ustalenia dokumentacji programowej dla zawodu pracownika socjalnego, Dz. U. 1995, nr 6, poz. 44.

Wsparcie pedagogiczne i psychologiczne jest potrzebne młodym ludziom, którzy ze względu na specyfikę swojej sytuacji rodzinnej (np. czasowy wyjazd rodzica lub obojga rodziców za granicę w celach zarobkowych) przeżywają trudności i często ich zachowanie staje się źródłem nieporozumień dla najbliższych (opiekunów, rówieśników). Konieczna w takich sytuacjach jest fachowa diagnoza osoby wymagającej wsparcia. Ważne jest określenie jej problemów, potrzeb, warunków, czyli ogólnej sytuacji, w której funkcjonuje, a także przeanalizowanie silnych cech osobowościowych. Tego typu profesjonalne podejście jest podstawą do pokazania dzieciom drogi od wsparcia do samodzielności⁹⁷.

W Polsce istnieje dość szeroko rozbudowana sieć instytucji i placówek świadczących pomoc i udzielających wsparcia dzieciom z dysfunkcyjnych środowisk rodzinnych, a także ich rodzinom. Wszystkie wymienione powyżej, zarówno placówki pobytu dziennego, jak i całodobowe, zamknięte – mają na względzie dobro dziecka i swoją działalność kierują na niesienie pomocy. Głównym jednak ich zadaniem jest taki rodzaj wsparcia, który polega na nauczaniu dziecka umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych, czyli ukierunkowania go na samodzielność i wyrobieniu nawyku do podejmowania własnej aktywności.

⁹⁷ Zob.: S. Kawula, *Wsparcie społeczne*. Warszawa 1999, s. 340.

ROZDZIAŁ 2.

ZAŁOŻENIA BADAWCZE

Rozpoczynając przygotowania do procesu badawczego odnośnie diagnozy jakiegoś zjawiska społecznego, najważniejszą czynnością jest opracowanie koncepcji badań, w obrębie której należy wyznaczyć między innymi: cele i przedmiot badań, metody i narzędzia, scharakteryzować teren oraz próbę badawczą, a także określić sposób i organizację przebiegu badań.

2.1. Cele i przedmiot badań

Celem głównym realizacji Projektu uczyniono opracowanie modelu działań pomocowych dla dzieci i młodzieży (eurodzieci) wychowujących się w rodzinach niepełnych z powodu migracji zarobkowej (euro-migracji) ich rodziców. Cel główny uszczegółowiono na cele poznawcze oraz praktyczne. Osiągnięcie celu poznawczego wymagało podjęcia badań diagnostycznych i określenia zależności pomiędzy migracją zarobkową rodziców, a deficytami, jakie powstały w społecznym funkcjonowaniu ich dzieci (z uwzględnieniem wieku i płci).

Celem praktycznym uczyniono stworzenie modelu działań pomocowych, ukierunkowanych na dzieci rodzin nie radzących sobie z negatywnymi skutkami zjawiska euro-migracji.

Dla opisu sytuacji życiowej niezbędne stało się zdiagnozowanie: cech społeczno-demograficznych rodzin dotkniętych problemami związanymi z migracją zarobkową, poziomu warunków socjobytowych,

danych dotyczących rodzaju migracji, sposobów i poziomu realizacji funkcji opiekuńczo – wychowawczych oraz potrzeb eurodzieci (dotyczy dzieci klas drugich i trzecich szkół podstawowych), zainteresowań, rodzajów i zakresu wsparcia, jakiego oczekują, a jakie mają w rzeczywistości, skutków migracji dla ich prawidłowego funkcjonowania w rodzinie, grupie rówieśniczej i szkole oraz zaburzeń socjalizacyjnych.

Przedmiotem badań w niniejszym projekcie uczyniono sytuację życiową dzieci i młodzieży wychowujących się w niepełnych środowiskach rodzinnych na skutek euro-migracji zarobkowej matki lub ojca. Celem opisu sytuacji życiowej jest ujawnienie i scharakteryzowanie czynników powodujących negatywne konsekwencje rozłąki rodziny, a także tych, które przyczynią się do ponownego, prawidłowego jej funkcjonowania.

Przyjęto założenie, że sytuacja rodzinna i społeczna eurodzieci jest zróżnicowana z uwagi na liczne czynniki implikujące życie rodzinne podczas nieobecności rodziców. Podstawowe terminy oraz koncepcje teoretyczne wyjaśniające związki między migracją rodziców, a sytuacją ich dzieci oraz możliwe konsekwencje, zostały opisane w rozdziale pierwszym niniejszej publikacji.

2.2. Metody i narzędzia diagnostyczne

Badania zostały przeprowadzone metodą *sondażu diagnostycznego*. Jest to sposób gromadzenia wiedzy o atrybutach strukturalnych i funkcjonalnych oraz o dynamice zjawisk społecznych, opiniach i poglądach określonych, wybranych zbiorowości, nasilaniu się i drogach rozwoju określonych zjawisk i wszelkich innych osobliwości, instytucjonalnie nie zlokalizowanych - posiadających znaczenie wychowawcze – w oparciu o

specjalnie dobraną grupę reprezentującą populację generalną, w której badane zjawisko występuje⁹⁸.

W interpretowanych badaniach posłużono się następującymi technikami: wywiad (dotyczył jedynie tych uczniów klas drugich, którzy nie dość dobrze opanowali technikę czytania), ankiety dla pozostałych uczniów i dla nauczycieli-wychowawców i pedagogów oraz skale. Dzięki takiej kategorii doboru, stało się możliwe opisanie wszystkich zmiennych określonych w metodologii badań niniejszego Projektu. Uzupełniającą techniką badań były wywiady narracyjne. Wykorzystano następujące narzędzia, jako przedmioty służące do realizacji wybranej techniki badań⁹⁹:

- Kwestionariusz ankiety – *Ja, moje pochodzenie, moja rodzina* – konstrukcja własna
- Kwestionariusz ankiety – *Dziecko jako członek społeczeństwa* – konstrukcja własna
- Kwestionariusz ankiety dla wychowawcy klasy lub pedagoga szkolnego – konstrukcja własna
- Metoda Analizy Stylu Wychowania w Rodzinie Pochodzenia – opracowanie M. Ryś
- Młodzież z Rodzin Dysfunkcyjnych (MRD) – opracowanie M. Ryś
- Skala Zaburzeń Socjalizacji – opracowanie S. Kowalik

Obok narzędzi pedagogiczno-socjologicznych wykorzystano także narzędzia stosowane na gruncie psychologicznym, co przyczyniło się do szerszego spojrzenia na analizowaną kwestię¹⁰⁰.

⁹⁸T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1998.

⁹⁹Tamże.

¹⁰⁰Przy interpretacji wyników autorka skorzystała z konsultacji psychologicznych.

Zmienne pedagogiczne, socjologiczne i psychologiczne takie jak: cechy społeczno-demograficzne, poziom warunków socjobytowych, dane dotyczące migracji i jej skutków, realizacja zadań opiekuńczo-wychowawczych, marzenia, zainteresowania i ich realizacja, wsparcie, poczucie własnej wartości oraz czynniki zaburzające proces socjalizacji, składają się na opis sytuacji dzieci i młodzieży tzw. przestrzeń rzeczywistości¹⁰¹. Były one zbadane za pomocą trzech narzędzi autorskich:

Ja, moje pochodzenie, moja rodzina i *Dziecko, jako członek społeczeństwa* oraz *Kwestionariusz ankiety dla wychowawcy klasy lub pedagoga szkolnego*. Odpowiedzi uzyskane na ich podstawie stanowiły najobszerniejsze źródło wiedzy o sytuacji rodzinnej i społecznej eurodzieci, co posłużyło zrealizowaniu celu praktycznego projektu, tj. opracowaniu modelu działań pomocowych dla badanych grup dzieci i młodzieży, a także ich rodziców.

Narzędzia badawcze przygotowano w trzech wersjach:

- A – dla dzieci klas II i III szkół podstawowych oraz wychowawców klas (Załączniki: 1,2,3)
- B – dla dzieci klas IV-VI szkół podstawowych oraz pedagogów szkolnych (Załączniki 1,2,3)
- C – dla młodzieży szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych oraz pedagogów szkolnych (Załączniki 1,2,3). Do badania tych grup młodzieży, zdecydowano o zastosowaniu dodatkowych narzędzi, na podstawie których dokonano poszerzonej i bardziej szczegółowej diagnozy sytuacji rodzinnej i społecznej. Decyzja ta wynikała z faktu, iż uczniowie ci są w podwójnie trudnej sytuacji życiowej, która z jednej

¹⁰¹ A. Kepiński, *Melancholia*, Wydawnictwo Naukowe, PWN Warszawa 2001

strony ma swoje źródło w specyfice okresu rozwojowego i określaniu własnej tożsamości, z drugiej zaś w uwarunkowaniach rodzinnych, odznaczających się wychowaniem w rodzinie niepełnej z powodu euro-migracji jednego z rodziców, a w skrajnych przypadkach nawet – dwojga. Dlatego też uznano za zasadnie poddanie bardziej wnikliwej diagnozie tę właśnie grupę respondentów.

Kwestionariusz ankiety *Ja, moje pochodzenie, moja rodzina* – konstrukcja własna (Załącznik 1)

Kwestionariusze dla kl. II-III i IV-VI szkół podstawowych oraz kl. I-III szkół gimnazjalnych i szkół ponadgimnazjalnych składają się z 40 pytań, które zawierają dane dotyczące rodzin badanych eurodzieci, takie jak: cechy społeczno-demograficzne, poziom warunków socjobytowych, informacje związane z migracją zarobkową rodziców i realizacją funkcji opiekuńczo-wychowawczej.

Kwestionariusz ankiety *Dziecko jako członek społeczeństwa* – konstrukcja własna (Załącznik 2)

Kwestionariusze dla wszystkich poziomów szkół zawierają po 36 pytań i są skonstruowane tak, aby odpowiedzi na nie dostarczyły informacji o badanych dzieciach i młodzieży z zakresu: potrzeb, zainteresowań i ich realizacji, skutków migracji (lub ich braku) oraz wsparcia ze strony rodziców

Kwestionariusz ankiety dla wychowawców klas I-III szkół podstawowych (lub pedagogów szkolnych pozostałych poziomów klas) – konstrukcja własna (Załącznik 3)

Zawiera on pytania dotyczące wszystkich uczniów i ich rodziców z klasy, która została wylosowana do badań. Informacje zebrane tą drogą dostarczą danych odnośnie zakresu władzy rodzicielskiej, patologii rodziny,

zachowań demoralizujących dzieci i młodzież, interwencji sądu i jego organów pomocniczych, np. kuratorów sądowych, czy ośrodków diagnostyczno-konsultacyjnych, a także pozwolą na poznanie rodzajów najczęściej występujących problemów wśród uczniów i przyczyn takich zachowań.

Skala Zaburzeń Socjalizacji – S. Kowalik (Załącznik 4)

Narzędzie to zastosowano w celu poznania samooceny zachowania u młodzieży gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej. Pytania zawarte w nim zostały wybrane na potrzeby Projektu i przyczynią się do pozyskania bardziej szczegółowych informacji o charakterze skutków wynikających z ich uczestnictwa w zaburzonym procesie socjalizacji. Skutki te podzielono na cztery kategorie: zachowania antyspołeczne, zachowania aspołeczne, subiektywne korelaty służące wadliwemu przebiegowi procesu socjalizacji oraz czynniki zwiększające ryzyko zaburzeń socjalizacyjnych. Skala Zaburzeń Socjalizacji umożliwi analizę jakościową i ilościową uzyskanych wyników.

Młodzież z Rodzin Dysfunkcyjnych (MRD) – M. Ryś (Załącznik 5)

Kwestionariusz MRD przeznaczony jest przede wszystkim do badania osób wychowywanych w rodzinach dysfunkcyjnych. Składa się on z trzydziestu stwierdzeń. Zadaniem osoby badanej jest ocenianie każdego z nich na pięciostopniowej skali. Następnie punkty te przeliczane są na steny i im wyższy wynik uzyskany w kwestionariuszu, tym mniejsze jest poczucie wartości u badanego. Zastosowanie MRD pozwoli więc na uzyskanie informacji o skali poczucia wartości u badanej młodzieży.

Analiza Stylu Wychowania w Rodzinie. Rodzina Pochodzenia (RP) – M. Ryś (Załącznik 6)

Dzięki tej metodzie ujawnione i scharakteryzowane zostaną style wychowania w badanych rodzinach. Uczniowie szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych będą mieli przedstawione twierdzenia charakteryzujące różne postawy matek i ojców (oddzielnie dla każdej grupy po 34 pytania) w stosunku do dzieci. Zadaniem osoby badanej będzie ocenianie każdego z rodziców na pięciostopniowej skali. Poznany zostanie więc obraz stylów wychowania w percepcji dorastających. Badanie to pozwoli wyodrębnić i opisać następujące style wychowania: demokratyczny, autokratyczny, liberalny – kochający i niekochający.

2.2.1. Metoda statystyczna

Rozkłady wyników odpowiedzi na poszczególne pytania kwestionariusza ankiety zostały zaprezentowane w postaci zestawień tabelarycznych w formie wartości bezwzględnych i procentowych oraz na wykresach. Dla rozkładu odpowiedzi na każde pytanie obliczono wartość statystyki χ^2 , weryfikującej hipotezę zerową H_0 o zgodności zaobserwowanego rozkładu z rozkładem teoretycznym, zakładającym równomierne rozłożenie odpowiedzi. Hipotezę zerową odrzucano, gdy jej prawdopodobieństwo p wyznaczone na podstawie obliczonej wartości statystyki χ^2 i odpowiedniej liczby stopni swobody df było mniejsze od poziomu istotności statystycznej $\alpha = 0,05$.

W przypadku odrzucenia hipotezy zerowej przyjmowano hipotezę alternatywną z prawdopodobieństwem $q = p - 1$. Pozwalało to przyjąć wniosek o istotności statystycznej różnic międzygrupowych z prawdopodobieństwem wyższym niż 95%.

Wartość statystyki χ^2 liczono ze wzoru:¹⁰²

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^w \sum_{j=1}^k \frac{(O_{ij} - E_{ij})^2}{E_{ij}}$$

gdzie:

w – liczba wierszy tabeli rozkładu,

k – liczba kolumn tabeli rozkładu,

O – liczebności zaobserwowane,

E – liczebności teoretyczne.

Wartości teoretyczne liczono ze wzoru:

$$E_{ij} = \frac{\sum w_i \cdot \sum k_j}{\sum \text{ogól.}}$$

gdzie:

$\sum w_i$ – suma i-tego wiersza,

$\sum k_j$ – suma j-tej kolumny,

$\sum \text{ogól.}$ – suma ogólna.

Liczba stopni swobody była zgodna ze wzorem:

$$df = (w - 1) \times (k - 1)$$

gdzie:

w – liczba wierszy tabeli rozkładu; k – liczba kolumn tabeli rozkładu.

¹⁰² G. A. Ferguson, Y. Takane, *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*, PWN, Warszawa 1999, s. 234-240.

2.3. Teren i próba badawcza

Badania prowadzone były w szkołach miejskich i wiejskich na terenie woj. świętokrzyskiego od września do grudnia 2010 roku. Założeniem Projektu było poddanie badaniom 2250, w proporcji płci 1:1, uczniów z 300 szkół. Proporcja podziału pod względem miejsca zamieszkania (miasto/wieś) wyniosła 2:3. Planowane rezultaty były na poziomie minimum 90%.

Parametry określone w Projekcie wskazywały na konieczność zastosowania metody doboru próby jako celowo-losowej. W badaniach uczestniczyło:

- 295 uczniów (dz. i chł.) z klas II i III z 40 szkół podstawowych
- 541 uczniów (dz. i chł.) z klas IV-VI z 72 szkół podstawowych
- 574 uczniów (dz. i chł.) z klas I-III z 78 szkół gimnazjalnych
- 840 uczniów (dz. i chł.) z klas I-IV ze 110 szkół ponadgimnazjalnych

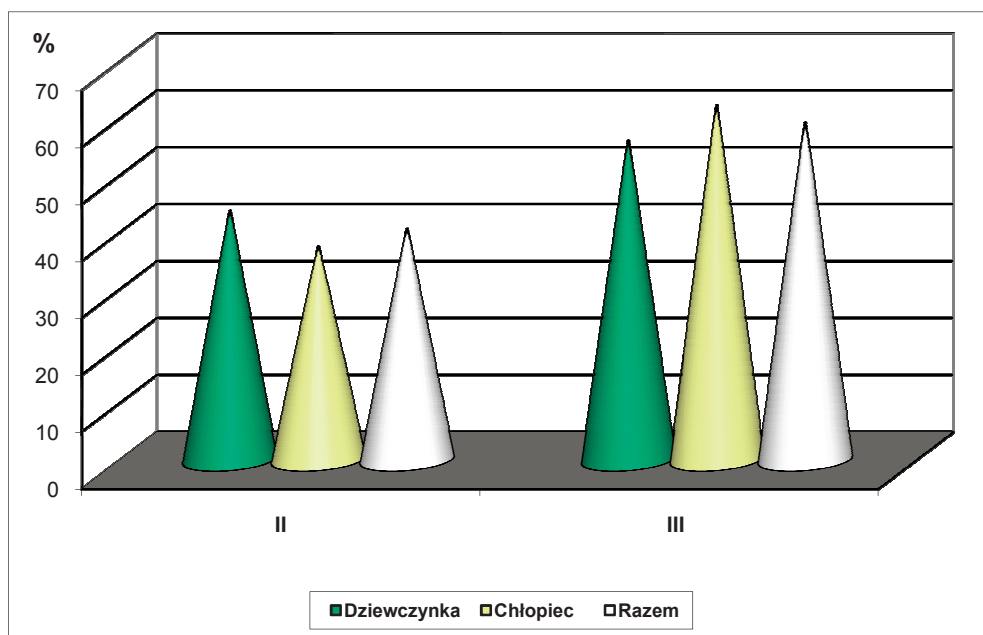
Badania nie obejmowały uczennic i uczniów ze szkół specjalnych.

Diagnoza sytuacji rodzinnej i społecznej eurodzieci prowadzona była w 14 powiatach. Rozkład liczbowy i procentowy z podziałem na płeć oraz miejsce zamieszkania (miasto/wieś) przedstawia poniższa tabela.

Charakterystyka próby dziewcząt i chłopców klas II-III szkoły podstawowej

Tabela 1. Wiek badanych.

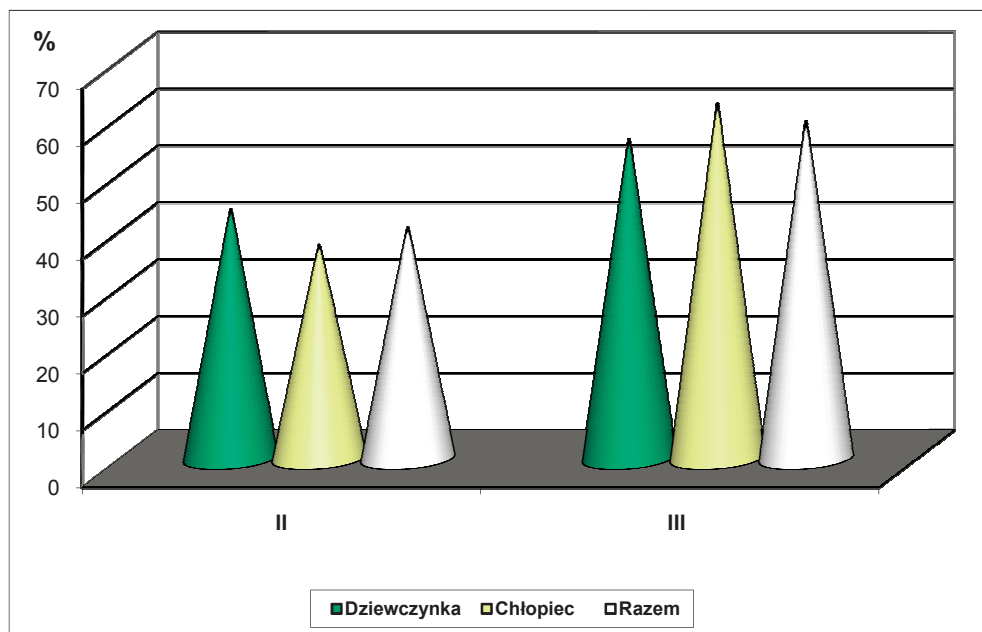
Wiek	Dziewczynka		Chłopiec		Razem	
	N	%	N	%	N	%
8 lat	63	43,15	49	32,89	112	37,97
9 lat	73	50,00	90	60,40	163	55,25
10 lat	10	6,85	10	6,71	20	6,78
Razem	146	100	149	100	295	100
χ^2	3,493					
df	2					
p	0,1744					



Wykres 1. Procentowy rozkład wieku

Tabela 2. Klasa, do której uczęszczali badani.

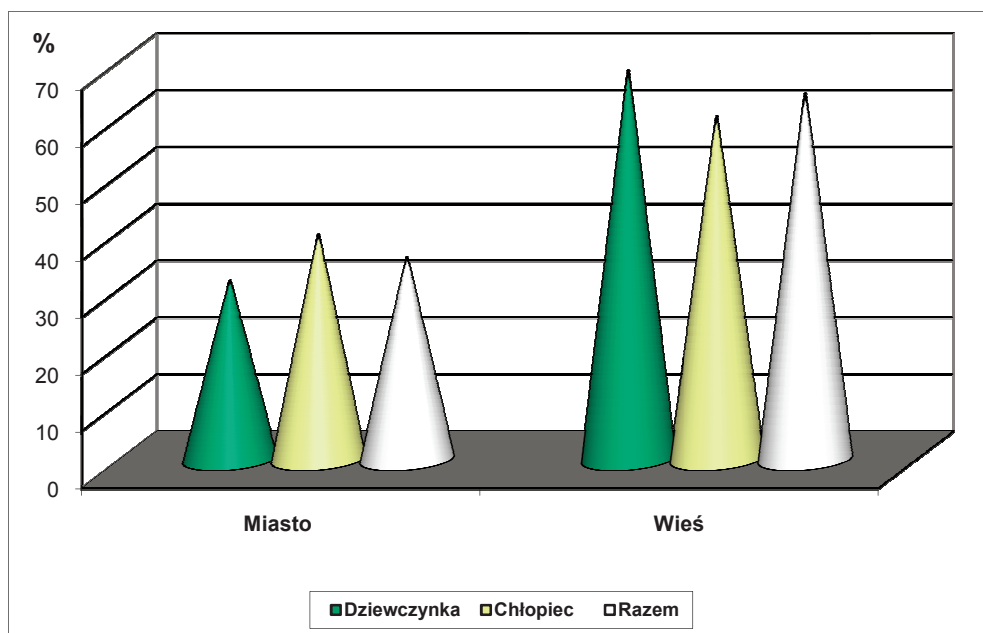
Klasa	Dziewczynka		Chłopiec		Razem	
	N	%	N	%	N	%
Klasa II	64	43,84	56	37,58	120	40,68
Klasa III	82	56,16	93	62,42	175	59,32
Razem	146	100	149	100	295	100
χ^2	1,307					
df	1					
p	0,2530					



Wykres 2. Procentowy rozkład klas, do których uczęszczali badani

Tabela 3. Miejsce zamieszkania.

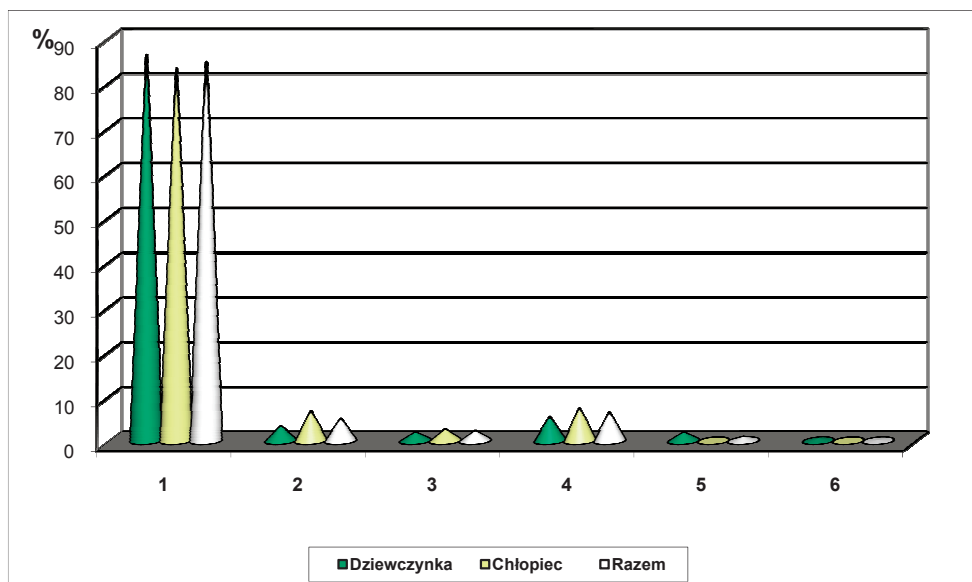
Rodzaj stwierdzenia	Dziewczynka		Chłopiec		Razem	
	N	%	N	%	N	%
Miasto	46	31,51	59	39,60	105	35,59
Wieś	100	68,49	90	60,40	190	64,41
Razem	146	100	149	100	295	100
χ^2	2,106					
df	1					
p	0,1468					



Wykres 3. Procentowy rozkład miejsca zamieszkania

Tabela 4. Struktura rodziny

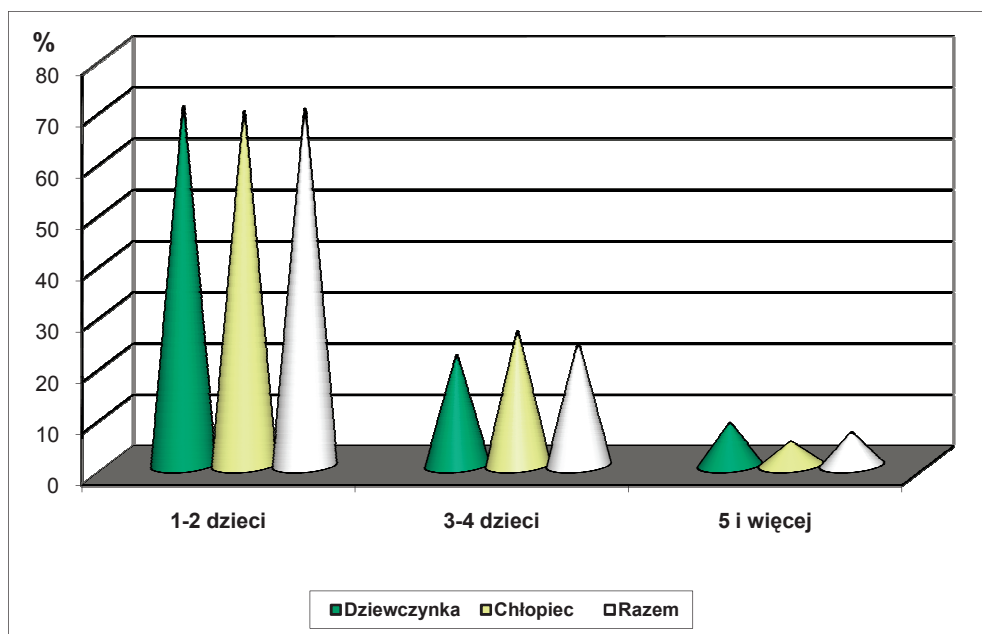
Rodzaj stwierdzenia	Dziewczynka		Chłopiec		Razem	
	N	%	N	%	N	%
Pełna	126	86,30	124	83,22	250	84,75
Niepełna stale- osierocona (nie żyje: mama / tato)	5	3,42	10	6,71	15	5,08
Zrekonstruowana	3	2,05	4	2,68	7	2,37
Niepełna czasowo- ojciec wyjechał do pracy za granicę	8	5,48	11	7,38	19	6,44
Niepełna czasowo – matka wyjechała do pracy za granicę	3	2,05	0	0,00	3	1,02
Obydwoje wyjechali do pracy za granicę	1	0,68	0	0,00	1	0,34
Razem	146	100	149	100	295	100
χ^2	6,269					
df	5					
p	0,2809					



Wykres 4. Procentowy rozkład struktury rodzin

Tabela 5. Liczba dzieci w rodzinie

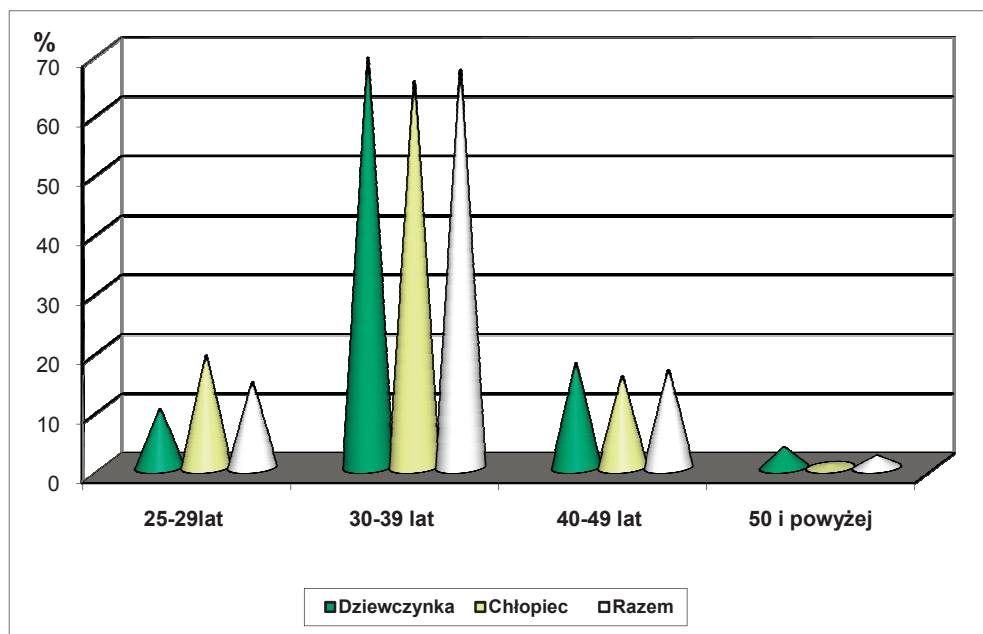
Rodzaj stwierdzenia	Dziewczynka		Chłopiec		Razem	
	N	%	N	%	N	%
1-2 dzieci	101	70,14	103	69,13	204	69,62
3-4 dzieci	31	21,53	39	26,17	70	23,89
5 i więcej	12	8,33	7	4,70	19	6,48
Razem	144	100	149	100	293	100
χ^2	2,165					
df	2					
p	0,3387					



Wykres 5. Procentowy rozkład liczby dzieci w rodzinach

Tabela 6. Wiek matek

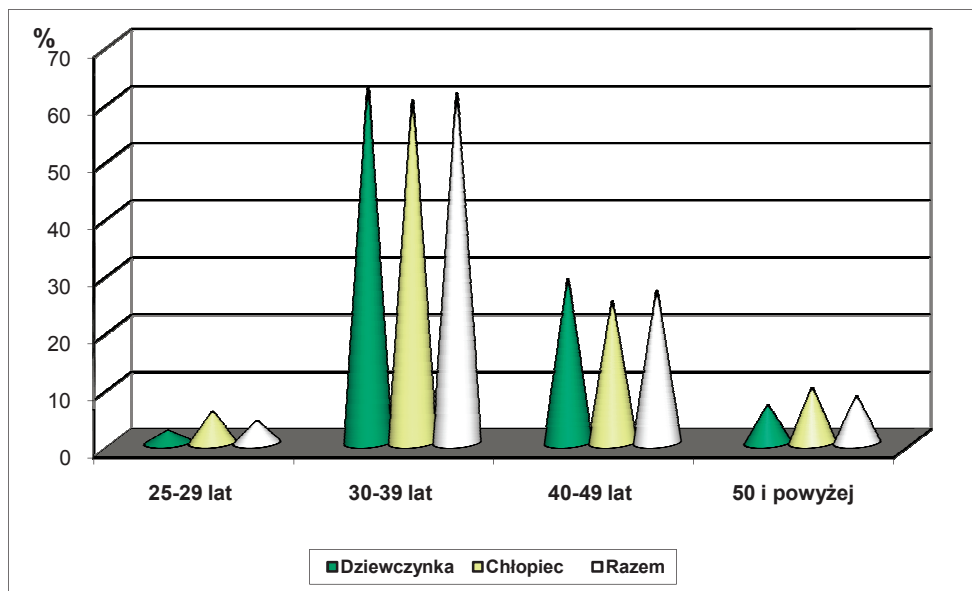
Wiek	Dziewczynka		Chłopiec		Razem	
	N	%	N	%	N	%
25-29lat	14	9,86	27	18,88	41	14,39
30-39 lat	98	69,01	93	65,03	191	67,02
40-49 lat	25	17,61	22	15,38	47	16,49
50 i powyżej	5	3,52	1	0,70	6	2,11
Razem	142	100	143	100	285	100
χ^2	7,108					
df	3					
p	0,0685					



Wykres 6. Procentowy rozkład wieku matek

Tabela 7. Wiek ojców

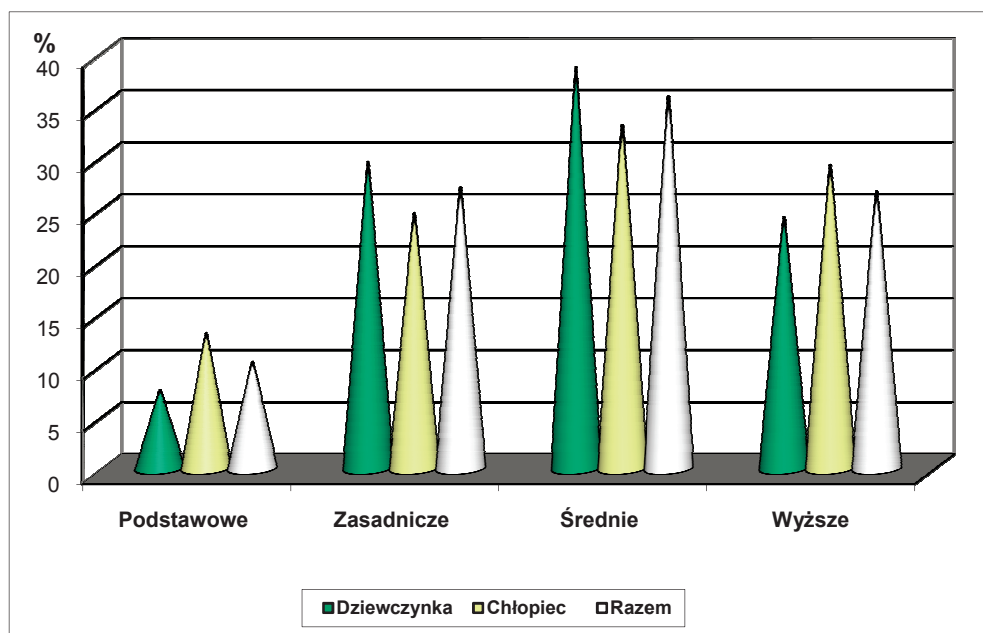
Wiek	Dziewczynka		Chłopiec		Razem	
	N	%	N	%	N	%
25-29 lat	3	2,21	8	5,52	11	3,91
30-39 lat	85	62,50	87	60,00	172	61,21
40-49 lat	39	28,68	36	24,83	75	26,69
50 i powyżej	9	6,62	14	9,66	23	8,19
Razem	136	100	145	100	281	100
χ^2	3,218					
df	3					
p	0,3592					



Wykres 7. Procentowy rozkład wieku ojców

Tabela 8. Wykształcenie matek

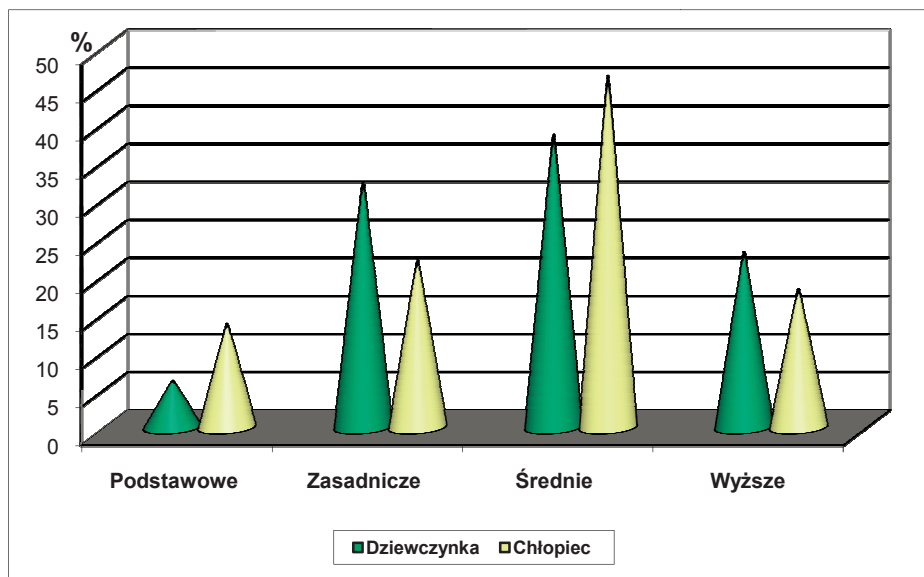
Wykształcenie	Dziewczynka		Chłopiec		Razem	
	N	%	N	%	N	%
Podstawowe	10	7,58	17	13,08	27	10,31
Zasadnicze	39	29,55	32	24,62	71	27,10
Średnie	51	38,64	43	33,08	94	35,88
Wyższe	32	24,24	38	29,23	70	26,72
Razem	132	100	130	100	262	100
χ^2	3,685					
df	3					
p	0,2975					



Wykres 8. Procentowy rozkład wykształcenia matek

Tabela 9. Wykształcenie ojców

Wykształcenie	Dziewczynka		Chłopiec		Razem	
	N	%	N	%	N	%
Podstawowe	8	6,15	18	13,64	26	9,92
Zasadnicze	42	32,31	29	21,97	71	27,10
Średnie	50	38,46	61	46,21	111	42,37
Wyższe	30	23,08	24	18,18	54	20,61
Razem	130	100	132	100	262	100
χ^2	7,968					
df	3					
p	0,0467					



Wykres 9. Procentowy rozkład wykształcenia ojców

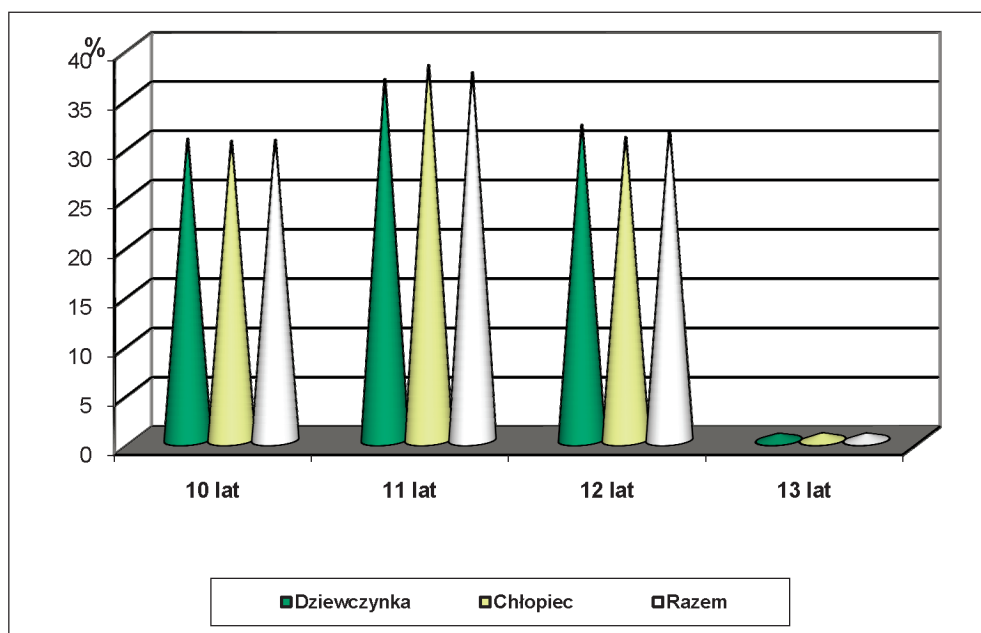
Jak wynika z danych zawartych w tabelach i wykresach zamieszczonych w niniejszym podrozdziale, badane dzieci były głównie w wieku 8 i 9 lat (dużo rzadziej 10) oraz częściej z III niż z II klasy. Badania w tej grupie wiekowej dotyczyły głównie dzieci z terenów wiejskich (77,97%). Wyniki analiz odnośnie struktury rodzin wykazały, że zdecydowana większość (84,75%) pochodziła z rodzin pełnych. Zarówno matki, jak i ojcowie dzieci kl. II i III szkół podstawowych byli głównie w przedziale wiekowym 30-39 lat. Poziom wykształcenia matek i ojców był na zbliżonym poziomie; dominowało wykształcenie średnie.

Niemal we wszystkich analizowanych powyżej zmiennych, nie ujawniły się istotne statystycznie różnice w grupie badanych dziewcząt i chłopców – prawdopodobieństwo hipotezy zerowej (p) o braku zróżnicowania jest wyższe od przyjętego w statystyce poziomu istotności $\chi^2=0,05$. Jedyne wyjątek stanowi wykształcenie ojców – prawdopodobieństwo hipotezy zerowej $p=0,0467$ jest niższe od granicznego poziomu istotności. Można w związku z tym przyjąć hipotezę alternatywną z prawdopodobieństwem $q=1-p=0,9633=96,33\%$.

Charakterystyka próby dziewcząt i chłopców z klas IV-VI szkoły podstawowej

Tabela 10. Wiek badanych

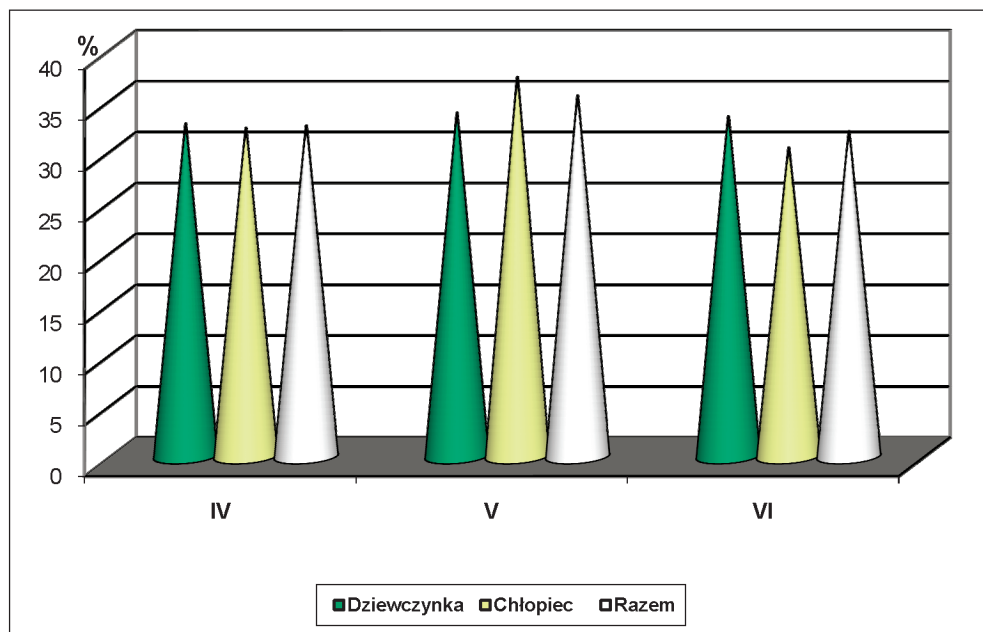
Wiek	Dziewczynka		Chłopiec		Razem	
	N	%	N	%	N	%
10 lat	86	30,60	79	30,38	165	30,50
11 lat	103	36,65	99	38,08	202	37,34
12 lat	90	32,03	80	30,77	170	31,42
13 lat	2	0,71	2	0,77	4	0,74
Razem	281	100	260	100	541	100
χ^2	0,149					
df	3					
p	0,9853					



Wykres 10. Procentowy rozkład wieku

Tabela 11. Klasa, do której uczęszczali badani

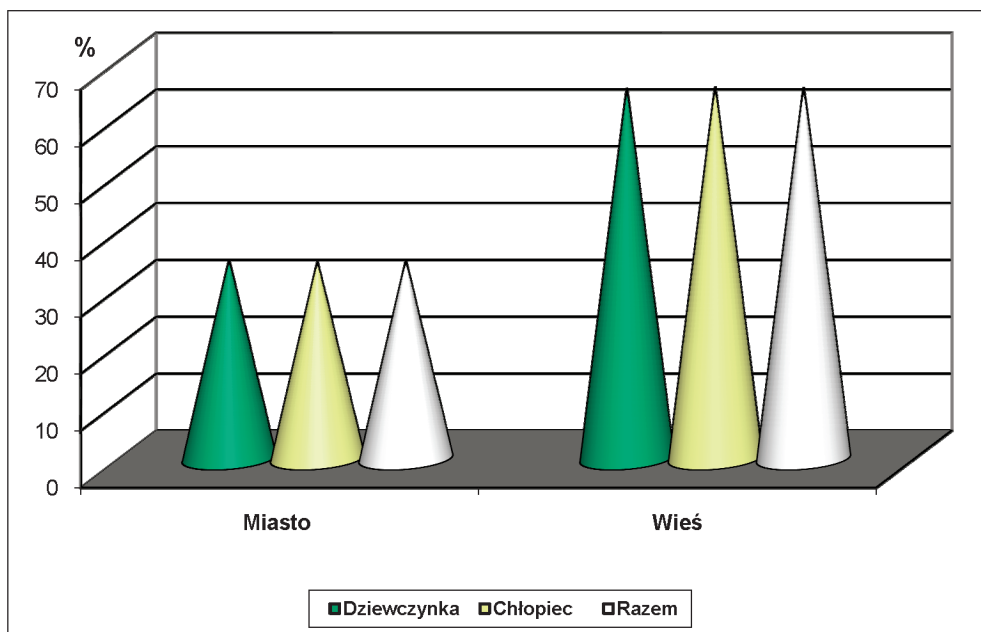
Klasa	Dziewczynka		Chłopiec		Razem	
	N	%	N	%	N	%
IV	92	32,74	84	32,31	176	32,53
V	95	33,81	97	37,31	192	35,49
VI	94	33,45	79	30,38	173	31,98
Razem	281	100	260	100	541	100
χ^2	0,871					
df	2					
p	0,6469					



Wykres 11. Procentowy rozkład klas, do których uczęszczali badani

Tabela 12. Miejsce zamieszkania

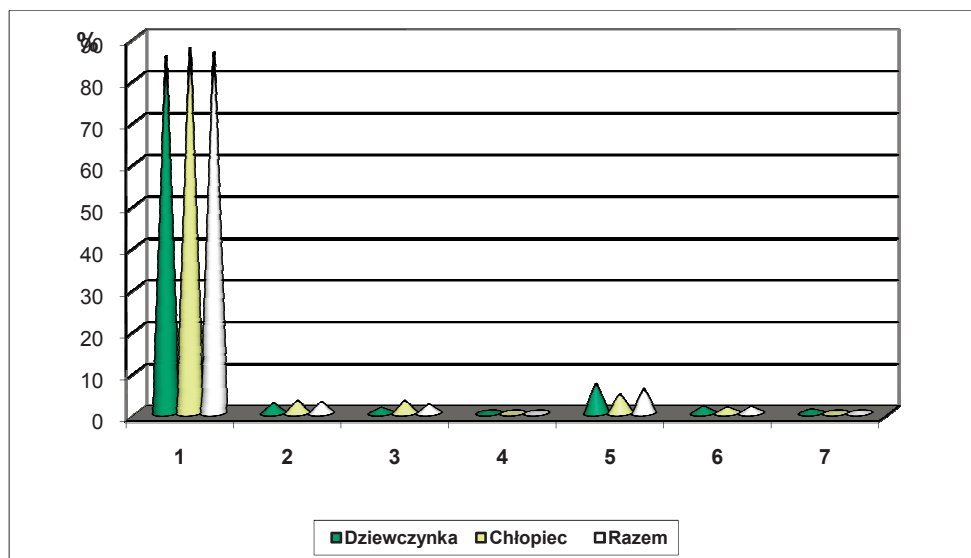
Rodzaj stwierdzenia	Dziewczynka		Chłopiec		Razem	
	N	%	N	%	N	%
Miasto	98	34,88	90	34,62	188	34,75
Wieś	183	65,12	170	65,38	353	65,25
Razem	281	100	260	100	541	100
χ^2	0,004					
df	1					
p	0,9494					



Wykres 12. Procentowy rozkład miejsca zamieszkania

Tabela 13. Struktura rodziny

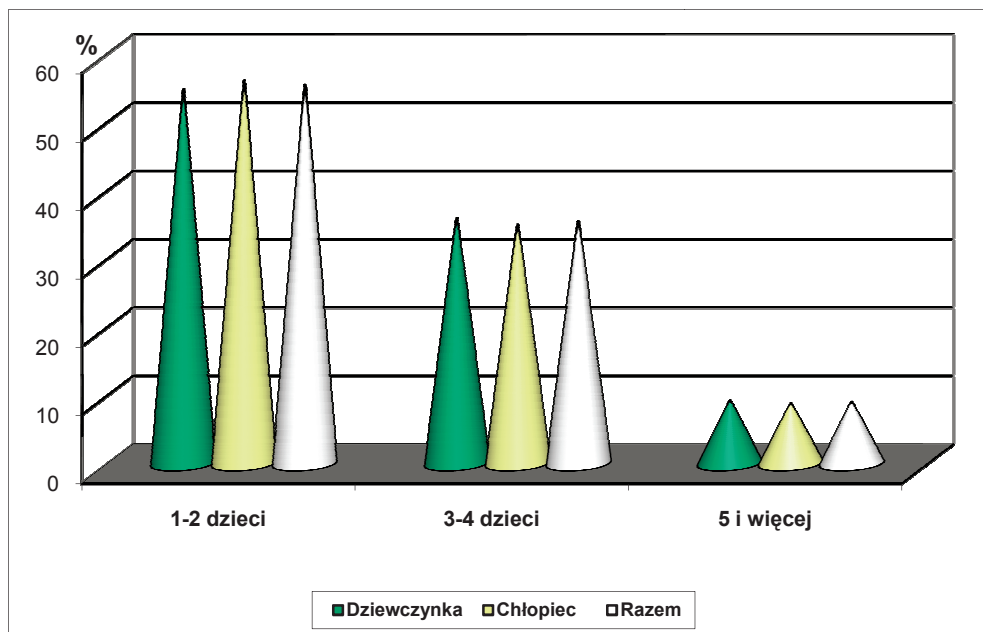
Rodzaj stwierdzenia	Dziewczynka		Chłopiec		Razem	
	N	%	N	%	N	%
Pełna	240	85,41	227	87,31	467	86,32
Niepełna stale- osierocona (nie żyje: mama / tato)	7	2,49	8	3,08	15	2,77
Zrekonstruowana	4	1,42	8	3,08	12	2,22
Zastępcza	2	0,71	0	0,00	2	0,37
Niepełna czasowo- ojciec wyjechał do pracy za granicę	20	7,12	12	4,62	32	5,91
Niepełna czasowo – matka wyjechała do pracy za granicę	5	1,78	4	1,54	9	1,66
Obydwoje wyjechali do pracy za granicę	3	1,07	1	0,38	4	0,74
Razem	281	100	260	100	541	100
χ^2	6,067					
df	6					
p	0,4157					



Wykres 13. Procentowy rozkład struktury rodzin

Tabela 14. Liczba dzieci w rodzinie

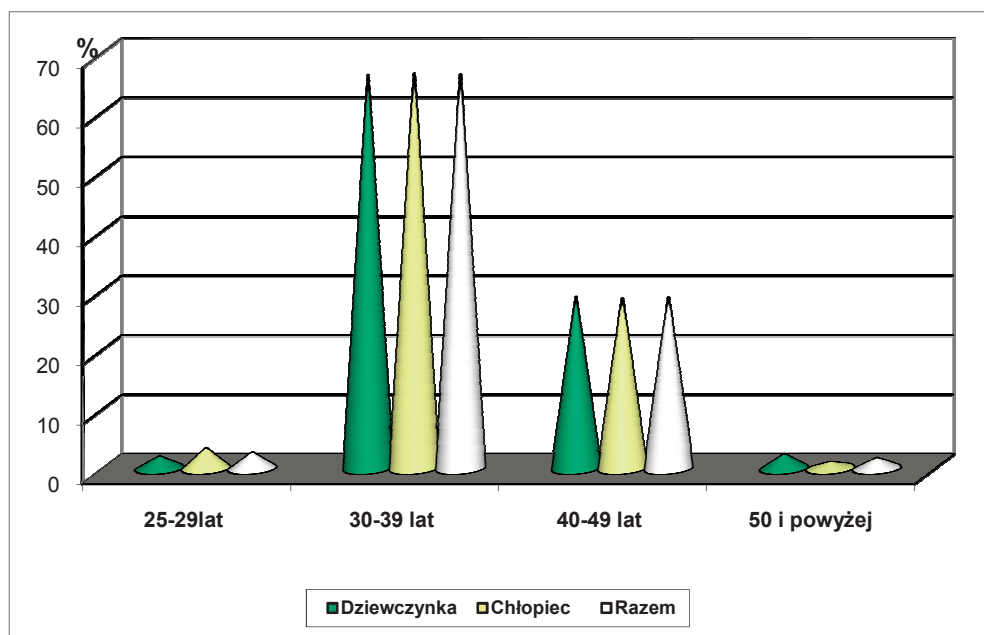
Rodzaj stwierdzenia	Dziewczynka		Chłopiec		Razem	
	N	%	N	%	N	%
1-2 dzieci	154	54,80	146	56,15	300	55,45
3-4 dzieci	101	35,94	91	35,00	192	35,49
5 i więcej	26	9,25	23	8,85	49	9,06
Razem	281	100	260	100	541	100
χ^2	0,103					
df	2					
p	0,9499					



Wykres 14. Procentowy rozkład liczby dzieci w rodzinach

Tabela 15. Wiek matek

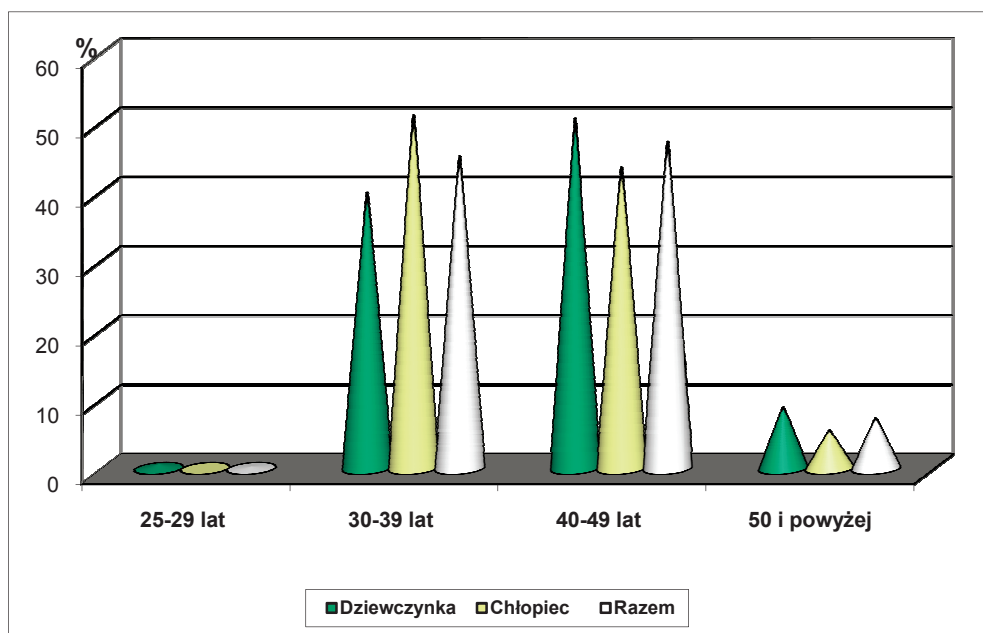
Wiek	Dziewczynka		Chłopiec		Razem	
	N	%	N	%	N	%
25-29lat	6	2,17	9	3,54	15	2,83
30-39 lat	183	66,30	169	66,54	352	66,42
40-49 lat	80	28,99	73	28,74	153	28,87
50 i powyżej	7	2,54	3	1,18	10	1,89
Razem	276	100	254	100	530	100
χ^2	2,168					
df	3					
p	0,5384					



Wykres 15. Procentowy rozkład wieku matek

Tabela 16. Wiek ojców

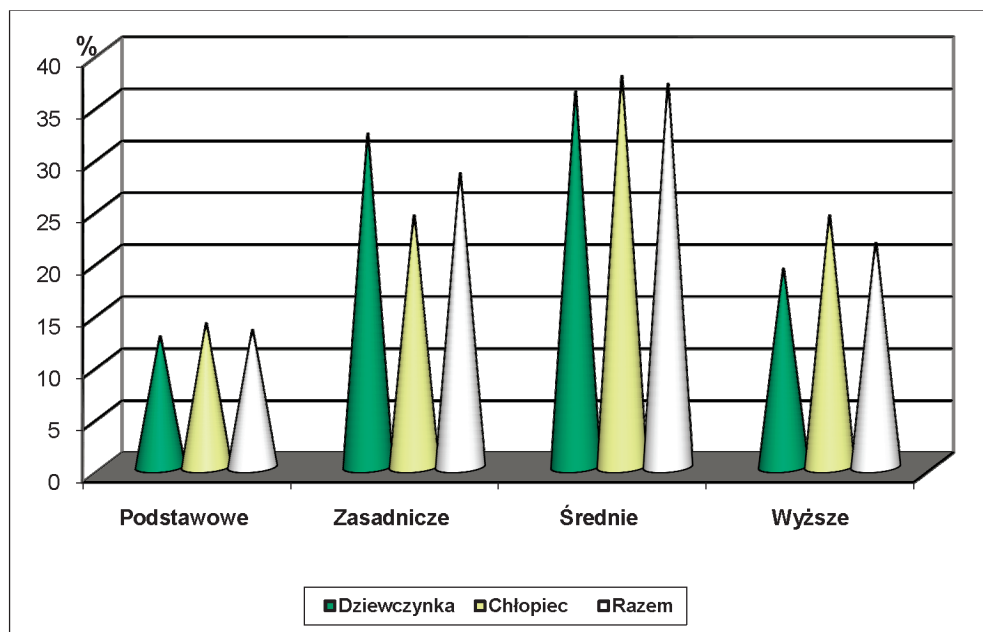
Wiek	Dziewczynka		Chłopiec		Razem	
	N	%	N	%	N	%
25-29 lat	2	0,71	0	0,00	2	0,37
30-39 lat	112	39,86	129	50,99	241	45,13
40-49 lat	142	50,53	110	43,48	252	47,19
50 i powyżej	25	8,90	14	5,53	39	7,30
Razem	281	100	253	100	534	100
χ^2	8,922					
df	3					
p	0,0304					



Wykres 16. Procentowy rozkład wieku ojców

Tabela 17. Wykształcenie matek

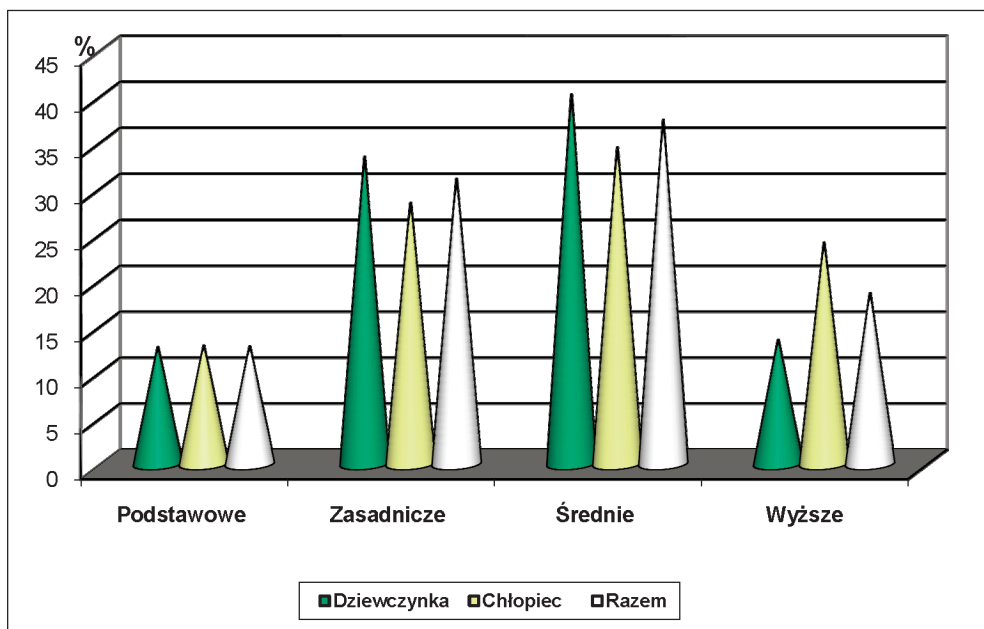
Wykształcenie	Dziewczynka		Chłopiec		Razem	
	N	%	N	%	N	%
Podstawowe	31	12,60	32	13,85	63	13,21
Zasadnicze	79	32,11	56	24,24	135	28,30
Średnie	89	36,18	87	37,66	176	36,90
Wyższe	47	19,11	56	24,24	103	21,59
Razem	246	100	231	100	477	100
χ^2	4,276					
df	3					
p	0,2332					



Wykres 17. Procentowy rozkład wykształcenia matek

Tabela 18. Wykształcenie ojców

Wykształcenie	Dziewczynka		Chłopiec		Razem	
	N	%	N	%	N	%
Podstawowe	32	12,75	30	12,93	62	12,84
Zasadnicze	84	33,47	66	28,45	150	31,06
Średnie	101	40,24	80	34,48	181	37,47
Wyższe	34	13,55	56	24,14	90	18,63
Razem	251	100	232	100	483	100
χ^2	9,306					
df	3					
p	0,0255					



Wykres 18. Procentowy rozkład wykształcenia ojców

Z danych zawartych w tabelach i wykresach wynika, że badane uczennice i uczniowie klas IV-VI byli przede wszystkim w wieku 10-12 lat. Jedynie czworo z nich miało 13 lat. Rozkład badanych na miasto i wieś i był zbliżony do relacji założonej w Projekcie i wynosił 2:3 (odpowiednio: 34,62% i 65,36%) matek okazało się, iż największy ich odsetek stanowią te, które są w przedziale wiekowym 30-39 lat i posiadają średnie wykształcenie.

W opisanych zmiennych nie ujawniło się zróżnicowanie pomiędzy dziewczętami i chłopcami, a prawdopodobieństwo hipotezy zerowej o braku zróżnicowania wynosiło z reguły ponad 50%.

Zdecydowana większość (86,32%) badanych uczennic i uczniów pochodziła z pełnych rodzin.

Analizując wiek i wykształcenie matek okazało się, że ich największa liczba zarówno w odniesieniu do dziewcząt jak i chłopców (odpowiednio: 66,33%; 66,54%, a więc na bardzo zbliżonym poziomie), zawiera się w przedziale wiekowym pomiędzy 30-39 rż. W kwestii dotyczącej wykształcenia wystąpiła podobna sytuacja, bowiem największa liczba matek, zarówno dziewcząt jak i chłopców posiadała średnie wykształcenie (odpowiednio: 36, 18%; 37,66%).

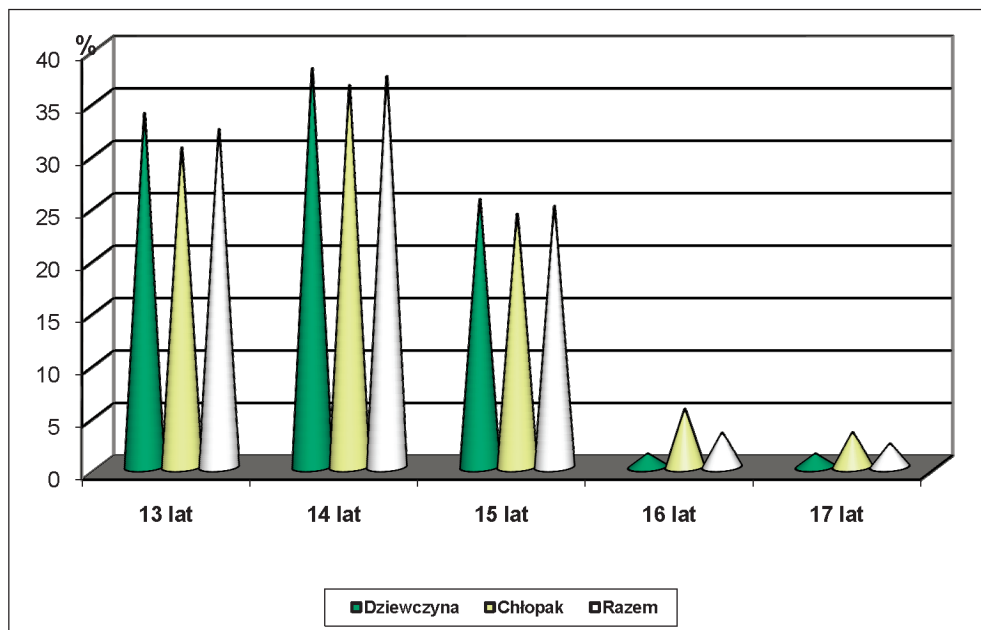
Inna sytuacja wystąpiła w przypadku ojców, zarówno jeśli chodzi o ich wiek, jak i wykształcenie. Wiek ojców dziewczynek to głównie przedział 40-49 lat, a ojców chłopców 30-39 lat – różnica jest istotna statystycznie z prawdopodobieństwem 97%, wobec $p = 0,0304$ dla hipotezy zerowej o braku zróżnicowania. Najczęściej ujawniającym się wśród ojców wykształceniem w obu przypadkach było wykształcenie średnie. Istotna statystycznie różnica pomiędzy dziewczętami i chłopcami ($p = 0,0255$) dotyczyła wyższego wykształcenia ojców. Występowało ono niemal

dwukrotnie częściej u ojców chłopców (dziewczeta- 13,55%; chłopcy- 24,14%).

