

A line art illustration of a family consisting of a man, a woman, and two children, rendered in white outlines against a blue background with horizontal stripes. The man is on the left, the woman is in the center, and two children are on the right. The background has a gradient from light blue at the top to a darker blue at the bottom, with a purple stripe across the middle.

Rodzina w przestrzeni współczesnych wyzwań

**Tom 1:
Wychowanie, wsparcie
i kryzysy relacji**

Redakcja naukowa,
Grzegorz Świecarz

ARCHAEGRAPH
Wydawnictwo Naukowe

Rodzina w przestrzeni współczesnych wyzwań

Tom 1:

Wychowanie, wsparcie i kryzysy relacji

Redakcja naukowa

Grzegorz Świecarz

A minimalist line-art illustration of a family consisting of a man, a woman, and two children, rendered in light gray outlines against a white background. The figures are positioned behind a semi-transparent gray band that serves as a backdrop for the title text.

Rodzina w przestrzeni współczesnych wyzwań

**Tom 1:
Wychowanie, wsparcie
i kryzysy relacji**

Redakcja naukowa,
Grzegorz Świecarz

ARCHAEGRAPH
Wydawnictwo Naukowe

REDAKCJA NAUKOWA:
DR GRZEGORZ ŚWIECARZ

RECENZJA NAUKOWA:
PROF. DR HAB. ANDRZEJ NAJDA - UNIWERSYTET KARDYNAŁA STEFANA
WYSZYŃSKIEGO W WARSZAWIE

DR HAB. PROF. UR PIOTR T. NOWAKOWSKI - UNIWERSYTET RZESZOWSKI

KOREKTA REDAKTORSKA, SKŁAD I PROJEKT OKŁADKI
KAROL ŁUKOMIAK

© copyright by authors & ArchaeGraph

ISBN: 978-83-68410-30-3

**Wersja elektroniczna dostępna
na stronie internetowej wydawcy:**
www.archaeograph.pl

ARCHAEGRAPH
Wydawnictwo Naukowe

ŁÓDŹ 2025

SPIS TREŚCI

PRZEDMOWA	7
RODZINA JAKO ŚRODOWISKO WYCHOWANIA I SOCJALIZACJI – PERSPEKTYWA PEDAGOGICZNO- PSYCHOLOGICZNA W ŚWIELE PRZEMIAN SPOŁECZNYCH	9
BARTŁOMIEJ JAŻWIŃSKI	
ROLA ŚRODOWISKA RODZINNEGO W MOTYWACJI DO PRACY PEDAGOGICZNEJ – ANALIZA DOŚWIADCZEŃ STUDENTÓW I OSÓB PRACUJĄCYCH W ZAWODZIE	25
DAWID KOBYLAŃSKI	
ŚWIETLICA SZKOLNA JAKO PRZESTRZEŃ WYCHOWANIA, WSPARCIA I ROZWOJU – FUNKCJE OPIEKUŃCZO-WYCHOWAWCZE W KONTEKŚCIE WSPÓŁCZESNEJ PEDAGOGIKI	43
MONIKA BĄGART	
SEKSUALNOŚĆ OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ W OCZACH STUDENTÓW – WIEDZA, POSTAWY I ZNACZENIE RODZINY W PROCESIE EDUKACJI	55
GRZEGORZ ŚWIECARZ	

**FUNKCJONOWANIE DZIECI W RODZINACH
Z PROBLEMEM ALKOHOLOWYM –
KONSEKWENCJE WYCHOWAWCZE
I POTRZEBA SYSTEMOWEGO WSPARCIA** **73**

EWA CIEPLIŃSKA-TRUCHAN

**GASLIGHTING W RELACJACH RODZINNYCH –
PERSPEKTYWA KLINICZNA I NEUROBIOLOGICZNA** **89**

GRZEGORZ KUDLAK, JUSTYNA KURTYKA-CHAŁAS

**PSYCHOLOGICZNE SKUTKI ROZWODU
RODZICÓW U DZIECI I MŁODZIEŻY –
PRZEGLĄD BADAŃ Z LAT 2015–2025** **105**

ANNA KOWALCZYK

**ZAUFANIE JAKO FILAR FUNKCJONOWANIA SYSTEMU
RODZINNEGO – PODEJŚCIE SYSTEMOWE
I PSYCHODYNAMICZNE** **127**

HENRYK WOJTASZEK

PRZEDMOWA

Rodzina stanowi pierwotne i niezastąpione środowisko wychowania, socjalizacji oraz kształtowania wartości, postaw i tożsamości jednostki. To w jej obrębie dokonuje się pierwsze doświadczenie bezpieczeństwa, relacji, granic oraz zaufania – zasobów niezbędnych do zdrowego rozwoju psychicznego i społecznego. Współczesność przynosi jednak coraz więcej wyzwań i napięć, którym musi sprostać zarówno rodzina jako system, jak i instytucje wspierające ją w procesie wychowawczym. Społeczne przemiany, przemodelowanie ról rodzinnych, kryzysy relacyjne oraz nowe potrzeby edukacyjne i emocjonalne dzieci i młodzieży stawiają przed pedagogiką, psychologią i polityką społeczną pytania o kondycję rodziny oraz jakość wsparcia, jakie otrzymuje od otoczenia.

Niniejsza monografia podejmuje próbę wieloaspektowej analizy rodziny jako przestrzeni wychowania, wsparcia, formowania relacji, ale także jako źródła problemów, deficytów i zagrożeń rozwojowych. Otwierający tom tekst mgr Bartłomieja Jaźwińskiego stanowi syntetyczne ujęcie współczesnych funkcji rodziny w kontekście przemian społeczno-kulturowych, osadzając refleksję w szerokim spektrum pedagogiki i psychologii. W kolejnym rozdziale mgr Dawid Kobylański analizuje wpływ środowiska rodzinnego na wybory zawodowe i motywację do pracy pedagogicznej, pokazując, jak głęboko rodzinne wzorce kształtują przyszłość jednostki, nawet w dorosłym życiu. Temat kontynuuje mgr Monika Bagart, ukazując świetlicę szkolną jako przestrzeń, w której instytucjonalna opieka wspiera i uzupełnia funkcje wychowawcze rodziny.

W dalszej części tomu dr Grzegorz Świeczarz podejmuje wrażliwy temat seksualności osób z niepełnosprawnością intelektualną, ukazując z jednej strony społeczne tabu, z drugiej – znaczenie rodziny jako środowiska przygotowującego do życia emocjonalnego i relacyjnego. Tekst ten stanowi naturalne przejście do części problemowej monografii, w której ukazane zostały konsekwencje wychowywania się w rodzinach zaburzonych. Artykuł mgr Ewy Ciepłińskiej-Truchan

poświęcony jest dzieciom dorastającym w rodzinach z problemem alkoholowym. Szczególne znaczenie w kontekście współczesnych zagrożeń relacyjnych ma także artykuł dr Grzegorza Kudłaka i dr Justyny Kurtyki-Chałas, poświęcony zjawisku gaslightingu jako formie psychicznej manipulacji w relacjach rodzinnych, której rozpoznanie i analiza wymagają interdyscyplinarnego namysłu psychologiczno-wychowawczego.

Dr Anna Kowalczyk ukazuje rozwód jako jeden z najczęstszych i najbardziej dotkliwych kryzysów systemu rodzinnego – analizując jego długofalowe skutki psychiczne i społeczne dla dzieci i młodzieży. Tom zamyka refleksyjny i metateoretyczny tekst dr Henryka Wojtaszka, w którym zaufanie ukazane zostało jako kluczowy zasób relacyjny rodziny – element chroniący jej integralność i zdolność do odbudowy więzi mimo doświadczeń kryzysu, zranienia czy przemian systemowych. Autor odwołuje się do ujęć systemowych i psychodynamicznych, ukazując zaufanie jako podstawę więzi rodzinnych, a zarazem warunek skutecznej terapii i interwencji.

Zawarte w niniejszym tomie opracowania stanowią wyraz różnorodności podejść badawczych, perspektyw teoretycznych oraz wrażliwości metodologicznej autorów reprezentujących odmienne środowiska naukowe i dziedziny wiedzy. Dzięki tej wielogłosowości możliwe było ukazanie rodziny jako złożonego systemu relacji, wartości, kryzysów i potencjałów – zarazem w ujęciu jednostkowym, jak i społecznym. Interdyscyplinarny charakter publikacji pozwala na poszerzenie dotychczasowego dyskursu o nowe wątki interpretacyjne oraz stworzenie przestrzeni do dalszych analiz i debat.

Wyrażamy wdzięczność wszystkim autorom za ich rzetelny wkład merytoryczny, a także recenzentom, którzy swoim zaangażowaniem przyczynili się do podniesienia poziomu naukowego całego tomu. Ufamy, że publikacja ta okaże się cennym źródłem wiedzy, inspiracji i refleksji dla badaczy, praktyków i studentów zajmujących się problematyką rodziny, wychowania i wsparcia społecznego w dobie dynamicznych przemian.

*Rektor tomu
dr Grzegorz Świecarz*

mgr **Bartłomiej Jaźwiński**¹

e-mail: bartekjas1@wp.pl

ORCID: 0009-0006-7323-5830

RODZINA JAKO ŚRODOWISKO WYCHOWANIA I SOCJALIZACJI – PERSPEKTYWA PEDAGOGICZNO- PSYCHOLOGICZNA W ŚWIETLE PRZEMIAN SPOŁECZNYCH

Abstrakt: Artykuł podejmuje wieloaspektową analizę rodziny jako podstawowej grupy społecznej, pełniącej kluczowe funkcje wychowawcze, socjalizacyjne i aksjologiczne. W kontekście współczesnych przemian społeczno-kulturowych, autor ukazuje rodzinę jako dynamiczny system relacji, w którym dokonuje się formowanie tożsamości jednostki, transmisja wartości oraz wprowadzenie dziecka w życie społeczne. Tekst oparty jest na interdyscyplinarnym przeglądzie literatury z zakresu pedagogiki, psychologii i socjologii, a jego celem jest ukazanie znaczenia rodziny w procesie wychowania oraz identyfikacja wyzwań, jakie stoją przed współczesnymi rodzinami w obliczu presji cywilizacyjnej, cyfryzacji i osłabienia więzi społecznych. Szczególną uwagę poświęcono relacyjnemu wymiarowi wychowania, roli uwewnętrznionych wzorców rodzinnych oraz potrzebie systemowego wsparcia dla rodzin funkcjonujących w warunkach deficytów społecznych. Artykuł ma charakter teoretyczno-przeładowy i stanowi punkt wyjścia do dalszych badań nad rodziną jako środowiskiem rozwoju osobowego i społecznego.

Słowa kluczowe: rodzina, wychowanie, socjalizacja, funkcje rodziny, wartości, relacje międzypokoleniowe, kultura wychowania

¹ Badacz niezależny. Aktualnie przygotowuje w trybie eksternistycznym rozprawę doktorską na Uniwersytecie Kard. Stefana Wyszyńskiego w Warszawie.

Wprowadzenie

W obliczu dynamicznych przemian kulturowych, społecznych i technologicznych współczesnego świata, rodzina pozostaje niezmiennie jednym z najważniejszych kontekstów rozwoju jednostki. Jako pierwotna i podstawowa grupa społeczna, stanowi nie tylko środowisko życia codziennego, ale przede wszystkim przestrzeń kształtowania tożsamości, przekazywania wartości i wzorców społecznych oraz realizacji procesów wychowawczych. Pomimo licznych zmian w strukturze i funkcjach rodzinnych, jej znaczenie jako fundamentalnego ogniwa życia społecznego pozostaje niezaprzeczone.

W literaturze naukowej podejmowane są liczne próby redefinicji rodziny jako instytucji osadzonej w kontekście socjalizacji, edukacji aksjologicznej i relacyjnej interakcji międzyludzkiej. Psychologia, pedagogika oraz socjologia wskazują na rodzinę jako środowisko nie tylko biologiczne czy formalne, lecz przede wszystkim jako strukturę znaczeń, doświadczeń i normatywnych wzorców, które konstytuują osobowość człowieka. Szczególnie ważne staje się rozpoznanie, w jaki sposób rodzina pełni swoje funkcje w warunkach współczesnego świata – nasyconego cyfrową komunikacją, indywidualizmem i fragmentaryzacją więzi społecznych.

Celem niniejszego opracowania jest ukazanie rodziny jako wielowymiarowego systemu wychowawczo-społecznego, który łączy w sobie funkcje opiekuńcze, edukacyjne, normatywne i kulturotwórcze. W artykule dokonano analizy klasycznych i współczesnych ujęć teoretycznych dotyczących funkcji rodziny, z uwzględnieniem kontekstu socjalizacji dziecka oraz przemian strukturalnych i funkcjonalnych współczesnego modelu życia rodzinnego.

Rodzina jako środowisko wychowania i socjalizacji

Rodzina stanowi szczególną formę wspólnoty społecznej, w której realizowane są nie tylko podstawowe funkcje biologiczne i emocjonalne, ale również głęboko zakorzenione normy społeczne, kulturowe i prawne. To właśnie w ramach tej struktury znajduje uzasadnienie społeczna i religijna akceptacja dla aktu przekazywania życia – choć poczęcie i narodziny dziecka mogą mieć miejsce poza rodziną, to jednak tylko w jej obrębie proces ten uzyskuje pełne uznanie społeczne jako zgodny z obowiązującym ładem moralnym i prawnym (Adamski, 2010, s. 7). Rodzina pełni zatem rolę instytucji sankcjonującej nie tylko narodziny,

ale także wychowanie nowego pokolenia – przygotowując je do wejścia w struktury społeczne jako pełnoprawnych członków wspólnoty.

Jednocześnie rodzina funkcjonuje w oparciu o charakterystyczny dla niej system zasad, wartości i norm zachowań, które stanowią punkt odniesienia dla dziecka w procesie jego socjalizacji. Od najmłodszych lat jednostka doświadcza w rodzinie wzorców życia zbiorowego, gdzie współpraca, wzajemny szacunek, gotowość do poświęcenia oraz solidarność stanowią podstawę wspólnego funkcjonowania (Adamski, 2010, s. 7). Ta swoista mikrowspólnota społeczna, choć zorganizowana na niewielką skalę, stanowi pierwszy i fundamentalny model życia społecznego, w którym dziecko uczy się, czym jest odpowiedzialność za drugiego człowieka, przestrzeganie zasad oraz kształtowanie postawy wspólnotowej.

Współczesne przemiany funkcji i struktury rodziny

W dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości współczesnego świata, w której normy społeczne i kulturowe podlegają ciągłej transformacji, określenie jednoznacznego i trwałego modelu rodziny staje się coraz trudniejszym zadaniem. Współczesna rodzina traci na stabilności, stając się bardziej podatną na kryzysy, dezorganizację i zmienność strukturalną. Liczba jej członków nie jest już oczywista, a granice funkcjonowania ulegają przesunięciu, nierzadko rozciągając się poza tradycyjny model nuklearny. Pomimo tych przemian, nadal pozostaje ona podstawową formą relacji międzyludzkich – interpersonalnym układem osób połączonych więzami emocjonalnymi, psychicznymi i fizycznymi, które wspólnie podejmują wysiłek realizacji celów osadzonych w szerszym kontekście społecznym i ekonomicznym (Mitręga, 2011, s. 57).

Rodzina postrzegana jest jako najbliższe jednostce środowisko społeczne – naturalna wspólnota o charakterze pierwotnym, której istotą jest bezpośrednia obecność i więź, trudna do zastąpienia innymi formami relacji społecznych. Stanowi ona nie tylko ogniwo pośredniczące pomiędzy jednostką a społeczeństwem, lecz również kanał, przez który zachodzi proces przystosowania do zmiennych uwarunkowań systemu społecznego oraz międzypokoleniowej transmisji kultury. Rodzina integruje zatem w sobie zarówno elementy ciągłości i tradycji, jak i mechanizmy umożliwiające jednostce zmianę pozycji społecznej, redefinicję ról czy twórcze uczestnictwo w kulturze. W tym znaczeniu staje się nie tylko odbiorcą, lecz również twórcą własnego mikrośrodowiska kulturowego, poprzez które aktywnie kształtuje tożsamość i osobowość swych członków – zwłaszcza dzieci, będących najbardziej podatnymi uczestnikami procesu wychowawczego (Ferenz, 1995, s. 57).

Rodzina jako podstawowe środowisko socjalizacji i transmisji kultury

Rodzina stanowi najbliższe człowiekowi środowisko społeczne, osadzone w strukturze wzajemnych relacji, które są zarazem trwałe, emocjonalnie nacechowane i wielowymiarowe. Jest to przestrzeń, w której jednostka doświadcza złożonej sieci interakcji – zarówno tych bezpośrednich, jak i pośrednich – tworzonych przez obecność rodziców, dzieci oraz innych członków rodziny, zależnie od jej struktury i stopnia zaangażowania poszczególnych osób w codzienne funkcjonowanie wspólnoty. Relacje te, oparte na bliskości emocjonalnej i osobistej dostępności, stanowią istotny komponent procesu socjalizacji oraz kształtowania tożsamości jednostki. Rodzina jako system wyróżnia się wewnętrzną spójnością i siłą więzi, których jakość wpływa na stabilność emocjonalną jej członków i sprzyja tworzeniu bezpiecznego środowiska rozwojowego (Kawula, 2000, s. 325).

Jednakże wartość rodziny nie ogranicza się wyłącznie do jej zamkniętej struktury wewnętrznej. Jej pełna funkcjonalność i znaczenie ujawniają się również w kontekście szerszej wspólnoty społecznej, do której przynależy. Uczestnictwo rodziny w życiu społecznym, jej otwartość na relacje z otoczeniem oraz zdolność do integracji z lokalnym systemem kulturowym i społecznym stanowią równie ważny wymiar jej funkcjonowania, jak intymność i siła więzi wewnętrznych (Ziemska, 1979, s. 234). Spoistość rodziny jako wspólnoty i jej aktywne uczestnictwo w strukturach społecznych współtworzą przestrzeń, w której jednostka może nie tylko się rozwijać, ale i współtworzyć otaczającą ją rzeczywistość społeczną.

W powszechnym rozumieniu rodzina utożsamiana jest najczęściej z grupą osób powiązanych więzami krwi – pokrewieństwem biologicznym – bądź relacjami wynikającymi z zawarcia związku małżeńskiego. W wersji potocznej określenie to ogranicza się zwykle do konfiguracji „rodzice i dzieci”, a na użytek codziennej komunikacji bywa rozszerzane o osoby pozostające ze sobą w relacji małżeńskiej lub rodzicielskiej. Często także przyjmuje się definicję opartą na kryterium wspólnego zamieszkiwania – uznając za rodzinę te osoby, które dzielą przestrzeń życiową. Takie ujęcia, choć funkcjonalne i zakorzenione w codziennym doświadczeniu społecznym, mają charakter uproszczony i emocjonalnie nacechowany. Odzwierciedlają subiektywne odczucia jednostki i ograniczają pojęcie rodziny do jej najbardziej dostępnej, osobistej perspektywy, pomijając szerszy kontekst społeczny, kulturowy czy instytucjonalny.

Tymczasem w literaturze przedmiotu, reprezentującej różne dziedziny wiedzy – od socjologii, przez psychologię, aż po pedagogikę i antropologię – podejmuje się próbę bardziej pogłębionego i funkcjonalnego uchwycenia istoty rodziny. Definicje te koncentrują się nie tylko na strukturze rodzinnej, lecz przede wszystkim na jej funkcjach, podkreślając rolę, jaką pełni ona w życiu jednostki oraz w procesie reprodukcji społecznej. Ukazują rodzinę jako złożony system relacji i zależności, w którym realizowane są kluczowe potrzeby biologiczne, emocjonalne, społeczne i aksjologiczne. W tym ujęciu rodzina to nie tylko zbiór osób, lecz przede wszystkim środowisko wychowawcze i opiekuńcze, miejsce kształtowania tożsamości, przekazywania norm i wartości, a także wprowadzania dziecka w życie społeczne.

Jak wskazuje Franciszek Adamski (1982, s. 21), rodzina stanowi najstarszą, pierwotną i zarazem najbardziej podstawową grupę społeczną, występującą we wszystkich kulturach i etapach rozwoju społecznego. Jej znaczenie nie ogranicza się wyłącznie do sfery prywatnej – jest ona istotnym elementem struktury społecznej, posiadającym niezastąpioną funkcję w zapewnianiu ciągłości kulturowej i społecznej. W tym sensie rodzina nie tylko odpowiada za zaspokojenie podstawowych potrzeb dziecka, ale stanowi też kluczowy kontekst jego rozwoju, integrując wymiar biologiczny z psychospołecznym i aksjologicznym.

Rodzina jako podstawowa jednostka życia społecznego, pełni funkcję grupy pierwotnej, której istota polega na bezpośrednich, osobistych relacjach pomiędzy jej członkami. W ujęciu socjologicznym jest to wspólnota zbudowana na więziach emocjonalnych i formalnych – związek małżeński spaja relację między rodzicami, natomiast więź rodzicielska stanowi podstawę relacji między dorosłymi a dziećmi (Pilch, 1996, s. 19). Te więzi, nacechowane intymnością i bezpośredniością, tworzą specyficzny klimat, w którym dokonuje się pierwotna socjalizacja dziecka.

W literaturze psychologicznej podkreśla się, że to właśnie rodzina jest pierwszym i najważniejszym środowiskiem, w którym kształtują się fundamenty osobowości dziecka oraz jego zdolność do nawiązywania relacji społecznych. Jak zauważa E. Hurlock, to rodzina stanowi rdzeń dziecięcych więzi społecznych – nie tylko ze względu na emocjonalną intensywność tych relacji, ale przede wszystkim z racji ich fundamentalnego znaczenia dla dalszego rozwoju jednostki. Członkowie rodziny, obecni od pierwszych chwil życia, są dla dziecka figurami znaczącymi, których wpływ emocjonalny, wychowawczy i poznawczy ma charakter niepodważalny i długofalowy (Pomykało, 1993, s. 22). To właśnie w ramach tych relacji dziecko uczy się podstawowych schematów myślenia, przeżywania i działania –

a czas ten, szczególnie we wczesnym dzieciństwie, ma kluczowe znaczenie dla całego jego rozwoju psychospołecznego.

W ujęciu prezentowanym przez Słownik pedagogiczny, rodzina określana jest jako mała grupa społeczna, w skład której wchodzi rodzice, dzieci oraz pozostali krewni, zależnie od struktury i modelu życia rodzinnego. Jej istotę stanowi więź wewnętrzna – osobowa i emocjonalna – która tworzy naturalne podstawy do realizowania funkcji wychowawczej w ramach wspólnoty domowej. To właśnie ta emocjonalna bliskość i zażyłość między członkami rodziny sprawiają, że wychowanie dokonuje się w sposób nieformalny, ale głęboko osadzony w relacjach opartych na miłości, zaufaniu, lojalności i wzajemnej odpowiedzialności (Okoń, 1987, s. 261).

Zgodnie z zapisami Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, małżeństwo jako związek kobiety i mężczyzny, rodzina, macierzyństwo oraz rodzicielstwo podlegają szczególnej ochronie i opiece ze strony państwa (Konstytucja RP, art. 18, Dz.U. 1997 nr 78 poz. 483). Ujęcie to wskazuje na znaczenie rodziny nie tylko jako instytucji społecznej, lecz również jako podmiotu prawa, który stanowi fundament ładu społecznego i kulturowego. W perspektywie zarówno socjologicznej, jak i prawnej, podstawę rodziny stanowi para heteroseksualna – kobieta i mężczyzna – której związek małżeński stanowi punkt wyjścia dla realizacji funkcji prokreacyjnej, opiekuńczej i wychowawczej. Tym samym rodzina jawi się jako struktura nie tylko emocjonalna i społeczna, ale również normatywna – wpisana w system prawny i wspierana przez państwo jako dobro wspólne, warunkujące ciągłość społeczną i kulturową. Jej znaczenie wykracza poza sferę prywatną, stając się przedmiotem troski instytucjonalnej i konstytucyjnej ochrony.

W ujęciu Marii Ziemskiej (1977, s. 55) rodzina stanowi niewielką, lecz wyjątkowo znaczącą grupę społeczną, która najczęściej złożona jest z małżonków oraz ich potomstwa. Jej istotą jest integralność – funkcjonuje jako dynamiczna całość, podlegająca nieustannym przemianom wynikającym z naturalnego cyklu życia jej członków. Zmiany te odzwierciedlają przemiany egzystencjalne jednostek – dojrzewanie, starzenie się, narodziny, śmierć – a tym samym wpływają na strukturę, rolę oraz funkcje pełnione w obrębie rodziny. Rodzina, choć zakorzeniona w społecznych tradycjach i wartościach przekazywanych z pokolenia na pokolenie, równocześnie rozwija własne, unikalne wzorce i normy, które są odzwierciedleniem jej wewnętrznej historii, tożsamości i doświadczeń.

Z kolei S. Kawula (1988, s. 41) wskazuje na fundamentalne znaczenie rodziny jako środowiska, w którym dziecko po raz pierwszy wchodzi w kontakt z porządkiem aksjologicznym i normatywnym. To właśnie w rodzinie dokonuje się

początkowe przyswajanie podstawowych form rozróżniania dobra i zła, rozwijane są pierwsze sądy moralne, a także klasyfikowane są osoby, przedmioty i zjawiska w oparciu o kryteria społeczne i kulturowe. Rodzina stanowi zatem nie tylko przestrzeń biologicznego i emocjonalnego bezpieczeństwa, ale również pierwsze i najważniejsze pole edukacji moralnej oraz poznawczej, w którym kształtuje się wrażliwość etyczna dziecka i jego orientacja aksjologiczna. To ona wprowadza jednostkę w świat norm, wartości i relacji międzyludzkich, nadając im sens w konkretnym kontekście społecznym.

Zygmunt Tyszka (2003, s. 33), analizując istotę funkcjonowania rodziny, podkreśla, że jej działalność opiera się na realizacji funkcji rozumianych jako trwałe, ukierunkowane działania podejmowane przez jej członków w ramach wspólnego życia. Funkcje te mają charakter wyspecjalizowany i wynikają z określonych zadań, które – choć nie zawsze w pełni uświadomione – są realizowane w oparciu o przyjęte społecznie normy, wzory zachowań i role rodzinne. Oznacza to, że życie rodzinne nie jest jedynie zbiorem spontanicznych interakcji, lecz stanowi uporządkowany system działań pełnionych przez poszczególnych członków rodziny w sposób powtarzalny i trwały, zgodnie z normatywnym porządkiem społecznym. W takim ujęciu rodzina funkcjonuje jako jednostka wykonująca określone zadania społeczne – wychowawcze, opiekuńcze, emocjonalne, ekonomiczne – których realizacja służy zarówno dobru jednostek, jak i utrzymaniu ładu społecznego. Funkcje te, mimo ich niekiedy intuicyjnego lub emocjonalnego charakteru, są osadzone w strukturze społecznej i kształtowane przez normy kulturowe, co sprawia, że rodzina staje się jednym z najważniejszych podmiotów socjalizacji i integracji społecznej.

Analiza dotychczasowych ujęć teoretycznych prowadzi do wniosku, że rodzina pełni wielowymiarowe i wzajemnie powiązane funkcje, które mają kluczowe znaczenie zarówno dla jednostki, jak i dla stabilności społecznej. Wśród nich wyróżnia się funkcję ekonomiczną, polegającą na zabezpieczeniu materialnych warunków życia swoich członków; funkcję prokreacyjną, związaną z przekazywaniem życia i zapewnieniem ciągłości gatunku; oraz funkcję seksualną, która realizuje się w ramach małżeństwa jako społecznie akceptowanej formy współżycia (Pilch, 1996, s. 23). Nie mniej istotna jest funkcja socjalizacyjna, odpowiadająca za wprowadzenie dziecka w świat norm, wartości i ról społecznych, a także funkcja stratyfikacyjna, która wiąże się z przekazywaniem pozycji społecznej oraz uczestnictwem w strukturze klasowej lub środowiskowej. Rodzina pełni również funkcję opiekuńczo-zabezpieczającą, zapewniającą podstawową ochronę fizyczną, emocjonalną i psychologiczną, a także funkcję rekreacyjną, umożliwiającą

członkom wspólne spędzanie czasu i regenerację sił. Wreszcie, niezwykle istotna jest funkcja kulturowa, która polega na przekazywaniu dziedzictwa kulturowego, języka, tradycji oraz wartości uznawanych w danej społeczności.

Rodzina jako przestrzeń formowania tożsamości i wartości

Franciszek Adamski (2010, s. 7) podkreśla fundamentalne znaczenie rodziny jako instytucji odpowiedzialnej za międzypokoleniowy przekaz dziedzictwa kulturowego. To właśnie w jej obrębie dokonuje się wprowadzenie młodego pokolenia w struktury życia społecznego poprzez internalizację podstawowych norm, wzorców zachowań oraz wartości konstytuujących kulturę ludzką. Rodzina pełni zatem funkcję pierwszorzędowego środowiska wychowawczego, w którym kształtowany jest mechanizm społecznego konformizmu oraz rozwijana jest zdolność jednostki do uczestnictwa w zbiorowym życiu społecznym. Proces ten nie ogranicza się wyłącznie do przekazywania wiedzy czy zasad moralnych – obejmuje również ukryte, codzienne formy socjalizacji, w ramach których dziecko wchodzi w relacje z otaczającym światem i stopniowo uwewnętrznia obowiązującą w nim reguły.