Charakterystyka próby dziewcząt i chłopców ze szkół gimnazjalnych

Tabela 19. Wiek badanych

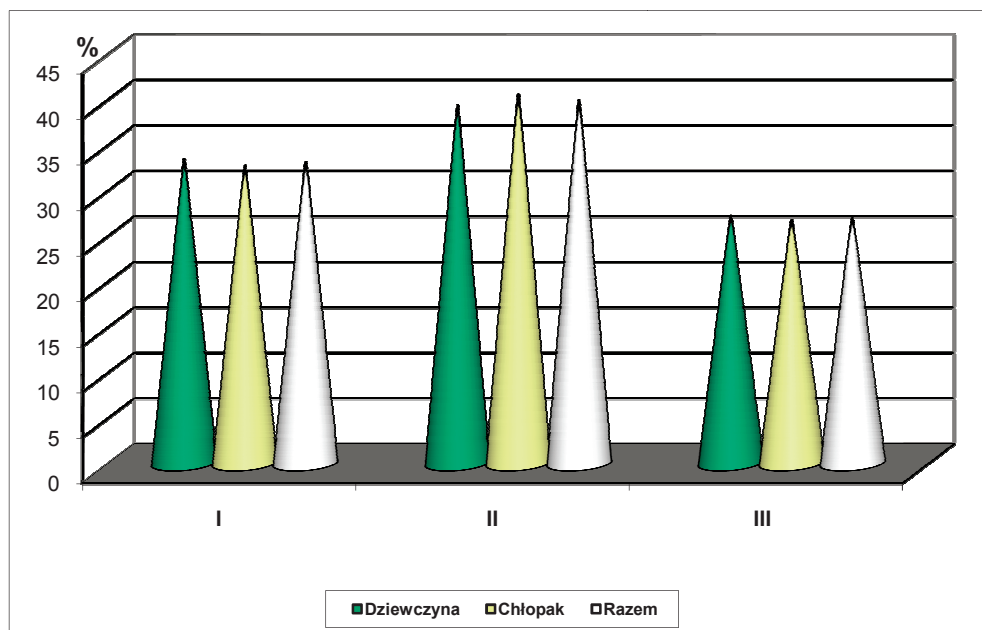
Wiek	Dziewczyna		Chłopak		Razem	
	N	%	N	%	N	%
13 lat	103	33,77	82	30,48	185	32,23
14 lat	116	38,03	98	36,43	214	37,28
15 lat	78	25,57	65	24,16	143	24,91
16 lat	4	1,31	15	5,58	19	3,31
17 lat	4	1,31	9	3,35	13	2,26
Razem	305	100	269	100	574	100
χ^2	11,157					
df	4					
p	0,0249					



Wykres 19. Procentowy rozkład wieku

Tabela 20. Klasa, do której uczęszczali badani

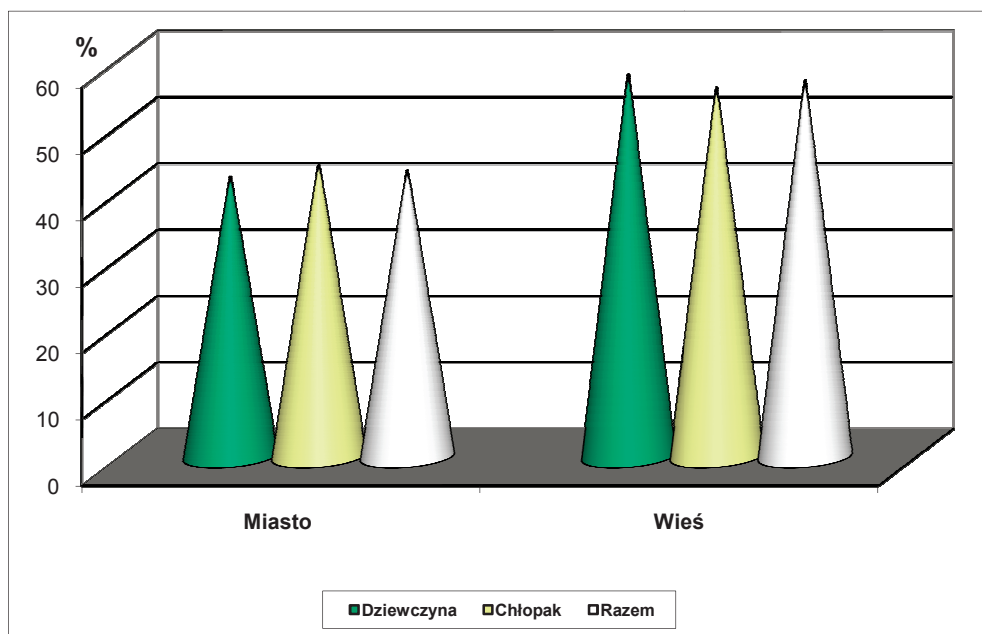
Klasa	Dziewczyna		Chłopak		Razem	
	N	%	N	%	N	%
I	102	33,44	88	32,71	190	33,10
II	120	39,34	109	40,52	229	39,90
III	83	27,21	72	26,77	155	27,00
Razem	305	100	269	100	574	100
χ^2	0,083					
df	2					
p	0,9593					



Wykres 20. Procentowy rozkład klas, do których uczęszczali badani

Tabela 21. Miejsce zamieszkania

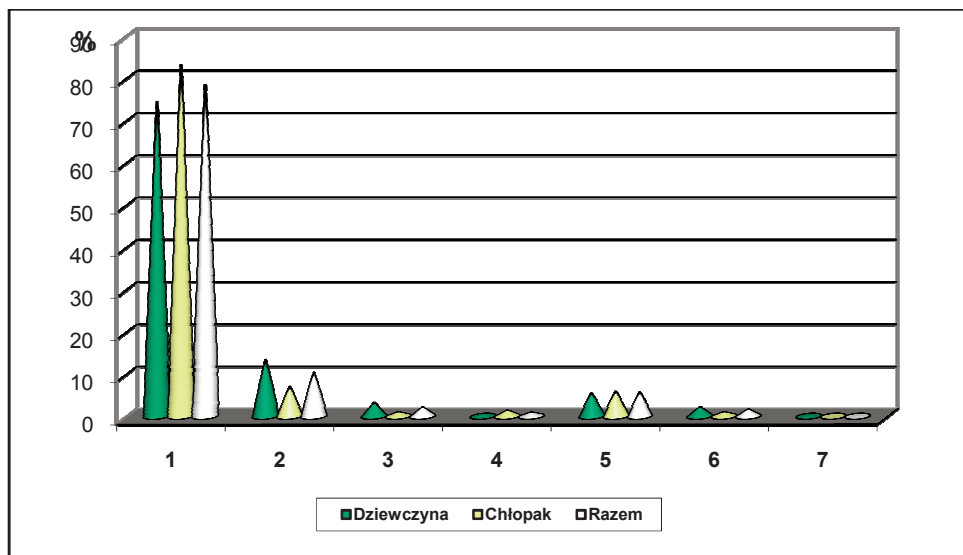
Rodzaj stwierdzenia	Dziewczyna		Chłopak		Razem	
	N	%	N	%	N	%
Miasto	129	42,30	119	44,24	248	43,21
Wieś	176	57,70	150	55,76	326	56,79
Razem	305	100	269	100	574	100
χ^2	0,220					
df	1					
p	0,6391					



Wykres 21. Procentowy rozkład miejsca zamieszkania

Tabela 22. Struktura rodziny

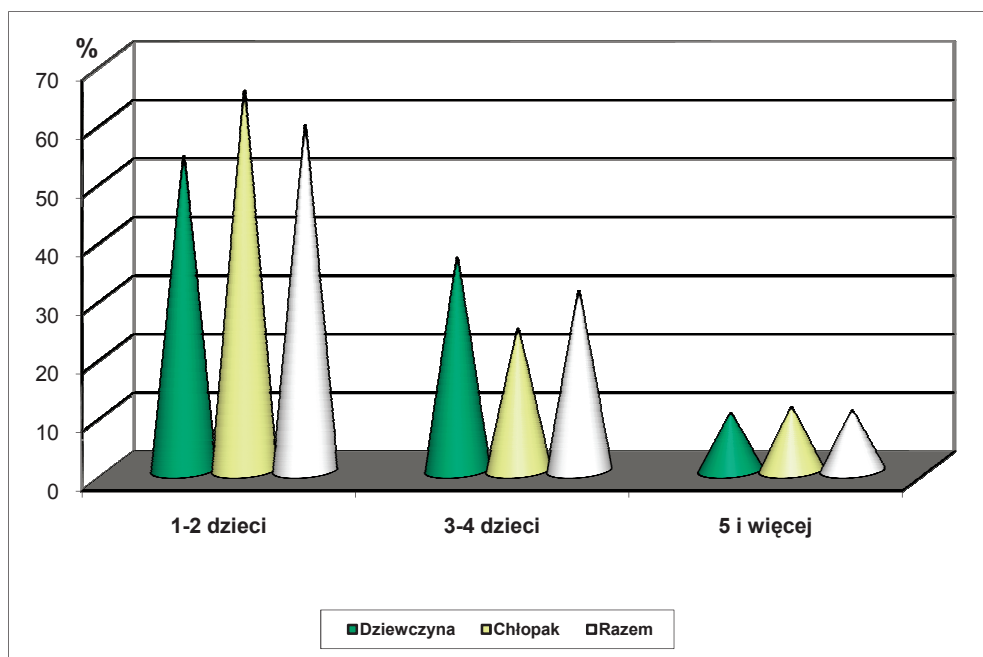
Rodzaj stwierdzenia	Dziewczyna		Chłopak		Razem	
	N	%	N	%	N	%
Pełna	226	74,34	223	83,21	449	78,50
Niepełna stale- osierocona (nie żyje: mama / tato)	41	13,49	19	7,09	60	10,49
Zrekonstruowana	10	3,29	3	1,12	13	2,27
Zastępcza	2	0,66	4	1,49	6	1,05
Niepełna czasowo- ojciec wyjechał do pracy za granicę	17	5,59	16	5,97	33	5,77
Niepełna czasowo – matka wyjechała do pracy za granicę	7	2,30	3	1,12	10	1,75
Obydwoje wyjechali do pracy za granicę	1	0,33	0	0,00	1	0,17
Razem	304	100	268	100	572	100
χ^2	12,938					
df	6					
p	0,0440					



Wykres 22. Procentowy struktury rodziny

Tabela 23. Liczba dzieci w rodzinie

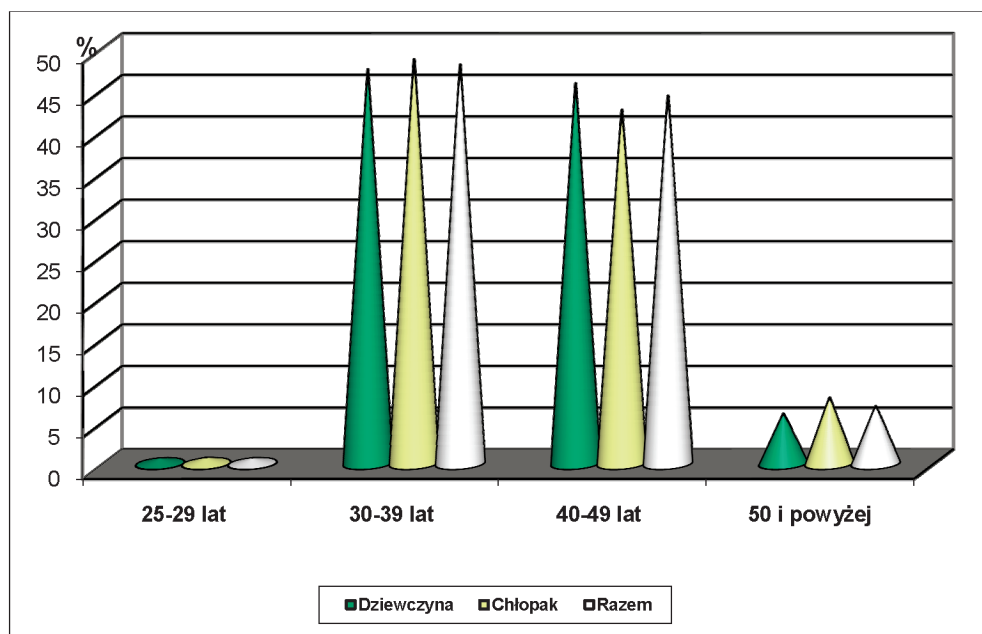
Rodzaj stwierdzenia	Dziewczyna		Chłopak		Razem	
	N	%	N	%	N	%
1-2 dzieci	164	53,77	174	64,93	338	58,99
3-4 dzieci	111	36,39	65	24,25	176	30,72
5 i więcej	30	9,84	29	10,82	59	10,30
Razem	305	100	268	100	573	100
χ^2	9,988					
df	2					
p	0,0068					



Wykres 23. Procentowy rozkład liczby dzieci w rodzinach

Tabela 24. Wiek matek

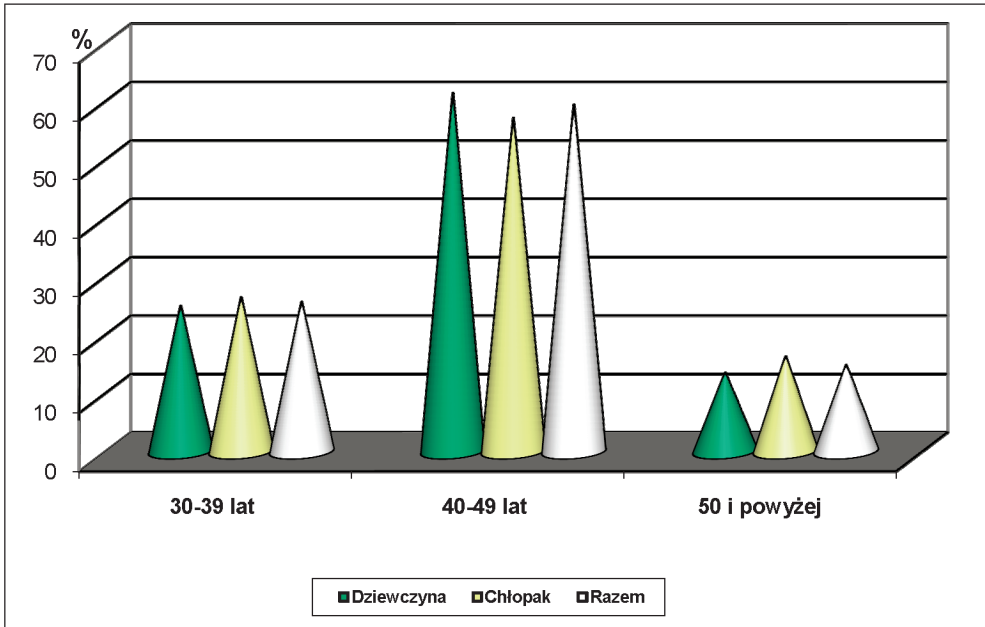
Wiek	Dziewczyna		Chłopak		Razem	
	N	%	N	%	N	%
25-29lat	2	0,67	2	0,76	4	0,71
30-39 lat	141	47,47	128	48,67	269	48,04
40-49 lat	136	45,79	112	42,59	248	44,29
50 i powyżej	18	6,06	21	7,98	39	6,96
Razem	297	100	263	100	560	100
χ^2	1,121					
df	3					
p	0,7719					



Wykres 24. Procentowy rozkład wieku matek

Tabela 25. Wiek ojców

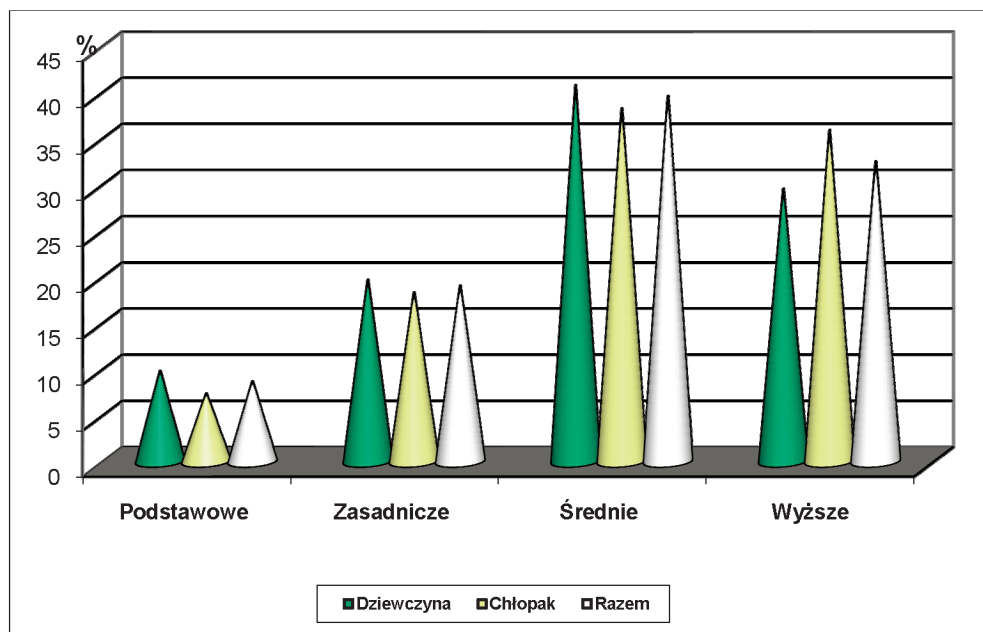
Wiek	Dziewczyna		Chłopak		Razem	
	N	%	N	%	N	%
30-39 lat	72	25,00	68	26,46	140	25,69
40-49 lat	177	61,46	147	57,20	324	59,45
50 i powyżej	39	13,54	42	16,34	81	14,86
Razem	288	100	257	100	545	100
χ^2	1,244					
df	2					
p	0,5369					



Wykres 25. Procentowy rozkład wieku ojców

Tabela 26. Wykształcenie matek

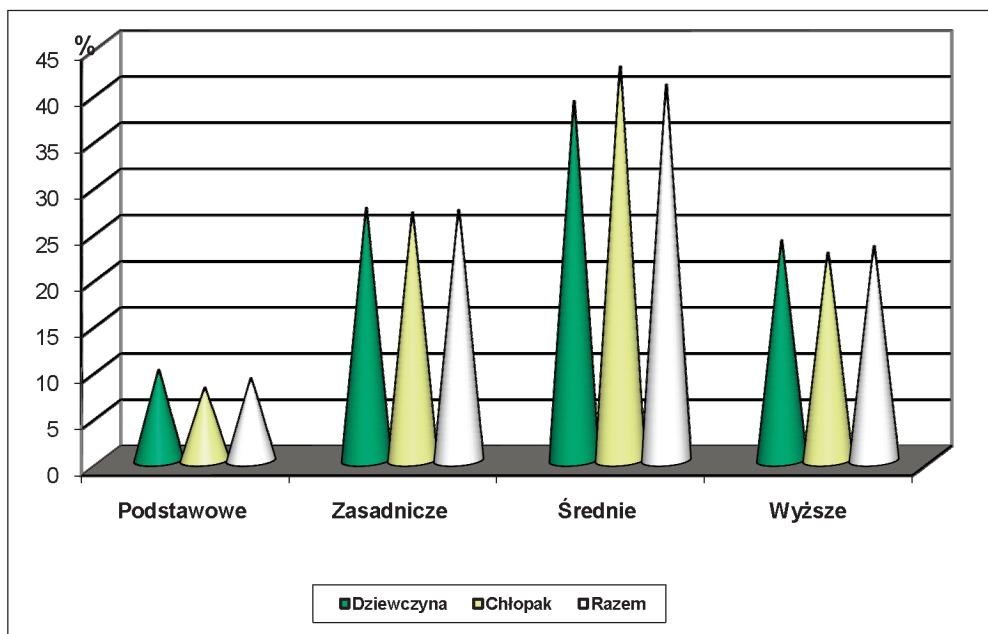
Wykształcenie	Dziewczyna		Chłopak		Razem	
	N	%	N	%	N	%
Podstawowe	29	9,86	19	7,42	48	8,73
Zasadnicze	58	19,73	47	18,36	105	19,09
Średnie	120	40,82	98	38,28	218	39,64
Wyższe	87	29,59	92	35,94	179	32,55
Razem	294	100	256	100	550	100
χ^2	2,984					
df	3					
p	0,3940					



Wykres 26. Procentowy rozkład wykształcenia matek

Tabela 27. Wykształcenie ojców

Wykształcenie ojca	Dziewczyna		Chłopak		Razem	
	N	%	N	%	N	%
Podstawowe	28	9,82	20	7,91	48	8,92
Zasadnicze	78	27,37	68	26,88	146	27,14
Średnie	111	38,95	108	42,69	219	40,71
Wyższe	68	23,86	57	22,53	125	23,23
Razem	285	100	253	100	538	100
χ^2	1,128					
df	3					
p	0,7703					



Wykres 27. Procentowy rozkład wykształcenia ojców

Wyniki analizy w niniejszym podrozdziale wykazały, że najwięcej badanych gimnazjalistów było w wieku 13 i 14 lat, nieco mniej w wieku 15 lat. Istnieje statystycznie istotne zróżnicowanie pomiędzy dziewczętami i chłopcami ($p = 0,0491$), głównie z powodu liczby chłopców w wieku lat 16 i 17. Natomiast nie ma zróżnicowania istotnego statystycznie pomiędzy dziewczętami i chłopcami, jeśli chodzi o klasę, do której chodzili, choć na wykresie 20 widać, iż najwięcej badanych było z klasy II, a najmniej z III.

Miejsce zamieszkania nie różnicuje dziewcząt i chłopców, a relacje pomiędzy miastem a wsią są zbliżone do założonych w Projekcie (2:3). Zdecydowanie najwięcej badanych było z rodzin pełnych (78,50%). Istotna statystycznie zależność pomiędzy dziewczętami i chłopcami odnosiła się do rodzin osieroconych, w których wychowywało się dwukrotnie więcej dziewcząt niż chłopców.

Wyniki analiz badawczych wykazały, iż najczęściej występującym modelem były rodziny z jednym i dwójką dzieci. Na wysokim poziomie istotności ujawniło się zróżnicowanie pomiędzy dziewczętami i chłopcami dotyczące liczby dzieci w rodzinach badanych uczennic i uczniów. Prawdopodobieństwo hipotezy zerowej o braku zróżnicowania ($p = 0,0068$) pozwala przyjąć hipotezę alternatywną z prawdopodobieństwem 99,3%. Zróżnicowanie wynika z tego, iż wyraźnie mniej dziewcząt żyje w rodzinach, gdzie jest 1-2 dzieci, zaś więcej, gdzie jest 3-4 dzieci.

Wiek matek badanych to przede wszystkim 30-39 lat i 40-49 lat, natomiast w przypadku ojców 40-49 lat – w obydwóch przypadkach brak jest istotnego statystycznie zróżnicowania pomiędzy rodzicami dziewcząt i chłopców.

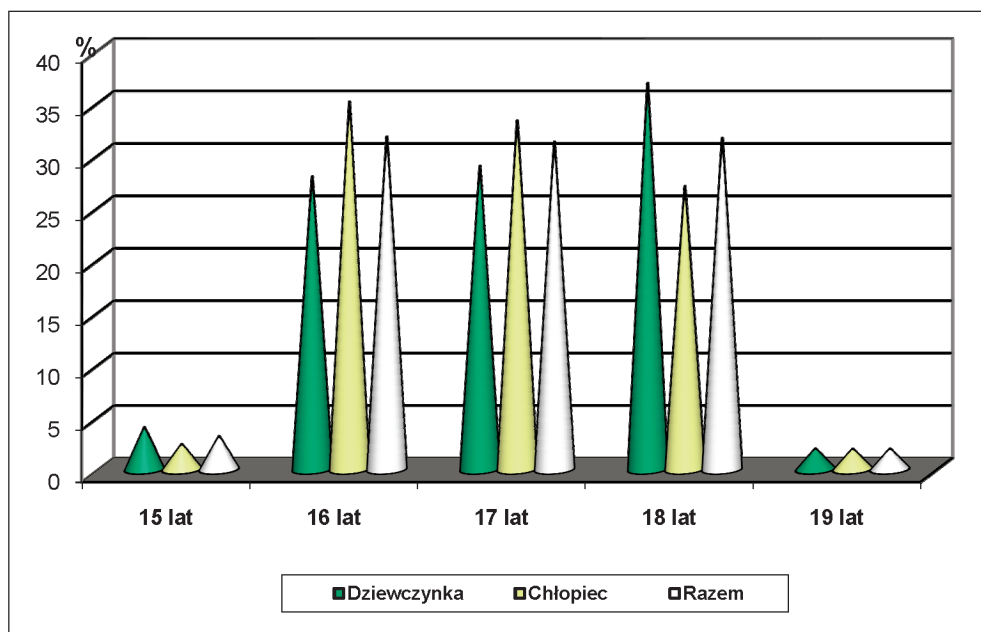
Wykształcenie matek to głównie: średnie i wyższe, natomiast w przypadku ojców- średnie. Podobnie jak w przypadku wieku, brak jest

istotnego statystycznie zróżnicowania pomiędzy dziewczętami i chłopcami w zakresie wykształcenia ich rodziców.

Charakterystyka próby dziewcząt i chłopców ze szkół ponadgimnazjalnych

Tabela 28. Wiek badanych

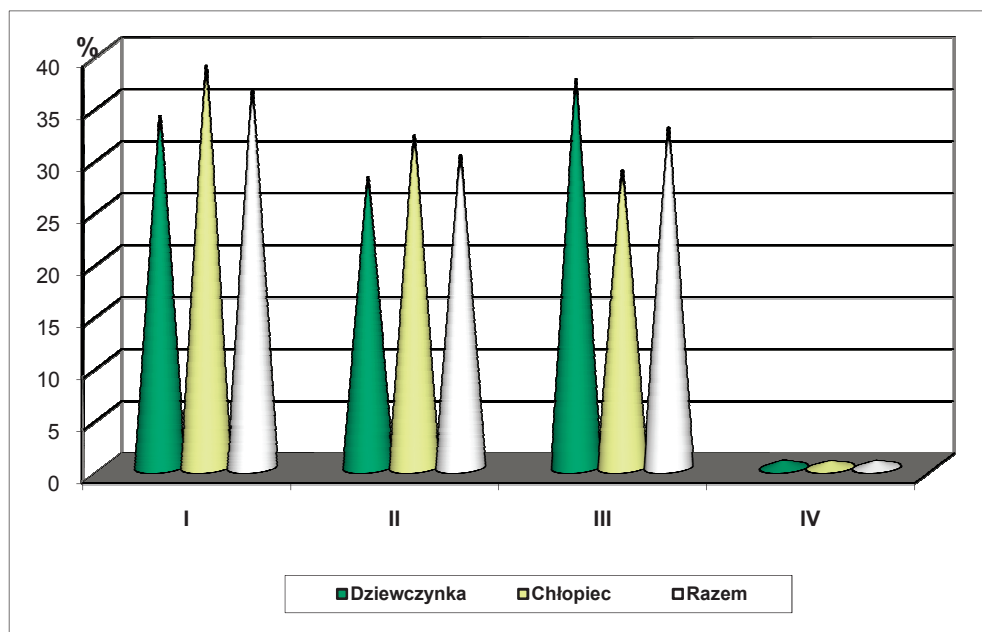
Wiek	Dziewczyna		Chłopak		Razem	
	N	%	N	%	N	%
15 lat	16	4,07	11	2,46	27	3,21
16 lat	110	27,99	157	35,12	267	31,79
17 lat	114	29,01	149	33,33	263	31,31
18 lat	145	36,90	121	27,07	266	31,67
19 lat	8	2,04	9	2,01	17	2,02
Razem	393	100	447	100	840	100
χ^2	12,662					
df	4					
p	0,0130					



Wykres 28. Procentowy rozkład wieku

Tabela 29. Klasa, do której uczęszczali badani

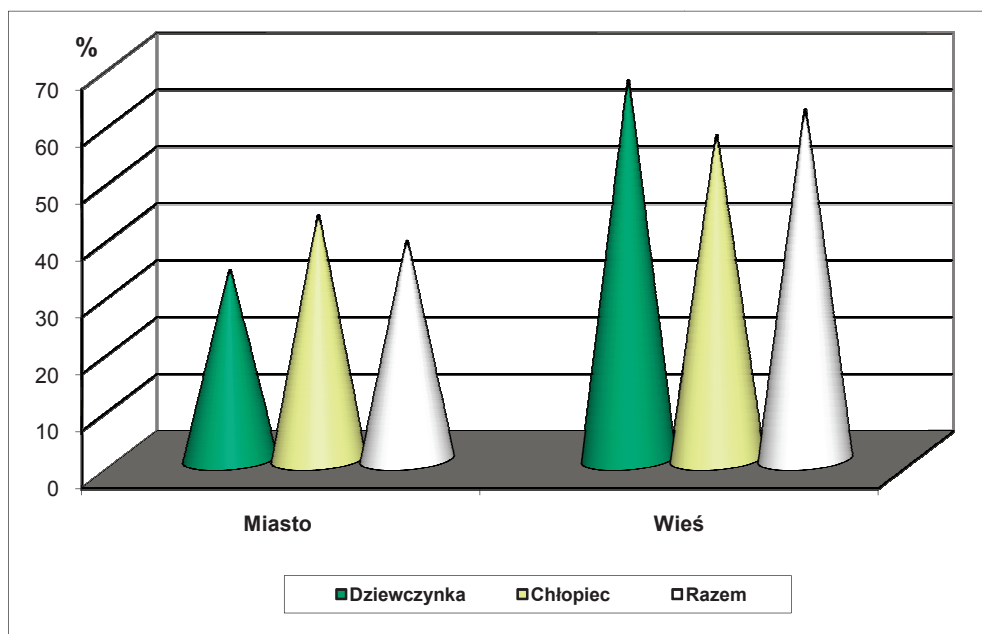
Klasa	Dziewczyna		Chłopak		Razem	
	N	%	N	%	N	%
I	133	33,84	173	38,70	306	36,43
II	110	27,99	143	31,99	253	30,12
III	147	37,40	128	28,64	275	32,74
IV	3	0,76	3	0,67	6	0,71
Razem	393	100	447	100	840	100
χ^2	0,083					
df	2					
p	0,9593					



Wykres 29. Procentowy rozkład klas, do których uczęszczali badani

Tabela 30. Miejsce zamieszkania

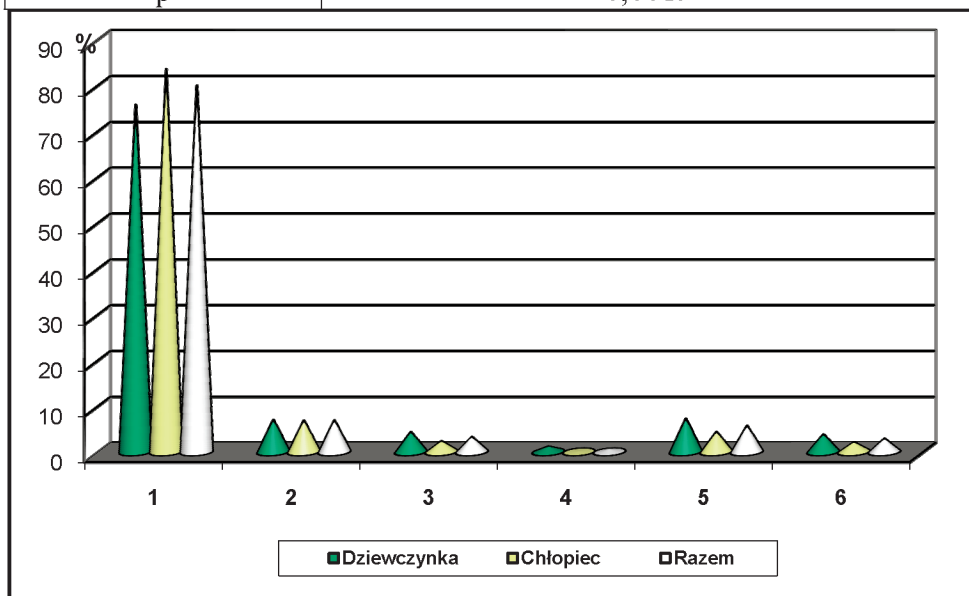
Rodzaj stwierdzenia	Dziewczyna		Chłopak		Razem	
	N	%	N	%	N	%
Miasto	131	33,33	192	42,95	323	38,45
Wieś	262	66,67	255	57,05	517	61,55
Razem	393	100	447	100	840	100
χ^2	8,177					
df	1					
p	0,0042					



Wykres 30. Procentowy rozkład miejsca zamieszkania

Tabela 31. Struktura rodziny

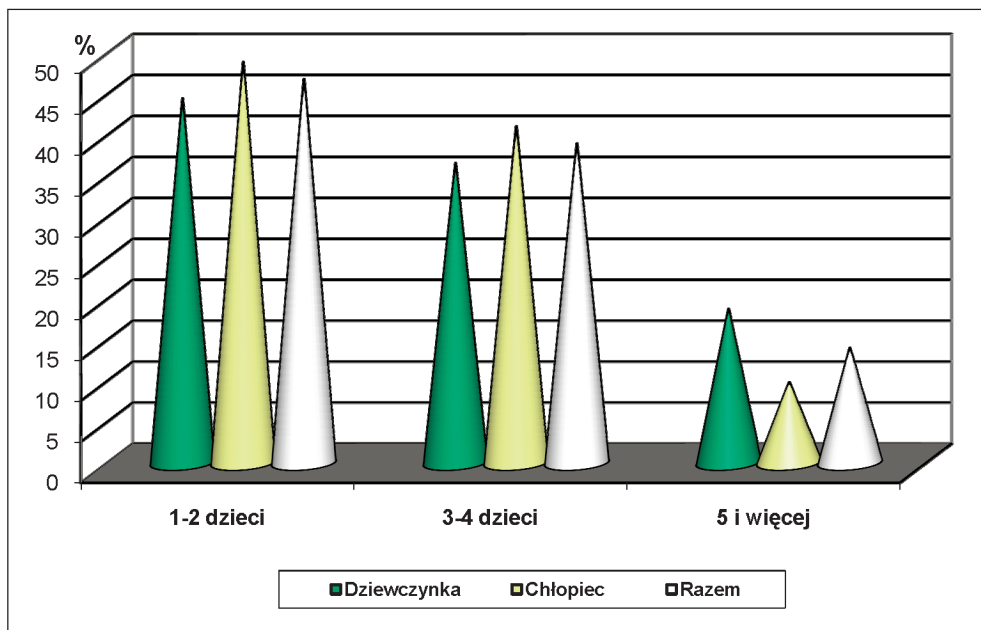
Rodzaj stwierdzenia	Dziewczyna		Chłopak		Razem	
	N	%	N	%	N	%
Pełna	289	73,91	373	83,45	662	79,00
Niepełna stale- osierocona (nie żyje: mama / tato)	27	6,91	31	6,94	58	6,92
Zrekonstruowana	17	4,35	11	2,46	28	3,34
Zastępcza	5	1,28	1	0,22	6	0,72
Niepełna czasowo-ojciec wyjechał do pracy za granice	28	7,16	20	4,47	48	5,73
Niepełna czasowo – matka wyjechała do pracy za granice	15	3,84	10	2,24	25	2,98
Obydwoje wyjechali do pracy za granice	10	2,56	1	0,22	11	1,31
Razem	391	100	447	100	838	100
χ^2	20,935					
df	6					
p	0,0019					



Wykres 31. Procentowy rozkład struktury rodzin

Tabela 32. Liczba dzieci w rodzinie

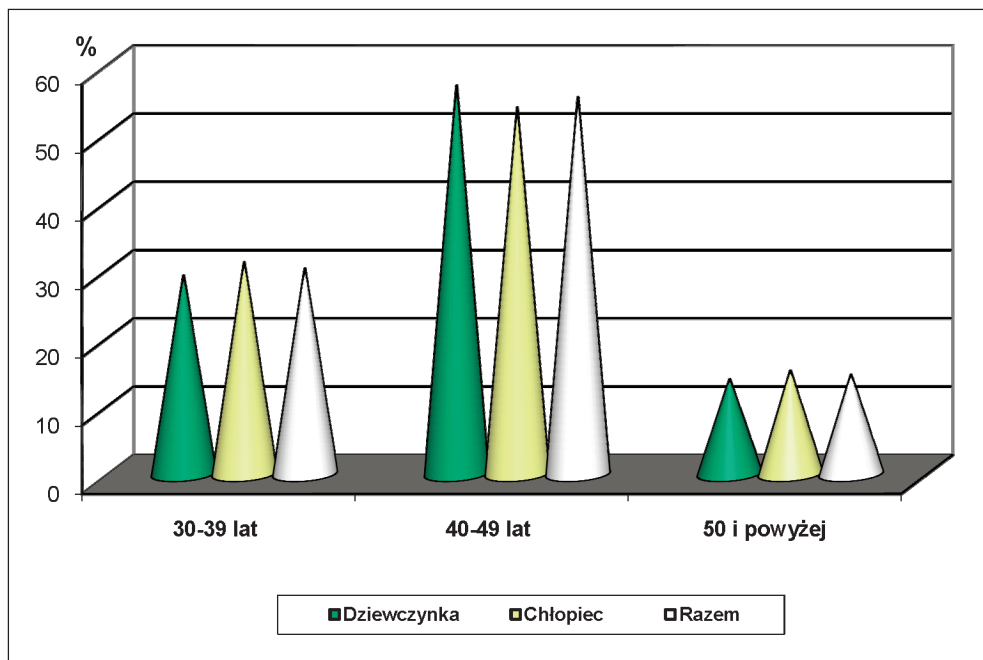
Rodzaj stwierdzenia	Dziewczyna		Chłopak		Razem	
	N	%	N	%	N	%
1-2 dzieci	175	44,53	218	48,99	393	46,90
3-4 dzieci	144	36,64	183	41,12	327	39,02
5 i więcej	74	18,83	44	9,89	118	14,08
Razem	393	100	445	100	838	100
χ^2	13,810					
df	2					
p	0,0010					



Wykres 32. Procentowy rozkład liczby dzieci w rodzinach

Tabela 33. Wiek matek

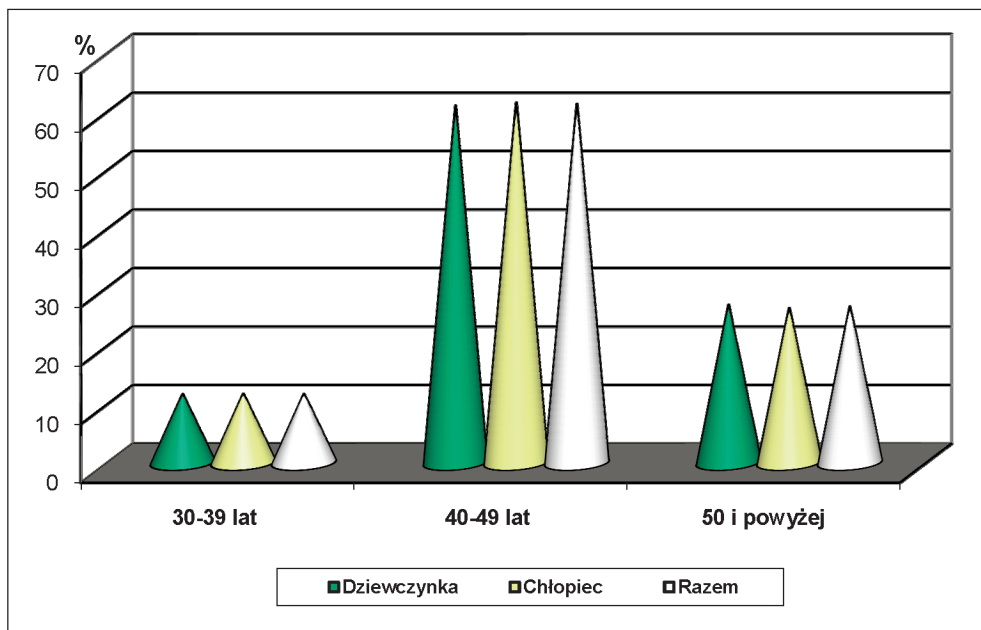
Wiek	Dziewczyna		Chłopak		Razem	
	N	%	N	%	N	%
30-39 lat	113	29,12	137	31,07	250	30,16
40-49 lat	221	56,96	237	53,74	458	55,25
50 i powyżej	54	13,92	67	15,19	121	14,60
Razem	388	100	441	100	829	100
χ^2	0,875					
df	2					
p	0,6457					



Wykres 33. Procentowy rozkład wieku matek

Tabela 34. Wiek ojców

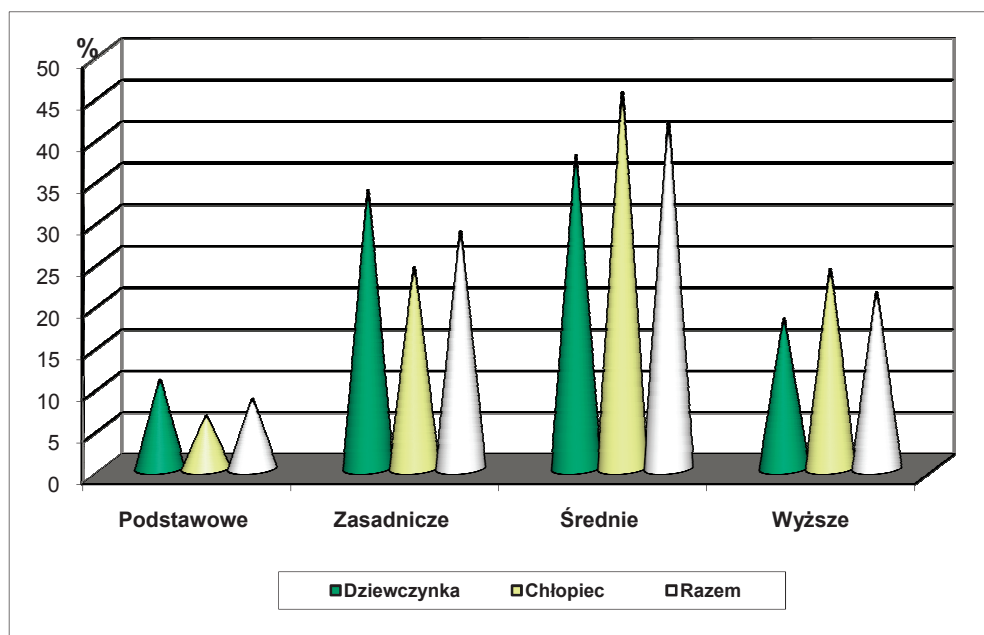
Wiek	Dziewczyna		Chłopak		Razem	
	N	%	N	%	N	%
30-39 lat	44	11,80	51	11,86	95	11,83
40-49 lat	228	61,13	265	61,63	493	61,39
50 i powyżej	101	27,08	114	26,51	215	26,77
Razem	373	100	430	100	803	100
χ^2	0,033					
df	2					
p	0,9837					



Wykres 34. Procentowy rozkład wieku ojców

Tabela 35. Wykształcenie matek

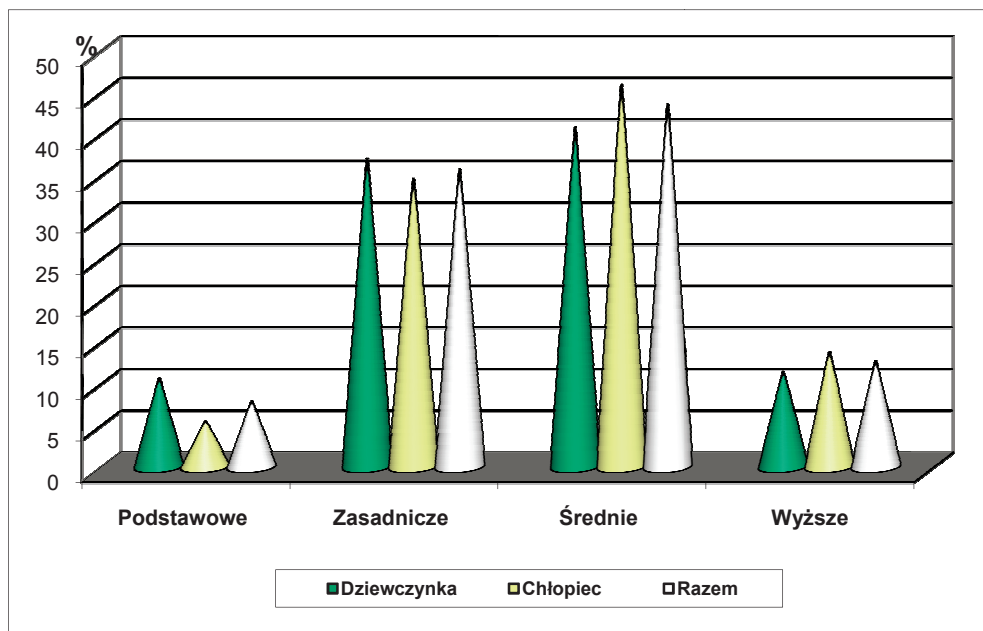
Wykształcenie	Dziewczyna		Chłopak		Razem	
	N	%	N	%	N	%
Podstawowe	41	10,73	28	6,41	69	8,42
Zasadnicze	128	33,51	106	24,26	234	28,57
Średnie	144	37,70	198	45,31	342	41,76
Wyższe	69	18,06	105	24,03	174	21,25
Razem	382	100	437	100	819	100
χ^2	16,875					
df	3					
p	0,0007					



Wykres 35. Procentowy rozkład wykształcenia matek

Tabela 36. Wykształcenie ojców

Wykształcenie	Dziewczyna		Chłopak		Razem	
	N	%	N	%	N	%
Podstawowe	40	10,67	24	5,54	64	7,92
Zasadnicze	139	37,07	150	34,64	289	35,77
Średnie	153	40,80	199	45,96	352	43,56
Wyższe	43	11,47	60	13,86	103	12,75
Razem	375	100	433	100	808	100
χ^2	9,119					
df	3					
p	0,0277					



Wykres 36. Procentowy rozkład wykształcenia ojców

Analiza wyników przedstawionych w tabelach (28-36) i zilustrowanych na wykresach (28-36), a odnoszących się do rodzin uczennic i uczniów klas szkół ponadgimnazjalnych, prowadzi do zdecydowanie odmiennych wniosków niż te, które dotyczyły badanych grup ze szkół podstawowych i gimnazjalnych. Okazało się, że w przypadku dziewcząt i chłopców ze szkół ponadgimnazjalnych, wystąpiły istotne statystycznie różnice w odniesieniu niemal do wszystkich zmiennych. Prawdopodobieństwo hipotezy zerowej o braku zróżnicowania było z reguły (niekiedy bardzo wyraźnie) mniejsze od przyjętego poziomu ufności $\alpha = 0,05$. Poniżej przedstawione zostaną wszystkie takie przypadki z wyeksponowaniem prawdopodobieństwa hipotezy alternatywnej (q):

- Badana młodzież (uczennice i uczniowie) była przede wszystkim w wieku 16-18 lat (wyjątkowo 15 i 19 lat). Zróżnicowanie wynikało z ujawnionej większej liczby chłopców 16-letnich i 17-letnich oraz wyraźnie wyższej liczby dziewcząt 18-letnich – q = 98,7%.
- Zdecydowanie więcej dziewcząt mieszka na wsi, a chłopców w mieście – q = 99,6%. Ogólnie liczby badanych z miasta i ze wsi były bardzo zbliżone do założonej w projekcie relacji 2:3.
- Struktura diagnozowanych rodzin to przede wszystkim rodziny pełne – 79%. Zróżnicowanie płci wynika głównie z wyraźnie większej liczby chłopców z rodzin pełnych w stosunku do dziewcząt – q = 99,8%.
- Model rodziny to najczęściej 1-2 dzieci. Zróżnicowanie pomiędzy dziewczętami, a chłopcami polega na tym, że zdecydowana większość dziewcząt wychowuje się w rodzinach wielodzietnych, w których jest 5 i więcej dzieci – q = 99,9%.

- Dominującym wykształceniem wśród matek uczennic i uczniów ze wszystkich badanych poziomów jest wykształcenie średnie. Wyraźnie większy odsetek matek dziewczyn, niż chłopców, ma wykształcenie zasadnicze, natomiast odwrotna zależność dotyczy wykształcenia średniego – $q = 99,9\%$.
- Podobna sytuacja ujawniła się w kwestii wykształcenia ojców – najczęściej było ono średnie, natomiast więcej matek badanych dziewczyn posiadało wykształcenie zasadnicze. Ojcowie chłopców natomiast częściej, niż ojcowie dziewcząt, legitymowali się wykształceniem średnim – $q = 98,3\%$.

W przypadku innych zmiennych nie zaobserwowano statystycznie istotnego różnicowania pomiędzy dziewczętami i chłopcami i tak:

- Klasy, do których uczęszczali badani to równomiernie I, II i III, sporadycznie IV. Należy podkreślić, że prawdopodobieństwo hipotezy zerowej $p = 0,0601$ było jednak dość bliskie progowi istotności statystycznej.
- Wiek matek i ojców badanych to najczęściej przedział wieku 40-49 lat.

2.4. Organizacja i przebieg badań

Przygotowanie do badań rozpoczęło się od opracowania narzędzi badawczych dostosowanych dla czterech grup wiekowych. W następnej kolejności zorganizowano i przeprowadzono badania pilotażowe w celu wyeliminowania ewentualnych pomyłek odnośnie zrozumienia treści pytań. W badaniach pilotażowych użyto jedynie załącznika nr 1 i 2, a więc kwestionariuszy ankiet, które opracowano na potrzeby Projektu, zgodnie z

widniejącym w nim zapisie. Pilotaż nie obejmował narzędzi, które pełniły rolę „nadprogramową” i posłużyły ubogaceniu wyników odnośnie analizowanej problematyki. Do tego etapu procesu badawczego wybrano po dziesięć osób, tj. pięć dziewczynek i pięciu chłopców z każdego poziomu wiekowego i poproszono ich o udzielenie odpowiedzi.

Kolejna faza polegała na doborze próby badawczej. Dnia 31 sierpnia 2010 roku zorganizowano spotkanie informacyjne dla przedstawicieli (dyrektorów lub pedagogów szkolnych) 300 wylosowanych szkół oraz pracowników instytucji pomocy społecznej. Na spotkaniu przedstawiono założenia Projektu i jego cele. Kolejnym krokiem było powołanie i przeszkolenie ankierów oraz zapoznanie ich z Poradnikiem równości szans kobiet i mężczyzn w POKL. Następnie przystąpiono do badań właściwych. Ankierzy systematycznie dostarczali do biura Projektu wypełnione narzędzia badawcze. Ich praca została podzielona na cztery etapy:

I etap obejmował 77 szkół, a w nich 637 uczniów (294 dz. i 343 chł.)

II etap obejmował 123 szkół, a w nich 1024 uczniów (469 dz. i 555 chł.)

III etap obejmował 80 szkół, a w nich 486 uczniów (307 dz. i 179 chł.)

IV etap obejmował 20 szkół, a w nich 103 uczniów (56 dz. i 47 chł.)

Równocześnie z ankierami, koordynator ds. badań prowadził w 43 wybranych losowo szkołach wywiady narracyjne z pedagogami szkolnymi lub dyrektorami szkół. Ostatni etap polegał na powołaniu osób do wprowadzania danych do systemu informatycznego oraz na wykonaniu obliczeń. Po zakończeniu prac, analityk dokonał interpretacji zebranych wyników pod względem statystycznym i przystąpiono do redagowania publikacji podsumowującej diagnozę sytuacji rodzinnej.

W powyższym rozdziale zawarto założenia badawcze, a więc opisano: cel, przedmiot, metody, narzędzia diagnostyczne, teren i próbę, a także zaprezentowano sposób organizacji i przebiegu badań. Kolejny rozdział natomiast będzie stanowił analizę wyników i ich statystyczną interpretację.

ROZDZIAŁ 3.

DIAGNOZA SYTUACJI RODZINNEJ EURODZIECI

Rozpoczynając rozważania na temat sytuacji rodzinnej dzieci i młodzieży z rodzin migracyjnych, niezbędne wydaje się dokonanie charakterystyki tych środowisk pod względem socjoekonomicznym.

3.1. Charakterystyka socjoekonomiczna rodzin migracyjnych

Analizując środowisko rodzinne eurodzieci, uznano za wskazane zapoznanie się z wynikami badań obejmującymi następujące kwestie: cechy społeczno-demograficzne rodzin (ich opis zawarto w podrozdziale 2.4.), poziom warunków socjobytowych oraz dane dotyczące migracji zarobkowej.

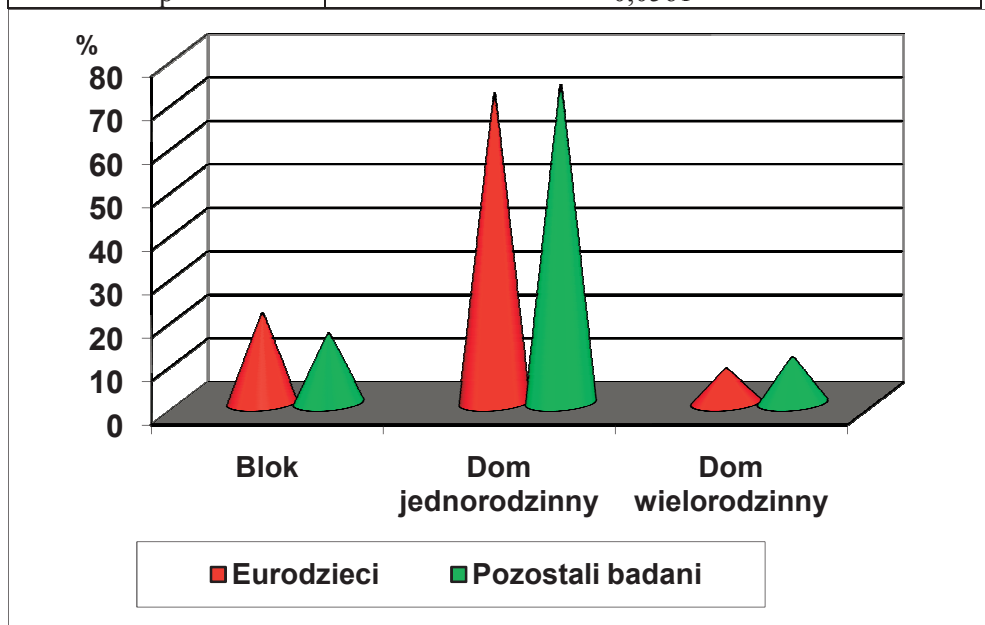
3.1.1. Poziom warunków socjobytowych

Warunki socjobytowe zalicza się do jednych z podstawowych czynników decydujących o prawidłowym funkcjonowaniu rodziny. To właśnie one w znacznym stopniu określają poziom zaspokajania podstawowych potrzeb materialnych i zdrowotnych każdej rodziny. Warunki bytu materialnego są określane przez pewne rodzaje składników, wśród których wymienia się m.in.: posiadanie mieszkania, liczbę pomieszczeń do dyspozycji rodziny, posiadanie własnego pokoju lub miejsca do pracy, czy nauki.

Poniżej zaprezentowano wyniki odnośnie warunków socjobytowych rodzin badanych uczennic i uczniów.

Tabela 37. Miejsce zamieszkania badanych

Rodzaj stwierdzenia	Eurodzieci		Pozostali badani		Razem	
	N	%	N	%	N	%
Blok	70	20,77	307	16,15	377	16,85
Dom jednorodzinny	240	71,22	1391	73,17	1631	72,88
Dom wielorodzinny	27	8,01	203	10,68	230	10,28
Razem	337	100	1901	100	2238	100
χ^2	5,761					
df	2					
p	0,0561					



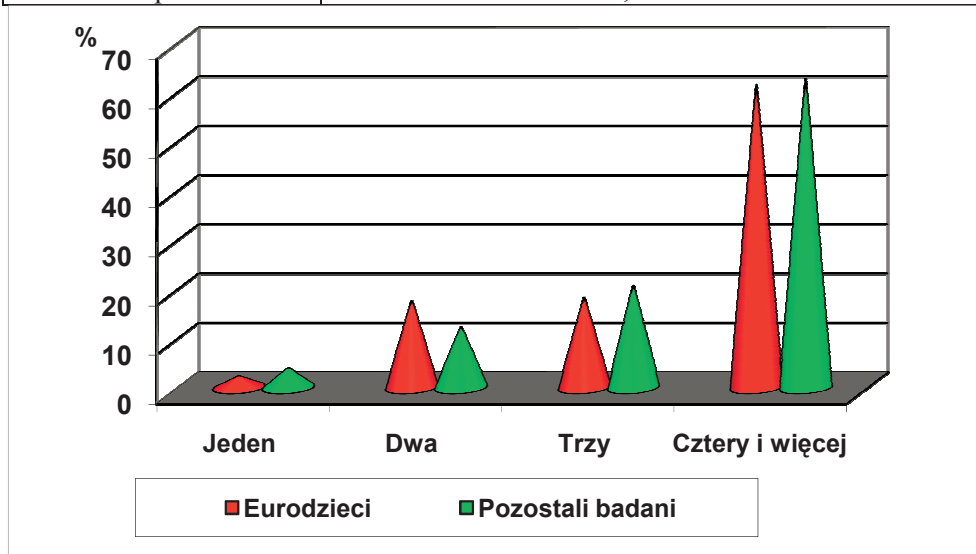
Wykres 37. Procentowy rozkład miejsca zamieszkania eurodzieci na tle pozostałych badanych (uczennic i uczniów)

Wyniki przedstawione i zaprezentowane na wykresie 37 wskazują, że eurodzieci i pozostali badani (uczennice i uczniowie) różnią się w zauważalny sposób miejscem zamieszkania. Eurodzieci częściej mieszkają w blokach, zaś pozostali badani w domach jednorodzinnych i wielorodzinnych. Wprawdzie

różnica nie jest istotna statystycznie ($p=0,0561$ jest większe od poziomu ufności dla hipotezy zerowej zakładającej brak zróżnicowania), ale wartość p jest na tyle bliska χ , że można mówić o wyraźnej tendencji statystycznej w różnicowaniu eurodzieci i pozostałych badanych przez miejsce zamieszkania.

Tabela 38. Liczba pokoi do dyspozycji rodziny

Liczba pokoi	Eurodzieci		Pozostali badani		Razem	
	N	%	N	%	N	%
Jeden	8	2,40	77	4,07	85	3,82
Dwa	59	17,72	234	12,37	293	13,17
Trzy	61	18,32	393	20,78	454	20,41
Cztery i więcej	205	61,56	1187	62,77	1392	62,59
Razem	333	100	1891	100	2224	100
χ^2	9,109					
df	3					
p	0,0279					



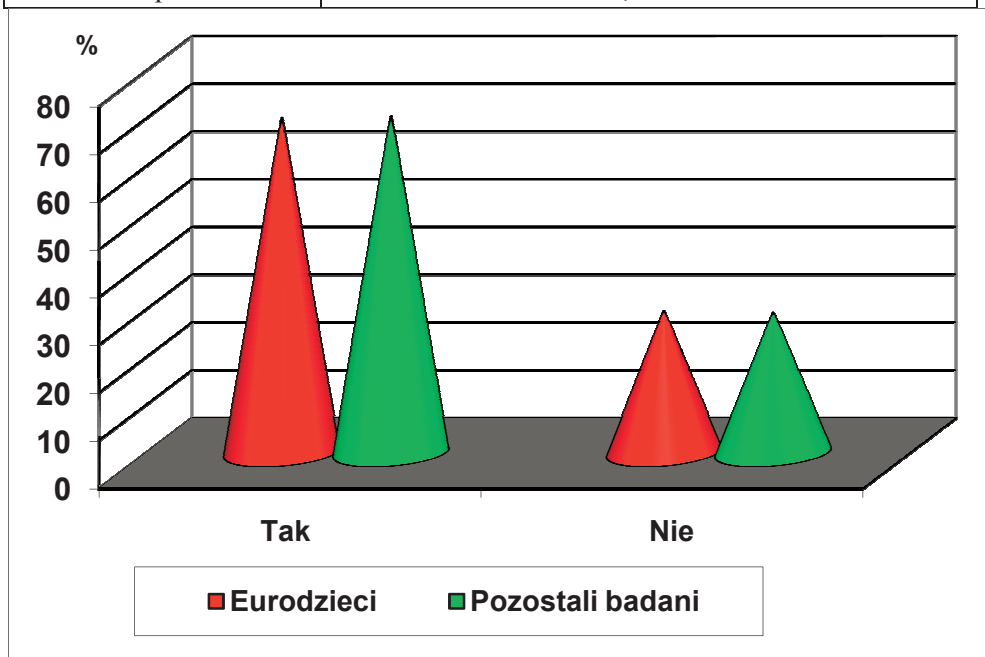
Wykres 38. Procentowy rozkład liczby pokoi w miejscu zamieszkania eurodzieci na tle pozostałych badanych

Jak wynika z danych zawartych w powyższej tabeli, liczba pokoi w miejscu zamieszkiwania wyraźnie różnicuje eurodzieci na tle pozostałych badanych.

Prawdopodobieństwo hipotezy zerowej o braku zróżnicowania wyniosło $p=0,0279$. Można zatem przyjąć hipotezę alternatywną o istotnym zróżnicowaniu z prawdopodobieństwem $q=1-p=98,21\%$.

Tabela 39. Posiadanie własnego pokoju

Rodzaj stwierdzenia	Eurodzieci		Pozostali badani		Razem	
	N	%	N	%	N	%
Tak	236	70,24	1347	70,56	1583	70,51
Nie	100	29,76	562	29,44	662	29,49
Razem	336	100	1909	100	2245	100
χ^2	0,014					
df	1					
p	0,9049					

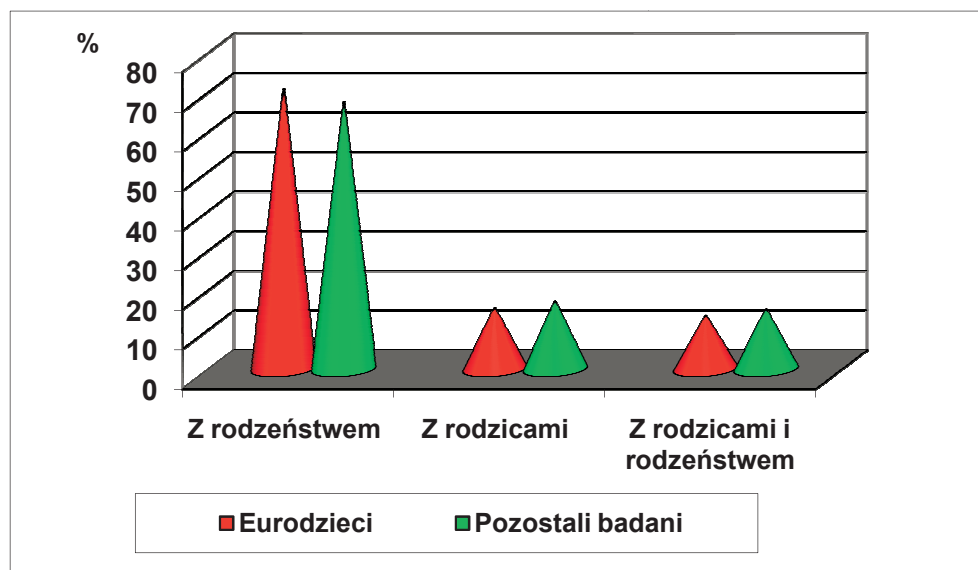


Wykres 39. Procentowy rozkład posiadania przez eurodzieci własnego pokoju na tle pozostałych badanych

Jak wynika z danych zawartych w tabeli i na wykresie, posiadanie własnego pokoju nie różnicuje eurodzieci i pozostałych badanych. Prawdopodobieństwo hipotezy zerowej o braku zróżnicowania jest niezwykle wysokie ($p=0,9049$).

Tabela 40. Wspólne zamieszkiwanie pokoju

Rodzaj stwierdzenia	Eurodzieci		Pozostali badani		Razem	
	N	%	N	%	N	%
Z rodzeństwem	73	70,87	401	67,62	474	68,10
Z rodzicami	16	15,53	102	17,20	118	16,95
Z rodzicami i rodzeństwem	14	13,59	90	15,18	104	14,94
Razem	103	100	593	100	696	100
χ^2	0,428					
df	2					
p	0,8075					

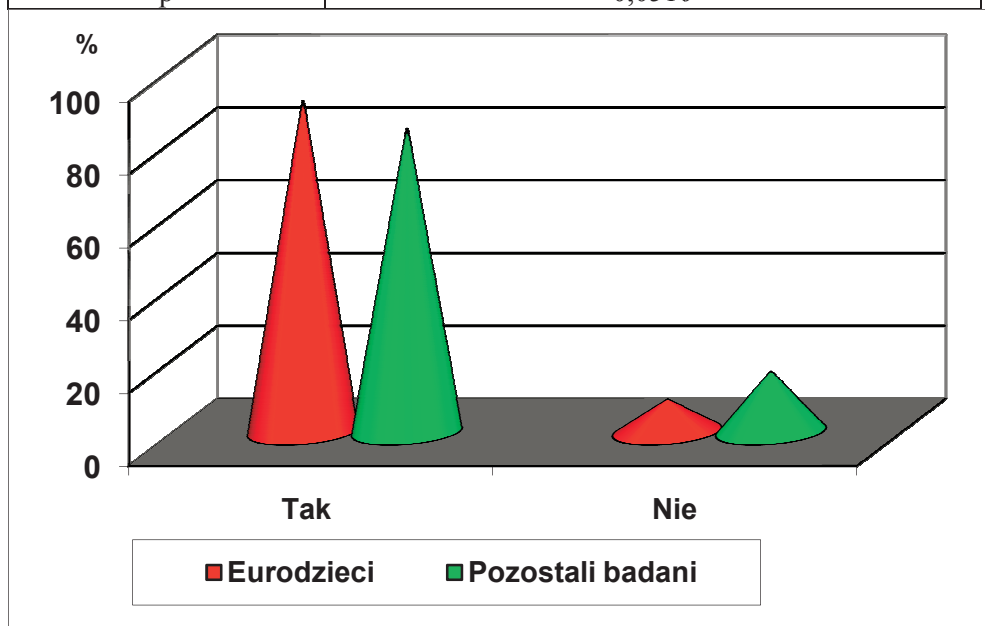


Wykres 40. Procentowy rozkład danych z tabeli 40

Dane przedstawione w tabeli i zilustrowane na wykresie powyżej wskazują, że podobnie jak w przypadku posiadania własnego pokoju, dzielenie pokoju z innymi osobami nie różnicuje eurodzieci i pozostałych badanych. Prawdopodobieństwo hipotezy zerowej o braku zróżnicowania jest również niezwykle wysokie ($p=0,8075$).

Tabela 41. Posiadanie własnego miejsca do odrabiania lekcji

Rodzaj stwierdzenia	Eurodzieci		Pozostali badani		Razem	
	N	%	N	%	N	%
Tak	91	91,00	501	83,36	592	84,45
Nie	9	9,00	100	16,64	109	15,55
Razem	100	100	601	100	701	100
χ^2	3,810					
df	1					
p	0,0510					



Wykres 41. Procentowy rozkład danych odnośnie posiadania własnego miejsca do odrabiania lekcji

Podobnie, jak w przypadku miejsca zamieszkania, wyniki przedstawione w tabeli i zaprezentowane na wykresie powyżej wskazują, że eurodzieci i pozostali

badani różnią się w zauważalny sposób posiadaniem miejsca do odrabiania lekcji. Eurodzieci częściej mają takie miejsce, zaś pozostali badani – nie¹⁰³. Różnica jest na granicy istotności statystycznej – $p=0,0510$ jest minimalnie większe od poziomu ufności dla hipotezy zerowej zakładającej brak zróżnicowania. Można w związku z tym mówić o bardzo wyraźnej tendencji statystycznej w różnicowaniu eurodzieci i pozostałych badanych przez posiadanie własnego miejsca do odrabiania lekcji.

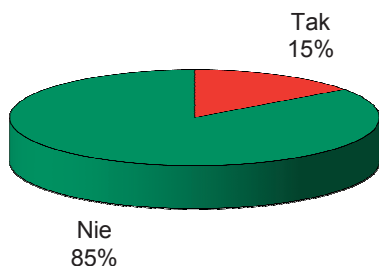
3.1.2. Dane dotyczące migracji zarobkowej

Podjęte w Projekcie badania obejmują swoją tematyką sytuację rodzinną i społeczną eurodzieci. W tym podrozdziale zawarte zostaną wyniki badań odnośnie kilku czynników mających ważne znaczenie dla określenia sytuacji rodzinnej dzieci i młodzieży, których matka lub ojciec, a w skrajnych przypadkach obydwój rodzice, wyjechali do pracy poza granice kraju. Przyjrzyjmy się teraz danym z następujących zakresów: wyjazd matki lub ojca, kraj zatrudnienia, wykonywany zawód, czas rozłąki migracyjnej. Analizę Wyników badań rozpoczniemy w pierwszej kolejności od określenia **skali zjawiska**.

Tabela 42. Liczba domowników pracujących za granicą

Rodzaj stwierdzenia	N	%
Tak	337	14,98
Nie	1913	85,02

¹⁰³J. Czapiński, T. Panek, *Diagnoza społeczna, warunki i jakość życia Polaków*. Warszawa 2007.

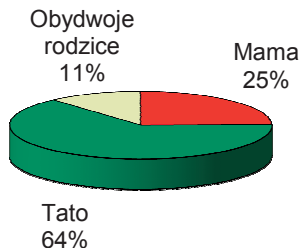


Wykres 42. Procentowy rozkład liczby domowników pracujących za granicą

Z danych tabelarycznych oraz zilustrowanych na wykresie wynika, że spośród 2250 badanych uczennic i uczniów, 337 ojców, bądź matek pracuje poza granicami kraju. Oznacza to, że **doświadczenie czasowej migracji przynajmniej jednego rodzica było udziałem aż 15%** badanych dziewcząt i chłopców w wieku 8-19 lat.

Tabela 43. Osoby pracujące za granicą

Rodzaj stwierdzenia	N	%
Mama	88	24,79
Tato	226	63,66
Obydwoje rodzice	41	11,55



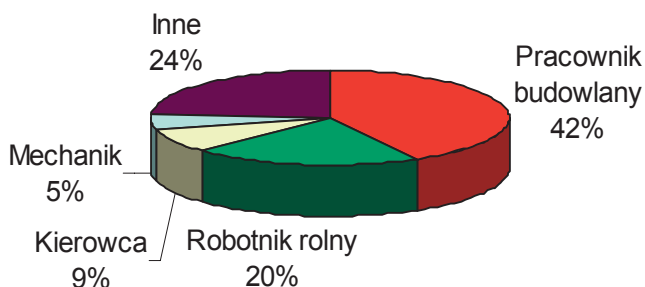
Wykres 43. Procentowy rozkład osób pracujących za granicą

pracuje poza miejscem zamieszkania i do domu przyjeżdża nie częściej, niż raz w miesiącu.

Poniżej przedstawiono kategorie zawodów wykonywanych przez rodziców euro-migrantów.

Tabela 45. Zawód ojca euro-migranta

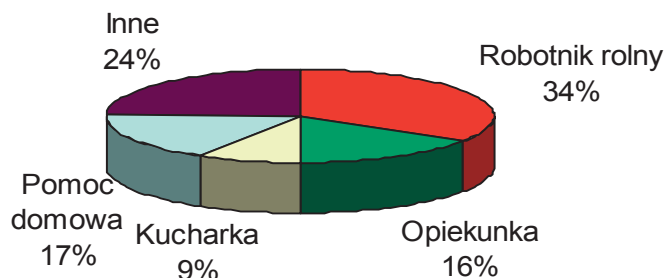
Rodzaje zawodów	N	%
Pracownik budowlany	93	42,08
Robotnik rolny	45	20,36
Kierowca	19	8,60
Mechanik	11	4,98
Inne	53	23,98



Wykres 45. Zawód ojca euro-migranta

Tabela 46. Zawód matki euro-migrantki

Rodzaje zawodów	N	%
Robotnik rolny	28	34,15
Opiekunka	13	15,85
Kucharka	7	8,54
Pomoc domowa	14	17,07
Inne	20	24,39



Wykres 46. Zawód matki euro-migrantki

Z powyższych zestawień wynika, że grupa matek pracujących poza granicami kraju odznacza się niskim statusem społeczno-zawodowym. Najczęściej wykonują one zawody, które nie wymagają wykształcenia specjalistycznego. Badani wskazywali, że zazwyczaj są one zatrudniane w rolnictwie, gospodarstwie domowym oraz jako opiekunki do dzieci i osób starszych lub niepełnosprawnych. Najmniej kobiet pełni zawód kucharki (9%).

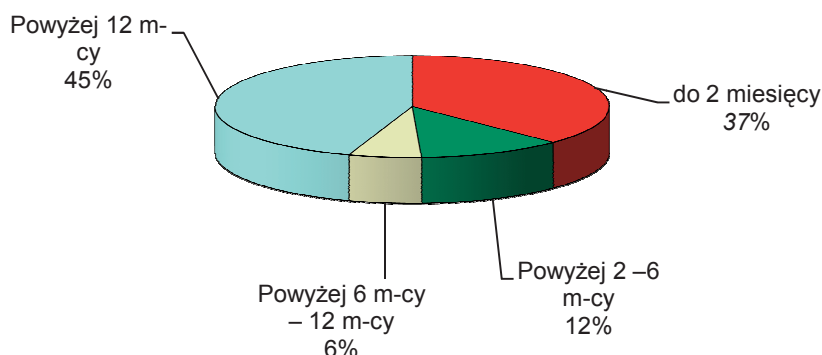
W grupie ojców najwięcej, bo 45% wykonuje zawody wymagające pewnych kwalifikacji. Do takich profesji należą te, które związane są z pracami budowlanymi. Najmniejszy odsetek (5%) ojców pracuje w charakterze mechaników samochodowych.

Zawody wykonywane przez rodziców badanych eurodzieci należą do najbardziej popularnych, tzn. najczęściej wykonywanych na emigracji, na co wskazują również raporty dotyczące kwestii zatrudnienia Polaków w kraju oraz na rynkach europejskich i światowych.

Poniżej znajdują się zestawienia obrazujące czas trwania euro-migracji.

Tabela 47. Czasokres pracy rodziców za granicą

Rodzaj stwierdzenia	N	%
Do 2 miesięcy	126	37,39
Powyżej 2–6 m-cy	40	11,87
Powyżej 6–12 m-cy	¹⁰⁴ 20	5,93
Powyżej 12 m-cy	151	44,81



Wykres 47. Procentowy rozkład czasokresu pracy rodziców za granicą.

Analizy wyników badawczych wskazują na fakt, że najmniejszy odsetek (6%) rodziców podejmuje wyjazdy w celach zarobkowych na okres od 6 do 12 miesięcy, zaliczane do rozłąki średniookresowej¹⁰⁵. Natomiast

¹⁰⁴ J. Czapiński, T. Panek, *Diagnoza społeczna, warunki i jakość życia Polaków*. Warszawa 2007.

¹⁰⁵ Podział czasu migracji został zaczerpnięty z raportu autorstwa B. Walczaka pt.: *Spoleczne, edukacyjne i wychowawcze konsekwencje migracji rodziców i opiekunów prawnych uczniów szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych*.

euro-migracje sezonowe (do 2 miesięcy) stały się udziałem 37% badanych. Bardzo poważnym zagrożeniem dla prawidłowego funkcjonowania rodziny są wyjazdy długoterminowe, tj. powyżej 12 miesięcy, czyli migracje długookresowe. Z powyższych danych wynika, że **wyjazdy długoterminowe, przekraczające jeden rok, były udziałem około 45% badanych.** Rozłąka migracyjna o tak dużym czasookresie może przynieść nieodwracalne konsekwencje dla rodziny i wychowujących się w niej dzieci w postaci: niewystarczającej opieki i kontroli nad dziećmi, co może prowadzić do wystąpienia zachowań ryzykownych, zaburzeń rytmu życia rodziny, rozluźnienia więzi z nieobecnym rodzicem, powstawania sytuacji stresowych w czasie przyjazdu do domu, np. na święta, deprivacji potrzeb emocjonalnych i seksualnych małżonków itp.

3.2. Charakterystyka warunków wychowania i socjalizacji w rodzinach eurodzieci

Środowisko rodzinne jest specyficznym miejscem, w którym realizowane są przez rodziców pewne zadania wynikające z podstawowych funkcji rodziny. Są to inaczej skutki wywoływane przez działanie i zachowanie się jej członków, które występują w niej samej lub poza nią bez względu na to, czy były one zaplanowane do realizacji lub oczekiwane. Zadania natomiast to ogólne czynności, które mają wywołać pożądane skutki, wskazane do realizacji przez szersze zbiorowości, czy też podjęte świadomie przez samą grupę¹⁰⁶.

¹⁰⁶ S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, *Pedagogika rodziny*. Toruń 2002.

3.2.1. Realizacja funkcji opiekuńczo – wychowawczej i socjalizacyjnej

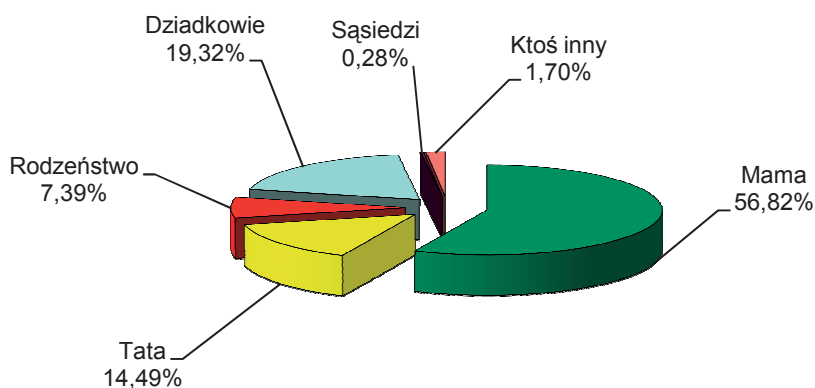
Niniejszy podrozdział przybliży tematykę dotyczącą świadomości wychowawczej rodziców, na którą składa się jakość realizowanych zadań z zakresu opieki i wychowania. Sytuacja opiekuńczo-wychowawcza dzieci w rodzinach czasowo niepełnych uzależniona jest od następujących zmiennych: kto wyjechał za granicę (ojciec, matka, oboje rodzice), czasu rozłąki migracyjnej, miejsca pobytu, wieku eurodzieci oraz kto opiekuje się nimi podczas nieobecności obojga rodziców. Sytuacja wychowawcza determinowana jest liczbą współwystępujących czynników w jednej rodzinie. Natomiast prawidłowe wypełnianie zadań z zakresu opieki i wychowania daje dzieciom podstawy do zdobycia określonych kwalifikacji, systemu wartości i osiągnięcia takiego rozwoju osobowości, aby mogły one stać się pełnowartościowymi członkami społeczeństwa. Właściwe wypełnianie zadań opiekuńczo-wychowawczych przez rodziców jest także niezbędnym warunkiem dla prawidłowej socjalizacji ich dzieci.

Ponizej przedstawione zostały zestawienia tabelaryczne i graficzne wyników badań z zakresu realizowanej funkcji opiekuńczo-wychowawczej w rodzinach dziewcząt i chłopców objętych diagnozą.

Analizę zakresu realizowanej funkcji opiekuńczo-wychowawczej i socjalizacyjnej w grupie badanych eurodzieci rozpoczęto od ustaleń, kto sprawuje nad nimi opiekę w czasie wyjazdów zarobkowych rodzica (rodziców) za granicę.

Tabela 48. Osoba sprawująca opiekę nad eurodziećmi po wyjeździe rodzica (rodziców)

Rodzaj stwierdzenia	N	%
Mama	200	56,82
Tata	51	14,49
Rodzeństwo	26	7,39
Dziadkowie	68	19,32
Sąsiedzi	1	0,28
Ktoś inny	6	1,70



Wykres 48. Osoba sprawująca opiekę nad eurodziećmi po wyjeździe rodzica (rodziców)

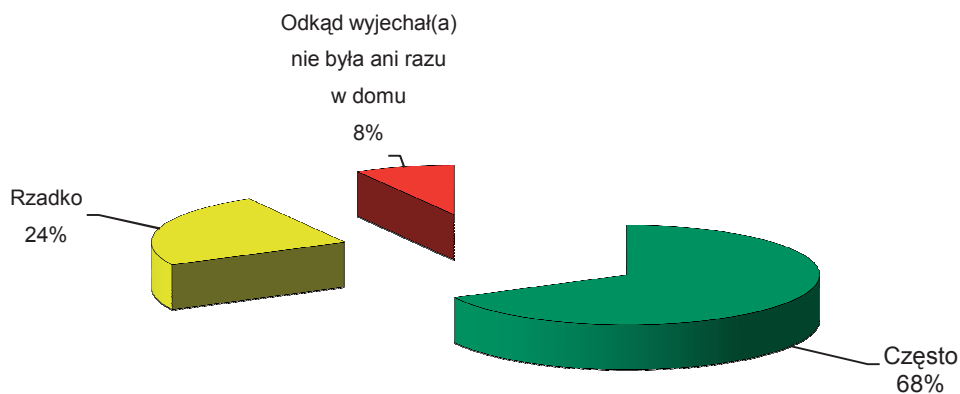
Z danych zawartych w tabeli i na wykresie wynika, że najczęściej opiekę nad dziećmi, w czasie euro-migracji ojca, sprawuje matka. Spośród badanej grupy, tego typu sytuacja ma miejsce w 56,82%. Wyniki badań wskazują także na znaczącą rolę dziadków w opiece nad eurodziećmi. Analizy wykazały, że w ponad 19% rodzin babcia i (lub) dziadek byli tymi

osobami, które zastępowały rodzica (rodziców) przebywających na euro-migracji, w pełnieniu funkcji opiekuńczo-wychowawczej.

Kolejnym, istotnym elementem analizowanej funkcji jest częstotliwość kontaktów matki lub (i) ojca z dziećmi, które pozostały w kraju oraz ze współmałżonkiem. Przyjrzyjmy się zatem rozkładowi liczbowemu i procentowemu odpowiedzi świadczących o częstotliwości przyjazdów do domu.

Tabela 49. Częstotliwość odwiedzin rodzica (rodziców)

Rodzaj stwierdzenia	N	%
Często	237	67,52
Rzadko	85	24,22
Odkąd wyjechał(a) nie była ani razu w domu	29	8,26



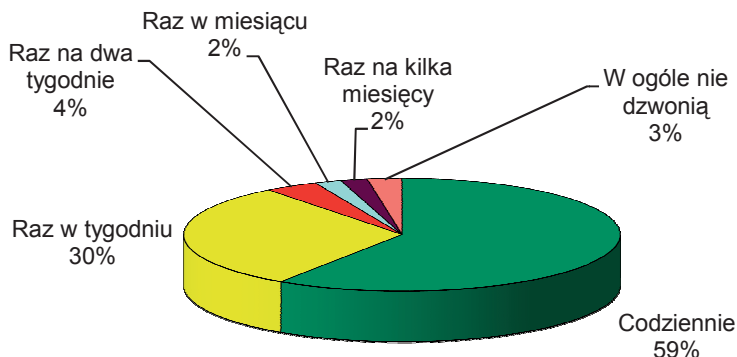
Wykres 49. Procentowy rozkład częstotliwości odwiedzin rodzica (rodziców)

Na podstawie powyższych zestawień można wnioskować, że więzi eurodzieci z rodzicem (rodzicami) pracującymi za granicą, są utrzymywane *często* w przeważającej liczbie przypadków, tj. w 237, co stanowi 67,52% ogółu badanych. W 24% kontakty są *rzadkie*, a w 29 (8,26%) rodzinach ujawniono całkowity ich brak, co świadczy o zerwaniu więzi emocjonalnej. Tego typu sytuacje, choć nie stanowią znaczącej wielkości w badanej grupie, to mimo wszystko wymagają podjęcia działań profesjonalistów w zakresie odbudowania relacji pomiędzy eurodziećmi, a ich matką lub (i) ojcem. Każda bowiem rodzina dotknięta tym problemem stanowi źródło cierpienia dla wychowujących się w niej dzieci. Należy jednak w tym miejscu zaznaczyć, że działania pomocowe powinny rozpocząć się od zbadania sytuacji rodzinnej dziecka przed wyjazdem rodzica, głównie chodzi tu o jakość więzi emocjonalnej, jaka istniała w tym czasie pomiędzy poszczególnymi członkami. Jest to istotne z tego względu, że atmosfera rodzinna spowodowana, np. nałogami matki lub ojca, jest źródłem konfliktów i napięć, kiedy rodzina ma pełną strukturę, natomiast po wyjeździe rodzica następuje poprawa jakości życia. Nie jest więc jednoznaczna sytuacja polegająca na tym, że migracja zarobkowa, a co za tym idzie - rozstanie z dziećmi i współmałżonkiem zawsze wiąże się z przykrymi przeżyciami.

Kolejnym elementem przybliżającym wyniki diagnozy sytuacji rodzinnej eurodzieci jest prezentacja częstotliwości kontaktów telefonicznych rodzica (rodziców) z dziećmi pozostającymi w kraju.

Tabela 50. Częstotliwość kontaktów telefonicznych euro-migranta (rodzica) z domem rodzinnym

Rodzaj stwierdzenia	N	%
Codziennie	210	59,32
Raz w tygodniu	107	30,23
Raz na dwa tygodnie	14	3,95
Raz w miesiącu	7	1,98
Raz na kilka miesięcy	7	1,98
W ogóle nie dzwonią	9	2,54



Wykres 50. Procentowy rozkład częstotliwości kontaktów telefonicznych euro-migranta (rodzica) z domem rodzinnym

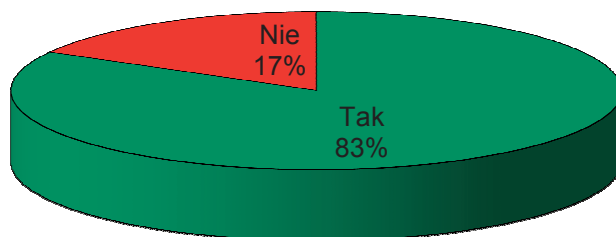
Zaprezentowane powyżej zestawienie tabelaryczne i graficzne częstotliwości kontaktów telefonicznych rodzica pracującego poza granicami z eurodzieckiem, stanowi jeden z wyznaczników istniejącej więzi

emocjonalnej oraz dbałości o jego sprawy, pomimo istniejącej rozłąki. Rozmowy telefoniczne nie są w stanie zastąpić dziecku bliskości z matką lub ojcem, ale pozwalają w pewnym stopniu zmniejszyć negatywne skutki ich nieobecności, do których bez wątpienia należy uczucie tęsknoty.

Następne zestawienia wyników badań będą odnosić się do ważnej kwestii wychowawczej, a mianowicie: respektowania opinii dziecka w podejmowaniu decyzji dotyczących istotnych spraw rodzinnych.

Tabela 51. Podejmowanie z dzieckiem rozmów na temat euro-migracji rodzica (rodziców)

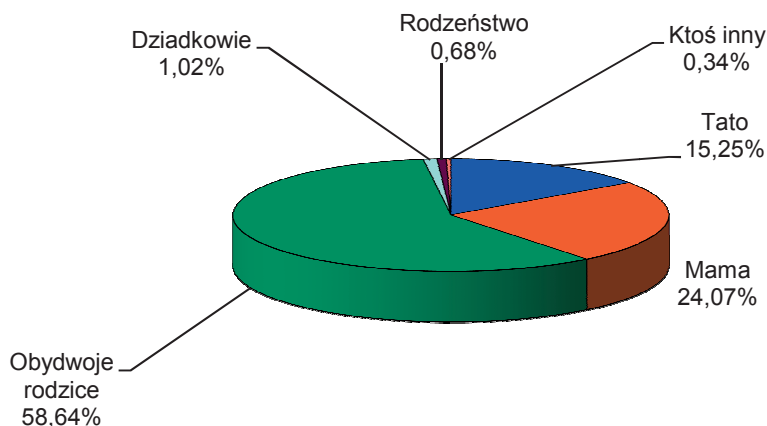
Rodzaj stwierdzenia	N	%
Tak	295	83,10
Nie	60	16,90



Wykres 51 . Procentowy rozkład podejmowania z dzieckiem rozmów na temat euro-migracji rodzica (rodziców)

Tabela 52. Osoby rozmawiające z dzieckiem o euro-migracji rodzica (rodziców)

Rodzaj stwierdzenia	N	%
Tato	45	15,25
Mama	71	24,07
Obydwoje rodzice	173	58,64
Dziadkowie	3	1,02
Rodzeństwo	2	0,68
Ktoś inny	1	0,34



Wykres 52. Procentowy rozkład osób rozmawiających z dzieckiem o euro-migracji rodzica (rodziców)

Powyższe dane świadczą o tym, że rodziny badanych eurodzieci podejmowały z nimi rozmowy o wyjeździe matki lub (i) ojca do pracy za granicę. Jednak w 60 (16,90%) rodzinach nie uznano za stosowne poinformowanie dzieci o podjęciu decyzji migracyjnej.

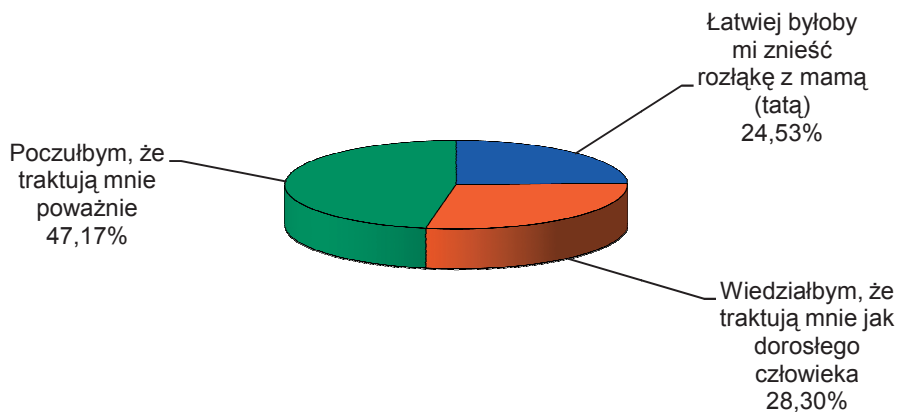
Przygotowanie do rozłąki z dziećmi w formie rozmowy prowadzone przez oboje rodziców było udziałem 173 (58,64%) rodzin. Same matki natomiast czyniły takie zabiegi w 71 (24,07%) przypadkach.

Pomimo tego, że brak przygotowania dzieci do rozstania ujawnił się w mniejszej liczbie rodzin w porównaniu z tymi, których zachowanie było prawidłowe, to jednak nie można pozostawić tego faktu bez wyciągnięcia wniosków dla praktyki pedagogicznej. Istnieje bowiem konieczność reagowania w każdym przypadku, w którym odkryje się braki z zakresu niewłaściwie pełnionej funkcji opiekuńczo-wychowawczej. Zaniedbanie w tym względzie bowiem może skutkować wadliwym przebiegiem procesu socjalizacji eurodzieci, którego konsekwencje doświadczane są przez jednostkę w dorosłym życiu. Poza tym, nie uwzględnianie opinii dorastających w podejmowaniu ważnych decyzji rodzinnych świadczy o braku zaufania i szacunku dla dziecka i dowodzi niskiej wiedzy na temat doboru metod wychowawczych. Analiza badawcza uprawnia też do stwierdzenia, że brak szacunku dla dorastających ze strony rodziców może mieć formę reakcji zwrotnej.

Mając na uwadze powyższe przemyślenia, przyjrzyjmy się teraz kolejnemu zagadnieniu zmierzającemu do określenia subiektywnych odczuć eurodzieci w kwestii ich pozycji w rodzinie.

Tabela 53. Subiektywne odczucia dzieci, z którymi nikt nie konsultował decyzji o euro-migracji rodzica (rodziców)

Rodzaj stwierdzenia	N	%
Łatwiej byłoby mi znieść rozłąkę z mamą (tatą)	13	24,53
Wiedziałbym, że traktują mnie jak dorosłego człowieka	15	28,30
Poczułbym, że traktują mnie poważnie	25	47,17



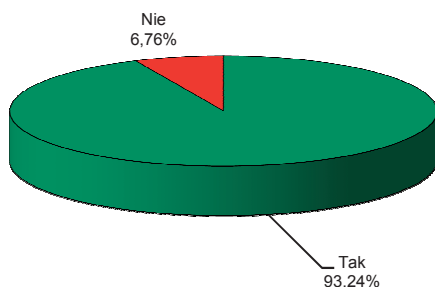
Wykres 53. Procentowy rozkład odpowiedzi odnośnie subiektywnego odczucia dzieci, z którymi nikt nie konsultował decyzji o euro-migracji rodzica (rodziców)

Powyższe dane świadczą o tym, że najwięcej uczennic i uczniów (47,17%) z rodzin migracyjnych, w których nikt nie rozmawiał, a więc nie przygotowywał ich do nowej sytuacji życiowej uznało, że nie są traktowani poważnie przez swoich rodziców.

Kontynuacją tematyki z zakresu realizacji funkcji opiekuńczo-wychowawczej i socjalizacyjnej w rodzinach euro-migracyjnych stało się ustalenie, czy dzieci posiadają wiedzę na temat przyczyn podejmowania pracy przez ich rodziców w innym kraju.

Tabela 54. Znajomość powodu wyjazdu rodziców za granicę

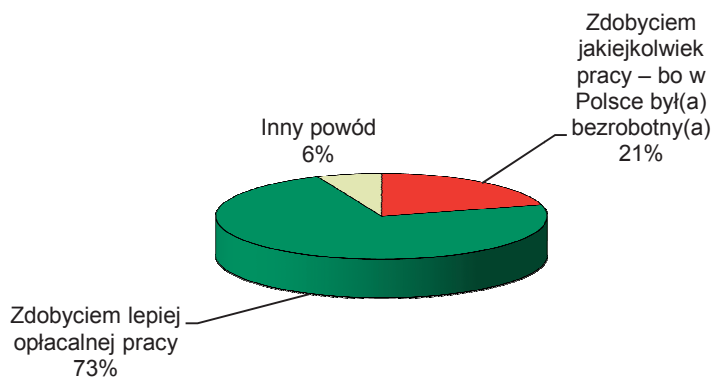
Rodzaj stwierdzenia	N	%
Tak	331	93,24
Nie	24	6,76



Wykres 54. Procentowy rozkład dzieci, które znalazły powód euro-migracji rodzica

Tabela 55. Powód wyjazdu rodziców za granicę

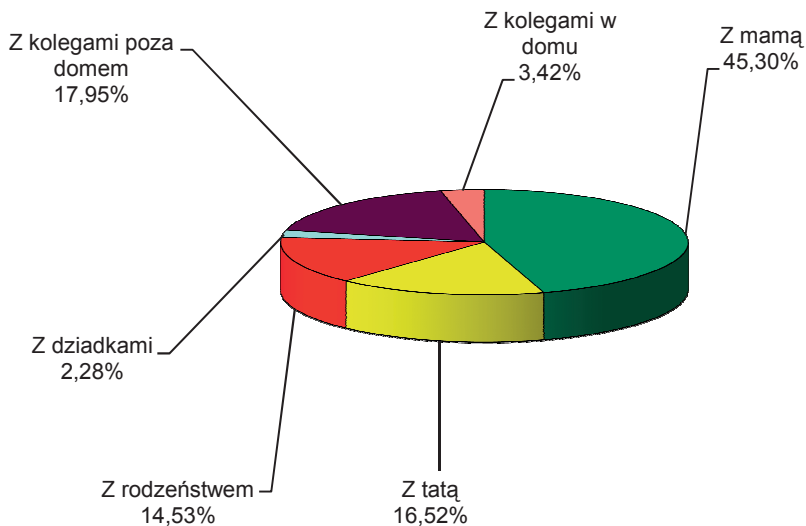
Rodzaj stwierdzenia	N	%
Zdobyciem jakiegokolwiek pracy, bo w Polsce był(a) bezrobotny(a)	69	20,72
Zdobyciem lepiej opłacalnej pracy	243	72,97
Inny powód	21	6,31



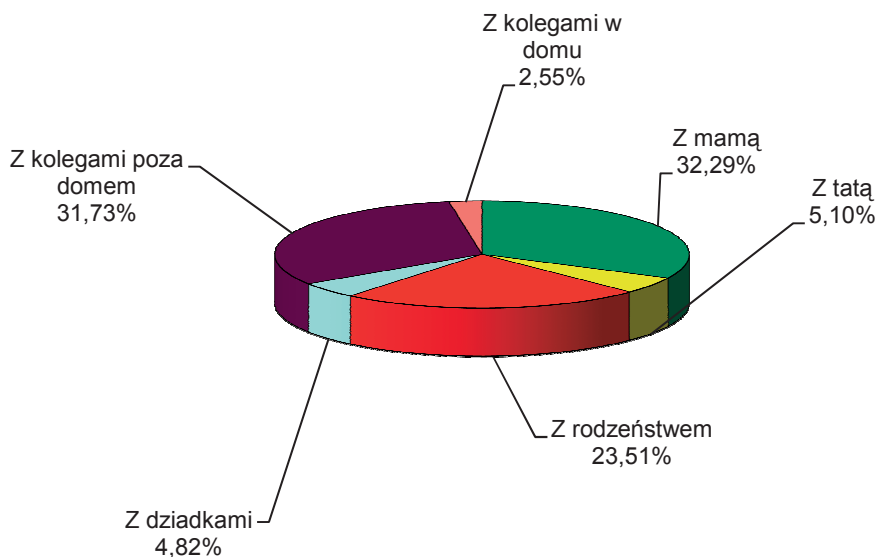
Wykres 55. Procentowy rozkład dzieci, które znalazły powód wyjazdu rodziców za granicę

Powyższe dane dowodzą, że w przeważającej liczbie rodzin (93,24%), znane były dzieciom powody wyjazdów rodziców. Okazało się, że 73% eurodzieci posiadało wiedzę, iż ich mama lub (i) tato podjęli zatrudnienie za granicą, ponieważ tam *mogą więcej zarobić*. Ponad trzykrotnie mniejsza liczba (21%) badanych stwierdziła, że ich rodzice *byli w Polsce bezrobotni* i dlatego zdecydowali się na euro-migrację. Wyniki analiz badawczych pozwalają wnioskować, że zdecydowana większość rodziców miała pracę w kraju, a mimo to zdecydowała się na wyjazd. Tego typu rodziny powinny mieć przed podjęciem decyzji o wyjeździe, uświadomiony bilans zysków i strat, jaki wiąże się z rozłąką migracyjną. Byłoby idealnym rozwiązaniem pomocowym dla rodzin, aby stosunkowo wcześniej odbyli pogadankę z pedagogiem szkolnym lub pracownikiem socjalnym na temat skutków wyjazdów zarobkowych. Powinny zostać unaocznione pozytywne aspekty oraz negatywne konsekwencje tego faktu dla funkcjonowania rodziny. Takie przygotowanie rodziców wydaje się być niezbędnym działaniem dla ograniczenia niewłaściwie podejmowanych wyborów odnośnie euro-migracji, a w konsekwencji niwelowaniem jej wpływu na jakość więzi rodzinnych i właściwe funkcjonowanie społeczne dorastających dzieci w kontekście wypełniania przez nich zadań rozwojowych adekwatnych do wieku.

Poniżej zaprezentowano dane określające kulturę czasu wolnego badanych uczniów i uczennic w okresie poprzedzającym euro-migrację rodziców oraz po ich wyjeździe.



Wykres 56 . Procentowy rozkład osób, z którymi eurodzieci spędzały czas wolny przed euro-migracją rodzica (rodziców)



Wykres 57. Procentowy rozkład osób, z którymi eurodzieci spędzały czas wolny po wyjeździe rodziców za granicę

Pojęcie *czasu wolnego* ucznia definiowane jest jako czas, który pozostaje po wypełnieniu obowiązkowej nauki w szkole i w domu oraz niezbędnych zadań domowych. Czas wolny uczniowie przeznaczają na odpoczynek, czyli regenerację sił fizycznych i psychicznych, rozrywkę sprawiającą przyjemność, a także rozwój zainteresowań i uzdolnień¹⁰⁷.

Z pedagogicznego punktu widzenia ważne jest, czy działania podejmowane w obrębie tego czasu mają aspekt wychowawczy. Zmierząc do określenia wartości wychowawczej tego typu czynności, należy wprowadzić kolejny termin, a mianowicie: *kultura czasu wolnego*. Jedną z takich definicji wprowadził H. Gąsior, który określił ją jako [...] sposób planowania, organizowania, przeprowadzania i uczestniczenia w czasie wolnym w różnorodnych czynnościach odpowiadających pozytywnym pragnieniom i zainteresowaniom człowieka[...]wyraża się w sposobach i formach jego spędzania, w inicjatywie i organizacji aktywnego wypoczynku własnego i osób drugih, w treściach programowych zajęć twórczych, uspołeczniających, oświatowo-kulturalnych i rekreacyjno-ruchowych oraz w postawie społeczno-moralnej poza szkołą w środowisku lokalnym i okolicznościowym¹⁰⁸.

Powyższe zestawienia danych odnośnie spędzania czasu wolnego przez eurodzieci unaoczniają, że przed euro-migracją rodziców, największy odsetek badanych spędzało czas wolny ze swoimi matkami (45,30%), a najmniejszy z dziadkami (2,48%). Po wyjeździe jednego z nich, w dalszym ciągu najwięcej eurodzieci udzieliło odpowiedzi świadczących o spędzaniu czasu wolnego z matką (32,29%). Niemal dwukrotnie wzrosła liczba

¹⁰⁷ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa 2001.

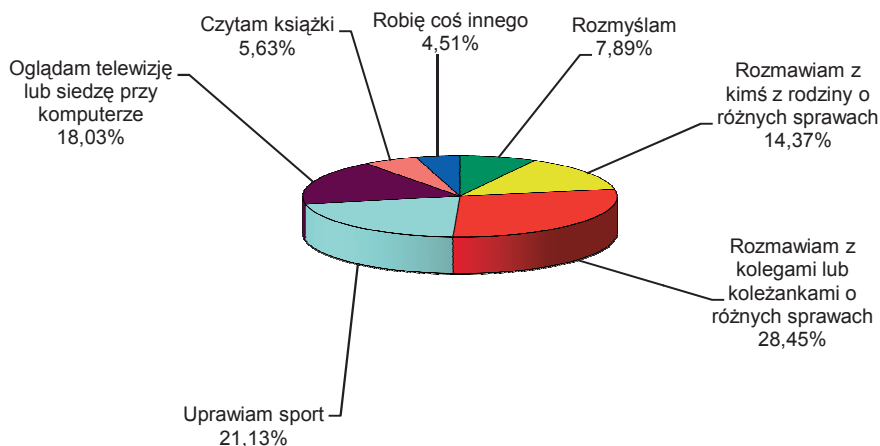
¹⁰⁸ H. Gąsior, *Bierność i agresja w środowisku rówieśniczym. Przyczyny i skutki*. Warszawa 1993.

odpowiedzi wskazujących na fakt, że badani czas wolny spędzają z koleżankami i kolegami poza domem (31,73%).

Nie ma nic złego w sytuacji, że młodzi ludzie spędzają wolny czas w towarzystwie swoich rówieśników, jednak sposób jego zagospodarowania powinien być kontrolowany przez rodziców. Eurodzieci wychowujące się w rodzinach czasowo niepełnych, są w znacznym stopniu pozbawione tej kontroli. Należy więc podjąć starania w celu uświadomienia rodzicom niebezpieczeństwa wynikającego z kontrsocjalizacyjnych oddziaływań niektórych grup rówieśniczych. Istnieje konieczność uzmysłowienia matkom lub (i) ojcom, którzy przez pewien czas samotnie opiekują się dziećmi, że brak kontroli nad ich czasem wolnym może mieć konsekwencje w postaci, np. wystąpienia zachowań ryzykownych.

Tabela 56. Czynności wykonywane przez eurodzieci w czasie wolnym

Rodzaj stwierdzenia	N	%
Rozmyślam	28	7,89
Rozmawiam z kimś z rodziny o różnych sprawach	51	14,37
Rozmawiam z kolegami lub koleżankami o różnych sprawach	101	28,45
Uprawiam sport	75	21,13
Oglądam telewizję lub siedzę przy komputerze	64	18,03
Czytam książki	20	5,63
Robię coś innego	16	4,51



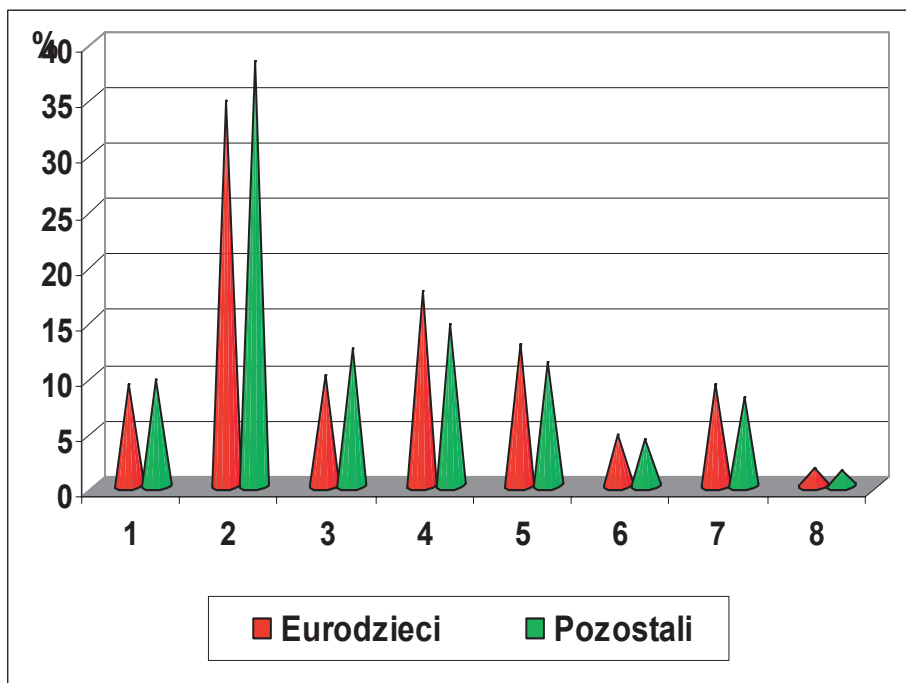
Wykres 58. Procentowy rozkład czynności wykonywanych przez eurodzieci w czasie wolnym

Z danych zawartych w tabeli i na wykresie wynika, że ulubioną formą spędzania czasu wolnego przez badanych są rozmowy z koleżankami i kolegami. Odpowiedzi takich udzieliło 101 eurodzieci, co stanowi 28,45% ogółu. Tylko 5,6% wskazało na czytanie książek, co zdaniem autorki publikacji jest niepokojącym faktem. Jest to jednak potwierdzenie ogólnopolskich badań z tego zakresu. Przed nauczycielami stoi więc wyzwanie i wielka odpowiedzialność zarazem, polegająca na zachęceniu młodych ludzi do czytania. Ogólnopolskie, cykliczne badania dotyczące czytelnictwa wśród Polaków wskazują bowiem na zwiększającą się z roku na rok liczbę wtórnych analfabetów, tj. osób, które w ciągu ostatnich dwunastu miesięcy nie przeczytały żadnej książki.

Na zakończenie podrozdziału prezentującego wyniki badań z obszaru realizacji przez rodziców eurodzieci i pozostałych badanych funkcji opiekuńczo-wychowawczej i socjalizacyjnej, przedstawiono zestawienia tabelaryczne i graficzne z zakresu dotyczącego stosowania kar i nagród.

Tabela 57. Rodzaje nagród stosowanych przez rodziców eurodzieci i pozostałych badanych

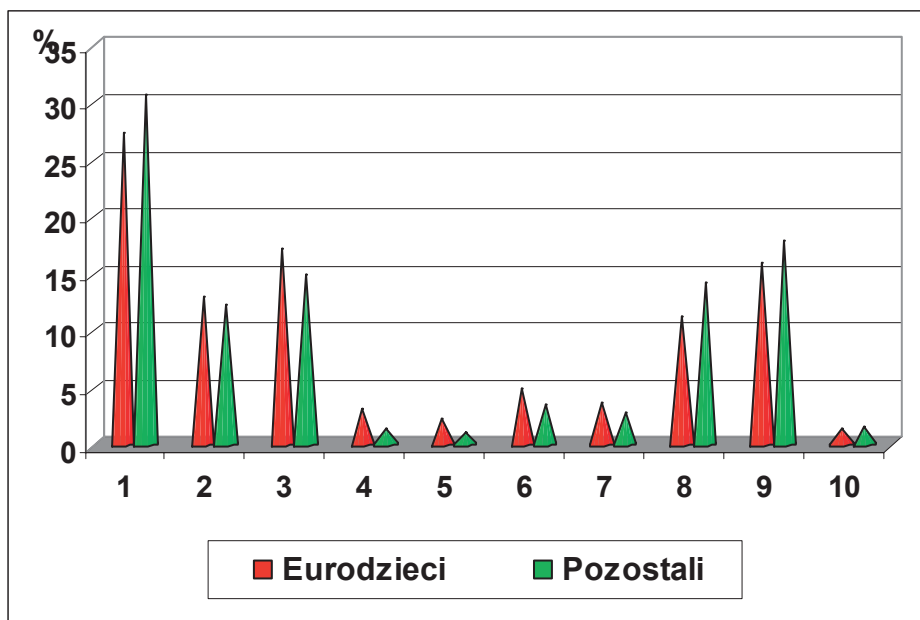
Rodzaje nagród	Eurodzieci		Pozostali badani		Razem	
	N	%	N	%	N	%
Aprobata i uznanie	51	9,31	295	9,71	346	9,6486
Pochwała słowna	190	34,67	1164	38,31	1354	37,758
Objawy serdeczności	55	10,04	375	12,34	430	11,991
Nagrody rzeczowe	96	17,52	442	14,55	538	15,003
Nagrody pieniężne	70	12,77	343	11,29	413	11,517
Zwolnienie z obowiązków domowych	26	4,74	129	4,25	155	4,3224
Nie stosują nagród	51	9,31	242	7,97	293	8,1707
Inne	9	1,64	48	1,58	57	1,5895
Razem	548	100	3038	100	3586	100
χ^2	8,686					
df	7					
p	0,2760					



Wykres 59. Rodzaje nagród stosowanych przez rodziców eurodzieci i pozostałych badanych

Tabela 58. Rodzaje kar stosowanych przez rodziców eurodzieci i pozostałych badanych

Kary stosowane wobec dzieci przez rodziców	Eurodzieci		Pozostali badani		Razem	
	N	%	N	%	N	%
Zakazy	134	27,40	811	30,71	945	30,192
Krzyki	63	12,88	322	12,19	385	12,3
Zdenerwowanie i złość	84	17,18	395	14,96	479	15,304
Kary cielesne	15	3,07	35	1,33	50	1,5974
Ponížanie – ośmieszanie	11	2,25	29	1,10	40	1,278
Milczenie	24	4,91	90	3,41	114	3,6422
Pozbawianie przywilejów	18	3,68	74	2,80	92	2,9393
Rozmowa dyscyplinująca i perswazja	55	11,25	373	14,12	428	13,674
Nie stosują kar	78	15,95	470	17,80	548	17,508
Inne	7	1,43	42	1,59	49	1,5655
Razem	489	100	2641	100	3130	100
χ^2	22,103					
df	9					
p	0,0086					



Wykres 60. Rodzaje kar stosowanych przez rodziców eurodzieci i pozostałych badanych

Stosowanie kar i nagród w stosunku do dzieci jest ważnym wskaźnikiem pozwalającym na ustalenie jakości realizowanej w rodzinie funkcji opiekuńczo-wychowawczej, a co za tym idzie prawidłowego wypełniania zadań rodzicielskich. Z powyższych zestawień wyłaniają się pewne różnice w tym zakresie zwłaszcza dotyczące stosowania kar fizycznych (odpowiednio: 3,07%, 1,33%) oraz poniżania i ośmieszania (odpowiednio 2,25%, 1,10%). Okazało się, że eurodzieci dwukrotnie częściej od pozostałych badanych doznają tego rodzaju form karania. Dane takie jednoznacznie wskazują na deficyty w prawidłowej realizacji zadań rodzicielskich przez rodziny euro-migracyjne.

W kwestii stosowania nagród zaobserwowano największe, aczkolwiek niewielkie różnice pomiędzy analizowanymi grupami odnośnie:

pochwał słownych, objawów serdeczności i nagród rzeczowych. Okazało się, że rodzice eurodzieci rzadziej posługują się pochwałą słowną (odpowiednio: 10,04%, 12,34%), i objawami serdeczności (odpowiednio: 34,67%, 38,31%), niż matki i ojcowie pozostałych badanych. Natomiast nagrody rzeczowe wybierane są częściej (17,52%, 14,55%) przez rodziców z rodzin euro-migracyjnych, niż przez pozostałych rodziców.

Wyniki obrazujące jakość i zakres stosowania nagród przez rodziców badanych uczennic i uczniów potwierdzają wcześniejsze interpretacje świadczące o rekompensowaniu nieobecności matki lub ojca w życiu rodzinnym-nagrodami rzeczowymi, czy pieniężnymi. Jest to dość powszechny sposób, jak wskazują badania, „nadrabiania” braku bliskości z dzieckiem.

Podsumowując podrozdział dotyczący realizacji funkcji opiekuńczo-wychowawczej i socjalizacyjnej w rodzinach eurodzieci należy jeszcze raz zaznaczyć, że uwzględniono te zmienne, które mogły świadczyć o jakości więzi emocjonalnej panującej pomiędzy poszczególnymi członkami, o atmosferze życia rodzinnego, wzajemnym szacunku i zaufaniu oraz prawidłowym wypełnianiu zadań rodzicielskich. Ujawnione deficyty w powyższych obszarach dowodzą, iż rodziny objęte badaniami charakteryzuje prawdopodobnie niski poziom: kultury i świadomości wychowawczej, wiedzy dotyczącej potrzeb związanych z określaną fazą rozwoju dziecka oraz ich blokowaniem, a także rozbiciem i ubogą więzią emocjonalną. Więzy uczuciowe w rodzinie mają bowiem duże znaczenie dla prawidłowego funkcjonowania i wychowania dzieci. Rozwoju emocjonalnego nie można dziecku zapewnić w innej postaci, jak tylko poprzez normalne, prawidłowe stosunki w rodzinie. Obecność matki i ojca

oraz prawidłowa komunikacja między nimi i dziećmi są niezbędne do życia i rozwoju we wszystkich sferach. Rozmowy z rodzicami lub wspólnie spędzany czas wolny mają dla młodego człowieka wartość, której nie da się przecenić. Dzięki temu czuje się on wartościowym członkiem rodziny, ma świadomość bliskości i więzi łączącej go z matką i ojcem. W tych środowiskach, w których okazało się, że nikt z domowników nie podejmował z dziećmi rozmów na temat wyjazdu zarobkowego i postawiono ich przed faktem dokonanym, bez wątplenia można mówić o słabej więzi emocjonalnej lub jej braku oraz o niesprzyjających warunkach do rozwoju intelektualnego, czy społecznego. Brak komunikacji jest czynnikiem poważnie utrudniającym te procesy. Stosunki międzyosobowe w rodzinie wpływają na kształtowanie się u dzieci cech osobowości oraz form i sposobów ich zachowania się. Każda rodzina posiada swoisty rodzaj więzi wewnętrznej oraz określone reguły funkcjonowania. Rozpatrując tematykę więzi emocjonalnej łączącej rodziców i dzieci, należy zwrócić uwagę na wzajemne okazywanie szacunku. Umiejętność słuchania, rozmowy, komunikowania się w różnych życiowych sytuacjach i kwestiach oraz liczenie się z opinią dziecka w sprawach rodzinnych, świadczą o prawidłowych relacjach i istniejącej bliskości pomiędzy członkami rodziny.

Kolejna część publikacji dotyczyć będzie skutków migracji zarobkowej rodziców - dla pozostających w domu dzieci.

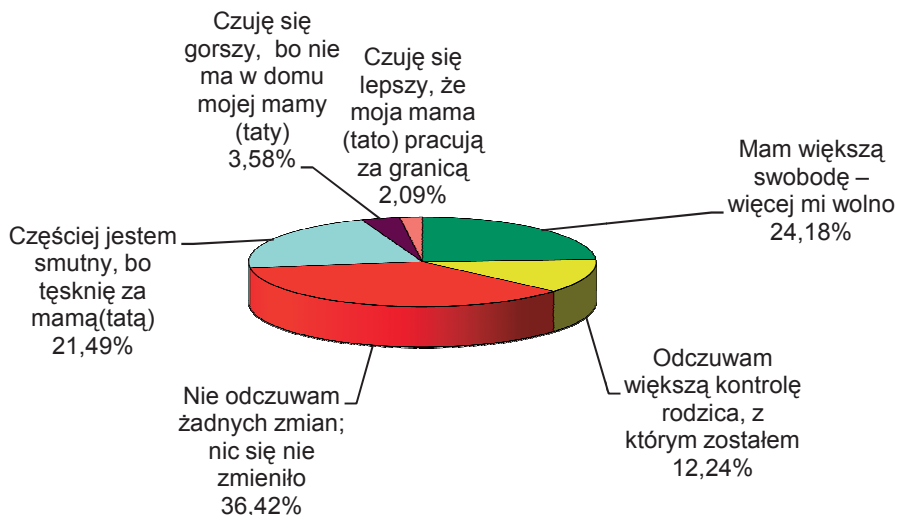
3.2.2. Skutki migracji rodziców w opinii dzieci

Rodziny euro-migrantów, w których jeden rodzic (a czasami obydwójce) pracuje poza granicami kraju, stanowią specyficzny typ rodziny rozłączonej na dłuższe lub krótsze okresy. Z formalnego punktu widzenia pozostają rodziną pełną, jednak ze względu na nieobecność matki lub ojca posiadają cechy właściwe dla rodziny niepełnej i odznaczają się charakterystycznym dla nich układem ról rodzinnych i małżeńskich, odmienną atmosferą domową, zakłóconym rytmem życia rodzinnego, czy komunikacji interpersonalnej. W obliczu braku obecności jednego rodzica, drugi przeciążony jest podwójnym wykonywaniem obowiązków, co może prowadzić do rozdrażnienia, frustracji i niezadowolenia z jakości życia. Nie bez znaczenia są też odczucia osoby migrującej. Matki lub ojcowie, pracując w innym państwie, przebywając daleko od rodziny, są pozbawieni odczuwania wielu codziennych, pozytywnych wartości wynikających z uczestniczenia w „prozie życia”. Dużym niebezpieczeństwem dla jakości funkcjonowania rodziny są też sytuacje związane z powrotami rodziców z euro-migracji. Mylnie mogłoby się wydawać, że powrót do domu automatycznie zniweluje negatywne konsekwencje rozłąki. Badania z tego zakresu wskazują bowiem, że może to skutkować kolejnymi zakłóceniami w funkcjonowaniu systemu rodzinnego. Dzieje się tak zazwyczaj w sytuacjach, kiedy matka lub ojciec przyjeżdżają na krótki czas, a więc powrót ma charakter tymczasowy. Powracający rodzic traktowany jest raczej jako gość, a nie jako członek rodziny i jego obecność często prowadzi do napięć związanych z odczuwanym przez niego poczuciem zbędności. Wyjazdy zarobkowe rodziców mogą więc mieć negatywne znaczenie dla rodziny, ale w niektórych sytuacjach mogą też powodować pozytywne

konsekwencje. Za negatywne należy uznać: brak rodzica w codziennym życiu dzieci i współmałżonka, przeciążenie obowiązkami matki lub ojca, tj. osoby pozostającej w kraju, osłabienie lub zerwanie więzi rodzinnych, trudności z rozwiązywaniem pojawiających się problemów wychowawczych z dziećmi, sytuacje stresowe po powrocie z euro-migracji, wynikające z problemów ponownego włączenia się w rytm funkcjonowania rodzinnego, itp. Opisany powyżej zakłócony model życia daje podstawy do klasyfikacji rodzin euro-migracyjnych, jako środowisk dysfunkcyjnych w odniesieniu do ich niewydolności.

Do pozytywnych aspektów wyjazdów zarobkowych rodziców można bez wątplenia zaliczyć polepszenie sytuacji materialnej i standardu życia rodziny. Bez względu jednak na jakość i natężenie wymienionych powyżej następstw migracji zarobkowej, zarówno tych pozytywnych, jak i negatywnych, należy podkreślić, że wyjazdy te powodują różnorodne zmiany w systemie rodzinnym. Niniejszy podrozdział poświęcony jest właśnie konsekwencjom euro-migracji w opinii badanych uczennic i uczniów z terenu województwa świętokrzyskiego.

Przeanalizujmy zatem, czy wyniki badań potwierdzają założenie, że wyjazdy rodziców lub jednego z nich powodują jakieś zmiany w życiu ich dzieci, w tym przypadku badanych uczennic i uczniów. Ponadto, jeżeli dziewczęta i chłopcy dostrzegli zmiany, to kolejnym krokiem w interpretacji stało się określenie ich zakresów.



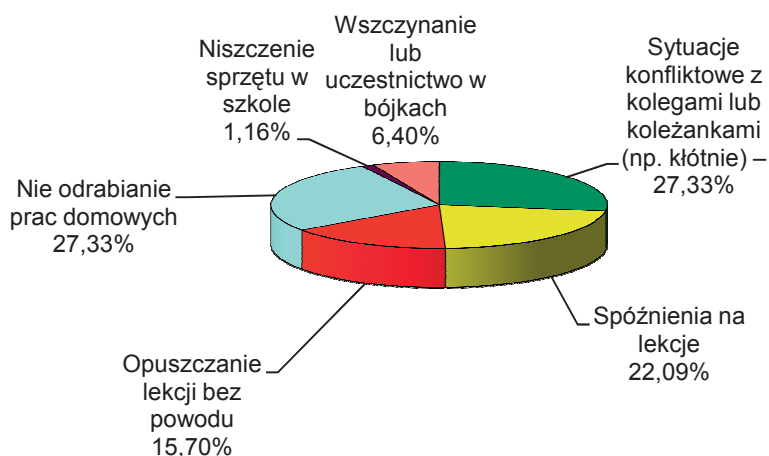
Wykres 61. Procentowy rozkład zmian w życiu eurodzieci po wyjeździe rodziców.

Jak wynika z danych procentowych zaprezentowanych na wykresie, 36,42% eurodzieci nie zauważyło żadnych zmian w swoim życiu po zaistnieniu faktu euro-migracji w ich rodzinach. Aż 21,49% badanych uznało natomiast, że często towarzyszy im uczucie tęsknoty za nieobecnym rodzicem. Niewiele ponad 24% stwierdziło, że po wyjeździe matki lub ojca zaczęło odczuwać większą swobodę. Nieliczni (3,58%) przyznali, że czują się gorsi od rówieśników z powodu nieobecności mamy lub taty, a jednostkowe (2,09%) były odpowiedzi tych, którzy czują się z tego powodu lepsi.

Można przypuszczać, że uczucie mniejszej kontroli i zwiększonej swobody po wyjeździe matki lub (i) ojca do pracy za granicę wynika z faktu przeciążenia obowiązkami rodzica pozostającego w domu. Brak możliwości czasowych, czy fizycznych do zapanowania nad nową rzeczywistością

rodzinną może prowadzić do występowania zaburzonych zachowań lub inaczej: zachowań dewiacyjnych u eurodzieci.

Poniżej przedstawiono graficzną analizę interpretowanego zagadnienia.



Wykres 62. Procentowy rozkład zaburzonych zachowań u eurodzieci po wyjeździe rodziców

Skłonności do zachowań dewiacyjnych mierzono za pomocą następujących zmiennych: łamanie dyscypliny szkolnej, sytuacje konfliktowe z rówieśnikami, niszczenie sprzętu szkolnego. Okazało się, że w największym odsetku, na analogicznym poziomie (27,33%) wystąpiły sytuacje konfliktowe z koleżankami i kolegami, które przejawiały się w formie kłótni oraz łamanie dyscypliny szkolnej w zakresie nie odrabiania prac domowych. Zauważalna była też liczba dzieci i młodzieży spóźniającej się na lekcje (22,09%) oraz wagarującej (15,70%).

3.2.3. Skutki migracji rodziców w opinii dzieci

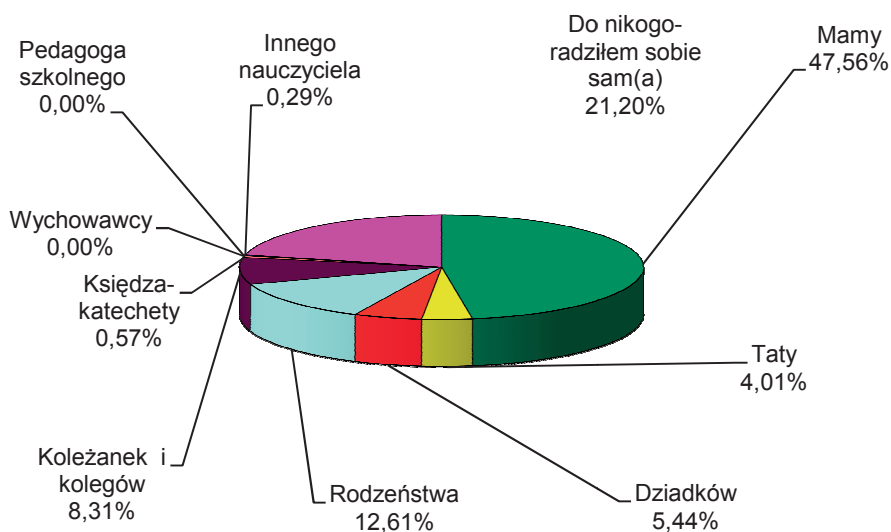
Niniejszy projekt obejmuje zakresem badawczym uczennice i uczniów w wieku od 8-19 lat, a więc od okresu wczesnoszkolnego do późnej fazy adolescencji. Na każdym etapie życia człowiek potrzebuje wsparcia drugiej osoby. W prawidłowo funkcjonujących rodzinach dzieci dostają je od swoich rodziców. Badania naukowe z tego zakresu podkreślają znaczenie wsparcia psychicznego otrzymywanego w dzieciństwie na jakość dorosłego życia. Dzieci, które od wczesnych lat miały zaspokajane potrzeby psychiczne, odwzajemniają te dodatnie uczucia na innych. Jeżeli natomiast rodzina nie dała dziecku poczucia bezpieczeństwa, afiliacji, czy uznania, wówczas już w wieku dojrzewania jednostka staje się sfrustrowana, źle przystosowana, widzi w ludziach wrogów i darzy ich uczuciami nieprzyjawnymi. Ponadto, na skutek tych negatywnych emocji, zaburza się jej rozwój emocjonalno-społeczny. Człowiek, któremu brakuje wsparcia ze strony najbliższych, zaczyna źle o sobie myśleć, a więc jego samoocena zaczyna przybierać negatywne cechy¹⁰⁹

Dawanie i otrzymywanie wsparcia w rodzinie jest ważnym elementem świadczącym o istnieniu prawidłowych relacji i więzi emocjonalnych pomiędzy poszczególnymi jej członkami. W podrozdziale tym zestawiono wyniki analiz badawczych pozwalające na określenie do kogo eurodzieci zwracały się o pomoc przed euro-migracją rodziców, po wyjeździe mamy, a następnie po wyjeździe taty.

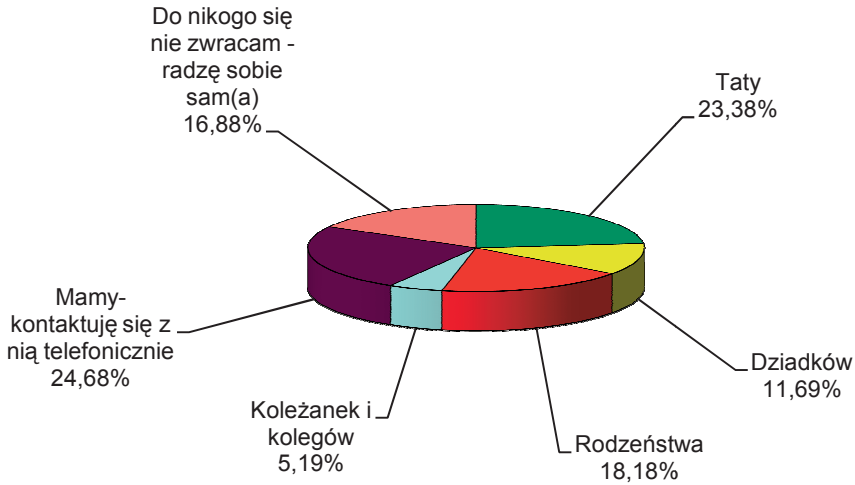
¹⁰⁹ K. Zaborowski, *Współczesne problemy psychologii społecznej i psychologii osobowości*. Warszawa 1996.

Tabela 59. Osoby, do których eurodzieci zwracały się o pomoc przed wyjazdem mamy lub taty

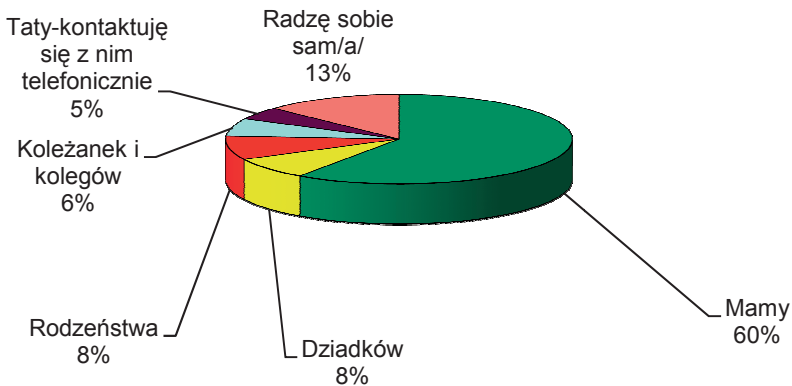
Rodzaj stwierdzenia	N	%
Mamy	166	47,56
Taty	14	4,01
Dziadków	19	5,44
Rodzeństwa	44	12,61
Koleżanek i kolegów	29	8,31
Księdza-katechety	2	0,57
Wychowawcy	0	0,00
Pedagoga szkolnego	0	0,00
Innego nauczyciela	1	0,29
Do nikogo-radziłem sobie sam(a)	74	21,20



Wykres 63. Procentowy rozkład osób, do których eurodzieci zwracały się o pomoc przed wyjazdem rodziców za granicę



Wykres 64. Procentowy rozkład osób, do których eurodzieci zwracają się o pomoc po wyjeździe mamy za granicę



Wykres 65. Procentowy rozkład osób, do których eurodzieci zwracają się o pomoc po wyjeździe taty za granicę

Dane zawarte powyższej świadczą o wyjątkowym zaufaniu do matek (47,56%) i bardzo małym do ojców (4,01%). Po wyjeździe matki do pracy za granicę wzrosła u dzieci pozycja ojca jako osoby, do której zwracają się o pomoc. W takiej sytuacji 23,38% badanych wskazało właśnie na niego, ale 24,68% dziewcząt i chłopców otrzymywało wsparcie od matek, kontaktując się z nimi telefonicznie. Po zaistnieniu faktu euro-migracji ojców, pozycja matek w analizowanej kwestii ujawniona została na poziomie 60%. Jedynie w 5% badani zwracali się do ojców telefonicznie o pomoc, gdy było im smutno.

Pewną niespodzianką są wyniki badań świadczące o tym, że koleżanki i koledzy są w większej liczbie przypadków osobami godnymi zaufania w porównaniu z ojcami. Takie dane powinny stać się podstawą do stworzenia warsztatów wychowawczych dla ojców, które pomogłyby zrozumieć błędy, jakie popełniają w procesie wychowania. Prawdopodobnie to one są przyczyną niskiego zaufania u własnych dzieci.

3.2.4. Potrzeby indywidualne dziecka, a ich zaspokajanie

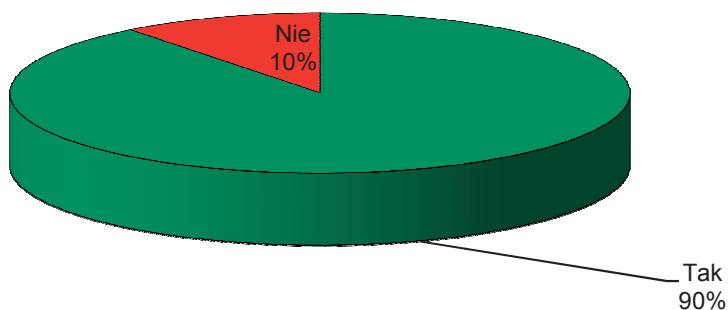
Potrzeba jest wewnętrznym stanem organizmu człowieka wywołanym jakimś brakiem, skłaniającym go do działania usuwającego ten brak i jednocześnie przywracającego poprzednią równowagę, do której dąży każda jednostka.¹¹⁰ Rozłąka rodziców z dziećmi stanowi trudne przeżycie zwłaszcza dla tych najmłodszych. Badając sytuację rodzinną eurodzieci skupiono się również na zdiagnozowaniu ich marzeń, które jednocześnie są wyrazem ich potrzeb i odnoszą się do aktualnej sytuacji życiowej. Dla

¹¹⁰ S. Górski, *Metodyka resocjalizacji*. Warszawa 1985.