W ujęciu pedagogicznym wychowanie jawi się jako dynamiczny i złożony proces, który nie poddaje się jednoznacznym definicjom, a jego rozumienie zależy od przyjętych koncepcji człowieka, jego natury i miejsca w świecie. Krystyna Ferenz (2003, s. 178) wskazuje, że wychowanie kształtowane jest w ściślejszej zależności od kontekstu egzystencjalnego jednostki, społecznych oczekiwań wobec jej zachowań i ról, a także od ogólnej wizji społeczeństwa, które formułuje wymagania względem swoich członków. Człowiek bowiem nie istnieje w izolacji – jego rozwój, autonomia i poczucie tożsamości są możliwe jedynie w odniesieniu do innych ludzi. To właśnie wspólnota społeczna stwarza przestrzeń, w której jednostka może realizować swój potencjał, doświadczyć relacyjności i zdobyć świadomość własnej podmiotowości. Wychowanie jako proces urzeczywistnia się zatem nie w abstrakcji, lecz w konkretnych relacjach międzyludzkich, w których człowiek uczy się siebie poprzez innych.

Romana Miller (1981, s. 122) proponuje ujęcie wychowania, które wykracza poza tradycyjne rozumienie tego procesu jako jednokierunkowego oddziaływania wychowawcy na wychowanika. W jej koncepcji wychowanie stanowi akt świadomej interwencji w dynamiczny i wzajemnie powiązany związek człowieka ze światem – relację o charakterze dialektycznym, w której obie strony, zarówno jednostka, jak i otaczająca ją rzeczywistość, pozostają w stałym procesie wzajemnego

kształtowania. Wychowanie nie jest zatem działaniem jednostronnym, lecz staje się przestrzenią twórczego współdziałania, ukierunkowanego zarówno na rozwój społeczny, jak i indywidualne dojrzewanie osoby.

W tym ujęciu wychowanie nabiera cech dialogiczności, aktywnego uczestnictwa i współodpowiedzialności za formowanie relacji między człowiekiem a światem. To właśnie dzięki temu interakcyjnemu charakterowi możliwe staje się nie tylko dostosowanie jednostki do rzeczywistości społecznej, ale także jej aktywne współtworzenie, transformowanie i rozwijanie w duchu wartości, które jednostka uznaje za istotne. Miller wskazuje więc na konieczność wychowania jako procesu żywego, otwartego i twórczego, który nie tylko kształtuje społeczeństwo poprzez wychowywane jednostki, ale również umożliwia osobisty rozwój dzięki świadomemu uczestnictwu w społecznej rzeczywistości.

Dziecko, wzrastając w rodzinie jako pierwszym i najbliższym środowisku socjalizacji, nieustannie obserwuje zachowania, postawy i wzorce reagowania reprezentowane przez jej członków. Codzienna aktywność dorosłych, ich relacje, sposoby rozwiązywania konfliktów oraz wyrażania emocji stanowią dla dziecka naturalne źródło poznawcze, z którego czerpie ono wiedzę o świecie społecznym i uczy się reguł funkcjonowania w relacjach międzyludzkich. Proces ten ma charakter nie tylko biernej obserwacji, lecz również aktywnego uczestnictwa – dziecko nieustannie internalizuje dostrzegane wzorce, które stają się podstawą rozwijanych kompetencji społecznych i emocjonalnych (Miller, 1981, s. 122).

Aby ten proces przebiegał w sposób korzystny dla jego rozwoju, konieczne jest zapewnienie mu wyraźnej i zrozumiałej struktury wychowawczej. Obejmuje ona znajomość reguł postępowania rodziców – zarówno w wymiarze opiekuńczym, jak i wychowawczym – które nadają dziecku poczucie przynależności, bezpieczeństwa i akceptacji. Jak podkreśla literatura pedagogiczna, skuteczność wychowania zależy w dużej mierze od spójności i konsekwencji rodzicielskich działań, a także od umiejętnego równoważenia dyscypliny z miłością i zrozumieniem (Dykciak, 2010, s. 48). Mądrość wychowawcza polega na takim stosowaniu form dyscypliny – prewencyjnej, represyjnej lub mobilizującej – które opiera się na logicznym systemie konsekwencji, jasno określonych zasadach oraz przewidywalnych reakcjach ze strony dorosłych. Tylko w takim kontekście dziecko może rozwijać poczucie odpowiedzialności, autonomii oraz świadomość społecznych konsekwencji własnych zachowań.

Rodzina odgrywa kluczową rolę w procesie wychowania, przygotowując dziecko do samodzielnego funkcjonowania w świecie – począwszy od opanowania podstawowych czynności życia codziennego, aż po kształtowanie dojrzałych

postaw światopoglądowych i moralnych. To właśnie w relacjach z najbliższymi dziecko zdobywa pierwsze i najbardziej znaczące doświadczenia, które nie tylko poszerzają jego poznanie rzeczywistości, ale również stają się punktem odniesienia w procesie konfrontowania własnych przeżyć z zewnętrznym światem i innymi ludźmi. Każde działanie dziecka w tym kontekście nie jest jedynie mechanicznym naśladownictwem, lecz głęboko powiązane jest z emocjami i refleksją – co pozwala mu nie tylko poznawać, ale również rozumieć i przeżywać otaczającą rzeczywistość (Piecuch, 2012, s. 77).

Najbliżsi członkowie rodziny stanowią dla dziecka pierwotne i fundamentalne środowisko odniesienia – to osoby znaczące, których obecność i sposób bycia mają decydujące znaczenie dla formowania się dziecięcych postaw wobec innych ludzi, przedmiotów i ogólnych wartości życiowych (Prokosz, 2011, s. 174). Relacje te, zakorzenione w codziennym współistnieniu, stanowią pierwszy model życia społecznego, w którym dziecko uczy się nie tylko konkretnych zachowań, lecz przede wszystkim postaw emocjonalnych, aksjologicznych i egzystencjalnych. Rodzina, będąc naturalnym środowiskiem wychowania, integruje bowiem w sobie aspekt działania, przeżywania i refleksji, co czyni ją niezastąpioną w kształtowaniu osobowości i społecznej dojrzałości dziecka.

Współczesne przemiany i wyzwania dla funkcjonowania rodziny

Kształtowanie zdrowych, opartych na zaufaniu i zrozumieniu relacji z dziećmi bywa dla wielu rodziców procesem trudnym i niejednoznacznym, szczególnie gdy obciążeni są oni własnymi, często nieprzepracowanymi doświadczeniami z okresu dzieciństwa. Rodzina, jako grupa społeczna o wyjątkowo intymnym i trwałym charakterze, wyróżnia się na tle innych struktur społecznych swoją głęboką zakorzenionością w historii osobistej jej członków oraz w emocjonalnych relacjach, które nierzadko przenikają pokolenia (Ferenz, 2003, s. 18). Jak wskazują badania, jednym z kluczowych czynników wpływających na sposób, w jaki rodzice wchodzi w relację wychowawczą ze swoimi dziećmi, jest ich własna przeszłość – to, czego sami doświadczyli jako dzieci, jakie wzorce otrzymali od swoich opiekunów oraz jakie emocje towarzyszyły im w relacjach rodzinnych (Kukołowicz, 1996, s. 149).

To właśnie te uwewnętrznione schematy, często nieuświadomione, stają się podstawą do budowania własnego modelu wychowania, opartego na doświadczeniach z okresu dzieciństwa. W efekcie rodzicielstwo bywa odtwarzaniem znanych z dzieciństwa wzorców – niezależnie od tego, czy były one adekwatne

i wspierające, czy też nacechowane zaniedbaniem, brakiem bezpieczeństwa lub przemocą emocjonalną. Uświadomienie sobie wpływu przeszłości na własne rodzicielstwo staje się zatem pierwszym, ale niezwykle istotnym krokiem w stronę zmiany i przełamania negatywnych wzorców. Tylko dzięki refleksji i samoświadomości rodzice mogą podjąć próbę budowania nowych, bardziej konstruktywnych relacji wychowawczych.

Współcześni rodzice stają jednak również przed wyzwaniem, których wcześniejsze pokolenia nie znały – muszą mierzyć się z presją kultury konsumpcyjnej, permanentną obecnością mediów cyfrowych, dostępem do świata wirtualnego i jego wielowymiarowym wpływem na dziecięce postrzeganie rzeczywistości. Dodatkowym źródłem stresu staje się także intensyfikacja wymagań szkolnych oraz zmiany w systemie edukacji, które mogą prowadzić do przeciążenia zarówno dzieci, jak i ich opiekunów (Weil, 2010, s. 9). W takich warunkach wychowanie wymaga od rodziców nie tylko zaangażowania emocjonalnego, ale również kompetencji adaptacyjnych, odporności psychicznej i zdolności krytycznego myślenia wobec presji współczesnego świata.

Trudności wychowawcze, z jakimi borykają się współczesne rodziny, nie wynikają jedynie z indywidualnych predyspozycji rodziców czy ich osobistych doświadczeń z dzieciństwa, ale są także głęboko osadzone w szerszym kontekście społeczno-ekonomicznym. Uwarunkowania zewnętrzne, takie jak ubóstwo, marginalizacja, ograniczony dostęp do zasobów wspólnotowych czy społeczna izolacja, znacząco utrudniają realizację funkcji opiekuńczo-wychowawczej rodziny. Jak wskazuje literatura przedmiotu, na jakość relacji wychowawczych wpływ mają nie tylko materialne deficyty, ale również czynniki takie jak chroniczny brak czasu ze strony opiekunów, nadmierne przeciążenie obowiązkami, czy też zbyt słaba – bądź całkowicie nieobecna – obecność rówieśników w środowisku dziecka, co zaburza proces jego socjalizacji (Dykciak, 1988, s. 48).

Zaniedbanie wychowawcze nie zawsze jest efektem złej woli czy niekompetencji rodziców – często ma swoje źródło w realnych barierach strukturalnych i społecznych, które ograniczają możliwości tworzenia sprzyjających warunków do rozwoju. Brak odpowiedniego wsparcia instytucjonalnego, niepewność ekonomiczna czy deficyt przestrzeni do wspólnego spędzania czasu sprawiają, że nawet najbardziej zaangażowani rodzice mogą mieć trudności w zaspokajaniu emocjonalnych i wychowawczych potrzeb dziecka. Dodatkowo, presja środowiska rówieśniczego – jeśli jest niewspierająca lub nieobecna – może pogłębiać trudności adaptacyjne, prowadząc do zaburzeń relacyjnych lub społecznego wykluczenia dziecka. Wychowanie w takich warunkach wymaga zatem nie tylko kompetencji

ze strony rodziny, ale również systemowego wsparcia, które pozwoli zniwelować nierówności i umożliwi każdemu dziecku harmonijny rozwój (Dykcik, 1988, s. 49).

Wychowanie jako proces relacyjny i kulturowy

Proces wychowania realizuje się przede wszystkim w relacjach pomiędzy rodzicami a dziećmi – to właśnie ta interakcja stanowi podstawowy rdzeń oddziaływań wychowawczych. Nie dokonuje się ona jednak w próżni, lecz w konkretnym kontekście społecznym i kulturowym, który nadaje wychowaniu określony sens, kierunek i strukturę. Na przebieg procesu wychowawczego wpływają zarówno przyjęte metody oddziaływania, jak i treści przekazywane w ramach codziennych interakcji, styl komunikacji oraz system wartości obecny w rodzinie. Wychowanie stanowi zatem nie tylko akt przekazywania norm i wzorców, ale również głęboko kulturowy proces osadzony w określonej tradycji, języku i symbolice, które współtworzą przestrzeń rozwoju dziecka.

Kultura – jako wytwór ludzkiej aktywności – pełni w tym procesie funkcję dwuznaczną: z jednej strony stanowi tło i kontekst wychowania, z drugiej – aktywnie współkształtuje umysł dziecka, jego sposób myślenia, postrzegania świata i reagowania na rzeczywistość. Jak podkreślają przedstawiciele współczesnej psychologii kulturowej, proces uczenia się, nabywania kompetencji społecznych i poznawczych, a także rozwój tożsamości jednostki, zawsze zachodzą w środowisku kulturowym i są uzależnione od dostępności oraz intensywności wykorzystywania jego zasobów (Bruner, 2010, s. 16–17). W tym ujęciu wychowanie przestaje być wyłącznie relacją interpersonalną – staje się także mechanizmem zanurzenia jednostki w określonej kulturze, poprzez którą kształtuje się nie tylko zachowanie, lecz również wewnętrzna organizacja poznawcza i emocjonalna człowieka.

Wnioski i rekomendacje

Przeprowadzona analiza literatury przedmiotu prowadzi do jednoznacznego wniosku, że rodzina stanowi niezastąpione środowisko wychowawcze, w którym dokonuje się pierwotna socjalizacja jednostki, formowanie tożsamości oraz internalizacja wartości i norm społecznych. Jej funkcje nie ograniczają się do biologicznego przekazywania życia czy zapewniania opieki – są głęboko zakorzenione w strukturze relacji międzyludzkich, w których dziecko uczy się siebie, świata i zasad współżycia społecznego. To właśnie w rodzinie jednostka doświadcza

pierwszych i najintensywniejszych interakcji emocjonalnych, które kształtują jej kompetencje społeczne, zdolność do empatii oraz poczucie bezpieczeństwa.

W warunkach współczesnych przemian społecznych – takich jak osłabienie więzi międzyludzkich, digitalizacja życia codziennego, wzrost indywidualizmu czy presja ekonomiczna – rodzina staje przed nowymi wyzwaniami, które w istotny sposób wpływają na jakość relacji wychowawczych. Współczesne modele rodziny, choć bardziej zróżnicowane i otwarte na różnorodność form życia wspólnotowego, często tracą spójność normatywną oraz stabilność emocjonalną, co utrudnia realizację podstawowych funkcji wychowawczych. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera konieczność wspierania rodziny w jej funkcjach wychowawczo-socjalizacyjnych, zarówno poprzez instytucje edukacyjne i społeczne, jak i poprzez działania profilaktyczne i wzmacniające kompetencje rodzicielskie.

Jednocześnie należy podkreślić, że jakość wychowania w rodzinie w dużej mierze zależy od świadomości rodziców w zakresie uwewnętrznionych schematów i doświadczeń z własnego dzieciństwa. To, jakimi byli dziećmi, jakie wartości i wzorce zostały im przekazane, bezpośrednio wpływa na ich aktualny sposób bycia z dzieckiem. Refleksyjność rodzicielska, zdolność do krytycznego spojrzenia na własne wychowanie oraz gotowość do zmiany negatywnych wzorców stanowią fundament odpowiedzialnego rodzicielstwa. W obliczu coraz większych napięć społecznych i kulturowych, wychowanie staje się nie tylko zadaniem praktycznym, ale także etycznym zobowiązaniem do budowania przestrzeni rozwoju, w której dziecko może wzrastać w poczuciu przynależności, sensu i zrozumienia.

Rodzina jako dynamiczny system relacji emocjonalnych, społecznych i aksjologicznych, nieustannie wymaga redefinicji i aktualizacji swej roli w odniesieniu do wyzwań współczesności. Jej znaczenie nie maleje – przeciwnie, w dobie kryzysów wspólnotowych i przemian cywilizacyjnych to właśnie rodzina pozostaje ostatnią linią obrony integralnego rozwoju człowieka. W związku z tym niezbędne jest prowadzenie dalszych, pogłębionych badań nad mechanizmami wychowawczymi, międzypokoleniowym przekazem wartości oraz warunkami, w których możliwe jest budowanie spójnych i bezpiecznych relacji rodzinnych w zmieniającym się świecie.

Zakończenie

Rodzina, pomimo wielu redefinicji i przemian, pozostaje niezastąpionym środowiskiem rozwoju człowieka. Jej funkcje wychowawcze, aksjologiczne i socjalizacyjne są zakorzenione nie tylko w strukturze społecznej, lecz również

w osobistym doświadczeniu jednostki, które buduje się poprzez bliskość, emocjonalne więzi i wspólnotę życia codziennego. Przemiany cywilizacyjne nie zniosły znaczenia rodziny, lecz postawiły przed nią nowe zadania i wyzwania, wymagające zarówno refleksji, jak i adaptacji do zmieniającej się rzeczywistości.

W świetle analiz teoretycznych przedstawionych w niniejszym artykule, rodzina jawi się jako przestrzeń kluczowa dla procesu wychowania – miejsce, w którym kształtują się fundamenty tożsamości, postaw i kompetencji społecznych, a także wewnętrzne przekonania o świecie, wartościach i relacjach międzyludzkich. Odpowiedzialność za przyszłość społeczeństwa zaczyna się w mikroświecie rodzinnym – to tam podejmowane są pierwsze decyzje aksjologiczne, rodzą się wzorce zachowań i tam też rozpoczyna się proces przekształcania jednostki w obywatela.

Bibliografia

- Adamski, F. (red.). (2010). *Wychowanie w rodzinie*. Petrus.
- Aronson, E. (1998). *Człowiek – istota społeczna*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bruner, J. (2010). *Kultura edukacji*. Wydawnictwo Universitas.
- Dykciak, W. (2010). *Odpowiedzialność człowieka w kontekście indywidualnym i społecznym*. Wydawnictwo NPTP.
- Ferenz, K. (2011). *Komunikacja niewerbalna jako wyraz więzi w rodzinie*. *Wychowanie w Rodzinie*, 3, 15–24.
- Johnson, D. W. (1992). *Podaj dłoń*. Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Instytut Psychologii Zdrowia.
- Kawula, S. (1988). *Funkcja opiekuńcza współdziałania rodziny*. Instytut Kształcenia Nauczycieli.
- Kawula, S., Brągiel, J., & Janke, A. W. (2000). *Pedagogika rodziny*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kukołowicz, T. (1996). *Rodzina wychowuje: wybrane zagadnienia*. Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej.
- Miller, R. (1981). *Socjalizacja, wychowanie i psychoterapia*. Wydawnictwo PWN.
- Mitrega, A. (2011). Od rodziny posttradycyjnej do postmodernistycznej – współczesne modele relacji rodzinnych. *Wychowanie w Rodzinie*, 3, 55–84.

- Okoń, W. (1987). Słownik pedagogiczny. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Piecuch, E. (2012). Wychowanie szczęśliwego człowieka podstawowym celem rodziców. *Wychowanie w Rodzinie*, 6, 63–81.
- Pilch, T. (1996). *Człowiek dorosły w scenariuszu życia rodzinnego*. W T. Wujek (red.), *Wprowadzenie do andragogiki*, 9–21. Instytut Technologii Eksploatacji.
- Pomykało, W. (1993). *Encyklopedia pedagogiczna*. Fundacja Innowacja.
- Prokosz, M. (2011). Rola rodziny w samorozwoju młodzieży. *Wychowanie w Rodzinie*, 3, 167–192.
- Tyszka, Z. (2003). *Rodzina we współczesnym świecie*. Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Weil, G., & Marden, D. (2010). *Wychowaj szczęśliwe dziecko. Praktyczne rady dla rodziców*. Wydawnictwo Edgard.
- Ziemska, M. (1977). *Rodzina a osobowość*. Wiedza Powszechna.

Akty prawne i źródła internetowe:

- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., Dz.U. 1997 nr 78 poz. 483.

THE FAMILY AS AN ENVIRONMENT FOR UPBRINGING AND SOCIALISATION - A PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL PERSPECTIVE IN THE LIGHT OF SOCIAL CHANGE

Summary: The article undertakes a multifaceted analysis of the family as a basic social group with key educational, socialisation and axiological functions. In the context of contemporary socio-cultural transformations, the author shows the family as a dynamic system of relations in which the formation of an individual's identity, the transmission of values and the introduction of the child into social life take place. The text is based on an interdisciplinary review of literature from the fields of pedagogy, psychology and sociology, and its aim is to show the importance of the family in the process of upbringing and to identify the challenges faced by contemporary families in the face of the pressures of civilisation, digitisation and the weakening of community ties. Particular attention is given to the relational dimension of upbringing, the role of internalised family role models and the need for systemic support for families operating under conditions of social deficits. The article is of a theoretical-review nature and provides a starting point for further research on the family as an environment for personal and social development.

Keywords: family, upbringing, socialisation, family functions, values, intergenerational relations, culture of upbringing

mgr **Dawid Kobylański**

Badacz niezależny

e-mail: kobylanski.dawid.lublin@gmail.com

ORCID: 0000-0001-7725-877X

ROLA ŚRODOWISKA RODZINNEGO W MOTYWACJI DO PRACY PEDAGOGICZNEJ – ANALIZA DOŚWIADCZEŃ STUDENTÓW I OSÓB PRACUJĄCYCH W ZAWODZIE

Abstrakt: Celem niniejszego rozdziału jest analiza roli środowiska rodzinnego w motywacji do pracy pedagogicznej, z uwzględnieniem różnic pokoleniowych i zróżnicowanego znaczenia rodzinnych wzorców zawodowych w percepcji studentów kierunków pedagogicznych oraz nauczycieli posiadających doświadczenie zawodowe. W opracowaniu przedstawiono przegląd literatury dotyczącej mechanizmów motywacyjnych, ze szczególnym uwzględnieniem znaczenia wsparcia rodzinnego, obecności tradycji zawodowych oraz hierarchii wartości wyniesionych z domu rodzinnego. Badanie własne zrealizowano metodą sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem autorskiego kwestionariusza ankiety skierowanego do dwóch grup respondentów. Wyniki potwierdzają, że środowisko rodzinne odgrywa istotną, choć często nieuświadomianą rolę w podejmowaniu decyzji o wyborze zawodu nauczyciela oraz w kształtowaniu kompetencji wychowawczych i satysfakcji zawodowej. Zidentyfikowane różnice pomiędzy studentami a nauczycielami uwydatniają znaczenie pokoleniowych odmienności w ocenie wpływu rodziny na motywację do pracy pedagogicznej, co wskazuje na potrzebę dalszych badań nad długofalowym oddziaływaniem wsparcia rodzinnego w kontekście wyzwań współczesnego systemu edukacji.

Słowa kluczowe: motywacja zawodowa, środowisko rodzinne, nauczyciel, wsparcie emocjonalne, wybór zawodu

Wstęp

Wybór ścieżki zawodowej to jedna z najważniejszych decyzji w życiu jednostki, wpływająca nie tylko na jej rozwój osobisty, ale także na funkcjonowanie społeczne i zawodowe. W przypadku zawodów o szczególnym znaczeniu społecznym, takich jak zawód nauczyciela, motywacja do jego podjęcia nabiera wyjątkowego wymiaru. Badania nad uwarunkowaniami motywacji zawodowej nauczycieli wskazują, że jest ona determinowana wieloma czynnikami, zarówno indywidualnymi, jak i społecznymi, wśród których istotne miejsce zajmuje środowisko rodzinne.

Rodzina, będąca podstawowym środowiskiem wychowawczym, pełni funkcję pierwszego źródła wartości, norm i wzorców zachowań, w tym także postaw wobec pracy i aspiracji zawodowych. Już od najmłodszych lat dzieci obserwują relacje rodzinne, sposób wykonywania obowiązków zawodowych przez rodziców czy bliskich oraz doświadczają wsparcia emocjonalnego, co może wpływać na kształtowanie postaw związanych z przyszłą pracą (Dróżka & Madalińska-Michalak, 2016). W kontekście zawodu nauczyciela – postrzeganego często jako zawód z misją – znaczenie środowiska rodzinnego może objawiać się nie tylko w formie przekazywania wartości, ale także w budowaniu przekonania o sensie i społecznej potrzebie pracy pedagogicznej.

W literaturze przedmiotu zauważa się, że czynniki motywacyjne nauczycieli są złożone i wielowymiarowe – obejmują zarówno motywację wewnętrzną, wynikającą z potrzeby samorealizacji i pasji pracy z dziećmi, jak i motywację zewnętrzną, związaną z bezpieczeństwem zatrudnienia czy prestiżem zawodu (Herzberg, 1966; Armstrong, 2001). Rola rodziny w tym procesie bywa jednak wciąż niedoceniana, zwłaszcza na wczesnym etapie wyboru ścieżki zawodowej, co potwierdzają różnice w postrzeganiu znaczenia środowiska rodzinnego przez studentów i osoby już pracujące w zawodzie (Nowosad, 2023).

Celem niniejszego rozdziału jest analiza roli środowiska rodzinnego w motywacji do pracy pedagogicznej w świetle doświadczeń studentów kierunków pedagogicznych oraz nauczycieli i pedagogów czynnych zawodowo. W opracowaniu zaprezentowano zarówno kontekst teoretyczny zagadnienia, jak i wyniki badań własnych przeprowadzonych z wykorzystaniem autorskiego kwestionariusza ankiety. Uzyskane rezultaty pozwalają nie tylko zidentyfikować główne czynniki motywujące i formy wsparcia rodzinnego, ale także wskazać różnice w postrzeganiu ich roli na różnych etapach rozwoju zawodowego nauczyciela.

2. Teoretyczne podstawy zagadnienia

Środowisko rodzinne odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu postaw i wartości jednostki, wpływając również na decyzje edukacyjne i zawodowe. Już od najwcześniejszych lat życia dziecko obserwuje wzorce zachowań osób dorosłych, w tym także sposoby wykonywania pracy, co może stać się fundamentem późniejszych aspiracji zawodowych (Dróżka & Madalińska-Michalak, 2016). Rodzina, będąc najbliższym środowiskiem wychowawczym, nie tylko przekazuje normy i wartości, ale również dostarcza wsparcia emocjonalnego, które sprzyja rozwojowi cech istotnych w pracy pedagoga, takich jak empatia, odpowiedzialność czy gotowość do pełnienia ról społecznych (Sosnowska-Bielicz, 2021). W literaturze przedmiotu podkreśla się, że wpływ rodziny może przejawiać się zarówno w formie świadomego naśladowania tradycji zawodowych, jak i w bardziej ukrytych mechanizmach motywacyjnych, które kształtują wewnętrzne przekonanie o sensie wykonywanej pracy (Kunat & Szorc, 2022).

Motywacja zawodowa, rozumiana jako proces wzbudzania, ukierunkowywania i podtrzymywania działań zmierzających do realizacji celów, stanowi jeden z kluczowych czynników determinujących zaangażowanie w pracę¹ (Armstrong, 2001; zob. Reykowski, 1972, 1979; Borkowska, 1985, 2011). W ujęciu psychologicznym motywacja wiąże się z rozpoznaniem potrzeb, które – gdy nie są zaspokojone – wywołują napięcie psychiczne, skłaniające jednostkę do podjęcia aktywności mającej na celu ich zaspokojenie (Hilgard, 1972; Koontz, O'Donnell & Weihrich, 1984; Deci & Ryan, 2008). W kontekście pracy nauczyciela szczególnego znaczenia nabiera rozróżnienie motywacji wewnętrznej i zewnętrznej (zob. Czermiński i in., 2001). Badania wskazują, że nauczyciele, zarówno ci dopiero przygotowujący się do zawodu, jak i ci już pracujący, częściej deklarują motywację wewnętrzną, która wynika z potrzeby samorealizacji, chęci niesienia pomocy i pracy z dziećmi oraz poczucia misji społecznej (Dróżka & Madalińska-Michalak, 2016; Sosnowska-Bielicz, 2021; zob. Woźniak, 2012). Tego typu motywacja jest silnie związana z satysfakcją z pracy, co potwierdzają wyniki badań pokazujące, że wewnętrzne przekonanie o sensie pracy sprzyja większej wytrwałości i odporności na trudności zawodowe (Nowosad, 2023).

Klasyczne koncepcje motywacji, takie jak dwuczynnikowa teoria Herzberga,

¹ Zgodnie z definicjami leksykograficznymi, motywacja oznacza zarówno wewnętrzne motywy i czynniki skłaniające jednostkę do działania, jak i uzasadnienie lub wyjaśnienie podjętych decyzji, nadając im określony kierunek i sens. We wszystkich definicjach akcentowana jest jej rola pobudzająca i wyjaśniająca ludzkie postępowanie (SJP Szym 2, 208; ISJP Bań, 893; PSJP Sob, 480; SJP Sob, 462; PSJP Dun, 423; SWJP Dun 1, 536).

wskazują, że czynniki zewnętrzne – np. wynagrodzenie czy stabilność zatrudnienia – mają znaczenie głównie w aspekcie minimalizowania niezadowolenia, natomiast trwała satysfakcja i zaangażowanie wynikają z obecności czynników motywujących wewnętrznie, takich jak uznanie, możliwość rozwoju czy poczucie odpowiedzialności (Herzberg, 1966; Wachnicka & Wojtowicz, 2023). W praktyce oznacza to, że systemy motywacyjne powinny równoważyć te dwa obszary – zapewniać nauczycielom bezpieczeństwo i godne warunki pracy, ale także stworzyć przestrzeń do realizacji wartości i rozwoju osobistego (Armstrong, 2001).

Warto zauważyć, że w przypadku nauczycieli środowisko rodzinne może nie tylko inicjować proces kształtowania motywacji, lecz także wzmacniać ją w dalszych etapach życia zawodowego. Wiele osób wykonujących zawód pedagoga przyznaje, że wsparcie bliskich ma duże znaczenie w momentach kryzysu zawodowego czy spadku prestiżu społecznego tej profesji (Nowosad, 2023). Równocześnie tradycje rodzinne, choć nie zawsze dominujące, mogą być czynnikiem ułatwiającym identyfikację z zawodem i budowanie pozytywnej tożsamości zawodowej (Kunat & Szorc, 2022). Potwierdzają to także badania pokazujące, że relacje rodzinne sprzyjają rozwijaniu takich kompetencji społecznych jak współpraca, empatia czy zdolność do tworzenia więzi – a są one szczególnie cenione w pracy z dziećmi i młodzieżą (Paris & Turner, 1994).

Współczesne realia pracy nauczyciela – biurokratyzacja, rosnące wymagania, a niekiedy także obniżenie prestiżu społecznego – sprawiają, że siła motywacji wewnętrznej nabiera jeszcze większego znaczenia. Jak wskazują Sosnowska-Bielicz (2021) i Nowosad (2023), to właśnie głębokie poczucie misji, autentyczna chęć pracy z młodym pokoleniem i wsparcie ze strony rodziny często decydują o wytrwałości nauczycieli w zawodzie, pomimo licznych trudności. Środowisko rodzinne, poprzez modelowanie postaw, przekazywanie wartości i wzmacnianie motywacji, jawi się więc jako istotny, choć często niedoceniany czynnik, który może wpływać na gotowość jednostki do wyboru i utrzymania ścieżki zawodowej pedagoga.

3. Metodologia badań własnych

Celem badań własnych było rozpoznanie, w jaki sposób środowisko rodzinne wpływa na motywację do pracy pedagogicznej – zarówno na etapie wyboru studiów kierunkowych, jak i w późniejszym wykonywaniu zawodu. Badanie miało zweryfikować teoretyczne założenia dotyczące roli rodzinnych wzorców zawodowych, sugestii i wsparcia emocjonalnego, a także znaczenia wartości

wyniesionych z domu rodzinnego w kształtowaniu kompetencji pedagoga.

Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem autorskiego kwestionariusza ankiety, który został dostosowany do dwóch grup respondentów: studentów kierunków lub specjalizacji pedagogicznych oraz osób pracujących już w zawodzie pedagoga lub nauczyciela. Ankieta zawierała pytania zamknięte – zarówno jednokrotnego, jak i wielokrotnego wyboru – oraz pytania z oceną w skali porządkowej (od 1 do 5). Taka konstrukcja pozwoliła na ilościowe i porównawcze ujęcie danych dotyczących motywów wyboru ścieżki pedagogicznej, obecności wzorców zawodowych w rodzinie, form wsparcia i sugestii rodziny, wartości wyniesionych z domu rodzinnego oraz oceny wpływu atmosfery rodzinnej z okresu dzieciństwa na rozwój kompetencji wychowawczych. Zakres tematyczny pytań obejmował m.in. motywy wyboru studiów i zawodu (z możliwością wielokrotnego wskazania głównych czynników), stopień i formę sugestii lub zachęty ze strony rodziny, identyfikację obecności pedagogów w rodzinie i ocenę wpływu takich wzorców, listę wartości i kompetencji wyniesionych z domu rodzinnego uznawanych za istotne w pracy pedagoga, a także subiektywną ocenę wpływu atmosfery rodzinnej z dzieciństwa na własne kompetencje wychowawcze. W ramach badania postawiono następujące szczegółowe pytania badawcze:

1. Jakie motywy skłaniają do wyboru studiów pedagogicznych lub pracy w zawodzie nauczyciela?
2. W jaki sposób respondenci oceniają rolę sugestii i wsparcia rodziny w tym wyborze?
3. Czy i jak obecność wzorców pedagogicznych w rodzinie wpływa na decyzje edukacyjne i zawodowe?
4. Jakie wartości wyniesione z domu rodzinnego są postrzegane jako szczególnie ważne w pracy pedagoga?
5. Jak oceniany jest wpływ atmosfery rodzinnej z okresu dzieciństwa na rozwój kompetencji wychowawczych?
6. Czy istnieją istotne różnice w tych obszarach pomiędzy studentami a nauczycielami?

Dla potrzeb badań sformułowano również hipotezy badawcze, które poddane zostaną weryfikacji na podstawie zebranych danych:

- H1: Obecność pedagogów w rodzinie częściej jest uznawana za czynnik motywujący wybór ścieżki pedagogicznej w grupie nauczycieli niż studentów.

- H2: Wartości wyniesione z domu rodzinnego, takie jak empatia, cierpliwość czy odpowiedzialność, są powszechnie uznawane za kluczowe kompetencje pedagoga.
- H3: Istnieją różnice pokoleniowe w ocenie wpływu atmosfery rodzinnej na kompetencje wychowawcze – nauczyciele dostrzegają ten wpływ częściej niż studenci.

Badanie miało charakter anonimowy, a udział w nim był dobrowolny. Kwestionariusz ankiety został udostępniony online, co umożliwiło dotarcie do zróżnicowanej grupy respondentów pod względem wieku, wykształcenia i stażu zawodowego. Uzyskane wyniki zostały poddane analizie opisowej i porównawczej, co pozwoliło wskazać główne trendy, podobieństwa i różnice między analizowanymi grupami.

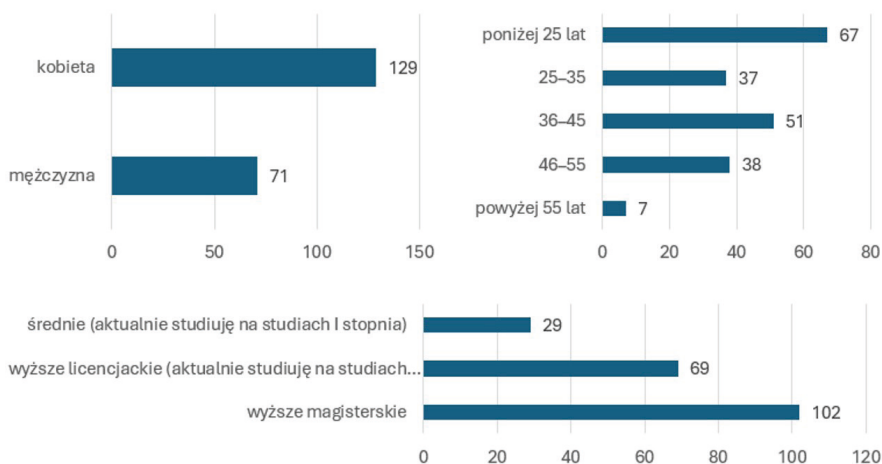
4. Wyniki

W badaniu udział wzięło 200 respondentów, w tym 98 studentów kierunków pedagogicznych oraz 102 nauczycieli i pedagogów czynnych zawodowo. Wśród ogółu badanych zdecydowaną większość stanowiły kobiety (129 osób), co odzwierciedla zjawisko feminizacji zawodu pedagogicznego w Polsce. Grupa studentów była zdecydowanie młodsza – dominowały osoby poniżej 25 roku życia (67 osób), natomiast wśród nauczycieli najliczniejszą grupę stanowili respondenci w wieku 36–45 lat (51 osób).

Pod względem wykształcenia większość badanych posiadała dyplom magisterski (102 osoby), przy czym wśród studentów 29 osób było jeszcze na etapie studiów I stopnia. Status zawodowy rozkładał się niemal równomiernie: 98 studentów oraz 102 nauczycieli.

Odpowiedzi na pytanie o to, co skłoniło respondentów do wyboru studiów lub pracy w zawodzie pedagoga, pokazują nie tylko różnice między studentami i nauczycielami, ale też zmiany w postrzeganiu tego zawodu na przestrzeni lat.

Dla nauczycieli, którzy podejmowali decyzję o studiach i pracy pedagogicznej kilkanaście czy kilkadziesiąt lat temu, kluczowym motywem była stabilność zatrudnienia i pewność utrzymania się w zawodzie (44 wskazania, 43%). Wynik ten znacznie przewyższa deklaracje studentów (24 wskazania; 24,5%) i dobrze obrazuje, jak silnie ceniona była kiedyś rola nauczyciela jako zawodu dającego gwarancję pracy, względnego prestiżu i bezpieczeństwa finansowego.



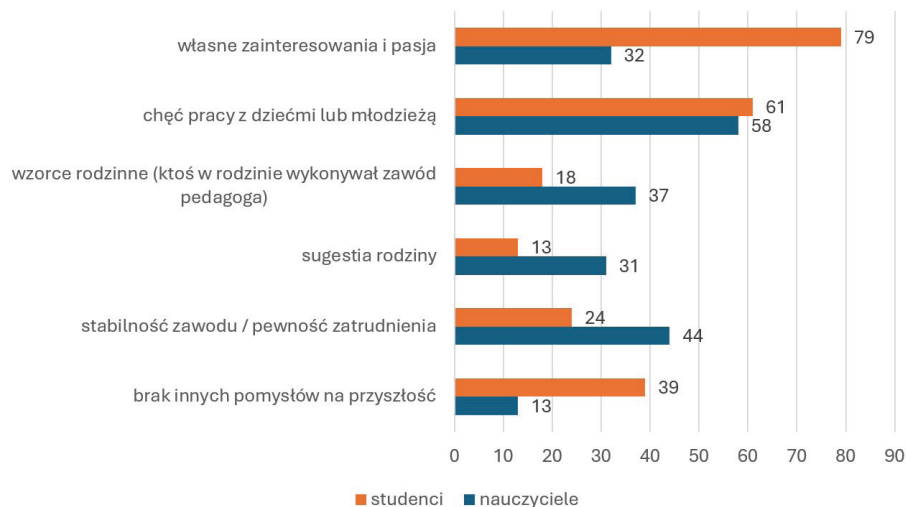
Wykresy 1–3. Struktura demograficzna próby badawczej (płeć, wiek, wykształcenie)
 Źródło: Opracowanie własne.

Istotne są także wzorce rodzinne i sugestie rodziny – odpowiednio 37 i 31 nauczycieli wskazało, że decyzja o ścieżce pedagogicznej była związana z rodzinną tradycją lub podpowiedzią bliskich. Wśród studentów wartości te są znacznie niższe (18 i 13 wskazań), co potwierdza, że rola rodziny w wyborach zawodowych osłabła i coraz więcej młodych osób dokonuje wyborów bardziej indywidualistycznych.

Chęć pracy z dziećmi i młodzieżą pozostaje silnym motywem w obu grupach (58 nauczycieli i 61 studentów), co dowodzi, że bez względu na zmiany społeczne, potrzeba pracy z ludźmi i realnego wpływu na rozwój innych jest trwałą wartością wpisaną w etos nauczyciela.

Warto zwrócić uwagę na różnicę w roli własnych zainteresowań i pasji – dla 79 studentów to główna motywacja, podczas gdy wśród nauczycieli wskazało ją 32 respondentów. To pokazuje, że w przeszłości wybory zawodowe częściej były kompromisem między marzeniami a realiami społeczno-ekonomicznymi.

Najbardziej wymowny jest spadek motywu „braku innych pomysłów na przyszłość” – wśród nauczycieli tylko 13 osób przyznało, że był to czynnik decydujący, podczas gdy wśród studentów to aż 39 osób. Wskazuje to, że w przeszłości wybór ścieżki pedagogicznej był bardziej świadomy i oparty na konkretnych przesłankach społecznych, podczas gdy obecnie studenci częściej traktują go jako plan rezerwowy.

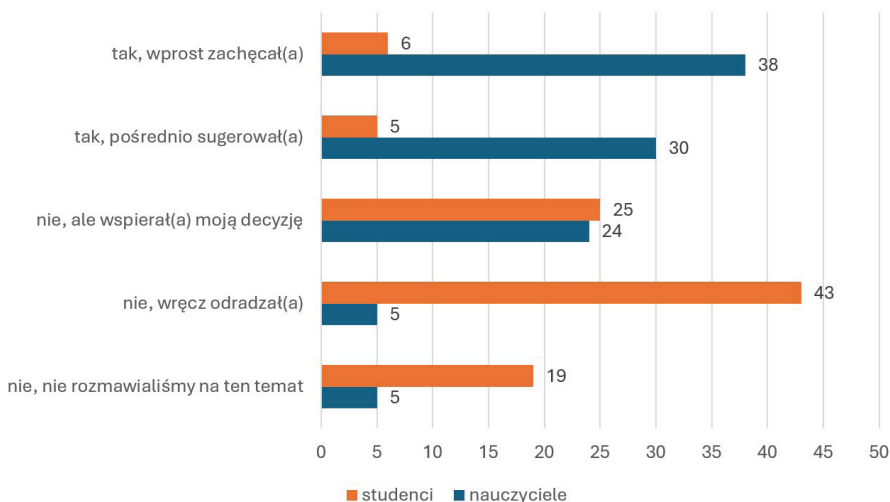


Wykres 4. Motywy wyboru ścieżki pedagogicznej
Źródło: Opracowanie własne.

Odpowiedzi na pytanie o to, czy rodzina wspierała respondentów w ich wyborze studiów pedagogicznych i tej ścieżki zawodowej, pokazują wyraźny kontrast między doświadczeniami obecnych studentów a nauczycieli, którzy zaczęli pracę zawodową przed laty. W grupie nauczycieli aż 68 osób (66,5%) przyznało, że rodzina wprost (38) lub pośrednio (30) zachęcała ich do podjęcia studiów pedagogicznych, co wskazuje, że dawniej rola rodziny w kształtowaniu ścieżki zawodowej była istotna i często miała charakter kierunkujący.

W przypadku studentów ten trend jest odwrotny: tylko 11 osób wskazało jakąkolwiek formę zachęty (6 wprost, 5 pośrednio). Najwięcej studentów (43) zaznaczyło, że rodzina wręcz odradzała im tę ścieżkę, a 19 osób zadeklarowało, że w ogóle nie rozmawiało o tym z rodziną. Oznacza to, że współcześnie decyzja o wyborze studiów pedagogicznych jest znacznie częściej podejmowana samodzielnie lub wręcz wbrew sugestiom bliskich. Co istotne, wśród 43 studentów, którym rodzina odradzała podjęcie takich studiów, w 14 przypadkach minimum jedno z rodziców pracuje w zawodzie nauczyciela. Może to sugerować, że osoby znające realia tej profesji z własnego doświadczenia częściej przestrzegają dzieci przed pójściem podobną drogą, co paradoksalnie może jeszcze bardziej wzmacniać ich samodzielność w podejmowaniu decyzji.

Ciekawą grupę stanowią respondenci, którzy wskazali, że rodzina nie sugerowała wyboru, ale wspierała ich decyzję – tu rozkład jest podobny w obu grupach (24 nauczycieli, 25 studentów), co potwierdza, że forma wsparcia często zmienia się z presji na akceptację.

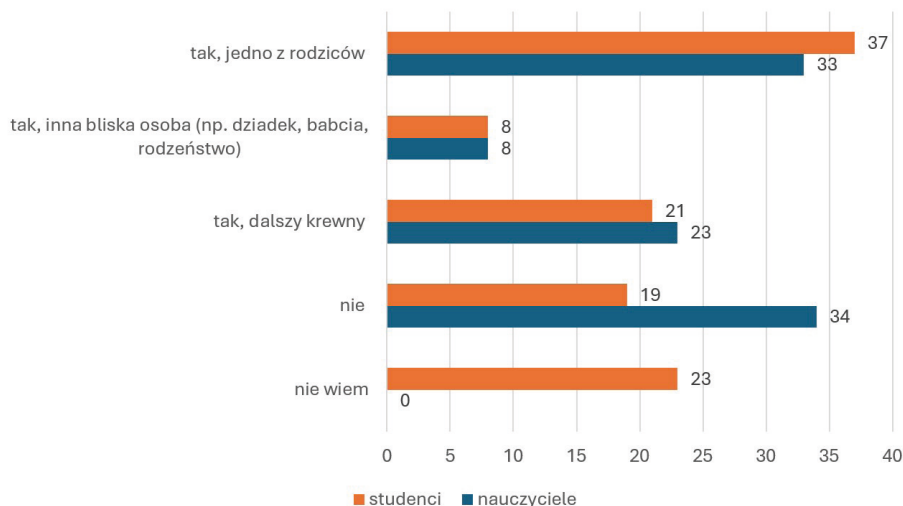


Wykres 5. Deklarowane wsparcie rodziny
Źródło: Opracowanie własne.

Odpowiedzi na pytanie o to, czy ktoś z rodziny respondenta pracował lub pracuje w zawodzie pedagoga, pokazują, że w obu grupach zauważalny jest podobny odsetek osób deklarujących obecność pedagogów w rodzinie – wśród nauczycieli 33 osoby wskazały na rodzica pedagoga (studenci: 37), a dalszych krewnych lub innych bliskich (dziadek, babcia, rodzeństwo) wskazało łącznie 31 nauczycieli i 29 studentów. Wyraźną różnicą jest natomiast liczba osób, które w ogóle nie wiedzą, czy taki wzorzec rodzinny występuje – aż 23 studentów zaznaczyło odpowiedź „nie wiem”, podczas gdy wśród nauczycieli nikt nie wybrał tej opcji. Może to sugerować, że osoby z doświadczeniem zawodowym lepiej identyfikują rodzinne tradycje zawodowe i są bardziej świadome ich znaczenia, natomiast w grupie studentów temat ten bywa nieprzemyślany lub mało istotny w momencie podejmowania decyzji o ścieżce edukacyjnej.

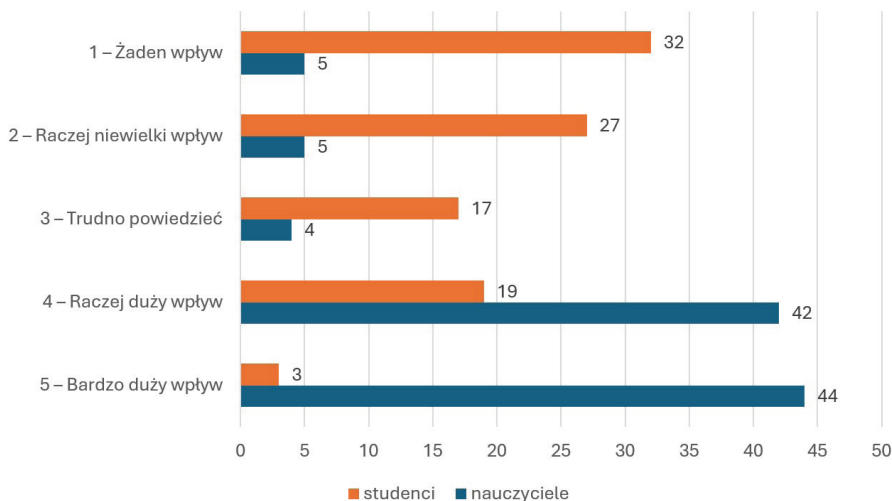
Odpowiedzi na pytanie o ocenę wpływu obecności pedagogów w rodzinie na wybór ścieżki zawodowej pokazują bardzo wyraźne rozbieżności między studentami a nauczycielami. W grupie nauczycieli aż 86 osób (ponad 84% badanych) oceniło wpływ rodzinnych wzorców jako bardzo duży (44 wskazania) lub raczej duży (42). Zaledwie 9 nauczycieli wskazało odpowiedzi z drugiego krańca skali – raczej niewielki wpływ (5 osób) lub żaden wpływ (5 osób) – a tylko 4 osoby miały trudność z jednoznaczną oceną. Wynik ten pokazuje, że w perspektywie czasu osoby pracujące w zawodzie dostrzegają i doceniają znaczenie rodzinnych

tradycji zawodowych, nawet jeśli w momencie podejmowania decyzji nie było to w pełni świadome.



Wykres 6. Obecność wzorców pedagogicznych w rodzinie

Źródło: Opracowanie własne.



Wykres 7. Ocena wpływu wzorców pedagogicznych w rodzinie na wybór ścieżki pedagogicznej

Źródło: Opracowanie własne.

W przypadku studentów ten obraz jest niemal odwrotny. Tylko 22 osoby (3 wskazania „bardzo duży wpływ” i 19 „raczej duży”) dostrzegają wyraźny wpływ rodzinnych wzorców pedagogicznych, podczas gdy aż 59 studentów uznało, że miały one raczej niewielki (27 osób) lub żaden wpływ (32 osoby). Dodatkowo

17 osób wybrało odpowiedź „trudno powiedzieć”, co może świadczyć o braku refleksji nad znaczeniem środowiska rodzinnego na etapie kształcenia.

Ta wyraźna rozbieżność potwierdza obserwowaną w poprzednich pytaniach tendencję: rola wzorców rodzinnych w wyborach zawodowych jest w dużej mierze doceniana retrospektywnie. Dla nauczycieli, którzy mogą spojrzeć na swoją karierę z perspektywy lat, wpływ wzorców rodzinnych okazuje się bardziej istotny, niż byli tego świadomi na etapie wchodzenia w zawód. Z kolei studenci – często skupieni na bieżących motywacjach i własnych zainteresowaniach – rzadziej przypisują tradycji rodzinnej realne znaczenie.

Odpowiedzi na pytanie o to, jakie wartości wyniesione z domu rodzinnego są zdaniem respondentów istotne w pracy pedagogicznej, dobrze pokazują różnice w hierarchii cenionych cech między studentami a nauczycielami.

W grupie studentów zdecydowanie przeważają wartości z obszaru relacji i wrażliwości interpersonalnej – najczęściej wskazywano empatię (55 osób), wrażliwość na potrzeby innych (45) oraz otwartość i tolerancję (40). Te cechy dobrze oddają ideał pedagoga widziany z perspektywy młodych osób, które dopiero przygotowują się do pracy w zawodzie i często koncentrują się na aspekcie emocjonalnym i budowaniu relacji.

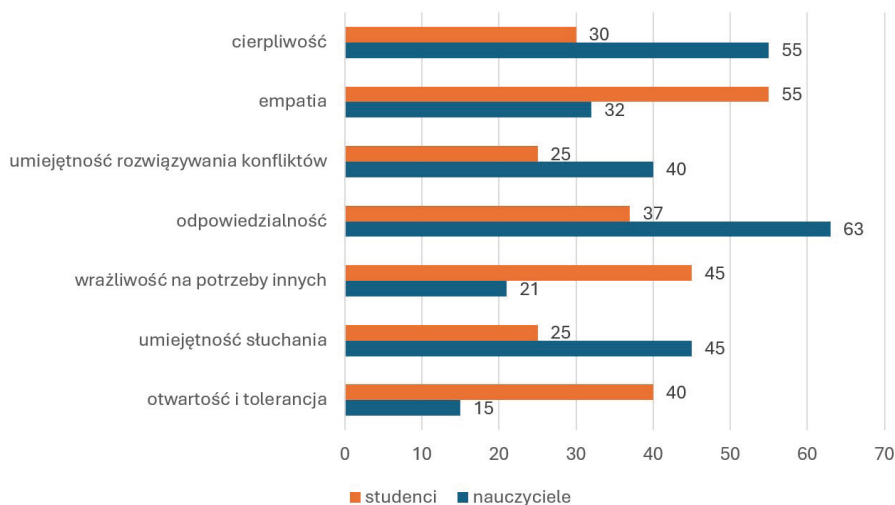
Z kolei nauczyciele w większym stopniu podkreślają znaczenie cech praktycznych i operacyjnych – najwyżej ocenili odpowiedzialność (63 wskazania) i cierpliwość (55), ale także umiejętność słuchania (45) i rozwiązywania konfliktów (40). Te wartości odzwierciedlają codzienne doświadczenia pracy w szkole, gdzie oprócz empatii liczy się konsekwencja, panowanie nad emocjami i gotowość do rozwiązywania trudnych sytuacji wychowawczych.

Ciekawe są także kontrasty – np. otwartość i tolerancja jest niemal trzykrotnie częściej wskazywana przez studentów (40) niż nauczycieli (15), co może świadczyć o pokoleniowej zmianie wrażliwości na różnorodność i akceptację innych postaw. Z kolei umiejętność słuchania i rozwiązywania konfliktów są znacznie wyżej oceniane przez nauczycieli, którzy w praktyce przekonali się, jak ważne są te umiejętności w pracy z grupą.

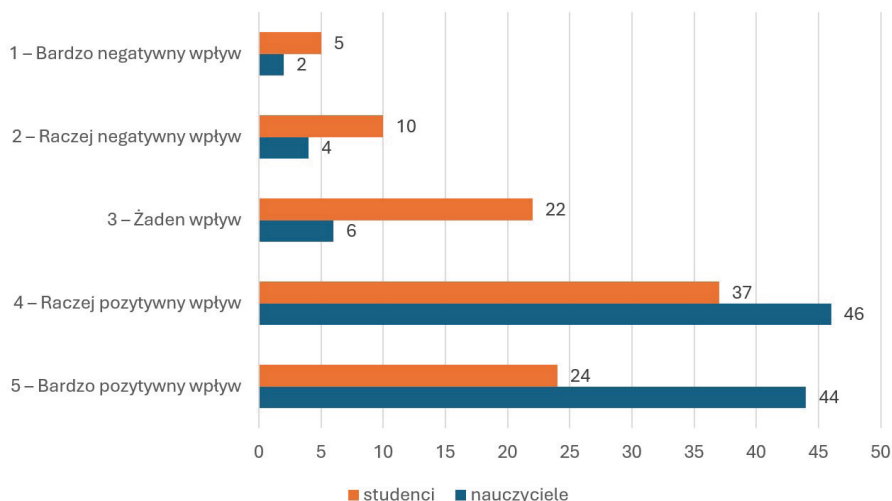
Odpowiedzi na pytanie o ocenę wpływu atmosfery rodzinnej w okresie dzieciństwa na rozwój kompetencji wychowawczych pokazują, że nauczyciele znacznie częściej niż studenci dostrzegają w tym obszarze mocno pozytywne oddziaływanie. W grupie nauczycieli aż 90 osób (ponad 88%) oceniło wpływ atmosfery rodzinnej jako raczej pozytywny (46 wskazań) lub bardzo pozytywny (44 wskazania). Jedynie nieliczni nauczyciele wskazali na wpływ neutralny (6 osób) lub negatywny (łącznie 6 osób).

Dla studentów ten obraz jest bardziej zróżnicowany. Około 62% badanych (61 osób) ocenia wpływ rodzinnego domu jako raczej pozytywny lub bardzo pozytywny, ale równocześnie aż 22 osoby uważają, że atmosfera w ogóle nie miała znaczenia, a 15 studentów wskazało wpływ raczej lub zdecydowanie negatywny. Może to świadczyć o tym, że młodsza grupa częściej postrzega wychowanie w domu rodzinnym w sposób ambiwalentny, krytyczny lub po prostu nie widzi bezpośredniego związku z kompetencjami wychowawczymi potrzebnymi w pracy pedagoga.

Te wyniki dobrze wpisują się w ogólny obraz ankiety: osoby z doświadczeniem zawodowym łatwiej dostrzegają, jak wartości, postawy i wzorce wyniesione z dzieciństwa przekładają się na sposób pracy z dziećmi i młodzieżą, natomiast dla studentów jest to często obszar jeszcze nie w pełni przemyślany lub trudny do oceny na wczesnym etapie drogi zawodowej.



Wykres 8. Wartości wyniesione z domu rodzinnego, istotne w pracy pedagogicznej
Źródło: Opracowanie własne.



Wykres 9. Ocena wpływu atmosfery rodzinnej z okresu dzieciństwa na kompetencje wychowawcze
Źródło: Opracowanie własne.

Zakończenie

Przeprowadzone badania pozwoliły na pogłębione spojrzenie na znaczenie środowiska rodzinnego w kształtowaniu motywacji do pracy pedagogicznej, uwzględniając nie tylko etap wyboru ścieżki kształcenia, lecz także wpływ na dalsze doświadczenia zawodowe. Odpowiedzi respondentów – zarówno studentów kierunków pedagogicznych, jak i nauczycieli czynnych zawodowo – jednoznacznie wskazują, że rola rodziny, choć nie zawsze w pełni uświadamiana, jest istotnym, wielowymiarowym czynnikiem determinującym gotowość do podjęcia i utrzymania się w zawodzie nauczyciela.

Analizując wyniki w odniesieniu do postawionych pytań badawczych, należy stwierdzić, że pierwsze pytanie – dotyczące motywów wyboru ścieżki pedagogicznej – unaocniło wyraźny podział pokoleniowy. Potwierdzono, że w przypadku nauczycieli stabilność zatrudnienia i rodzinne wzorce zawodowe odgrywały znacznie większą rolę niż w grupie studentów, którzy zdecydowanie częściej wskazują na własne zainteresowania i pasję jako główny motyw wyboru. Równocześnie ujawniono, że studenci znacznie częściej deklarują brak jasno określonego planu na przyszłość, traktując wybór studiów pedagogicznych jako alternatywę, co stanowi ważny sygnał dla praktyki edukacyjnej i doradztwa zawodowego.

Drugie pytanie badawcze, odnoszące się do znaczenia sugestii i wsparcia rodziny, ujawniło tendencję do odchodzenia od bezpośredniego wpływu rodziny na wybory edukacyjne w młodszych pokoleniach. Podczas gdy doświadczeni nauczyciele z dużym uznaniem wskazywali na rodzinną zachętę lub tradycję zawodową, studenci w przeważającej większości deklarowali brak takich sugestii, a nawet zniechęcanie do wyboru ścieżki pedagogicznej. Wynik ten potwierdza hipotezę H1, że obecność wzorców pedagogicznych w rodzinie i aktywna rola rodziny są silniej doceniane retrospektywnie i częściej występują w pokoleniu nauczycieli.

W odniesieniu do trzeciego pytania badawczego, dotyczącego wpływu wzorców pedagogicznych w rodzinie, badania wykazały interesującą rozbieżność: nauczyciele wyraźnie dostrzegają rolę rodzinnych tradycji zawodowych, natomiast w grupie studentów wielu respondentów nie jest w stanie jednoznacznie wskazać ich znaczenia. Potwierdzona została tym samym hipoteza H2, że świadomość istnienia i znaczenia wzorców rodzinnych rośnie wraz z doświadczeniem zawodowym oraz upływem czasu.

Odpowiedzi na czwarte pytanie badawcze, dotyczące wartości wyniesionych z domu rodzinnego, wykazały znaczące różnice między grupami. Studenci w największym stopniu podkreślali wartości relacyjne, takie jak empatia, wrażliwość na potrzeby innych czy otwartość i tolerancja. Z kolei nauczyciele, opierając się na praktycznych doświadczeniach, częściej wskazywali na cierpliwość, odpowiedzialność, umiejętność rozwiązywania konfliktów czy słuchania. Wyniki te jednoznacznie potwierdzają hipotezę H3, że wartości przekazywane w rodzinie są powszechnie uznawane za kluczowe kompetencje pedagoga, ale ich hierarchia zależy od etapu rozwoju zawodowego.