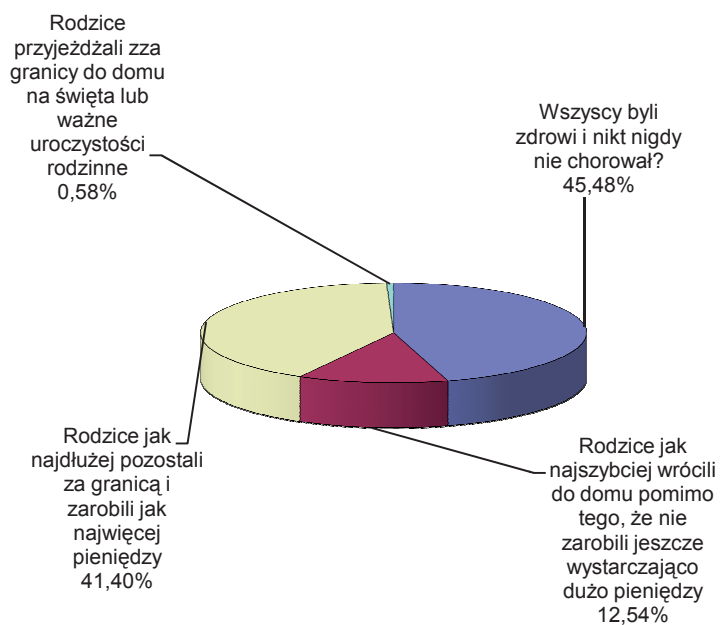
określenia tej osobistej sfery życia badanych posłużono się następującymi pytaniami zawartymi w kwestionariuszu *Dziecko, jako członek społeczeństwa*:

- czy lubisz marzyć?
- czego najczęściej dotyczą Twoje marzenia?
- jeśli Twoje marzenia dotyczą rodziny, to czy zazwyczaj myślisz o tym, aby: wszyscy byli zdrowi i nikt nigdy nie chorował?
- mama/tato jak najszybciej wróciła z euro-migracji pomimo tego, że nie zarobili jeszcze wystarczająco dużo pieniędzy?
- mama/tato jak najdłużej zostali za granicą i zarobili jak najwięcej pieniędzy?
- mama/tato przyjechali zza granicy na święta lub ważne uroczystości rodzinne
- czy kiedy dorośniesz, to chciałbyś pracować za granicą podobnie jak Twoja mama/tato?
- jeśli nie chciałbyś pracować za granicą, to dlatego, że:
 - nie chciałbyś zostawić swoich dzieci i wyjechać?
 - inny powód, jaki?
- jeśli chciałbyś wyjechać za granicę, to dlatego, że:
 - mógłbyś tam dużo zarobić, a pieniądze są bardzo ważne?
 - inny powód, jaki?

Przeanalizujemy zatem odpowiedzi, jakie na powyższe pytania udzielili respondenci.

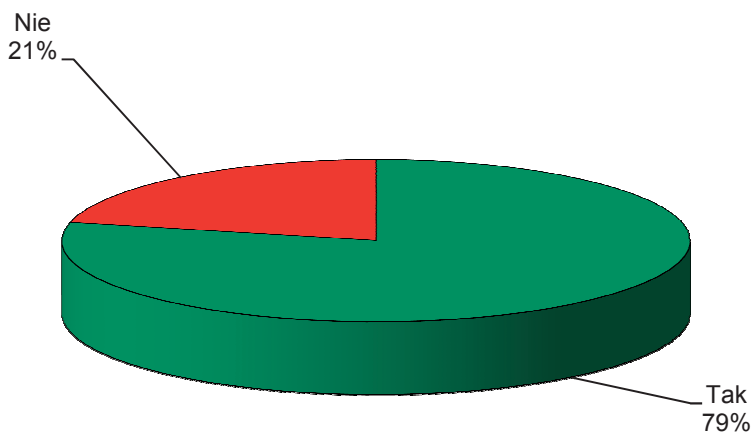


Wykres 66. Procentowy rozkład odpowiedzi na pytanie skierowane do eurodzieci: Czy lubią marzyć?



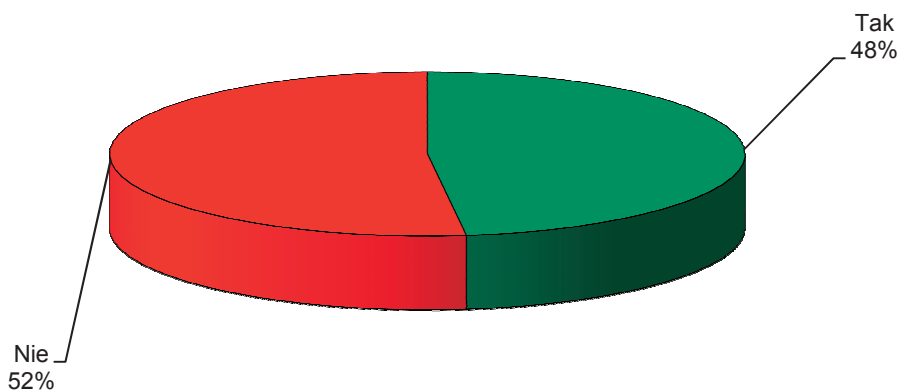
Wykres 67. Procentowy rozkład przedmiotu marzeń eurodzieci?

Jak wynika z powyższych zestawień, zdecydowana większość badanych(90%) lubi marzyć. Ich marzenia odnośnie rodziny koncentrują się głównie na kwestiach zdrowia w 45,48% przypadków oraz w 41, 40% na tym, aby rodzice pozostali za granicą jak najdłużej i zarobili jak najwięcej pieniędzy. Ten ostatni wynik budzi pewne zdziwienie, zważywszy na fakt, że jak wykazały wyniki badań, dzieci i młodzież tęsknią za nieobecny rodzicem. Sytuacja taka może wynikać stąd, że pamiętają oni trudne sytuacje, kiedy kondycja materialna rodziny była na poziomie zaspokajania podstawowych potrzeb lub kiedy matka, czy ojciec byli bezrobotni. Można więc wnioskować, że badani przedkładają ważne kwestie rodzinne nad swoje osobiste pragnienia lub: pieniądze stanowią dla nich na tyle duże znaczenie, że rekompensują im rozłąkę na wystarczającym poziomie.



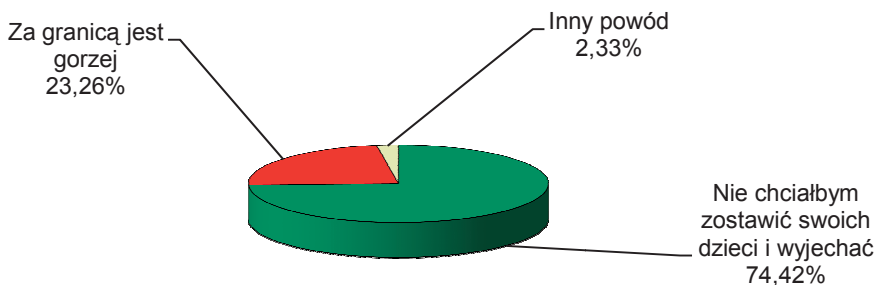
Wykres 68. Procentowy rozkład odpowiedzi na pytanie skierowane do eurodzieci z klas II SP: Czy rodzice przyjadą do domu na uroczystość pierwszej komunii świętej?

Uroczystość pierwszej komunii świętej jest istotnym wydarzeniem w życiu rodziny. Dla ośmiolatka jest także ważnym przeżyciem duchowym. W takich chwilach rodzice zawsze starają się być blisko dzieci. Wyniki badań eurodzieci wskazują jednak na osobliwą sytuację aż 21% badanych. W dość licznej liczbie(21%) rodzin matka lub ojciec nie będzie obecna w domu w dniu pierwszej komunii świętej swojego dziecka. Może to wynikać z faktu, że nastąpił rozpad więzi rodzinnych¹¹¹ z uwagi na długotrwałą euro-migrację, albo też ze względu na odległość kraju migracyjnego. Ten ostatni przypadek może być dowodem na to, że względy ekonomiczne są przedkładane nad kwestie rodzinne.

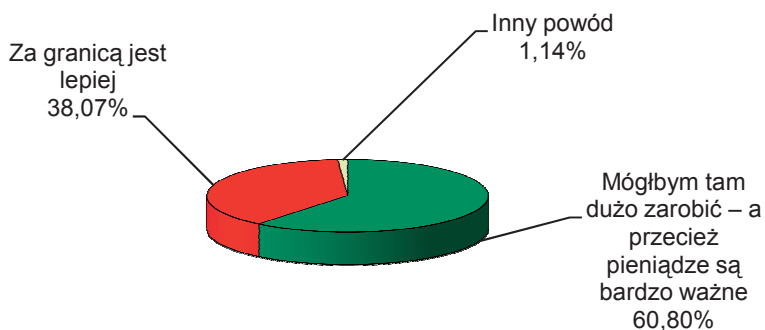


Wykres 69. Procentowy rozkład odpowiedzi na pytanie skierowane do eurodzieci: Czy kiedy dorośniesz – to chciałbyś pracować za granicą?

¹¹¹ Przypomnijmy: 45% euro-rodziców jest nieobecnych w życiu rodziny powyżej 12 miesięcy.



Wykres 70. Procentowy rozkład powodów negatywnej decyzji o wyjeździe za granicę



Wykres 71. Procentowy rozkład powodów pozytywnej decyzji o wyjeździe za granicę

Trzy powyższe zastawienia graficzne ilustrują wyniki badań odnośnie stanowiska eurodzieci w kwestii ich ewentualnych wyjazdów zagranicznych w celach zarobkowych w przyszłości, kiedy będą dorosłe. Aż 48% badanych przyznało, że chciałoby pracować za granicą. Ci, którzy zadeklarowali negatywne stanowisko, w 74,42% przypadków argumentowali swoją decyzję tym, że nie chcą wyjechać ze względu na dzieci, które musiałyby zostać same, a 23,26% badanych stwierdziło, że za granicą jest gorzej. Uczennice i uczniowie, którzy pozytywnie ustosunkowali się do własnego wyjazdu zarobkowego w przyszłości uznało, że za granicą jest lepiej. Odpowiedzi takie dało ponad 38% badanych. Natomiast ponad 60% z nich przyznało, że mogłoby tam więcej zarobić, a pieniądze są bardzo ważne. Postawa taka skłania do zastanowienia, ponieważ respondentami są młodzi ludzie, którzy w większości przypadków wyrażali tęsknotę za nieobecnym rodzicem i znają z autopsji negatywne konsekwencje rozłąki migracyjnej.

Podrozdział ten dotyczył analizy wyników badań odnośnie marzeń, które jednocześnie wyrażają potrzeby eurodzieci. Kolejne zagadnienia obejmować będą tematykę dotyczącą sposobów postępowania wychowawczego w badanych rodzinach.

3.2.5. Style wychowania w rodzinach migracyjnych

System rodzinny charakteryzuje się pewnymi stałymi cechami, które określają jego jakość i regulują sposób funkcjonowania, zwłaszcza w sytuacjach problemowych, stwarzających niebezpieczeństwo dla jego spójności i stabilności. Funkcjonowanie rodziny pod względem wychowawczym, atmosfera w niej panująca, zależą w znacznym stopniu od

istniejącego w rodzinie stylu wychowania. W rodzinach małych, dwupokoleniowych, o stylu wychowania decydują rodzice, ponieważ to oni sprawują funkcje wychowawcze i rozstrzygają o sposobie tego typu oddziaływań na swoje dzieci w różnych okresach ich życia. Należy nadmienić, iż ważnym wskaźnikiem kultury pedagogicznej matek i ojców jest właśnie preferowany przez nich styl wychowania. Każdy z nich może odznaczać się swoistym natężeniem, co w istotny sposób reguluje zachowania wychowujących się w danym środowisku dzieci. Zastosowane narzędzie badawcze służące określeniu stylów wychowania w badanych środowiskach rodzinnych, służyło poszerzeniu wiedzy odnośnie analizowanych kwestii (por. podrozdział 2.3). Zasadna wydaje się w tym miejscu krótka charakterystyka poszczególnych modeli wychowania rodzinnego.

Styl demokratyczny cechuje szacunek okazywany sobie wzajemnie przez poszczególnych członków rodziny i poszanowanie praw każdego z nich. Ponadto taki model wychowania gwarantuje swobodę w sensie wykonywania określonych zadań bez stosowania surowej represji za niewłaściwą ich realizację. Jeśli natomiast zaistnieją sytuacje wymagające zdyscyplinowania dzieci, to rodzice posługują się najczęściej perswazją. W środowiskach rodzinnych, gdzie dominują zasady demokratyczne w wychowaniu, panuje wzajemne zaufanie, życzliwość i sympatia, a rodzice troszczą się o rozwój wszystkich jej członków. Przywiązują również znaczenie do takich działań, jak planowanie czasu wolnego oraz wspólne rozwiązywanie problemów, które są nieuniknione w każdej rodzinie.

Matki i ojcowie, którzy w wychowaniu dzieci preferują styl autokratyczny, określają obowiązki, prawa i konsekwencje za ich naruszenie. Rodzice ci nie posiadają świadomości odnośnie znaczenia

okazywanych uczuć swoim dzieciom. Wylewność uważana jest przez nich za niewłaściwy sposób postępowania wychowawczego. Duże znaczenie natomiast przypisuje się wykonywaniu obowiązków, a niewielkie relacjom międzyludzkim. Dzieci podlegające takiemu stylowi wychowania pozbawione są nagród, pochwał oraz nie posiadają swobody w relacjach pozarodzinnych. Rodzice sukcesy dziecka traktują jako bezdyskusyjny fakt, natomiast popełniane przez nie błędy, nawet te najmniejsze, są natychmiast wychwytywane i krytykowane. Cechą charakterystyczną dla analizowanego stylu wychowania jest również ścisła kontrola rodziców nad relacjami rówieśniczymi ich dzieci, co w fazie dorastania jest jednym z podstawowych czynników wywołujących konflikty.

Ogólnie styl liberalny odznacza się dość luźnym stosunkiem do kwestii kontroli, interwencji, stawiania wymagań, odwoływania się do autorytetu, czy okazywania zainteresowania sprawami dziecka. Został on podzielony na kochający i niekochający. Styl liberalny kochający charakteryzuje się silnym przywiązaniem rodziców do dziecka, okazywaniem mu miłości, pozostawianiem swobody działań i wyborów uznając, że w odpowiednim czasie dorastająca jednostka podejmie sama właściwe działania w tym względzie. Styl liberalny niekochający cechuje brak zainteresowania ze strony rodziców życiem dziecka, a ponadto okazywaniem obojętności i chłodem¹¹²

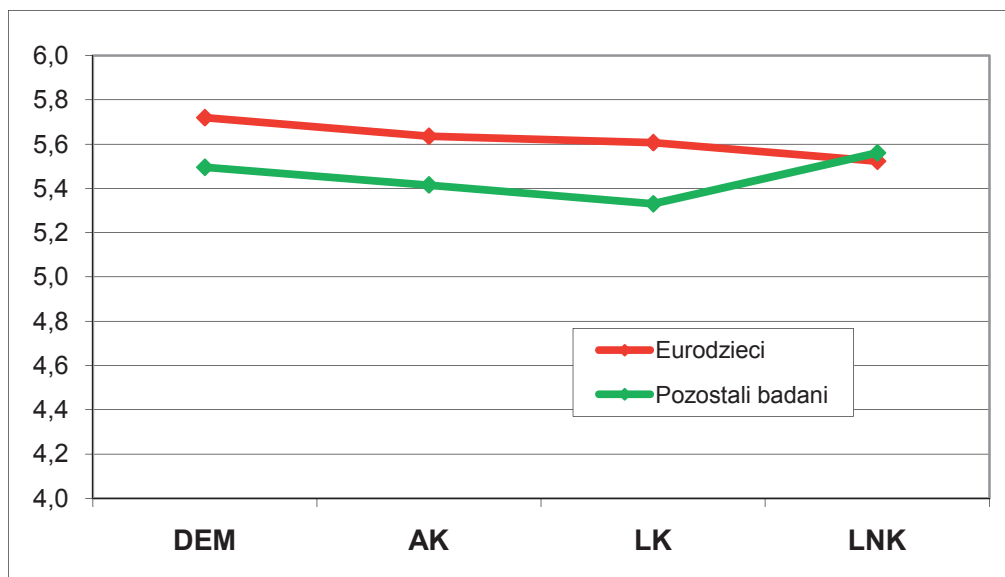
Poniżej zaprezentowane zostały wyniki badań określające style wychowania stosowane przez rodziców w percepcji badanych dziewcząt i chłopców w fazie dorastania.

¹¹² M. Ryś, *Systemy rodzinne. Metody badań struktury rodziny pochodzenia i rodziny własnej*. Warszawa 2001.

Tabela 60. Style wychowania matek

Styl wychowania matki		Średnie w stenach			t=Studenta	p
		Eurodzieci	Pozostali badani	Różnica		
Demokratyczny	DEM	5,719	5,495	0,225	0,851	0,395
Autokratyczny	AK	5,635	5,415	0,221	0,902	0,368
Liberalny kochający	LK	5,606	5,330	0,276	1,063	0,288
Liberalny niekochający	LNK	5,522	5,560	0,038	0,166	0,869

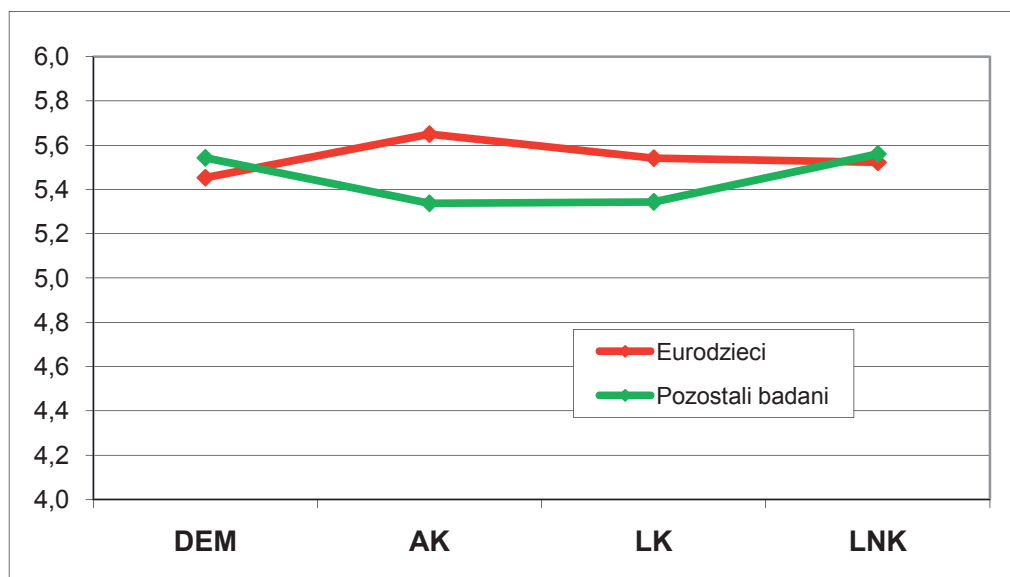
Uzupełnieniem tabeli 60 obrazującej style wychowania matek jest wykres



Wykres 72. Profile stylów wychowania matek eurodzieci i pozostałych badanych

Tabela 61. Style wychowania ojców

Styl wychowania matki		Średnie w stenach			t=Studenta	P
		Eurodzieci	Pozostali badani	Różnica		
Demokratyczny	DEM	5,453	5,543	0,090	0,326	0,745
Autokratyczny	AK	5,650	5,338	0,312	1,299	0,195
Liberalny kochający	LK	5,542	5,344	0,198	0,857	0,392
Liberalny niekochający	LNK	5,522	5,560	0,038	0,166	0,869



Wykres 73. Profile stylów wychowania ojców eurodzieci i pozostałych badanych

Jak wynika z tabel i wykresów porównujących style wychowania przez matki i ojców eurodzieci na tle pozostałych badanych, nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic w zakresie żadnego z analizowanych stylów. W każdym przypadku prawdopodobieństwo hipotezy zerowej (p) było większe od poziomu istotności statystycznej.

Zestawienia dotyczące matek eurodzieci pozwalają wnioskować, że największy ich odsetek preferuje demokratyczny styl wychowania, a najmniejsza liczba matek przejawia w wychowaniu zachowania świadczące o stosowaniu stylu liberalnego niekochającego. W grupie pozostałych badanych najwięcej matek uznaje model liberalny niekochający, a najmniej liberalny kochający.

Dane dotyczące ojców eurodzieci wskazują na preferowanie w największej liczbie przypadków stylu autokratycznego, a najmniej – demokratycznego. Wśród ojców pozostałych badanych w największym odsetku ujawniły się dwa style wychowania na porównywalnym poziomie: liberalny niekochający i demokratyczny. Najmniej ojców w tej zbiorowości stosuje autokratyczny i liberalny kochający model oddziaływania wychowawczego.

Podsumowując powyższe interpretacje należy podkreślić, że dane dotyczące matek grupy: pozostali badani, okazały się dość zaskakujące. Wynika z nich bowiem, że najczęściej stosują one bardzo niewskazany wychowawczo model oddziaływań, tj. liberalny niekochający. Najbardziej właściwe natomiast style wychowania wyłoniły się wśród matek eurodzieci, których cechy postępowania w stosunku do nich wskazują w największym odsetku na stosowanie stylu demokratycznego. Z zaprezentowanych danych wyłaniają się pewne wnioski dla praktyki pedagogicznej, które powinny posłużyć budowaniu modelu działań pomocowych koncentrujących się wokół podnoszenia świadomości pedagogicznej rodziców.

Z modelami postępowania wychowawczego rodziców wiąże się ściśle odczuwany poziom własnej wartości ich dzieci. Przyjrzyjmy się zatem, jak w rodzinach czasowo niepełnych z powodu migracji, kształtuje się samoocena eurodzieci.

3.2.6. Sytuacja rodzinna, a poczucie własnej wartości

Samoocena stanowi zespół sądów i opinii, które człowiek odnosi do swojej osoby. Przekonania te mogą dotyczyć zarówno aktualnych właściwości fizycznych lub psychicznych jednostki, jak również możliwości potencjalnych. Od poziomu i umiejętności własnej oceny w znacznym stopniu zależy sposób widzenia i oceniania innych ludzi i zdarzeń społecznych. Samoocena jest tym aspektem „ja”, który wyraża wartość, jaką przypisuje sobie jednostka ludzka. Liczne badania na ten temat wskazują, że istotną determinantą zaburzeń, m.in. zachowania, jest uczucie własnej nieadekwatności i bezwartościowości. Negatywna i nieakceptująca postawa wobec siebie powoduje w konsekwencji duże prawdopodobieństwo pojawienia się podobnej, nieobiektywnej postawy wobec innych ludzi i na odwrót: pozytywny stosunek do siebie jest konieczny do ukształtowania się aprobującej postawy wobec innych osób. Jednostki, które akceptują siebie, pozytywnie widzą również innych i doceniają ich - ¹¹³ ¹¹⁴

Zastosowana do badań Skala: *Młdzież z Rodzin Dysfunkcyjnych* (MRD) autorstwa M. Ryś, pozwoliła na określenie poczucia wartości u dziewcząt i chłopców z rodzin euro-migracyjnych, a także u pozostałych badanych. Wyniki analiz badawczych przyczyniły się do wyodrębnienia następujących skali:

- Poczucie mniejszej wartości
- „Bycie bohaterem”
- „Bycie ofiarą”

¹¹³ A. Birch, T. Malim, *Psychologia rozwojowa w zarysie*. Warszawa 1995.

¹¹⁴ L. Niebrzydowski, *O poznaniu i ocenie samego siebie, na przykładzie młodzieży dorastającej*. Warszawa 1996.

- Poczucie zagrożenia

- Problemy emocjonalne: nadwrażliwość lub poczucie odrętwienia

Poczucie mniejszej wartości – im wyższe wyniki osiąga dana osoba w tej skali, tym bardziej ma obniżone poczucie własnej wartości. Maksymalnie wysokie wyniki mogą świadczyć nawet o przekonaniu danej osoby, że na świecie byłoby lepiej, gdyby jej w ogóle nie było. Im wyższe wyniki, tym bardziej badana osoba ocenia siebie negatywnie, nie jest z siebie zadowolona, ma głębsze przekonanie, że dla innych nie jest kimś atrakcyjnym, źle znosi krytykę ze strony otoczenia.

Przyjmowanie roli bohatera – osiągane wysokie wyniki w tej skali wskazują na tendencję do kreowania się na osobę heroiczną, odważną, która obarcza się większą liczbą obowiązków, niż jest w stanie unieść, bierze na siebie zbyt wiele zadań do wykonania. Wysokie wyniki świadczą też o altruistycznej postawie podejmowanej własnym kosztem, a ponadto angażowaniu się za wszelką cenę w zbyt trudne sytuacje i braniu na siebie odpowiedzialności za dorosłe osoby ze swojego otoczenia.

Wchodzenie w rolę ofiary – im wyższe wyniki w tej skali, tym bardziej dana jednostka wchodzi w rolę ofiary, a więc osoby skrzywdzonej, a jednocześnie troszczy się o innych i ma poczucie nieuzasadnionej winy, jeśli robi coś jedynie dla siebie. Osoby osiągające w tej skali wysokie wyniki żyją w przekonaniu, że inni ich nie kochają, a ma to miejsce w sytuacjach, gdy ktoś z otoczenia wykazuje agresywne zachowania (złość, gniew). Ponadto młodzi ludzie, którzy wchodzą w rolę ofiar odznaczają się irracjonalnym lękiem przed utratą miłości najbliższych sobie osób. Bardzo łatwo jest ich wprowadzić w stan poczucia winy. Ludzie ci nie umieją odmówić spełniania zbyt wysokich oczekiwań, czy prośb, nawet wówczas, gdy przekraczają możliwości ich realizacji.

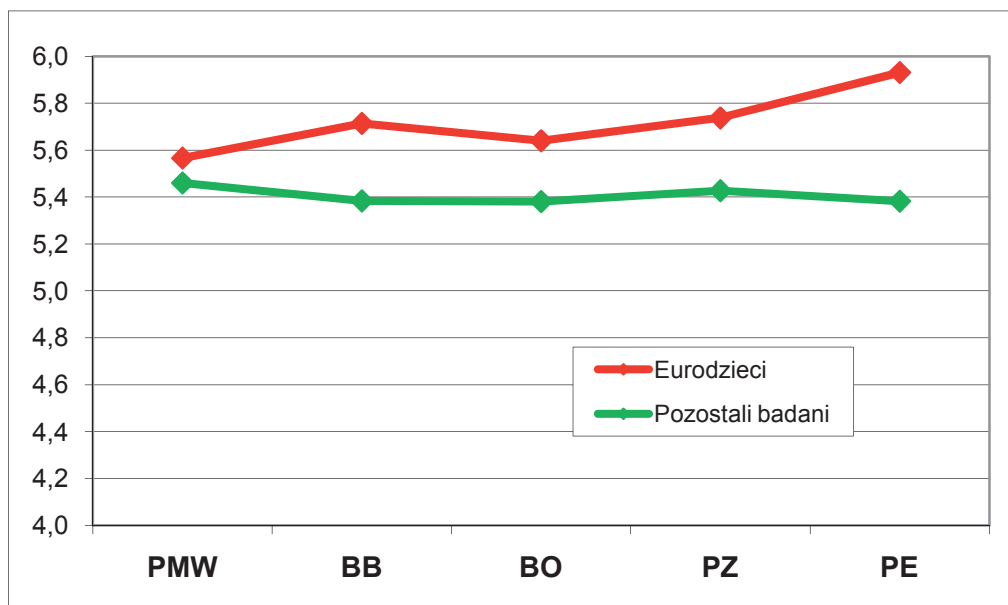
Poczucie zagrożenia – wysokie wyniki osiągane w tej skali świadczą o przeżywanych lękach i obawach dotyczących przyszłości nawet w sytuacjach, gdy nic trudnego się nie dzieje. Ponadto jednostki te źle znoszą gruntowne zmiany, nawet jeśli są to zmiany na lepsze. Poczucie zagrożenia występuje także w okresach stabilizacji i spokoju.

Problemy emocjonalne – nadwrażliwość i poczucie odrętwienia – wysokie wyniki w tej skali pozwalają wnioskować, iż osoba, która je osiąga jest nadwrażliwa emocjonalnie i ma skłonności do impulsywnych reakcji. Im wyższe wyniki, tym większe predyspozycje u jednostki do odczuwania zranienia, chwiejności nastrojów oraz braku odczuwania radości nawet z pozytywnych wydarzeń. Wysokie wyniki świadczą także o skłonnościach do reagowania psychicznym odrętwieniem lub pozornym spokojem na bolesne przeżycia.

Przeanalizujemy interpretację wyników badań odnośnie poczucia własnej wartości u eurodzieci i pozostałych badanych w wieku dorastania.

Tabela 62 . Poczucie własnej wartości u eurodzieci na tle badanych

Rodzaj stwierdzenia		Średnie w stenach			t=Studenta	P
		Euro-dzieci	Pozostali badani	Różnica		
Poczucie mniejszej wartości	PMW	5,567	5,460	0,107	0,405	0,686
„Bycie bohaterem”	BB	5,714	5,384	0,331	1,183	0,237
„Bycie ofiarą”	BO	5,640	5,381	0,260	0,972	0,331
Poczucie zagrożenia	PZ	5,738	5,427	0,311	1,213	0,226
Problemy emocjonalne: nadwrażliwość lub poczucie odrętwienia	PE	5,931	5,383	0,548	2,033	0,043



Wykres 74. Rozkład poczucia własnej wartości u eurodzieci na tle badanych

Jak wynika z danych zawartych w tabeli i na wykresie powyżej, eurodzieci w większości cech osobowości opisujących poczucie własnej wartości, nie różnią się od pozostałych badanych. Wyjątek stanowi parametr: *problemy emocjonalne: nadwrażliwość lub poczucie odrętwienia*, gdzie prawdopodobieństwo hipotezy zerowej wyniosło 0,043, w związku z tym hipotezę alternatywną o istotnym statystycznie zróżnicowaniu można przyjąć z prawdopodobieństwem 95,7%.

Analizy badawcze wskazują, że u eurodzieci w największym odsetku wystąpiły problemy emocjonalne: nadwrażliwość lub poczucie odrętwienia, a w najmniejszej liczbie przypadków poczucie mniejszej wartości. W grupie pozostałych badanych zaobserwowano cechy, które świadczą o właściwościach charakterystycznych dla kilku skal (bycie bohaterem, bycie

ofiara) oraz problemy emocjonalne: nadwrażliwość lub poczucie odrętwienia) na porównywanym poziomie.

Niniejsze interpretacje kończą empiryczną część Raportu odnośnie diagnozy sytuacji rodzinnej eurodzieci, która opierała się w pierwszej kolejności na charakterystyce socjoekonomicznej rodzin migracyjnych, a następnie na charakterystyce warunków wychowania i socjalizacji w tego typu rodzinach. W pierwszej części zaprezentowano wyniki badań z zakresu poziomu warunków socjobytowych oraz dane dotyczące migracji zarobkowej. W drugiej zaś przedstawiono rezultaty dotyczące obszarów wsparcia dziecka, jego potrzeb indywidualnych i poziomu ich zaspokajania, stylów wychowania oraz poczucia własnej wartości u eurodzieci. Kolejny rozdział będzie stanowił diagnozę sytuacji społecznej dzieci i młodzieży z rodzin euro-migracyjnych.

ROZDZIAŁ 4

DIAGNOZA SYTUACJI SPOŁECZNEJ EURODZIECI

Rozdział ten będzie obejmował zagadnienia dotyczące funkcjonowania społecznego dziewcząt i chłopców objętych badaniami. Rozwój społeczny można rozpatrywać z dwóch punktów widzenia: jako integrowanie się dzieci z grupą społeczną, często określane terminem socjalizacji oraz jako kształtowanie się jednostki w grupie, czyli proces opracowania indywidualnych wzorów przeżywania, myślenia i działania w różnych sytuacjach. W toku socjalizacji jednostka opanowuje wiedzę o pełnieniu ról społecznych, a także uczy się określonych, przyjętych w tej grupie standardów i wartości. Wiedza o rolach odnosi się do interakcji pomiędzy osobą pełniącą daną rolę (ucznia, kolegi, syna) z grupą społeczną, a także wyznacza prawa i obowiązki pełniącego daną rolę¹¹⁵.

Poniższy podrozdział będzie zawierał wyniki badań dotyczące sytuacji społecznej eurodzieci w zakresie osiągnięć dydaktycznych.

4.1 Funkcjonowanie dzieci i młodzieży w środowisku szkolnym

We wczesnym wieku szkolnym uczniowie bawią się i uczą wśród innych osób i wraz z nimi. Wiek szkolny jest tą fazą życia, która ma największe znaczenie w sensie społecznym. Rodzaj i jakość związków, w których dziecko uczestniczy w tym czasie, w istotny sposób wpływa na

¹¹⁵ Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa 2003.

przebieg jego dalszego życia. Niezwykle ważną kwestią są wyniki w nauce. Nauczyciel oceniając ucznia, kształtuje równocześnie jego samoocenę. Sukcesy lub porażki w pierwszych latach szkoły podstawowej nierzadko decydują o przebiegu całej kariery szkolnej, a także pracy zawodowej dorosłego człowieka.

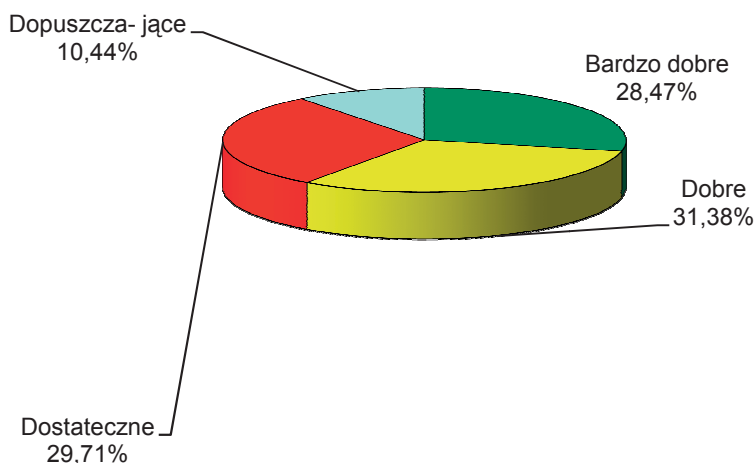
Dla młodzieży w okresie dojrzewania szkoła jest miejscem, które dostarcza jednostce potencjalnych bodźców rozwojowych możliwych do zrealizowania dzięki kontaktom z innymi ludźmi. Świat szkoły jest dla adolescentów środowiskiem rywalizacji i ocen. Osiągnięcie niskich wyników w nauce i pozycja w grupie rówieśniczej są głównymi źródłami stresów u dorastających. Sytuacje stresowe pogłębiają się, gdy młodzi ludzie ponoszą porażki w zdobywaniu wiedzy i w nawiązywaniu kontaktów z rówieśnikami. Na skutek takich okoliczności uczniowie będący w analizowanym okresie życia, zaczynają tworzyć negatywny obraz własnej osoby, który utrwała się w jeszcze większym stopniu. Wyniki badań dotyczące struktury socjometrycznej klasy szkolnej wskazują, że dzieci i młodzież o niskim statusie społecznym zajmują najczęściej pozycje nieakceptowanych członków grupy (odrzuconych lub izolowanych). Osiągają niższe, w stosunku do swoich możliwości intelektualnych, wyniki w nauce, przejawiają zachowania socjopatyczne lub nerwicowe. Oddziaływania szkoły nie są związane jedynie z działalnością dydaktyczną, ponieważ w szkole adolescenty uczą się wypełniania roli ucznia i kolegi¹¹⁶.

Analiza zagadnień związanych z funkcjonowaniem w grupie rówieśniczej zostanie przeprowadzona w kolejnym podrozdziale, a tymczasem przeanalizujemy wyniki w nauce osiągnięte przez badaną grupę

¹¹⁶ M. Przetacznikowa, *Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży*. Warszawa 1981.

eurodzieci i pozostałych badanych. Zaprezentowane poniżej osiągnięcia dydaktyczne odnoszą się do wszystkich grup wiekowych objętych badaniami, za wyjątkiem najmłodszej, tj. II i III klas szkół podstawowych. Taka decyzja związana jest z tym, że dzieci te otrzymują na zakończenie roku szkolnego ocenę opisową, indywidualną dla każdego ucznia, co wiązałoby się z konicznością dość obszernego ujęcia zagadnienia. Jest to więc materiał do wykorzystania na odrębną publikację oraz pogłębione badania w tym zakresie.

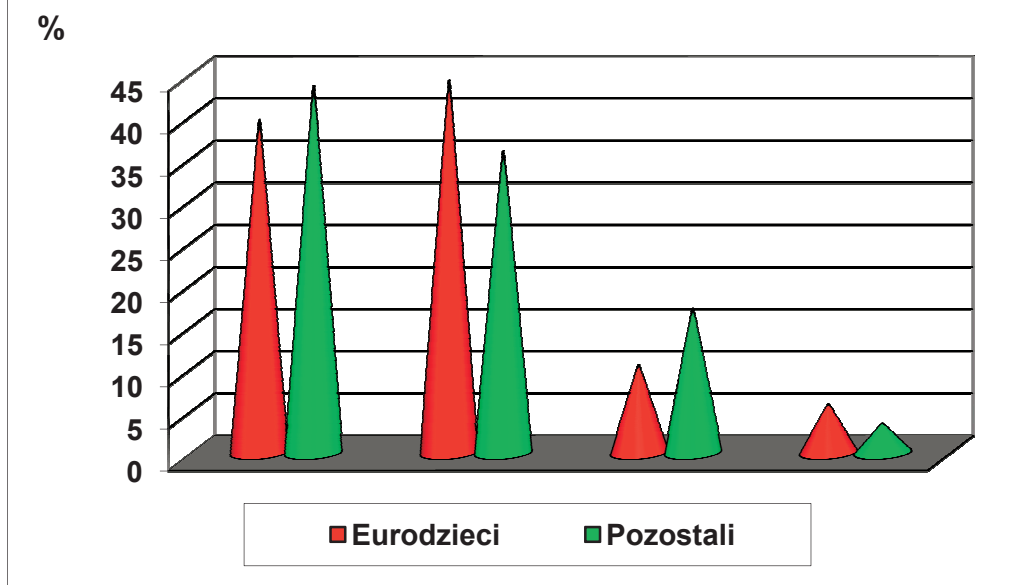
Poniższe dane zaprezentowane w sposób graficzny i ujęte w tabelach dotyczą uczennic i uczniów klas IV-VI szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych.



Wykres 75. Rozkład procentowy poziomu osiągnięć dydaktycznych eurodzieci (ogólnie)

Tabela 63. Wyniki nauczania osiągnięte w klasach IV-VI SP

Najczęściej osiągnane oceny	Eurodzieci		Pozostali badani		Razem	
	N	%	N	%	N	%
Bardzo dobre	34	39,53	198	43,52	232	42,88
Dobre	38	44,19	163	35,82	201	37,15
Dostateczne	9	10,47	78	17,14	87	16,08
Dopuszczające	5	5,81	16	3,52	21	3,88
Razem	86	100	455	100	541	100
χ^2	4,618					
df	3					
p	0,2020					



Wykres 76. Procentowy rozkład wyników nauczania w klasach IV-VI SP

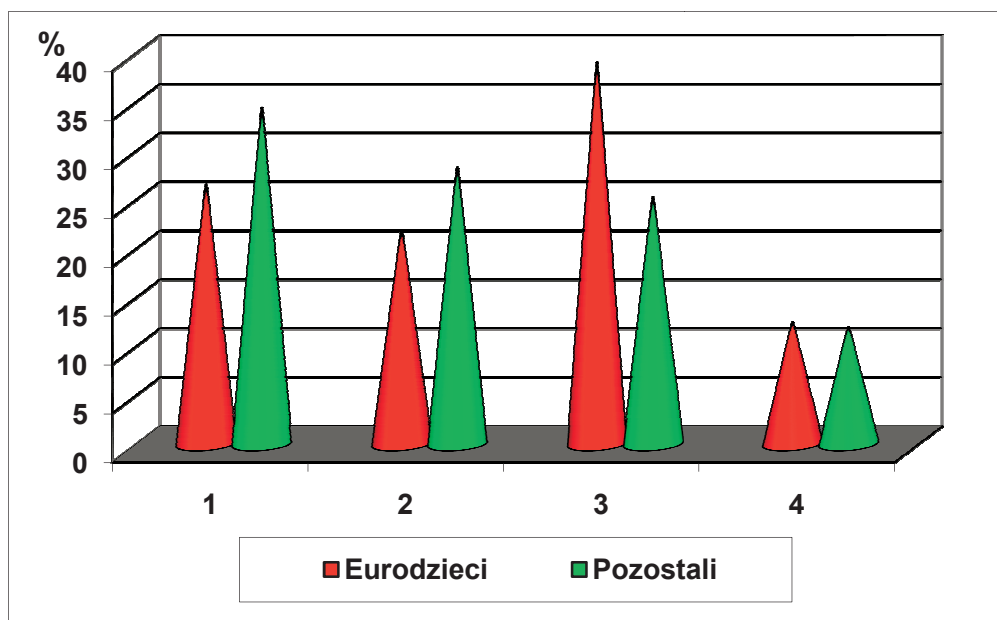
Wyniki nauczania uzyskane na ostatnim świadectwie szkolnym przez grupę dzieci z klas IV-VI szkół podstawowych wskazują na fakt, że w większość eurodzieci uzyskało oceny dobre (44,19%), natomiast oceny bardzo dobre w największym odsetku (43,52%) otrzymali pozostali badani. Najmniej natomiast w grupie eurodzieci (5,81%) i pozostałych badanych (3,52%) było ocen dopuszczających. Można więc stwierdzić, że w analizowanym przedziale wiekowym nie występują u badanych problemy związane z nauką.

Jak wynika z danych zawartych w tabeli i na wykresie powyżej, eurodzieci i pozostali badani z klas IV-VI nie różnią się w sposób istotny statystycznie pod względem deklarowanych wyników nauczania. Prawdopodobieństwo hipotezy zerowej o braku różnic $p=0,2020$ jest wyraźnie wyższe od poziomu istotności.

Powyższe dane upoważniają więc do stwierdzenia, że migracja rodziców nie jest dla tej grupy wiekowej zagrożeniem dla funkcjonowania szkolnego.

Tabela 64 . Wyniki nauczania osiągnięte w klasach gimnazjalnych

Najczęściej osiągnane oceny	Eurodzieci		Pozostali badani		Razem	
	N	%	N	%	N	%
Bardzo dobre	17	26,56	169	34,42	186	33,51
Dobre	14	21,88	139	28,31	153	27,57
Dostateczne	25	39,06	124	25,25	149	26,85
Dopuszczające	8	12,50	59	12,02	67	12,07
Razem	64	100	491	100	555	100
χ^2	5,925					
df	3					
p	0,1153					



Wykres 77. Procentowy rozkład wyników nauczania w klasach gimnazjalnych

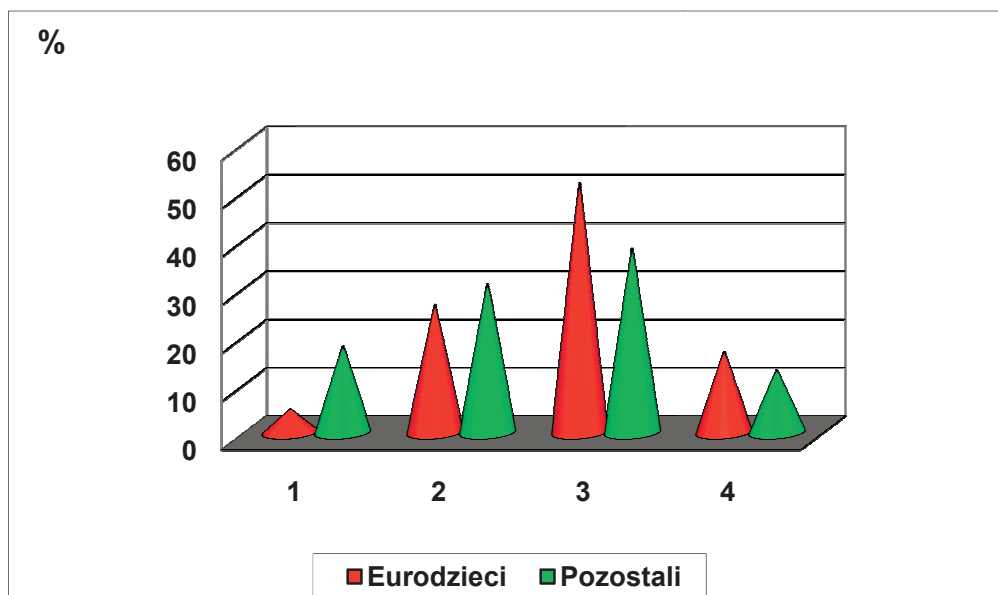
Analiza osiągnięć szkolnych badanych wskazuje, że najwięcej eurodzieci osiągnęło oceny dostateczne (39,06%), a najmniej z tej grupy – oceny dopuszczające (12,50%). Wśród pozostałych badanych największy odsetek uczennic i uczniów odznaczał się wynikami nauczania na poziomie bardzo dobrym (34,42%). Najmniej w tej grupie było tych, którzy uzyskali na świadectwach oceny dopuszczające (12,02%). Największe różnice pomiędzy badanymi grupami uwidoczniły się w ocenach bardzo dobrych i dostatecznych. Okazało się, iż tych ostatnich jest więcej u eurodzieci, natomiast bardzo dobre wyniki częściej były udziałem pozostałych badanych.

Powyższe dane dotyczące eurodzieci i pozostałych badanych z klas gimnazjalnych nie różnią się w sposób istotny statystycznie pod względem deklarowanych wyników nauczania. Również w tym przypadku, prawdopodobieństwo hipotezy zerowej o braku różnic $p=0,1153$ jest wyższe od poziomu istotności.

Można więc wnioskować, że migracja rodziców nie jest dla uczennic i uczniów klas gimnazjalnych zagrożeniem dla funkcjonowania szkolnego odnośnie osiągniętych wyników nauczania.

Tabela 65 .Wyniki nauczania osiągnięte w klasach ponadgimnazjalnych

Najczęściej osiągnięte oceny	Eurodzieci		Pozostali badani		Razem	
	N	%	N	%	N	%
Bardzo dobre	7	4,90	123	17,93	130	15,68
Dobre	38	26,57	212	30,90	250	30,16
Dostateczne	24	16,78	262	12,97	113	13,63
Dopuszczające	74	51,75	89	38,19	336	40,53
Razem	143	100	686	100	829	100
χ^2	20,182					
df	3					
p	0,0002					



Wykres 78. Procentowy rozkład wyników nauczania w klasach ponadgimnazjalnych

Analizy wyników badań dotyczących postępów w nauce u uczennic i uczniów szkół ponadgimnazjalnych wykazują dość duże różnice pomiędzy grupą eurodzieci i pozostałymi badanymi. Widoczne są one najwyraźniej w uzyskiwanych ocenach bardzo dobrych i dopuszczających. Okazało się, że najlepsze oceny ponad trzykrotnie częściej otrzymują pozostali badani (4,90%; 17,93%), natomiast wyniki najslabsze, tj. dopuszczające, w większym odsetku uzyskują eurodzieci.

W przeciwieństwie do badanych z klas IV-VI oraz z klas gimnazjalnych, w przypadku młodzieży ponadgimnazjalnej widać bardzo wyraźnie różnice pod względem deklarowanych wyników nauczania w szkole. Prawdopodobieństwo hipotezy zerowej o braku różnic $p=(0,0002)$ jest bliskie zera, w związku z tym hipotezę alternatywną o istotnym statystycznie zróżnicowaniu można przyjąć z prawdopodobieństwem niemal 100%. Należy wnioskować, że zróżnicowanie to wynika głównie z bardzo małej liczby deklarowanych przez eurodzieci ocen bardzo dobrych i bardzo dużej liczby dopuszczających wyników nauczania.

4.2 Funkcjonowanie w środowisku rówieśniczym

Podrozdział ten będzie zawierał interpretacje wyników badań dotyczących funkcjonowania eurodzieci i pozostałych badanych w środowisku rówieśniczym. Analiza dotyczyć będzie powyższego zakresu w odniesieniu do uczennic i uczniów w wieku szkolnym oraz w fazie adolescencji¹¹⁷.

¹¹⁷ Klasyfikacja zaczerpnięta z książki (red.), A. Brzezińskiej, *Psychologiczne portrety człowieka*, s. 259 i 345 i nast.

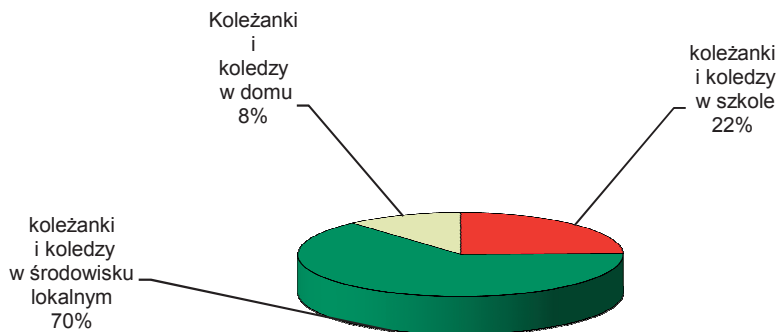
Kiedy dziecko podejmuje naukę szkolną, coraz ważniejsze stają się oddziaływania ze strony rówieśników. Jakość kontaktów z kolegami, nawiązywane w tym czasie przyjaźnie, czy pozycja w grupie, nazywana statusem socjometrycznym, w znacznym stopniu wpływają na funkcjonowanie społeczne w dalszych okresach życia. Cechą charakteryzującą związki rówieśnicze w wieku szkolnym jest wspólnota działania, w odróżnieniu od fazy adolescencji, dla której podstawą jest wspólnota poglądów¹¹⁸.

Wejście w grupę rówieśniczą stanowi jedno z podstawowych zadań rozwojowych fazy adolescencji. Pojawia się u młodzieży silna potrzeba „przynależności grupowej”, a umiejętności zdobyte w tym okresie rozwoju uzależnione są od jakości, umiejętności i kompetencji danej grupy. W fazie dojrzewania wzrasta wpływ rówieśników, a dotyczy on głównie spędzania wolnego czasu, wyglądu zewnętrznego oraz sposobu zachowania, czy tzw. Stylu bycia, co ogólnie określa się kulturą młodzieżową¹¹⁹.

Poniżej zaprezentowane zostaną tabelaryczne i graficzne zestawienia wyników badań odnośnie funkcjonowania eurodzieci i pozostałych badanych w środowisku rówieśniczym. Pierwsze zestawienia graficzne dotyczą wszystkich grup wiekowych łącznie.

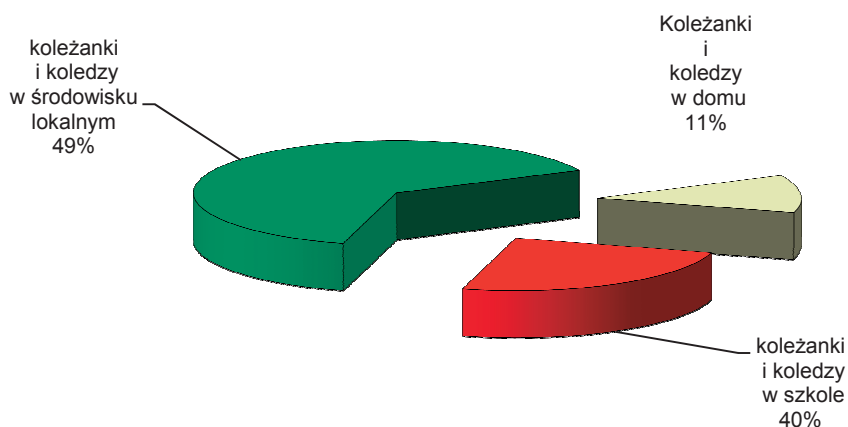
¹¹⁸ H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań 2004.

¹¹⁹ Tamże.



Wykres 79. Eurodzieci. Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczących miejsca spędzania czasu z rówieśnikami

Powyższe zestawienie graficzne wskazuje, że eurodzieci najchętniej spędzają czas ze swoimi rówieśnikami poza domem (70%). Najmniej osób (8%) z tej grupy natomiast zadeklarowało, że lubi przebywać w towarzystwie rówieśników we własnym domu.



Wykres 80. Pozostali badani. Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczących miejsca spędzania czasu z rówieśnikami

Pozostali badani preferują w największym odsetku (49%) środowisko lokalne, jako miejsce spędzania czasu z rówieśnikami. Duża grupa badanych (40%) wskazuje na szkołę, jako najbardziej atrakcyjne miejsce spotkań z koleżankami i kolegami. Tylko 11% z nich lubi przebywać z rówieśnikami w domu.

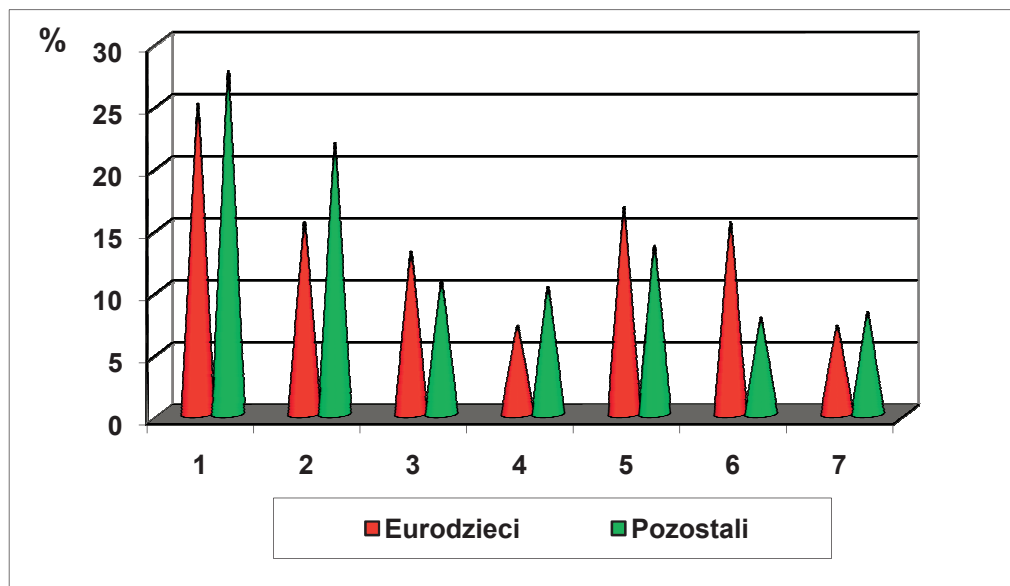
Powyższe wyniki obrazują rolę grupy rówieśniczej w życiu jednostki na poszczególnych etapach jej rozwoju. Jest bezsprzecznym faktem jej znaczenie dla poznania reguł funkcjonowania społecznego oraz jakościowego i ilościowego poszerzania interakcji społecznych. Mając jednak na uwadze dane dotyczące miejsca spędzania czasu w towarzystwie koleżanek i kolegów (we wszystkich grupach wiekowych preferowane są kontakty koleżeńskie poza domem), należy poddać pod rozwagę rodzicom i opiekunom- rozsądną kontrolę środowiska rówieśniczego ich dzieci. Brak należytej wiedzy odnośnie osób, z którymi przebywają oraz form spędzania czasu wolnego, może skutkować przyłączeniem się do grup rówieśniczych wykazujących odchylenia od normy. Niebezpieczeństwo takie rodzi podstawy do podjęcia działań uświadamiających dla rodziców, które przybliżą wiedzę z zakresu socjalizacyjnych i kontrsocjalizacyjnych wpływów grup rówieśniczych na jednostkę.

Funkcjonowanie eurodzieci w grupie rówieśniczej analizowano również w aspekcie ich zainteresowań. Poniżej przedstawiono wyniki badań z tego zakresu w podziale na poszczególne grupy wiekowe. Analizę rozpoczęto od klas drugich i trzecich szkół podstawowych.

Klasy II-III SP

Tabela 66. Rodzaje zainteresowań badanych

Zainteresowania	Eurodzieci		Pozostali badani		Razem	
	N	%	N	%	N	%
Sport	21	25,00	124	27,62	145	27,21
Muzyka	13	15,48	98	21,83	111	20,83
Taniec	11	13,10	48	10,69	59	11,07
Informatyka	6	7,14	46	10,24	52	9,76
Czytanie książek	14	16,67	61	13,59	75	14,07
Oglądanie filmów	13	15,48	35	7,80	48	9,01
Inne	6	7,14	37	8,24	43	8,07
Razem	84	100	449	100	533	100
χ^2	7,835					
df	6					
P	0,2505					



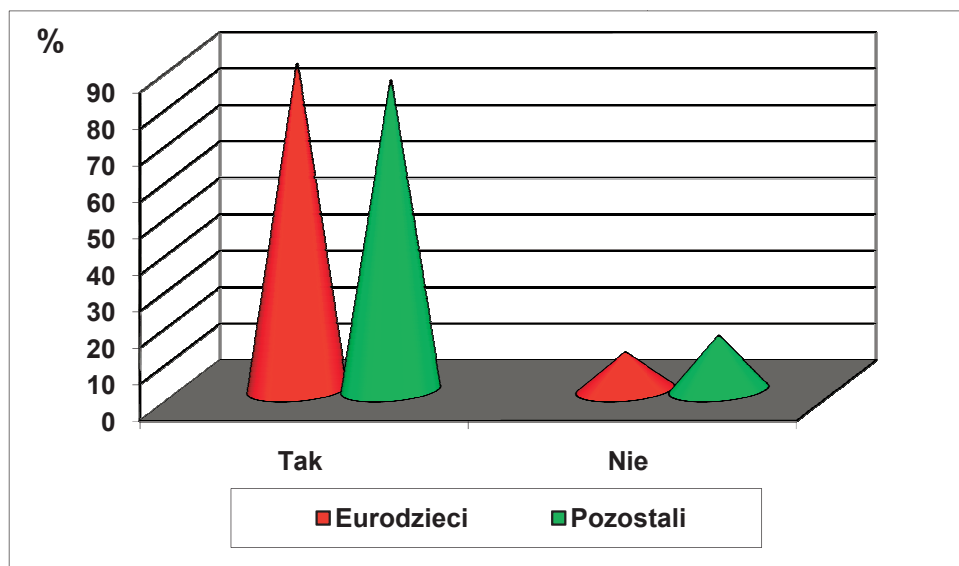
Wykres 81. Procentowy rozkład rodzajów zainteresowań badanych

Na podstawie powyższych danych można wnioskować, że aktywność w grupach rówieśniczych wśród eurodzieci w młodszym wieku szkolnym, w największej liczbie przypadków (25%) odbywała się poprzez hobby sportowe, a najrzadziej związana była z informatyką. Pozostali badani również w największym odsetku uprawiali sport (27,62%), co oznacza, że dzięki takiej właśnie aktywności najczęściej uczestniczyli w kontaktach koleżeńskich.

Dzięki wchodzeniu w liczne sieci relacji, dzieci rozwijają umiejętności zarówno interpersonalne, jak i związane z własnym funkcjonowaniem. Grupa odgrywa szczególną rolę w przyswajaniu przez dziecko norm społecznych dotyczących funkcjonowania w układach wzajemnej zależności, takich jak: komunikowanie się, okazywanie i doświadczanie przyjaźni, podporządkowanie, kierowanie innymi oraz kształtowanie upodobań i zainteresowań.

Tabela 67. Deklaracje badanych odnośnie rozwijania zainteresowań

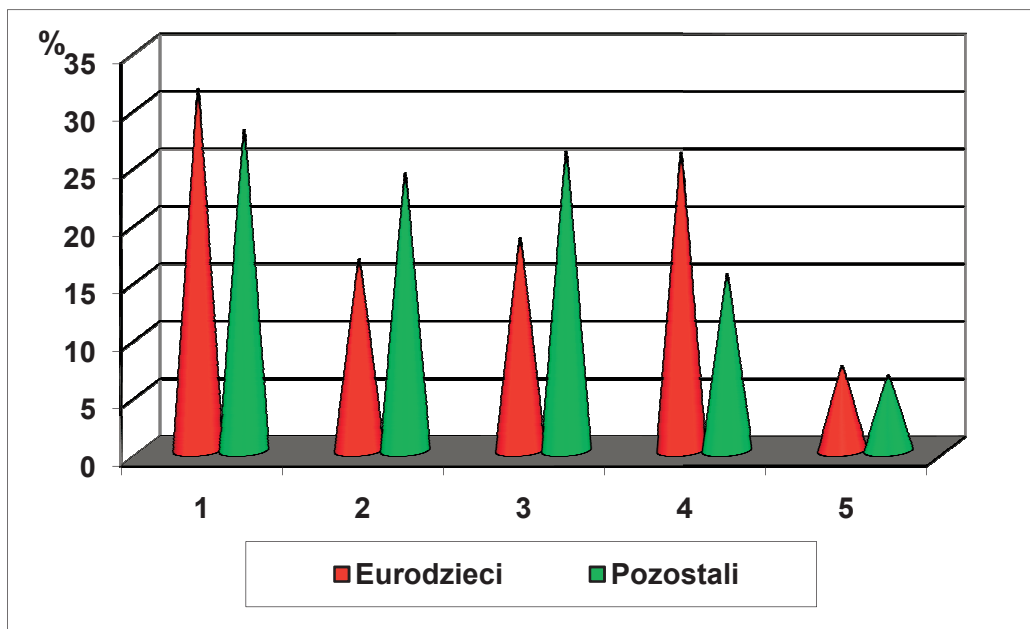
Rodzaj stwierdzenia	Eurodzieci		Pozostali badani		Razem	
	N	%	N	%	N	%
Tak	43	89,58	210	85,02	253	85,76
Nie	5	10,42	37	14,98	42	14,24
Razem	48	100	247	100	295	100
χ^2	0,685					
df	1					
p	0,4078					



Wykres 82. Procentowy rozkład deklaracji badanych odnośnie rozwijania zainteresowań

Tabela 68. Formy rozwijania zainteresowań przez badanych

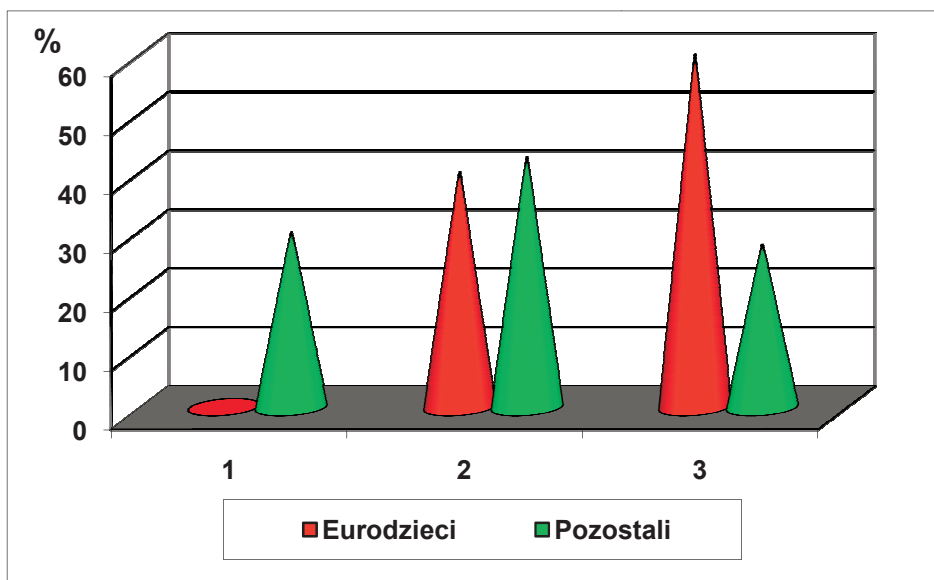
Rodzaj stwierdzenia	Eurodzieci		Pozostali Badani		Razem	
	N	%	N	%	N	%
Uczęszczam na dodatkowe zajęcia	17	31,48	89	27,90	106	28,42
Czytam na ten temat książki i czasopisma	9	16,67	77	24,14	86	23,06
Oglądam programy telewizyjne	10	18,52	83	26,02	93	24,93
Szukam wiedzy na ten temat w Internecie	14	25,93	49	15,36	63	16,89
Mam inne sposoby rozwijania swoich zainteresowań	4	7,41	21	6,58	25	6,70
Razem	54	100	319	100	373	100
χ^2	5,468					
df	4					
p	0,2426					



Wykres 83. Procentowy rozkład form rozwijania zainteresowań przez badanych

Tabela 69. Przyczyny nie rozwijania zainteresowań przez badanych

Rodzaj stwierdzenia	Eurodzieci		Pozostali badani		Razem	
	N	%	N	%	N	%
Moi rodzice nie mają na to pieniędzy	0	0	14	29,79	14	26,92
Brakuje w moim miejscu zamieszkania klubu, świetlicy, w której mógłbym to robić	2	40,00	20	42,55	22	42,31
Inne powody	3	60,00	13	27,66	16	30,77
Razem	5	100	47	100	52	100
χ^2	3,032					
df	2					
p	0,2195					



Wykres 84. Procentowy rozkład przyczyn nie rozwijania zainteresowań przez badanych

Około 90% badanych uczennic i uczniów z klas II i III ze szkół podstawowych deklaroowało, że rozwija swoje zainteresowania. Najwięcej z nich w grupie eurodzieci (31,48%) i pozostałych badanych (27,90%) uczęszczało na dodatkowe zajęcia. Najrzadziej natomiast preferowaną formą rozwijania zainteresowań u eurodzieci było korzystanie z wiedzy książkowej, a u pozostałych badanych - szukanie informacji w Internecie. Ci, którzy stwierdzili, że nie rozwijają zainteresowań, w przeważającej liczbie (40% eurodzieci; 42,55% pozostali badani) argumentowali tym, że w ich miejscu zamieszkania brakuje placówek, w których mogliby realizować swoje hobby.