Z kolei piąte pytanie badawcze, odnoszące się do wpływu atmosfery rodzinnej na rozwój kompetencji wychowawczych, ukazało to, że nauczyciele – w zdecydowanej większości – przypisują temu czynnikowi bardzo pozytywne znaczenie. Dla studentów ta zależność jest mniej oczywista, co może wynikać z braku refleksji lub mniejszego doświadczenia w praktycznej pracy z dziećmi i młodzieżą. Różnice pokoleniowe w tym zakresie, potwierdzone także przez wyniki ilościowe, pozwalają uznać za trafną hipotezę H4, zgodnie z którą nauczyciele częściej dostrzegają i doceniają pozytywne oddziaływanie rodzinnego domu na kompetencje wychowawcze.

Końcowe porównanie grup respondentów wskazuje na wyraźne rozbieżności pokoleniowe – młodsze osoby rzadziej odwołują się do rodzinnych wzorców i częściej deklarują samodzielność lub indywidualizm w wyborach edukacyjnych,

natomiast nauczyciele z doświadczeniem zawodowym częściej akcentują rolę tradycji, wartości i wsparcia rodzinnego jako fundamentu wytrwałości w zawodzie. Wyniki te potwierdzają, że motywacja zawodowa nauczycieli to proces dynamiczny, w którym czynniki wyniesione z domu rodzinnego mogą zyskiwać na znaczeniu wraz z konfrontacją początkowych wyobrażeń z realiami pracy pedagogicznej.

Podsumowując, środowisko rodzinne jawi się jako ważny, lecz złożony komponent procesu motywowania do pracy pedagogicznej – zarówno na etapie wczesnych decyzji edukacyjnych, jak i w długoterminowej perspektywie rozwoju zawodowego. Wyniki badań potwierdzają potrzebę prowadzenia dalszych, pogłębionych analiz – w tym badań jakościowych, które mogłyby przybliżyć indywidualne narracje i strategie radzenia sobie z wyzwaniami zawodowymi w kontekście wsparcia rodzinnego. Z perspektywy praktycznej oznacza to konieczność uwzględniania tej roli w programach kształcenia nauczycieli oraz w działaniach wspierających rozwój zawodowy pedagogów.

Bibliografia

- Armstrong, M. (2001). *Zarządzanie zasobami ludzkimi*. Oficyna Ekonomiczna.
- Borkowska, S. (1985). *System motywowania w przedsiębiorstwie*. Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Borkowska, S. (2011). Motywacja i motywowanie. W H. Król & A. Ludwiczynski (red.), *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału ludzkiego organizacji*, 317–353. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Czermiński, A., Czerska, M., Nogalski, B., Rutka, R., & Apanowicz, J. (2001). *Zarządzanie organizacjami* (wyd. 1). Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Dróżka, W., & Madalińska-Michalak, J. M. (2016). Droga do zawodu nauczyciela i motywy jej wyboru – w świetle autobiograficznych wypowiedzi studentów studiów pedagogicznych. *Forum Oświatowe*, 28(1), 161–179. <https://doi.org/10.34862/fo.2016.1.12>
- Herzberg, F. (1966). *Work and the Nature of Man*. World Publishing.

- Hilgard, E. R. (1972). *Wprowadzenie do psychologii* (wyd. 3, tłum. J. Radzicki). Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Koontz, H., O'Donnell, C., & Weihrich, H. (1984). *Management*. New York: McGraw-Hill.
- Kunat, B., & Szorc, K. (2022). „Chcę być nauczycielem, ponieważ...” Proces wyboru zawodu na tle autobiografii studentek pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej. *Kultura i Edukacja*, 3(137), 120–147. <https://doi.org/10.15804/kie.2022.03.07>
- Nowosad, K. (2023). Motywy wyboru zawodu a zadowolenie z pracy nauczycieli. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 42(2), 153–167.
- Paris, S., & Turner, J. (1994). Situated motivation. W P. R. Pintrich, D. R. Brown, & C. E. Weinstein (red.), *Student Motivation, Cognition, and Learning*, 213–237. Erlbaum.
- Reykowski, J. (1979). *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość*. Wydawnictwo Akademickie.
- Reykowski, J. (red.). (1972). *Motywy i bodźce ludzkiego działania*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego
- Sosnowska-Bielicz, E. (2021). Motywy wyboru zawodu nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 4(599), 68–80. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0015.1498>
- Wachnicka, W., & Wojtowicz, A. (2023). Identyfikacja czynników motywujących do nauki studentów kierunków technicznych. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu*, 102(3), 111–120. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0016.0680>
- Woźniak, J. (2012). *Współczesne systemy motywacyjne*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wykaz skrótów
- SJP Szym – Szymczak, M. (red.). (1983–1985). *Słownik języka polskiego* (wyd. 2 popr., T. 1–3). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- PSJP Dun – Dunaj, B. (red.). (1999). *Popularny słownik języka polskiego*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

- PSJP Sob – Sobol, E. (red.). (2001). *Popularny słownik języka polskiego PWN*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- ISJP Bań – Bańko, M. (red.). (2000). *Inny słownik języka polskiego PWN* (T. 1–2). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- SWJP Dun – Dunaj, B. (red.). (1998). *Słownik współczesnego języka polskiego* (T. 1–2). Reader's Digest Przegląd.
- SJP Sob – Sobol, E. (oprac.). (2005). *Słownik języka polskiego*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

THE ROLE OF FAMILY ENVIRONMENT IN MOTIVATION FOR PEDAGOGICAL WORK – AN ANALYSIS OF EXPERIENCES OF STUDENTS AND PRACTICING TEACHERS

Summary: The aim of this chapter is to analyse the role of the family environment in motivating individuals to pursue pedagogical work, taking into account generational differences and the varying significance of family occupational role models as perceived by students of teacher education programmes and teachers with professional experience. The chapter presents a review of literature on motivation mechanisms, with particular emphasis on the importance of family support, the presence of family traditions in the teaching profession, and the hierarchy of values instilled at home. The empirical study was conducted using a diagnostic survey method with a proprietary questionnaire addressed to two respondent groups. The results confirm that the family environment plays an important, though often unconscious, role in making decisions about choosing the teaching profession and in shaping educational competences and job satisfaction. Identified differences between students and practicing teachers highlight the relevance of generational distinctions in assessing the influence of family on motivation for pedagogical work, which points to the need for further research into the long-term impact of family support in the context of the challenges faced by the contemporary education system.

Keywords: professional motivation, family environment, teacher, emotional support, career choice

ŚWIETLICA SZKOLNA JAKO PRZESTRZEŃ WYCHOWANIA, WSPARCIA I ROZWOJU – FUNKCJE OPIEKUŃCZO-WYCHOWAWCZE W KONTEKŚCIE WSPÓŁCZESNEJ PEDAGOGIKI

Abstrakt: Artykuł podejmuje problematykę świetlicy szkolnej jako istotnej przestrzeni wspierającej funkcje wychowawcze i opiekuńcze szkoły. W oparciu o literaturę przedmiotu przedstawiono zadania świetlicy w kontekście pedagogiki opiekuńczej, wychowania równoległego i kształtowania kompetencji kluczowych uczniów. Szczególną uwagę poświęcono roli nauczyciela świetlicy, który pełni funkcję opiekuna, wychowawcy i mentora, a także potrzebie współpracy z rodzicami oraz środowiskiem lokalnym. Analiza wykazała, że właściwie zorganizowana świetlica może pełnić funkcję wsparcia systemowego w procesie edukacji, wychowania i socjalizacji dziecka, przyczyniając się do jego całościowego rozwoju i wzmacniając relacje rówieśnicze oraz rodzinne. W artykule zaproponowano także refleksję nad przyszłością świetlic szkolnych w kontekście wyzwań społecznych i edukacyjnych.

Słowa kluczowe: świetlica szkolna, funkcje wychowawcze, nauczyciel – wychowawca, wsparcie opiekuńcze, rozwój emocjonalno-społeczny

Wprowadzenie

Współczesna szkoła nie ogranicza się już wyłącznie do realizacji podstawowych funkcji kształcenia, lecz coraz wyraźniej ukierunkowuje swoje działania na szeroko rozumiane wychowanie i opiekę, stając się instytucją o wielowymiarowym

¹ Badacz niezależny. Aktualnie przygotowuje w trybie eksternistycznym rozprawę doktorską na Uniwersytecie Kard. Stefana Wyszyńskiego w Warszawie.

charakterze oddziaływania pedagogicznego. W tym kontekście świetlica szkolna nie jest jedynie przestrzenią przechowalną, ale integralnym ogniwem systemu edukacyjnego, które dopełnia i wspiera proces wychowawczy realizowany przez szkołę i rodzinę. Obecnie dostrzega się konieczność rozwoju takich struktur szkolnych, które nie tylko odpowiadają na potrzeby logistyczne rodziców, ale również wspierają dziecko w jego emocjonalnym, społecznym i poznawczym dojrzewaniu.

Zgodnie z art. 105 ustawy Prawo oświatowe, szkoła podstawowa oraz szkoła prowadząca kształcenie specjalne zobowiązana jest do organizacji zajęć świetlicowych dla uczniów wymagających opieki przed lub po lekcjach (Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, Dz.U. z 2024 r. poz. 737, z późn. zm.). Wynika to przede wszystkim z konieczności pogodzenia obowiązków zawodowych rodziców z potrzebą zapewnienia dzieciom stałej opieki i bezpieczeństwa. Świetlica pełni zatem nie tylko funkcję pomocniczą wobec organizacji życia rodzinnego, ale staje się przestrzenią wspólnoty, w której możliwe jest prowadzenie działań wychowawczo-opiekuńczych o charakterze uzupełniającym wobec działań edukacyjnych szkoły.

Jak wskazuje Dobrowolska (2010), głównym celem działalności świetlicy szkolnej jest nie tylko zapewnienie opieki uczniom w czasie, gdy nie uczestniczą oni w zajęciach lekcyjnych, ale także stworzenie takich warunków organizacyjnych, wychowawczych i dydaktycznych, które umożliwiają harmonijny rozwój dzieci i młodzieży. Działania te powinny być ukierunkowane na rozwój zainteresowań, wzmacnianie relacji rówieśniczych, kształtowanie kompetencji społecznych oraz zapewnienie uczniom poczucia bezpieczeństwa – zarówno w wymiarze fizycznym, jak i emocjonalnym. Świetlica staje się więc nie tylko przestrzenią spędzania czasu wolnego, ale także środowiskiem wychowawczym, w którym dziecko doświadcza wspólnoty, nabywa umiejętności interpersonalnych i uczy się funkcjonowania w grupie rówieśniczej. Jak podkreśla autorka, znaczenie świetlicy w strukturze szkoły jest nie do przecenienia, gdyż od jej jakości, organizacji i kadry pedagogicznej zależy realny wpływ na rozwój uczniów (Dobrowolska, 2010).

Podjęcie metodologiczne

Niniejszy artykuł ma charakter teoretyczno-analityczny i został oparty na pogłębionym przeglądzie literatury przedmiotu oraz dokumentów normatywnych regulujących funkcjonowanie świetlicy szkolnej w polskim systemie edukacji. W toku pracy dokonano krytycznej analizy źródeł naukowych z zakresu pedagogiki opiekuńczej, wychowania równoległego, aksjologii wychowania

oraz organizacji środowiska opiekuńczo-wychowawczego. Celem przyjętego podejścia było ukazanie świetlicy nie tylko jako instytucji o charakterze organizacyjnym, ale przede wszystkim jako przestrzeni wychowawczej, społecznej i aksjologicznej, funkcjonującej w dynamicznie zmieniającym się kontekście społeczno-kulturowym. Analiza przeprowadzona została z perspektywy problemowej, uwzględniającej zarówno zadania nauczyciela świetlicy, jak i relacje między środowiskiem szkolnym, rodzinnym i lokalnym.

Funkcje wychowawczo-opiekuńcze świetlicy – perspektywa pedagogiczna

Świetlica szkolna jako środowisko opiekuńczo-wychowawcze, pełni istotną rolę w realizacji funkcji wychowawczej szkoły, której celem jest nie tylko kształcenie, lecz także wsparcie dziecka w jego całościowym rozwoju osobowościowym i społecznym. Stanowi ona miejsce, w którym dochodzi do naturalnego przedłużenia procesu socjalizacji zapoczątkowanego w rodzinie, a kontynuowanego w instytucjach edukacyjnych. Świetlica umożliwia dzieciom nabywanie i utrwalanie wzorców społecznych, uczy zasad współżycia, współpracy i odpowiedzialności, a także sprzyja rozwijaniu zdolności komunikacyjnych oraz radzenia sobie w sytuacjach trudnych, niejednokrotnie konfliktowych.

Jak zauważają Albański i Gola (2013), świetlica nie może być utożsamiana z bierną formą organizacji czasu wolnego uczniów. Wręcz przeciwnie – powinna być traktowana jako dynamiczna przestrzeń wychowawcza, w której dzieci uczestniczą w celowo organizowanych działaniach o charakterze edukacyjnym, społecznym, emocjonalnym i kulturowym. Jej aktywność wychowawcza nie ogranicza się wyłącznie do zapewnienia opieki, lecz obejmuje całościowy wpływ pedagogiczny ukierunkowany na rozwój potencjału ucznia. Poprzez gry integracyjne, zabawy zespołowe, zajęcia artystyczne, rekreacyjne i tematyczne, dzieci mają możliwość wyrażania siebie, rozwijania kreatywności, a także nabywania postaw prospołecznych – takich jak empatia, życzliwość, odpowiedzialność czy umiejętność współpracy.

W tym ujęciu świetlica staje się nie tylko miejscem pobytu, ale środowiskiem wychowania równoległego, które – jak podkreśla Nalaskowski (2001) – stanowi nieodzowny element systemu wsparcia rozwoju ucznia. Wychowanie równoległe, realizowane przez szkołę w porozumieniu z rodziną, obejmuje działania sprzyjające kształtowaniu spójnego systemu norm i wartości. Świetlica jako przestrzeń mniej sformalizowana niż lekcja szkolna, ma szczególnie potencjał w tym zakresie

– pozwala bowiem na bardziej naturalne i bezpośrednie reagowanie na potrzeby wychowawcze uczniów, uwzględniając ich indywidualny kontekst rodzinny, emocjonalny i społeczny. Dzięki temu wspiera nie tylko proces adaptacji szkolnej, ale także budowanie tożsamości ucznia jako członka wspólnoty edukacyjnej.

Rola nauczyciela świetlicy – opiekun, wychowawca, mentor

Wychowawca świetlicy stanowi kluczową postać w strukturze pedagogicznej szkoły, pełniąc funkcję nie tylko opiekuna, ale także przewodnika, animatora procesów rozwojowych, a w wielu przypadkach – zaufanego dorosłego, który towarzyszy dziecku w codziennych wyzwaniach i sukcesach. Rola ta jest wielowymiarowa, wymaga nie tylko przygotowania merytorycznego z zakresu pedagogiki i dydaktyki, ale także szczególnych kompetencji osobowościowych – empatii, wyczulenia na potrzeby emocjonalne dziecka, gotowości do tworzenia bezpiecznej przestrzeni i otwartości na zróżnicowane formy aktywności wychowanków. W codziennej pracy nauczyciel świetlicy przyjmuje różne role – bywa mentorem, który motywuje do działania; korepetytorem, który wyjaśnia trudne treści; animatorem zabawy i relacji, a także osobą wspierającą w sytuacjach emocjonalnego kryzysu (Kulesza, 2015).

Jak słusznie zauważa Kulesza (2015), znaczącą wartością środowiska świetlicowego jest jego mniej sformalizowany charakter, pozwalający na autentyczną obserwację zachowań dziecka i trafniejszą diagnozę jego potrzeb. Nauczyciel, funkcjonując w tej przestrzeni, ma unikalną możliwość dostrzegania subtelnych sygnałów świadczących o trudnościach adaptacyjnych, deficytach w sferze społecznej czy obniżonym poczuciu własnej wartości ucznia. Równocześnie może identyfikować mocne strony i pasje dziecka, co otwiera pole do celowego ich wzmacniania i ukierunkowania. Znajomość ucznia w jego codziennym, swobodnym funkcjonowaniu stanowi nieocenione źródło informacji, które może być wykorzystywane w planowaniu indywidualnych i grupowych działań wychowawczych.

Gajewska i Bazydło-Stodolna (2005) zwracają uwagę, że działania nauczyciela świetlicy powinny być zorientowane na harmonijny rozwój dziecka we wszystkich jego wymiarach – społecznym, emocjonalnym i poznawczym. To właśnie w świetlicy, w sytuacjach niewymuszonej aktywności, dzieci uczą się współpracy, samodzielności, wyrażania emocji, radzenia sobie z frustracją oraz nawiązywania relacji z rówieśnikami. Praca wychowawcy świetlicy polega więc nie tylko na organizacji czasu wolnego, ale przede wszystkim na świadomym i celowym

oddziaływaniu wychowawczym, zakorzenionym w głębokim zrozumieniu potrzeb i potencjału każdego dziecka.

Kluczowe znaczenie ma przy tym budowanie relacji opartej na akceptacji, szacunku i bezpieczeństwie emocjonalnym. Taka relacja staje się fundamentem efektywnej pracy pedagogicznej i warunkiem skutecznego wspierania dziecka w jego rozwoju edukacyjnym i osobowościowym. Wychowawca świetlicy, który uważnie słucha, konsekwentnie reaguje, tworzy przewidywalne środowisko i stawia granice z empatią – staje się figurą bezpiecznego dorosłego, co ma szczególne znaczenie dla dzieci wychowujących się w niepełnych, niestabilnych lub dysfunkcyjnych rodzinach.

Zajęcia świetlicowe jako forma rozwijania kompetencji kluczowych

Zajęcia organizowane w ramach pracy świetlicy powinny być celowo projektowane z uwzględnieniem zróżnicowanego poziomu rozwoju psychofizycznego uczniów, ich indywidualnych potrzeb, predyspozycji oraz środowiskowego kontekstu wychowawczego. Świetlica szkolna jako integralna część systemu wychowawczo-opiekuńczego szkoły, ma obowiązek nie tylko zapewnić dzieciom bezpieczne miejsce pobytu, ale również stworzyć im realne warunki do rozwoju osobistego, społecznego i poznawczego. Dlatego tak ważne jest, aby proponowane formy aktywności – zarówno o charakterze rekreacyjnym, jak i edukacyjnym – były dostosowane do aktualnych możliwości i potencjału uczniów (Nitecka-Walerych, 2014).

W świetlicy podejmowane są różnorodne działania, wśród których kluczową rolę odgrywa pomoc w odrabianiu prac domowych, organizowanie zajęć technicznych i artystycznych, a także prowadzenie gier i zabaw rozwijających sprawność ruchową oraz współdziałanie w grupie. Nitecka-Walerych (2014) podkreśla, że struktura zajęć świetlicowych powinna obejmować szeroki wachlarz aktywności, który nie tylko aktywizuje uczniów, ale również stwarza przestrzeń do budowania relacji i wzmacniania samooceny. Proponowane formy pracy nie mogą być przypadkowe – muszą opierać się na wiedzy pedagogicznej i psychologicznej, a ich dobór powinien wynikać z dokładnej diagnozy potrzeb i oczekiwań wychowanków.

Szczególnie istotne miejsce zajmuje aktywność fizyczna, która – jak wskazuje Polak (2016) – pełni w warunkach świetlicowych funkcję kompensacyjną, regulacyjną i integracyjną. Odpowiednio dobrane formy ruchu nie tylko pozwalają dzieciom odreagować napięcia wynikające z przeciążenia edukacyjnego, ale

również przyczyniają się do kształtowania postaw prozdrowotnych i rozwijania umiejętności społecznych. Zabawy ruchowe oraz gry zespołowe sprzyjają uczeniu się zasad fair play, wzmacniają współdziałanie, uczą przeżywania zarówno sukcesu, jak i porażki. Są więc nośnikami istotnych treści wychowawczych, budujących fundamenty dojrzałego funkcjonowania w grupie rówieśniczej.

Wszystkie te działania – niezależnie od ich charakteru – służą rozwijaniu kompetencji kluczowych, które w pedagogice uznawane są za fundament nowoczesnego procesu wychowania. Należą do nich: umiejętność komunikowania się, współpracy, rozwiązywania problemów, samoregulacji emocjonalnej, kreatywności oraz zdolność do samodzielnego myślenia i działania. Jak zauważa Markiewicz (2018), świetlica nie powinna być postrzegana jedynie jako forma organizacji czasu wolnego, lecz jako realna przestrzeń edukacyjna, w której dzieci uczą się przez doświadczanie, eksperymentowanie i uczestnictwo w zróżnicowanych sytuacjach wychowawczych. Dzięki temu możliwe staje się nie tylko wspieranie aktualnych potrzeb ucznia, ale także przygotowywanie go do funkcjonowania w dynamicznie zmieniającym się świecie społecznym.

Współpraca z rodzicami i środowiskiem lokalnym

Świetlica szkolna jako integralna część systemu wsparcia edukacyjno-wychowawczego, nie może funkcjonować w izolacji od środowiska rodzinnego ani lokalnego, ponieważ jej skuteczność zależy w dużej mierze od jakości relacji i komunikacji pomiędzy nauczycielem a opiekunami dziecka. Współczesne ujęcia pedagogiki opiekuńczej akcentują konieczność budowania wspólnoty wychowawczej, w której szkoła, rodzina i środowisko lokalne tworzą spójną przestrzeń oddziaływań wychowawczych. Szczególnie w świetlicy – miejscu pozalekcyjnych kontaktów ucznia ze szkołą – staje się to widoczne, gdyż to właśnie tutaj często ujawniają się problemy emocjonalne, trudności relacyjne czy deficyty społeczne, których nie sposób dostrzec w czasie standardowych zajęć dydaktycznych.

Jak zauważa Stępińska (brw), współpraca pomiędzy nauczycielami świetlicy a rodzicami uczniów powinna mieć charakter nie tylko okazjonalny, lecz być systematycznym i celowym procesem, opartym na wzajemnym zaufaniu i zrozumieniu. Tylko wówczas możliwe staje się pełne rozpoznanie sytuacji wychowawczej dziecka oraz adekwatne wsparcie jego potrzeb rozwojowych. Wymiana informacji, otwartość na dialog, a także wspólne planowanie działań profilaktycznych i wychowawczych tworzy ramy sprzyjające tworzeniu spójnego środowiska wsparcia. W tym sensie nauczyciel świetlicy pełni również rolę mediatora

między szkołą a domem rodzinnym, nierzadko jako pierwszy identyfikując niepokojące sygnały związane z funkcjonowaniem dziecka.

Warto również podkreślić, że współpraca ta nie ogranicza się wyłącznie do kontaktów indywidualnych. Może przybierać także formę organizowania wspólnych wydarzeń, zajęć otwartych, warsztatów dla rodziców czy spotkań integracyjnych, które wzmacniają relacje i budują wzajemne zaufanie. Pery i Kmita (2014) wskazują, że świetlica szkolna – odpowiednio ukierunkowana – ma potencjał pełnienia funkcji środowiskowego wsparcia wychowawczego, co szczególnie istotne jest w kontekście współczesnych wyzwań społecznych, takich jak marginalizacja, trudności wychowawcze, przemoc domowa czy kryzysy emocjonalne. W takich przypadkach świetlica może stać się miejscem interwencji, wsparcia i profilaktyki – przestrzenią, w której dziecko doświadcza bezpieczeństwa, zrozumienia i akceptacji, często niedostępnych w środowisku domowym.

Z tego względu niezbędne jest, aby kadra świetlicowa była nie tylko przygotowana metodycznie i wychowawczo, ale również otwarta na współpracę międzyinstytucjonalną – z psychologiem szkolnym, pedagogiem, specjalistami z poradni psychologiczno-pedagogicznych czy ośrodków pomocy społecznej. Tylko holistyczne i zintegrowane działania wszystkich ogniw systemu wychowawczego mogą przyczynić się do realnego wsparcia dziecka i skutecznego przeciwdziałania jego wykluczeniu lub pogłębianiu się trudności rozwojowych (Pery i Kmita, 2014).

Świetlica a system wartości i wychowanie do odpowiedzialności

Nie sposób mówić o funkcji wychowawczej świetlicy szkolnej bez uwzględnienia jej głębokiego wymiaru aksjologicznego. Świetlica jako przestrzeń wspólnoty i codziennych interakcji międzyludzkich, staje się naturalnym środowiskiem formowania systemu wartości ucznia. W warunkach mniej sformalizowanych niż sala lekcyjna, dzieci uczą się rozpoznawania znaczenia takich postaw jak odpowiedzialność, uczciwość, szacunek, empatia czy zaangażowanie. Proces ten dokonuje się poprzez doświadczenie – we wspólnej zabawie, rozwiązywaniu konfliktów, podejmowaniu decyzji czy negocjowaniu zasad współżycia grupowego. Aksjologia wychowania realizowana w świetlicy opiera się zatem nie na deklaracjach, lecz na praktyce życia codziennego, w której dziecko styka się z realnymi sytuacjami wymagającymi postawy moralnej (Kowalski, 2012).

Kowalski (2012) trafnie podkreśla, że regularne uczestnictwo w zajęciach świetlicowych stwarza dzieciom warunki do nabywania umiejętności społecznych,

które są nieodzowne nie tylko w środowisku szkolnym, ale przede wszystkim w dorosłym życiu. Umiejętność współpracy, empatyczne rozumienie drugiego człowieka, panowanie nad emocjami, rozwiązywanie konfliktów w sposób konstruktywny – to kompetencje, które kształtują się stopniowo, w interakcjach, które oferuje właśnie przestrzeń świetlicy. Wychowanie aksjologiczne w tym kontekście nie polega na przekazywaniu gotowych wartości w formie werbalnej, lecz na towarzyszeniu uczniowi w doświadczeniu moralnym i pomaganiu mu w jego refleksyjnym przeżyciu.

Perspektywę tę pogłębia Żebrowski (1983), zwracając uwagę, że nauczyciel działający w warunkach opiekuńczo-wychowawczych powinien być nie tylko organizatorem zajęć i opiekunem, ale przede wszystkim autentycznym przewodnikiem aksjologicznym. Oznacza to, że jego oddziaływanie wychowawcze winno być głęboko zakorzenione w osobistym stosunku do wartości – takich jak godność, dobro, odpowiedzialność czy sprawiedliwość – i realizowane poprzez przykład własnej postawy, sposób reagowania i prowadzenia relacji z uczniami. Uczeń obserwując codzienne reakcje nauczyciela w sytuacjach społecznych, chłonie nie tylko wiedzę o normach, ale również rozwija wewnętrzną zdolność do rozróżniania dobra i zła, kształtuje swoją wrażliwość moralną.

W tym sensie świetlica staje się nie tylko przestrzenią wychowania poprzez działanie, ale także miejscem budowania fundamentów tożsamości etycznej ucznia. Poprzez codzienne sytuacje wychowawcze dziecko konfrontuje się z koniecznością wyboru, ponoszenia konsekwencji, rozpoznawania potrzeb innych i dostosowywania własnych zachowań do wartości obowiązujących we wspólnocie. Dlatego tak ważne jest, aby nauczyciel świetlicy świadomie podejmował swoje działania wychowawcze w perspektywie aksjologicznej, czyniąc z przestrzeni świetlicy środowisko moralnego wzrastania, odpowiedzialności i dialogu.

Znaczenie organizacji pracy świetlicy

Właściwa organizacja pracy świetlicy szkolnej stanowi fundament skutecznego oddziaływania opiekuńczo-wychowawczego i edukacyjnego. To, w jaki sposób zaplanowana i realizowana jest codzienna aktywność świetlicy, przekłada się bezpośrednio na jakość wsparcia udzielanego uczniom oraz na efektywność współpracy z ich rodzinami. Kluczowym elementem jest tu umiejętne diagnozowanie potrzeb rozwojowych dzieci, rozpoznawanie ich możliwości, trudności oraz zainteresowań – a następnie projektowanie działań, które na te potrzeby odpowiadają. Planowanie pracy świetlicowej nie może być oparte wyłącznie na kalendarzu

uroczystości czy schematycznych cyklach tematycznych, lecz musi być zakorzenione w aktualnej sytuacji społecznej, emocjonalnej i edukacyjnej wychowanków.

Zięba-Kołodziej (2012) podkreśla, że świetlica szkolna powinna być postrzegana jako rzeczywista instytucja wsparcia rozwoju dziecka w jego codziennym funkcjonowaniu – nie zaś jako miejsce biernego oczekiwania na rodziców. Takie podejście obliguje nauczycieli do traktowania świetlicy jako przestrzeni równoważnej wobec klasy szkolnej, w której prowadzi się działalność wychowawczą i edukacyjną o wysokim stopniu intencjonalności. Oznacza to konieczność świadomego kształtowania środowiska wychowawczego – przez planowanie zajęć dostosowanych do wieku, możliwości i zainteresowań dzieci, elastyczne reagowanie na zmieniające się potrzeby grupy oraz indywidualizację pracy z uczniem.