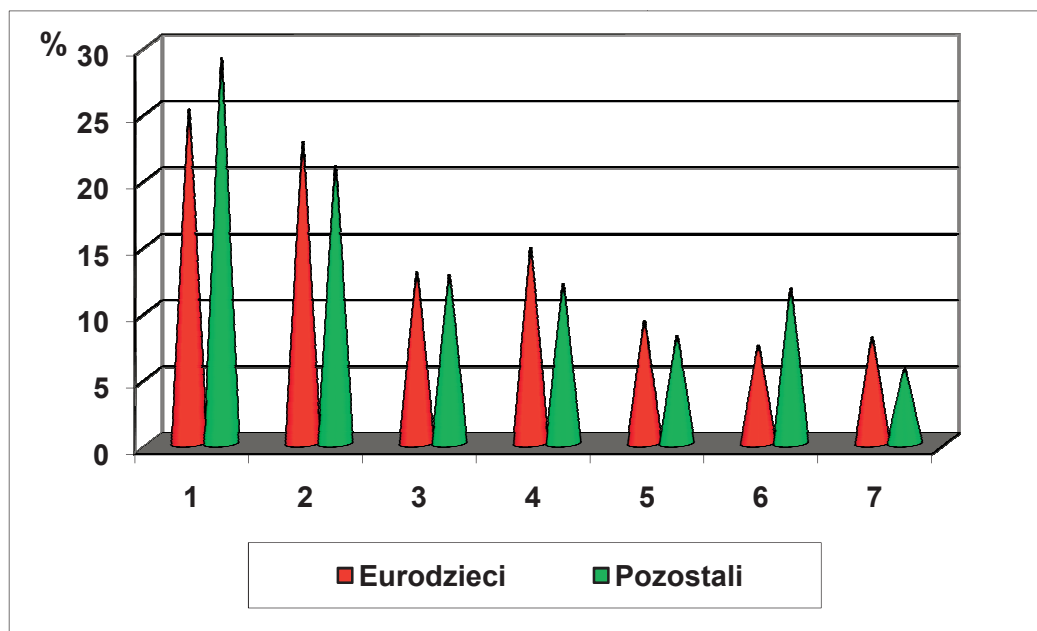
Jak wynika z tabel i wykresów zamieszczonych powyżej, eurodzieci i pozostali badani z klas II-III nie różnią się w sposób istotny statystycznie pod względem rodzaju zainteresowań, deklaracji dotyczących ich

rozwijania, a także form rozwoju oraz przyczyn braku takiego stanu. W każdym przypadku prawdopodobieństwo hipotezy zerowej o braku różnicowania było wyraźnie wyższe od poziomu istotności statystycznej. Należy zwrócić uwagę na zależności dotyczące przyczyn braku rozwijania zainteresowań: obserwacja wykresu prezentującego te dane mogłaby sugerować, że różnice pomiędzy eurodziećmi a pozostałymi badanymi są wyraźne. Trzeba jednak wziąć pod uwagę małą liczebność eurodzieci (jedynie pięcioro). Rzutuje to na wartość statystyki χ^2 i odpowiadające jej prawdopodobieństwo hipotezy zerowej, a w związku z tym należy przyjąć, że obserwowane różnice są nieistotne statystycznie.

Klasy IV-VI SP

Tabela 70. Rodzaje zainteresowań badanych

Zainteresowania	Eurodzieci		Pozostali badani		Razem	
	N	%	N	%	N	%
Sport	41	25,15	251	28,98	292	28,38
Muzyka	37	22,70	181	20,90	218	21,19
Taniec	21	12,88	110	12,70	131	12,73
Informatyka	24	14,72	104	12,01	128	12,44
Czytanie książek	15	9,20	70	8,08	85	8,26
Oglądanie filmów	12	7,36	101	11,66	113	10,98
Inne	13	7,98	49	5,66	62	6,03
Razem	163	100	866	100	1029	100
χ^2	5,476					
df	6					
P	0,4843					

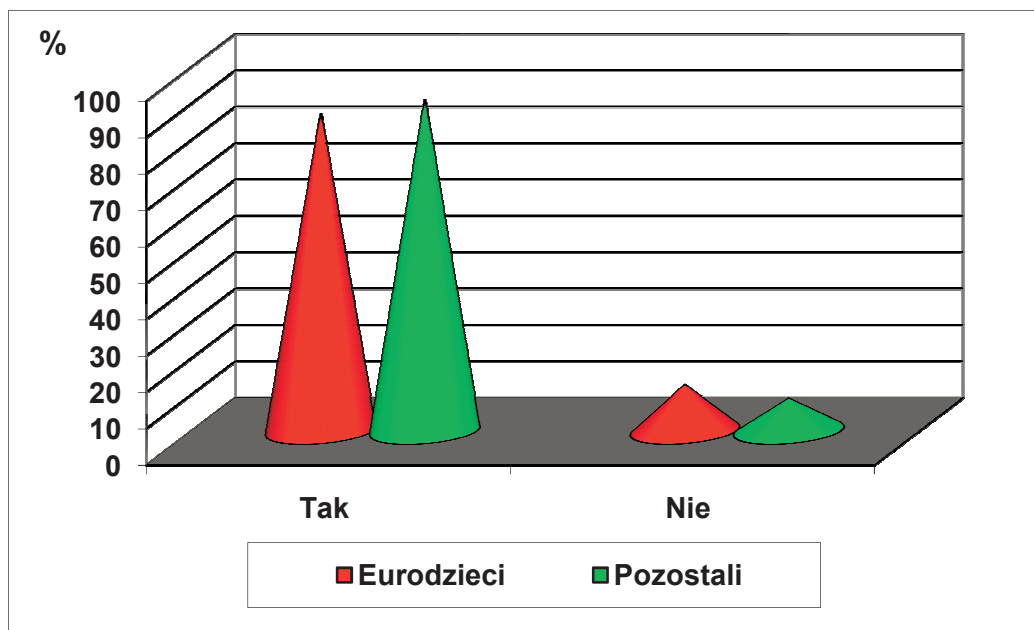


Wykres 85. Procentowy rozkład rodzajów zainteresowań badanych

Wśród eurodzieci w starszym wieku szkolnym, podobnie jak w najmłodszej grupie, dominującym rodzajem zainteresowań okazał się sport (25,15%), a w następnej kolejności muzyka (22,70%) i informatyka (14,72%). Pozostali badani również w największym odsetku wskazali sport (28,98%), a następnie: taniec, informatykę i oglądanie filmów na zbliżonym poziomie (około 12%).

Tabela 71. Deklaracje badanych odnośnie rozwijania zainteresowań

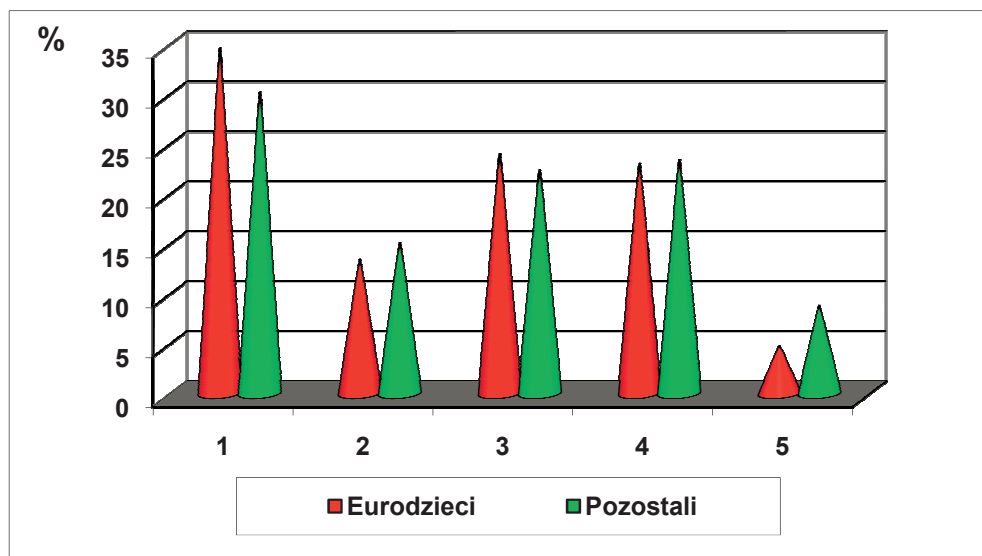
Rodzaj stwierdzenia	Eurodzieci		Pozostali badani		Razem	
	N	%	N	%	N	%
Tak	73	86,90	416	91,03	489	90,39
Nie	11	13,10	41	8,97	52	9,61
Razem	84	100	457	100	541	100
χ^2	1,389					
df	1					
p	0,2386					



Wykres 86. Procentowy rozkład deklaracji badanych odnośnie rozwijania zainteresowań

Tabela 72. Formy rozwijania zainteresowań przez badanych

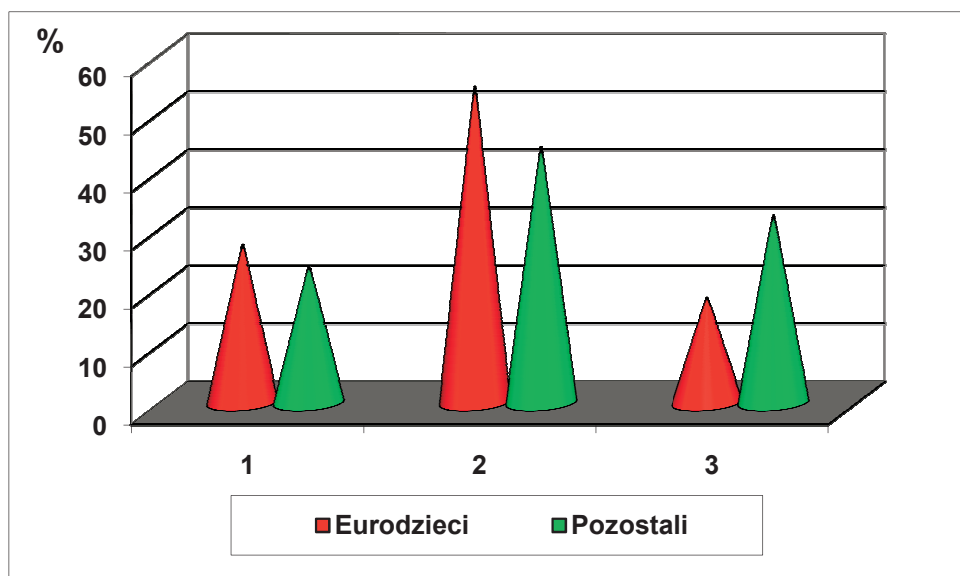
Rodzaj stwierdzenia	Eurodzieci		Pozostali badani		Razem	
	N	%	N	%	N	%
Uczęszczam na dodatkowe zajęcia	36	34,62	178	30,22	214	30,88
Czytam na ten temat książki i czasopisma	14	13,46	89	15,11	103	14,86
Oglądam programy telewizyjne	25	24,04	132	22,41	157	22,66
Szukam wiedzy na ten temat w Internecie	24	23,08	138	23,43	162	23,38
Mam inne sposoby rozwijania swoich zainteresowań – jakie?	5	4,81	52	8,83	57	8,23
Razem	36	34,62	178	30,22	214	30,88
χ^2	0,509					
df	2					
p	0,7753					



Wykres 87. Procentowy rozkład form rozwijania zainteresowań przez badanych

Tabela 73. Przyczyny nie rozwijania zainteresowań przez badanych

Rodzaj stwierdzenia	Eurodzieci		Pozostali badani		Razem	
	N	%	N	%	N	%
Moi rodzice nie mają na to pieniędzy	3	27,27	8	23,53	11	24,44
Brakuje w moim miejscu zamieszkania klubu, świetlicy, w której mógłbym to robić	6	54,55	15	44,12	21	46,67
Inne powody	2	18,18	11	32,35	13	28,89
Razem	11	100	34	100	45	100
χ^2	0,819					
df	2					
p	0,6640					



Wykres 88. Procentowy rozkład przyczyn nie rozwijania zainteresowań przez badanych

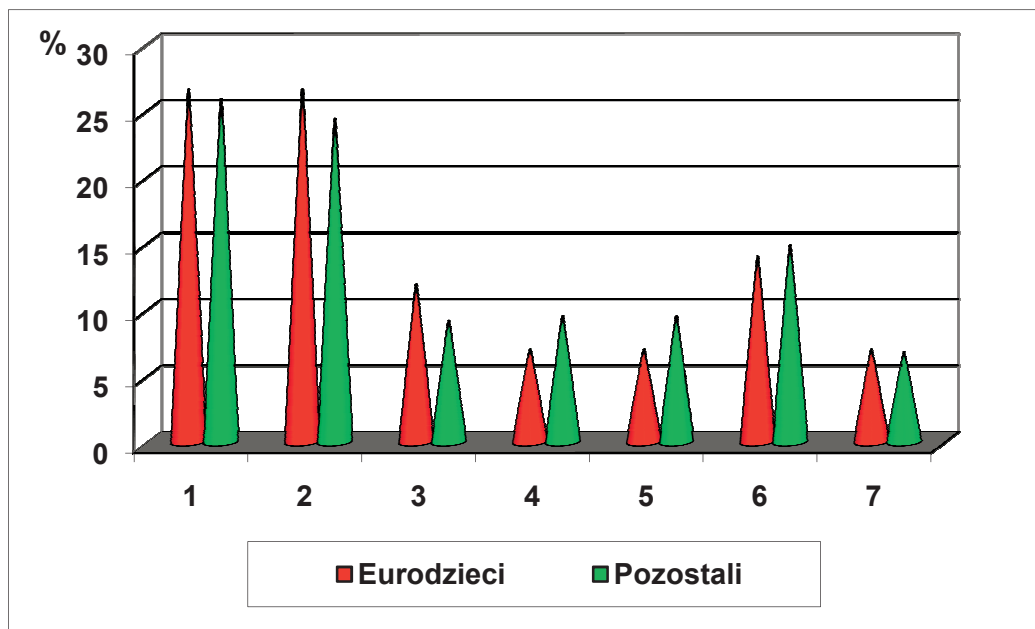
Zdecydowana większość badanych z obydwu grup (eurodzieci: 86,90%; pozostali badani: 91,03%) zadeklarowała rozwijanie swoich zainteresowań w formie uczęszczania na dodatkowe zajęcia (odpowiednio: 34,62%; 30,22%). Analizy danych wykazały, że dzieci, które nie rozwijają swoich zainteresowań, mają problemy ze znalezieniem miejsca, w którym mogłyby podjąć tego rodzaju aktywność. Okazało się, że w ich środowisku zamieszkania brakuje placówek, które umożliwiłyby im realizowanie hobby.

Podobnie jak w przypadku dzieci z klas II-III, eurodzieci i pozostali badani z klas IV-VI nie różnią się w sposób istotny statystycznie pod względem rodzaju zainteresowań, odpowiedzi na pytanie: *Czy je rozwijają?*, formy rozwoju zainteresowań oraz przyczyn nie rozwijania zainteresowań. W każdym przypadku prawdopodobieństwo hipotezy zerowej o braku różnicowania było wyraźnie wyższe od poziomu istotności statystycznej.

Klasy gimnazjalne

Tabela 74 . Rodzaje zainteresowań badanych

Zainteresowania	Eurodzieci		Pozostali badani		Razem	
	N	%	N	%	N	%
Sport	38	26,57	294	25,86	332	25,94
Muzyka	38	26,57	277	24,36	315	24,61
Taniec	17	11,89	104	9,15	121	9,45
Informatyka	10	6,99	108	9,50	118	9,22
Czytanie książek	10	6,99	108	9,50	118	9,22
Oglądanie filmów	20	13,99	169	14,86	189	14,77
Inne	10	6,99	77	6,77	87	6,80
Razem	143	100	1137	100	1280	100
χ^2	3,093					
df	6					
P	0,7971					

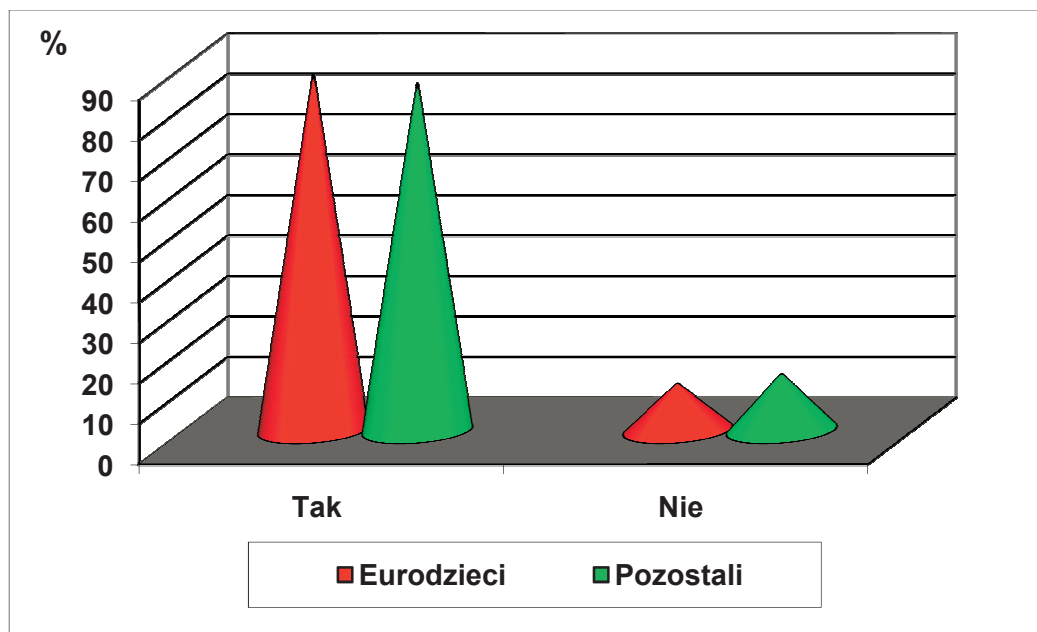


Wykres 89. Procentowy rozkład rodzajów zainteresowań badanych

Analiza wyników badawczych wykazała, że wśród gimnazjalistów z grupy eurodzieci preferowane w najwyższym odsetku były dwa rodzaje zainteresowań: sport i muzyka na analogicznym poziomie (26,57%), a w następnej kolejności wskazywano na oglądanie filmów (13,99%). Wśród pozostałych badanych ujawniły się podobne preferencje na zbliżonym poziomie (odpowiednio: 25,86%; 24,36%; 14,86%).

Tabela 75. Deklaracje badanych odnośnie rozwijania zainteresowań

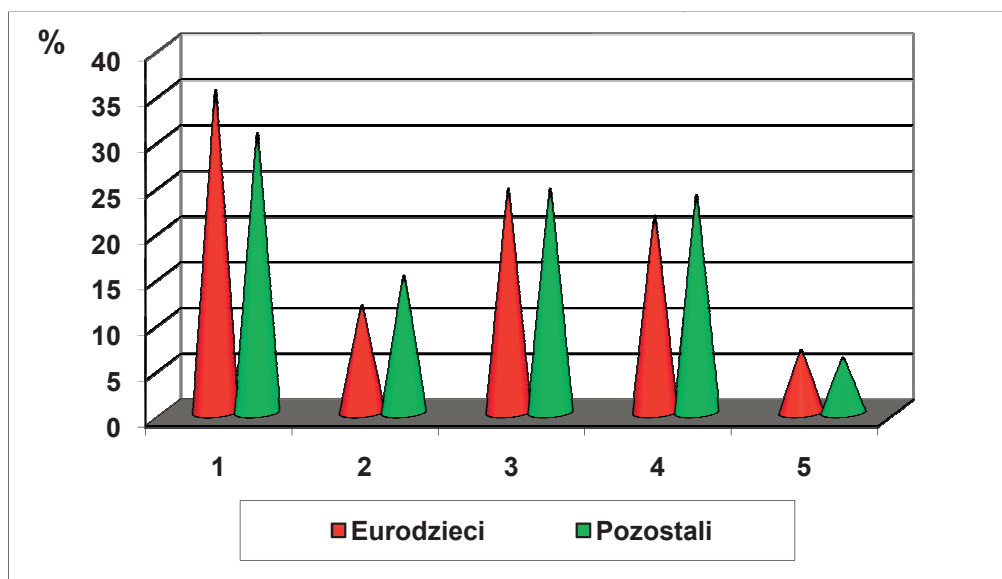
Rodzaj stwierdzenia	Eurodzieci		Pozostali badani		Razem	
	N	%	N	%	N	%
Tak	68	88,31	427	85,92	495	86,24
Nie	9	11,69	70	14,08	79	13,76
Razem	77	100	497	100	574	100
χ^2	0,323					
df	1					
p	0,5701					



Wykres 90. Procentowy rozkład deklaracji badanych odnośnie rozwijania zainteresowań

Tabela 76. Formy rozwijania zainteresowań przez badanych

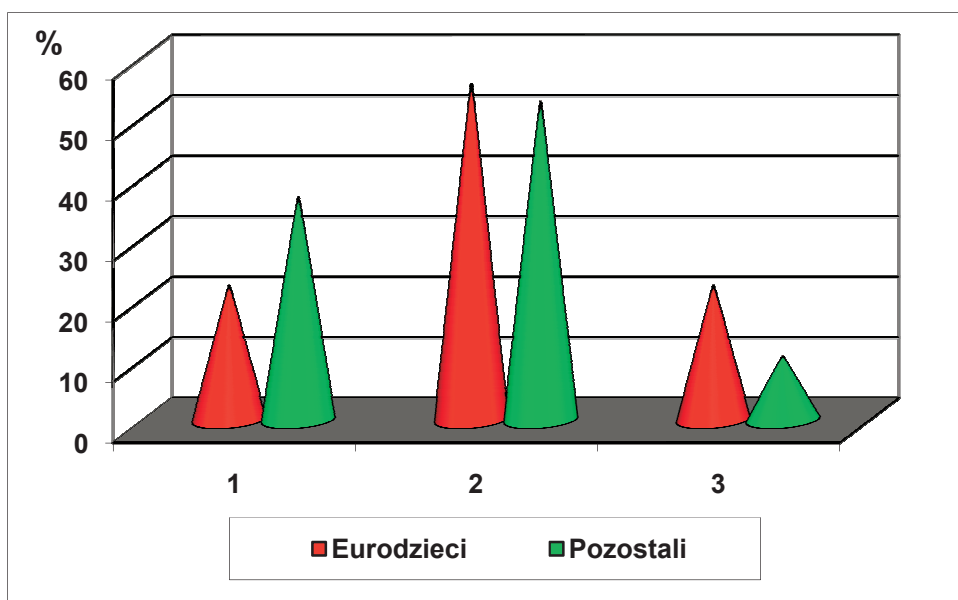
Rodzaj stwierdzenia	Eurodzieci		Pozostali badani		Razem	
	N	%	N	%	N	%
Uczęszczam na dodatkowe zajęcia	36	35,29	232	30,57	268	31,13
Czytam na ten temat książki i czasopisma	12	11,76	114	15,02	126	14,63
Oglądam programy telewizyjne	25	24,51	186	24,51	211	24,51
Szukam wiedzy na ten temat w Internecie	22	21,57	181	23,85	203	23,58
Mam inne sposoby rozwijania swoich zainteresowań – jakie?	7	6,86	46	6,06	53	6,16
Razem	102	100	759	100	861	100
χ^2	1,589					
df	4					
p	0,8108					



Wykres 91. Procentowy rozkład form rozwijania zainteresowań przez badanych

Tabela 77. Przyczyny nie rozwijania zainteresowań przez badanych

Rodzaj stwierdzenia	Eurodzieci		Pozostali badani		Razem	
	N	%	N	%	N	%
Moi rodzice nie mają na to pieniędzy	2	22,22	21	36,84	23	34,85
Brakuje w moim miejscu zamieszkania klubu, świetlicy, w której mógłbym to robić	5	55,56	30	52,63	35	53,03
Inne powody	2	22,22	6	10,53	8	12,12
Razem	9	100	57	100	66	100
χ^2	1,366					
df	2					
p	0,5050					



Wykres 92. Procentowy rozkład przyczyn nie rozwijania zainteresowań przez badanych

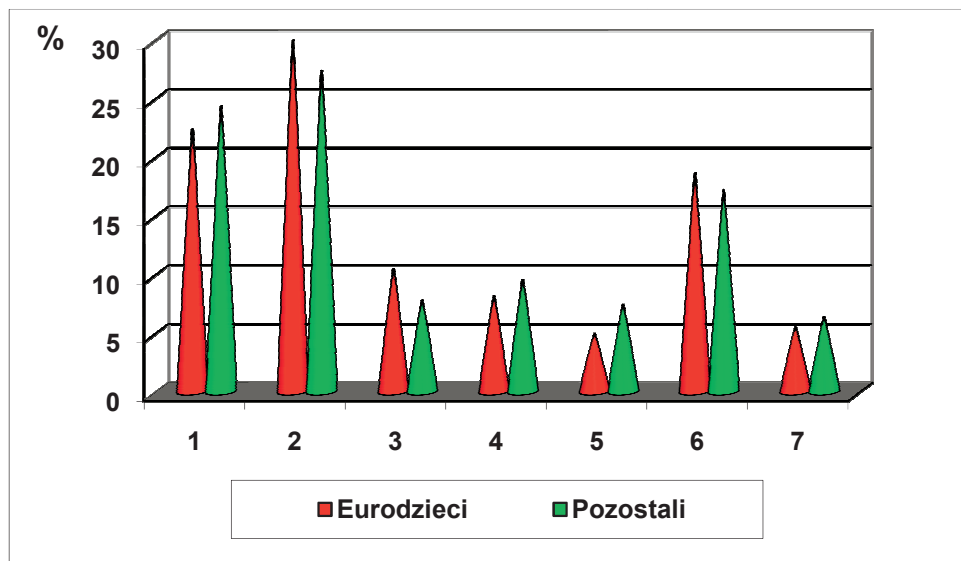
W kwestii deklaracji dotyczącej rozwijania zainteresowań przez gimnazjalistów okazało się, że w grupie eurodzieci 88,31% dało pozytywną odpowiedź, a wśród pozostałych: 85,92%. Najwięcej osób z porównywanych grup wykazało, że uczęszcza na dodatkowe zajęcia w celu pogłębiania swojej wiedzy i umiejętności (odpowiednio: 35,29%; 30,57%). Najmniejszy odsetek wśród badanych stanowili ci, którzy rozwijają swoje zainteresowania poprzez czytanie książek i czasopism (odpowiednio: 11,76%; 15,02%). Podobnie, jak w pozostałych grupach, najczęściej wskazywaną przyczyną nie rozwijania zainteresowań był brak świetlic lub klubów, w których mogliby taką aktywność podjąć. Tym, co odróżniało gimnazjalistów od pozostałych grup wiekowych, to dość liczne wskazania na fakt, że przyczyna nie rozwijania hobby tkwi w sytuacji materialnej rodziny (eurodzieci: 22,22%; pozostali badani: 36,84%).

Eurodzieci i pozostali badani z klas gimnazjalnych nie różnią się w sposób istotny statystycznie pod względem rodzaju zainteresowań, odpowiedzi na pytanie: *Czy je rozwijają?*, form rozwoju zainteresowań oraz przyczyn ich nie rozwijania. Również i tym razem, w każdym przypadku prawdopodobieństwo hipotezy zerowej o braku zróżnicowania było wyraźnie wyższe od poziomu istotności statystycznej.

Klasy ponadgimnazjalne

Tabela 78. Rodzaje zainteresowań badanych

Zainteresowania	Eurodzieci		Pozostali badani		Razem	
	N	%	N	%	N	%
Sport	77	22,38	393	24,32	470	23,98
Muzyka	103	29,94	442	27,35	545	27,81
Taniec	36	10,47	126	7,80	162	8,27
Informatyka	28	8,14	154	9,53	182	9,29
Czytanie książek	17	4,94	120	7,43	137	6,99
Oglądanie filmów	64	18,60	278	17,20	342	17,45
Inne	19	5,52	103	6,37	122	6,22
Razem	344	100	1616	100	1960	100
χ^2	7,313					
df	6					
P	0,2929					

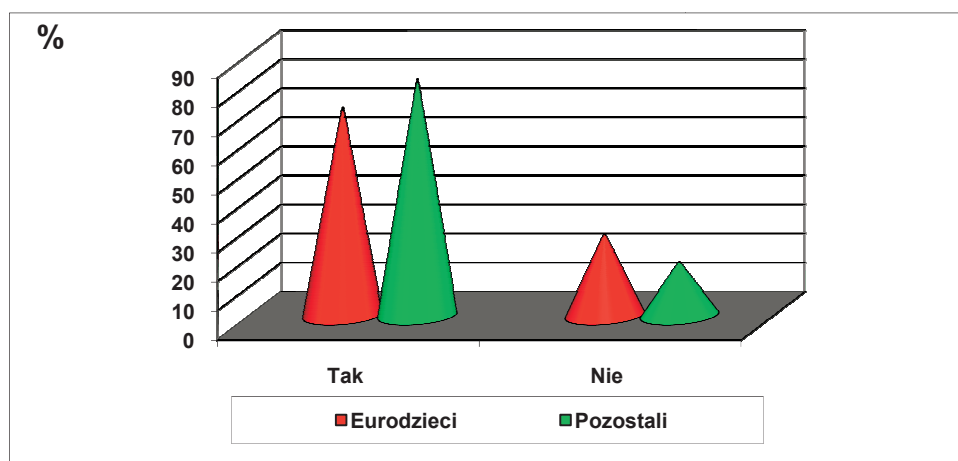


Wykres 93. Procentowy rozkład rodzajów zainteresowań badanych

Muzyka (29,94%) i sport (22,38%) wśród eurodzieci ze szkół ponadgimnazjalnych były najczęściej wskazywanym rodzajem zainteresowań. Podobnie kształtowały się dane w grupie pozostałych badanych. Pewien niepokój wzbudziły dane dotyczące czytania książek. Okazało się, że w najstarszej grupie badawczej, jedynie nieliczni wskazywali ten właśnie rodzaj zainteresowania. Wśród eurodzieci tylko 4,94% interesuje się czytelnictwem, a w porównywanej populacji – 7,43%.

Tabela 79. Deklaracje badanych odnośnie rozwijania zainteresowań

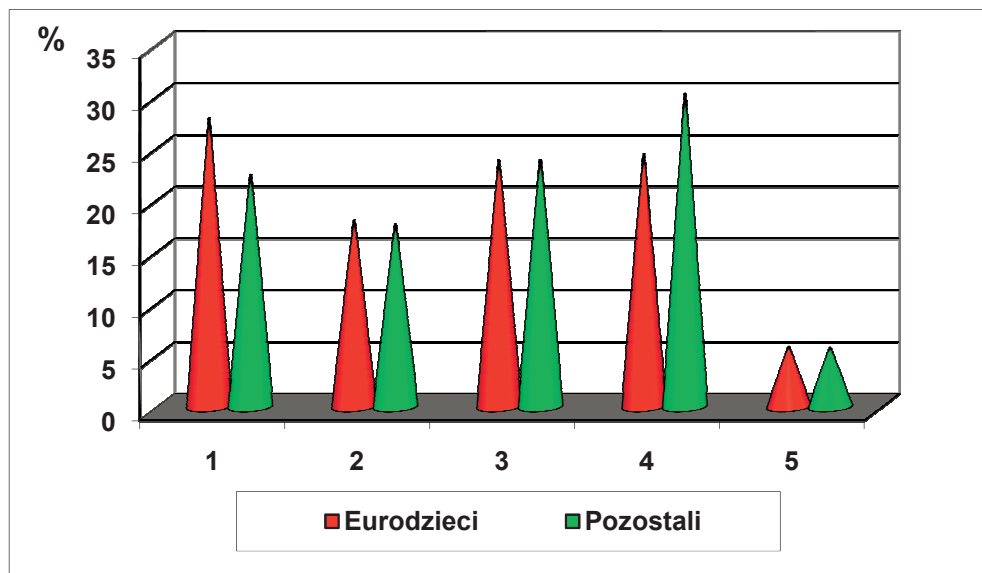
Rodzaj stwierdzenia	Eurodzieci		Pozostali badani		Razem	
	N	%	N	%	N	%
Tak	104	71,72	566	81,44	670	79,76
Nie	41	28,28	129	18,56	170	20,24
Razem	145	100	695	100	840	100
χ^2	7,014					
df	1					
p	0,0081					



Wykres 94. Procentowy rozkład deklaracji badanych odnośnie rozwijania zainteresowań

Tabela 80. Formy rozwijania zainteresowań przez badanych

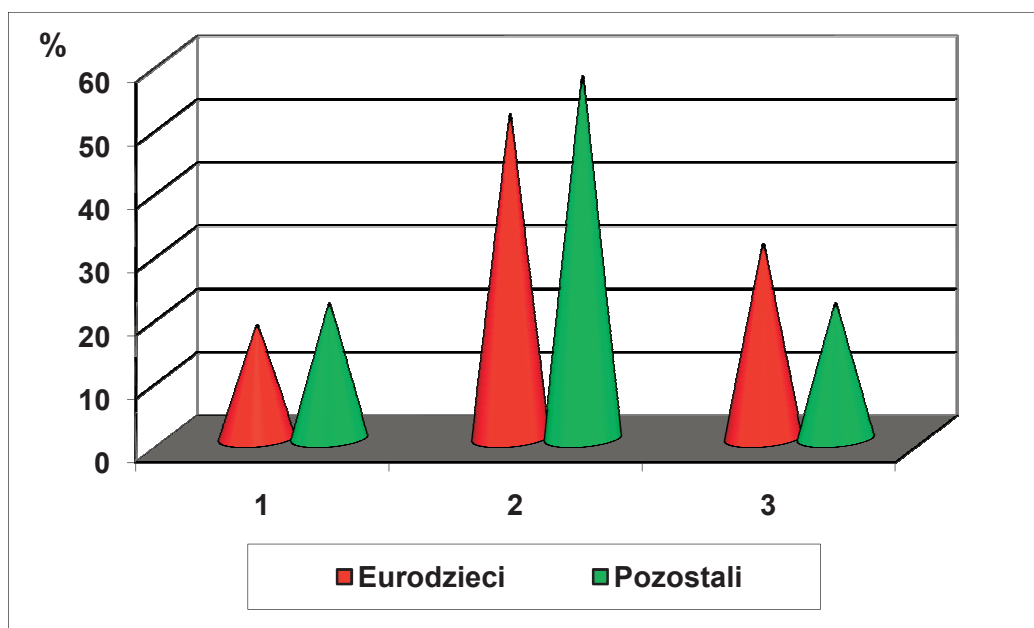
Rodzaj stwierdzenia	Eurodzieci		Pozostali badani		Razem	
	N	%	N	%	N	%
Uczęszczam na dodatkowe zajęcia	48	27,91	235	22,45	283	23,22
Czytam na ten temat książki i czasopisma	31	18,02	185	17,67	216	17,72
Oglądam programy telewizyjne	41	23,84	250	23,88	291	23,87
Szukam wiedzy na ten temat w Internecie	42	24,42	317	30,28	359	29,45
Mam inne sposoby rozwijania swoich zainteresowań – jakie?	10	5,81	60	5,73	70	5,74
Razem	172	100	1047	100	1219	100
χ^2	3,632					
df	4					
p	0,4581					



Wykres 95. Procentowy rozkład form rozwijania zainteresowań przez badanych

Tabela 81. Przyczyny nie rozwijania zainteresowań przez badanych

Rodzaj stwierdzenia	Eurodzieci		Pozostali badani		Razem	
	N	%	N	%	N	%
Moi rodzice nie mają na to pieniędzy	7	17,95	16	21,33	23	20,18
Brakuje w moim miejscu zamieszkania klubu, świetlicy, w której mógłbym to robić	20	51,28	43	57,33	63	55,26
Inne powody	12	30,77	16	21,33	28	24,56
Razem	39	100	75	100	114	100
χ^2	1,246					
df	2					
p	0,5364					



Wykres 96. Procentowy rozkład nie rozwijania zainteresowań przez badanych

Jak wynika z powyższych danych, 71,72% eurodzieci i 81,44% pozostałych badanych deklaroowało, że rozwija zainteresowania. Formy ich rozwijania ujawniły się na dość zbliżonym poziomie. Podobnie, jak w poprzednich grupach, czytanie książek było wskazywane w najmniejszej liczbie przypadków, jednak pewną różnicę stanowi fakt, że taka właśnie forma ujawniła się u 18,02% eurodzieci i 17,67% pozostałych badanych. Jako przyczynę braku rozwijania zainteresowań wskazano, podobnie, jak w pozostałych grupach wiekowych – nieistnienie w miejscu zamieszkania placówek, które dawałyby taką możliwość.

Nieco odmienna sytuacja od opisywanych powyżej występuje w przypadku młodzieży ponadgimnazjalnej. Eurodzieci i pozostali badani z tej grupy nie różnią się w sposób istotny statystycznie pod względem rodzaju zainteresowań, formy ich rozwoju oraz przyczyn braku takiego stanu. W każdym przypadku prawdopodobieństwo hipotezy zerowej o braku zróżnicowania było wyraźnie wyższe od poziomu istotności statystycznej.

Jednak w przypadku deklaracji w kwestii rozwijania zainteresowań wystąpiło bardzo istotne statystycznie zróżnicowanie. Prawdopodobieństwo hipotezy zerowej wyniosło jedynie $p=0,0081$, co pozwala przyjąć hipotezę alternatywną o istotnym statystycznie zróżnicowaniu z prawdopodobieństwem $q=1-p=0,9919$, czyli 99,2%. Na wykresie widać wyraźnie większą liczbę negatywnych deklaracji ze strony eurodzieci, w porównaniu z pozytywnymi stwierdzeniami.

4.3 Zaburzenia zachowania u badanych eurodzieci

Sposób postępowania jednostki w różnych sytuacjach oraz jej zachowanie w czasie wykonywania zadań są zależne od tego, jaka jest w

rzeczywistości, tzn. jakimi cechami i właściwościami faktycznie się charakteryzuje, a także od tego, jak sama je postrzega i ocenia. Problematyka zaburzonych zachowań od dłuższego czasu jest przedmiotem zainteresowań badaczy licznych dyscyplin naukowych. Zainteresowanie to odnosi się głównie do dzieci i młodzieży, ponieważ w dużym stopniu łączy się z poszukiwaniem skutecznych rozwiązań dla ograniczenia powstawania lub rozwijania patologii wśród młodych ludzi. Zaburzone zachowania u dzieci i młodzieży polegają na naruszeniu pewnych norm społecznych, co w konsekwencji oddziałuje negatywnie nie tylko na daną jednostkę, lecz także na jej rodzinę, na prawidłowe funkcjonowanie w szkole, grupie rówieśniczej i ogólnie - najbliższe otoczenie społeczne. Zaburzone zachowania wymagają więc dogłębnego poznania w celu opracowania odpowiednich strategii prewencyjnych.

Poniżej zaprezentowano zestawienia tabelaryczne i graficzne, które przybliżają analizowany problem w odniesieniu do uczennic i uczniów w wieku szkolnym i okresie dorastania.

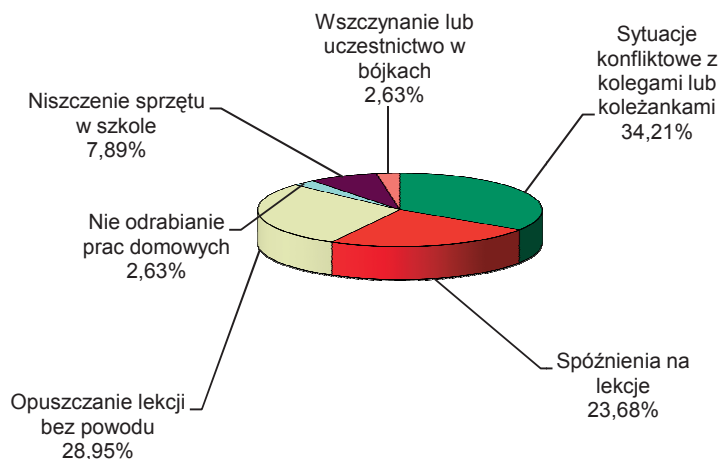
4.3.1 Dzieci klas II-III

Na podstawie analizy literatury przedmiotu można stwierdzić, że w młodszym wieku szkolnym zaburzone zachowania występują rzadziej, niż u starszych uczniów. U dzieci szkolnych widoczny jest postęp w kształtowaniu się kontroli emocjonalnej. Polega ona na tym, że dziecko wie, jak ma się zachowywać w określonych sytuacjach i jak powinno wyrażać swoje emocje w sposób akceptowany społecznie. Zwiększa się w tym wieku tolerancja na stres i następuje wzrost odporności do znoszenia dłuższych napięć. Umiejętności te są prawidłowo ukształtowane u dzieci, które

wychowują się w rodzinach prawidłowo funkcjonujących, dających poczucie miłości, akceptacji i wsparcia¹²⁰.

Spróbujmy teraz poszukać odpowiedzi na pytanie, czy u eurodzieci kl.II-III szkół podstawowych wystąpiły zaburzone zachowania lub inaczej: zachowania ryzykowne, a jeśli tak, to jakiego były rodzaju i jaka jest ich skala. Stało się to możliwe dzięki zastosowaniu następujących zmiennych:

- sytuacje konfliktowe z koleżankami i kolegami
- spóźnienia na lekcje
- opuszczania lekcji bez usprawiedliwienia
- nie odrabianie prac domowych
- niszczenie sprzętu w szkole
- wszczynanie lub uczestnictwo w bójkach



Wykres 97. Rodzaje zaburzonych zachowań w klasach II-III SP

¹²⁰ K. Appelt, *Jak rozpoznać potencjał dziecka*, w: Brzezińska A. *Psychologiczne portrety człowieka*. Gdańsk 2005.

Z danych procentowych zawartych w powyższym wykresie wynika, że aż 34,21% uczennic i uczniów z najmłodszej grupy badawczej doświadcza konfliktów z kolegami i koleżankami. Można przypuszczać, że ograniczają się one jedynie do kłótni, ponieważ oddzielną kategorią konfliktów są bójkki, w których uczestniczy jedynie 2,63% uczennic i uczniów. Zaskakujące wyniki uzyskano odnośnie wagarowania. Okazało się, że są one udziałem znacznego procentu dzieci (28, 95%) w wieku 8-9 lat. Duża grupa dzieci (23,68%) przyznała również, że spóźnia się na lekcje, co sugeruje złe nawyki i lekceważenie obowiązków szkolnych. Dość nieoczekiwane są również dane odnośnie aktów wandalizmu. Około 8% eurodzieci w młodszym wieku szkolnym dopuszcza się umyślnego niszczenia sprzętu szkolnego.

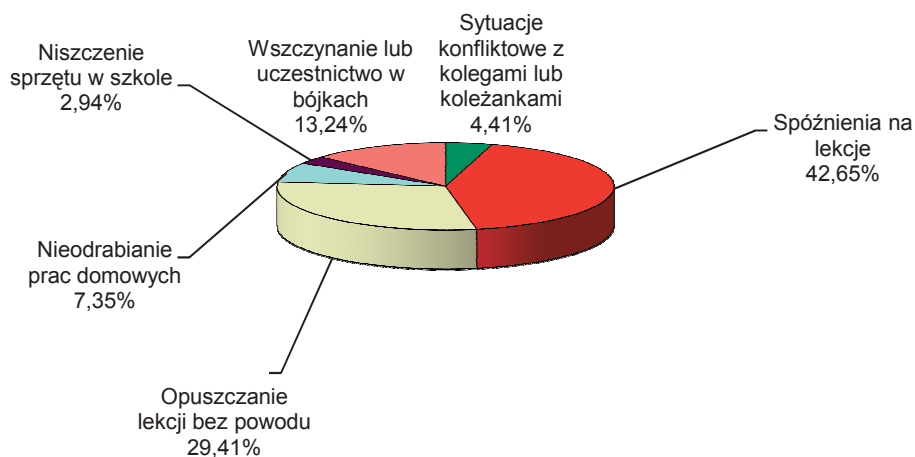
Skala ujawnionych zaburzonych zachowań u uczennic i uczniów z rodzin euro-migracyjnych daje podstawy do pogłębionych diagnoz w tym zakresie i podjęcia radykalnych działań odnośnie ograniczenia zjawiska.

4.3.2 Dzieci klas IV-VI

Skłonności do zachowań ryzykownych w starszym wieku szkolnym mierzono za pomocą następujących zmiennych:

- sytuacje konfliktowe z koleżankami i kolegami
- spóźnienia na lekcje
- opuszczania lekcji bez usprawiedliwienia
- nie odrabianie prac domowych
- niszczenie sprzętu w szkole
- wszczynanie lub uczestnictwo w bójkach
- zacząłem palić papierosy

- zacząłem pic alkohol
- próbowałem dopalaczy
- próbowałem narkotyków



Wykres 98. Rodzaje zaburzonych zachowań w klasach IV-VI

W starszym wieku szkolnym (IV-VI klasy) eurodzieci najczęściej dopuszczają się spóźnień na lekcje (42,65%) i wagarów (29,41%). Pięciokrotnie, w porównaniu z najmłodszymi badanymi, wzrosła liczba uczennic i uczniów odznaczających się agresywnymi zachowaniami. Okazało się bowiem, że wszczywanie lub uczestnictwo w bójkach jest udziałem 13,24% eurodzieci z analizowanej grupy wiekowej.

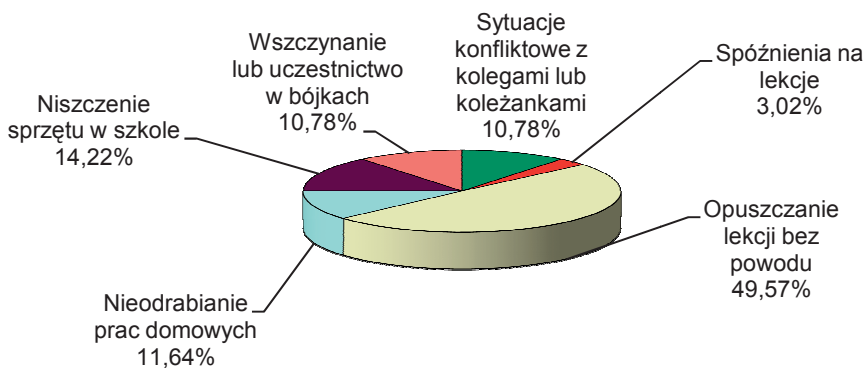
Zadaniem rodziców i nauczycieli - wychowawców jest więc wspólne znalezienie rozwiązań dla ujawnionego stanu rzeczy. Brak reakcji na tego typu zachowania może w krótkim czasie doprowadzić do powstania patologii. Nadmienić należy, że dla procesu terapeutycznego podejmowanego wobec dzieci z zaburzeniami zachowania ważne jest określenie poziomu jego natężenia.

4.3.3 Dzieci i młodzież szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych

Dla zdiagnozowania niepożądanych społecznie zachowań u eurodzieci i pozostałych badanych ze szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, oprócz zmiennych zawartych w Załączniku 2, zastosowano Skalę Zaburzeń Socjalizacji w opracowaniu S. Kowalika. Dane uzyskane w ten sposób pozwoliły na pogłębienie wiedzy na temat postrzegania własnego zachowania przez badane grupy adolescentów. Skala przyczyniła się dodatkowo do pozyskania bardziej szczegółowych informacji o charakterze skutków wynikających z ich uczestnictwa w zaburzonym procesie socjalizacji. Skutki te podzielono na trzy kategorie:

- zachowania antyspołeczne
- zachowania aspołeczne
- czynniki zwiększające ryzyko zaburzeń socjalizacyjnych

W pierwszej kolejności zaprezentowano wyniki badań otrzymane po zastosowaniu kwestionariusza ankiety (Załącznik nr 2).



Wykres 99. Rodzaje zaburzonych zachowań w klasach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych

Wśród eurodzieci w wieku dorastania, najczęściej ujawnianymi zachowaniami niezgodnym z obowiązującymi normami postępowania są wagary. Wystąpiły one u połowy badanej populacji. Tego typu sytuacje świadczą o zaburzonym procesie socjalizacji u uczennic i uczniów, jednak trudno jest określić natężenie tego zjawiska. Nie można też jednoznacznie połączyć go ze skutkami migracji zarobkowej rodziców, ponieważ wynik taki może być również rezultatem oddziaływania innej zmiennej. Opisana sytuacja stwarza więc podstawy do głębszej diagnozy zjawiska i staje się wyzwaniem dla pedagogów do kontynuacji badań prowadzonych na potrzeby Projektu.

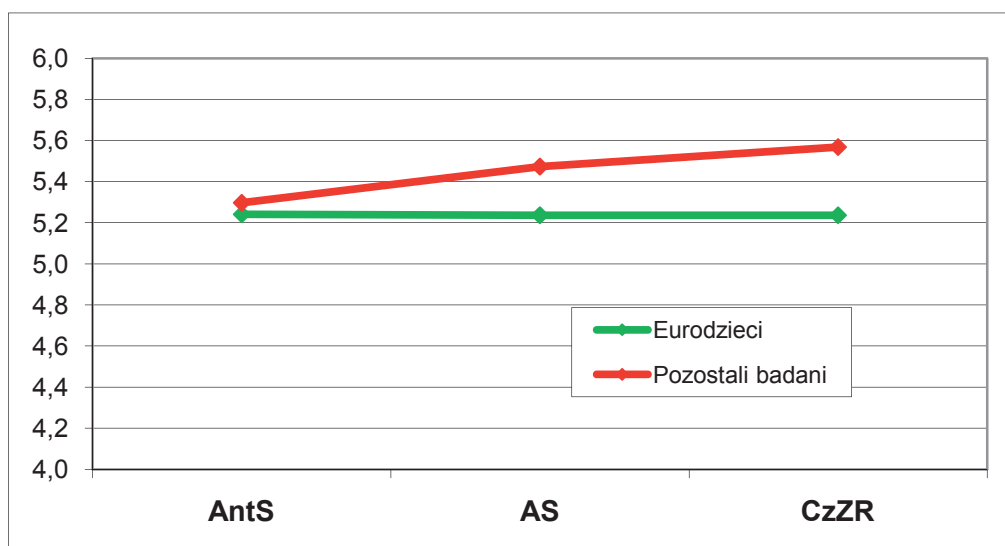
Poniższe zestawienia obrazują wyniki zastosowanej Skali Zaburzeń Socjalizacji w odniesieniu do zaburzeń antyspołecznych, aspołecznych oraz czynników zwiększających ryzyko zaburzeń socjalizacyjnych.

Zaburzenia antyspołeczne powodują cierpienia u innych ludzi, natomiast nie wywołują cierpienia u jednostki, która przejawia to zachowanie. Można do nich zaliczyć agresję fizyczną, kradzieże, nadużycia seksualne i inne. Zachowania aspołeczne natomiast polegają na destrukcji ich podmiotu, jako jednostki społecznej (np. zagrażają własnemu zdrowiu, obniżają pozycję społeczną, izolują jednostkę od normalnego życia społecznego, itp.), a do czynników zwiększających ryzyko zaburzeń socjalizacyjnych należą warunki życiowe, które przyczyniają się do ujawnienia zachowań antyspołecznych lub aspołecznych¹²¹.

¹²¹ D. Clarke, *Zachowania prospołeczne i antyspołeczne*. Gdańsk 2005.

Tabela 82. Poziom zaburzeń socjalizacyjnych eurodzieci na tle pozostałych badanych

Zaburzenia		Średnie w stenach			t=Studenta	P
		Euro-dzieci	Pozostali badani	Różnica		
Antyspołeczne	AntS	5,241	5,297	0,056	0,279	0,780
Aspołeczne	AS	5,236	5,473	0,237	0,962	0,336
Czynniki zwiększające ryzyko zaburzeń socjalizacyjnych	CzZR	5,236	5,568	0,332	1,245	0,214



Wykres 100. Profile zaburzeń socjalizacyjnych eurodzieci na tle pozostałych badanych

Graficzna interpretacja wyników badań wskazuje na fakt, iż w grupie badanych eurodzieci w wieku dorastania, zachowania antyspołeczne, aspołeczne i czynniki zwiększające ryzyko zaburzeń socjalizacyjnych wystąpiły na zbliżonym poziomie. Pewne różnice zarysowały się natomiast w grupie pozostałych badanych. Wśród nich najwyższy poziom osiągnęły czynniki, które świadczą o tym, że istnieje niebezpieczeństwo pojawienia się zachowań aspołecznych i antyspołecznych.

Nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic pomiędzy eurodziećmi, a pozostałymi badanymi, w kwestii dotyczącej zaburzeń antysocjalnych, asocjalnych i czynników zwiększających ryzyko zaburzeń socjalizacyjnych. W żadnej z analizowanych cech poziom prawdopodobieństwa hipotezy zerowej o braku zróżnicowania średnich (p), nie był niższy od przyjętego poziomu istotności $\chi = 0,05$.

Jeśli chodzi o konsekwencje nieobecności rodziców, nie udało się uchwycić istotnego statystycznie zróżnicowania pomiędzy dziećmi euro-migrantów, a pozostałymi badanymi odnośnie kariery edukacyjnej. Widoczne różnice dotyczą jedynie najstarszej grupy. Analizy postępów w nauce u uczennic i uczniów szkół ponadgimnazjalnych wykazują dość duże różnice pomiędzy grupą eurodzieci i pozostałymi badanymi. Widoczne są one najwyraźniej w uzyskiwanych ocenach bardzo dobrych i dopuszczających. Okazało się, że najlepsze oceny ponad trzykrotnie częściej otrzymują pozostali badani (4,90%; 17,93%), natomiast wyniki najgorsze, tj. dopuszczające, w większym odsetku uzyskują eurodzieci. Istotna statystycznie różnica ujawniła się natomiast w kwestii skłonności eurodzieci w fazie dorastania do wagarowania. To właśnie w tej grupie opuszczanie lekcji stało się udziałem połowy badanych uczennic i uczniów.

ROZDZIAŁ 5

OBSZARY ZAGROŻENIA MARGINALIZACJĄ I WYKLUCZENIEM

W literaturze przedmiotu można spotkać kilka różnych określeń dla terminu *marginalizacja*. Jednym z nich jest definicja R. Szerfenberga [tamże], który wyróżnił kilka jej rodzajów, w zależności od kontekstu społecznego, którego dotyczy. Jeden z aspektów odnosi się do problemów z uczestnictwem w życiu społecznym lub zbiorowym. Kolejny dotyczy problemów z dostępem do zasobów, dóbr publicznych, instytucji i systemów społecznych. Jeszcze inny kontekst sytuuje się w problemach dotyczących praw społecznych oraz ubóstwa i deprivacji.

Istnieje także wiele hipotez dotyczących przyczyn wykluczenia społecznego. Jedna z nich zakłada, że czynniki wykluczenia społecznego są w samych wykluczonych i ewentualnie ich bliskich, spowodowane są ich wewnętrznymi deficytami, np. brakiem wykształcenia, niepełną sprawnością, brakiem dynamiki i elastyczności, lenistwem, brakiem starań, zbyt szybką rezygnacją, wadami genetycznymi, nieudolnością rodziców itp.¹²²

Dwa poniższe podrozdziały dotyczą wyników badań odnośnie przejawianych przez eurodzieci (w trzech fazach rozwojowych i w czterech grupach badawczych) zachowań nieakceptowanych społecznie, które mogą prowadzić do marginalizacji i wykluczenia społecznego.

¹²² A. Giddens, *Socjologia*. Warszawa 2008.

5.1 Wiek eurodzieci a zagrożenia marginalizacją i wykluczeniem

Każdy etap rozwoju człowieka charakteryzuje się specyficznymi właściwościami. Dla dziecka w młodszym wieku szkolnym kontakt ze szkołą i rówieśnikami ma największe znaczenie w sensie społecznym. Charakter związków, w których jednostka uczestniczy we wczesnym okresie szkolnym, w istotny sposób wpływa na przebieg jego dalszego życia. Funkcjonowanie w środowisku rówieśniczym polega, więc głównie na wyraźnym poszerzeniu się obszaru interakcji społecznych. Liczne kontakty sprzyjają rozwojowi kompetencji społecznych, prowadzą do lepszego rozumienia nowych sytuacji, poszerzania wiedzy o sobie i innych ludziach. W wieku szkolnym bardzo silna jest u uczniów potrzeba życia w grupie i uczestniczenia w zbiorowej działalności.

Sposób funkcjonowania dziecka w grupie rówieśniczej i nabywanie nowych kompetencji przejawia się między innymi w kontaktach interpersonalnych, stosunku do obowiązków szkolnych oraz sposobach zachowania. W przypadku dzieci młodszych (II-III klasa SP), kontakty społeczne na terenie szkoły bywają zwykle ograniczone do własnej klasy szkolnej i ewentualnie do innych klas z tego samego poziomu nauczania i zazwyczaj przebiegają pod ścisłym nadzorem nauczycieli.

W starszym wieku szkolnym, tj. do 12 roku życia w dalszym ciągu kształtują się kompetencje podstawowe i kluczowe z punktu widzenia, jakości funkcjonowania człowieka w społeczeństwie. Miejscem kontaktów społecznych nie jest już natomiast tak, jak w przypadku młodszych uczniów, własna klasa, ale i boisko, teren przyległy do szkoły, osiedle, ulica itp. Nadzór dorosłych jest już znacznie ograniczony, co daje swobodę do bardziej luźnych zachowań. W starszym wieku szkolnym w dalszym ciągu

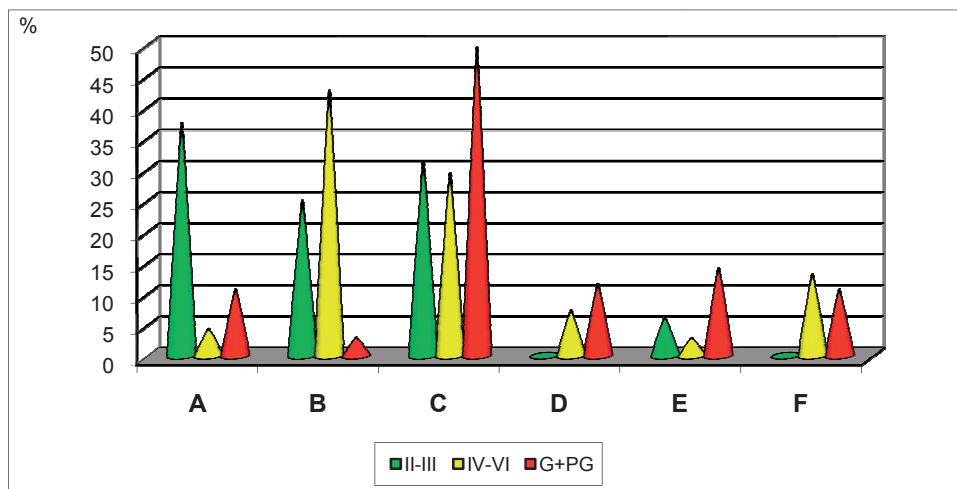
przywiązywana jest uwaga nauczycieli - wychowawców do wykształcenia pozytywnych zachowań: właściwych nawyków, staranności, sumienności, obowiązkowości, przestrzegania ustalonych zasad i norm. Na efekty nauczania w tym zakresie mają jednak wpływ różne czynniki, z których bez wątpienia najważniejszym jest sposób oddziaływania wychowawczego rodziców.

W okresie dojrzewania, podobnie jak we wcześniejszych fazach rozwoju, nadal najważniejsze są związki z rodzicami i rówieśnikami, chociaż jakość tych więzi stale ulega zmianie. Dorastający ma swoją własną, indywidualną drogę rozwoju, którą pokonuje we właściwym sobie tempie i w określony przez siebie sposób. Jakość funkcjonowania w środowisku szkolnym i rówieśniczym, podobnie jak w opisywanych powyżej okresach, uzależniona jest od wielu czynników, zarówno wewnętrznych, osobowościowych, jak i zewnętrznych, tj. np.: oddziaływań rodzicielskich.

Poniżej przedstawiono wyniki badań pozwalające określić rodzaje i zakresy funkcjonowania eurodzieci w środowisku szkolnym i rówieśniczym w poszczególnych grupach wiekowych.

Tabela 83. Wiek eurodzieci a zagrożenia marginalizacją i wykluczeniem

Rodzaj stwierdzenia		Klasy II-III		Klasy IV-VI		Klasy gimnazjalne ponadgimnazjalne	
		N	%	N	%	N	%
A	Sytuacje konfliktowe z kolegami lub koleżankami	12	37,50	3	4,41	25	10,78
B	Spóźnienia na lekcje	8	25,00	29	42,65	7	3,02
C	Opuszczanie lekcji bez powodu	10	31,25	20	29,41	115	49,57
D	Nie odrabianie prac domowych	0	0,00	5	7,35	27	11,64
E	Niszczenie sprzętu w szkole	2	6,25	2	2,94	33	14,22
F	Wszczynianie lub uczestnictwo w bójkach	0	0,00	9	13,24	25	10,78
Razem		32	100	68	100	232	100
χ^2		108,077					
df		10					
p		0,0000					



Wykres 101. Procentowy rozkład zagrożenia marginalizacją i wykluczeniem społecznym z uwzględnieniem wieku badanych

Powyższe wyniki badań posłużyły unaocznieniu pewnych niebezpiecznych tendencji ujawnionych wśród eurodzieci. Wiązały się one głównie z zaburzonymi zachowaniami w szkole i grupie rówieśniczej, a dotyczyły kwestii związanych z relacjami koleżeńskimi, przestrzeganiem dyscypliny szkolnej oraz występowaniem aktów wandalizmu.

Analiza wyników ujętych w tabeli i na wykresie wskazuje na fakt, iż największym problemem wśród eurodzieci w młodszym wieku szkolnym były sytuacje konfliktowe z rówieśnikami. W nieco mniejszym zakresie ujawniły się wagary i spóźnienia na lekcje.

Bardzo niebezpiecznym „odkryciem” są akty wandalizmu dokonywane przez najmłodszych uczniów. Spośród eurodzieci - 6,25% przyznało się do tego, że niszczyło sprzęt szkolny.

W starszej grupie szkolnej (klasy IV-VI), eurodzieci również wykazały zaburzone zachowania, które ujawniły się w największej liczbie przypadków w lekceważeniu obowiązków szkolnych oraz wszczynaniu lub uczestnictwie w bójkach. To właśnie w tej grupie najczęściej dochodziło do zaburzonych zachowań odznaczających się przemocą i agresją (13,24%).

Spośród dwóch najstarszych grup wiekowych, tj. eurodzieci z klas gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, największe niebezpieczeństwo dla ich prawidłowego funkcjonowania społecznego stanowią wagary (49,57%), a ponadto akty wandalizmu (14,22%), lekceważenie obowiązków szkolnych (11,64%) oraz wszczynanie lub uczestnictwo w bójkach i sytuacje konfliktowe z kolegami lub koleżankami - na analogicznym poziomie (10,78%).

Mając na uwadze zestawienia wyników badań dotyczących sytuacji, które mogą stanowić podstawę do marginalizacji jednostek, można

wnioskować, że wszelkie niewłaściwe, nieakceptowane społecznie zachowania, które są udziałem eurodzieci, muszą podlegać możliwie wczesnym oddziaływaniom naprawczym. Utrwalenie bowiem niewłaściwych postaw oraz zachowań może doprowadzić do patologii, a w dalszej konsekwencji do wykluczenia społecznego.

Jak widać na powyższych zestawieniach, eurodzieci z poszczególnych grup wiekowych różnią się bardzo od siebie w zakresie zaburzonych zachowań, które mogą stać się przyczyną marginalizacji i wykluczenia społecznego. Prawdopodobieństwo hipotezy zerowej jest bliskie zera, co oznacza, że hipotezę alternatywną można przyjąć z prawdopodobieństwem niemal 100%. Za zróżnicowanie to odpowiada przede wszystkim charakterystyczne dla każdej grupy wiekowej zachowanie odbiegające od pozostałych i tak:

- dzieci z klas II-III częściej niż inni wdają się w sytuacje konfliktowe z kolegami lub koleżankami,
- dzieci z klas IV-VI częściej niż inni lekceważą obowiązki szkolne,
- młodzież z klas gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych częściej niż pozostali opuszcza lekcje bez powodu (wagaruje).

Tabela 84. Współczynniki korelacji pomiędzy wiekiem a rodzajami zaburzeń socjalizacyjnych eurodzieci w wieku dorastania

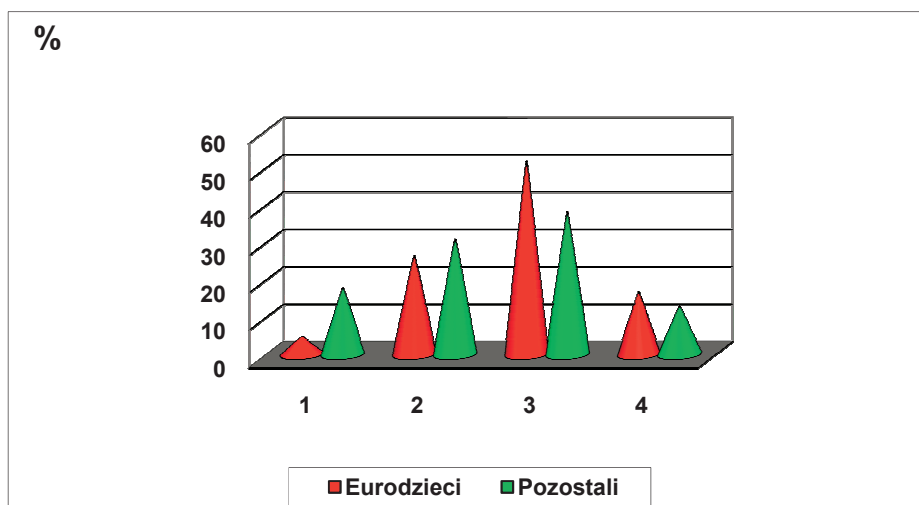
Rodzaj zaburzeń	r Pearsona	t=Studenta	p
Antysocjalne	0,000	0,000	1,000
Asocjalne	-0,029	1,040	0,299
Czynniki zwiększające ryzyko zaburzeń socjalizacyjnych	-0,040	1,426	0,154

Jak wynika z danych zawartych w tabeli powyżej, nie ma związku korelacyjnego pomiędzy wiekiem a rodzajami zaburzeń wśród młodzieży gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej. Prawdopodobieństwo hipotezy zerowej o braku istotności współczynnika korelacji jest w każdym przypadku wyższe do poziomu istotności statystycznej, a w przypadku zachowań antysocjalnych nawet bliskie 100%.

Przyczynę marginalizacji i wykluczenia społecznego mogą stanowić także niskie wyniki nauczania osiągnięte przez eurodzieci. Poniżej przedstawiono dane z tego właśnie zakresu tematycznego, dotyczące najstarszej grupy.

Tabela 85. Wiek eurodzieci a osiągnięte wyniki nauczania

Rodzaj stwierdzenia	Eurodzieci klas ponadgimnazjalnych	
	N	%
Bardzo dobre	7	4,90
Dobre	38	26,57
Dostateczne	24	16,78
Dopuszczające	74	51,75
Razem	143	100
χ^2	20,182	
df	3	
P	0,0002	



Wykres 102. Procentowy rozkład wyników nauczania w klasach ponadgimnazjalnych

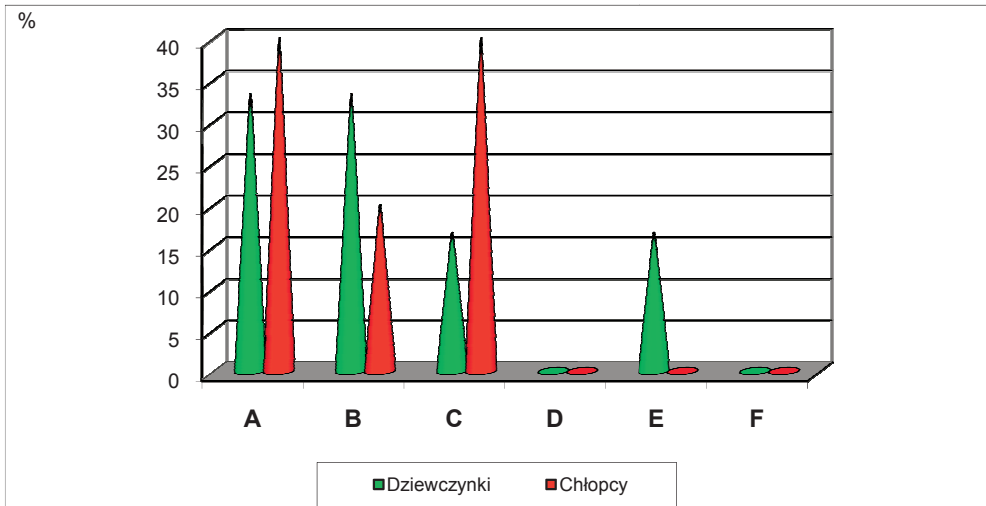
Rezultaty badawcze wykazały, że w najstarszej grupie, tj. wśród uczennic i uczniów szkół ponadgimnazjalnych, najczęściej otrzymywanymi wynikami na świadectwach szkolnych są oceny dopuszczające (51, 75%), a najrzadziej – bardzo dobre (4,90%). Niskie osiągnięcia dydaktyczne oraz częste wagary stanowią grupę czynników, które mogą doprowadzić do zbyt wczesnego przerwania edukacji. Niekończenie szkoły ma silny wpływ na całe życie człowieka i nie dotyczy jedynie sfery osobistej, ale także ma poważne reperkusje społeczne. Niskie wykształcenie lub jego brak, jest bowiem przyczyną bezrobocia, a więc prowadzi do marginalizacji, a w konsekwencji może powodować też wykluczenie społeczne. Istnieje więc ogromna potrzeba, aby dołożyć wszelkich starań do udzielenia wszechstronnej pomocy eurodzieciom o zaburzonem zachowaniu i osiągnięciem niskie wyniki nauczania, w celu przeciwdziałania zjawiskom marginalizacji i wykluczenia społecznego.

5.2 Płeć dziecka a zagrożenia wykluczeniem i marginalizacją

W niniejszym podrozdziale dokonane zostaną interpretacje wyników badań pozwalających na ustalenie predyspozycji do występowania zaburzonych zachowań z uwzględnieniem płci badanych.

Tabela 86. Zagrożenie wykluczeniem i marginalizacją a płeć eurodzieci w klasach II-III szkoły podstawowej

Rodzaj stwierdzenia		Dziewczynki		Chłopcy	
		N	%	N	%
A	Sytuacje konfliktowe z kolegami lub koleżankami	4	33,33	8	40,00
B	Spóźnienia na lekcje	4	33,33	4	20,00
C	Opuszczanie lekcji bez powodu	2	16,67	8	40,00
D	Nieodrabianie prac domowych	0	0,00	0	0,00
E	Niszczenie sprzętu w szkole	2	16,67	0	0,00
F	Wszczynianie lub uczestnictwo w bójkach	0	0,00	0	0,00
Razem		12	100	20	100
χ^2		5,262			
df		5			
p		0,3847			

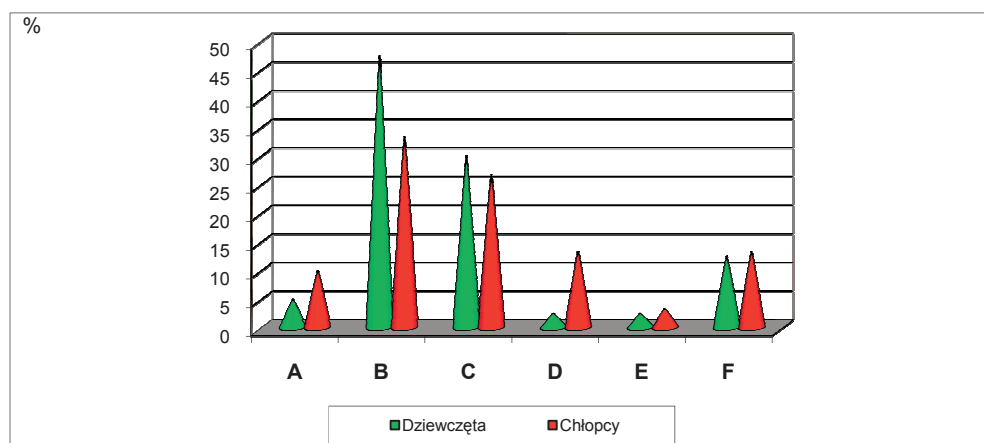


Wykres 103. Rozkład procentowy zagrożenia wykluczeniem i marginalizacją w zależności od płci w klasach II-III szkoły podstawowej

Wyniki badań ujęte w tabeli i na wykresie wykazują, że sytuacje konfliktowe z kolegami i koleżankami są częściej udziałem chłopców, niż dziewcząt. Spóźnianie na lekcje częściej przytrafia się natomiast dziewczętom. Pewną niespodzianką stanowią wyniki dotyczące niszczenia sprzętu w szkole. Okazało się, że tego rodzaju zachowania odnoszą się jedynie do dziewczynek.

Tabela 87. Zagrożenie wykluczeniem i marginalizacją a płeć eurodzieci w klasach IV-VI

Rodzaj stwierdzenia		Dziewczynki		Chłopcy	
		N	%	N	%
A	Sytuacje konfliktowe z kolegami lub koleżankami	2	5,00	1	3,57
B	Spóźnienia na lekcje	19	47,50	10	35,71
C	Opuszczanie lekcji bez powodu	12	30,00	8	28,57
D	Nie odrabianie prac domowych	1	2,50	4	14,29
E	Niszczenie sprzętu w szkole	1	2,50	1	3,57
F	Wszczynianie lub uczestnictwo w bójkach	5	12,50	4	14,29
Razem		40	100	28	100
χ^2		0,688			
df		5			
p		0,9836			

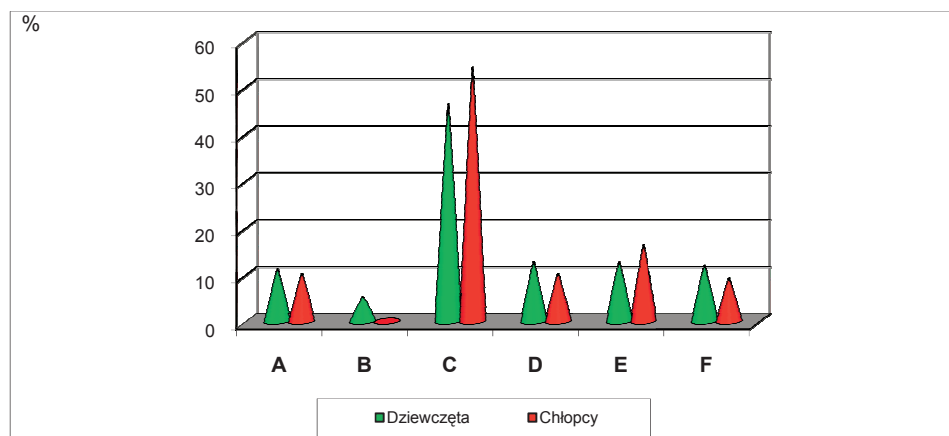


Wykres 104. Rozkład procentowy zagrożenia wykluczeniem i marginalizacją w zależności od płci w klasach IV-VI

W klasach IV-VI zaburzone zachowania przejawiające się w wagarach i braku dyscypliny szkolnej są największej liczbie przypadków udziałem dziewcząt. Podobna tendencja dotyczy grupy chłopców, w której dodatkowo, w znacznym procencie (14,29), pięciokrotnie częściej niż w grupie dziewcząt, ujawniło się lekceważenie obowiązków szkolnych w zakresie nie odrabiania prac domowych.

Tabela 88. Zagrożenie wykluczeniem i marginalizacją a płeć eurodzieci w klasach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych

Rodzaj stwierdzenia		Dziewczynki		Chłopcy	
		N	%	N	%
A	Sytuacje konfliktowe z kolegami lub koleżankami	15	11,19	10	10,20
B	Spóźnienia na lekcje	7	5,22	0	0,00
C	Opuszczanie lekcji bez powodu	62	46,27	53	54,08
D	Nie odrabianie prac domowych	17	12,69	10	10,20
E	Niszczenie sprzętu w szkole	17	12,69	16	16,33
F	Wszczynanie lub uczestnictwo w bójkach	16	11,94	9	9,18
Razem		134	100	98	100
χ^2		6,395			
df		5			
p		0,2696			



Wykres 105. Rozkład procentowy zagrożenia wykluczeniem i marginalizacją w zależności od płci w klasach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych

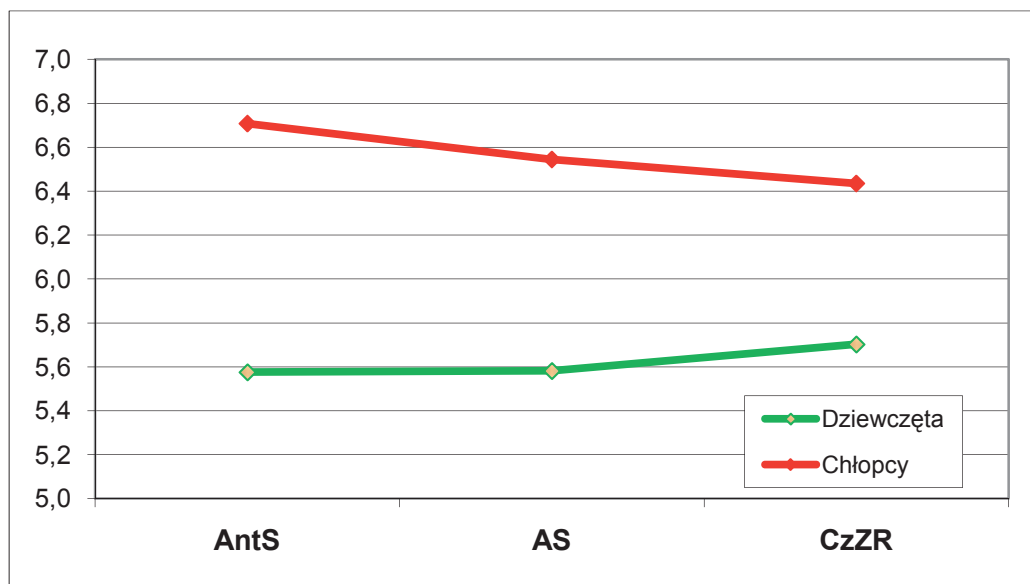
W najstarszej grupie eurodzieci objętych badaniami okazało się, że chłopcy w największym odsetku opuszczają zajęcia bez usprawiedliwienia oraz dokonują niszczenia sprzętu szkolnego. Wśród dziewcząt również ujawniły się zaburzone zachowania w dość znacznym stopniu, głównie dotyczące takich zachowań demoralizujących, jak wagary. Należy jednak zaznaczyć, że w klasach II-III i IV-VI zaburzone zachowania były częściej udziałem dziewcząt, natomiast w dwóch najstarszych grupach to chłopcy przejawiali w większej liczbie przypadków zachowania o zaburzonym charakterze.

Uwzględniając interpretację statystyczną powyższych danych można wnioskować, że zagrożenie wykluczeniem i marginalizacją nie zależy od płci, ponieważ prawdopodobieństwo hipotezy zerowej o braku różnicowania jest wyraźnie wyższe od poziomu istotności statystycznej w przypadku badanych, odnośnie każdej grupy wiekowej.

W celu pogłębienia diagnozy dotyczącej zaburzonych zachowań u eurodzieci z klas gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, zestawiono średnie wyniki (Skali Zaburzeń Socjalizacji) w stenach z podziałem na płeć.

Tabela 89. Porównanie średnich wyników Skali Zaburzeń Socjalizacji dziewcząt i chłopców ze szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych

Rodzaj zaburzeń		Średnie w stenach			t=Studenta	p
		Dziewczęta	Chłopcy	Różnica		
Antysocjalne	AntS	5,576	6,708	1,132	4,254	0,000
Asocjalne	AS	5,582	6,545	0,963	3,481	0,001
Czynniki zwiększające ryzyko zaburzeń socjalizacyjnych	CzZR	5,703	6,435	0,732	2,611	0,009



Wykres 106. Profile średnich wyników Skali Zaburzeń Socjalizacji dziewcząt i chłopców ze szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych

Dane zawarte na wykresie wskazują na wyraźne różnice pomiędzy dziewczętami a chłopcami w przejawianych zachowaniach antyspołecznych i aspołecznych i jednocześnie potwierdzają wysokie wyniki w tym zakresie. Okazało się jednak, że to chłopcy z grupy eurodzieci zdecydowanie częściej niż dziewczęta, przejawiają zaburzone zachowania. Różnice te poświadczają również analizy statystyczne. Jak widać: dziewczęta i chłopcy różnią się bardzo istotnie statystycznie w zakresie średnich wyników Skali Zaburzeń Socjalizacji. W każdym przypadku prawdopodobieństwa hipotezy zerowej o braku różnic pomiędzy dziewczętami a chłopcami są wyraźnie niższe od poziomu istotności statystycznej oraz bliskie zera. Oznacza to, że hipotezę alternatywną o istotnym statystycznie zróżnicowaniu można przyjąć w każdym przypadku z prawdopodobieństwem niemal 100%.

Zaprezentowane w niniejszym rozdziale wyniki badań dotyczące obszarów zagrożeń marginalizacją i wykluczeniem społecznym, stwarzają możliwość podjęcia działań pomocowych dla eurodzieci i ich rodzin. Pewnym atutem powyższych rezultatów diagnozy może być to, iż przedstawiono je z uwzględnieniem wieku oraz płci. Taki rodzaj identyfikacji stanowi ułatwienie dla konstruowania programów pomocowych, zapobiegających powiększaniu się ujawnionych zagrożeń z zakresu niskich osiągnięć dydaktycznych i związanego z tym niebezpieczeństwa zbyt wczesnego kończenia kariery edukacyjnej oraz nieakceptowanych społecznie zachowań. Programy wsparcia będą musiały być bowiem dostosowane do fazy rozwojowej uczniów-eurodzieci wymagających zabiegów terapeutycznych ze strony psychologów, socjologów, czy pedagogów. Konieczność podjęcia oddziaływań o charakterze interwencyjnym i pomocowym pozwoli zapobiec procesowi marginalizacji i wykluczenia społecznego.

Rozdział piąty niniejszej publikacji dotyczył charakterystyki obszarów życia, które mogą stanowić zagrożenie marginalizacją i wykluczeniem społecznym dla badanych dzieci i młodzieży. Okazało się, że największym niebezpieczeństwem w tym względzie są niskie wyniki nauczania osiągnięte przez dorastających z najstarszej grupy oraz zaburzone zachowania, które ujawniły się na wszystkich poziomach wiekowych, nie wyłączając najmłodszych uczestników badań. Rezultaty diagnozy stanowią więc wyzwanie dla opracowania profesjonalnego wsparcia dla dzieci i młodzieży z uwzględnieniem specyfiki okresów rozwojowych. Kolejny rozdział będzie zawierał rekomendacje dla instytucji i osób współpracujących z dziećmi, młodzieżą i ich rodzicami, wymagającymi fachowych oddziaływań terapeutycznych.

ROZDZIAŁ 6

WNIOSKI Z BADAŃ ORAZ MODELOWE ROZWIĄZANIA POMOCOWE DLA EURODZIECI I ICH RODZIN

W związku z nakreślonymi powyżej analizami wyników badawczych, wyłaniają się pewne przesłanki dla praktyki pedagogicznej, instytucji pomocy społecznej oraz dla wszelkich innych jednostek wspomagających rodziny i dzieci, stanowiące podstawę do wypracowania modelowych rozwiązań pomocowych. Dla tych właśnie podmiotów podjęto próbę stworzenia tego typu działań ukierunkowanych na rodziny, ze szczególnym uwzględnieniem dzieci, które przeżywały lub mogą doświadczać negatywnych konsekwencji związanych z migracją zarobkową ich rodziców. W celu uzyskania przejrzystości wyводу niezbędne wydaje się przybliżenie znaczenia terminu *model*. Pojęcie to jest dość często obecnie używane w różnych dyscyplinach naukowych. Najczęściej oznacza ono strukturę danego obiektu (osoby, grupy społecznej, instytucji, procesu, zjawiska, przedmiotu itp.), zaprezentowaną w formie poglądowej (obrazowej). Zazwyczaj jest to uproszczona wersja jakiegoś wycinka, fragmentu rzeczywistości, który zawiera jedynie te właściwości, które w danym przypadku są istotne¹²³.

Model daje także obraz statystyczny, który powstaje w rezultacie uogólniania oraz szukania związków między zgromadzonymi danymi empirycznymi, uzyskanymi dzięki zastosowaniu odpowiednich technik statystycznych. O modelach można też powiedzieć, że idealizują

¹²³ K. Duraj-Nowakowa, Modelowanie systemowe w pedagogice. Kraków 1997.

rzeczywistość, koncentrując się na czynnikach najważniejszych (poprzez eliminację czynników uznawanych: teoretycznie lub statystycznie za istotne). W praktyce zatem, rozwiązania modelowe będą musiały być modyfikowane i dostosowywane do konkretnych sytuacji i warunków.

Mając na uwadze powyższą interpretację, ta część publikacji będzie obejmować modelowe wskazania pomocowe dla eurodzieci i ich rodzin. Niektóre z nich ograniczać się będą do prostych rozwiązań i wskazań, których źródłem są przeprowadzone wywiady narracyjne autorki raportu z dyrektorami szkół, pedagogami szkolnymi, wychowawcami klas, bądź też (w nielicznych przypadkach) dziećmi, a także do wybrania i zaprezentowania istniejących przepisów prawnych, których znajomość jest niezbędna w sytuacjach, kiedy w rodzinie zapadają decyzje o czasowej lub stałej emigracji. Inne zalecenia zaś wymagają warsztatowych opracowań lub zweryfikowania sprawdzonych - już istniejących - które muszą być dostosowane do zakresów tematycznych problemów będących przedmiotem analizy. Niektóre zaprezentowane działania pomocowe będą autorskimi propozycjami, jakie powstały w wyniku analizy i interpretacji zgromadzonych danych empirycznych. Należy jednak pamiętać o bardzo ważnej zasadzie przy tworzeniu wszelkich działań pomocowych, na którą zwraca uwagę¹²⁴. Autor wyraża pogląd, że człowiek posiada umiejętność kierowania naturalnym procesem podejmowania decyzji, któremu działanie pomocowe może towarzyszyć, może go zmienić albo przyspieszyć, ale nie może go zastąpić. Zrozumienie i zaakceptowanie reguł tego naturalnego procesu jest podstawą kompetentnego pomagania.

¹²⁴ G. Egan, Kompetentne pomaganie. 2002.

Wartościowa pomoc i wsparcie nie jest i nie powinno być jednorazowym aktem, lecz procesem ciągłym, zachodzącym w różnych fazach życia człowieka. S. Kawula¹²⁵ wyróżnia pięć rodzajów wsparcia: emocjonalne, wartościujące, instrumentalne, informacyjne i duchowe¹²⁶. Poniżej zaprezentowane zostaną modelowe działania pomocowe, dla których podstawą do ich sformułowania stały się analizy wyników badawczych, które ujawniły pewne deficyty w diagnozowanych obszarach. Dzięki nim natomiast określono kierunki i sposoby wsparcia dla eurodzieci i ich rodzin. Okazało się, że skuteczny system wsparcia należy budować w oparciu o współpracę nauczycieli-wychowawców, pedagogów szkolnych, pracowników socjalnych i kuratorów sądowych. Główną instytucją pomocową powinna jednak być szkoła.

Poniższe wnioski i wskazania pomocowe zostały zaprezentowane w kolejności odpowiadającej analizowanemu zmiennemu, zawartym w zastosowanych narzędziach badawczych. Kierunki modelowych rozwiązań zostały określone dla tych obszarów, w których ujawnione braki mogą doprowadzić do marginalizacji jednostek, a w następnej kolejności do wykluczenia społecznego.

1. Ustalenie zmiennych społeczno-demograficznych pozwoliło na określenie grupy beneficjentów projektowanych działań – ich liczby, płci, statusu materialnego, struktury rodziny itd. Było to niezbędne dla zróżnicowania ofert pomocowych. Dane uzyskane z przeprowadzonych diagnoz wykazały, że 15% uczennic i uczniów z terenu województwa świętokrzyskiego mieszka w rodzinach niepełnych z powodu migracji zarobkowej. Zjawisko euro-migracji

¹²⁵ S. Kawula, *Pedagogika rodziny*, 2008.

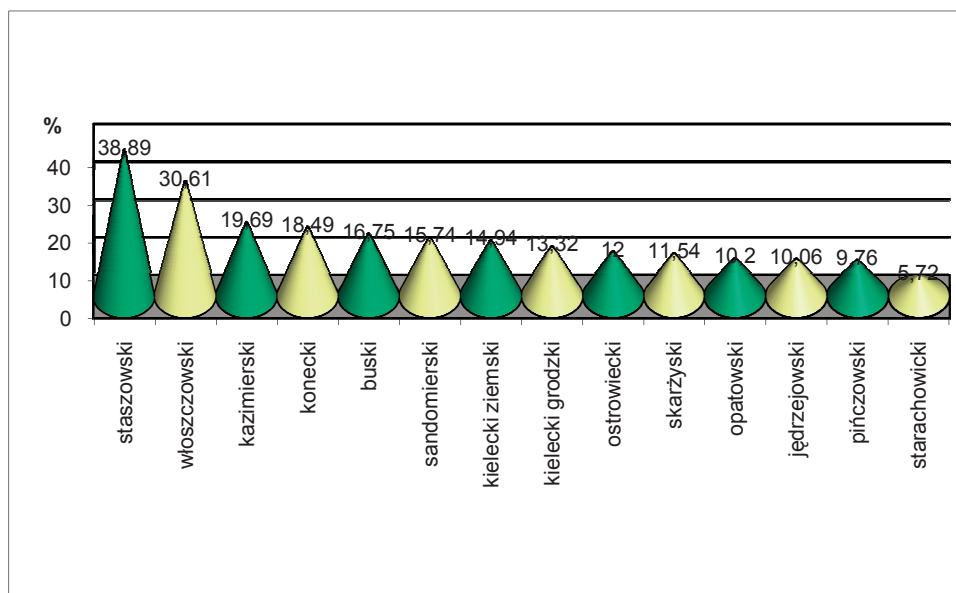
¹²⁶ Por.: W. Janocha, *Rodzina z osobą niepełnosprawną w społecznym systemie wsparcia*, Jedność, Kielce 2009, s. 120.

rodziców w największej liczbie przypadków ujawniło się na terenach wiejskich, natomiast najwięcej eurodzieci mieszka w powiecie staszowskim i włoszczowskim. Wyniki analiz wykazały ponadto, że status eurodziecka częściej odnosi się do dziewcząt, niż chłopców.

Poniższe zestawienie tabelaryczne obrazuje wyniki badań dotyczące liczby eurodzieci w poszczególnych powiatach województwa świętokrzyskiego.

Tabela nr 90. Eurodzieci w podziale na powiaty, płeć i miejsce zamieszkania

Lp	Powiat	N	Eurodzieci					
			N	%	Dziewczęta	Chłopcy	Miasto	Wieś
1.	Buski	209	35	16,75	7,66	9,09	1,92	14,83
2.	Jędrzejowski	179	18	10,06	6,70	3,36	3,91	6,15
3.	Kazimierski	127	25	19,69	11,03	8,66	2,36	17,33
4.	Kielecki ziemski	415	62	14,94	9,88	5,06	0,48	14,46
5.	Kielecki grodzki	338	45	13,32	8,28	5,04	8,88	4,44
6.	Konecki	119	22	18,49	11,76	6,72	1,68	16,81
7.	Opatowski	157	16	10,20	5,10	5,10	0,65	9,55
8.	Ostrowiecki	125	15	12,00	7,20	4,80	7,20	4,80
9.	Pińczowski	123	12	9,76	4,07	5,69	1,63	8,13
10.	Sandomierski	197	31	15,74	10,66	5,08	4,57	11,17
11.	Skarżyski	52	6	11,54	9,62	1,92	5,77	5,77
12.	Starachowicki	70	4	5,72	2,86	2,86	1,43	4,29
13.	Staszowski	90	35	38,89	28,89	10,00	12,22	26,67
14.	Włoszczowski	49	15	30,61	22,45	8,16	6,12	24,49



Wykres 107. Procentowe rozmieszczenie eurodzieci w poszczególnych powiatach

Omówienie i wskazania pomocowe:

Z uwagi na tematykę badawczą niniejszej publikacji oraz założone cele Projektu, skoncentrujemy się jedynie na rodzinach niepełnych z powodu wyjazdu matki, ojca (lub w skrajnych przypadkach – obojga rodziców) do pracy poza granice kraju.

Z formalnego punktu widzenia pozostają oni rodziną pełną, jednak ze względu na nieobecność przez pewien czas jednego lub obojga rodziców, posiadają liczne cechy rodziny niepełnej. Jednym z jej przejawów jest nietypowy układ ról rodzinnych i małżeńskich z nietypowym klimatem emocjonalnym i zakłóconym przebiegiem komunikacji oraz realizacji poszczególnych zadań. W sytuacji, kiedy brakuje jednego z rodziców, ten drugi przejmuje jego role, co prowadzi do przeciążenia i narastania napięć

oraz powstawania konfliktów. Atmosfera domu rodzinnego może więc zmienić się na tyle niekorzystnie, że dzieci, czy też dorastająca młodzież będzie wolała spędzać czas z dala od niego. Subiektywnie odczuwany poziom stresu oraz ogólnie pojęta satysfakcja z życia i jakość relacji rodzinnych może więc ulec drastycznemu obniżeniu. Rozpatrując natomiast tego rodzaju sytuację od strony migrującego rodzica, należy podkreślić, że jest on pozbawiony odczuwania wielu pozytywnych wartości wynikających z życia rodzinnego, do których bez wątpienia należy np. kontakt z dziećmi, współmałżonkiem, możliwość decydowania o wielu codziennych kwestiach rodzinnych, wpływ na proces wychowania dzieci, dostarczanie wzorców np. Nieobecność matki lub ojca w życiu rodziny może także powodować stres z powodu niemożności pogodzenia pracy zawodowej (wykonywanej poza granicami kraju) z obowiązkami domowymi, rodzinnymi. Nieobecność jednego (lub obojga) z rodziców może także prowadzić do osłabienia więzi z dziećmi, ponadto zmniejsza szanse na ich poznanie i prawidłowe wychowanie. Oddziaływania wychowawcze bowiem, pozbawione cech systematyczności i konsekwencji są mało skuteczne.

Wszystkie wymienione powyżej sytuacje charakteryzujące rodziny niepełne z powodu migracji zarobkowych, mają swoją intensywność i zakres uzależnione od długości nieobecności w domu rodzinnym matki lub ojca. Dotychczasowe badania w tym zakresie wskazują na fakt, iż nieobecność jednorazowa, nawet kilkumiesięczna (do sześciu miesięcy) nie przynosi nieodwracalnych negatywnych zmian w życiu rodziny. Konsekwencje rozłąki dla dziecka uzależnione są od wieku, sylwetki psychospołecznej, stopnia dojrzałości, a w głównej mierze od rodzaju relacji w rodzinie przed podjęciem decyzji rodzica o wyjeździe. Dopiero globalna

analiza tych wszystkich czynników pozwala na pełną i wiarygodną ocenę skutków rozłąki migracyjnej¹²⁷.

Zarówno pedagodzy szkolni, psychologowie, terapeuci, pracownicy socjalni, jak i nauczyciele-wychowawcy, mają bez wątpienia wiedzę, zarówno teoretyczną, jak i praktyczną do stosowania oddziaływań pomocowych dla dzieci z rodzin niepełnych i jestem przekonana, że wielokrotnie z takimi zadaniami problemowymi w swojej pracy zawodowej spotykali się i z powodzeniem je rozwiązywali. Niewiele jednak było, jak sądzę, okazji do pomagania dzieciom z rodzin niepełnych z powodu migracji zarobkowej rodziców, bo chociaż wiele zakresów pomocowych pokrywa się ze sobą, to istnieją swoiste obszary, odnoszące się wyłącznie do kwestii eurosieroctwa, które wymagają osobliwych sposobów wsparcia.

Jednym z najczęściej spotykanych problemów w rodzinach dotkniętych skutkami migracji zarobkowej są kwestie związane z ponownym „wejściem” matki lub ojca w cykl życia rodziny. Wywiady narracyjne z pedagogami szkolnymi wskazują na poważny problem w tym względzie, który pojawia się po dłuższej, bo trwającej powyżej dwunastu miesięcy, nieobecności. Ma to oczywiście związek ze wszystkimi czynnikami opisanymi powyżej, a szczególnie ze znacząco zaburzoną więzią pomiędzy małżonkami oraz dziećmi. Powracający z migracji zarobkowej ojciec lub matka mają problemy z ponownym „zadomowieniem się”, w bardzo szerokim tego słowa znaczeniu.

¹²⁷ B. Walczak, Społeczne, edukacyjne i wychowawcze konsekwencje migracji rodziców i opiekunów prawnych uczniów szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Warszawa 2009.

Najczęściej wskazywanymi błędami, popełnianymi przez rodziców powracających po długotrwałej migracji zarobkowej, są zachowania świadczące o potrzebie natychmiastowego nadrobienia zaległości w rodzicielskiej opiece i wychowaniu. Jednak tego rodzaju oczekiwania są niemożliwe do zrealizowania z uwagi na to, że długotrwała rozłąka powoduje częściową lub całkowitą utratę autorytetu matki lub ojca w oczach dziecka. Nadmienić należy, że tylko w kontakcie z autorytetem dziecko doświadcza spójności, ciągłości i stabilności, które są konieczne do przeżywania swojego życia jako wartościowego, obdarzonego celem i sensem. Doświadczenie przez rodziców uczucia braku autorytetu u własnych dzieci powoduje zachowania, które z wychowawczego punktu widzenia są niewłaściwe i dodatkowo psują relacje. Niektóre matki lub ojcowie wykazują postawy dyktatora, który przy pomocy agresji fizycznej lub werbalnej rozlicza dzieci z wydanych przez siebie poleceń, zadań np. Inni z kolei wykazują bierność w obawie przed pogorszeniem atmosfery rodzinnej, albo: nie dość, że nie reagują na niewłaściwe zachowania dzieci, to starają się wkupić w ich łaski prezentami. Ten ostatni sposób może świadczyć także o próbie zagłuszenia wyrzutów sumienia¹²⁸.

Modelowe działania pomocowe w tym względzie powinny koncentrować się w pierwszej kolejności na szczegółowej diagnozie rodzajów i skali deficytów, jednak priorytetowo powinna być potraktowana próba odbudowywania więzi rodzinnych. Brak powodzenia w tej materii nie daje najmniejszych szans na dalsze działania naprawcze. Należy jednak podkreślić, że odbudowanie relacji pomiędzy członkami rodziny po

¹²⁸ T. Rostowska, Psychologia rodziny. Małżeństwo i rodzina wobec współczesnych wyzwań. Warszawa 2009.

długotrwałej rozłące jest możliwe, jednak wymaga specyficznych i długotrwałych oddziaływań, opierających się na systemowym ujęciu rodziny. W myśl tego rodzaju terapii, wszyscy członkowie rodziny są od siebie zależni i jednocześnie na siebie oddziałują tworząc sieć wzajemnych interakcji. Wszelka zmiana wywołana przez jeden z elementów systemu rodzinnego (matki, ojca, dziecka), odbija się na reszcie systemu. Dlatego też zastosowanie terapii w stosunku do jednego z rodziców (powracającego), byłoby bezcelowe.

Powyższe wskazania posłużyć mogą psychologom, jeśli w ogóle rodzina wyrazi chęć uczestniczenia w terapii oraz będzie na nią uczęszczać do wskazanego ośrodka. Możliwa jest jeszcze inna forma pomocy, a mianowicie-terapia w domu klienta, a więc przy udziale pracownika socjalnego. I tu wyłania się kolejna rekomendacja dla pedagogów szkolnych i instytucji pomocy społecznej, a mianowicie: próba zbudowania sieci współpracy. Chodzi o to, aby informacja o potrzebujących rodzinach docierała do jak największej liczby osób kompetentnych, które wspólnymi siłami opracują program pomocowy.

Rola pracowników socjalnych w rozwiązywaniu tego typu sytuacji problemowych jest nie do przecenienia. Ich praca polegałaby na wejściu do rodziny i wspólnie z nią na stworzeniu programu wyjścia z zaistniałej sytuacji, zanim narastające nieprawidłowości w relacjach doprowadzą do jej rozpadu. Jest to jednak zadanie dla bardzo doświadczonej osoby, która uprzednio, przed rozpoczęciem współpracy z rodziną, zostanie profesjonalnie przygotowana do tego rodzaju zadania przez psychologów. Kwalifikacje pracownika socjalnego do wykonania takiego rodzaju pracy z

rodziną, miałyby polegać na szczegółowym opracowaniu programu terapeutycznego, który następnie byłby realizowany razem z rodziną pod kątem nauczenia jej pokonywania własnych trudności. Członkowie rodziny mieliby za zadanie, pod okiem profesjonalisty, krok po kroku realizować ten plan i omawiać wspólnie każdy jego etap.

Podobne rozwiązania pomocowe, zakończone sukcesem, zastosowano w jednym z programów unijnych, a odnosiły się one do rodzin niewydolnych wychowawczo.

Bez wątpienia nowatorskim i modelowym rozwiązaniem analizowanych kwestii byłoby stworzenie, przy pomocy pedagogów szkolnych, grup wsparcia koleżeńskiego lub rówieśniczych sieci wsparcia (różnica jest jedynie w nazewnictwie) dla dzieci i młodzieży wychowujących się w dysfunkcyjnych środowiskach rodzinnych. Rozwiązania takie stosowane są w USA i przynoszą oczekiwane rezultaty. Ich specyfika polega na wyłonieniu, a następnie przeszkoleniu przez kadre profesjonalistów, grupy młodzieży, która na zasadach wolontariatu, współpracowałaby z grupą dzieci i młodzieży wymagającej pomocy. Założono, a następnie udowodniono na podstawie analiz badawczych, że kontakty koleżeńskie oparte na bezpośredniości, są czynnikiem zwiększającym osiągnięcie wytyczonych celów terapeutycznych. Aby interakcje klasowe miały odnieść skutek, muszą promować małe, dbające o siebie społeczności, w których uczniowie będą czuli się jak u siebie, gdzie zarówno pedagodzy, jak i rówieśnicy będą postrzegani jako osoby dające wsparcie. Należy jednak pamiętać, że opracowywanie sieci wsparcia uczniowskiego musi rozpocząć się od zidentyfikowania uczniów zagrożonych, a następnie najbardziej prospołecznych, którzy angażują się w

życie szkoły i posiadają umiejętność odrzucania i nie przejmowania złych wzorców. Po dokonaniu tego typu selekcji, nauczyciel, pedagog szkolny lub psycholog ustala grupę wspólnego uczenia się (dla tych uczniów, którym sytuacja rodzinna – np. konflikty i nieporozumienia uniemożliwiają wykonywanie tych zadań w domu) w taki sposób, aby można było ją uznać jako rówieśniczą sieć wsparcia¹²⁹

2. Wyniki analiz badawczych uzyskane na podstawie przeprowadzonych wywiadów narracyjnych z pedagogami szkolnymi i dyrektorami szkół ujawniły problemy związane z migracją zarobkową również u tych dzieci, które za granicę wyjeżdżały razem ze swoimi rodzicami. Sytuacja tego typu dotyczyła piętnaściorga spośród badanych uczniów, a polegała na tym, że oprócz bariery językowej, przeżycia emocjonalnego związanego z pozostawieniem zaprzyjaźnionych osób w Polsce, mieli problemy z legalizacją świadectw szkolnych. Procedura ta okazała się niezbędna do kontynuowania nauki w obcym kraju. Rodzice natomiast nie zadbali przed wyjazdem o nostryfikację dokumentów.

Omówienie i wskazania pomocowe:

Legalizacja świadectw, dyplomów i indeksów wydawanych przez szkoły, a przeznaczonych do obrotu prawnego poza granicami kraju, dokonuje kurator oświaty właściwy ze względu na siedzibę szkoły, która wydaje dokument. W celu zatwierdzenia wiarygodności wymienionych powyżej dokumentów należy złożyć: stosowny wniosek, dokument przeznaczony do legalizacji oraz dokonać opłaty (26 zł). Ponadto rodzice, którzy zdecydowali

¹²⁹ J.B.A.E. Mc Whirter, Zagrożona młodzież. Warszawa 2006.

o zabranii ze sobą dziecka poza granice kraju na czas trwania roku szkolnego, mają obowiązek informowania dyrektora szkoły podstawowej lub gimnazjum, do dnia 30 września każdego roku, o realizacji obowiązku szkolnego spełnianego za granicą [art. 18 USO - używany w tekście skrót pochodzi od nazwy: Ustawa o Systemie Oświaty z dnia 7 IX 1991 z późniejszymi zmianami-przypis dolny]. Obowiązek szkolny spełnia się przez uczęszczanie do SP lub gimnazjum, natomiast po ukończeniu nauki w gimnazjum spełnia się obowiązek nauki -7-18 lat].

Jednostkowe były przypadki dzieci (dotyczy trzech uczniów), które uczęszczały do szkoły poza granicami kraju, w którym pracowali ich rodzice i po powrocie do Polski dyrektor szkoły wymagał świadectwa dokumentującego ich drogę edukacyjną oraz postępy w nauce.

Rodzice powracający do Polski po okresie pobytu za granicą są prawnie zobligowani zapisać dzieci do szkoły, jeśli podlegają one obowiązkowi nauki (7-18 lat) lub obowiązkowi szkolnemu. Dotyczy to również sześciolatków, które objęte są rocznym przygotowaniem przedszkolnym realizowanym w przedszkolach i w szkołach.

Omówienie i wskazania pomocowe:

Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 20 lutego 2004 roku w sprawie warunków i trybu przyjmowania uczniów do szkół publicznych oraz przechodzenia z jednych typów szkół do innych, uczeń który uczęszczał do szkoły za granicą, przyjmowany jest do klasy programowo wyższej w szkole podstawowej, gimnazjum, szkole ponadgimnazjalnej. W wyjątkowych przypadkach, na prośbę rodziców, może zostać wyrażona zgoda na umieszczenie dziecka w klasie

programowo niższej niż wykazują to dokumenty zaświadczające sumę lat nauki szkolnej. Działanie takie jest możliwe na podstawie zapoznania się przez dyrektora szkoły z następującymi dokumentami ucznia: świadectwem lub zaświadczeniem wydanym przez szkołę za granicą oraz ostatnim świadectwem szkolnym wydanym w Polsce (jeśli takowe istnieje). Na bazie tych dokumentów, ustalona zostaje suma lat nauki szkolnej ucznia. Rodzice zobowiązani są ponadto złożyć do dyrektora podanie z prośbą o przyjęcie dziecka do szkoły oraz dołączyć w/w zaświadczenia przetłumaczone przez tłumacza przysięgłego na język polski. Na podkreślenie zasługuje fakt, że uczniowie powracający z zagranicy, starający się o kontynuowanie nauki w szkołach ponadgimnazjalnych, są zwolnieni z obowiązujących procedur rekrutacji, a o nadaniu statusu ucznia decyduje wyłącznie dyrektor placówki.

3. Bardzo poważnym problemem jest liczba eurodzieci, których obydwoje rodzice pracują poza granicami. Wyniki analiz badawczych wykazały bowiem aż 11% takich rodzin w województwie świętokrzyskim.

Omówienie i wskazania pomocowe:

W sytuacjach, kiedy za granicę wyjeżdża jeden rodzic, to drugi – pozostający w kraju – przejmuje odpowiedzialność za dziecko, a więc troszczy się o jego rozwój i zaspokojenie potrzeb. Z formalnego punktu widzenia władzę rodzicielską posiada zarówno ojciec, jak i matka, ale w praktyce wszystkie obowiązki spoczywają jedynie na tym rodzicu, który pozostaje w kraju. Pomimo tego, że brak jednego z nich powoduje osłabienie więzi rodzinnych, poczucie osamotnienia i może prowadzić do zaburzenia struktury rodziny, to taki stan nie skutkuje konsekwencjami w

sferze prawnej. Sytuacja gruntownie komplikuje się wówczas, gdy za granicę wyjeżdżają obydwoje rodzice lub ten, któremu przysługuje władza rodzicielska. Kodeks postępowania cywilnego nakazuje, iż każda dorosła jednostka, której znane jest zdarzenie lub sytuacja godząca w dobro dziecka, ma obowiązek zawiadomienia: opiekuna faktycznego, organów policji, organów samorządu, opiekunów społecznych, bądź placówek oświatowych¹³⁰. Pozostawienie bowiem dziecka przez rodziców wyjeżdżających do pracy za granicę, bez ustanowienia opieki faktycznej, stanowi zagrożenie dobra dziecka. Daje to podstawę do zawiadomienia sądu opiekuńczego, zgodnie z przepisem art. 572 Kodeksu postępowania cywilnego. Sąd opiekuńczy jest władny w tego typu sytuacjach¹³¹ wszcząć postępowanie o zawieszenie, ograniczenie lub pozbawienie władzy rodzicielskiej, jako że jest to sytuacja życiowa określana mianem *przemijającej przeszkody w wykonywaniu władzy rodzicielskiej*. Na ten właśnie okres czasu sąd opiekuńczy – zgodnie z art. 110§1 Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego – może orzec zawieszenie władzy rodzicielskiej i uregulować sytuację prawną dziecka. Na podkreślenie zasługuje fakt, że ograniczenie władzy rodzicielskiej nie jest środkiem represji w stosunku do niedbałych rodziców, lecz środkiem ochrony zagrożenia dobra dziecka¹³². Rodzice bowiem pomimo tego, że mogą przekazać faktyczną opiekę nad własnym dzieckiem innej osobie, to podmioty te nigdy nie będą mogły kierować wychowaniem, decydować o ważnych sprawach życiowych małoletniego, ani też reprezentować go. Nie ma w Polsce przyzwolenia

¹³⁰ art. 572 §2Kpc

¹³¹ KRiO, art. 109, 110, 111

¹³² J. Ignatowicz, M. Nazar, Prawo rodzinne. Warszawa 2005.

prawnego odnośnie przeniesienia umową tego typu uprawnień z rodziców na osoby trzecie [por.: art.149 KriO].

Organizacja modelowych działań pomocowych powinna więc obejmować również działania sądów. Chodzi przede wszystkim o dobro dziecka, a więc o interwencję, przy udziale kuratorów sądowych i pracowników socjalnych w sytuacjach, kiedy dochodzi do zaniedbań i pojawia się konieczność ustanowienia pieczy zastępczej u dziecka.

4. Kolejną kwestią wymagającą działań uświadamiających dla rodziców okazał się brak informacji przekazanej dziecku o wyjeździe mamy lub taty. Innymi słowy, pewna grupa uczennic i uczniów nie była wtajemniczana w sprawy rodzinne od samego początku. Niektórzy z nich zostali postawieni przed faktem dokonanym. Z treści wypowiedzi werbalnych uczniów wynika, że większość dzieci dowiedziało się o tego typu decyzji rodziców na krótko przed ich wyjazdem. Problem poważniejszy dotyczy jednak nie tyle przekazania samej informacji o wyjeździe, ile sposobu przygotowania psychicznego dziecka do tymczasowej zmiany sytuacji życiowej, czyli prowadzenia z nim wspólnych rozmów na ten temat w takiej formie, aby miało ono poczucie współdecydowania o ważnych wydarzeniach w życiu rodziny.

O zakwalifikowaniu tego rodzaju sytuacji do grupy ważnych problemów związanych z migracją zarobkową rodziców, zdecydowały też treści wywiadów narracyjnych prowadzonych z pedagogami szkolnymi.

Omówienie i wskazania pomocowe:

Na świadomość pedagogiczną rodziców składa się zarówno pewna wiedza o zjawiskach i powinnościach wychowawczych nabywanych w naturalnym, potocznym przekazie, jak i wiedza profesjonalna, pozyskiwana z pedagogiki jako dyscypliny naukowej. Pierwsza, naturalna świadomość wychowawcza rodziców kształtuje się pod wpływem starszego pokolenia (rodziców, dziadków), przyjaciół, a także własnych codziennych obserwacji, czy też doświadczeń. Należy jednak zaznaczyć, iż jest to świadomość dość tradycyjna i nazbyt konserwatywna. Oznacza to, że nie stanowi wystarczającej podstawy do wychowywania dzieci i młodzieży, co potwierdzają wyniki analiz badawczych m.in. niniejszego Projektu. Drugim rodzajem interpretowanego rodzaju wiedzy i umiejętności jest świadomość pedagogiczna, której źródło stanowią prace teoretyczne i empiryczne naukowców z zakresu pedagogiki i obejmują dziedziny biologiczne, psychologiczne, socjologiczne i pedagogiczne. Jest to jednak ten rodzaj wiedzy, który wymaga dogłębnego studiowania, co prawdopodobnie przesądza o ciągłych deficytach w tym obszarze i dotyczy wciąż wielu rodziców.

Uwzględniając jednak naukowe ustalenia z tej dziedziny, należy podkreślić wzrost znaczenia edukacji i wychowania w rozwiązywaniu problemów życiowych oraz zwiększenie roli i rangi świadomości pedagogicznej w społeczności polskich rodziców. Okazuje się, że naturalna świadomość rodziców jest w większości przypadków niewystarczająca do prawidłowej realizacji zadań wynikających z pełnienia funkcji rodzicielskiej

i koniecznie powinna być uzupełniana profesjonalną wiedzą pedagogiczną¹³³.

Przytoczone wyniki analiz badawczych są dowodem na nieprawidłową realizację zadań wynikających z pełnienia funkcji rodzicielskich w zakresie m.in. respektowania przez rodziców opinii własnych dzieci. Duże znaczenie dla dorastającej jednostki ma świadomość bliskich relacji z rodzicami wyrażająca się np. w uznaniu go za osobę ważną, której zdanie liczy się w decydujących dla rodziny kwestiach. Brak komunikacji bowiem jest dowodem na występowanie nieprawidłowych relacji i więzi, które z kolei determinują właściwy rozwój intelektualny i społeczny dzieci i młodzieży. Ponadto, stosunki międzyosobowe w rodzinie wpływają na kształtowanie się cech osobowości młodego pokolenia oraz form i sposobów ich zachowania się. M. John-Borys¹³⁴ podkreśla, że model kontaktu, określane jako porozumiewanie się w diadzie rodzinnej, przenosi się na cały system rodzinny. Należy mieć więc na uwadze fakt, że ujawnione w badaniach nieprawidłowości dotyczące dzieci, mają konsekwencje dla całego środowiska rodzinnego. Stąd właśnie, godne uwagi wydaje się wskazanie pewnych rozwiązań w zakresie zaistniałych braków. Chodzi tu głównie o przygotowanie dzieci do rozłąki poprzez rzeczową rozmowę w serdecznej atmosferze; dziecko musi mieć świadomość współdecydowania o ważnych sprawach rodziny. Z danych empirycznych, uzyskanych również na podstawie konsultacji (wywiadów narracyjnych) autorki raportu z pedagogami szkolnymi wynika, że te dzieci, z którymi rozmawiano i które znały potrzeby rodziny lub inaczej ujmując: realia swojego środowiska życia rodzinnego, łatwiej i szybciej akceptowały

¹³³ D. Smykowska, Instytucje wsparcia społecznego. Łódź 2007.

¹³⁴ M. John-Borys, Pomoc dzieciom zagrożonym patologią, Katowice 1997.

decyzję wyjazdu i zgadzały się na rozstanie z rodzicem. Posiadana przez nich świadomość poważnego traktowania, wzbudzała poczucie dorosłości i współodpowiedzialności za prawidłowe funkcjonowanie w rodzinie o zmienionej strukturze.

Z uwagi na skalę migracji zarobkowej ludności¹³⁵ w naszym województwie i całym kraju oraz związaną z tym dezorganizacją życia rodzinnego – w przypadku krótkotrwałych wyjazdów matki lub ojca, czy wręcz ujawniającą się dysfunkcjonalnością rodziny – w sytuacjach długotrwałej nieobecności, modelowym działaniem pomocowym zmierzającym do ograniczenia skutków tego zjawiska dla dzieci, jest wprowadzenie przez dyrektorów szkół, nauczycieli - wychowawców i pedagogów, działań o charakterze informacyjnym i profilaktycznym.

Prostym rozwiązaniem wydaje się być informowanie na spotkaniu klasowym z rodzicami o możliwościach pozyskania wiedzy i wsparcia z zakresu tematyki prawnej, opiekuńczej i pomocowej dla rodzin podejmujących decyzję o migracji zarobkowej.

5. Kolejny deficyt, ujawniony na podstawie przeprowadzonej w Projekcie diagnozy sytuacji rodzinnej i społecznej uczniów w wieku 8-19 lat, w zakresie nieprawidłowej realizacji zadań wynikających z funkcji rodzicielskich, dotyczy zainteresowania sprawami dziecka. Z danych uzyskanych od pedagogów szkolnych w czasie wywiadów wynika, że w większości szkół rodzice rzadko przychodzą na wywiadówki. Nie dają więc szans nauczycielowi na przekazanie informacji na temat postępów dydaktycznych, czy zachowań ich dziecka – informowanie rodziców podczas spotkań klasowych, na początku każdego roku szkolnego, że

¹³⁵ E. Kozdrowicz, B. Walczak, Szkoła wobec mobilności zawodowej rodziców i opiekunów. Warszawa 2008.

wyjazd rodzica za granicę może nieść dla dzieci, zwłaszcza tych najmłodszych, negatywne skutki natury psychicznej i społecznej, czego nie można w żadnej mierze ignorować. Należy położyć nacisk na uświadomienie rodziców lub opiekunów, że pedagodzy szkolni mogą pomóc w przygotowaniu dziecka do czasowej zmiany jego sytuacji rodzinnej, a tym samym ograniczyć lub zniwelować konsekwencje rozłąki. Ponadto, pedagog szkolny lub wychowawca klasy, który uzyska wiedzę o tego rodzaju położeniu ucznia, będzie miał podstawy do monitorowania jego zachowań i postępów w nauce, a w przypadku zaobserwowania niekorzystnych zmian, podejmie niezwłoczne działania o charakterze wczesnej interwencji. Reakcje o takim właśnie charakterze, wydają się być bardziej skuteczne, aniżeli zabiegi terapeutyczne podejmowane w sytuacjach zaistniałych już problemów.

Właściwym rozwiązaniem będzie więc zorganizowanie szkoleń, np. przez urzędy gmin, które mają obowiązek podejmowania wszelkiego rodzaju działań profilaktycznych. Do ich zakresu można dołączyć kształcenie rodziców pod kątem podnoszenia wiedzy z obszaru świadomości pedagogicznej. Są to niezbędne działania, których rezultaty będą skutkować zaangażowaniem matek i ojców w sprawy dziecka – ucznia oraz szkoły, do której uczęszcza. Współpraca tego rodzaju jest potwierdzeniem (dla nauczycieli, wychowawców i pedagogów) na prawidłowo wypełnianie zadania rodzicielskie w kategoriach, o których mowa powyżej.

Omówienie i wskazania pomocowe:

Bagatelizowanie przez rodziców roli współpracy z nauczycielami - wychowawcami świadczy o niskiej świadomości pedagogicznej. Tymczasem wartość wiedzy pedagogicznej rodziców ma ogromne znaczenie w tworzeniu prawidłowych sytuacji wychowawczych, dostarcza wskazań do rozwiązywania trudności i skomplikowanych problemów, utwierdza w przekonaniu o trafnie podejmowanych działaniach, a także mobilizuje do szukania nowych rozwiązań.

Modelowym działaniem pomocowym w tym zakresie wydaje się być dokształcanie rodziców z tego zakresu np. w trakcie zadań realizowanych przez Zespoły Interdyscyplinarne działające w gminach.

Zachęcenie rodziców do udziału w tego typu przedsięwzięciach mogłoby odbywać się również za pośrednictwem ich dzieci - uczniów, którzy w ramach godzin wychowawczych i zajęć plastycznych, mogliby zostać zobowiązani do zorganizowania akcji promocyjnej (plakaty i ulotki) dla Zespołów Interdyscyplinarnych. Taki rodzaj zaangażowania uczniów w działalność społeczną, w ramach której rodzice nabywaliby umiejętności podwyższania świadomości pedagogicznej, służyłby całym rodzinom i odznaczał się istotnymi walorami wychowawczymi.

Znane są wyniki badań z obszaru pedagogiki społecznej odnośnie wpływu współpracy rodziny i szkoły na osiągnięcia dydaktyczno - wychowawcze uczniów¹³⁶. Wyniki tychże analiz badawczych dowiodły, że uczniowie rodziców odznaczających się pozytywnym nastawieniem do szkoły i nauczycieli, utrzymujący z pedagogami stały kontakt i biorący

¹³⁶ H. Cudak, Szkice z badań nad rodziną. Kielce 1995.

udział w różnych pracach na rzecz szkoły – osiągają znacznie wyższe rezultaty dydaktyczne niż dzieci rodziców, których kontakt ze szkołą jest sporadyczny lub nie istnieje. Dowiedziono również, że zaangażowanie rodziców w proces takiej współpracy gwarantuje powodzenie w zakresie rozwiązywania trudności dydaktyczno – wychowawczych. Wymierne znaczenie opisywanych relacji ujawniło się też w poziomie uspołecznienia dzieci i młodzieży. Okazało się bowiem, że im bardziej rodzice angażują się w działalność na rzecz szkoły, tym ich dzieci – uczniowie, odznaczają się wyższym poziomem uspołecznienia, tzn. lepiej wypełniają swoje obowiązki uczniowskie, z większą uwagą podchodzą do respektowania norm zachowania się w szkole, zasad współżycia koleżeńskiego, a także norm postępowania wobec innych osób. Uogólniając można stwierdzić, że uczniowie ci odznaczają się pozytywnym stosunkiem emocjonalnym do zasad obowiązujących w społeczeństwie i w znacznym zakresie uwzględniają je w szkole i w środowisku pozaszkolnym. Wyniki cytowanych badań wskazują ponadto na współzależność zaangażowania rodziców we współpracę ze szkołą, a poziomem aktywności pozalekcyjnej ich dzieci-uczniów tejsze placówki. Uczniowie ci charakteryzowali się bardziej dojrzałymi zachowaniami i postawami wobec różnych form działalności pozalekcyjnej, często sami przejawiali inicjatywę w tym zakresie. Tego typu stanowiska przyczyniały się do powstawania korzystnej atmosfery własnego rozwoju oraz dojrzewania społecznego rówieśników z danej klasy.

Inne badania, z powyżej zaprezentowanego obszaru, również wskazują na występowanie współzależności między przebiegiem wychowania w szkole i w rodzinie, wynikami szkolnego procesu wychowania,

osiągnięciami dydaktycznymi dzieci i młodzieży, a współpracą rodziców ze szkołą. Wymownymi przykładami na takie efekty są rezultaty diagnoz ujętych w publikacji naukowej ¹³⁷ K. Segieta. Autor udowadnia, że bez współpracy rodziny i szkoły wielu uczniów w ograniczonym zakresie realizuje program szkolny, oblewa egzaminy, wagaruje i opuszcza szkołę.

Sąd ten znajduje zrozumienie u wielu świątłych rodziców, natomiast ci, którzy wykazują niską świadomość pedagogiczną, powinni mieć zaprezentowane na warsztatach szkoleniowych, szczegółowe wyniki badań, o których mowa powyżej. Uważa się, że przytoczone rezultaty, poparte wykładami doświadczonego, znającego potrzeby i możliwości uczniów i rodziców swojej klasy, nauczyciela – wychowawcy, mogą odnieść pozytywny skutek w podwyższeniu poziomu realizowanych zadań rodzicielskich.

Godne zauważenia są też wyniki diagnoz z zakresu cech osobowych nauczycieli, którzy mogą odnieść największe sukcesy terapeutyczne w działaniach, o których mowa powyżej. Badacze zjawiska wyróżnili czynniki sfery osobowej nauczycieli, które uznali za najważniejsze determinanty współpracy i zaliczyli do nich między innymi: postawy wobec rodziców i dzieci – uczniów, uznawany i preferowany system wartości, wiedza o problemach rodzin uczniów i oczekiwaniach rodziców wobec nauczycieli – wychowawców, świadomość dobrodziejstw wynikających z rozwijania współpracy z rodzicami, umiejętności w dziedzinie stosowania socjotechnik współpracy, poziom kreatywności w oddziaływaniach pedagogicznych, nastawienie do zmian w procesie edukacji, potencjał doświadczeń

¹³⁷ K. Segieta, Dziecko w wielkim mieście. Poznań 2000.

społecznych i pedagogicznych oraz stopień zaangażowania we własne sprawy¹³⁸.

Dla osiągnięcia wytyczonych celów, czyli zmobilizowania matek i ojców do współpracy ze szkołą, a tym samym zwiększenia zainteresowania sprawami dziecka, warto przytoczyć rodzicom również wyniki diagnoz świadczące o pozytywnym znaczeniu szkół otwartych, tj. o orientacji pro środowiskowej. Charakteryzują się one większymi osiągnięciami w sferze wychowawczej, niż szkoły tradycyjne, które przywiązują mniejszą wagę do relacji nauczyciel – rodzic. Ich przewaga polega na skuteczniejszym rozwijaniu u uczniów takich predyspozycji jak: umiejętności w obszarze współpracy z innymi i przystosowania się, ciekawość i zdolności twórcze, postawa pozytywna wobec szkoły, koncepcyjna samoocena, samodzielność i pomysłowość. Na uwagę zasługuje fakt, że współpraca rodziców i nauczycieli może przybierać różną formę odnośnie charakteru, zasięgu, perspektywy czasowej, intensywności i częstotliwości oraz doboru metod. Wszystkie te wyróżniki procesu współpracy można rozpatrywać z punktu widzenia ich wartości pedagogicznej w kontekście środowiska szkolnego i rodzinnego¹³⁹.

6. Badania przeprowadzone w trakcie realizacji Projektu wykazały również nieprawidłowości odnośnie postępowania wychowawczego rodziców w zakresie stosowania kar. Okazało się, że ulubionymi karami stosowanymi przez rodziców są zakazy, zdenerwowanie i złość oraz krzyki.

¹³⁸ Tamże

¹³⁹ S. Kawula, *Pedagogika społeczna dokonania-aktualność-perspektywy*. Toruń 2009.

Omówienie i wskazania pomocowe:

Ujawnione sposoby karania dzieci, zarówno tych z rodzin niepełnych z powodu migracji zarobkowej rodziców, jak też z rodzin pełnych, wskazują na rażące błędy wychowawcze w analizowanej kwestii. Karanie polega bowiem na tworzeniu awersyjnych dla jednostki zadań w następstwie jej postępowania i ma na celu zahamowanie tendencji do reagowania tym postępowaniem na daną sytuację¹⁴⁰. Analiza wyników badań świadczy natomiast niezbicie o tym, że kary stosowane przez rodziców nie spełniają w/w cech, a więc nie przynoszą oczekiwanych, pedagogicznych efektów. W takiej sytuacji można wnioskować o zastosowanie działań pomocowych, ukierunkowanych na całą rodzinę, a więc opartych na terapii systemowej, która polega na pracy terapeutycznej psychologa lub pedagoga z całą rodziną. W ujęciu systemowym terapeuta zamiast poszukiwać przyczyn niewłaściwego wpływu wychowawczego matki lub ojca na dziecko, stara się zrozumieć wzorce zachowań w rodzinie i wzajemne interakcje, które determinują niewłaściwe¹⁴¹. Opisane powyżej deficyty w sferze oddziaływań wychowawczych rodziców mogą być ograniczane lub eliminowane przy pomocy takich właśnie strategii naprawczych. Jest to wskazanie zarówno dla pedagogów szkolnych, jak też pracowników socjalnych, psychologów i psychoterapeutów.

Modelowym działaniem pomocowym dla eliminowania analizowanych deficytów wychowawczych, mogłoby się stać zorganizowanie warsztatów umiejętności rodzicielskich. Wskazane byłoby,

¹⁴⁰ K. Konarzewski, Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych. Warszawa 1982.

¹⁴¹ J. Bradshaw, Zrozumieć rodzinę. Rewolucyjna droga odnalezienia samego siebie. [w:] Systemy rodzinne. Metody badań struktury rodziny pochodzenia i rodziny własnej, M. Ryś, Warszawa 2001.

aby zasady oddziaływania opierały się na znanym, jak sądzę, przykładzie medialnym – superniani. Kadra psychologiczna, pedagogiczna, czy też pracownicy socjalni, mogliby wyspecjalizować się we współpracy z rodzinami o różnych problemach. I tak, dla przykładu: jedni opracowaliby lub udoskonalili istniejące programy naprawcze odnośnie np. nadopiekuńczości, inni z kolei w toku praktyki ulepszaliby i stawali się profesjonalistami z zakresu agresji rodziców w stosunku do własnych dzieci, jeszcze inni pracowaliby nad programami odnośnie właściwych sposobów karania lub nagradzania.

7. Istotną kwestią, która ujawniła się w procesie badawczym, jest brak miejsc-placówek, gdzie młodzi ludzie mogliby rozwijać swoje zainteresowania. Z wywiadów zebranych od pedagogów szkolnych wynika też, że istnieje potrzeba opracowania konstruktywnych programów dla uczniów zdolnych. Obecnie istnieje bowiem wiele form wspomagania tych, którzy wykazują brak postępów w nauce, natomiast niewielką możliwość rozwoju własnych uzdolnień mają jednostki odznaczające się rozwojem intelektualnym wykraczającym ponad normy własnego wieku. Dotyczy to głównie dzieci i młodzieży z terenów wiejskich i małych miasteczek.

Omówienie i wskazania pomocowe:

Powstanie na terenach gmin (o największej liczbie eurodzieci) placówek pod wspólną nazwą: Euroświatlice, które zatrudniałyby specjalistów z zakresu psychologii i pedagogiki oraz animatorów kultury, wydaje się być idealnym rozwiązaniem dla zagospodarowania czasu wolnego. Wiąże się ono jednak z dodatkowymi kosztami związanymi z zatrudnieniem wykwalifikowanej kadry. Gdyby jednak Euroświatlice

powstały, byłyby to miejsca, w których dzieci i młodzież z terenów wiejskich i małych miasteczek, mogła wspólnie spędzać wolny czas, rozwijając przy tym swoje zainteresowania. Euroświatlice wyposażone byłyby np. w kilka pracowni tematycznych, gabinety terapeutyczne, a także siłownię, czy sale komputerowe. Byłyby to placówki mieszczące się w bezpośrednim sąsiedztwie szkół lub urzędów gmin.

Tego typu rozwiązanie, choć wydaje się być idealne dla ujawnionych w diagnozie potrzeb, to wymaga jednak dużych nakładów finansowych oraz czasu na realizację (nieco inna forma funkcjonowania Euroświatlic¹⁴² zostanie zaprezentowana w dalszej części modelowych rozwiązań pomocowych).

Praca z uczniami zdolnymi natomiast wymaga ogromnego nakładu pracy zwłaszcza w zakresie zaznajomienia się ze specyfiką pojęcia zdolności, jej uwarunkowaniami, cechami osobowości ucznia zdolnego oraz skutecznymi formami współpracy z nim¹⁴³. Wymiernym działaniem zwiększającym możliwości rozwijania zainteresowań dzieci i młodzieży, czy też podnoszenia kompetencji u uczniów zdolnych stało się rozporządzenie obligujące nauczycieli szkół podstawowych i gimnazjów do dodatkowej, pozalekcyjnej pracy z uczniami przez dwie godziny tygodniowo. Forma tych zajęć uzależniona jest od potrzeb w danej klasie i może polegać na indywidualnej pracy z uczniem, na prowadzeniu warsztatów tematycznych lub na zorganizowaniu wycieczki.

¹⁴² Placówki te będą koordynować działania pomocowe dla rodzin czasowo niepełnych z powodu migracji zarobkowych, od momentu podjęcia decyzji o wyjeździe, do czasu powrotu rodzica/rodziców i powtórnego włączenia w rytm życia rodzinnego. Model wsparcia w formie graficznej przedstawiono na ostatniej stronie niniejszego rozdziału.

¹⁴³ T. Giza, Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole. Kielce 2006.

Duże możliwości w kwestii realizowania zainteresowań i twórczego wykorzystania czasu wolnego daje Program Operacyjny Kapitał Ludzki, którego Priorytet IX odnosi się do rozwoju wykształcenia i kompetencji w regionach. Istotnym elementem tego priorytetu są programy rozwojowe dla szkół i placówek oświatowych, które dotyczą organizowania m.in. dodatkowych zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych dla uczniów. Stanowią one instrument wyrównywania szans edukacyjnych oraz podnoszenia kompetencji kluczowych u uczniów w procesie edukacji¹⁴⁴.