Ważnym aspektem skutecznej organizacji świetlicy jest również tworzenie atmosfery bezpieczeństwa psychicznego i akceptacji, które stanowią niezbędny warunek efektywnego uczenia się i rozwoju emocjonalnego. W tym sensie świetlica pełni funkcję kompensacyjną wobec deficytów środowiskowych, rodzinnych czy rówieśniczych, umożliwiając dziecku odbudowanie poczucia wartości, przynależności i sprawczości. Praca nauczyciela świetlicy polega więc nie tylko na prowadzeniu zajęć, lecz na kształtowaniu wspólnoty wychowawczej, w której każde dziecko może odnaleźć dla siebie miejsce i doświadczyć znaczenia relacji (Zięba-Kołodziej, 2012).

Dobrowolska (2010) akcentuje ponadto znaczenie odpowiednio prowadzonej dokumentacji pracy świetlicy, która nie tylko porządkuje działania nauczyciela, ale także umożliwia ich włączenie w szerszy kontekst wychowawczy szkoły. Dzięki takiemu ujęciu świetlica nie funkcjonuje w oderwaniu od innych działań edukacyjnych placówki, lecz współtworzy spójny system wychowania, oparty na wspólnych wartościach, celach i strategiach pedagogicznych. Dokumentacja, w tym plan pracy świetlicy, dziennik zajęć, regulaminy i procedury, służy nie tylko formalizacji działań, ale również refleksji nad ich sensem, skutecznością i kierunkiem rozwoju.

Zatem profesjonalna organizacja świetlicy to nie tylko kwestia harmonogramu, lecz wyraz świadomej postawy pedagogicznej, która traktuje każde dziecko jako podmiot wychowania i uczestnika procesu edukacyjnego. Tylko w takim ujęciu świetlica może spełniać swoją rolę – wspierając zarówno rozwój ucznia, jak i wychowawcze zadania rodziny i szkoły.

Zakończenie

Podsumowując, należy jednoznacznie stwierdzić, że świetlica szkolna nie jest jedynie formą organizacyjnego uzupełnienia pracy szkoły, ale pełnoprawną przestrzenią wychowania, socjalizacji i wsparcia emocjonalnego. Jej znaczenie wykracza poza funkcję opiekuńczą – staje się miejscem, w którym kształtuje się osobowość ucznia, rozwijane są jego zdolności poznawcze, kompetencje społeczne, a także postawy moralne i emocjonalna wrażliwość. To właśnie w świetlicy dziecko doświadcza wartości wspólnoty, sprawczości i akceptacji, ucząc się funkcjonowania w zróżnicowanej grupie rówieśniczej oraz budowania relacji z dorosłymi, którzy nie są nauczycielami przedmiotowymi, ale partnerami w procesie codziennego wzrastania.

Rola wychowawcy świetlicy, osadzona w tej perspektywie, nabiera szczególnego znaczenia. Od jego kompetencji merytorycznych, interpersonalnych oraz etycznych zależy, czy przestrzeń świetlicy stanie się środowiskiem bezpiecznym, inspirującym i wychowawczo skutecznym. Wymaga to nie tylko wiedzy pedagogicznej, ale również głębokiego zaangażowania, empatii oraz gotowości do działania w warunkach wielowymiarowych – emocjonalnych, społecznych, organizacyjnych. Nauczyciel świetlicy powinien być osobą refleksyjną, zdolną do interpretacji zachowań uczniów, tworzenia relacji opartych na zaufaniu oraz modelowania postaw poprzez własny przykład.

Wobec dynamicznych przemian społeczno-kulturowych – takich jak dezintegracja więzi rodzinnych, wzrost napięć emocjonalnych u dzieci, rosnące wymagania edukacyjne czy cyfrowa izolacja – znaczenie świetlicy jako miejsca wychowania i kompensacji deficytów będzie systematycznie wzrastać. Staje się ona jedną z ostatnich instytucji oferujących dzieciom zrównoważony rozwój w warunkach akceptacji, relacyjności i obecności dorosłego wychowawcy. Jak trafnie zauważa Cholewiński (brw), „świetlice szkolne prawdopodobnie będą przechodzić w nieodległej przyszłości pewnego rodzaju przemianę (...), aby nie tylko uczniowie, ale i rodzice zaczęli pozytywnie myśleć o możliwościach, jakie daje uczęszczanie na zajęcia świetlicowe”. W świetle tych prognoz niezbędna staje się nie tylko reorganizacja struktur i planów pracy świetlic, ale również zmiana społecznego myślenia o tej instytucji – jako o pełnoprawnej przestrzeni pedagogicznej, mającej wpływ na przyszłość wychowanków i kulturę szkoły jako całości.

Dlatego właśnie świetlica – odpowiednio dofinansowana, doceniona i wyposażona w świadomych nauczycieli – może i powinna stać się strategicznym punktem wsparcia nie tylko dla dziecka, ale i dla całej rodziny, pełniąc funkcję nieprzecenionej wartości w systemie współczesnej edukacji i wychowania.

Bibliografia

- Albański, L., & Gola, S. (2013). *Wybrane zagadnienia z pedagogiki opiekuńczej*. Jelenia Góra.
- Cholewiński, M. (b.r.w.). *Uczeń w szkolnej świetlicy – między przymusem a szansą rozwojową*. Małopolska Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Tarnowie.
- Dobrowolska, M. (2010). *Świetlica szkolna – funkcje, zadania, organizacja*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gajewska, K., & Bazydło-Stodolna. (2005). *Terapeutyczno-metodyczne podstawy pracy opiekuńczo-wychowawczej w świetlicy*. Gaja.
- Kowalski, J. (2012). *Wpływ zajęć świetlicowych na rozwój umiejętności społecznych dzieci*. W *Nowoczesne metody pracy w świetlicy szkolnej*, 45–67. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kulesza, E. (2015). *Rola świetlicy szkolnej w rozwoju dzieci w wieku szkolnym*. Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Markiewicz, M. (2018). Świetlica szkolna jako przestrzeń edukacyjna. W *Edukacja w XXI wieku. Wybrane zagadnienia*, 123–140. Wydawnictwo Harmonia.
- Nalaskowski, A. (2001). *Kształcenie i wychowanie w zreformowanej szkole polskiej*. Impuls.
- Niewiejska, I. (b.r.w.). *Świetlica szkolna. Rola i zadania świetlicy szkolnej w kontekście wychowawczo-opiekuńczej funkcji szkoły*.
- Nitecka-Walerych, A. (2014). *Zajęcia ruchowe w edukacji wczesnoszkolnej*. Wydawnictwo Athenae Gedanensis.
- Ostrach, Z. (2022). Świetlica szkolna jako miejsce pracy opiekuńczo-wychowawczej i dydaktycznej w percepcji uczniów szkoły podstawowej. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu.
- Pery, A., & Kmita, D. (2014). *Świetlica – szkolną przestrzenią czasu wolnego. Funkcjonowanie świetlic szkolnych. Poradnik dla gmin i dyrektorów szkół*. Warszawa.
- Polak, A. (2016). Znaczenie aktywności fizycznej w świetlicy szkolnej. W *Zdrowie i aktywność fizyczna dzieci i młodzieży*, 89–104. Wydawnictwo AWF.

Stępińska, J. (b.r.w.). *Współpraca rodziców i wychowawców świetlicy – potrzeba i konieczność.*

Zięba-Kołodziej, B. (2012). Instytucjonalne formy wsparcia rozwoju młodego pokolenia na przykładzie instytucji opiekuńczo-edukacyjnych: placówek internetowych i świetlicy szkolnej. W E. Wysocka (red.), *Dzieci i młodzież w niegościnnym świecie. Zagrożenia rozwojowe i społeczne.* Wydawnictwo Akademickie Żak.

Żebrowski, M. (1983). Praca pedagoga w domu dziecka. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 5.

THE SCHOOL DAYROOM AS A SPACE FOR NURTURE, SUPPORT AND DEVELOPMENT - CARING AND EDUCATIONAL FUNCTIONS IN THE CONTEXT OF CONTEMPORARY PEDAGOGY

Summary: The article addresses the issue of the school day-room as an important space supporting the educational and caring functions of the school. Based on the literature on the subject, the tasks of the common room are presented in the context of care pedagogy, parallel upbringing and the formation of students' key competences. Particular attention was paid to the role of the day care centre teacher, who acts as a carer, educator and mentor, as well as to the need to cooperate with parents and the local environment. The analysis showed that a properly organised day care centre can act as a systemic support in the process of education, upbringing and socialisation of the child, contributing to his/her holistic development and strengthening peer and family relations. The article also proposes a reflection on the future of school common rooms in the context of social and educational challenges.

Keywords: after-school day care centre, educational functions, teacher-educator, caring support, emotional and social development

dr Grzegorz Świecarz
Akademia Nauk Stosowanych WSGE im. A. De Gasperi w Józefowie
e-mail: swiecarz@op.pl
ORCID: 0000-0001-9007-0907

SEKSUALNOŚĆ OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ W OCZACH STUDENTÓW – WIEDZA, POSTAWY I ZNACZENIE RODZINY W PROCESIE EDUKACJI

Abstrakt: Seksualność osób z niepełnosprawnością intelektualną jest często marginalizowanym tematem w edukacji i debacie społecznej. Niniejszy artykuł analizuje poziom wiedzy, postawy oraz przygotowanie studentów pedagogiki i psychologii do pracy w zakresie edukacji seksualnej osób z niepełnosprawnością intelektualną. Badanie przeprowadzono metodą ilościową z wykorzystaniem ankiety składającej się z 10 pytań zamkniętych i półotwartych. Wyniki wskazują, że większość studentów posiada ograniczoną wiedzę na ten temat, a edukacja akademicka nie przygotowuje ich w wystarczającym stopniu do podejmowania tej problematyki w pracy zawodowej. Istotnym czynnikiem wpływającym na postawy badanych są bariery kulturowe i społeczne, które utrudniają otwarte rozmowy na temat seksualności osób z niepełnosprawnością intelektualną. W artykule sformułowano rekomendacje dotyczące włączenia tematyki seksualności osób z niepełnosprawnością do programów studiów, organizacji warsztatów oraz opracowania materiałów dydaktycznych.

Słowa kluczowe: seksualność, niepełnosprawność, edukacja seksualna, postawy społeczne, studenci

Wprowadzenie

Seksualność jest integralnym aspektem życia człowieka, wpływającym na jego funkcjonowanie na każdym etapie rozwoju. Z tego względu istotne jest systematyczne kształtowanie postaw oraz przekazywanie rzetelnej wiedzy na ten temat już od wczesnego dzieciństwa, w sposób dostosowany do wieku, poziomu dojrzałości emocjonalnej oraz możliwości poznawczych jednostki. Jest to szczególnie istotne w kontekście osób z niepełnosprawnością intelektualną, które – podobnie jak ich neurotypowi rówieśnicy – mają potrzeby emocjonalne, intymne i seksualne. Uwzględnienie tych aspektów w procesie edukacyjnym i społecznym pozwala na ich prawidłowy rozwój, przeciwdziałania marginalizacji oraz umożliwia pełniejsze uczestnictwo w życiu społecznym (Dec-Pietrowska, 2023).

Zgodnie z definicją zawartą w „Słowniku wyrazów obcych” PWN, termin „seks” wywodzi się z łacińskiego słowa *sexus* i w ujęciu potocznym odnosi się do płci, rozumianej jako zbiór cech wywołujących atrakcyjność względem osób płci przeciwnej (Tokarski, 1980).

W szerszym ujęciu, seksualność stanowi integralną część życia człowieka i obejmuje aspekty związane z budowaniem bliskości emocjonalnej, kształtowaniem relacji interpersonalnych oraz tworzeniem związków. Zawiera się ona także w sferze myśli, fantazji oraz napięcia seksualnego. Ponadto, seksualność wiąże się z cielesnością, która odnosi się do obrazu własnego ciała, jego akceptacji oraz sposobu postrzegania ciała partnera lub partnerki. Istotnym jej elementem jest również poczucie tożsamości płciowej oraz identyfikacja w ramach orientacji seksualnej, zarówno heteroseksualnej, jak i nieheteroseksualnej. W jej zakresie mieści się także troska o zdrowie seksualne oraz decyzje dotyczące prokreacji. Z powyższego wynika, że seksualność nie ogranicza się jedynie do aktywności seksualnej, lecz stanowi znacznie szerszy aspekt ludzkiego funkcjonowania (Bliżej siebie, 2017).

Celem niniejszego artykułu jest zbadanie poziomu wiedzy, postaw oraz przekonań studentów pedagogiki i psychologii na temat seksualności osób z niepełnosprawnością intelektualną. Badanie ma charakter ilościowy i wykorzystuje narzędzie badawcze w postaci ankiety składającej się z 10 pytań zamkniętych i półotwartych. Analiza wyników pozwoli na ocenę następujących aspektów:

- poziomu wiedzy studentów na temat seksualności osób z niepełnosprawnością intelektualną, w tym ich praw, potrzeb emocjonalnych i seksualnych,
- stopnia akceptacji oraz społecznych i kulturowych barier w podejmowaniu tematu seksualności osób z niepełnosprawnościami,

- przygotowania przyszłych pedagogów i psychologów do pracy w obszarze edukacji seksualnej oraz wsparcia osób z niepełnosprawnością intelektualną w zakresie ich rozwoju emocjonalnego i seksualnego,
- oceny obecności i skuteczności edukacji seksualnej w programach kształcenia na kierunkach pedagogicznych i psychologicznych,
- identyfikacji kluczowych obszarów wymagających modyfikacji w systemie edukacji akademickiej, szczególnie w kontekście przygotowania studentów do pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną.

Wyniki ankiety pozwolą na określenie stopnia przygotowania studentów do pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną. Zdobyta wiedza może posłużyć jako podstawa do dalszych badań oraz do opracowania rekomendacji dotyczących zmian w programach nauczania na kierunkach pedagogicznych i psychologicznych. Problemem badawczym niniejszej pracy jest określenie poziomu wiedzy i gotowości studentów do podejmowania tematu seksualności osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz analiza wpływu środowiska rodzinnego i społecznego na ich postawy wobec tej problematyki.

Seksualność osób z niepełnosprawnością intelektualną – kontekst społeczny i edukacyjny

Niepełnosprawność stanowi zjawisko o charakterze interdyscyplinarnym, obejmującym nie tylko wymiar medyczny, ale także aspekty psychologiczne i społeczne, co przekłada się na całościowe funkcjonowanie jednostki. Według definicji Światowej Organizacji Zdrowia (2010) kluczową kategorią w kontekście niepełnosprawności jest uszkodzenie (*impairment*), które wynika z utraty określonych funkcji lub występowania wad o podłożu anatomicznym, fizjologicznym bądź psychicznym. Następstwem tego stanu jest niepełnosprawność (*disability*), rozumiana jako ograniczenie, osłabienie bądź całkowity brak zdolności do realizacji działań zgodnych z przyjętymi normami funkcjonowania. W konsekwencji niepełnosprawność prowadzi do upośledzenia (*handicap*), które wiąże się z barierami w pełnieniu ról społecznych lub ich całkowitą niemożnością. Takie ujęcie zagadnienia podkreśla nie tylko medyczny aspekt niepełnosprawności, lecz także jej wymiar psychologiczny i społeczny, akcentując trudności w nawiązywaniu i podtrzymywaniu relacji międzyludzkich (Stelter, 2009).

Oligofrenopedagogika stanowi subdyscyplinę pedagogiki specjalnej, koncentrującą się na funkcjonowaniu osób z niepełnosprawnością intelektualną. Pomimo jej interdyscyplinarnego charakteru, zagadnienie seksualności tej grupy

jest rzadko podejmowane w literaturze przedmiotu, a w niektórych przypadkach całkowicie pomijane (Wyczesany, 2007). Takie podejście odzwierciedla dominujące w społeczeństwie stereotypy, zgodnie z którymi osoby z niepełnosprawnością intelektualną są postrzegane jako aseksualne, a ich potrzeby w tym zakresie są marginalizowane lub negowane.

Osoby z niepełnosprawnością w Polsce najczęściej zmagają się z chorobami układu krążenia, ograniczeniami w zakresie mobilności oraz różnego rodzaju zaburzeniami neurologicznymi. Znaczna część tej populacji doświadcza również problemów wynikających z dysfunkcji narządu wzroku i słuchu, a także niepełnosprawności intelektualnej (Zagierska, 2012). W kontekście niepełnosprawności intelektualnej szczególnie istotne staje się uwzględnienie aspektów związanych z seksualnością, która często bywa marginalizowana lub pomijana w procesie wychowania i edukacji. Brak odpowiedniej wiedzy oraz społecznych kompetencji w tym zakresie może prowadzić do uprzedzeń i stereotypowego postrzegania seksualności tych osób, co w konsekwencji wpływa na ich dobrostan psychiczny oraz możliwości nawiązywania relacji interpersonalnych.

Stelter (2009) wskazuje, że u osób dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną mogą występować zachowania określane jako przejawy „kłopotliwej” seksualności, takie jak nadmierne przywiązanie fizyczne do osób dorosłych, obnażanie, brak świadomości granic ciała w kontekście relacji społecznych czy nieadekwatne reakcje emocjonalne. Zjawiska te często wynikają z opóźnionego rozwoju seksualnego oraz deprywacji emocjonalnej w okresie dzieciństwa.

Badania Moniki Parchomiuk (2013b) ukazują znaczne zróżnicowanie w poziomie akceptacji seksualności osób z niepełnosprawnościami. Najwyższy stopień akceptacji odnotowano wśród badanych wyznających pogląd o konieczności normalizacji seksualności oraz uwzględniania jej różnorodnych uwarunkowań. Z kolei najmniejsza akceptacja dotyczyła przekonań negujących istnienie potrzeb seksualnych u osób z niepełnosprawnościami lub uznających ich seksualność za pozbawioną wartości.

W literaturze poświęconej seksualności osób z niepełnosprawnościami wskazuje się na specyficzne dla tej grupy zjawiska dotyczące sfery seksualnej. Zbigniew Lew-Starowicz (za: Stanisławski, 2004) wyróżnia wśród nich kilka kluczowych problemów. Pierwszym z nich są stany frustracji wynikające zarówno z samej niepełnosprawności, jak i ze zmiany obrazu własnej osoby, co prowadzi do obniżonego poczucia własnej wartości. Kolejnym istotnym aspektem jest brak zrozumienia dla potrzeb seksualnych osób z niepełnosprawnościami ze strony ich rodziców, opiekunów oraz otoczenia społecznego, co często skutkuje marginalizacją

i ignorowaniem tej sfery życia. Ponadto osoby z niepełnosprawnościami wykazują większą niż ich pełnosprawni rówieśnicy potrzebę bezpieczeństwa, bliskości emocjonalnej, czułości oraz opieki, przy jednoczesnym doświadczeniu osamotnienia. W kontekście seksualnym mogą również występować zaburzenia wynikające bezpośrednio z niepełnosprawności oraz reakcji na nią, co dodatkowo utrudnia funkcjonowanie w relacjach międzyludzkich. Istotnym zagrożeniem pozostaje także podwyższone ryzyko wykorzystania seksualnego, na które osoby z niepełnosprawnościami są szczególnie narażone z powodu ograniczonych możliwości samoobrony, zależności od opiekunów oraz deficytów w zakresie świadomości i edukacji seksualnej. Dodatkowo ich sytuacja społeczna jest kształtowana przez utrwalone stereotypy oraz niewystarczający poziom wiedzy na temat ich potrzeb, co prowadzi do nieuzasadnionych obaw i uprzedzeń wobec ich seksualności.

W literaturze przedmiotu wyróżnia się cztery podstawowe modele społecznej reakcji na seksualność osób z niepełnosprawnością intelektualną, jak wskazuje B. L. Ludlow (1991, s. 4, za: Kijak, 2010). Pierwszy z nich, określany mianem „mitu Kuby Rozpruwacza”, wiąże osoby z niepełnosprawnością intelektualną z nadmierną pobudliwością seksualną oraz brakiem kontroli nad własnymi impulsami. Tego rodzaju przekonanie skutkuje postrzeganiem ich jako potencjalnie niebezpiecznych dla otoczenia, co często prowadzi do dążeń w kierunku ich izolacji poprzez umieszczanie w placówkach zamkniętych lub stosowanie wobec nich środków restrykcyjnych.

Kolejny model, zwany „mitem Frankenstein”, zakłada, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną przejawiają zachowania odbiegające od społecznie akceptowanych norm w sferze seksualności, co może skutkować przypisywaniem im skłonności dewiacyjnych. W konsekwencji często poddawane są one ścisłemu nadzorowi, a ich kontakty społeczne ogranicza się do osób o podobnym poziomie funkcjonowania.

Trzecia reakcja społeczna opiera się na tzw. „micie Piotrusia Pana”, zgodnie z którym osoby te są postrzegane jako całkowicie aseksualne, pozbawione potrzeb i zdolności do przeżywania oraz wyrażania seksualności. Przyjęcie takiego założenia skutkuje pomijaniem konieczności ich edukacji seksualnej oraz dostępu do specjalistycznego wsparcia w tym zakresie, a zamiast tego propaguje się ich ochronę przed potencjalnym wykorzystaniem przez innych.

Ostatni model opiera się na założeniu, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną posiadają naturalne potrzeby seksualne, które jednak są tłumione wskutek społecznych restrykcji oraz izolacji. W związku z tym podkreśla się potrzebę wsparcia ich w rozwijaniu akceptowanych form ekspresji seksualnej, co może

być realizowane poprzez edukację, specjalistyczne szkolenia oraz tworzenie warunków umożliwiających bezpieczne wyrażanie własnej seksualności w zgodzie z normami społecznymi.

Z perspektywy osób z niepełnosprawnością, istotne jest zapewnienie im przestrzeni do odkrywania i przeżywania własnej seksualności. Możliwość ta sprzyja nie tylko lepszemu poznaniu siebie i akceptacji własnego ciała oraz jego potrzeb, ale również przyczynia się do wzrostu poczucia własnej wartości, umożliwia zaspokojenie fundamentalnych potrzeb miłości i szacunku, a także realizację osobistych aspiracji. Właściwie prowadzona edukacja seksualna osób z niepełnosprawnością intelektualną może mieć także znaczenie terapeutyczne. Niestety, zagadnienia te są często pomijane zarówno przez rodziców, jak i wychowawców, co prowadzi do negatywnych konsekwencji, takich jak zaburzenia seksualne, nadmierna pobudliwość seksualna, a w skrajnych przypadkach – frustracja mogąca skutkować zachowaniami agresywnymi lub przemocą seksualną (Jabłońska, 2012).

Kształtowanie się tożsamości jest nieodłącznym elementem procesu dojrzewania, prowadzącym do wykształcenia poczucia indywidualności, autonomii oraz niepowtarzalności jednostki (Pieńkowska, 2021). Pomimo rosnącej świadomości społecznej wciąż funkcjonuje przekonanie, że osoby z niepełnosprawnością nie posiadają własnej seksualności. Ignorowanie tej sfery ich życia nie tylko ogranicza ich prawo do pełnego uczestnictwa w społeczeństwie, lecz także przyczynia się do powstawania poważnych problemów psychologicznych i społecznych.

Prof. Remigiusz Kijak (2019, s. 191) zaznacza, że edukacja seksualna powinna przygotowywać jednostkę do świadomego funkcjonowania w dorosłym życiu, uwzględniając wszystkie aspekty wynikające z osiągnięcia dojrzałości. Oznacza to, że nie może ona ograniczać się jedynie do przekazywania informacji biologicznych, lecz powinna obejmować także kwestie emocjonalne, społeczne oraz etyczne związane z seksualnością.

Z kolei Małgorzata Kościelska (2004) podkreśla, że seksualność jest nieodłącznym elementem życia człowieka, obejmującym zarówno zachowania, potrzeby, jak i procesy myślowe oraz emocjonalne. Jej właściwe rozumienie odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu postaw wobec seksualności osób z niepełnosprawnością intelektualną. Brak rzetelnej wiedzy w tym zakresie może przyczyniać się do marginalizacji ich potrzeb oraz utrwalania nieprawdziwych przekonań w społeczeństwie, w tym również wśród studentów.

Rola rodziny w kształtowaniu postaw wobec seksualności osób z niepełnosprawnością intelektualną

Rodzina pełni kluczową rolę w rozwoju tożsamości seksualnej oraz kształtowaniu postaw wobec cielesności i intymności – niezależnie od poziomu sprawności intelektualnej dziecka. W przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną, które często przez wiele lat pozostają w bliskiej zależności od rodziców lub opiekunów, znaczenie środowiska rodzinnego jest szczególnie silne. To właśnie w rodzinie dochodzi do pierwszych doświadczeń związanych z ciałem, bliskością i normami dotyczącymi wyrażania emocji, przywiązania i granic. Jak podkreśla Pieńkowska (2021), postawy rodziców wobec seksualności dziecka z niepełnosprawnością intelektualną są często ambiwalentne – z jednej strony nacechowane opiekuńczością i lękiem, z drugiej zaś pełne niepewności i braku wiedzy, co może prowadzić do tłumienia lub ignorowania tej sfery rozwoju.

W wielu przypadkach rodzice nie są przygotowani do wspierania dziecka w jego rozwoju seksualnym. Z jednej strony obawiają się społecznego niezrozumienia, z drugiej – ich własna wiedza o seksualności osób z niepełnosprawnością może być ograniczona lub obarczona stereotypami. Jak zauważa Kościelska (2004), seksualność osób z niepełnosprawnością jest często niechcianym i przemilczanym tematem, a reakcje opiekunów oscylują między nadkontrolą a zupełnym zaprzeczeniem potrzeb dziecka. W konsekwencji dziecko nie otrzymuje ani rzetelnej wiedzy, ani przestrzeni do rozwoju swojej tożsamości seksualnej, co może skutkować dezorientacją, frustracją lub nieadekwatnymi zachowaniami w przyszłości.

Badania Parchomiuk (2013a) wykazały, że rodziny osób z niepełnosprawnością intelektualną często odczuwają bezradność wobec zachowań seksualnych swoich dzieci, a jednocześnie obawiają się reakcji społecznych i oceny otoczenia. To prowadzi do przekonania, że najlepszą strategią jest unikanie tematu, co jednak w dłuższej perspektywie może generować poważne problemy emocjonalne i relacyjne. W wielu rodzinach seksualność jest traktowana jako temat wstydlivy, a opiekunowie nie czują się kompetentni, by wprowadzać dziecko w świat emocji, relacji i cielesności.

R. Kijak (2019) podkreśla, że edukacja seksualna osób z niepełnosprawnością powinna uwzględniać kontekst rodzinny – zarówno jako źródło przekonań i norm, jak i jako potencjalnego sojusznika w procesie wspierania dojrzałości psychoseksualnej. Rodzina może być bowiem zarówno przestrzenią tłumienia potrzeb, jak i miejscem świadomego wzmacniania samostanowienia i budowania

pozytywnego obrazu siebie. Kluczowe znaczenie ma zatem przygotowanie opiekunów do rozmów z dzieckiem na temat emocji, relacji i tożsamości, a także objęcie rodzin wsparciem edukacyjnym i terapeutycznym.

Włączenie perspektywy rodziny do systemu edukacji seksualnej osób z niepełnosprawnością intelektualną jest nie tylko uzasadnione, ale konieczne. Tylko wówczas możliwe jest stworzenie spójnego środowiska wsparcia, które nie będzie wykluczać tej sfery życia, lecz wspierać ją z poszanowaniem indywidualnych potrzeb, praw i granic osoby z niepełnosprawnością.

Metodologia, procedura i narzędzia badawcze

Celem przeprowadzonego badania było określenie poziomu wiedzy, postaw oraz przekonań studentów pedagogiki i psychologii na temat seksualności osób z niepełnosprawnością intelektualną. Ponadto podjęto próbę identyfikacji społecznych i kulturowych barier utrudniających podejmowanie tej tematyki oraz oceny skuteczności edukacji akademickiej w przygotowaniu studentów do pracy w tym obszarze.

W ramach analizy podjęto próbę odpowiedzi na następujące pytanie badawcze: W jakim stopniu studenci pedagogiki i psychologii posiadają wiedzę oraz wykazują gotowość do podejmowania tematu seksualności osób z niepełnosprawnością intelektualną, a także jak oceniają przygotowanie akademickie w tym zakresie?

Na podstawie przeglądu literatury oraz dotychczasowych badań sformułowano następujące hipotezy badawcze:

H1: Studenci pedagogiki i psychologii wykazują niski poziom wiedzy na temat seksualności osób z niepełnosprawnością intelektualną.

H2: Społeczne i kulturowe bariery w podejmowaniu tematu seksualności osób z niepełnosprawnością intelektualną wpływają na negatywne postawy studentów wobec tej kwestii.

H3: Studenci oceniają edukację seksualną w programach akademickich jako niewystarczającą w kontekście przygotowania do pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną.

Badanie przeprowadzono wśród 117 studentów kierunków pedagogicznych i psychologicznych. Respondenci znajdowali się na różnych etapach kształcenia akademickiego (studia licencjackie, magisterskie, podyplomowe), co pozwoliło na uzyskanie szerokiej perspektywy dotyczącej zarówno poziomu wiedzy,

jak i oceny przygotowania akademickiego w zakresie seksualności osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Badanie miało charakter ilościowy i zostało zrealizowane za pomocą anonimowej ankiety internetowej, która składała się z 10 pytań zamkniętych oraz półotwartych. Pytania dotyczyły następujących obszarów:

- poziomu wiedzy studentów na temat seksualności osób z niepełnosprawnością intelektualną,
- postrzegania społecznych i kulturowych barier utrudniających podejmowanie tego tematu,
- gotowości przyszłych pedagogów i psychologów do pracy w tym obszarze,
- oceny edukacji akademickiej w zakresie edukacji seksualnej,
- identyfikacji kluczowych obszarów wymagających zmian w programach nauczania.