8. Dane badawcze zebrane na temat miejsca spędzania czasu wolnego przez eurodzieci dały obraz ich preferencji w tym względzie. Okazało się, że zdecydowana większość badanych, zarówno z podstawowej grupy badawczej, jak i spośród pozostałych badanych spędza czas wolny z kolegami i koleżankami poza domem.

Omówienie i wskazania pomocowe:

Nie jest niczym złym sytuacja, polegająca na spędzaniu wolnego czasu przez dzieci i młodzież w towarzystwie swoich rówieśników; jest to naturalna potrzeba każdego okresu rozwojowego człowieka. Musi być jednak pod kontrolą rodzica czas przeznaczony na tego typu spotkania, sposób jego wykorzystania, a przede wszystkim niezbędna jest wiedza na temat osób, z którymi dziecko utrzymuje bliskie relacje. Zagadnienia związane z tymi kwestiami mieszczą się w zakresie zadań związanych z realizacją funkcji opiekuńczo – wychowawczej i powinny stanowić treść szkoleń Zespołów Interdyscyplinarnych odnośnie podnoszenia wiedzy pedagogicznej rodziców.

¹⁴⁴ Opis systemu wyboru projektów w ramach PO Kapitał Ludzki

Modelowym działaniem pomocowym w tym względzie, winny stać się profesjonalnie przygotowane dla rodziców warsztaty psychologiczne i pedagogiczne, na których otrzymaliby oni niezbędną wiedzę o roli grupy rówieśniczej w rozwoju ich dzieci. Treści szkoleń powinny uwzględniać informacje odnośnie pozytywnych aspektów tego rodzaju relacji, jak też i zagrożeń wynikających z przynależności do grup młodzieżowych, których zachowania odbiegają od ogólnie przyjętych w społeczeństwie norm postępowania. Rodzice przede wszystkim powinni posiadać wiedzę o zachowaniach swoich dzieci na terenie szkoły. Jest to jednak możliwe tylko i wyłącznie w przypadku tych matek i ojców, którzy utrzymują systematyczne kontakty z nauczycielami – wychowawcami, bowiem spełnienie powyższego warunku stwarza szansę na pozyskanie wiarygodnych, cennych opinii o preferowanych kontaktach towarzyskich ich dzieci.

Warsztaty szkoleniowe mogłyby odbywać się w szkołach albo, np. w urzędach gmin, gdzie już istnieją tzw. Zespoły Interdyscyplinarne służące rozwiązywaniu różnego rodzaju problemów społecznych. Trenerzy (psycholodzy, pedagodzy) tychże zespołów, mieliby za zadanie uświadomić rodzicom rolę relacji z rówieśnikami. Podwyższanie świadomości pedagogicznej w tym obszarze powinno opierać się na przekazaniu następujących treści:

a) relacje z rówieśnikami tworzą kontekst, w którym dziecko zdobywa liczne kompetencje społeczne, służące również jako model dla relacji z innymi ludźmi

b) w sieci relacji z rówieśnikami następuje także rozwój tendencji antyspołecznych, ponieważ związki te są bardzo złożone i kiedy dochodzi do ich budowania, powstają sprzyjające warunki do wzmacniania zachowań niezgodnych z ogólnie przyjętymi zasadami¹⁴⁵

Modelowym rozwiązaniem dla analizowanych kwestii mogłoby stać się również funkcjonowanie Euroświeclic, o których wspomniano powyżej. Nie muszą one jednak funkcjonować, jako oddzielne budynki, lecz mogą to być wydzielone pomieszczenia w już istniejących domach kultury, szkołach, świetlicach, bibliotekach itp. Ważne jest, aby kojarzyły się one jako miejsca, które stanowią źródło kompleksowego wsparcia dla dzieci, młodzieży, czy też całych rodzin dotkniętych skutkami euro-migracji zarobkowej. Budowana od podstaw działalność pomocowa Euroświeclic, skupiałaby się wokół trzech filarów: prawnego, pedagogicznego, psychologicznego i socjalnego. Należy jednak stanowczo zaznaczyć, że nie wymaga się, aby tego rodzaju placówki działały na wyłączność eurorodzin, czy eurodzieci, lecz były symbolem miejsc, w których wsparcie i pomoc w zakresie problemów związanych z rozłąką migracyjną zostaną kompleksowo zorganizowane.

9. Ze spędzaniem czasu wolnego, a raczej z niewłaściwym sposobem jego zagospodarowania, wiąże się tematyka zaburzonych zachowań u dzieci i młodzieży. Odpowiedzi uczniów odnośnie tego zagadnienia, uzyskane z danych zawartych w zastosowanych narzędziach badawczych, tj. załączniku nr 2 dla uczniów klas II-III i V-VI oraz w załączniku nr 2 i nr 4 dla uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, dały podstawę do wnioskowania, iż jest

¹⁴⁵ M. Radochoński, *Osobowość antyspołeczna*. Rzeszów 2000.

to problem, który pojawia się już u dzieci w szkole podstawowej, a nasila u adolescentów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych.

Omówienie i wskazania pomocowe:

Analiza wyników badań wykazała, że deficyty w obszarze prawidłowych zachowań ujawniły się u badanych uczniów już w młodszym wieku szkolnym, a nasiliły w fazie dorastania. Dojrzewanie jest specyficznym etapem w życiu każdego człowieka i podejmując rozważania na jego temat należy dobitnie podkreślić, że stanowi on zarówno szanse, jak i zagrożenia dla rozwoju jednostki. Sposób i jakość przebiegu tego procesu uzależnione są od podstawowych środowisk życia i aktywności młodego człowieka, do których bez wątpienia należą: rodzina i grupa rówieśnicza. Znaczenie tej pierwszej zostało omówione powyżej w kontekście m.in. realizacji funkcji opiekuńczo-wychowawczej, natomiast w tym miejscu skupimy się na krótkim wyjaśnieniu roli rówieśników w kształtowaniu się określonych zachowań u dorastających.

Młodzi ludzie, którzy mieli w dzieciństwie zaspokojone potrzeby psychiczne, odwzajemniają te dodatnie uczucia na innych. Jeżeli natomiast rodzina nie dała dziecku poczucia bezpieczeństwa, afiliacji, czy uznania, wówczas jednostka jest sfrustrowana i wykazuje cechy złego przystosowania społecznego. Ponadto, na skutek tych negatywnych emocji, zaburza się jego rozwój emocjonalno-społeczny. Dorastający, którzy nie mają oparcia w swoich najbliższych, czyli rodzicach, mają poczucie odrzucenia, izolacji i zbędności, a ich ocena jest przeważnie negatywna¹⁴⁶. Sytuacja taka sprzyja oddalaniu się od rodziców (nie jest to jednak naturalne

¹⁴⁶ Z. Zaborowski. Rodzina jako grupa społeczno – wychowawcza. Warszawa 2008.

oddalenie się związane z fazą rozwojową, lecz o innym podłożu) i ucieczce do grup rówieśniczych z podobnymi problemami. Adolescent znajduje tam zrozumienie, wsparcie i poczucie bezpieczeństwa, bowiem ma kontakt z osobami, które mają te same problemy, myślą i zachowują się podobnie. Grupa rówieśnicza może więc być miejscem, które pomaga w poszukiwaniu własnej drogi życiowej i wyrabia w jednostce nawyki działania zgodnego z ogólnie przyjętymi w danym społeczeństwie normami postępowania. Wówczas takie oddziaływania można uznać za socjalizujące.

Natomiast kontrsocjalizująco wpływa na dorastające jednostki wszystko to, co działa na nich w odwrotnym kierunku, tzn. wówczas, gdy wejdą one w interakcje z osobami przejawiającymi tendencję do zachowań niezgodnych z prawem lub naruszających normy porządku prawnego lub zachowujących się w taki właśnie sposób. Jeżeli dodatkowo w rodzinie występują niewłaściwe wzorce, zła atmosfera, konflikty, brak więzi, itp., to wpływ kontrsocjalizacyjny jest silniejszy¹⁴⁷

Ujawnione w wynikach badań zaburzone zachowania u uczennic i uczniów mają prawdopodobnie związek z niewłaściwymi relacjami w rodzinie, będącymi skutkami migracji zarobkowej (dotyczy eurodzieci) oraz prawdopodobnie z przynależnością do grup rówieśniczych o wspomnianym powyżej charakterze. Przypuszcza się, że sposób spędzania wolnego czasu, który nie jest pod należytą kontrolą rodziców i w dość znacznej liczbie przypadków odbywa się poza domem wśród kolegów i koleżanek, może także być przyczyną zachowań niezgodnych z obowiązującymi zasadami i normami.

¹⁴⁷ J. Błachut, A. Gaberle, K. Krajewski, Kryminologia. Gdańsk 2001.

Poddane analizie wyniki badań wskazujące na występowanie tego rodzaju zachowań u dzieci i dorastających, dają podstawę do opracowania modelowych działań pomocowych ukierunkowanych na tę właśnie grupę badawczą i stanowią rekomendacje zarówno dla pedagogów, jak i pracowników instytucji pomocy społecznej, a także organizacji pozarządowych. Modelowym wskazaniem wydają się być zadania mające na celu po pierwsze: usystematyzowanie niewłaściwych zachowań pod kątem etiologii pochodzenia, charakteru (np.: asocjalne, czy antysocjalne), a następnie pod względem stopnia zaawansowania. Odstąpienie od tej zasady znacząco obniży lub uniemożliwi, zdaniem autorki publikacji, skuteczne wsparcie. Powinna być w pierwszej kolejności przeprowadzona diagnoza sytuacji rodzinnej i pedagogiczno-psychologicznej dziecka, rozpoznanie charakteru i stopnia nasilenia zaburzeń i dopiero na tej podstawie należy kwalifikować jednostkę do odpowiedniej grupy terapeutycznej. Konieczne jest upewnienie się, jakiego rodzaju pomoc należy zorganizować, to znaczy, czy mają to być zabiegi o charakterze profilaktycznym, interwencyjnym, czy może już resocjalizacyjnym. Oddziaływania na zasadzie terapii grupowej, z młodzieżą przejawiającą zaburzone zachowania, bez rozpoznania powyższych kwestii, mijają się z celem (przypomina to bowiem zajęcia z gimnastyki korekcyjnej, gdzie kilkunastoosobowa grupa dzieci, o różnych wadach postawy, wykonuje pod opieką prowadzącego, takie same ćwiczenia). Modelowy, skuteczny system pomocy powinien więc opierać się na podmiotowym podejściu do każdej analizowanej sprawy. Chodzi o to, aby rozpatrywane były indywidualne sytuacje każdej, potrzebującej wsparcia jednostki. Tego typu rozwiązania wymagają jednak dodatkowych nakładów finansowych, głównie na stworzenie większej liczby etatów dla specjalistów do spraw rodziny.

Ważnym aspektem jest uruchomienie wsparcia społecznego polegającego na częstych kontaktach z rodzinami i młodzieżą odznaczającą się zaburzonymi zachowaniami. Nie bez znaczenia w tym względzie jest udział organizacji pozarządowych. Z uwagi na fakt, że działają one właśnie w środowisku najbliższym rodzinie i dziecku, powinny otoczyć właściwą ochroną i być pomocne w rozwiązywaniu skomplikowanych problemów egzystencjalnych rodzin. Działania powinny być rozłożone w czasie i charakteryzować się różnym stopniem intensywności, a ponadto być dostosowane do specyficznych, indywidualnych potrzeb klienta-rodziny.

10. Analizy wyników badań służących określeniu stylów wychowania w rodzinach eurodzieci i pozostałych badanych nie wykazały jednoznacznie dominującego modelu wychowania. Zarysowała się jednak pewna tendencja pozwalająca wnioskować, że niewłaściwe oddziaływania wychowawcze w tym zakresie w największej liczbie przypadków dotyczą ojców eurodzieci, którzy preferują styl autokratyczny.

Omówienie i wskazania pomocowe:

Każdy typ rodziny charakteryzuje się odrębnością określonych stylów wychowania, przez który rozumie się dobór i zastosowanie zespołu środków wychowawczych lub też wypadkową sposobów i metod oddziaływania na dziecko w rodzinie. Zazwyczaj wyróżnia się trzy podstawowe style wychowania: demokratyczny, autokratyczny i liberalny, z których każdy odznacza się zróżnicowanym nasileniem, a to z kolei w zasadniczy sposób wpływa na określone zachowania wychowujących się w danej rodzinie dzieci. Nadmienić należy, że styl liberalny może przybierać dwie formy z uwagi na fakt, że będzie on odmienny u rodziców

kochających i niekochających. Mając na uwadze tego typu zastrzeżenie, Autorka narzędzia zaproponowała styl liberalny kochający i niekochający¹⁴⁸.

Każdy z trzech głównych stylów wiąże się z pewnymi skutkami wychowawczymi, uzależnionymi od skali natężenia zachowań należących do danego modelu wychowania, od wieku dziecka, a przede wszystkim od całościowej struktury środowiska rodzinnego. Z wychowawczego punktu widzenia najbardziej wskazany jest styl demokratyczny[tamże].

Największe niebezpieczeństwo dla właściwych norm funkcjonowania systemu rodzinnego, a tym samym oddziaływania na wychowujące się w nim dzieci stwarza styl autokratyczny, odznaczający się dominacją rodziców i wymaganiem całkowitego podporządkowania się ich poleceniom.

Modelowe działania pomocowe w tym względzie powinny opierać się w pierwszej kolejności na szerokiej, szczegółowej diagnozie danej rodziny, aby upewnić się co do prawidłowości wyodrębnionego stylu postępowania wychowawczego. Należy więc mieć na uwadze, że analizowany model, a więc styl autokratyczny, cechują następujące właściwości: dziecko zaznajomione jest z konsekwencjami swoich określonych zachowań, praw i obowiązków, a więc jego funkcjonowanie w takim środowisku ma mocno ograniczoną swobodę i spontaniczność; rodzice nie okazują dzieciom uczuć z obawy przed konsekwencjami takiego negatywnego (w ich odczuciu) zachowania; brak jest dbałości o

¹⁴⁸ M. Ryś, Systemy rodzinne. Metody badań struktury rodziny pochodzenia i rodziny własnej. Warszawa 2001.

zaspokajanie potrzeb i relacji międzyludzkich, ponieważ większą uwagę przypisuje się wypełnianiu przez każdego członka rodziny obowiązków; rodzice nie uważają za wskazane chwalić swoich dzieci za ich osiągnięcia, które traktowane są jako sytuacje oczywiste, natomiast wychwytywane i karane są najdrobniejsze ich błędy; zasadniczą rolę w procesie wychowania odgrywa kara; rodzice ingerują w wybór osób, z którymi ich dzieci mogą utrzymywać relacje koleżeńskie, a następnie kontrolują je [por. tamże].

Działaniami pomocowymi dla rodzin stosujących taki właśnie styl wychowania mogą stać się treningi umiejętności wychowawczych realizowane przez profesjonalistów z dziedziny pedagogiki, psychologii, socjologii, czy pracy socjalnej. Wydaje się, iż wskazane jest zastosowanie w tego rodzaju deficytach, rodzinnych terapii o charakterze systemowym, bowiem dzieci wychowywane w stylu autokratycznym potrzebują także pomocy specjalistycznej, która będzie odbywać się wspólnie z rodzicami. Ważne jest także, aby dokonywanie diagnozy tak ważnej materii jak rodzina, miało profesjonalny charakter, z zachowaniem wszelkich zasad zawodowości i dyskrecji. Powinno się również opierać na ścisłej współpracy kadr, o których mowa powyżej, aby wiedza na temat rodziny była pozyskana z jak największej liczby źródeł. Należy też pamiętać o tym, iż wychowanie w stylu autokratycznym, a także liberalnym, czy demokratycznym, pociąga za sobą określone skutki, które uzależnione są od poziomu i zakresu występowania czynników określających dany styl. Dopiero po tak przeprowadzonym rozpoznaniu środowiska rodzinnego i określeniu dominującego w nim stylu wychowania, a także jego natężenia oddziaływania, możliwe stanie się podjęcie skutecznej terapii.

Oprócz powyższych wskazań, modelowe rozwiązania dla rodziców wykazujących autokratyczne zachowania w procesie wychowania, powinny opierać się na założeniach, jakie sformułowano w stosunku do matek i ojców wykazujących brak wiedzy pedagogicznej w realizacji funkcji opiekuńczo – wychowawczej, odnoszących się także do innych zakresów interpretowanego obszaru. Jest to zasadne z uwagi na fakt, że jakość tych deficytów pokrywają się.

11. Kolejnym zagadnieniem, które zostało poddane diagnozie, stało się określenie poczucia własnej wartości u badanej młodzieży w wieku dorastania. Nie ujawniły się jednoznacznie cechy osobowości, które pozwoliłyby na wyłonienie jednej z określonych w narzędziu badawczym – skali. Zarysowała się wszakże pewna tendencja, która wymaga jeszcze pogłębionej diagnozy w analizowanym obszarze. Wynika z niej, że badani w największej liczbie przypadków, przejawiają takie cechy osobowości, które świadczą o problemach emocjonalnych charakteryzujących się nadwrażliwością lub poczuciem odrętwienia.

Omówienie i wskazania pomocowe:

W okresie dorastania, zmiany we wszystkich obszarach nasilają się i wzajemnie determinują. To właśnie w oparciu o nie adolescent buduje poczucie własnej wartości, czyli uznaje na ile ceni siebie jako człowieka, czy czuje się szczęśliwy i czy odczuwa satysfakcję ze swojego życia. Młody człowiek dokonuje samooceny w różnych dziedzinach własnej działalności, która wynika z dwóch rodzajów wewnętrznych osądów. Pierwszy jest wynikiem myślenia o tym, kim chciałby być, drugi – kim rzeczywiście jest. Podstawą do formułowania tej wewnętrznej, własnej oceny jest przede

wszystkim skala rozbieżności pomiędzy tymi dwoma aspektami. Drugim, głównym czynnikiem wpływającym na poczucie własnej wartości u młodzieży w wieku dojrzewania jest odczuwanie szeroko pojętego wsparcia, otrzymywanego od osób znaczących, czyli rodziców i rówieśników. Należy je rozumieć również jako akceptację ze strony tychże osób¹⁴⁹

Dla budowania poczucia własnej wartości bardzo ważne jest więc przekonanie dorastającej jednostki, że realizuje własne cele i osiąga to, co jest dla niej ważne, jak również to, że odczuwa społeczne wsparcie. Obydwa czynniki determinują się wzajemnie.

Modelowe działania pomocowe sformułowane na podstawie analiz badawczych, odnoszących się do poczucia własnej wartości adolescentów, wskazują na potrzebę podjęcia działań mających za zadanie:

- a) uświadomienie dorastającym jednostkom i ich rodzicom rangi właściwego procesu planowania oraz dróg realizacji wytyczonych celów; są to jednocześnie istotne elementy kształtowania tożsamości u młodzieży w wieku dojrzewania
- b) uzmysłowienie znaczenia wsparcia otrzymywanego od osób znaczących dla wypracowania właściwej samooceny u dorastających

Realizacja modelowych działań pomocowych, odwołujących się do powyższych treści powinna opierać się w pierwszej kolejności na przekazaniu rodzicom wiedzy dotyczącej specyfiki okresu dojrzewania.

¹⁴⁹ B. Ziółkowska, Okres dorastania. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać. [w:] Psychologiczne portrety człowieka. red. A. Brzezińska, Gdańsk 2005.

Niewielu dorosłych ma bowiem świadomość, że właściwe planowanie i osiąganie wyznaczonych celów przez dorastającą młodzież, pełni istotną funkcję w przebiegu całego, dorosłego życia, gdyż jest to element formującej się tożsamości. Ponadto, z tego właśnie punktu widzenia, a więc tworzącej się tożsamości, młody człowiek potrzebuje od rodziców adekwatnego do swojego wieku wsparcia, które jest w stanie przyjąć jedynie wówczas, gdy istnieje między nimi więź emocjonalna, satysfakcjonująca obie strony, dająca poczucie wspólnoty, zapewniająca bezpieczeństwo, ale jednocześnie stymulująca do dalszego rozwoju. Dorastające jednostki potrzebują więc zewnętrznych wzorców, ponieważ jego wewnętrzne są dopiero w stadium tworzenia się. Na tym etapie wskazane jest, aby rodzice stali się instruktorami, przewodnikami, czy wręcz wzorami osobowymi dającymi przykład swoim zachowaniem. Rola rodziców dla ich dzieci w wieku dojrzewania jest więc nie do zastąpienia przez inne osoby, czy instytucje. Stąd właśnie wynika problem związany z funkcjonowaniem dzieci i młodzieży w rodzinach niepełnych z powodu migracji zarobkowej rodziców.

Istnieje więc pilna potrzeba dostarczenia wiedzy z tego zakresu, jak też innych, których sformułowanie było możliwe dzięki badaniom przeprowadzonym w ramach Projektu, dla rodziców podejmujących decyzję o wyjeździe za granicę w celach zarobkowych.

12. Literatura przedmiotu odnośnie wsparcia społecznego wskazuje na fakt, iż współczesna praktyka pracy socjalnej w kontekście współpracy z rodziną, usytuowana jest w teorii kontroli oraz administrowania zgodnie z ogólnie

wytyczonymi, sztywnymi dyrektywami. Wydaje się, że tego typu postępowania ograniczają profesjonalny potencjał pracownika socjalnego i prowadzą raczej do sztampowych zachowań, których konsekwencją są niepowodzenia w rozwiązywaniu rzeczywistych problemów rodziny.

Modelowe zadania powinny polegać na wzmocnieniu pozycji pracownika socjalnego. Osoby wykonujące tę ważną społecznie profesję, powinny odznaczać się wiedzą nie tylko z zakresu pracy socjalnej, lecz również z pedagogiki, psychologii i elementów prawa rodzinnego. Głównym ich zadaniem byłoby upowszechnianie informacji o działalności instytucji pomocowych oraz popularyzacja ich form. Modelowym, a więc idealnym działaniem w analizowanej kwestii byłoby przygotowywanie i emitowanie w telewizji programów edukacyjnych, prowadzonych wspólnie z pracownikami socjalnymi. Dałoby to możliwość analizowania różnych aspektów problemów oraz wskazywania właściwych dróg interwencji i pomocy. Wskazane jest, aby pracownik socjalny był przedstawicielem wyspecjalizowanych, środowiskowych służb ochrony dzieci, którego zadaniem byłoby „wychwycenie” sytuacji zagrożenia i możliwe jak najszybsze organizowanie pomocy w celu zahamowania zjawiska pogłębiających się dysfunkcji, czy patologii. Pracownik socjalny wychodziłby więc z inicjatywą wsparcia do rodzin potrzebujących tego typu oddziaływań, a także pełniłby funkcję koordynatora działań pomocowych. Realizacja takich właśnie modelowych działań pomocowych możliwa do zrealizowania, jeżeli pracownik socjalny będzie miał pod opieką mniejszą liczbę rodzin i znajdą się środki finansowe na kształcanie w obszarach opisanych powyżej, włącznie z działaniami medialnymi i marketingowymi, które wydają się być niezbędne również w realizowaniu tego rodzaju zadań.

13. Modelowe rozwiązania dla pracy socjalnej w obszarze środowiska rodzinnego powinny opierać się na podejściu systemowo – konstruktywistycznym, którego podstawą jest analizowanie problemów rodziny jako wzajemnie współdziałających, czy też współwystępujących różnych zachowań członków, którzy uczestniczą w sytuacji problemowej. Dla jasności wywodu należy w tym miejscu wyjaśnić na czym polega podejście systemowe i konstruktywistyczne. Otóż, właściwość podejścia systemowego (por. powyżej) opiera się na założeniu, że terapeuta (lub np.: pracownik socjalny), zamiast poszukiwać przyczyn niepożądanego zachowania, stara się zrozumieć wzorce zachowań w rodzinie i wzajemne interakcje, z których zaburzone zachowanie czerpie swój sens i znaczenie¹⁵⁰. Natomiast zgodnie z zasadami konstruktywizmu, wszystkie zachowania członków rodziny są traktowane jako przejawy komunikowania się. System rodzinny stanowi złożoną, wielopoziomową siatkę transakcji i komunikacji pomiędzy jej członkami, które przebiegają zgodnie z określonymi, swoistymi tylko i wyłącznie dla danej rodziny wytycznymi, które odgrywają wiodącą rolę dla praktyki pracy socjalnej. Poznanie – rozumienie rodziny, wymaga zreformowania praktyki pracy socjalnej w odniesieniu do tej podstawowej grupy społecznej.

Zmiana, a tym samym-modelowe działanie, miałyby polegać na badaniu nie tylko faktów, ale również znaczeń, stąd właśnie odwołanie się do konstruktywizmu w diagnozie mechanizmów funkcjonowania rodziny. W świetle powiązanych ze sobą założeń teorii systemów i konstruktywizmu, przyjęcie nowej struktury, charakteru i procesów

¹⁵⁰ M. Ryś, Systemy rodzinne. Metody badań struktury rodziny pochodzenia i rodziny własnej. Warszawa 2001.

zachodzących w rodzinie rewiduje dotychczasowy sposób praktyki pracy socjalnej ukierunkowanej na rodzinę. Zmiany te polegają, jak wspomniano powyżej, na badaniu zarówno faktów, jak i znaczeń, a dotyczą także obszaru profesjonalnego działania pracownika socjalnego w procesie pomocowym. Zgodnie z interpretowanymi założeniami, praktyka pracy socjalnej powinna uwzględniać oddziaływania pracownika socjalnego nie tylko z rodziną, ale również w rodzinie.

Wprowadzanie wszelkiego rodzaju zmian w dotychczasową pracę, wymaga od pracowników socjalnych odbycia szkoleń w obszarach objętych reformą. Ograniczony dostęp do podnoszenia kwalifikacji może wpływać bowiem na osłabienie roli zawodowej, co automatycznie powoduje obniżenie jakości współpracy z klientem. Dlatego też należy podkreślić znaczenie profesjonalizmu w planowaniu i prowadzeniu polityki społecznej, którego jednym z wyznaczników jest przygotowanie osób, czyli pracowników socjalnych, do aktywizujących działań. Rola pracownika socjalnego powinna być więc wzmocniana poprzez dostęp do bezpłatnych szkoleń, kursów i wszelkich innych form podnoszenia kwalifikacji¹⁵¹

14. Pogłębiona taką właśnie drogą wiedza, może mieć istotne znaczenie dla pracy socjalnej z rodziną migrującą. Środowiska te, jak ujawniły badania przeprowadzone na potrzeby Projektu, borykają się z różnymi trudnościami, które wymagają wsparcia instytucjonalnego. W ramach działalności zawodowej, instytucje pomocy społecznej wzmocniają lub przyczyniają się do odzyskiwania zdolności rodziny do funkcjonowania w społeczeństwie poprzez nauczenie pełnienia we właściwy sposób określonych ról

¹⁵¹ A. Kanios, M. Czechowska – Bieluga (red.), Praca socjalna. Kształcenie – działanie – konteksty, Kraków 2010, s.194 i nast.

społecznych, realizacja których może być zaburzona, jeśli rozłąka jest zbyt długa, tj. trwająca ponad 12 miesięcy.

Modelowym działaniem w takiej sytuacji byłoby dokonywanie przez pracowników socjalnych „pomiarów” sytuacji rodzinnej znanymi, dostępnymi technikami, z uwzględnieniem zasad prywatności. Działanie takie służyłoby ustaleniu wzajemnych relacji małżonków, prawidłowości wypełniania przez nich ról rodzinnych, zadań rodzicielskich, a więc atrybutów, które są podstawą funkcjonowania każdego związku, a tym samym całej rodziny, co z kolei pozwoliłoby na podejmowanie prób budowania efektywnej komunikacji rodzice-dzieci. Tego rodzaju zadania wypełniane przez pracowników socjalnych miałyby dodatkowy, pozytywny wymiar dla rozwiązywania trudnych sytuacji rodzinnych związanych z powrotami rodziców do domu po długotrwałej migracji zarobkowej, w kwestiach odnoszących się do odbudowywania zerwanych więzi rodzinnych.

15. Jednym z najważniejszych zadań praktyki pracy socjalnej w obszarze pracy z rodziną migracyjną, powinno więc stać się reaktywowanie lub utrzymywanie poprawnych relacji między jednostką, a środowiskiem społecznym oraz wzmocnienie umiejętności rodziny w rozwiązywaniu własnych problemów. Czynności skierowane na określone problemy społeczne powinny koncentrować się wokół metodycznych obszarów profesjonalnej działalności, takich jak: zrozumienie, informowanie, przekonywanie do właściwych rozwiązań, kontrolowanie, wskazywanie nowych możliwości, a także budowanie relacji z klientem. W praktyce pracy socjalnej powinno kłaść się większy nacisk na wywarcie wpływu na osobę w taki sposób, aby potrafiła ona sama skutecznie zmienić swoją

sytuację problemową. Efekty takich oddziaływań są możliwe jedynie wówczas, gdy pracownik socjalny będzie motywował jednostkę do działania poprzez wzmocnienie jej potencjału oraz zaznajamianie z nowymi formami życia społecznego. Praca socjalna z rodziną, która zdecydowała o migracji zarobkowej ojca lub matki, powinna polegać także na podjęciu poniższych kroków:

- a) diagnozie sytuacji rodzinnej obejmującej szczegółową wiedzę o tym, która osoba wyjeżdża, ile dzieci i pod czyją opieką pozostaje w kraju, czy pojawiły się jakieś problemy w środowisku rodzinnym w związku z podjętą decyzją o wyjeździe zarobkowym
- b) uświadomienie rodziców na temat ewentualnych skutków migracji dla dzieci oraz rodziny w przypadku długotrwałej rozłąki
- c) dopilnowanie prawnej sytuacji dzieci pozostających w kraju
- d) wyjaśnienie rodzicom, którzy razem decydują się na wyjazd (bez dzieci), o konieczności ustanowienia opiekuna prawnego
- e) poinformowanie rodziny o osobach i miejscach, w których zostanie im udzielona ewentualna pomoc w sytuacjach problemowych
- f) zorganizowanie spotkania rodziny z pracownikiem socjalnym, pedagogiem lub psychologiem szkolnym oraz nauczycielem – wychowawcą, w celu ustalenia strategii postępowania mającej na celu

zmniejszenie negatywnych skutków rozłąki z matką lub ojcem - dla ich dziecka¹⁵²

Niezmiernie istotną kwestią jest wspomniana właśnie współpraca pomiędzy nauczycielami-wychowawcami, pedagogami szkolnymi, pracownikami socjalnymi oraz kuratorami rodzinnymi. Ich wspólne działanie na rzecz pomocy jednostkom dotkniętym skutkami migracji zarobkowej rodziców, powinno polegać na selekcji do zespołów diagnostyczno-wyrównawczych, wymianie materiałów diagnostyczno-terapeutycznych oraz działalności orzeczniczo-kwalifikacyjnej. Przeprowadzone wywiady narracyjne z pedagogami szkolnymi ujawniają braki w tego rodzaju obszarach. Stwierdzają oni np., że otrzymują dokumenty z sądu rodzinnego z orzeczeniem przysposobienia dziecka przez daną rodzinę, a nie dociera do nich informacja o rodzinie biologicznej, o powodach zaistnienia takiej właśnie sytuacji rodzinno-prawnej, o stanie emocjonalnym dziecka, brak jest także diagnozy psychologiczno-pedagogicznej sprzed adopcji i po niej. Są to czynniki stanowiące przeszkodę w płynności oddziaływań terapeutycznych lub uniemożliwiający ich podjęcie.

16. Duże znaczenie dla przyszłych pracowników socjalnych, pedagogów i kuratorów sądowych miałoby wprowadzenie do przedmiotów studiów z powyższych zakresów, tematyki dotyczącej eurosieroctwa. Niektóre uczelnie, jak np. Krakowska Akademia im. A.F. Modrzewskiego w ramach zajęć fakultatywnych proponuje studentom kierunków pedagogicznych przedmiot pn.: Diagnoza i rozwiązania pomocowe dla eurosierot. W ciągu

¹⁵² Tamże.

jednego semestru studenci mają możliwość zapoznają się z głównymi problemami rodzin migracyjnych, uczą się diagnozować ich zakres oraz organizować system działań pomocowych. Tak przygotowani przyszli pracownicy kierunku: pedagogika resocjalizacyjna, czy praca socjalna, będą stanowić profesjonalną kadrę również z zakresu współpracy z rodzinami dotkniętymi skutkami euro-migracji.

Podsumowując – analiza wyników badań jasno określiła obszary wsparcia dla rodzin, w tym dzieci i młodzieży dotkniętych negatywnymi skutkami migracji zarobkowych. Podstawowy wniosek jest taki, że należy budować system wsparcia wokół kilku filarów, z których najważniejsze, to: pedagogiczno-psychologiczny, socjalny i prawny. Do działań pomocowych powinny zostać zaangażowane: szkoły, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, instytucje pomocy społecznej oraz sądy. Nadmienić jednak należy, że modelowe działania pomocowe powinny koncentrować się na budowaniu takiego modelu wsparcia, aby w działalność zaangażowani zostali w pierwszej kolejności rodzice, którzy podejmują decyzję o migracji oraz pozostawieniu dzieci i współmałżonka w kraju.

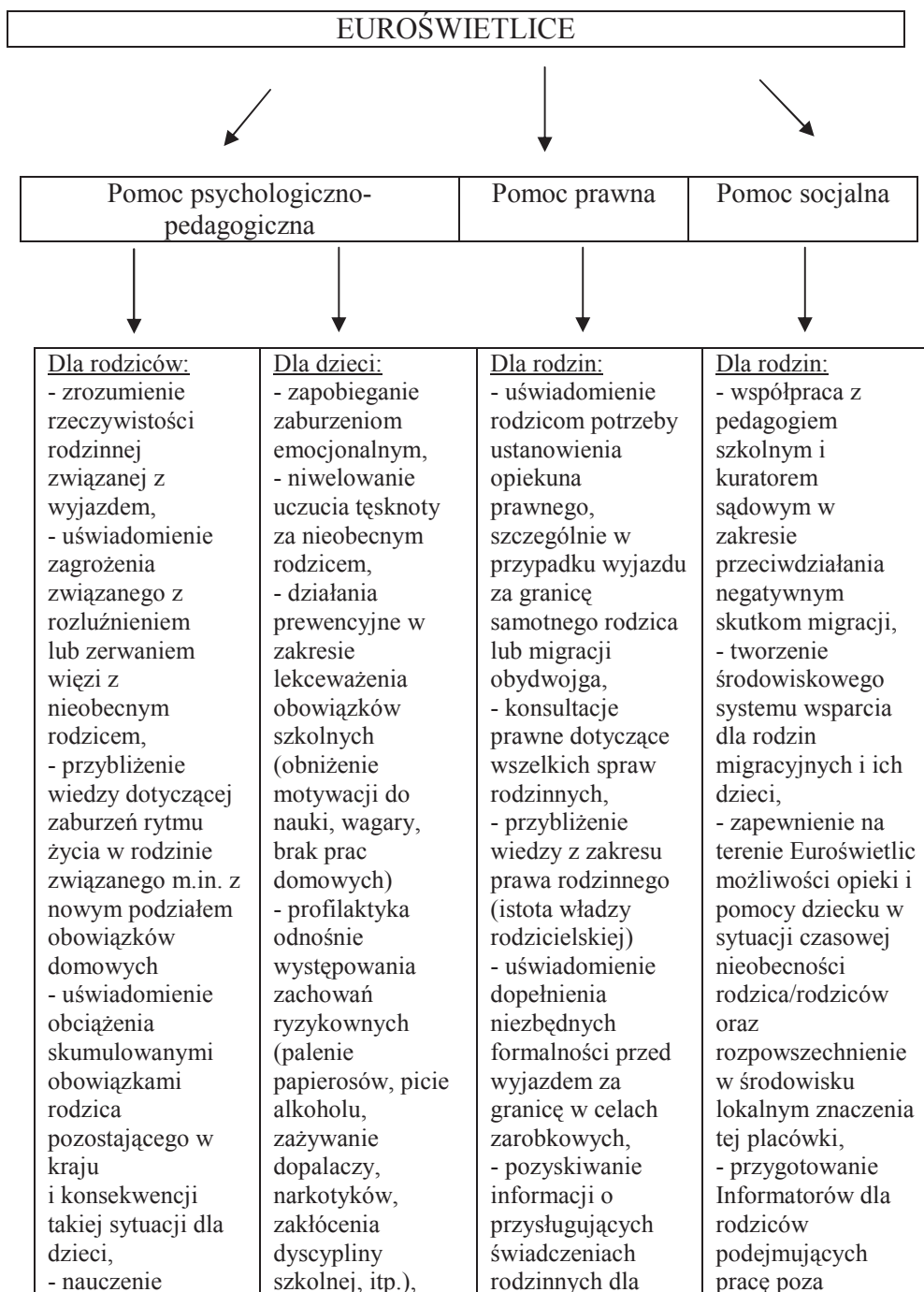
Mając na uwadze zaprezentowane powyżej analizy wyników badań, wnioski z nich płynące oraz wskazania dla modelowych działań pomocowych można stwierdzić, że główny cel Projektu został osiągnięty. Zakładał on bowiem przeciwdziałanie marginalizacji i wykluczeniu społecznemu dziewcząt i chłopców w wieku 8-19 lat, wychowujących się w rodzinach niepełnych z powodu migracji zarobkowej (euro-migracji) i zamieszkujących teren województwa świętokrzyskiego. Założone osiągnięcie tego celu wiązało się ponadto z przeprowadzeniem analizy

wpływu migracji zarobkowej na funkcjonowanie społeczne badanych grup dzieci i młodzieży oraz zainspirowaniem instytucji edukacyjnych i pomocy społecznej do przeciwdziałania jej negatywnym skutkom.

Badania i wyniki analiz badawczych ukierunkowane były na wytyczone cele szczegółowe, które zrealizowano poprzez podjęcie kompleksowych badań odnośnie zależności pomiędzy funkcjonowaniem społecznym dziewcząt i chłopców, a migracją zarobkową rodziców, a także poprzez wyłonienie problemów opiekuńczo-wychowawczych zaburzających to funkcjonowanie. Dodać należy, że jako główne ich źródło wskazano życie w rodzinie niepełnej czasowo lub stale. Realizację kolejnych celów szczegółowych dokonano poprzez określenie podstaw do tworzenia programów pomocowych ukierunkowanych na eurodzieci i ich rodziców oraz zainspirowanie instytucji pomocy społecznej i edukacji do przeciwdziałania negatywnym skutkom euro-migracji.

Problem główny Projektu został rozwiązany poprzez dostarczenie kompleksowej informacji na temat wpływu migracji zarobkowej rodziców lub opiekunów na zaburzenia w funkcjonowaniu społecznym dziewcząt i chłopców w wieku szkolnym (8-19 lat) z terenu województwa świętokrzyskiego oraz poprzez wskazania modelowych rozwiązań pomocowych dla badanych grup euro-dzieci i ich rodziców.

Tabela nr 91. Model wsparcia dla rodziców i dzieci z rodzin euro-migracyjnych



określania bilansu zysków i strat dla funkcjonowania rodziny (związanych z euro-migracją) - uzmysłowienie potrzeby przygotowania dzieci do rozłąki migracyjnej z rodzicem, - przybliżenie wiedzy na temat konieczności dostosowania metod wychowawczych do wieku dziecka,	- otrzymywanie wsparcia w trudnych chwilach, - ingerowanie w formy spędzania czasu wolnego przez dzieci i młodzież	rodzin niepełnych z powodu euro-migracji, - pozyskanie wiedzy odnośnie konsekwencji prawnych dla rodziców pozostawiających nieletnie dzieci bez ustanowienia opiekuna prawnego, - uzmysłowienie zakresu interwencji prawnych dotyczących ograniczenia i pozbawienia władzy rodzicielskiej	granicami, - podjęcie przez pracowników socjalnych współpracy z pedagogami i psychologami działań mających na celu integrację rodziny po długotrwałej rozłące migracyjnej, - dbanie o regularność kontaktów dzieci z nieobecnym rodzicem
---	---	---	--

Powyższe zestawienie tabelaryczne stanowi model działań pomocowych ukierunkowanych na rodziców i dzieci z rodzin euro-migracyjnych. Został on stworzony na podstawie diagnozy i analizy wyników badań przeprowadzonych w ramach realizowanego Projektu pod nazwą *EuroDzieci. Diagnoza sytuacji rodzinnej i społecznej eurosierot. Tworzenie systemu wsparcia w celu przeciwdziałania wykluczeniu i marginalizacji.*

BIBLIOGRAFIA

- Adamski F., *Socjologia małżeństwa i rodziny*, Warszawa 1982.
- Appelt K., *Jak rozpoznać potencjał dziecka*, [w:] A. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka*, Gdańsk 2005.
- Badora S., *Uczucia i profesjonalizm. O formach opieki zastępczej*, Częstochowa 1998.
- Badora S., Stojecka-Zuber R., *Pedagogika wobec problemów opieki i resocjalizacji*, Tarnobrzeg 2007.
- Badora S., Czeredrecka B., Marzec D., *Rodzina i formy jej wspomagania*, Kraków 2003.
- Badora S., Stojecka-Zuber R., *Pedagogika wobec problemów opieki i resocjalizacji*, Tarnobrzeg 2007.
- Bee H., *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań 2004.
- Birch A., Malim T., *Psychologia rozwojowa w zarysie*, Warszawa 1995.
- Błachut J., Gaberle A., Krajewski K., *Kryminologia*, Gdańsk 2001.
- Bradshaw J., *Zrozumieć rodzinę. Rewolucyjna droga odnalezienia samego siebie*, [w:] *Systemy rodzinne. Metody badań struktury rodziny pochodzenia i rodziny własnej*, M. Ryś, Warszawa 2001.
- Braun-Gałkowska M., *Psychologia domowa*, Lublin 2008.
- Brańgel J., *Rodzinne i osobowościowe uwarunkowania sukcesu szkolnego dziecka z rodziny rozwiedzionej*, Opole 1994.
- Brańgel J., Badora S. (red.), *Formy opieki, wychowania i wsparcia w zreformowanym systemie pomocy społecznej*, Opole 2005.
- Breitkopf E., *Profilaktyka wychowawcza*, „Studia Pedagogiczne”, t. XXXV, s. 45-49, Warszawa 1983.
- Brzezińska A., (red.), *Psychologiczne portrety człowieka*, Gdańsk 2005.

- Brzezińska A.,
Bardziejewska M.,
Ziółkowska B. (red.), *Zagrożenia rozwojowe w okresie dorastania*,
Poznań 2005.
- Burszta W. J., Serwański J. (red.), *Migracje – Europa - Polska*, Warszawa 2003.
- Clarke D., *Zachowania prospołeczne i antyspołeczne*, Gdańsk
2005.
- Cudak H., *Szkice z badań nad rodziną*, Kielce 1995.
- Czapiński J., Panek T., *Diagnoza społeczna, warunki i jakość życia
Polaków*, [w:] *Rada Monitoringu Społecznego*,
Warszawa 2007.
- Danielewicz W.,
Izdebska J., Krzezińska-
Zach B.(red.), *Pomoc dziecku i rodzinie w środowisku lokalnym*,
Białystok 1995.
- Danilewicz W., *Sytuacja życiowa dzieci w rodzinach migracyjnych*,
Białystok 2006.
- Danilewicz W. (red.), *Oblicza współczesności w perspektywie pedagogiki
społecznej*, Warszawa 2009.
- Danilewicz W., Izdebska
J., Krzezińska-Zach B.
(red.), *Pomoc dziecku i rodzinie w środowisku lokalnym*,
Białystok 1995.
- Dąbrowska A., *Pedagogiczne aspekty percepcji siebie i przestrzeni
życiowej przez dorastających z dysfunkcyjnych
środowisk rodzinnych*, Kielce 2009.
- Dąbrowska A., *Pedagogiczne aspekty percepcji siebie i przestrzeni
życiowej przez dorastających z dysfunkcyjnych
środowisk rodzinnych*, Kielce 2009.
- Duda M., Gulla B. (red.), *Przeciw wykluczeniu społecznemu*,
Kraków 2008.
- Duraj-Nowakowa K., *Modelowanie systemowe w pedagogice*, Kraków
1997.
- Duszczek M.,
Wiśniewski J., *Analiza społeczno-demograficzna migracji
zarobkowej Polaków do państw EOG po 1 maja
2004 roku*, Warszawa 2007.
- Dybowska E. (red.), *Oblicze współczesnej rodziny polskiej*,
Kraków 2003.
- Dyczewski L., *Rodzina, społeczeństwo, państwo*, Lublin 1994.

- Dyczewski L. (red.), *Małżeństwo i rodzina w nowoczesnym społeczeństwie*, Lublin 2007.
- Jaźwińska E., Łukowski W., Okólski M., *Przyczyny i konsekwencje emigracji z Polski. Wstępne wyniki badań w czterech regionach za pomocą podejścia Etno - sondażowego*, „Working Papers”, Seria „Prace Migracyjne”, nr 7, Warszawa 1997, ISS UW.
- Egan G., Ferguson G. A., Takane Y., Frąckiewicz L. (red.), *Kompetentne pomaganie*, Poznań 2002.
- Frieske K. W., Poławski P., *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*, Warszawa 1999.
- Frąckiewicz L. (red.), *Wykluczenie społeczne*, Katowice 2005.
- Frieske K. W., Poławski P., *Opieka i kontrola. Instytucje wobec problemów społecznych, (rozdz. III, Procesy marginalizacji społecznej: korelaty biedy i społecznego nieprzystosowania)*, Katowice 1999.
- Fromm E., *Ucieczka od wolności*, Warszawa 1992.
- Gąsior H., *Bierność i agresja w środowisku rówieśniczym. Przyczyny i skutki*, Warszawa 1993.
- Gąsior K., Sakowicz T. (red.), *Pedagogika społeczna w służbie rodzinie, T. I*, Kielce 2005.
- Giddens A., *Socjologia*, Warszawa 2008.
- Giza T., *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*, Kielce 2006.
- Głaz S., Grzeszek K., Wiśniewska I., *Rodzina. Biologiczne i psychiczne podstawy jej funkcjonowania*, Kraków 1996.
- Golinowska S. (red.), *Ubóstwo i wykluczenie społeczne, badania, metody, wyniki*, Warszawa 2005.
- Górski S., *Metodyka resocjalizacji*, Warszawa 1985.
- Grabowska-Lusińska I., Okólski M., *Emigracja ostatnia?*, Warszawa 2009.
- Hałoń E. (red), *Rodzina – jej funkcje przystosowawcze i ochronne*, Warszawa 1995.
- Harwas-Napierała M., Trempała J., *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa 2003.
- Hoffman-Novotny H.J., *Migration. Ein Beitrag zu einer soziologischen Erklärung*, Stuttgart 1970. Podaje za: Kaczmarczyk P., *Migracje zarobkowe Polaków w dobie przemian*, Warszawa 2005.

- Ignatowicz J.,
Nazar M.,
Jaczewski A., Radomski A.,
Janocha W.,
Jarosz M. (red.),
Jarosz M. (red.),
Jarosz M. (red.),
Jaźwińska E., Okólski M. (red.),
John – Borys M.,
Kaczmarczyk P.,
Kamiński A.,
Kanios A., Czechowska – Bieluga M. (red.),
Kawczyńska-Butrym Z.,
Kawula S.,
Kawula S.,
Kawula S.,
Kawula S.,
Kawula S., Brągiel J., Janke A. W. (red.),
Kepiński A.,
Kocik L.,
- Prawo rodzinne*, Warszawa 2005.
- Wychowanie seksualne i problemy seksuologiczne wieku rozwojowego*, Warszawa 1986.
- Rodzina z osobą niepełnosprawną w społecznym systemie wsparcia*, Kielce 2009.
- Wykluczeni. Wymiar społeczny, materialny i etniczny*, Warszawa 2008.
- Patologia życia rodzinnego*, Warszawa 1990.
- Dezorganizacja w rodzinie i społeczeństwie*, Warszawa 1987.
- Ludzie na huśtawce. Migracje między peryferiami Polski i Zachodu*, Warszawa 2001.
- Pomoc dzieciom zagrożonym patologią*, Katowice 1997.
- Migracje zarobkowe Polaków w dobie przemian*, Warszawa 2005.
- Funkcje pedagogiki społecznej*, Warszawa 1980.
- Praca socjalna. Kształcenie – działanie – konteksty*, Kraków 2010.
- Migracje. Wybrane zagadnienia*, Lublin 2009.
- Pedagogika rodziny*, Toruń 2008.
- Wsparcie społeczne*, Warszawa 1999.
- Pedagogika społeczna dokonania - aktualności-perspektywy*, Toruń 2009.
- Wsparcie społeczne*, Warszawa 1999.
- Pedagogika rodziny*, Toruń 2002.
- Melancholia*, Warszawa 2001.
- Spoleczna kondycja rodziny w procesie globalizacji systemu aksjonormatywnego*, [w:] Ks. Mierzwiński B. i Dybowska E.(red.), *Oblicze współczesnej rodziny polskiej*, Kraków 2003.

- Konarzewski K., *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, Warszawa 1982.
- Kozaczuk F., *Analiza pedagogiczna opinii młodzieży licealnej o zjawiskach patologii społecznej*, [w:] *Rzeszowskie zeszyty naukowe. Prawo i Ekonomia, T. XI*, Rzeszów 1992.
- Kozaczuk F., Urban B., *Profilaktyka i resocjalizacja młodzieży*, Warszawa 2001.
- Kozdrowicz E., Walczak B. (red.), *Szkoła wobec mobilności zawodowej rodziców i opiekunów. Niezbędnik nauczyciela. „Zeszyty metodyczne”*, 2008, nr 8, Warszawa 2008. Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Kroplewski Z., *Jednostka czy rodzina?* [w:] Ks. Offmański A. (red.), *Małżeństwo i rodzina w panoramie współczesnych systemów*, Szczecin 2006.
- Krzanowski A., *Funkcjonowanie szkoły w rzeczywistości samorządu* [w:] Zając T. (red.), *Dylematy przemian oświatowych*, Rzeszów 1997.
- Krzesińska-Żach B., Szymanowska J., *Wybrane obszary problemów i zagrożeń społecznych*. [w:] Danilewicz W. (red.), *Oblicza współczesności w perspektywie pedagogiki społecznej*, Warszawa 2009.
- Krzyszkowski J., *Pomoc społeczna. Szkic socjologiczny*, Warszawa 2008.
- Kubiak M., Slany K., *Migracje*, [w:] *Encyklopedia socjologii*, T. 2., s. 243-249, Warszawa 1999.
- Kubik W., Urban B., *Uwarunkowania i wzory marginalizacji społecznej współczesnej młodzieży*, Kraków 2005.
- Kwilecki A., *Ruchy migracyjne ludności w Polsce Ludowej, Stan i potrzeby badań*. [w:] *Z pogranicza problematyki polityki narodowej i międzynarodowej, Studia i szkice*, Warszawa 1982.
- Lepalczyk I. (red.), *Źródła do pedagogiki opiekuńczej*, T. II, Warszawa 2003.

- Łukowski W., *Podstawowe tendencje w sferze zachowań migrantów za granicą i w społeczności ich pochodzenia*, [w:] Jaźwińska E., Łukowski W., Okólski M., *Przyczyny i konsekwencje emigracji z Polski. Wstępne wyniki badań w czterech regionach za pomocą podejścia Etno-sondażowego, Working Papers, Seria „Prace Migracyjne”, nr 7, Warszawa 1997. ISS UW. Podają za: Osipowicz D., Marginalizacja społeczna migrantów*, [w:] Jaźwińska E. i Okólski M.(red.), *Ludzie na huśtawce. Migracje między peryferiami Polski i Zachodu*, Warszawa 2001.
- Majkowski W., *Czynniki dezintegracji współczesnej rodziny polskiej. Studium socjologiczne*, Kraków 1997.
- Marody M. (red.), *Wymiary życia społecznego. Polska na przełomie XX i XXI wieku*, Warszawa 2004.
- Marody M., Giza-Polezczuk A., *Przemiany więzi społecznych. Zarys teorii zmiany społecznej*, Warszawa 2004.
- Marynowicz-Hetke E., Piekarski J., Cyrańska E., *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan i perspektywy*, Łódź 1998.
- Maxwell R., *Dzieci, alkohol, narkotyki*, Gdańsk 1994.
- McWhirter J. J., i inni, *Zagrożona młodzież. Ujęcie kompleksowe*, Warszawa 2008.
- Mierzwiński B., Dybowska E. (red.), *Oblicze współczesnej rodziny polskiej*, „Rocznik Teologii Katolickiej” 2009, nr VIII, Kraków 2009.
- Minkiewicz A., *Kryzys więzi rodzinnych i niektóre jego konsekwencje społeczne i kulturowe*, [w:] Hałoń E.(red.), *Rodzina – jej funkcje przystosowawcze i ochronne*, Warszawa 1995.
- Nalaskowski S., *Kształcenie i wychowanie w zreformowanej szkole polskiej*, Kraków 2001.
- Nartowska H., *Opóźnienia i dysharmonie rozwoju dziecka*, Warszawa 1980.
- Niebrzydowski L., *O poznaniu i ocenie samego siebie, na przykładzie młodzieży dorastającej*, Warszawa 1996.
- Obuchowski K., *Przez galaktykę potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Poznań 1999.

- Offmański A. (red.), *Małżeństwo i rodzina w panoramie współczesnych systemów*, Szczecin 2006.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001.
- Okólski M., *Mobilność przestrzenna z perspektywy koncepcji migracji niepełnej*, [w:] Jaźwińska E. i Okólski M.(red.), *Ludzie na huśtawce. Migracje między peryferiami Polski i Zachodu*, Warszawa 2001.
- Orłowska M. (red.), *Skazani na wykluczenie*, Warszawa 2005.
- Osipowicz D., *Marginalizacja społeczna migrantów*, [w:] Jaźwińska E. i Okólski M.(red.), *Ludzie na huśtawce. Migracje między peryferiami Polski i Zachodu*, Warszawa 2001.
- Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1998.
- Pilch T., Lepalczyk I., *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, Warszawa 1995.
- Płopa M. (red.), *Człowiek u progu trzeciego tysiąclecia. Zagrożenia i wyzwania*, Kraków 2005.
- Przetacznik-Gierowska M., *Zdarzenia życiowe, a kryzys rozwoju człowieka*, Warszawa 2003.
- Przetacznikowa M., *Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży*, Warszawa 1981.
- Radochoński M., *Osobowość antyspołeczna*, Rzeszów 2000.
- Rostowska T., *Psychologia rodziny. Małżeństwo i rodzina wobec współczesnych wyzwań*, Warszawa 2009.
- Ryś M., *Systemy rodzinne. Metody badań struktury rodziny pochodzenia i rodziny własnej*, Warszawa 2001.
- Sakson A., *Migracje – fenomen XX i XXI wieku*, „Przegląd Zachodni. Polska, Niemcy, Europa” 2008, nr 02, Poznań 2008.
- Segiet K., *Dziecko w wielkim mieście*, Poznań 2000.
- Smereczyńska M., *Rodzina podmiotem troski o dobro wspólne w Trzeciej Rzeczypospolitej*, [w:] Ks. Mierzwiński B., i Dybowska E. (red.), *Oblicze współczesnej rodziny polskiej*, Kraków 2003.
- Smykowska D., *Instytucje wsparcia społecznego*, Łódź 2007.

- Sutton C., *Psychologia dla pracowników socjalnych*, Gdańsk 2004.
- Szarfenberg R., *Marginalizacja i wykluczenie społeczne – panorama językowo-teoretyczna*, [w:] Szarfenberg R., Żołędowski C., Theiss M., (red.), *Ubóstwo i wykluczenie społeczne - perspektywa poznawcza*, Warszawa 2010.
- Szarfenberg R., Żołędowski C., Theiss M. (red.), *Ubóstwo i wykluczenie społeczne - perspektywa poznawcza*, Warszawa 2010.
- Trafiałek E., *Rodzina a polityka – Polska a Europa „Nauczanie początkowe”* R. XXXI (LIII) 2007, nr 2, s. 78 - 84
- Tyszka Z., *Stan i przeobrażenia współczesnych rodzin polskich*, Poznań 2001.
- Tyszka Z., *Socjologia rodziny*, Warszawa 1976.
- Tyszka Z., *Stan i przeobrażenia współczesnych rodzin polskich*, Poznań 2001.
- Tyszkowa M., *Zachowanie się dzieci szkolnych w sytuacjach trudnych*, Warszawa 1986.
- Walczak B., *Migracje poakcesyjne z perspektywy ucznia. Wstępna diagnoza społecznych i pedagogicznych skutków „euro-migracji” rodziców i opiekunów*, Warszawa 2008.
- Wasilewski J. (red.), *Współczesne społeczeństwo polskie. Dynamika zmian*, Warszawa 2006.
- Wilk J., *Rodzina jako podstawowe środowisko wychowawcze*, [w:] *Oblicze współczesnej rodziny polskiej*, (praca zbiorowa pod redakcją ks. Bronisława Mierzwińskiego i Ewy Dybowskiej), Kraków 2003.
- Wnuk-Lipiński E., *Marginalizacja i wykluczenie społeczne*, [w:] *Tenże, Socjologia życia publicznego*, Warszawa 2005.
- Wojciechowska B., *Postępowanie przygotowawcze. Wybrane zagadnienia i przykłady*, Piła 2000.
- Zaborowski K., *Współczesne problemy psychologii społecznej i psychologii osobowości*, Warszawa 1999.
- Zaborowski Z., *Rodzina jako grupa społeczno – wychowawcza*, Warszawa 2008.

- Zajac T. (red.), *Dylematy przemian oświatowych, Tom I, WSP w Rzeszowie, WSP ZNP w Warszawie, Kuratorium Oświaty w Krośnie, Rzeszów 1997.*
- Zamojski J., E. (red.), *Migracje. Historia-Kultura. „Migracje i społeczeństwo 7”, Warszawa 2002.*
- Ziółkowska B., *Okres dorastania. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać, [w:] Psychologiczne portrety człowieka, red. Brzezińska A., Gdańsk 2005.*

Artykuły

- Sakson A., *Migracje – fenomen XX i XXI wieku*, „Przegląd Zachodni” nr 2/2008
- World Bank: *Migration and Remittances: Eastern Europe and the Soviet Union*, 9 June 2007 r.,
- Departament analiz i prognoz. *Wpływ emigracji zarobkowej na gospodarkę Polski*, Warszawa 2007.
- Kozdrowicz E., Walczak B.(red.), *Szkoła wobec mobilności zawodowej rodziców i opiekunów*, „Zeszyty metodyczne”, 2008, nr 8, s.14
- Markert-Depta J., *Współpraca poradni z pedagogiem szkolnym*. „Problemy Opiekuńczo Wychowawcze” nr 9, 1998.
- Walczak B., *Spoleczne, edukacyjne i wychowawcze konsekwencje migracji rodziców i opiekunów prawnych uczniów szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych*.

Strony internetowe

http://emigracja.eu/wp/?page_id=182, 06.06.2010

<http://encyklopedia.pwn.pl/haslo.php?id=3897759>, 06.06.2010.

*http://mighealth.net/pl/index.php/1.2._T%C5%82o_historyczne,
07.06.2010.*

http://www.brpd.gov.pl/eurosieroctwo/raport_euromigracje.pdf].

Spis tabel

Tabela 1. Wiek badanych.

Tabela 2. Klasa, do której uczęszczali badani.

Tabela 3. Miejsce zamieszkania.

Tabela 4. Struktura rodziny.

Tabela 5. Liczba dzieci w rodzinie.

Tabela 6. Wiek matek.

Tabela 7. Wiek ojców.

Tabela 8. Wykształcenie matek.

Tabela 9. Wykształcenie ojców.

Tabela 10. Wiek badanych.

Tabela 11. Klasa, do której uczęszczali badani.

Tabela 12. Miejsce zamieszkania.

Tabela 13. Struktura rodziny.

Tabela 14. Liczba dzieci w rodzinie.

Tabela 15. Wiek matek.

Tabela 16. Wiek ojców.

Tabela 17. Wykształcenie matek.

Tabela 18. Wykształcenie ojców.

Tabela 19. Wiek badanych.

Tabela 20. Klasa, do której uczęszczali badani.

Tabela 21. Miejsce zamieszkania.

Tabela 22. Struktura rodziny.

Tabela 1. Liczba dzieci w rodzinie .

Tabela 24. Wiek matek.

Tabela 25. Wiek ojców.

Tabela 26. Wykształcenie matek.

Tabela 27. Wykształcenie ojców.

Tabela 28. Wiek badanych.

Tabela 29. Klasa, do której uczęszczali badani.

Tabela 30. Miejsce zamieszkania.

Tabela 31. Struktura rodziny.

Tabela 32. Liczba dzieci w rodzinie.

Tabela 33. Wiek matek.

Tabela 34. Wiek ojców.

Tabela 35. Wykształcenie matek.

Tabela 36. Wykształcenie ojców.

Tabela 37. Miejsce zamieszkania badanych.

Tabela 38. Liczba pokoi do dyspozycji rodziny.

Tabela 39. Posiadanie własnego pokoju.

Tabela 40. Wspólne zamieszkiwanie pokoju.

Tabela 41. Posiadanie własnego miejsca do odrabiania lekcji.

- Tabela 42. Liczba domowników pracujących za granicą.
- Tabela 43. Osoby pracujące za granicą.
- Tabela 44. Kraje migracji zarobkowej rodziców badanych eurodzieci.
- Tabela 45. Zawód ojca euro-migranta.
- Tabela 46. Zawód matki euro-migrantki.
- Tabela 47. Czasokres pracy rodziców za granicą.
- Tabela 48. Osoba sprawująca opiekę nad eurodziećmi po wyjeździe rodzica (rodziców).
- Tabela 49. Częstotliwość odwiedzin rodzica (rodziców).
- Tabela 50. Częstotliwość kontaktów telefonicznych euro-migranta (rodzica) z domem rodzinnym.
- Tabela 51. Podejmowanie z dzieckiem rozmów na temat euro-migracji rodzica (rodziców).
- Tabela 52. Osoby rozmawiające z dzieckiem o euro-migracji rodzica (rodziców).
- Tabela 53. Subiektywne odczucia dzieci, z którymi nikt nie konsultował decyzji o euro-migracji rodzica (rodziców).
- Tabela 54. Znajomość powodu wyjazdu rodziców za granicę.
- Tabela 55. Powód wyjazdu rodziców za granicę.
- Tabela 56. Czynności wykonywane przez eurodzieci w czasie wolnym.
- Tabela 57. Rodzaje nagród stosowanych przez rodziców eurodzieci i pozostałych badanych.
- Tabela 58. Rodzaje kar stosowanych przez rodziców eurodzieci i pozostałych badanych.

- Tabela 59. Osoby, do których eurodzieci zwracały się o pomoc przed wyjazdem mamy lub taty.
- Tabela 60. Style wychowania matek.
- Tabela 61. Style wychowania ojców.
- Tabela 62. Poczucie własnej wartości u eurodzieci na tle badanych.
- Tabela 63. Wyniki nauczania osiągnięte w klasach IV-VI SP.
- Tabela 64. Wyniki nauczania osiągnięte w klasach gimnazjalnych.
- Tabela 65. Wyniki nauczania osiągnięte w klasach ponadgimnazjalnych.
- Tabela 66. Rodzaje zainteresowań badanych.
- Tabela 67. Deklaracje badanych odnośnie rozwijania zainteresowań.
- Tabela 68. Formy rozwijania zainteresowań przez badanych.
- Tabela 69. Przyczyny nie rozwijania zainteresowań przez badanych.
- Tabela 70. Rodzaje zainteresowań badanych.
- Tabela 71. Deklaracje badanych odnośnie rozwijania zainteresowań.
- Tabela 72. Formy rozwijania zainteresowań przez badanych.
- Tabela 73. Przyczyny nie rozwijania zainteresowań przez badanych.
- Tabela 74. Rodzaje zainteresowań badanych.
- Tabela 75. Deklaracje badanych odnośnie rozwijania zainteresowań.
- Tabela 76. Formy rozwijania zainteresowań przez badanych.
- Tabela 77. Przyczyny nie rozwijania zainteresowań przez badanych.
- Tabela 78. Rodzaje zainteresowań badanych.

- Tabela 79. Deklaracje badanych odnośnie rozwijania zainteresowań.
- Tabela 80. Formy rozwijania zainteresowań przez badanych.
- Tabela 81. Przyczyny nie rozwijania zainteresowań przez badanych.
- Tabela 82. Poziom zaburzeń socjalizacyjnych eurodzieci na tle pozostałych badanych.
- Tabela 83. Wiek eurodzieci a zagrożenia marginalizacją i wykluczeniem.
- Tabela 84. Współczynniki korelacji pomiędzy wiekiem a rodzajami zaburzeń socjalizacyjnych eurodzieci w wieku dorastania.
- Tabela 85. Wiek eurodzieci a osiągnięte wyniki nauczania.
- Tabela 86. Zagrożenie wykluczeniem i marginalizacją a płeć eurodzieci w klasach II-III szkoły podstawowej.
- Tabela 87. Zagrożenie wykluczeniem i marginalizacją a płeć eurodzieci w klasach IV-VI.
- Tabela 88. Zagrożenie wykluczeniem i marginalizacją a płeć eurodzieci w klasach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych.
- Tabela 89. Porównanie średnich wyników Skali Zaburzeń Socjalizacji dziewcząt i chłopców ze szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych.
- Tabela 90. Eurodzieci w podziale na powiaty, płeć i miejsce zamieszkania.

Spis wykresów

Wykres 1. Procentowy rozkład wieku.

Wykres 2. Procentowy rozkład klas, do których uczęszczali badani.

Wykres 3. Procentowy rozkład miejsca zamieszkania.

Wykres 4. Procentowy rozkład struktury rodzin.

Wykres 1. Procentowy rozkład liczby dzieci w rodzinach.

Wykres 6. Procentowy rozkład wieku matek.

Wykres 7. Procentowy rozkład wieku ojców.

Wykres 8. Procentowy rozkład wykształcenia matek.

Wykres 9. Procentowy rozkład wykształcenia ojców.

Wykres 10. Procentowy rozkład wieku.

Wykres 11. Procentowy rozkład klas, do których uczęszczali badani.

Wykres 12. Procentowy rozkład miejsca zamieszkania.

Wykres 13. Procentowy rozkład struktury rodzin.

Wykres 14. Procentowy rozkład liczby dzieci w rodzinach.