Ankieta została udostępniona studentom w formie online, co zapewniło anonimowość oraz umożliwiło zebranie odpowiedzi od szerokiej grupy badanych. Przed przystąpieniem do wypełnienia kwestionariusza uczestnicy zostali poinformowani o celu badania i wyrazili świadomą zgodę na udział. Badanie przeprowadzono zgodnie z zasadami etyki badań naukowych, uwzględniając dobrowolność uczestnictwa i ochronę danych osobowych.

Wyniki i wnioski z badań

W badaniu uczestniczyło 117 studentów kierunków pedagogicznych i psychologicznych. Analiza wyników ankiety pozwoliła na ocenę poziomu wiedzy respondentów, ich postaw wobec seksualności osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz efektywności kształcenia akademickiego w tym zakresie. W celu zapewnienia klarowności i merytorycznej spójności opracowania, przedstawiona analiza koncentruje się na najbardziej istotnych i reprezentatywnych wynikach, pomijając kwestie o mniejszym znaczeniu analitycznym.

Tabela 1. Poziom wiedzy studentów na temat seksualności osób z niepełnosprawnością intelektualną

Ocena wiedzy	Liczba osób (N = 117)	Procentowo
Bardzo dobra	8	6,8%
Raczej dobra	27	23,1%
Średnia	34	28,9%
Raczej słaba	27	29,1%
Bardzo słaba	22	18,8%

Respondenci zostali zapytani, jak oceniają swoją wiedzę w tym obszarze. Wyniki przedstawiają się następująco:

- 29,1% badanych określiło swoją wiedzę jako przeciętną,
- 23,1% wskazało, że ich wiedza jest raczej słaba,
- 23,1% uznało swoją wiedzę za raczej dobrą,
- 18,8% zadeklarowało bardzo słabą wiedzę,
- 6,8% oceniło ją jako bardzo dobrą.

Wyniki potwierdzają hipotezę H1, sugerującą przeciętny poziom wiedzy studentów. Prawie 42 % respondentów ocenia swoją wiedzę jako słabą lub bardzo słabą, co wskazuje na potrzebę intensywniejszego uwzględnienia tej tematyki w programach akademickich.

Tabela 2. Postawy wobec seksualności osób z niepełnosprawnością intelektualną

Stopień zgody ze stwierdzeniem	Liczba osób (N = 117)	Procentowo
Zdecydowanie się zgadzam	27	23,1%
Raczej się zgadzam	59	50,4%
Trudno powiedzieć	22	18,8%
Raczej się nie zgadzam	6	5,1%
Zdecydowanie się nie zgadzam	4	3,4%

Zapytano studentów, w jakim stopniu zgadzają się ze stwierdzeniem: „Osoby z niepełnosprawnością intelektualną mają takie same potrzeby emocjonalne i seksualne jak osoby neurotypowe”. Wyniki przedstawiają się następująco:

73,5% badanych zgodziło się ze stwierdzeniem,
18,8% miało trudność z określeniem swojego stanowiska,
8,5% nie zgodziło się z tym twierdzeniem.

Większość studentów uznaje, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną mają potrzeby emocjonalne i seksualne, jednak wciąż ponad 27,3% respondentów nie jest w pełni przekonanych o tym fakcie. Może to wskazywać na wpływ społecznych i kulturowych stereotypów, co częściowo potwierdza hipotezę H2 dotyczącą negatywnych postaw wynikających z barier społecznych.

Tabela 3. Dostęp osób z niepełnosprawnością intelektualną do edukacji seksualnej

Odpowiedź	Liczba osób (N = 117)	Procentowo
Tak, w pełnym zakresie	58	49,6%
Tak, ale w ograniczonym zakresie dostosowanym do ich możliwości	49	41,9%
Nie mam zdania	5	4,3%
Nie, edukacja seksualna nie jest im potrzebna	5	4,3%

Respondenci odpowiedzieli na pytanie, czy osoby z niepełnosprawnością intelektualną powinny mieć dostęp do edukacji seksualnej:

49,6% popiera edukację seksualną w pełnym zakresie,
41,9% uważa, że edukacja powinna być dostosowana do możliwości osób z niepełnosprawnością,
4,3% uznało, że edukacja seksualna nie jest konieczna,
4,3% nie ma zdania na ten temat.

Wyniki potwierdzają hipotezę H1, sugerującą niedostateczny poziom wiedzy studentów w zakresie seksualności osób z niepełnosprawnością intelektualną. Ograniczona wiedza może negatywnie wpłynąć na przyszłą pracę zawodową badanych w tym obszarze.

Tabela 4. Obecność tematyki seksualności osób z niepełnosprawnością intelektualną na studiach

Odpowiedź	Liczba osób (N = 117)	Procentowo
Tak, temat ten był poruszany szczegółowo	6	5,1%
Tak, ale w niewielkim zakresie	23	19,7%
Nie, temat ten nie był omawiany	71	60,7%
Nie pamiętam	17	14,5%

Studenci zostali zapytani, czy temat seksualności osób z niepełnosprawnością intelektualną był poruszany podczas studiów:

60,7% badanych stwierdziło, że temat ten w ogóle nie był omawiany,
 19,7% wskazało, że był poruszany w niewielkim stopniu,
 14,5% nie pamięta, czy ten temat był omawiany,
 5,1% miało kontakt z tym zagadnieniem w sposób szczegółowy.

Odpowiedzi te jednoznacznie wskazują na brak edukacji akademickiej w tym zakresie, co potwierdza hipotezę H3 o niewystarczającym przygotowaniu studentów do pracy w tym obszarze.

Tabela 5. Gotowość studentów do rozmowy na temat seksualności osób z niepełnosprawnością intelektualną

Odpowiedź	Liczba osób (N = 117)	Procentowo
Tak, zdecydowanie	6	5,1%
Raczej tak	18	15,4%
Trudno powiedzieć	39	33,3%
Raczej nie	29	24,7%
Zdecydowanie nie	25	21,4%

Na pytanie, czy studenci czują się przygotowani do rozmów o seksualności z osobami z niepełnosprawnością lub ich opiekunami:

33,3% miało trudność z oceną,
 24,8% badanych stwierdziło, że nie czuje się przygotowanych,
 21,4% zadeklarowało zdecydowane nie.

Niski poziom pewności w podejmowaniu tematu seksualności może wynikać z braku edukacji akademickiej oraz wpływu barier społecznych, co wzmacnia hipotezy H1 i H2.

Tabela 6. Prawa osób z niepełnosprawnością do zawierania związków

Odpowiedź	Liczba osób (N = 117)	Procentowo
Zdecydowanie się zgadzam	17	14,5%
Raczej się zgadzam	25	21,4%
Trudno powiedzieć	62	53,0%
Raczej się nie zgadzam	10	8,5%
Zdecydowanie się nie zgadzam	4	3,4%

Studenci zostali zapytani, czy osoby z niepełnosprawnością intelektualną powinny mieć prawo do zawierania związków partnerskich i małżeństw. Odpowiedzi przedstawiają się następująco:

- 53,0% nie ma zdania,
- 21,4% studentów raczej popiera,
- 14,5% studentów zdecydowanie popiera to prawo,
- 8,5% raczej nie zgadza się z tym twierdzeniem.

Mimo akceptacji, obecność odpowiedzi neutralnych i negatywnych może sugerować, że temat ten nadal budzi wątpliwości.

Tabela 7. Ocena edukacji akademickiej

Odpowiedź	Liczba osób (N = 117)	Procentowo
Tak, w dużym stopniu	10	8,5%
Tak, w pewnym stopniu	40	34,2%
Nie mam zdania	19	16,2%
Raczej nie	39	33,3%
Zdecydowanie nie	10	8,5%

Zapytano studentów: czy uważasz, że Twoja przyszła praca zawodowa będzie wymagała wiedzy na temat seksualności osób z niepełnosprawnością intelektualną:

34,2% oceniło, że w pewnym stopniu tak,

33,3% podało, że raczej nie,

16,2% nie miało zdania,

8,5% zdecydowanie zaprzeczyło,

8,5% zdecydowanie się zgodziło.

Wyniki potwierdzają hipotezę H1, sugerującą niedostateczny poziom wiedzy studentów w zakresie seksualności osób z niepełnosprawnością intelektualną. Ograniczona wiedza może negatywnie wpłynąć na przyszłą pracę zawodową badanych w tym obszarze.

Wyniki badania przeprowadzonego wśród 117 studentów kierunków pedagogicznych i psychologicznych wskazują na kilka kluczowych obszarów problemowych związanych z postrzeganiem seksualności osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz przygotowaniem przyszłych specjalistów do pracy w tym obszarze.

Prawie 42% respondentów ocenia swoją wiedzę jako słabą lub bardzo słabą, co jednoznacznie potwierdza hipotezę H1. Wskazuje to na istotny brak przygotowania akademickiego w tym zakresie, co może negatywnie wpłynąć na skuteczność ich przyszłej pracy zawodowej. Niski poziom wiedzy utrudnia również swobodne podejmowanie rozmów na ten temat oraz profesjonalne wsparcie osób z niepełnosprawnością intelektualną i ich rodzin.

Większość studentów (73,5%) zgadza się, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną mają potrzeby emocjonalne i seksualne, jednak 27,3% respondentów nie ma jednoznacznego zdania na ten temat lub mu zaprzecza. Może to sugerować wpływ społecznych i kulturowych stereotypów, co potwierdza hipotezę H2 dotyczącą negatywnych postaw wynikających z barier społecznych.

Aż 91,5% studentów uważa, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną powinny mieć dostęp do edukacji seksualnej, natomiast 4,3% nie miało zdania lub w takim samym stopniu procentowym odpowiedziało, że dostęp do edukacji seksualnej nie jest potrzebny osobom z niepełnosprawnością. 60,7% badanych przyznało, że temat seksualności osób z niepełnosprawnością w ogóle nie był omawiany na studiach, a tylko 5,1% studentów miało z nim kontakt w sposób szczegółowy. Wyniki te jednoznacznie wskazują na braki w akademickim przygotowaniu przyszłych pedagogów i psychologów, co potwierdza hipotezę H3.

Ponad 46% studentów nie czuje się przygotowanych do rozmowy o seksualności osób z niepełnosprawnością intelektualną z nimi samymi lub ich opiekunami. Brak kompetencji w tym zakresie może prowadzić do wycofania się z tej problematyki w pracy zawodowej, a także pogłębiania tabu wokół seksualności tej grupy.

53% badanych nie ma zdania na temat prawa osób z niepełnosprawnością intelektualną do zawierania związków partnerskich i małżeństw. Wynik ten może sugerować brak wystarczającej wiedzy i refleksji na temat praw seksualnych tej grupy oraz ich autonomii w podejmowaniu decyzji dotyczących życia osobistego.

34,2% studentów uważa, że wiedza o seksualności osób z niepełnosprawnością intelektualną będzie przydatna w ich pracy zawodowej, natomiast 33,3% sądzi, że raczej nie będzie to istotny element ich przyszłej kariery. Może to wskazywać na niedostateczne uświadamianie studentów o znaczeniu tej problematyki w pracy pedagogicznej i psychologicznej.

Na podstawie uzyskanych wyników badań można wskazać kilka kluczowych działań, które mogą przyczynić się do poprawy sytuacji:

- wprowadzenie obowiązkowych zajęć na temat seksualności osób z niepełnosprawnością intelektualną do programów studiów pedagogicznych i psychologicznych.
- organizacja warsztatów i szkoleń dla studentów, które przygotują ich do rozmów na temat seksualności z osobami z niepełnosprawnością oraz ich rodzinami.
- opracowanie materiałów dydaktycznych uwzględniających prawa seksualne osób z niepełnosprawnością, ich potrzeby emocjonalne oraz społeczne aspekty tej problematyki.
- zwiększenie świadomości studentów na temat ich przyszłej roli w edukacji i wsparciu osób z niepełnosprawnością intelektualną w zakresie seksualności i relacji interpersonalnych.
- przeciwdziałanie stereotypom społecznym poprzez promocję rzetelnej wiedzy oraz edukację opartą na dowodach naukowych.

Wdrożenie powyższych rekomendacji mogłoby znacząco poprawić przygotowanie przyszłych pedagogów i psychologów do pracy w zakresie edukacji seksualnej osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz przyczynić się do zwiększenia społecznej świadomości na temat ich praw i potrzeb seksualnych.

Podsumowanie

Pojęcie postawy, wywodzące się z psychologii społecznej, odnosi się do względnie stabilnej skłonności do oceny określonego obiektu, którym może być osoba, przedmiot lub zjawisko. Ocena ta może mieć zarówno charakter pozytywny, jak i negatywny oraz opierać się na komponentach emocjonalnych i poznawczych, przy czym jej natężenie może się różnić w zależności od jednostki. Współczesne ujęcia teoretyczne postrzegają postawę również jako czynnik determinujący zachowanie, co oznacza, że wpływa ona na sposób, w jaki jednostka reaguje na dany obiekt w kontekście społecznym (Wojciszke, Doliński, 2015).

Przeprowadzone badania ukazują istotne luki w wiedzy studentów pedagogiki i psychologii na temat seksualności osób z niepełnosprawnością intelektualną. Wyniki potwierdziły hipotezy dotyczące niskiego poziomu wiedzy, wpływu barier społecznych na postawy studentów oraz niewystarczającego przygotowania akademickiego w tym zakresie. Analiza danych wskazuje, że większość przyszłych specjalistów w dziedzinie pedagogiki i psychologii nie czuje się wystarczająco przygotowana do podejmowania rozmów na temat seksualności osób z niepełnosprawnością intelektualną, a sama tematyka jest w dużym stopniu pomijana w toku studiów. Do ograniczeń badania należy jednorodność grupy badawczej (studenci tylko dwóch kierunków) oraz brak analizy zmiennych takich jak płeć, wiek czy poziom studiów, które mogłyby pogłębić interpretację wyników.

Kluczowym problemem wydaje się niedostateczna edukacja akademicka, co prowadzi do utrzymywania się stereotypów i trudności w podejmowaniu tego tematu w przyszłej pracy zawodowej. Brak systematycznej edukacji seksualnej zarówno w szkołach, jak i na uczelniach sprawia, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną są pozbawione rzetelnej wiedzy i wsparcia, a ich prawa seksualne często nie są respektowane.

Wyniki badań jednoznacznie wskazują na konieczność wdrożenia zmian w programach akademickich, w tym wprowadzenie obowiązkowych zajęć, organizację warsztatów i szkoleń, opracowanie specjalistycznych materiałów dydaktycznych oraz przeciwdziałanie utrwalonym stereotypom. Istotnym kierunkiem dalszych działań jest także zwiększenie społecznej świadomości na temat seksualności osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz ich praw do autonomii w budowaniu relacji interpersonalnych i związków. Równie istotne, jak przygotowanie studentów, jest uwzględnienie środowiska rodzinnego jako pierwszego kontekstu wychowania seksualnego i jako kluczowego partnera w procesie wsparcia osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Bibliografia

- Bliżej siebie. (2017). *Czym jest seksualność?* Poradnia Gdynia. <http://poradniagdynia.pl/czym-jest-seksualnosc/>
- Dec-Pietrowska, J. (2023). Edukacja seksualna w Polsce i systemach edukacyjnych wybranych krajów – modelowe rozwiązania i międzynarodowe inicjatywy. *Edukacja Międzykulturowa*, 2(21), 69–82. <https://doi.org/10.15804/em.2023.02.05>
- Jabłońska, B. (2012). Seksualność osób niepełnosprawnych intelektualnie: edukacja i ochrona przed przemocą. *Niebieska Linia*, 1, 13–16.
- Kijak, R. (2010). W stronę rozumienia seksualności osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną. *Forum Oświatowe*, 1(44), 137–151.
- Kijak, R. (2019). *Seksualność osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kościelska, M. (2004). *Niechciana seksualność: o ludzkich potrzebach osób niepełnosprawnych intelektualnie*. Wydawnictwo Jacek Santorski & Co.
- Parchomiuk, M. (2013a). *Postawy pedagogów specjalnych wobec seksualności osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Wydawnictwo UMCS.
- Parchomiuk, M. (2013b). Model of intellectual disability and the relationship of attitudes towards the sexuality of persons with an intellectual disability. *Sexuality and Disability*, 31(2), 125–139. <https://doi.org/10.1007/s11195-012-9285-1>
- Pieńkowska, E. (2021). *Rodzina wobec seksualności dziecka z niepełnosprawnością intelektualną*. Difin.
- Stanisławski, P. (2004). Seks upośledzany. *Integracja*, 4, 14–18.
- Stelter, Ż. (2009). *Dorastanie osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Tokarski, J. (red.). (1980). *Słownik wyrazów obcych*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- WHO. (2010). *Standardy edukacji seksualnej w Europie. Podstawowe zalecenia dla decydentów oraz specjalistów zajmujących się edukacją i zdrowiem*. Wydawnictwo Czelej.

- Wojciszke, B., & Doliński, D. (2015). Psychologia społeczna. W J. Strelau & D. Doliński (red.), *Psychologia akademicka. Podręcznik* (T. 2, ss. 293–447). Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Wyczesany, J. (2007). *Pedagogika upośledzonych umysłowo: wybrane zagadnienia*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Zagierska, A. (red.). (2012). *Osoby niepełnosprawne na rynku pracy*. Główny Urząd Statystyczny.

SEXUALITY OF PEOPLE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES AS PERCEIVED BY STUDENTS - KNOWLEDGE, ATTITUDES AND THE IMPORTANCE OF THE FAMILY IN THE EDUCATION PROCESS

Summary: Sexuality of people with intellectual disabilities is an often marginalised topic in education and social debate. This article examines the level of knowledge, attitudes and preparedness of pedagogy and psychology students in relation to sex education for people with intellectual disabilities. The study was conducted using a quantitative method with a questionnaire consisting of 10 closed and semi-open questions. The results indicate that the majority of students have limited knowledge of the topic and that academic education does not sufficiently prepare them to address this issue in their professional work. Cultural and social barriers to openly discussing the sexuality of people with intellectual disabilities are an important factor influencing the attitudes of the respondents. The article makes recommendations for the inclusion of the topic of sexuality of persons with disabilities in study programmes, the organisation of workshops and the development of teaching materials.

Keywords: sexuality, disability, sex education, social attitudes, students

FUNKCJONOWANIE DZIECI W RODZINACH Z PROBLEMEM ALKOHOLOWYM – KONSEKWENCJE WYCHOWAWCZE I POTRZEBA SYSTEMOWEGO WSPARCIA

Abstrakt: W artykule zaprezentowano teoretyczne zagadnienia związane z funkcjonowaniem dzieci pochodzących z rodzin, w których występuje problem alkoholizmu (m.in. typy alkoholizmu oraz aspekty związane ze spożywaniem alkoholu). Ukazano przyczyny uzależnienia od alkoholu oraz przeanalizowano cztery fazy rozwoju tego uzależnienia. Przedstawiono także role społeczne odgrywane przez dzieci alkoholików. Następnie scharakteryzowano konsekwencje uzależnienia od alkoholu oraz wskazano sposoby pomocy zarówno osobom uzależnionym, jak i ich najbliższym. Celem rozważań teoretycznych było określenie jakości życia dzieci wychowujących się w rodzinach, w których występuje problem uzależnienia od alkoholu. Problem analizy teoretycznej sformułowano w następujący sposób: Jakie są sposoby funkcjonowania dzieci pochodzących z rodzin z problemem alkoholowym

Słowa kluczowe: uzależnienie, współuzależnienie, alkoholizm, role społeczne, Alkoholowy Zespół Płodowy

Wprowadzenie

Współcześnie obserwuje się rosnącą liczbę programów profilaktycznych oraz poradników poświęconych problematyce uzależnień i sposobom wychodzenia z nałogu. Jednym z najstarszych i jednocześnie najczęściej występujących uzależnień jest alkoholizm. Alkohol pozostaje substancją powszechnie dostępną,

¹ Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna w Tarnowie

co znacząco ułatwia jego nabycie, także przez osoby niepełnoletnie. Pomimo obowiązujących przepisów ograniczających sprzedaż alkoholu osobom poniżej określonego wieku, młodzi ludzie nierzadko znajdują sposoby, by obejść te regulacje i zdobyć alkohol.

Problem analizy teoretycznej został sformułowany w następujący sposób: Jakie są sposoby funkcjonowania dzieci pochodzących z rodzin z problemem alkoholowym?

Celem przeprowadzonych rozważań było określenie poziomu jakości życia dzieci wychowujących się w rodzinach dotkniętych problemem uzależnienia od alkoholu.

Podstawowe pojęcia związane z alkoholizmem

Uzależnienie rozumiane jest jako „nawracające zaburzenie obejmujące procesy psychiczne, ale często również wegetatywne i somatyczne” (Kostowski, 2005, s. 61). W literaturze przedmiotu uzależnienie bywa również określane mianem nałogu. Należy jednak zaznaczyć, że pojęcie uzależnienia bywa niekiedy mylone z pojęciem nawyku. Nałóg definiowany jest jako „przymus używania danego środka, psychiczne i fizyczne uzależnienie od tego środka, tendencja do stałego zwiększania dawki, szkodliwy wpływ na uzależnionego i jego otoczenie” (Poznańska, 2004, s. 477). W przeciwieństwie do tego, nawyk oznacza „pragnienie, ale nie przymus używania, brak tendencji do zwiększania dawki środka uzależniającego, ograniczone uzależnienie psychiczne i brak uzależnienia fizycznego, brak objawów abstynencyjnych, brak szkodliwych następstw społecznych” (Poznańska, 2004, s. 477).

Uzależnienie można klasyfikować na fizyczne, psychiczne i społeczne. Uzależnienie fizyczne polega na konieczności dostarczania organizmowi określonej substancji w celu uniknięcia objawów somatycznych wynikających z jej braku. Uzależnienie psychiczne odnosi się do potrzeby zażywania środka w celu zaspokojenia określonych potrzeb emocjonalnych. Natomiast uzależnienie społeczne polega na zależności jednostki od grupy społecznej, której styl funkcjonowania opiera się na używaniu substancji – co skutkuje koniecznością dostosowywania się do norm i wzorców zachowań tej grupy (Poznańska, 2004, s. 478–479).

Pojęcie alkoholizmu odnosi się do „wszelkiego sposobu picia, który wykracza poza miarę tradycyjnego i zwyczajowego, przyjętego w całej społeczności, picia towarzyskiego – bez względu na czynniki etiologiczne, które do tego prowadzą” (Roman, 2003, s. 92). Uzależnienie od alkoholu definiowane jest również

jako „stan, w którym organizm pijącego wykazuje oznaki tolerancji na alkohol lub pojawiają się negatywne objawy odstawienia po zaprzestaniu picia” (Bragdon, Gamon, 2003, s. 22). Synonimicznie stosuje się określenia „choroba alkoholowa” lub „uzależnienie chemiczne” (Sztander, 1994, s. 13).

W literaturze przedmiotu wyróżnia się dwa typy alkoholizmu. Typ I związany jest głównie z uwarunkowaniami środowiskowymi. Zazwyczaj pojawia się po 25. roku życia i rozwija się szybciej niż typ II. Jest charakterystyczny dla kobiet oraz osób o cechach neurotycznych, wykazujących tendencje do stanów depresyjnych. Cechą charakterystyczną są ciągi alkoholowe przeplatane długimi okresami abstynencji (Woronowicz, 1994, s. 55). W tym kontekście należy wyjaśnić pojęcie „ciągu alkoholowego”, które oznacza spożywanie kolejnych dawek alkoholu w czasie, gdy poprzednie jeszcze nie przestały działać na organizm (Roman, 2003, s. 95). Osoby uzależnione nie są w stanie prawidłowo funkcjonować bez alkoholu. Typ II dotyczy głównie mężczyzn i zwykle ujawnia się przed ukończeniem 25. roku życia. W tym przypadku istnieje wysokie prawdopodobieństwo dziedziczenia uzależnienia – zwłaszcza przekazu genetycznego z ojca na syna. Rozwój uzależnienia w tym typie trwa znacznie dłużej (Woronowicz, 1994, s. 55).

Alkohol można analizować w różnych aspektach funkcjonalnych. W ujęciu fizjologicznym pełni on funkcję substancji odżywczej, trawiennej, energetycznej oraz przeciwbólowej. W aspekcie psychologicznym alkohol pełni rolę środka łagodzącego lęk, redukującego napięcie, dodającego odwagi w trudnych sytuacjach oraz wzmacniającego poczucie własnej wartości i sprawczości. Z kolei funkcja ekonomiczna alkoholu przejawia się w jego roli jako towaru zapewniającego dochody dla państwa, wpływającego na równowagę rynku i generującego zależności gospodarcze. Wreszcie, w aspekcie społecznym, alkohol bywa wykorzystywany jako narzędzie sprawowania kontroli – zarówno w relacjach interpersonalnych, jak i w działaniach politycznych, stanowiąc mechanizm manipulowania społeczeństwem (Roman, 2003, s. 92–93).

Przyczyny uzależnienia od alkoholu

Motywy prowadzące do uzależnienia od alkoholu są zróżnicowane. Jeden z podziałów motywów picia przedstawia Szczepański, który wskazuje, że ludzie sięgają po alkohol, aby uciec od rzeczywistości, z powodów obyczajowych i ceremonialnych, dla zabawy, w celu dodania sobie odwagi, a także w sposób nałogowy (Woronowicz, 1994, s. 11).

Kępiński zaproponował bardziej szczegółową klasyfikację stylów picia. Wyróżnia on m.in. styl „neurasteniczny”, który polega na spożywaniu alkoholu w celu redukcji zmęczenia lub frustracji. Styl „kontaktywny” odnosi się do sytuacji, w których alkohol ma ułatwiać nawiązywanie relacji interpersonalnych. Styl „dionizyjski” związany jest z chęcią oderwania się od rzeczywistości i osiągnięcia stanu oszołomienia, który choćby na krótko pozwala zapomnieć o problemach. Styl „heroiczny” przejawia się w picu alkoholu w celu wzmocnienia poczucia siły i mocy. Natomiast styl „samobójczy” dotyczy osób, które piją z intencją autodestrukcji (Woronowicz, 1994, s. 11).

W kontekście kontaktu dzieci i młodzieży z alkoholem szczególnego znaczenia nabiera stosunek rodziców do spożywania alkoholu. Młode osoby często naśladują wzorce obecne w rodzinie oraz w środowisku społecznym. Istotne znaczenie mają także czynniki socjokulturowe – dzieci wychowujące się w miastach, w rodzinach rozbitych, ubogich czy o niskim poziomie kontroli rodzicielskiej, są bardziej podatne na wczesne sięganie po alkohol (Ochmański, 1993, s. 124–125). W takich rodzinach rodzice nierzadko nie interesują się aktywnością dzieci w czasie wolnym, a ich nieobecność w domu postrzegają jako źródło spokoju.

Ryzyko uzależnienia można zmniejszyć poprzez przestrzeganie norm moralnych, obecność wartości religijnych, sukcesy edukacyjne i poczucie sensu życia. W przeciwnym razie – w obliczu braku satysfakcji życiowej – młodzi ludzie mogą sięgać po alkohol jako formę ucieczki od rzeczywistości (Ochmański, 1993, s. 125).

Fazy alkoholizmu

Model uzależnienia od alkoholu zaproponowany przez E.M. Jellinka obejmuje cztery podstawowe fazy.

- Pierwsza z nich to faza wstępna, zwana także „przedalkoholiczną”. W tym okresie osoba zaczyna spożywać alkohol w celu uzyskania ulgi, redukcji stresu i poprawy samopoczucia. Charakterystyczny jest także wzrost tolerancji organizmu na alkohol (Woronowicz, 1994, s. 43). Osoby w tej fazie traktują alkohol jako środek pomagający zapomnieć o problemach zawodowych i osobistych, nie zdając sobie sprawy, że uzależnienie rozwija się stopniowo i może doprowadzić do sytuacji, w której nie będą potrafiły funkcjonować bez picia.
- Kolejna faza to faza ostrzegawcza, w której pojawiają się tzw. palimpsesty alkoholowe – luki w pamięci dotyczące wydarzeń z okresu picia.

Charakterystyczne są też zmiany zachowania: coraz większe skupienie na alkoholu, picie w ukryciu, chciwe spożywanie, organizowanie okazji do picia, a także poczucie winy i unikanie rozmów o alkoholu (Woronowicz, 1994, s. 43).

- Trzecią fazą jest faza krytyczna, w której następuje wyraźna utrata kontroli nad spożyciem alkoholu. Osoba uzależniona podejmuje próby ograniczenia picia, które jednak okazują się nieskuteczne. Pojawia się uzalanie nad sobą, objawy depresyjne, a niekiedy także próby samobójcze. Narastają również dolegliwości somatyczne związane z zatruciem organizmu. Charakterystyczne dla tej fazy są tzw. „kliny” – czyli poranne picie w celu złagodzenia objawów abstynencyjnych. W tej fazie picie staje się niemal całkowicie niekontrolowane i często prowadzi do poważnych konfliktów rodzinnych (Woronowicz, 1994, s. 43).
- Ostatnim etapem jest faza przewlekła, charakteryzująca się wielodniowymi ciągami alkoholowymi. Osoba uzależniona pije niemal bez przerwy, zaniedbując wszelkie obowiązki życiowe. Konsekwencją mogą być poważne szkody zdrowotne, rozpad relacji rodzinnych i zawodowych, a w skrajnych przypadkach – śmierć z powodu wyniszczenia organizmu (Woronowicz, 1994, s. 45).

Funkcjonowanie w rodzinie z problemem alkoholowym

Problem alkoholizmu nie dotyczy wyłącznie osoby uzależnionej. Sytuacja panująca w rodzinie, w której występuje uzależnienie od alkoholu, ma istotny wpływ na życie wszystkich jej członków – zarówno dzieci, współmałżonka, jak i innych krewnych. W takiej rodzinie kształtują się określone schematy funkcjonowania, obejmujące normy postępowania oraz przypisywanie konkretnych ról społecznych, szczególnie dzieciom.

W literaturze przedmiotu wskazuje się na istnienie trzech podstawowych zasad regulujących życie rodziny z problemem alkoholowym. Są one szczególnie widoczne w funkcjonowaniu dzieci i młodzieży. Pierwsza zasada brzmi: nie ufaj nikomu. Jej źródłem jest chroniczny brak wsparcia ze strony dorosłych, co skutkuje utratą poczucia bezpieczeństwa i nieufnością wobec otoczenia. Druga zasada głosi: nie mów o tym, co dzieje się w domu – dzieci uczą się ukrywać problemy rodzinne przed światem zewnętrznym, co sprzyja izolacji i utrwalaniu poczucia wstydu (Sztander, 1993, s. 12–14). Trzecią zasadą jest: nie odczuwaj, która polega na emocjonalnym zobojętnieniu wobec trudnych doświadczeń związanych z funkcjonowaniem rodziny. Dziecko przyzwyczaja się do tłumienia uczuć,

co prowadzi do rozwoju schematycznych i wycofanych form reagowania. W efekcie zamyka się ono w sobie, unika kontaktu z otoczeniem i buduje barierę ochronną wobec bolesnej rzeczywistości (Sztander, 1993, s. 14–15).

Dzieci wychowujące się w rodzinach dotkniętych alkoholizmem często przyjmują określone role społeczne, zwane potocznie „maskami”, które umożliwiają im przetrwanie w trudnym środowisku. Pierwszą z tych ról jest bohater rodzinny – dziecko, które staje się „rodzicem własnych rodziców”, przejmuje odpowiedzialność za rodzeństwo, rezygnuje z własnych marzeń i aspiracji, często poświęcając się dla innych. Drugą maską jest wyrzutek rodzinny, czyli dziecko, które buntuje się wobec sytuacji domowej, przejawia zachowania destrukcyjne, takie jak kradzieże, ucieczki z domu, stosowanie substancji psychoaktywnych; w przyszłości może wchodzić w konflikt z prawem. Kolejną rolą jest kozioł ofiarny – dziecko, które przejmuje funkcję obiektu frustracji rodziny i staje się celem negatywnych emocji. Następną maską to zagubione dziecko, które izoluje się od otoczenia, tworząc własny świat wyobrażeń. Dzieci w tej roli często spędzają długie godziny na słuchaniu muzyki lub oglądaniu telewizji, postrzegając rzeczywistość jako chaotyczną i nieprzyjazną. Ostatnią rolą jest maskotka rodzinna – dziecko, które próbuje rozładowywać napięcia emocjonalne poprzez humor, żartobliwość i mimikę, pełniąc funkcję „klauna” rodziny (Sztander, 1994, s. 51–52). Sposoby funkcjonowania dzieci w ramach przyjętych ról zostały również zaprezentowane w opracowanej przez Robinsona tabeli, ukazującej charakterystyczne cechy każdej z tych ról (Robinson, 1998, s. 37).

Tabela 1. Role odgrywane przez dzieci alkoholików jako strategie przetrwania w różnych środowiskach

Rola dziecka	Dom rodzinny	Szkoła	Praca zawodowa	Środowisko społeczne
Bohater	Dziecko odpowiedzialne	Gwiazda klasowa	Pracoholik	Pozytywna jednostka
Kozioł ofiarny	Dziecko odgrywające się	Dziecko trudne	Rozrabiacz	Osobnik niedostosowany
Zagubione dziecko	Dziecko osamotnione w rodzinie	Uczeń wycofany z grupy	Pracownik trzymający się na uboczu	Samotnik
Maskotka	Dziecko rozładowujące napięcia	Błążen klasowy	Kawalarz	Dowcipniś na zawołanie
Rozjemca	Dziecko łagodzące nastroje	Pomocnik w klasie	Osoba rozwiązująca problemy	Opiekun innych

Źródło: B. E. Robinson 1998, s. 37.

Role i mechanizmy funkcjonowania w rodzinie z problemem alkoholowym

Robinson (1998, s. 35) wskazuje dodatkowo jedną maskę, jaką może przyjmować dziecko wychowujące się w rodzinie alkoholowej – *rozjemcę*. Rola ta polega na ciągłym pocieszaniu pozostałych domowników i próbie łagodzenia napięć w sytuacjach konfliktowych. Dziecko w tej roli rezygnuje z własnych potrzeb emocjonalnych, koncentrując się na dobru innych. Najczęściej funkcję tę pełni dziecko o wyjątkowo dużej wrażliwości emocjonalnej.

W rodzinie, w której żyje osoba uzależniona od alkoholu, przyjmowanie określonych ról nie dotyczy wyłącznie dzieci. Również pozostali członkowie rodziny wchodzą w ustalone schematy zachowań, które nie zawsze są trwale przypisane do jednej osoby – mogą się one zmieniać w zależności od okoliczności i dynamiki rodzinnej.

Pierwszą z tych ról jest *oskarżyciel* – osoba wyrażająca silne pretensje i negatywne emocje, często reagująca agresją. Drugą jest *zbawca*, który próbuje ratować sytuację, przekonując osobę uzależnioną do zmiany zachowania, niekiedy wchodząc w rolę terapeuty. Trzecią rolę pełni *gołąb*, czyli członek rodziny, który stara się łagodzić skutki picia poprzez drobne gesty, takie jak przygotowanie posiłku lub kawy dla osoby pijącej. Ostatnią z opisywanych przez Robinsona ról jest *pośrednik* – osoba pośrednicząca między alkoholikiem a alkoholem, ułatwiająca dostęp do substancji. Warto podkreślić, że jedna osoba może przyjmować kilka ról naprzemiennie, w zależności od aktualnych potrzeb i napięć w systemie rodzinnym (Robinson, 1998, s. 43).

Rodzina, w której występuje uzależnienie od alkoholu, jest przykładem rodziny dysfunkcyjnej. Według definicji Woronowicza (1994), „jest to taka rodzina, w której nie jest możliwy stały i indywidualny rozwój jej członków, która zamknięta jest na kontakty z otoczeniem, relacje między członkami nie opierają się w niej na zasadach względnej chociaż szczerości i wzajemności, a role i normy nie są w miarę wyraźnie określone oraz zaakceptowane przez poszczególnych jej członków” (s. 57).

Analogicznie do faz uzależnienia osoby pijącej, można wyróżnić etapy dysfunkcyjności całej rodziny, wynikające z obecności problemu alkoholowego. Pierwszy etap to *faza zaprzeczania*, w której członkowie rodziny nie chcą przyjąć do wiadomości, że w rodzinie występuje problem alkoholizmu. Bagatelizowanie trudności i mechanizmy wyparcia uniemożliwiają konstruktywne działania.

W *fazie poszukiwania rozwiązania* domownicy podejmują próby wyeliminowania problemu, niekiedy poprzez odsunięcie osoby uzależnionej od funkcjonowania rodziny. Jednocześnie budują strategię obrony przed oceną społeczną, starając się chronić wizerunek rodziny mimo narastającego kryzysu.

Kolejnym etapem jest *faza chaosu* – okres dezorganizacji i utraty nadziei na poprawę sytuacji. W tej fazie dochodzi często do prób reorganizacji rodziny, np. poprzez przejście obowiązków przez niepijącego małżonka. Czasem podejmowane są działania mające na celu separację alkoholika od reszty rodziny.

Ostatecznie następuje *faza trwałej reorganizacji*, która może przebiegać bez udziału osoby uzależnionej. Wówczas pozostali członkowie rodziny muszą na nowo podzielić role, zadania i odpowiedzialności, próbując stworzyć nowy porządek funkcjonowania bez osoby uzależnionej (Woronowicz, 1994, s. 57–58).

Współuzależnienie

Pojęcie współuzależnienia odnosi się do członków rodziny – najczęściej niepijącego współmałżonka oraz dzieci – którzy, żyjąc w otoczeniu osoby uzależnionej, przejmują niezdrowe schematy funkcjonowania. Aby mówić o współuzależnieniu, należy zaobserwować pewne charakterystyczne cechy zachowania. Osoba współuzależniona podporządkowuje się rytmowi picia partnera, przejmuje za niego odpowiedzialność, stara się kontrolować jego zachowania, a także obsesyjnie się nim opiekuje.

Współuzależnieniu często towarzyszy wysoka tolerancja wobec patologicznych zachowań osoby pijącej, przy jednoczesnym odczuwaniu winy, zaniżonego poczucia własnej wartości oraz zaniedbywania własnych potrzeb i emocji (Woronowicz, 1994, s. 59).

Skutki uzależnienia od alkoholu

Uzależnienie od alkoholu prowadzi do wielu negatywnych konsekwencji zarówno w życiu osoby uzależnionej, jak i jej najbliższego otoczenia. W przypadku rodzin z problemem alkoholowym szczególną uwagę należy zwrócić na funkcjonowanie dzieci. Dorastanie w środowisku, w którym jeden z rodziców zmagają się z uzależnieniem, niesie ze sobą szereg zagrożeń rozwojowych, emocjonalnych i społecznych – zarówno w okresie dzieciństwa, jak i w życiu dorosłym.

W odniesieniu do osoby uzależnionej skutki spożywania alkoholu obejmują liczne zaburzenia fizjologiczne, neurologiczne, somatyczne i psychiatryczne.

W układzie nerwowym mogą pojawić się objawy polineuropatii, takie jak zaburzenia czucia, osłabienie mięśniowe, a także zmiany zanikowe mózdzku i mózgu. Charakterystyczne są także zaburzenia widzenia oraz tzw. padaczka alkoholowa, pojawiająca się najczęściej w okresach abstynencji. Do poważnych zaburzeń neurologicznych należą również encefalopatia Wernickego, objawiająca się porażeniem mięśni okoruchowych, zaburzeniami świadomości i orientacji, oraz psychoza Korsakowa, w której dominują zaburzenia pamięci świeżej, konfabulacje i trudności w przypominaniu sobie zdarzeń (Woronowicz, 1994, s. 27–28).

W wyniku przewlekłego spożywania alkoholu mogą rozwinąć się również inne choroby układu nerwowego, jak neuropatia nerwu błędnego, prowadząca do porażenia mięśni gardła, krtani i podniebienia miękkiego. W obrębie układu pokarmowego obserwuje się przewlekłe stany zapalne błon śluzowych jamy ustnej, przełyku, żołądka i dwunastnicy, zaburzenia perystaltyki jelit oraz upośledzone wchłanianie składników odżywczych. Szczególnie narażona jest wątroba, odpowiedzialna za metabolizm alkoholu. Występują u niej zmiany degeneracyjne: stłuszczenie, zapalenie, włóknienie, a w zaawansowanych przypadkach – marskość wątroby.

W układzie krążenia skutki uzależnienia obejmują nadciśnienie tętnicze oraz kardiomiopatię alkoholową – zwyrodnienie mięśnia sercowego, jego stłuszczenie i powiększenie. W obrębie układu oddechowego występują przewlekłe stany zapalne błony śluzowej tchawicy i oskrzeli (Woronowicz, 1994, s. 28–30). Alkohol ma również negatywny wpływ na układ moczowy – może prowadzić do niewydolności nerek, zwiększonego stężenia kwasu moczowego we krwi i odkładania się złogów magnezowych. W zakresie układu hormonalnego obserwuje się zaburzenia w wydzielaniu hormonów – u mężczyzn może wystąpić hipogonadyzm oraz feminizacja, u kobiet natomiast maskulinizacja oraz zanik funkcji jajników (Woronowicz, 1994, s. 30–31).

Spożywanie alkoholu może również prowadzić do widocznych zmian skórnych, takich jak przebarwienia, pajęczkowate znamiona naczyńniowe czy przekrwienie twarzy. Alkohol znacząco zwiększa również ryzyko zachorowania na nowotwory – zwłaszcza wątroby, przełyku, krtani, gardła oraz tchawicy. U kobiet pijących alkohol wzrasta dodatkowo ryzyko rozwoju raka piersi (Woronowicz, 1994, s. 31).

Wśród powikłań psychiatrycznych u osób uzależnionych od alkoholu wymienia się m.in. majaczenie alkoholowe (tzw. delirium tremens), ostrą i przewlekłą halucynozę alkoholową, paranoję alkoholową oraz psychozę Korsakowa.

Majaczenie alkoholowe pojawia się zazwyczaj około 72 godzin po zaprzestaniu picia, w okresie obniżonego stężenia alkoholu we krwi. Jego objawy to m.in. silny lęk, bezsenność, zaburzenia świadomości, urojenia, omamy wzrokowe i słuchowe oraz objawy wegetatywne, takie jak gorączka czy zaburzenia elektrolitowe. Stan ten może prowadzić do niewydolności krążeniowej, a nawet do śmierci, dlatego wymaga pilnej hospitalizacji (Woronowicz, 1994, s. 33). Ostra halucynozja alkoholowa pojawia się nagle i objawia się słyszeniem głosów o charakterze rozkazującym, prowadzących niekiedy do samouszkodzeń lub prób samobójczych. Chorobie mogą towarzyszyć również omamy dotykowe i urojenia. Przewlekła halucynozja może trwać wiele miesięcy lub lat, a jej objawy mają charakter uporczywy (Woronowicz, 1994, s. 34). Paranoja alkoholowa, najczęściej występująca u mężczyzn po 40. roku życia, objawia się urojeniami zazdrości, podejrzliwością wobec partnerki i może prowadzić do przemocy domowej, a nawet zabójstwa (Woronowicz, 1994, s. 35).

Psychoza Korsakowa rozwija się po wielu latach intensywnego picia, w wyniku niedoboru witamin z grupy B, szczególnie tiaminy. Jej objawy to głębokie zaburzenia pamięci, konfabulacje, dezorientacja co do czasu, miejsca i tożsamości osób, a także objawy otępienne i zapalenie wielonerwowe (Woronowicz, 1994, s. 35).

Skutki uzależnienia od alkoholu szczególnie wyraźnie obserwuje się także u dzieci wychowujących się w rodzinach alkoholowych. Często doświadczają one trudności wychowawczych i niepowodzeń szkolnych. Zanik więzi emocjonalnych w rodzinie, wynikający z uzależnienia, skutkuje nasilonymi objawami frustracji, lęku i zagubienia (Ochmański, 1993, s. 56). Dzieci te nie czują się bezpiecznie, nie mogą liczyć na wsparcie dorosłych, są pozostawione same sobie.

Alkohol wywiera również destrukcyjny wpływ na rozwój płodu. Kobiety spożywające alkohol w czasie ciąży są bardziej narażone na poronienia, porody przedwczesne oraz urodzenia dzieci z objawami zespołu abstynencyjnego. W późniejszym okresie życia u tych dzieci obserwuje się opóźniony wzrost, deficyty uwagi i spowolnienie reakcji. Najcięższym skutkiem prenatalnej ekspozycji na alkohol jest FAS (Fetal Alcohol Syndrome) – Alkoholowy Zespół Płodowy (Woronowicz, 1994, s. 31–32). Zespół ten został po raz pierwszy opisany w 1973 roku (Robinson, 1998, s. 82). Dzieci z FAS rozwijają się wolniej niż ich zdrowi rówieśnicy, wykazują charakterystyczne cechy dysmorfii twarzy, zaburzenia neurologiczne oraz trudności w uczeniu się (Łoskot, 2012, s. 16). Różnice te zostały zestawione w tabeli 2.

Tabela 2. Przykładowe porównanie poziomu funkcjonowania dzieci i młodzieży bez FAS i z FAS

Wiek rozwojowy	Dziecko/nastolatek bez FAS	Dziecko/nastolatek z FAS
5 lat	Uczęszcza do przedszkola; współpracuje z rówieśnikami podczas zabawy; potrafi wykonać trzy polecenia jednocześnie; dzieli się z innymi; potrafi czekać na swoją kolej.	Poziom funkcjonowania odpowiada rozwojowi 2-latka; nadal używa pieluch; wykonuje jedno z trzech poleceń; naśladuje opiekuna; potrafi usiedzieć spokojnie przez 5–10 minut; bawi się samodzielnie; zachowuje się jak „uparty dwulatek”.
10 lat	Odpowiada na pytania wymagające myślenia abstrakcyjnego; współpracuje z innymi, rozwiązuje problemy; wyciąga wnioski i uczy się na błędach; przyswaja wiedzę; rozwija relacje społeczne; potrafi uogólniać informacje zdobyte w szkole.	Funkcjonowanie odpowiada poziomowi 6-latka; uczy się przez eksperymentowanie; powtarza zasłyszane słowa i naśladuje zachowania; preferuje zabawy o jasnych regułach i pod nadzorem dorosłych; uczy się przez obserwację i schematy; szybko męczy się przy wysiłku intelektualnym.
18 lat	Dążą do niezależności; kończą szkołę i podejmuje pracę lub studia; formułuje plany życiowe; samodzielnie organizuje swoje życie; potrafi zarządzać pieniędzmi.	Poziom funkcjonowania odpowiada 10-latkowi; potrzebuje zewnętrznych zasad i stałego kierownictwa; wykazuje ubogi zakres zainteresowań; żyje „tu i teraz”; nie potrafi przewidywać konsekwencji; cechuje go impulsywność, nadmierna ciekawość, łatwa irytacja; wymaga wsparcia dorosłych w codziennym funkcjonowaniu.

Źródło: M. Łoskot, 2012, s. 16.

Objawy FASD – spektrum płodowych zaburzeń alkoholowych

W przypadku dzieci z FASD (Fetal Alcohol Spectrum Disorders – Spektrum Płodowych Zaburzeń Alkoholowych) obserwuje się charakterystyczne cechy dysmorfii twarzy oraz liczne zaburzenia somatyczne i neurologiczne. Do typowych zmian morfologicznych należą: szeroko rozstawione oczy, krótkowzroczność, zez, opadające powieki oraz skrócone szpary powiekowe. Środkowa część twarzy bywa spłaszczona, żuchwa słabo rozwinięta, nos krótki i zadarty, z szeroką nasadą. Występuje także charakterystyczna, cienka górna warga oraz brak rynienki podnosowej (Cierpiałkowska, Ziarko, 2010, s. 276). W obrazie klinicznym dzieci z FASD często odnotowuje się również ubytki słuchu, nawracające infekcje uszu oraz wady anatomiczne kanałów słuchowych.

U dzieci tych występują także zaburzenia metaboliczne, spośród których najczęstszym problemem jest hipoglikemia. Jak zauważa Klecka (2007), „najbardziej powszechny problem, z jakimi zmagają się dzieci z FAS (oraz dzieci z innymi zaburzeniami rozwojowymi), to niedocukrzenie” (s. 129).

Diagnostyka FAS i FASD może być utrudniona ze względu na podobieństwo objawów do innych jednostek klinicznych, takich jak mózgowie porażenie dziecięce, autyzm, zespół Williamsa, zespół Cornelia de Lange, zespół łamliwego chromosomu X, a także zespół abstynencyjny noworodka wynikający z ekspozycji prenatalnej na narkotyki. Również oddziaływanie leków psychotropowych lub promieniowania jonizującego na płód może prowadzić do zaburzeń poznawczych i trudności w uczeniu się (Liszczy, 2011, s. 18).

W obrazie klinicznym dzieci z FASD często obserwuje się także zaburzenia językowe, które obejmują zarówno funkcje słuchowe, jak i podstawowe funkcje oralne. Występują m.in. ośrodkowe zaburzenia przetwarzania słuchowego, obniżona pamięć słuchowa, opóźniona reakcja na bodźce dźwiękowe oraz trudności w odbiorze mowy. Dodatkowo u dzieci tych występują zaburzenia w zakresie funkcji ssania, połykania, oddychania, żucia i pobierania płynów. U niemowląt może pojawić się nadmiernie nasilony odruch wymiotny oraz nieprawidłowości anatomiczne, takie jak skrócone wędzidełko języka. Dominujące są trudności w ekspresji – dzieci z FASD charakteryzują się ubogim zasobem słownictwa czynnego, niepoprawnym stosowaniem reguł gramatycznych oraz dosłownym rozumieniem wypowiedzi metaforycznych (Stobnicka-Stolarska, 2023, s. 73, 75, 78). Często występują także zaburzenia integracji sensorycznej – dzieci mogą np. ubierać się nieadekwatnie do warunków atmosferycznych, ponieważ odczuwanie temperatury różni się u nich od percepcji typowej (Irzykowska, Palicka, 2023, s. 82).

Pomoc osobom uzależnionym od alkoholu i ich bliskim

Skuteczne przeciwdziałanie alkoholizmowi wymaga nie tylko leczenia, ale również szeroko zakrojonej profilaktyki. Ochmański (1993) wskazuje trzy podstawowe drogi profilaktyki przeciwalkoholowej. Pierwsza z nich polega na wdrażaniu umiejętności wartościowego i konstruktywnego spędzania czasu wolnego. Celem jest rozwijanie aktywności, które stanowią alternatywę wobec używek i sprzyjają redukcji napięć, np. poprzez aktywność fizyczną lub sport. Druga droga to edukacja w zakresie dokonywania świadomych, wartościowych wyborów konsumenckich. Trzecim elementem profilaktyki jest kształtowanie kultury picia – nauka odpowiedzialnego podejścia do alkoholu oraz uświadamianie jego negatywnych skutków (Ochmański, 1993, s. 73).

W procesie leczenia alkoholizmu niezwykle istotna jest zmiana postaw i wartości życiowych. Osiatyński (2007) określa ten proces jako reedukację, polegającą

na „zmianie sposobu myślenia, oduczeniu się starych i nauczeniu się nowych nawyków postępowania oraz rozpoznawaniu i wyrażaniu własnych uczuć” (s. 99).

Ważną rolę w procesie zdrowienia odgrywają grupy samopomocowe, które oferują zarówno wsparcie emocjonalne, jak i konkretne strategie radzenia sobie z uzależnieniem. Do najważniejszych form wsparcia należą: Wspólnota Anonimowych Alkoholików (AA), Grupy Rodzinne Al-Anon (dla bliskich osób uzależnionych), Alateen (dla młodzieży z rodzin alkoholowych), a także Kluby Abstynenta, które integrują osoby w procesie trzeźwienia i ich rodziny (Woronowicz, 1994, s. 67).

Zakończenie

Problematyka alkoholizmu oraz jego wpływu na funkcjonowanie dzieci wychowujących się w rodzinach dotkniętych uzależnieniem stanowi jedno z najpoważniejszych wyzwań współczesnej pedagogiki, psychologii i polityki społecznej. Nie może ona ograniczać się wyłącznie do refleksji teoretycznej, lecz powinna stanowić punkt wyjścia do rzeczywistych zmian w codziennych działaniach wychowawczych, edukacyjnych i terapeutycznych. Wiedza na temat skutków uzależnienia, ról przyjmowanych w rodzinie alkoholowej, a także zaburzeń rozwojowych obserwowanych u dzieci musi prowadzić do konkretnych działań – zarówno w środowisku lokalnym, jak i na poziomie ogólnokrajowym. Szczególnego znaczenia nabiera profilaktyka ukierunkowana na różne grupy wiekowe, a także wspieranie rodziny jako podstawowego środowiska wychowania i socjalizacji.

Wnioski płynące z przeprowadzonych analiz pozwalają wskazać kilka istotnych kierunków działań, które powinny być podejmowane równolegle w wymiarze jednostkowym, instytucjonalnym i społecznym.

Po pierwsze, niezbędne jest systemowe zwracanie uwagi na negatywne konsekwencje spożywania alkoholu dla rozwoju dziecka, zwłaszcza w okresie prenatalnym. Edukacja w tym zakresie powinna mieć charakter powszechny i uwzględniać również mieszkańców mniejszych miejscowości i obszarów wiejskich, gdzie dostęp do specjalistycznej pomocy może być ograniczony.

Po drugie, konieczne jest promowanie stylu życia wolnego od alkoholu w przestrzeni publicznej, zwłaszcza poprzez wskazywanie wartościowych i dostępnych form spędzania czasu wolnego. Aktywności fizyczne, społeczne i twórcze powinny być prezentowane jako atrakcyjne alternatywy wobec używek.

Po trzecie, ważnym zadaniem pozostaje wzmocnienie roli wychowawczej rodziny, w szczególności poprzez zachęcanie rodziców do prowadzenia otwartego dialogu z dziećmi na temat szkodliwości alkoholu. Przekazywane informacje powinny obejmować zarówno wymiar zdrowotny, jak i konsekwencje psychiczne, społeczne oraz ekonomiczne.

Po czwarte, kluczowa jest świadomość dorosłych, że ich postawy i zachowania mają największy wpływ na dzieci. Wzorce zachowań obserwowane na co dzień są silniejsze niż jakiegokolwiek słowa – tylko spójność między przekazem werbalnym a działaniem daje szansę na skuteczne wychowanie.

Reasumując, zadaniem współczesnej pedagogiki i profilaktyki społecznej jest nie tylko diagnozowanie zjawiska uzależnienia, ale przede wszystkim budowanie wielopoziomowego systemu wsparcia dla dzieci i rodzin dotkniętych problemem alkoholowym. Podejmowanie działań interdyscyplinarnych, uwzględniających zarówno wymiar psychologiczny, jak i społeczny oraz edukacyjny, może realnie przyczynić się do ograniczenia skutków alkoholizmu. W dłuższej perspektywie pozwoli to na tworzenie bezpieczniejszych, bardziej wspierających środowisk wychowawczych, w których dziecko – niezależnie od rodzinnego bagażu doświadczeń – będzie mogło rozwijać się w sposób pełny i godny.

Bibliografia

- Bragdon, A. D., & Gamon, D. (2003). *Kiedy mózg pracuje inaczej. ADHD – alkoholizm – autyzm – déjà vu – dysleksja – leworęczność – słuch absolutny – pamięć fotograficzna – sezonowe zaburzenia afektywne – synestezja*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Cierpiąłkowska, L., & Ziarko, M. (2010). *Psychologia uzależnień – alkoholizm*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Irzykowska, A., & Palicka, I. (2023). Zaburzenia ruchowe i integracji sensorycznej u dziecka z FASD. W K. A. Dyląg, M. Klecka & I. Pawlicka (red.), *FASD. Podręcznik dla pracowników oświaty*. 81–84. Wojewódzki Specjalistyczny Szpital Dziecięcy im. św. Ludwika w Krakowie.
- Klecka, M. (2007). *FAScynujące dzieci*. Wydawnictwo Św. Stanisława BM.
- Kostowski, W. (2005). Uzależnienia: podstawowe pojęcia i teorie. *Psychiatria*, 2(1), 61–65. <https://journals.viamedica.pl/psychiatria/article/view/29225/23983>

- Liszczyński, K. (2011). *Dziecko z FAS w szkole i w domu*. Wydawnictwo Rubikon.
- Łoskot, M. (2012). FAS to nie wyrok. *Głos Pedagogiczny*, 36, 14–19.
- Ochmański, M. (1993). *Nadużywanie alkoholu przez ojców a sytuacja domowa i szkolna dzieci*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Osiatyński, W. (2007). *Alkoholizm i grzech, i choroba, i...* Wydawnictwo Iskry.
- Robinson, B. E. (1998). *Pomoc psychologiczna dla dzieci alkoholików*. Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych (PARPA).
- Roman, E. (2003). Alkoholizm. W T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 1, 91–96). Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Stobnicka-Stolarska, P. (2023). Zaburzenia językowe u dzieci z FASD. W K. A. Dyląg, M. Klecka & I. Pawlicka (red.), *FASD. Podręcznik dla pracowników oświaty*, 72–79. Wojewódzki Specjalistyczny Szpital Dziecięcy im. św. Ludwika w Krakowie.
- Sztander, W. (1993). *Dzieci w rodzinie z problemem alkoholowym*. Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości.
- Sztander, W. (1994). *Poza kontrolą*. Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych (PARPA).
- Woronowicz, B. T. (1994). *Alkoholizm jako choroba*. Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych (PARPA).

THE FUNCTIONING OF CHILDREN IN FAMILIES WITH AN ALCOHOL PROBLEM - EDUCATIONAL CONSEQUENCES AND THE NEED FOR SYSTEMIC SUPPORT

Summary: This article presents theoretical issues related to the functioning of children from families with alcoholism problems (including types of alcoholism and aspects related to alcohol consumption). The causes of alcohol dependence are presented and the four stages of alcohol dependence development are analysed. The social roles played by children of alcoholics are also presented. The consequences of alcohol dependence are then characterised, and ways of helping both the addicts and their relatives are indicated. The aim of the theoretical considerations was to determine the quality of life of children growing up in families with alcohol dependence problems. The problem of the theoretical analysis was formulated as follows: What are the ways in which children from families with an alcohol problem function?

Keywords: dependence, codependence, alcoholism, social roles, Fetal Alcohol

dr Grzegorz Kudlak
Uniwersytet Warszawski
grzegorz.kudlak@uw.edu.pl
ORCID: 0000-0002-9996-7259

dr Justyna Kurtyka-Chałas
Uniwersytet Warszawski
j.kurtyka-chalas@uw.edu.pl
ORCID: 0000-0002-9405-9040

GASLIGHTING W RELACJACH RODZINNYCH – PERSPEKTYWA KLINICZNA I NEUROBIOLOGICZNA

Abstrakt: Gaslighting w relacjach rodzinnych stanowi złożoną formę przemocy psychologicznej, której skutki obejmują zarówno sferę psychiczną, jak i neurologiczną ofiar. Współczesne badania neurobiologiczne ujawniły charakterystyczne zmiany w funkcjonowaniu mózgu u sprawców (dysfunkcje w obszarach odpowiedzialnych za empatię) i ofiar (zmniejszenie objętości hipokampa, nadaktywność ciała migdałowatego). Sprawcy często przejawiają cechy tzw. ciemnej triady osobowości (narcyzm, psychopatia, makiawelizm), charakteryzujące się deficytem empatii i skłonnością do manipulacji. Długotrwała ekspozycja na gaslighting prowadzi do zaburzeń tożsamości, problemów z pamięcią i zespołu stresu pourazowego. W kontekście terapeutycznym niezbędne jest kompleksowe podejście łączące terapię traumy z interwencjami ukierunkowanymi na neuroplastyczność mózgu. Artykuł analizuje mechanizmy gaslightingu z perspektywy klinicznej i neurobiologicznej, proponując kierunki działań prewencyjnych i terapeutycznych.