Wykres 15. Procentowy rozkład wieku matek.

Wykres 16. Procentowy rozkład wieku ojców.

Wykres 17. Procentowy rozkład wykształcenia matek.

Wykres 18. Procentowy rozkład wykształcenia ojców.

- Wykres 19. Procentowy rozkład wieku.
- Wykres 20. Procentowy rozkład klas, do których uczęszczali badani.
- Wykres 21. Procentowy rozkład miejsca zamieszkania.
- Wykres 22. Procentowy struktury rodziny.
- Wykres 23. Procentowy rozkład liczby dzieci w rodzinach.
- Wykres 24. Procentowy rozkład wieku matek.
- Wykres 25. Procentowy rozkład wieku ojców.
- Wykres 26. Procentowy rozkład wykształcenia matek.
- Wykres 27. Procentowy rozkład wykształcenia ojców.
- Wykres 28. Procentowy rozkład wieku.
- Wykres 29. Procentowy rozkład klas, do których uczęszczali badani.
- Wykres 30. Procentowy rozkład miejsca zamieszkania.
- Wykres 31. Procentowy rozkład struktury rodzin.
- Wykres 32. Procentowy rozkład liczby dzieci w rodzinach.
- Wykres 33. Procentowy rozkład wieku matek.
- Wykres 34. Procentowy rozkład wieku ojców.
- Wykres 35. Procentowy rozkład wykształcenia matek.
- Wykres 36. Procentowy rozkład wykształcenia ojców.
- Wykres 37. Procentowy rozkład miejsca zamieszkania eurodzieci na tle pozostałych badanych(uczennic i uczniów).

- Wykres 38. Procentowy rozkład liczby pokoi w miejscu zamieszkania eurodzieci na tle pozostałych badanych.
- Wykres 39. Procentowy rozkład posiadania przez eurodzieci własnego pokoju na tle pozostałych badanych.
- Wykres 40. Procentowy rozkład danych z tabeli 40.
- Wykres 41. Procentowy rozkład danych odnośnie posiadania własnego miejsca do odrabiania lekcji.
- Wykres 42. Procentowy rozkład liczby domowników pracujących za granicą.
- Wykres 43. Procentowy rozkład osób pracujących za granicą.
- Wykres 44. Procentowy rozkład krajów, w których pracują rodzice badanych.
- Wykres 45. Zawód ojca euro-migranta.
- Wykres 46. Zawód matki euro-migrantki.
- Wykres 47. Procentowy rozkład czasokresu pracy rodziców za granicą.
- Wykres 48. Osoba sprawująca opiekę nad eurodziećmi po wyjeździe rodzica (rodziców).
- Wykres 49. Procentowy rozkład częstotliwości odwiedzin rodzica (rodziców).
- Wykres 50. Procentowy rozkład częstotliwości kontaktów telefonicznych euro-migranta (rodzica) z domem rodzinnym.

- Wykres 51. Procentowy rozkład podejmowania z dzieckiem rozmów na temat euro-migracji rodzica (rodziców).
- Wykres 52. Procentowy rozkład osób rozmawiających z dzieckiem o euro-migracji rodzica (rodziców).
- Wykres 53. Procentowy rozkład odpowiedzi odnośnie subiektywnego odczucia dzieci, z którymi nikt nie konsultował decyzji o euro-migracji rodzica (rodziców).
- Wykres 54. Procentowy rozkład dzieci, które znały powód euro-migracji rodzica.
- Wykres 55. Procentowy rozkład dzieci, które znały powód wyjazdu rodziców za granicę.
- Wykres 56. Procentowy rozkład osób, z którymi eurodzieci spędzały czas wolny przed euro-migracją rodzica (rodziców).
- Wykres 57. Procentowy rozkład osób, z którymi eurodzieci spędzały czas wolny po wyjeździe rodziców za granicę.
- Wykres 58. Procentowy rozkład czynności wykonywanych przez eurodzieci w czasie wolnym.
- Wykres 59. Rodzaje nagród stosowanych przez rodziców eurodzieci i pozostałych badanych.
- Wykres 60. Rodzaje kar stosowanych przez rodziców eurodzieci i pozostałych badanych.
- Wykres 61. Procentowy rozkład zmian w życiu eurodzieci po wyjeździe rodziców.
- Wykres 62. Procentowy rozkład zaburzonych zachowań u eurodzieci po wyjeździe rodziców.

- Wykres 63. Procentowy rozkład osób, do których eurodzieci zwracały się o pomoc przed wyjazdem rodziców za granicę.
- Wykres 64. Procentowy rozkład osób, do których eurodzieci zwracają się o pomoc po wyjeździe mamy za granicę.
- Wykres 65. Procentowy rozkład osób, do których eurodzieci zwracają się o pomoc po wyjeździe taty za granicę.
- Wykres 66. Procentowy rozkład odpowiedzi na pytanie skierowane do eurodzieci: Czy lubią marzyć?
- Wykres 67. Procentowy rozkład przedmiotu marzeń eurodzieci?
- Wykres 68. Procentowy rozkład odpowiedzi na pytanie skierowane do eurodzieci z klas II SP: Czy rodzice przyjadą do domu na uroczystość pierwszej komunii świętej?
- Wykres 69. Procentowy rozkład odpowiedzi na pytanie skierowane do eurodzieci: Czy kiedy dorośniesz – to chciałbyś pracować za granicą?
- Wykres 70. Procentowy rozkład powodów negatywnej decyzji o wyjeździe za granicę.
- Wykres 71. Procentowy rozkład powodów pozytywnej decyzji o wyjeździe za granicę.
- Wykres 72. Profile stylów wychowania matek eurodzieci i pozostałych badanych.
- Wykres 73. Profile stylów wychowania ojców eurodzieci i pozostałych badanych.
- Wykres 74. Rozkład poczucia własnej wartości u eurodzieci na tle badanych.

- Wykres 75. Rozkład procentowy poziomu osiągnięć dydaktycznych eurodzieci (ogólnie).
- Wykres 76. Procentowy rozkład wyników nauczania w klasach IV-VI SP.
- Wykres 77. Procentowy rozkład wyników nauczania w klasach gimnazjalnych.
- Wykres 78. Procentowy rozkład wyników nauczania w klasach ponadgimnazjalnych.
- Wykres 79. Eurodzieci. Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczących miejsca spędzania czasu z rówieśnikami.
- Wykres 80. Pozostali badani. Procentowy rozkład odpowiedzi dotyczących miejsca spędzania czasu z rówieśnikami.
- Wykres 81. Procentowy rozkład rodzajów zainteresowań badanych.
- Wykres 82. Procentowy rozkład deklaracji badanych odnośnie rozwijania zainteresowań.
- Wykres 83. Procentowy rozkład form rozwijania zainteresowań przez badanych.
- Wykres 84. Procentowy rozkład przyczyn nie rozwijania zainteresowań przez badanych.
- Wykres 85. Procentowy rozkład rodzajów zainteresowań badanych.
- Wykres 86. Procentowy rozkład deklaracji badanych odnośnie rozwijania zainteresowań.
- Wykres 87. Procentowy rozkład form rozwijania zainteresowań przez badanych.

- Wykres 88. Procentowy rozkład przyczyn nie rozwijania zainteresowań przez badanych.
- Wykres 89. Procentowy rozkład rodzajów zainteresowań badanych.
- Wykres 90. Procentowy rozkład deklaracji badanych odnośnie rozwijania zainteresowań.
- Wykres 91. Procentowy rozkład form rozwijania zainteresowań przez badanych.
- Wykres 92. Procentowy rozkład przyczyn nie rozwijania zainteresowań przez badanych.
- Wykres 93. Procentowy rozkład rodzajów zainteresowań badanych.
- Wykres 94. Procentowy rozkład deklaracji badanych odnośnie rozwijania zainteresowań.
- Wykres 95. Procentowy rozkład form rozwijania zainteresowań przez badanych.
- Wykres 96. Procentowy rozkład nie rozwijania zainteresowań przez badanych.
- Wykres 97. Rodzaje zaburzonych zachowań w klasach II-III SP.
- Wykres 98. Rodzaje zaburzonych zachowań w klasach IV-VI.
- Wykres 99. Rodzaje zaburzonych zachowań w klasach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych.
- Wykres 100. Profile zaburzeń socjalizacyjnych eurodzieci na tle pozostałych badanych.
- Wykres 101. Procentowy rozkład zagrożenia marginalizacją i wykluczeniem społecznym z uwzględnieniem wieku badanych.

- Wykres 102. Procentowy rozkład wyników nauczania w klasach ponadgimnazjalnych.
- Wykres 103. Rozkład procentowy zagrożenia wykluczeniem i marginalizacją w zależności od płci w klasach II-III szkoły podstawowej.
- Wykres 104. Rozkład procentowy zagrożenia wykluczeniem i marginalizacją w zależności od płci w klasach IV-VI.
- Wykres 105. Rozkład procentowy zagrożenia wykluczeniem i marginalizacją w zależności od płci w klasach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych.
- Wykres 106. Profile średnich wyników Skali Zaburzeń Socjalizacji dziewcząt i chłopców ze szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych.
- Wykres 107. Procentowe rozmieszczenie eurodzieci w poszczególnych powiatach.



Załącznik nr 1

Droży Uczniowie!

Odpowiedzi na pytania, których udzielicie są anonimowe i nikt nigdy nie dowie się, kto ich udzielał. Posłużą one tylko i wyłącznie do celów naukowych, dlatego też proszę o poważne potraktowanie i zastanowienie się nad każdym pytaniem.

Uczniowie Szkół Podstawowych Klasy II i III

Proszę zakreślić kółkiem odpowiedzi, które dotyczą Ciebie. Jeśli chciałbyś (chciałabyś) zakreślić więcej niż jedną odpowiedź – możesz to uczynić.

1. Płeć: a) dziewczynka b) chłopiec
2. Wiek.....
3. Klasa.....
4. Miejsce zamieszkania: a) miasto b) wieś
5. Struktura rodziny: a) pełna b) niepełna stale-osierocona (nie żyje: mama, tato), c) zrekonstruowana d) zastępcza e) niepełna czasowo-tato wyjechał do pracy za granicę f) niepełna czasowo – mama wyjechała do pracy za granicę g) obydwój wyjechali do pracy za granicę
6. Ile dzieci mają Twoi rodzice? a) 1-2 b) 3-4 c) 4 i więcej
7. Ile lat ma Twoja mama? a) 25-29 lat b) 30-39 lat c) 40-49 lat d) 50 i powyżej
8. Ile lat ma Twój tato? a) 25-29 lat b) 30-39 lat c) 40-49 lat d) 50 i powyżej
9. Jakie wykształcenie ma Twoja mama? a) podstawowe b) zasadnicze c) średnie d) wyższe
10. Jakie wykształcenie ma Twój tato? a) podstawowe b) zasadnicze c) średnie d) wyższe
11. Czy Twój tato pracuje? a) tak b) nie, jest bezrobotny
12. Czy Twoja mama pracuje? a) tak b) nie, jest bezrobotna
13. Czy mieszkasz w: a) bloku b) domu jednorodzinnym c) domu wielorodzinnym
14. Ile pokoi ma Twoje mieszkanie lub dom? a) jeden b) dwa c) trzy d) cztery i więcej



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

15. Czy masz swój pokój? a) tak b) nie
 16. Jeśli nie masz swojego pokoju, to z kim go dzielisz? a) z rodzeństwem b) z rodzicami c) z rodzicami i rodzeństwem
 17. Jeśli nie masz swojego pokoju, to czy masz własne, stałe miejsce do odrabiania lekcji? a) tak b) nie
 18. Czy któryś z rodziców pracuje za granicą?
 a) **TAK** b) **NIE**

UWAGA:

Jeśli na pytanie nr 18 udzieliłeś/aś odpowiedzi: **TAK**, to następnie odpowiadasz na pytania, które zaznaczone są czerwonym kolorem.

Jeśli na pytanie nr 18 udzieliłeś/aś odpowiedzi: **NIE**, to następnie odpowiadasz na pytania, które zaznaczone są kolorem zielonym.

19. Czy za granicą pracuje Twoja a) mama b) tato c) obydwój rodzice
 20. W jakim kraju pracuje (pracują)?.....
 21. Jeśli za granicą pracuje Twój tato, to jaki zawód tam wykonuje?.....
 22. Jeśli za granicą pracuje Twoja mama, to jaki zawód tam wykonuje?.....
 23. Od jak dawna tam przebywa (przebywają)? a) od 2 miesięcy b) powyżej 2 –6 m-cy c) powyżej 6 m-cy – 12 m-cy d) powyżej 12 m-cy
 24. Kto opiekuje się Tobą, kiedy jedno z rodziców (lub obydwój) pracuje za granicą? a) mama b) tato c) rodzeństwo d) dziadkowie e) sąsiedzi f) ktoś inny (kto?).....
 25. Jak często Twoja mama (tato) przyjeżdża do domu? a) często b) rzadko c) odkąd wyjechała nie była ani razu w domu
 26. Jak często Twoja mama (tato) dzwoni do Ciebie? a) codziennie b) raz w tygodniu c) raz na dwa tygodnie d) raz w miesiącu e) raz na kilka miesięcy f) w ogóle nie dzwoni
 27. Czy przed wyjazdem rodzica (rodziców) ktoś o tym z Tobą rozmawiał? a) tak b) nie
 28. Jeśli ktoś o wyjeździe z Tobą rozmawiał, to był to: a) tato b) mama c) obydwój rodzice d) dziadkowie e) rodzeństwo f) ktoś inny, kto?.....
 29. Jeśli nikt o wyjeździe z Tobą nie rozmawiał, to czy uważasz, że powinien był to zrobić, bo: a) łatwiej byłoby Ci znieść rozłąkę z mamą (tatą) b) wiedział(a)byś, że traktują Cię jak dorosłego człowieka c) poczuł(a)byś, że traktują Cię poważnie
 30. Czy znasz powód wyjazdu mamy (taty) za granicę? a) tak b) nie
 31. Jeśli znasz powód wyjazdu rodzica(ów) za granicę, to czy jest on związany z: a) zdobyciem jakiegokolwiek pracy, bo w Polsce był(a) bezrobotny(a) b) zdobyciem lepiej opłacalnej pracy c) inny powód, jaki.....



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

32. Do kogo zwracałeś/aś się o pomoc, kiedy było Ci smutno lub gdy miałeś/aś jakiś problem, przed wyjazdem mamy (taty) za granicę?

a) mamy b) taty c) dziadków d) rodzeństwa e) koleżanek i kolegów f) księdza-katechety g) wychowawcy h) pedagoga szkolnego i) innego nauczyciela j) do nikogo-radziłem/am sobie sam(a)

33. Z kim najczęściej spędzałeś/aś wolny czas przed wyjazdem mamy (taty) za granicę? a) z mamą b) z tatą c) z rodzeństwem d) z dziadkami e) z kolegami poza domem f) z kolegami w domu

34. Z kim obecnie, najczęściej spędzasz wolny czas? a) z mamą b) z tatą c) z rodzeństwem d) z dziadkami e) z kolegami poza domem f) z kolegami w domu

35. Co najczęściej robisz w wolnym czasie? a) rozmyślasz b) rozmawiasz z kimś z rodziny o różnych sprawach c) rozmawiasz z kolegami lub koleżankami o różnych sprawach d) uprawiasz sport, e) oglądasz telewizję lub siedzisz przy komputerze f) czytasz książki g) robisz coś innego, co?.....

36. Jeśli Twoja mama przebywa za granicą, to w trudnych chwilach zwracasz się do: a) taty b) dziadków c) rodzeństwa d) koleżanek i kolegów e) mamy-kontaktuję się z nią telefonicznie f) do nikogo się nie zwracam – radzę sobie sam(a)

37. Jeśli Twój tato przebywa za granicą, to w trudnych chwilach zwracasz się do: a) mamy b) dziadków c) rodzeństwa d) koleżanek i kolegów e) taty-kontaktuję się z nim telefonicznie f) radzę sobie sam/a/

38. Z kim najczęściej spędzasz wolny czas? a) z mamą b) z tatą c) z obydwojgiem rodziców d) z rodzeństwem e) z dziadkami f) z kolegami poza domem g) z kolegami w domu

39. Co najczęściej robisz w wolnym czasie? a) rozmyślasz b) rozmawiasz z kimś z rodziny o różnych sprawach c) rozmawiasz z kolegami lub koleżankami o różnych sprawach d) uprawiasz sport, e) oglądasz telewizję lub siedzisz przy komputerze f) czytasz książki g) robisz coś innego, co?.....

40. Do kogo najchętniej zwracasz się w trudnych chwilach? a) taty b) mamy c) obydwojga rodziców d) dziadków e) rodzeństwa f) koleżanek i kolegów g) do nikogo się nie zwracam - radzę sobie sam/a/

Uwagi ankietera

.....

.....



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Proszę zakreślić kółkiem odpowiedzi, które dotyczą Ciebie. Jeśli chciałbyś (chciałabyś) zakreślić więcej niż jedną odpowiedź – możesz to uczynić.

1. Czy lubisz marzyć? a) tak b) nie
2. Jeśli lubisz marzyć, to kogo lub czego najczęściej dotyczą Twoje marzenia?
a) rodziny b) kolegów, koleżanek c) zakupu upragnionej rzeczy d) czegoś innego, czego?.....
.....
3. Jeśli marzenia najczęściej dotyczą Twojej rodziny, to czy zazwyczaj myślisz o tym, aby:
a) wszyscy byli zdrowi i nikt nigdy nie chorował
b) mama (tato) jak najszybciej wróciła do domu pomimo tego, że nie zarobiła jeszcze wystarczająco dużo pieniędzy
c) mama (tato) jak najdłużej pozostała za granicą i zarobiła jak najwięcej pieniędzy
d) mama (tato) przyjeżdżała zza granicy do domu na Święta lub ważne uroczystości rodzinne, np. na Pierwszą Komunię Świętą
4. Czy Twoja mama (tato), pomimo tego, że pracuje za granicą, będzie uczestniczyć (lub uczestniczyła w przypadku trzecioklasistów) w uroczystości Twojej Pierwszej Komunii? a) tak b) nie
5. Czy kiedy dorośniesz, to chciał(a)byś pracować za granicą?
a) tak b) nie
6. Jeśli nie, to dlatego, że:
a) nie chciał(a)byś zostawić swoich dzieci i wyjechać
b) za granicą jest gorzej
c) inny powód,
jaki?.....
7. Jeśli tak, to dlatego, że:
a) mógłbyś(mogłabyś) tam dużo zarobić, a przecież pieniądze są bardzo ważne
b) za granicą jest lepiej
c) inny powód,
jaki?.....
8. Jakie są Twoje zainteresowania? a) sport b) muzyka c) taniec d) informatyka e) czytanie książek f) oglądanie filmów g) inne,
jakie?.....
9. Czy je rozwijasz?
a) tak b) nie

312



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

10. Jeśli rozwijasz swoje zainteresowania, to w jakiej formie?

- a) uczęszczam na dodatkowe zajęcia b) czytam na ten temat książki i czasopisma
c) oglądam programy telewizyjne d) szukam wiedzy na ten temat w Internecie e) mam inne sposoby rozwijania swoich zainteresowań, jakie?.....

11. Jeśli ich nie rozwijasz, to co jest przyczyną? a) moi rodzice nie mają na to pieniędzy b) brakuje w moim miejscu zamieszkania klubu, świetlicy, w której mógłbym(mogłabym) to robić c) inne powody, jakie?.....

12. Czy po wyjeździe za granicę mamy (taty) zauważyłeś/aś jakieś zmiany w swoim życiu?

- a) mam większą swobodę, więcej mi wolno
b) odczuwam większą kontrolę rodzica, z którym zostałem/am
c) nie odczuwam żadnych zmian; nic się nie zmieniło
d) częściej jestem smutny/a, bo tęsknię za mamą(tatą)
e) czuję się gorszy/a od swoich kolegów (koleżanek), bo nie ma w domu mojej mamy (taty)
f) czuję się lepszy/a od swoich kolegów (koleżanek) z tego powodu, że moja mama (tato) pracują za granicą

13. Czy uważasz, że wyjazd Twojej mamy (taty) za granicę spowodował, że:

- a) gorzej się uczysz b) gorzej się zachowujesz c) częściej jesteś smutny/a/ d) masz problemy z kolegami i koleżankami e) masz kłopoty z nauczycielami f) masz kłopoty w domu rodzinnym g) wszystko zmieniło się na lepsze h) wszystko zmieniło się na gorsze i) nic się nie zmieniło w związku z wyjazdem rodzica

14. Czy po wyjeździe rodzica za granicę częściej zdarzają Ci się:

- a) sytuacje konfliktowe z kolegami lub koleżankami (np. kłótnie), b) spóźnienia na lekcje c) opuszczanie lekcji bez powodu d) nie odrabianie prac domowych e) niszczenie sprzętu w szkole f) wszczynanie lub uczestnictwo w bójkach

15. Jakie nagrody stosują wobec Ciebie rodzice?

- a) aprobata i uznanie b) pochwała słowna c) objawy serdeczności d) nagrody rzeczowe e) nagrody pieniężne f) zwolnienie z obowiązków domowych g) nie stosują nagród h) stosują inne, jakie?

16. Jakie kary stosują wobec Ciebie rodzice?

- a) zakazy b) krzyki c) zdenerwowanie i złość d) kary cielesne e) poniżanie, ośmieszanie f) milczenie g) pozbawianie przywilejów h) rozmowa dyscyplinująca i



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

perswazja i) nie stosują kar j) stosują inne, jakie?.....

17. Czy kiedykolwiek zwracałeś/aś się o pomoc w trudnych chwilach (gdy było Ci smutno lub czegoś potrzebowałeś/aś) do kogoś z Twojej szkoły?

a) tak b) nie

18. Jeśli tak, to do kogo?

a) wychowawcy b) pedagoga szkolnego c) księdza – katechety d) innego nauczyciela

19. Czy otrzymałeś/aś pomoc, o którą prosiłeś/aś?

a) tak b) nie

20. Jeśli tak, to jakiego rodzaju była to pomoc?

a) wysłuchanie Twoich problemów b) rozwiązanie konfliktu z koleżankami lub kolegami c) pomoc w nauce d) umożliwienie przebywania na świetlicy i korzystanie z posiłków e) inny rodzaj pomocy, jaki?.....

21. Czy lubisz marzyć? a) tak b) nie

22. Jeśli lubisz marzyć, to kogo lub czego najczęściej dotyczą Twoje marzenia?

a) rodziny b) kolegów, koleżanek c) zakupu upragnionej rzeczy d) czegoś lub kogoś innego, napisz proszę, czego lub kogo?.....

23. Czy kiedy dorośniesz, to chciał(a)byś pracować?

a) w Polsce b) za granicą

23. Jeśli chciał(a)byś pracować w Polsce, to dlatego, że:

a) nie chciał(a)byś zostawić swoich dzieci i wyjechać
b) za granicą jest gorzej
c) inny powód, jaki?.....

24. Jeśli chciał(a)byś pracować za granicą, to dlatego, że:

a) mógłbyś(mogłabyś) tam dużo zarobić, a przecież pieniądze są bardzo ważne
b) za granicą jest lepiej
c) inny powód, jaki?.....

25. Jakie są Twoje zainteresowania? a) sport b) muzyka c) taniec d) informatyka e) czytanie książek f) oglądanie filmów g) inne, jakie?.....

26. Czy je rozwijasz?

a) tak b) nie

27. Jeśli rozwijasz swoje zainteresowania, to w jakiej formie?

a) uczęszczam na dodatkowe zajęcia b) czytam na ten temat książki i czasopisma
c) oglądam programy telewizyjne d) szukam wiedzy na ten temat w Internecie e)



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

mam inne sposoby rozwijania swoich zainteresowań,
jakie?.....

28. Jeśli ich nie rozwijasz, to co jest przyczyną? a) moi rodzice nie mają na to pieniędzy b) brakuje w moim miejscu zamieszkania klubu, świetlicy, w której mógłbym(mogłabym) to robić c) inne powody,
jakie?.....

29. Czy zauważył(a)ś, że w ostatnim czasie zaszły jakieś zmiany w Twoim życiu?
a) gorzej się uczysz b) gorzej się zachowujesz c) częściej jesteś smutny(a) d) masz problemy z kolegami i koleżankami e) masz kłopoty z nauczycielami f) masz kłopoty w domu rodzinnym g) nie zaszły w ostatnim czasie żadne zmiany w moim życiu

30. Jeśli zauważył(a)ś, którąś ze zmian, to jak sądzisz, co jest tego przyczyną?
a) zła atmosfera w domu spowodowana kłótniami rodziców b) zła atmosfera w domu spowodowana utratą pracy przez mamę lub tatę c) nauczyciele mnie nie rozumieją d) inna przyczyna, jaka?

31. Jakie nagrody stosują wobec Ciebie rodzice?
a) aprobata i uznanie b) pochwała słowna c) objawy serdeczności d) nagrody rzeczowe e) nagrody pieniężne f) zwolnienie z obowiązków domowych g) nie stosują nagród h) stosują inne, jakie.....

32. Jakie kary stosują wobec Ciebie rodzice?
a) zakazy b) krzyki c) zdenerwowanie i złość d) kary cielesne e) poniżanie, ośmieszanie f) milczenie g) pozbawianie przywilejów h) rozmowa dyscyplinująca i perswazja i) nie stosują kar j) stosują inne, jakie?.....

33. Czy kiedykolwiek zwracałeś/aś się o pomoc w trudnych chwilach (gdymy było Ci smutno lub czegoś potrzebowałeś/aś) do kogoś z Twojej szkoły?
b) tak b) nie

34. Jeśli tak, to do kogo?
a) wychowawcy b) pedagoga szkolnego c) księdza – katechety d) innego nauczyciela

35. Czy otrzymałeś/aś pomoc, o którą prosiłeś/aś?
a) tak b) nie

36. Jeśli tak, to jakiego rodzaju była to pomoc?



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

a) wysłuchanie Twoich problemów b) rozwiązanie konfliktu z koleżankami lub kolegami c) pomoc w nauce d) umożliwienie przebywania na świetlicy i korzystanie z posiłków e) inny rodzaj pomocy, jaki?

Uwagi ankietera.....
.....
.....
.....

Nazwisko i imię ankietera	
Nazwa szkoły i miejscowość	
Data przeprowadzenia badania	
Godzina rozpoczęcia badania	



Załącznik nr 2

Drodzy Uczniowie!

Odpowiedzi na pytania, których udzielicie są anonimowe i nikt nigdy nie dowie się, kto ich udzielał. Posłużą one tylko i wyłącznie do celów naukowych, dlatego też proszę o poważne potraktowanie i zastanowienie się nad każdym pytaniem.

Uczniowie szkół ponadgimnazjalnych

(LO kl.I-III oraz Technika kl. I-IV)

Proszę zakreślić kółkiem odpowiedzi, które dotyczą Ciebie. Jeśli chciałbyś (chciałabyś) zakreślić więcej, niż jedną odpowiedź - możesz to uczynić.

1. Płeć: a) dziewczyna b) chłopak
2. Wiek.....
3. Klasa.....
4. Miejsce zamieszkania: a) miasto b) wieś
5. Struktura rodziny: a) pełna b) niepełna stale-osierocona (nie żyje: mama, tato), c) zrekonstruowana d) zastępcza e) niepełna czasowo-tata wyjechał do pracy za granicę f) niepełna czasowo – mama wyjechała do pracy za granicę g) obydwój wyjechali do pracy za granicę
6. Ile dzieci mają Twoi rodzice? a) 1-2 b) 3-4 c) 4 i więcej
7. Ile lat ma Twoja mama? a) 25-29 lat b) 30-39 lat c) 40-49 lat d) 50 i powyżej
8. Ile lat ma Twój tato? a) 25-29 lat b) 30-39 lat c) 40-49 lat d) 50 i powyżej
9. Jakie wykształcenie ma Twoja mama? a) podstawowe b) zasadnicze c) średnie d) wyższe
10. Jakie wykształcenie ma Twój tato? a) podstawowe b) zasadnicze c) średnie d) wyższe
11. Czy Twój tato pracuje? a) tak b) nie, jest bezrobotny
12. Czy Twoja mama pracuje? a) tak b) nie, jest bezrobotna
13. Czy mieszkasz w: a) bloku b) domu jednorodzinnym c) domu wielorodzinnym
14. Ile pokoi ma Twoje mieszkanie lub dom? a) jeden b) dwa c) trzy d) cztery i więcej
15. Czy masz swój pokój? a) tak b) nie
16. Jeśli nie masz swojego pokoju, to z kim go dzielisz? a) z rodzeństwem b) z rodzicami c) z rodzicami i rodzeństwem



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

17. Jeśli nie masz swojego pokoju, to czy masz własne, stałe miejsce do odrabiania lekcji?

a) tak b) nie

18. Czy któryś z rodziców pracuje za granicą?

a) **tak** b) **nie**

UWAGA:

Jeśli na pytanie nr 18 udzieliłeś/aś odpowiedzi: **tak**, to następnie odpowiadasz na pytania, które zaznaczone są czerwonym kolorem.

Jeśli na pytanie nr 18 udzieliłeś/aś odpowiedzi: **nie**, to następnie odpowiadasz na pytania, które zaznaczone są kolorem zielonym.

19. Czy za granicą pracuje Twoja a) mama b) tato c) obydwój rodzice

20. W jakim kraju pracuje (pracują)?.....

21. Jeśli za granicą pracuje Twój tato, to jaki zawód tam wykonuje?.....

22. Jeśli za granicą pracuje Twoja mama, to jaki zawód tam wykonuje?.....

23. Od jak dawna tam przebywa (przebywają)? a) od 2 miesięcy b) powyżej 2 –6 m-cy c) powyżej 6 m-cy – 12 m-cy d) powyżej 12 m-cy

24. Kto opiekuje się Tobą, kiedy jedno z rodziców (lub obydwój) pracują za granicą? a) mama b) tato c) rodzeństwo d) dziadkowie e) sąsiedzi f) ktoś inny (kto?).....

25. Jak często Twoja mama (tato) przyjeżdża do domu? a) często b) rzadko c) odkąd wyjechała nie była ani razu w domu

26. Jak często Twoja mama (tato) dzwoni do Ciebie? a) codziennie b) raz w tygodniu c) raz na dwa tygodnie d) raz w miesiącu e) raz na kilka miesięcy f) w ogóle nie dzwoni

27. Czy przed wyjazdem rodzica (rodziców) ktoś o tym z Tobą rozmawiał? a) tak b) nie

28. Jeśli ktoś o wyjeździe z Tobą rozmawiał, to był to: a) tato b) mama c) obydwój rodzice d) dziadkowie e) rodzeństwo f) ktoś inny, kto?.....

29. Jeśli nikt o wyjeździe z Tobą nie rozmawiał, to czy uważasz, że powinien być to zrobić, bo:

a) łatwiej byłoby Ci znieść rozłąkę z mamą (tata) b) wiedział(a)byś, że traktują mnie jak dorosłego człowieka c) poczuł(a)byś, że traktują mnie poważnie

30. Czy znasz powód wyjazdu mamy (taty) za granicę? a) tak b) nie

31. Jeśli znasz powód wyjazdu rodzica(ów) za granicę, to czy jest on związany z: a) zdobyciem jakiegokolwiek pracy, bo w Polsce był(a) bezrobotny(a) b) zdobyciem lepiej opłacalnej pracy c) inny powód, jaki.....

32. Do kogo zwracałeś/aś się o pomoc, kiedy było Ci smutno lub gdy miałeś/aś jakiś problem, przed wyjazdem mamy (taty) za granicę?



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

a) mamy b) taty c) dziadków d) rodzeństwa e) koleżanek i kolegów f) księdza-katechety g) wychowawcy h) pedagoga szkolnego i) innego nauczyciela j) do nikogo-radziłem/am sobie sam(a)

33. Z kim najczęściej spędzałeś/aś wolny czas przed wyjazdem mamy (taty) za granicę?

a) z mamą b) z tatą c) z rodzeństwem d) z dziadkami e) z kolegami poza domem f) z kolegami w domu

34. Z kim obecnie, najczęściej spędzasz wolny czas?

a) z mamą b) z tatą c) z rodzeństwem d) z dziadkami e) z kolegami poza domem f) z kolegami w domu

35. Co najczęściej robisz w wolnym czasie? a) rozmyślasz b) rozmawiasz z kimś z rodziny o różnych sprawach c) rozmawiasz z kolegami lub koleżankami o różnych sprawach d) uprawiasz sport, e) oglądasz telewizję lub siedzisz przy komputerze f) czytasz książki g) robisz coś innego, co?.....

36. Jeśli Twoja mama przebywa za granicą, to w trudnych chwilach zwracasz się do: a) taty b) dziadków c) rodzeństwa d) koleżanek i kolegów e) mamy-kontaktuję się z nią telefonicznie f) do nikogo się nie zwracam - radzę sobie sam(a)

37. Jeśli Twój tato przebywa za granicą, to w trudnych chwilach zwracasz się do: a) mamy b) dziadków c) rodzeństwa d) koleżanek i kolegów e) taty-kontaktuję się z nim telefonicznie f) radzę sobie sam(a)

38. Z kim najczęściej spędzasz wolny czas?

a) z mamą b) z tatą c) z obydwójgiem rodziców d) z rodzeństwem e) z dziadkami f) z kolegami poza domem g) z kolegami w domu

39. Co najczęściej robisz w wolnym czasie? a) rozmyślasz b) rozmawiasz z kimś z rodziny o różnych sprawach c) rozmawiasz z kolegami lub koleżankami o różnych sprawach d) uprawiasz sport, e) oglądasz telewizję lub siedzisz przy komputerze f) czytasz książki g) robisz coś innego, co?.....

40. Do kogo najchętniej zwracasz się w trudnych chwilach?

a) taty b) mamy c) obydwójga rodziców d) dziadków e) rodzeństwa f) koleżanek i kolegów g) do nikogo się nie zwracam - radzę sobie sam(a)

Uwagi ankietera.....
.....
.....
.....
.....
.....



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Proszę zakreślić kółkiem odpowiedzi, które dotyczą Ciebie. Jeśli chciałbyś (chciałabyś) zakreślić więcej, niż jedną odpowiedź - możesz to uczynić.

1. Czy lubisz marzyć? a) tak b) nie
2. Jeśli lubisz marzyć, to kogo lub czego najczęściej dotyczą Twoje marzenia?
a) rodziny b) kolegów, koleżanek c) zakupu upragnionej rzeczy
3. Jeśli marzenia najczęściej dotyczą Twojej rodziny, to czy zazwyczaj myślisz o tym, aby:
 - a) wszyscy byli zdrowi i nikt nigdy nie chorował?
 - b) mama (tato) jak najszybciej wróciła do domu pomimo tego, że nie zarobiła jeszcze wystarczająco dużo pieniędzy
 - c) mama (tato) jak najdłużej pozostała za granicą i zarobiła jak najwięcej pieniędzy
 - d) mama (tato) przyjeżdżała zza granicy do domu na święta lub ważne uroczystości rodzinne, np. na Pierwszą Komunię Świętą
4. Czy kiedy dorośniesz, to chciał(a)byś pracować za granicą, podobnie, jak Twoja mama (tato)?
 - a) tak b) nie
5. Jeśli nie, to czy dlatego, że:
 - a) nie chciał(a)byś zostawić swoich dzieci i wyjechać
 - a) za granicą jest gorzej
 - b) inny powód, jaki?.....
6. Jeśli tak, to czy dlatego, że:
 - a) mógłbyś(mogłabyś) tam dużo zarobić, a przecież pieniądze są bardzo ważne
 - b) za granicą jest lepiej
 - c) inny powód, jaki?.....
7. Jakie są Twoje zainteresowania?
a) sport b) muzyka c) taniec d) informatyka e) czytanie książek f) oglądanie filmów
g) inne, jakie.....
8. Czy je rozwijasz?
a) tak b) nie
9. Jeśli rozwijasz swoje zainteresowania, to w jakiej formie?
a) uczęszczam na dodatkowe zajęcia b) czytam na ten temat książki i czasopisma
c) oglądam programy telewizyjne d) szukam wiedzy na ten temat w Internecie
e) mam inne sposoby rozwijania swoich zainteresowań,
jakie?.....
10. Jeśli ich nie rozwijasz, to co jest przyczyną? a) moi rodzice nie mają na to pieniędzy b) brakuje w moim miejscu zamieszkania klubu, świetlicy, w której



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

mógłbym(mogłabym) to robić c) inne powody,
jakie?.....

11. Czy po wyjeździe za granicę mamy (taty) zauważyłeś/aś jakieś zmiany w swoim życiu?

- a) mam większą swobodę, więcej mi wolno
- b) odczuwam większą kontrolę rodzica, z którym zostałem/am
- c) nie odczuwam żadnych zmian; nic się nie zmieniło
- d) częściej jestem smutny/a, bo tęsknię za mamą/tatą
- e) czuję się gorzej/a od swoich kolegów(koleżanek), bo nie ma w domu mojej mamy
- f) czuje się lepszy/a od swoich kolegów(koleżanek) z tego powodu, że moja mama (tato) pracuje za granicą
- g) zacząłem(ęłam) palić papierosy
- h) zacząłem(ęłam) pić alkohol
- i) próbowałem/am dopalaczy
- j) próbowałem/am narkotyków

12. Czy uważasz, że to właśnie wyjazd Twojej mamy (taty) za granicę spowodował, że:

- a) gorzej się uczysz b) gorzej się zachowujesz c) częściej jesteś smutny/a/ d) masz problemy z kolegami i koleżankami e) masz kłopoty z nauczycielami f) masz kłopoty w domu rodzinnym g) wszystko zmieniło się na lepsze h) wszystko zmieniło się na gorsze i) nic się nie zmieniło w związku z wyjazdem rodzica

13. Czy po wyjeździe rodzica za granicę częściej zdarzają Ci się:

- a) sytuacje konfliktowe z kolegami lub koleżankami (np. kłótnie) b) spóźnienia na lekcje c) opuszczanie lekcji bez powodu d) nie odrabianie prac domowych e) niszczenie sprzętu w szkole f) wszczynanie lub uczestnictwo w bójkach

14. Jakie nagrody stosują wobec Ciebie rodzice?

- a) aprobata i uznanie b) pochwała słowna c) objawy serdeczności d) nagrody rzeczowe e) nagrody pieniężne f) zwolnienie z obowiązków domowych g) nie stosują nagród h) stosują inne, jakie.....

15. Jakie kary stosują wobec Ciebie rodzice?

- a) zakazy b) krzyki c) zdenerwowanie i złość d) kary cielesne e) poniżanie, ośmieszanie f) milczenie g) pozbawianie przywilejów h) rozmowa dyscyplinująca i perswazja i) nie stosują kar j) stosują inne, jakie?.....

16. Czy kiedykolwiek zwracałeś/aś się o pomoc w trudnych chwilach (gdymy było Ci smutno lub czegoś potrzebowałeś/aś) do kogoś z Twojej szkoły?

- a) tak b) nie



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

17. Jeśli tak, to do kogo?
a) wychowawcy b) pedagoga szkolnego c) księdza – katechety d) innego nauczyciela
18. Czy otrzymałeś/aś pomoc, o którą prosiłeś/aś? a) tak b) nie
19. Jeśli tak, to jakiego rodzaju była to pomoc?
a) wysłuchanie Twoich problemów b) rozwiązanie konfliktu z koleżankami lub kolegami c) pomoc w nauce d) umożliwienie przebywania na świetlicy i korzystanie z posiłków e) inny rodzaj pomocy, jaki?.....
20. Jakie wyniki nauczania są na Twoim ostatnim świadectwie szkolnym?
a) w większości bdb b) w większości db c) w większości dst d) w większości dopuszczające
21. Czy kiedy dorosniesz, to chciał(a)byś pracować?
a) w Polsce b) za granicą
22. Jeśli chciał(a)byś pracować w Polsce, to dlatego, że:
a) nie chciał(a)byś zostawić swoich dzieci i wyjechać
b) za granicą jest gorzej
c) inny powód, jaki?.....
23. Jeśli chciał(a)byś pracować za granicą, to dlatego, że:
a) mógłbyś(mogłabyś) tam dużo zarobić, a przecież pieniądze są bardzo ważne
b) za granicą jest lepiej
c) inny powód, jaki?.....
24. Jakie są Twoje zainteresowania: a) sport b) muzyka c) taniec d) informatyka e) czytanie książek f) oglądanie filmów g) inne, jakie?.....
25. Czy je rozwijasz?
a) tak b) nie
26. Jeśli rozwijasz swoje zainteresowania, to w jakiej formie?
a) uczęszczam na dodatkowe zajęcia b) czytam na ten temat książki i czasopisma
c) oglądam programy telewizyjne d) szukam wiedzy na ten temat w Internecie e) mam inne sposoby rozwijania swoich zainteresowań, jakie?.....
27. Jeśli ich nie rozwijasz, to co jest przyczyną? a) moi rodzice nie mają na to pieniędzy b) brakuje w moim miejscu zamieszkania klubu, świetlicy, w której mógłbym(mogłabym) to robić c) inne powody, jakie?.....
28. Czy zauważyłeś(a)ś, że w ostatnim czasie zaszły jakieś zmiany w Twoim życiu?
a) gorzej się uczysz; b) gorzej się zachowujesz; c) częściej jesteś smutny(a);
d) masz problemy z kolegami i koleżankami; e) masz kłopoty z nauczycielami f) masz kłopoty w domu rodzinnym g) zacząłeś(ęłaś) palić papierosy h) zacząłeś(ęłaś) pić alkohol; i) próbowałeś(aś) dopalaczy;
j) próbowałeś(aś) narkotyków; k) nie zaszły w ostatnim czasie żadne zmiany w twoim życiu;



Projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

29. Jeśli zauważyłeś(aś), którąś ze zmian, to jak sądzisz, co jest tego przyczyną?
 a) zła atmosfera w domu spowodowana kłótniami rodziców b) zła atmosfera w domu spowodowana utratą pracy przez mamę lub tatę c) nauczyciele mnie nie rozumieją d) inna przyczyna, jaka?
30. Jakie nagrody stosują wobec Ciebie rodzice?
 a) aprobata i uznanie b) pochwała słowna c) objawy serdeczności d) nagrody rzeczowe e) nagrody pieniężne f) zwolnienie z obowiązków domowych g) nie stosują nagród h) stosują inne, jakie?.....
31. Jakie kary stosują wobec Ciebie rodzice?
 a) zakazy b) krzyki c) zdenerwowanie i złość d) kary cielesne e) poniżanie, ośmieszanie f) milczenie g) pozbawianie przywilejów h) rozmowa dyscyplinująca i perswazja i) nie stosują kar j) stosują inne, jakie?.....
32. Czy kiedykolwiek zwracałeś/aś się o pomoc w trudnych chwilach (gdymy było Ci smutno lub czegoś potrzebowałeś/aś) do kogoś z Twojej szkoły?
 a) tak b) nie
33. Jeśli tak, to do kogo?
 a) wychowawcy b) pedagoga szkolnego c) księdza – katechety d) innego nauczyciela
34. Czy otrzymałeś/aś pomoc, o którą prosiłeś/aś?
 a) tak b) nie
35. Jeśli tak, to jakiego rodzaju była to pomoc?
 a) wysłuchanie Twoich problemów b) rozwiązanie konfliktu z koleżankami lub kolegami c) pomoc w nauce d) umożliwienie przebywania na świetlicy i korzystanie z posiłków e) inny rodzaj pomocy, jaki?.....
36. Jakie wyniki nauczania są na Twoim ostatnim świadectwie szkolnym?
 a) w większości bdb b) w większości db c) w większości dst d) w większości dopuszczające

Uwagi ankietera

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Wykaz szkół objętych procesem badawczym w ramach projektu.

1. Szkoła Podstawowa, Topola 259
2. Szkoła Podstawowa, Wola Czaryska 92
3. Szkoła Podstawowa, Radków 88
4. Szkoła Podstawowa, Kije 14
5. Szkoła Podstawowa, Ociesęki 63
6. Szkoła Podstawowa, Miedzierza 79
7. Szkoła Podstawowa, Lipa 70a
8. Publiczna Szkoła Podstawowa, Ruda Maleniecka 105 a
9. Szkoła Podstawowa, Pacanów, ul. Karska.3
10. Szkoła Podstawowa, Komorów
11. Szkoła Podstawowa, Smogorzów 38
12. Szkoła Podstawowa, Dobrowoda 26
13. Szkoła Podstawowa, Oblekoń 73
14. Szkoła Podstawowa, Czyżów 2
15. Szkoła Podstawowa, Bodzentyn, ul. Rynek Górny 11
16. Szkoła Podstawowa, Królewiec 14
17. Szkoła Podstawowa, Kielce, ul. Gagarina 3
18. Szkoła Podstawowa, Tumlin –Węgle, ul. Grodowa 2
19. Szkoła Podstawowa, Brynica 144 a
20. Szkoła Podstawowa, Korzecko 82
21. Szkoła Podstawowa, Kameduły 34
22. Szkoła Podstawowa, Kargów 65
23. Szkoła Podstawowa, Kostera 9
24. Szkoła Podstawowa nr 12, Kielce, ul. Wspólna 17
25. Szkoła Podstawowa, Masłów II ul. Krajobrazowa 55
26. Szkoła Podstawowa, Masłów I, ul. Jana Pawła II 1
27. Szkoła Podstawowa, Mąchocice Scholasteria 56
28. Szkoła Podstawowa, Samborzec 79
29. Szkoła Podstawowa nr 1, Sandomierz, ul. Okrzei 6
30. Szkoła Podstawowa, Nagłowice, ul. M. Reja 40
31. Szkoła Podstawowa, Rembieszycy 10
32. Szkoła Podstawowa, Porzecze, ul. Urzędnicza 17
33. Szkoła Podstawowa nr 24, Kielce, ul. Kujawska 18
34. Szkoła podstawowa nr 2, Jędrzejów, ul. Przypkowskiego.12
35. Publiczna Szkoła Podstawowa nr 2, Staszów, ul.25-lecia PRL 4
36. Szkoła Podstawowa, Konary 88
37. Publiczna Szkoła Podstawowa, Oleśnica, ul. Szkolna 9

38. Publiczna Szkoła Podstawowa, Długolęka 20
39. Publiczna Szkoła Podstawowa, Jurkowice 80
40. Szkoła Podstawowa nr 15, Kielce, ul. Leszczyńska 8
41. Szkoła Podstawowa nr 2, Kielce, ul. Kościuszki.5
42. Szkoła Podstawowa w Zespole Szkół, Lipnik 23
43. Szkoła Podstawowa, Łukawa 83
44. Publiczna Szkoła Podstawowa, Śmiechowice 99
45. Szkoła Podstawowa, Wilczyce 177
46. Szkoła Podstawowa, Duranów 67
47. Publiczna Szkoła Podstawowa, Klimontów, ul. Szkolna 1
48. Szkoła Podstawowa, Złotniki 66
49. Szkoła Filialna, Włoszczowice 15
50. Szkoła Podstawowa, Oksa, Pl. M. Reja 19
51. Publiczna Szkoła Podstawowa, Piórków 9
52. Publiczna Szkoła Podstawowa, Wszachów 49a
53. Szkoła Podstawowa, Działoszyce, ul. Szkolna.5
54. Szkoła Podstawowa, Gowarczów, ul. Stanisława Żuka 3
55. Szkoła Podstawowa im. S. Żeromskiego, Chmielnik, ul.Szkolna7
56. Szkoła Podstawowa, Skarżysko Kamienna , ul. Konarskiego.17
57. Szkoła Podstawowa, Gadka 100
58. Publiczna Szkoła Podstawowa, Fałków Glinianki 47
59. Szkoła Podstawowa, Strawczyn, ul. Żeromskiego 9
60. Publiczna Szkoła Podstawowa nr 1, Staszów, ul. Wysoka 39
61. Publiczna Szkoła Podstawowa, Niziny 120 a
62. Szkoła Podstawowa im. Batalionów Chłopskich, Łagów, ul. Zapłotnia 1
63. Szkoła Podstawowa, Kajetanów, ul. Zabłocie 1
64. Szkoła Podstawowa, Słopiec Szlachecki 86
65. Szkoła Podstawowa, Opatowiec, Nowokorczyńska 4
66. Szkoła Podstawowa, Krzczonów 41
67. Szkoła Podstawowa, Sokolina 19
68. Szkoła Podstawowa, Pierzchnica, ul. Kar. S. Wyszyńskiego 5
69. Szkoła Podstawowa, Skalbmierz, ul. ppor. Sokoła 55
70. Samorządowa Szkoła Podstawowa, Dobiesławice 38
71. Szkoła Podstawowa, Szczecno 172
72. Szkoła Podstawowa, Samsonów 24
73. Publiczna Szkoła Podstawowa im. W. Stefańskiego, Bodzechów, ul. Szkolna12
74. Szkoła Podstawowa, Bałtów 43
75. Szkoła Podstawowa, Leśna Stara Wieś 1
76. Publiczna Szkoła Podstawowa, Mirocice 42 a
77. Publiczna Szkoła Podst. im. Boh. Powstania Styczniowego, Nowa Słupia, ul. Szkolna 10
78. Szkoła Podstawowa nr 1 im Jana Nalazka, Ćmielów, ul. Długa 164

79. Szkoła Podstawowa, Wólka Bałtowska 30
 80. Szkoła Podstawowa, Tychów Stary 69
 81. Szkoła Podstawowa, Podgórze 55
 82. Samorządowa Szkoła Podstawowa nr 1, Suchedniów, ul. Ogrodowa 12
 83. Publiczna Szkoła Podstawowa, Kunów, ul. Szkolna 1
 84. Szkoła Podstawowa, Obice, ul. Szkolna 18
 85. Publiczna Szkoła Podstawowa, Rudki, ul. Szkolna 2
 86. Szkoła Podstawowa, Julianów 62
 87. Samorządowa Szkoła Podstawowa im. Jana Pawła II, Brzeście 1
 88. Szkoła Podstawowa, Osiedle Nowiny, ul. Białe Zagłębie 8
 89. Szkoła Podstawowa, Wola Jachowa 136
 90. Szkoła Podstawowa, Staniowice 63
 91. Szkoła Podstawowa, Ostrowce 31
 92. Szkoła Podstawowa, Morawica, ul. Szkolna 4
 93. Szkoła Podstawowa, Sobków, ul. Źródłowa 4
 94. Szkoła Podstawowa, Zrecze Duże 22
 95. Szkoła Podstawowa, Mąchoć Kaptulne 167
 96. Szkoła Podstawowa, Daromin 128
 97. Szkoła Podstawowa, Łosień 1
 98. Szkoła Podstawowa nr 32, Kielce, ul. Barwinek 31
 99. Szkoła Podstawowa, Małogoszcz, ul. 11 Listopada 14 b
 100. Samorządowa Szkoła Podstawowa, Mierzawa 21
 101. Publiczna Szkoła Podstawowa, Nida 38
 102. Publiczna Szkoła Podstawowa, Czermino, Kościelna 76
 103. Szkoła Podstawowa, Ćmińska, ul. Świętokrzyska 61
 104. Szkoła Podstawowa, Huta Podłysica 58a
 105. Szkoła Podstawowa, Huta Stara 25
 106. Szkoła Podstawowa im. Batalionów Chłopskich, Sadowie 94
 107. Szkoła Podstawowa Nr 23, Kielce, ul. Łanowa 68
 108. Szkoła Podstawowa nr 5, Kielce, ul. Wróbla 5
 109. Szkoła Podstawowa, Stopnica, ul. Kazimierza Wielkiego 23
 110. Szkoła Podstawowa, Siesławice 140
 111. Szkoła Podstawowa, Gnojno, ul. Szkolna 148
 112. Publiczna Szkoła Podstawowa, Nowy Korczyn, ul. Partyzantów 13
-

113. Publiczne Gimnazjum nr 2, Rudki, ul. Szkolna 2
114. Publiczne Gimnazjum nr 1, Nowa Słupia, ul. Szkolna 10
115. Gimnazjum w Zespole Szkół Ogólnokształcących, Koprzywnica, ul. Szkolna 9
116. Gimnazjum nr 1, Sandomierz, ul. Cieśli 2
117. Gimnazjum, Opatowiec, ul. Nowokorczyńska 4

118. Gimnazjum im. Armii Krajowej, Cieszkowy 30
119. Gimnazjum, Gnieździska 85
120. Gimnazjum, Moskorzew 97
121. Gimnazjum, Kije 14
122. Gimnazjum, Raków, ul. Łagowska 25
123. Gimnazjum, Miedzierza 79
124. Gimnazjum nr 2, Rataje Słupskie 39 a
125. Gimnazjum, Gnojno, ul. Szkolna 148
126. Gimnazjum, Michałów 87 b
127. Gimnazjum nr 18 , Kielce, ul. Langiewicza 2
128. Gimnazjum Nr 23, Kielce, ul. Radiowa 1
129. Gimnazjum nr 24, Kielce, ul. Jagiellońska 32
130. Gimnazjum nr 1, Końskie, ul. Armii Krajowej 2
131. Gimnazjum nr 10, Kielce, ul. Gagarina 3
132. Gimnazjum, Wolica, ul. Szkolna 35
133. I Społeczne Gimnazjum, Kielce. al. IX Wieków Kielc 15
134. Gimnazjum Masłów I, ul. Jana Pawła II 1
135. Gimnazjum, Bieliny, ul. Partyzantów 17
136. Gimnazjum Integracyjne nr 4, Kielce, ul. Jasna 20/22
137. Gimnazjum nr 2, Sandomierz, ul. Flisaków 30
138. Gimnazjum nr 2, Kielce, ul. Prosta 27 a
139. Gimnazjum nr 26, Kielce, Dygasińskiego 6
140. Gimnazjum im. M. Reja, Nagłowice, ul. M. Reja 40
141. Gimnazjum nr 12, Kielce, ul. Kujawska 18
142. Gimnazjum nr 3, Kielce, ul. Toporowskiego 40
143. Gimnazjum Katolickie Św. St. Kostki, Kielce, ul. Św. S. Kostki 17
144. Gimnazjum Publiczne, Baćkowice 100
145. Gimnazjum im. Św. Jadwigi, Kielce, ul. Słowackiego 5
146. Gimnazjum im. Jana Pawła II, Daleszyce, ul. Sienkiewicza 11b
147. Gimnazjum nr 16, Kielce, ul. Barwinek 31
148. Gimnazjum Językowe, Kielce, ul. Karczówkowska 27
149. Gimnazjum nr 25, Kielce, ul. gen. Hauke Bosaka 1
150. Publiczne Gimnazjum, Krynki ul. Szkolna 1
151. Gimnazjum, Rzepin II 154
152. Publiczne Gimnazjum, Fałków, ul. Glinianki 47
153. Gimnazjum nr 1, Strawczyn, ul. Żeromskiego 9
154. Gimnazjum, Jarosławice 39 a
155. Gimnazjum, Górno 82
156. Gimnazjum, Suków 215
157. Publiczne Gimnazjum nr 4, Ostrowiec Świętokrzyski, Osiedle Stawki 35
158. Gimnazjum, Bodzentyn, pl. Wolności 4
159. Publiczne Gimnazjum, Wzdół Rządowy 28

160. Publiczne Gimnazjum nr 1, Ostrowiec Świętokrzyski, ul. Sienkiewicza 69
161. Publiczna Gimnazjum, Ruda, ul. Widok 1
162. Gimnazjum, Złota 222
163. Gimnazjum nr 1, Pińczów, ul. Źródeł 7
164. Gimnazjum, Tumlin – Węgle, ul. Grodowa 2
165. Gimnazjum, Motkowice, ul. Szkolna 1
166. Gimnazjum, Chmielnik, ul. Szkolna 7
167. Publiczne Gimnazjum, Osiedle Nowiny, ul. Gimnazjalna 1
168. Gimnazjum, Wiślica, ul. Okopowa 27
169. Gimnazjum nr 2, Opatów, ul. Kopernika 30
170. Gimnazjum, Mąchocice Kapitulne 167
171. Gimnazjum nr 8, Kielce, ul. Górników Staszicowskich 22a
172. Gimnazjum nr 1, Opatów, ul. Ćmielowska 2
173. Gimnazjum, Tarłów, ul. Rynek 42
174. Gimnazjum, Stopnica, ul. Kazimierza Wielkiego 23 b
175. Gimnazjum nr 2, Pińczów, ul. 1-go Maja 5a
176. Niepubliczne Gimnazjum, Pińczów, ul. 1-go Maja 2
177. Gimnazjum Katolickie, Sandomierz, ul. Św. Królowej Jadwigi 5
178. Gimnazjum, Jaworznia 93
179. Niepubliczne Gimnazjum, Kielce, ul. Helenówek 4
180. Gimnazjum nr 6, Kielce, ul. Leszczyńska 8
181. Gimnazjum, Starochęciny 46
182. Gimnazjum nr 1, Radoszyce, ul. Ogrodowa 21
183. Gimnazjum nr 1, Kielce, ul. Zimna 16
184. Gimnazjum nr 13, Kielce, ul. Górnicza 64
185. Gimnazjum nr 5, Kielce, ul. Wspólna 17
186. Gimnazjum nr 7, Kielce, ul. Krzyżanowskiej 8
187. Gimnazjum nr 9, Kielce, ul. A. Naruszewicza 16
188. Samorządowe Gimnazjum, Nowy Korczyn, ul. Partyzantów 13 a
189. Gimnazjum, Mirzec Stary 10
190. Gimnazjum, Ćmielów, ul. Ostrowiecka 25

-
191. Liceum Ogólnokształcące, Kazimierza Wielka, ul. Partyzantów 3
 192. Liceum Ogólnokształcące, Odonów 54
 193. Technikum, Odonów 54
 194. Liceum Ogólnokształcące, Działoszyce, ul. Szkolna 5
 195. Technikum Ekonomiczne i Informatyczne, Działoszyce, ul. Szkolna 5
 196. Liceum Ogólnokształcące, Klimontów, ul. B. Jasińskiego 1
 197. Technikum Handlowe, Klimontów, ul. B. Jasińskiego 1
 198. Technikum Mechaniczne, Klimontów, ul. B. Jasińskiego 1

199. Technikum Nr 2, Kielce, ul. Jagiellońska 32
200. Liceum Ogólnokształcące im. Królowej Jadwigi, Kielce, ul. Słowackiego 5
201. Technikum nr 4, Kielce, ul. Niska 6
202. Technikum nr 1, Chęciny, ul. Białego Zagłębia 1
203. Liceum Profilowane nr 2, Końskie, ul. Warszawska 53
204. Technikum nr 1, Końskie, ul. Staszica 5
205. I Liceum Ogólnokształcące, Włoszczowa, ul. Wiśniowa 12
206. Technikum nr 2 z Oddziałami Integracyjnymi, Włoszczowa, ul. Wiśniowa 23
207. Technikum Mechaniczne, Skalbmierz, ul. Kanonijska 7
208. Technikum Niepubliczne, Skalbmierz, ul. Kanonijska 7
209. Liceum Ogólnokształcące, Stopnica, ul. Kazimierza Wielkiego 23 a
210. Technikum, Połaniec, ul. Ruszczańska 23
211. I Liceum Ogólnokształcące Collegium Gostomianum, Sandomierz, ul. Długosza 7
212. Liceum Ogólnokształcące, Kielce, ul. Kujawska 18
213. Liceum Ogólnokształcące, Sandomierz, ul. Żeromskiego 8
214. Technikum Ekonomiczne, Sandomierz, ul. Żeromskiego 8
215. Technikum, Staszów, ul. Szkolna 11
216. II Liceum Ogólnokształcące, Sandomierz, ul. Mickiewicza 9
217. III Liceum Ogólnokształcące, ul. Staszów, ul. Szkolna 11
218. Liceum ogólnokształcące im. kard. S. Wyszyńskiego. Staszów. 11 Listopada .3
219. I Liceum Ogólnokształcące, Busko Zdrój, ul. Mickiewicza 13
220. III Liceum Ogólnokształcące, Busko Zdrój, ul. Mickiewicza 6
221. IV Liceum Ogólnokształcące, Busko Zdrój, ul. Mickiewicza 23
222. Technikum nr 2, Busko Zdrój, ul. Mickiewicza 23
223. Liceum Ogólnokształcące im. H. Kołłątaja, Pińczów, ul. Nowy Świat 2
224. VI Liceum Ogólnokształcące im. J. Słowackiego, Kielce, ul. Gagarina 5
225. Liceum Ogólnokształcące, Ożarów, Osiedle Wzgórze 56
226. Liceum Ogólnokształcące w ZSO, Ożarów, Os. Wzgórze 54
227. II Liceum Ogólnokształcące, Jędrzejów, ul. Przypkowskiego 49
228. I Liceum Ogólnokształcące, Jędrzejów, ul. 11-go Listopada 37
229. Technikum nr 1, Jędrzejów, ul. Przypkowskiego 49
230. Technikum Nr 2, Jędrzejów, ul. Okrzei 63
231. Niepubliczne Technikum Zawodowe, Chmielnik, ul. Mielczarskiego 7
232. Technikum nr 2 w Zespole Szkół nr 3, Chmielnik, ul. Dygasińskiego 11
233. Technikum nr 7, Kielce, ul. gen. Hauke Bosaka 1
234. I Liceum Ogólnokształcące, Starachowice, ul. Radomska 37
235. I Liceum Ogólnokształcące, Skarżysko Kamienna, ul. 1-go Maja 82
236. Technikum nr 6, Skarżysko-Kamienna, ul. Legionów 119
237. Technikum Nr 1, Starachowice, ul. Radomska 72
238. Technikum nr 2, Skarżysko-Kamienna, ul. Powstańców Warszawy 11
239. Technikum nr 3, Skarżysko-Kamienna, ul. Oseta Wasilewskiego 5

240. Liceum Ogólnokształcące, Bodzentyn, ul. Suchedniowska 6
241. Technikum nr 9, Bodzentyn, ul. Suchedniowska 6
242. Technikum, Krzelów 39
243. Zespół Szkół Zawodowych, Krzelów 39
244. Technikum nr 2, Starachowice, ul. 1 Maja 4
245. Liceum Ogólnokształcące, Cudzynowice 176
246. Technikum, Cudzynowice 176
247. Technikum, Bałtów 81
248. Technikum nr 3, Ostrowiec Świętokrzyski, ul. Sandomierska 2
249. Liceum Ogólnokształcące, Koprzywnica, ul. Szkolna 9
250. Technikum nr 5, Kielce, ul. Langiewicza 18
251. Liceum Ogólnokształcące nr 1, Ostrowiec Świętokrzyski, ul. Kilińskiego 19
252. Liceum Ogólnokształcące nr 4, Ostrowiec Świętokrzyski, ul. Żeromskiego 5
253. Technikum nr 4, Ostrowiec Świętokrzyski, ul. Mickiewicza 1
254. Liceum Ogólnokształcące, Starachowice, ul. 1goMaja 4
255. Technikum, Suchedniów, ul. Sportowa 3
256. Liceum Ogólnokształcące, Małogoszcz, ul. 11-go Listopada 14 b
257. Liceum Profilowane, Pińczów, ul. Spółdzielcza 6
258. Technikum nr 1, Pińczów, ul. Spółdzielcza 6
259. Technikum nr 2, Pińczów, ul. Spółdzielcza 6
260. X Liceum Ogólnokształcące, Kielce, ul. Jagiellońska 90
261. Liceum Ogólnokształcące, Osiek, Plac Wolności 24 a
262. Liceum Ogólnokształcące, Sędziszów, ul. Kościuszki 7
263. Technikum, Sędziszów, ul. Przemysłowa 11
264. Technikum nr 3, Busko-Zdrój, ul. Bohaterów Warszawy 120
265. Liceum Ogólnokształcące w Zespole Szkół nr 3, Chmielnik, ul. Dygasińskiego 11
266. Liceum Ogólnokształcące nr 2, Ostrowiec Świętokrzyski, ul. Jana Rosłońskiego 1
267. V Liceum Ogólnokształcące, Kielce, ul. Toporowskiego 96
268. Liceum Ogólnokształcące, Staszów, ul. Koszarowa 7
269. Technikum Nr 6, Kielce, ul. Kopernika 8
270. Liceum Ogólnokształcące, Opatów, ul. Sempołowskiej 1
271. Liceum Ogólnokształcące, Łopuszno, ul. Konecka 2
272. Technikum Nr 8, Kielce, Aleja Legionów 4
273. Liceum Handlowe, Opatów, ul. Słowackiego 56
274. Technikum, Łopuszno, ul. Konecka.2
275. Liceum Ogólnokształcące, Chobrzany 110
276. Liceum Ogólnokształcące, Zawichost, ul. Szkolna 15
277. Technikum nr 6, Nowa Słupia, Szkolna 10
278. Technikum Ekonomiczne, Opatów, ul. Słowackiego 56
279. Niepubliczne Technikum, Opatów, ul. Ćmielowska 4

280. Technikum nr 3, Kielce, ul. Zagórska 14
281. Liceum Katolickie, Sandomierz, ul. Św. Królowej Jadwigi 5
282. Technikum Gastronomiczne, Sandomierz, ul. Wojska Polskiego 22
283. Technikum Hotelarskie, Sandomierz, ul. Wojska Polskiego 22
284. Liceum Ogólnokształcące, Bogoria, ul. Południowa 2
285. Liceum Ogólnokształcące w ZSO, Bogoria, ul. Staszowska 12
286. Liceum Ogólnokształcące, Nowiny, ul. Gimnazjalna 1
287. Liceum Profilowane, Nowiny, ul. Gimnazjalna 1
288. Liceum Ogólnokształcące, Połaniec, ul. Rusczańska 23
289. Prywatne Liceum Ogólnokształcące, Kielce, Os. Barwinek 31
290. VII Liceum Ogólnokształcące, Kielce, Aleja Legionów 4
291. Liceum Ogólnokształcące, Chęciny, ul. Białego Zagłębia 1
292. Technikum Zawodowe, Kielce, ul. Ponurego Piwnika 49
293. IV Liceum Ogólnokształcące, Kielce, ul. Radiowa 1
294. Liceum Ogólnokształcące, ul. Stąporków, ul. Staszica 4
295. Prywatne Liceum Ogólnokształcące, Stąporków, ul. Piłsudskiego 114 a
296. Technikum, Stąporków, ul. Staszica 4
297. II Liceum Ogólnokształcące, Włoszczowa, ul. Koniecpolska 40
298. Technikum nr 1, Włoszczowa, ul. Koniecpolska 40
299. I Liceum Ogólnokształcące im. S. Żeromskiego, Kielce, ul. Ściegiennego 15
300. Liceum Ogólnokształcące, Opatów, ul. Słowackiego 56