Słowa kluczowe: gaslighting, przemoc, zaburzenia osobowości, ciemna triada, neurobiologia przemocy

Wprowadzenie

W scenerii wiktoriańskiego Londynu rozgrywa się akcja sztuki Patricja Hamiltona *Gas Light* (Płonący płomień) napisana w 1938 r. Alice Alquist światowej sławy śpiewaczka operowa mieszka wraz ze swoją siostrzenicą Paulą Alquist w swoim domu w spokojnej dzielnicy Londynu przy Thornton Square 9. Obie doświadczyły trudnych przeżyć związanych z ze śmiercią siostry Alice a matki Pauly. Wydaje się, że życie kobiet stabilizuje się. Paula po śmierci matki bardzo łączy się ze swoją ciotką, która podjęła się opieki nad nią, okazała jej wiele serca i zapewniła ciepło rodzinnego domu. Ciepło i spokój domu zostaje zaburzone śmiercią Alice Alquist. Zostaje ona zamordowana a jej ciało w domu odnajduje Paula. Zbrodnia i jej motywy pozostają tajemnicą a policja nie odnajduje sprawcy. Doświadczona życiowymi dramataми Paula postanawia opuścić Londyn i udaje się do Włoch gdzie rozpoczyna naukę śpiewu. Podczas nauki poznaje i zakochuje się w muzyku, pianiście, który akompaniuje jej podczas lekcji - Gregorym Antonie. Młodzi szybko się w sobie zakochują. Niedługo później pobierają się i na prośbę swojego męża Paula zgadza się na powrót do Londynu, gdzie młode małżeństwo zamieszkuje w dawnym domu ciotki, które Paula po niej odziedziczyła. Paula, która przeszła wiele cierpienia i śmierci swoich bliskich sobie osób, bezgraniczną ufnością obdarza swojego męża. Jest przekonana, że przy Gregorym znajdzie bezpieczeństwo i spokój. Właśnie ta bezgraniczna ufność i zakochanie w Gregorym stanie się dla Pauli zgubne, kiedy zamieszkają w Londynie. Wkrótce po przeprowadzce do Londynu Paula zaczyna słyszeć różne dziwne dźwięki jak skrzypienie otwieranych na strychu drzwi czy kroki stamtąd dochodzące oraz jest świadkiem dziwnych zdarzeń takich jak ginięcie drobnych przedmiotów czy też przypadkowe niezrozumiałe przyciemnienie oświetlenia gazowego w ich domu. Kiedy dzieli się swoimi spostrzeżeniami i obawami z mężem, ten twierdzi, że nic nie słyszy i zaczyna sugerować, że z Paulą dzieje się coś niedobrego. Im bardziej Paula wyraża swoje zaniepokojenia tym bardziej mąż przekonuje ją, że to wytwór jej wyobraźni i że nic złego w domu się nie dzieje. Ta sytuacja niepewności, gdzie Paula słyszy wyraźnie i jest świadkiem niezrozumiałych sytuacji przy jednoczesnym zdecydowanym zaprzeczaniu i sugestii ze strony ukochanej osoby, że to z nią jest coś nie tak doprowadzają ją niemalże do obłądzenia. Zaczyna wątpić we własną doświadczenia i nie wie w co wierzyć. Nie może zweryfikować tego co się dzieje, nie może liczyć na niczyją pomoc, nadal jest przekonana, że mąż mówi jej o możliwym obłądzeniu z troski o nią. Dalsza część sztuki przynosi zaskakujące wyjaśnienie. Otóż, kiedy pojawia się osoba z zewnątrz pewien nieznajomy mężczyzna

ongiś wielbiciel talentu jej ciotki, przekonuje Paulę, że z nią jest wszystko ok. Wcale nie popada w obłąd, że to nie są halucynacje tylko realne niebezpieczeństwo jakie grozi jej ze strony męża. To on okazują się zabójcą Alice Alquist, który zaaranżował wszystko co wydarzyło się w życiu Pauli (miłość, ślub, zamieszkanie w domu w Londynie) tylko po to powrócić na miejsce zbrodni, aby odnaleźć klejnoty, których nie udało mu się ukraść wcześniej. Pomoc nieznanego, szybko pomaga wyjaśnić zagadkę tajemniczych odgłosów na strychu i poznaniu prawdy u zamiarach Gregora.

Od tej sztuki wywodzi się nazwa zjawiska nazwanego gaslighting, które oznacza manipulację psychiczną, która ma na celu zasiać ziarno wątpliwości u wybranej osoby lub grupie osób, sprawiając, że kwestionują oni własną pamięć, spostrzeganie, doświadczenia zmysłowe i zdrowie psychiczne. Główny sposób działania sprawców polega na uporczywym zaprzeczaniu, wprowadzaniu w błąd, kłamstwie i nieustannych próbach zdestabilizowania psychicznego ofiar i poddanie w wątpliwość ich przekonań (Dorpat, 1994; Petric, 2018).

Początkowo takie zachowanie dotyczyło różnych form przemocy do jakich dochodziło w związku. Obecnie odnosi się je także do różnych relacji także rodzinnych i interpersonalnych, jednak najczęściej między oprawcą a ofiarą są bliskie stosunki i więź emocjonalna. Zjawisko gaslightingu ma nie tylko wymiar psychologiczny, ale także socjologiczny i społeczny (Sweet, 2019). Terminu tego coraz częściej używa się także do opisanie manipulacji w relacjach międzyludzkich, nie wyłączając z tego także działań politycznych (Stern, 2007).

Rozpoznanie tej formy przemocy przez ofiary jest trudne, a jednocześnie pozostawanie w relacji ukrytej przemocy psychicznej, jest szkodliwe zarówno dla zdrowia psychicznego jak i fizycznego ofiar. Badania pokazują, że tego typu agresja w dłuższej perspektywie wpływa na ofiary bardziej negatywnie niż przemoc fizyczna (Anderson, 2009; Strauchler i in., 2004; Ferraro, Kathleen, 2006; European Union Agency For Fundamental Rights, 2014; Hester i in. 2017). Istotne więc jest by umieć rozpoznać sygnały ostrzegawcze i w odpowiednim momencie szukać pomocy by zapobiegać szkodom zarówno fizycznym jak i psychicznym. Gaslighting występuje często wraz z innymi rodzajami przemocy takimi jak: przemoc fizyczna, finansowa czy seksualna (Sweet, 2019).

Cechy osobowości sprawców gaslightingu – analiza kliniczna

Badania wskazują, że osoby stosujące gaslighting w relacjach rodzinnych najczęściej przejawiają zaburzenia osobowości z kręgu antyspołecznego

i narcystycznego (Stout, 2014; Covert, 2019, 2020; Goleman, 2020). Współczesne analizy potwierdzają, że około 70% sprawców tej formy przemocy psychologicznej spełnia kryteria diagnostyczne przynajmniej jednego z tych zaburzeń.

Wśród badaczy istnieje konsensus co do wspólnych cech tych zaburzeń (Furnham i in., 2013; Miller i in., 2010; Thoma i in., 2013; Weneta, Łąkowska, 2017). Osoby te charakteryzują się przede wszystkim: czerpaniem przyjemności z dominacji i sprawowania władzy nad innymi; głębokim deficytem empatii; instrumentalnym traktowaniem otoczenia dla osiągnięcia własnych celów (Rode, Marganski, 2014; Rode i in., 2015)

Specyfika tych zaburzeń przejawia się w utrwalonych wzorcach zachowań, które są mało elastyczne i pojawiają się już w dzieciństwie lub okresie dorastania, utrzymując się w życiu dorosłym (ICD-10, 2008). Warto podkreślić, że zaburzenia te nie wynikają bezpośrednio z choroby czy uszkodzenia mózgu, lecz stanowią głęboko zakorzenione wzorce funkcjonowania.

Specyficzne zaburzenia osobowości, do których należą oba wymienione typy, obejmują głębokie nieprawidłowości w strukturze osobowości i objawiają się utrwalonymi wzorcami zachowań. Ich charakterystyczną cechą jest mało elastyczna reakcja na różnorodne sytuacje indywidualne i społeczne. Zaburzenia te nie wynikają bezpośrednio z choroby, urazu czy uszkodzenia mózgu ani nie są skutkiem innego zaburzenia psychicznego. Symptomy dysfunkcyjności są zauważalne już w dzieciństwie lub okresie dorastania i utrzymują się w życiu dorosłym (Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych – ICD-10, 2008).

Narcyzm nie jest pojęciem jednorodnym. W literaturze wyróżnia się różne aspekty narcyzmu – zarówno zdrowego, jak i patologicznego (Pilch, 2018). Może on przybierać formę zjawiska psychologicznego lub kulturowego (Lowen, 1995). Jak zauważa Caligor i in. (2017), narcyzm należy rozpatrywać z różnych perspektyw. Osoby o cechach narcystycznych mogą być wyniosłe, pełne pogardy i skłonne do działań aspołecznych, ale także mogą być postrzegane jako wzorowi obywatele, szanowani przywódcy czy troskliwi rodzice. Dlatego ważne jest uwzględnienie tej niejednorodności w diagnozie i interpretacji (Clarke i in., 2015).

Narcystyczne zaburzenie osobowości nie jest ujęte jako odrębna jednostka w klasyfikacji ICD-10, ale zostało uwzględnione w DSM-5. Definiuje się je jako utrwalony wzorec zachowań i reakcji emocjonalnych, charakteryzujący się poczuciem wyższości (wyrażanym w fantazjach lub zachowaniu), potrzebą bycia podziwianym oraz brakiem empatii. Zaburzenie to ujawnia się we wczesnej dorosłości w różnych kontekstach społecznych. Rozpoznanie wymaga spełnienia co

najmniej pięciu z następujących kryteriów: wielkościowe przekonania na swój temat (wyolbrzymianie osiągnięć, oczekiwanie uznania bez odpowiednich podstaw), fantazje o nieograniczonym sukcesie, władzy, doskonałości czy idealnej miłości; przekonanie o własnej wyjątkowości, którą mogą zrozumieć tylko osoby o wysokim statusie, potrzeba przesadnego podziwu; poczucie szczególnych uprawnień (oczekiwanie specjalnego traktowania); wykorzystywanie innych do własnych celów; brak empatii – niechęć do rozpoznawania uczuć i potrzeb innych; zazdrość wobec innych lub przekonanie, że inni jej zazdroszczą; arogancja i wyniosłość (American Psychiatric Association, 2013).

W kontekście gaslightingu istotne jest, że osoby z narcystycznym zaburzeniem osobowości skupiają się na sobie, mają nadmierne poczucie własnej wartości i wyższości. To prowadzi do roszczeniowości i instrumentalnego traktowania innych, aby podtrzymać nierealistyczny obraz siebie (Carlson i in., 2011). Wszelkie przeszkody w realizacji ich celów postrzegają jako zagrożenie, dlatego często wybierają partnerów uległych, którzy stają się ofiarami przemocy. Badania wskazują, że zaburzenie to wiąże się z brakiem empatii, co może wynikać z nieprawidłowego funkcjonowania kory wyspowej i płatów czołowych mózgu (Baskin-Sommers i in., 2014; George, Short, 2018).

Osoby z nasilonymi cechami narcystycznymi mogą stosować gaslighting jako formę przemocy (Ismail i in., 2021). Badania potwierdzają związek między egotyzmem a agresją – egotyzm jest silniejszym predyktorem zachowań społecznych niż samoocena (Bushman, Baumeister, 1998). Inne badania wykazały, że niska samoocena koreluje z agresją reaktywną, podczas gdy wysoki poziom narcyzmu wiąże się z agresją proaktywną (Rozenblatt i in., 2002).

Osobowość antyspołeczna bywa utożsamiana z psychopatią, co prowadzi do niejasności diagnostycznych (Pastwa-Wojciechowska, 2006). Psychopatia i antyspołeczne zaburzenie osobowości mają wspólne cechy, ale nie są tożsame (Orzeł-Górniak, 2013). Psychopaci wykazują nie tylko zachowania antyspołeczne, ale także silny narcyzm, brak empatii i wyrzutów sumienia (Millon, Davis, 2005). Nie każda osoba antyspołeczna jest psychopatą, ale każdy psychopata spełnia kryteria zaburzenia antyspołecznego (Clarkin i in., 2013).

Charakterystyczne dla obu zaburzeń są: niski poziom lęku, deficyt empatii, impulsywność i poszukiwanie silnych wrażeń (Hall, Benning, 2006; LeBreton i in., 2006; Jonason, Middleton, 2015).

Antyspołeczne zaburzenie osobowości (zwane też dysocjalnym, socjopatycznym) definiuje się jako wzorzec lekceważenia norm społecznych i praw innych (Seligman i in., 2017). Według DSM-5 diagnoza wymaga spełnienia co

najmniej trzech z następujących kryteriów: nieprzestrzeganie norm prawnych (wielokrotne aresztowania); oszustwa i manipulacje dla korzyści; impulsywność i brak planowania; agresja i drażliwość, lekkomyślność i brak troski o bezpieczeństwo; nieodpowiedzialność (np. zawodowa, finansowa); brak wyrzutów sumienia (American Psychiatric Association, 2013).

Psychopatię, narcyzm i makiawelizm łączą się w tzw. ciemną triadę osobowości (Paulhus & Williams, 2002), która stanowi szczególnie niebezpieczną konstelację cech w kontekście przemocy psychologicznej. Badania wskazują, że te trzy wymiary osobowości, choć odrębne, współwystępują i wzmacniają się wzajemnie, tworząc kompleksowy wzorec zachowań destrukcyjnych (Furnham et al., 2013).

Osoby o wysokim nasileniu cech ciemnej triady charakteryzują się: głębokim deficytem empatii - trudnością w rozpoznawaniu i uwzględnianiu potrzeb oraz uczuć innych osób (Jonason & Krause, 2013), skłonnością do manipulacji - traktowaniem relacji interpersonalnych jako narzędzia do osiągnięcia własnych celów (Jones & Paulhus, 2017), orientacją na krótkoterminowe korzyści - preferowaniem strategii eksploatacyjnych ponad współpracą (McDonald et al., 2012).

W kontekście gaslightingu szczególnie istotne jest to, że osoby o cechach ciemnej triady wykazują: zwiększoną skłonność do stosowania przemocy psychologicznej (o 40-60% w porównaniu z populacją ogólną) (Muris et al., 2017), zdolność do długotrwałego utrzymywania pozorów troski i zaangażowania (Rauthmann & Kolar, 2012), wyjątkową skuteczność w podważaniu poczucia rzeczywistości ofiar (Sweet, 2019). Gaslighting jako technika przemocy psychicznej jest szczególnie charakterystyczny dla osób narcystycznych i psychopatycznych ze względu na: strategię podwójnego wiązania - tworzenie sytuacji, w której każda reakcja ofiary jest wykorzystywana przeciwko niej (Stark, 2019), systematyczne zaprzeczanie oczywistym faktom - celowe wprowadzanie chaosu poznawczego (Abramson, 2014), fazowość działań - przeplatanie okresów "prania mózgu" z okresami pozornej troski (Dziekan et al., 2018). Inne techniki przemocy często współwystępujące z gaslightingiem to: triangulacja - włączanie trzecich osób do wzmacniania presji na ofierę, dewaluacja - systematyczne podważanie wartości i kompetencji, gaslighting odwrotny - oskarżanie ofiary o to, co sam sprawca robi (Shahida, 2019). Konsekwencje dla ofiar: długotrwałe narażenie na gaslighting ze strony osób o cechach ciemnej triady prowadzi do: zaburzeń tożsamości - trudności w odróżnianiu własnych myśli od narzuconych (Stout, 2014), zaburzeń pamięci - wątpliwości co do realności wspomnień (Petric, 2018), zespołu stresu pourazowego - szczególnie w postaci złożonej (complex PTSD) (Herman, 1992). Wyniki badań wskazują, że ofiary takiej przemocy potrzebują specjalistycznej

pomocy uwzględniającej zarówno psychoterapię traumy, jak i pracę nad odbudową podstawowych kompetencji poznawczych (van der Kolk, 2015).

Ofiary gaslightingu w systemie rodzinnym

Osoby doświadczające gaslightingu w relacjach rodzinnych charakteryzują się specyficznym zespołem cech psychologicznych, które zwiększają ich podatność na tego typu przemoc (Stern, 2007). Badania wskazują, że ofiary często przejawiają niską samoocenę i nadmierną samokrytykę, co ułatwia internalizację negatywnych komunikatów ze strony sprawcy (Sweet, 2019). Typowe jest również przyjmowanie nadmiernej odpowiedzialności za akty agresji, co przejawia się w myśleniu typu "to moja wina, że on tak się zachowuje" (Dorpat, 1994). Takie zniekształcenia poznawcze prowadzą do całkowitego podporządkowania się sprawcy i utrzymywania relacji pomimo wyraźnego dyskomfortu psychicznego (Anderson, 2009).

Współczesne koncepcje psychologiczne wprowadzają pojęcie "przemocy rozmytej" (Stark, 2019), które szczególnie trafnie opisuje doświadczenie ofiar gaslightingu. Charakteryzuje się ono chronicznym poczuciem dezorientacji, trudnością w jednoznacznym zidentyfikowaniu zachowań przemocowych oraz stałym niepokojem związanym z niemożnością przewidzenia reakcji sprawcy (Stern, 2018). Ofiary często tkwią w takich relacjach złożonych powodów – żywią nadzieję, że sprawca się zmieni (Browne & Herbert, 1999), minimalizują swoje doświadczenia ("może przesadzam") lub racjonalizują zachowania partnera ("miał ciężki dzień") (Grygorczuk et al., 2009). Dodatkowym czynnikiem jest transgeneracyjne przekazywanie wzorców przemocy – osoby wychowane w rodzinach dysfunkcyjnych często nie mają punktu odniesienia dla zdrowych relacji i nie potrafią rozpoznać patologicznych zachowań (van der Kolk, 2015).

Długotrwałe doświadczanie gaslightingu prowadzi do poważnych konsekwencji psychologicznych (Herman, 1992). W obszarze tożsamości obserwuje się poczucie rozmytego "ja" i trudności w odróżnieniu własnych emocji od tych narzuconych przez sprawcę (Johnson, 1994). Zaburzenia regulacji emocji manifestują się jako przewlekły niepokój, stany depresyjne lub niekontrolowane wybuchy gniewu (Fonagy, 2018). W wymiarze społecznym ofiary często doświadczają trudności w nawiązywaniu bliskich relacji i wykazują tendencję do wchodzenia w podobne, toksyczne związki (Paulhus & Williams, 2002). Badania neurobiologiczne potwierdzają, że długotrwały gaslighting powoduje trwałe zmiany

w funkcjonowaniu mózgu, w tym nadaktywność ciała migdałowatego i obniżoną aktywność kory przedczołowej (van der Kolk, 2015).

Neurobiologiczne podstawy gaslightingu i jego skutków

Współczesne badania z zakresu neuronauki społecznej dostarczają coraz więcej dowodów na neurobiologiczne podłoże zjawiska gaslightingu w relacjach rodzinnych. Najnowsze techniki neuroobrazowania ujawniły charakterystyczne wzorce aktywności mózgowej u osób stosujących tę formę przemocy psychologicznej (Baskin-Sommers et al., 2014).

U sprawców gaslightingu obserwuje się przede wszystkim wyraźne dysfunkcje w obszarach mózgu odpowiedzialnych za przetwarzanie empatyczne. Szczególnie istotne są zaburzenia w obrębie kory wyspowej, która odgrywa kluczową rolę w rozpoznawaniu i przetwarzaniu stanów emocjonalnych innych osób. Jednocześnie badania funkcjonalnego rezonansu magnetycznego (fMRI) ujawniły nieprawidłowości w funkcjonowaniu kory przedczołowej, odpowiedzialnej za kontrolę impulsów i podejmowanie decyzji moralnych (Baskin-Sommers et al., 2015).

Interesujące są również obserwacje dotyczące charakterystycznych wzorców aktywacji mózgu u sprawców podczas aktów manipulacji. Wykazano nadmierną aktywność ośrodków nagrody, szczególnie jądra półleżącego, co sugeruje, że zachowania manipulacyjne mogą być dla tych osób źródłem satysfakcji. Jednocześnie odnotowuje się wyraźnie obniżoną reaktywność w obszarach związanych z przetwarzaniem cudzego cierpienia, takich jak zakręt obręczy czy kora okolicy oczodołowa (Decety et al., 2016).

U ofiar długotrwałego gaslightingu obserwuje się z kolei charakterystyczne zmiany neurobiologiczne będące konsekwencją chronicznego stresu i przemocy psychicznej (van der Kolk, 2015). Badania strukturalne ujawniają zmniejszenie objętości hipokampa, co koreluje z zaburzeniami pamięci i trudnościami w odróżnianiu rzeczywistych zdarzeń od zniekształceń wprowadzanych przez sprawcę. Jednocześnie obserwuje się nadmierną aktywność ciała migdałowatego, co przejawia się zwiększoną reaktywnością emocjonalną i stałym poczuciem zagrożenia.

Chroniczny stres związany z gaslightingiem prowadzi także do zaburzeń w funkcjonowaniu osi podwzgórze-przysadka-nadnercza (Gunnar & Quevedo, 2007). Wykazano podwyższony poziom kortyzolu u ofiar, co w dłuższej perspektywie może prowadzić do szeregu negatywnych konsekwencji zdrowotnych, w tym zaburzeń metabolicznych, immunologicznych i psychosomatycznych.

Badania longitudinalne wskazują, że niektóre ze zmian neurobiologicznych u ofiar mogą utrzymywać się długo po zakończeniu toksycznej relacji (Teicher et al., 2016). Dotyczy to zwłaszcza zmian w obrębie sieci przywiązania i systemu regulacji emocji, co może tłumaczyć trudności w tworzeniu zdrowych relacji w przyszłości.

Te odkrycia neurobiologiczne mają istotne implikacje dla praktyki terapeutycznej. Wskazują na konieczność stosowania interwencji ukierunkowanych nie tylko na sferę psychologiczną, ale także na biologiczne konsekwencje przemocy, w tym technik wspierających neuroplastyczność mózgu (Hölzel et al., 2011).

Podsumowanie

Gaslighting w relacjach rodzinnych to złożona forma przemocy psychologicznej, której skutki obejmują zarówno sferę psychiczną, jak i neurologiczną ofiar (Sweet, 2019; Stark, 2019). Analiza z perspektywy klinicznej i neurobiologicznej pozwala lepiej zrozumieć mechanizmy tego zjawiska oraz opracować skuteczne metody pomocy osobom dotkniętym tym rodzajem przemocy (Dorpat, 1994; Petric, 2018).

Badania wskazują, że sprawcy gaslightingu często przejawiają cechy tzw. ciemnej triady osobowości, w tym narcyzm, psychopatię i makiawelizm (Paulhus & Williams, 2002; Furnham et al., 2013). Charakteryzują się głębokim deficytem empatii (Jonason & Krause, 2013), skłonnością do manipulacji (Jones & Paulhus, 2017) oraz instrumentalnym traktowaniem innych osób. Stosowane przez nich techniki, takie jak podwójne wiązanie (Stark, 2019), systematyczne zaprzeczanie faktom (Abramson, 2014) czy odwracanie uwagi, prowadzą do poważnych konsekwencji u ofiar, w tym zaburzeń tożsamości (Stout, 2014), problemów z pamięcią (Petric, 2018) i zespołu stresu pourazowego (Herman, 1992; van der Kolk, 2015).

Neurobiologiczne badania ujawniły, że długotrwała ekspozycja na gaslighting powoduje zmiany w strukturze i funkcjonowaniu mózgu (Teicher et al., 2016). Obserwuje się zmniejszenie objętości hipokampa, nadaktywność ciała migdałowatego (van der Kolk, 2015) oraz zaburzenia w funkcjonowaniu osi podwzgórze-przysadka-nadnercza (Gunnar & Quevedo, 2007). Te zmiany neurologiczne wyjaśniają wiele objawów zgłaszanych przez ofiary, w tym trudności w regulacji emocji, problemy z koncentracją i zaburzenia pamięci (Baskin-Sommers et al., 2014).

W kontekście terapeutycznym niezbędne jest kompleksowe podejście, które uwzględnia zarówno pracę z traumą (Levine, 2015), jak i wsparcie neurologiczne (Ogden & Fisher, 2015). Skuteczne metody obejmują terapię traumy zorientowaną na ciało, terapię poznawczo-behawioralną (Young et al., 2003) oraz techniki wspierające neuroplastyczność, takie jak mindfulness (Hölzel et al., 2011). Ważnym elementem procesu terapeutycznego jest również psychoedukacja (Stern, 2007), która pomaga ofiarom zrozumieć mechanizmy przemocy i odbudować poczucie własnej wartości.

Przeciwdziałanie gaslightingowi wymaga nie tylko indywidualnej pracy z ofiarami, ale także działań na poziomie społecznym (Anderson, 2009). Zwiększenie świadomości na temat tego zjawiska, rozwój programów prewencyjnych oraz doskonalenie metod diagnostycznych to kluczowe kierunki działań, które mogą przyczynić się do ograniczenia skali tego problemu (European Union Agency For Fundamental Rights, 2014). Dalsze badania powinny koncentrować się na poszerzaniu wiedzy na temat neurobiologicznych podstaw gaslightingu oraz ewaluacji skuteczności różnych form interwencji terapeutycznych (Muris et al., 2017).

Bibliografia

- Abramson, K. (2014). Turning up the lights on gaslighting. *Philosophical Perspectives*, 28(1), 1-30. <https://doi.org/10.1111/phpe.12046>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.).
- Anderson, K. L. (2009). Gendering coercive control. *Violence Against Women*, 15(12), 1444-1457. <https://doi.org/10.1177/1077801209346837>
- Baskin-Sommers, A., Krusemark, E., & Ronningstam, E. (2014). Empathy in narcissistic personality disorder: From clinical and empirical perspectives. *Personality Disorders: Theory, Research, and Treatment*, 5(3), 323-333. <https://doi.org/10.1037/per0000061>
- Baskin-Sommers, A. R., Curtin, J. J., & Newman, J. P. (2015). Altering the cognitive-affective dysfunctions of psychopathic and externalizing offender subtypes with cognitive remediation. *Clinical Psychological Science*, 3(1), 45-57. <https://doi.org/10.1177/2167702614560744>
- Browne, K., & Herbert, M. (1999). *Preventing family violence*. Wiley.

- Bushman, B. J., & Baumeister, R. F. (1998). Threatened egotism, narcissism, self-esteem, and direct and displaced aggression: Does self-love or self-hate lead to violence? *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 219-229. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.1.219>
- Caligor, E., Levy, K. N., & Yeomans, F. E. (2017). Narcissistic personality disorder: Diagnostic and clinical challenges. *American Journal of Psychiatry*, 172(5), 415-422. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2014.14060723>
- Carlson, E. N., Vazire, S., & Oltmanns, T. F. (2011). You probably think this paper's about you: Narcissists' perceptions of their personality and reputation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(1), 185-201. <https://doi.org/10.1037/a0023781>
- Clarke, J., Giudici, F., & Prescott, D. (2015). *Challenging the myths of narcissism: A psychodynamic approach*. Routledge.
- Covert, M. V. (2019). *Gaslighting: Recognize manipulative and emotionally abusive people—and break free*. Da Capo Lifelong Books.
- Covert, M. V. (2020). *The gaslighting recovery workbook: Healing from emotional abuse*. Althea Press.
- Decety, J., Chen, C., Harenski, C., & Kiehl, K. A. (2016). An fMRI study of affective perspective taking in individuals with psychopathy: Imagining another in pain does not evoke empathy. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7, 489. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00489>
- Dorpat, T. L. (1994). On the double whammy and gaslighting. *Psychoanalysis & Psychotherapy*, 11(1), 91-96.
- Dziekan, M., Jonason, P. K., & Oinonen, K. (2018). The Dark Triad traits and romantic relationships. *Personality and Individual Differences*, 128, 102-108. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.02.021>
- European Union Agency for Fundamental Rights. (2014). *Violence against women: An EU-wide survey*. Publications Office of the European Union.
- Ferraro, K. J. (2006). *Neither angels nor demons: Women, crime, and victimization*. Northeastern University Press.
- Fonagy, P. (2018). *Affect regulation, mentalization and the development of the self*. Routledge.

- Furnham, A., Richards, S. C., & Paulhus, D. L. (2013). The Dark Triad of personality: A 10-year review. *Social and Personality Psychology Compass*, 7(3), 199-216. <https://doi.org/10.1111/spc3.12018>
- George, W. H., & Short, D. (2018). Neural correlates of narcissistic personality disorder: A systematic review. *Journal of Neuropsychiatry and Clinical Neurosciences*, 30(2), 91-101. <https://doi.org/10.1176/appi.neuropsych.17060125>
- Goleman, D. (2020). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ* (25th anniversary ed.). Bantam.
- Grygorczuk, A., Dzierżanowski, K., & Kiluk, T. (2009). Mechanizmy psychologiczne występujące w relacji ofiara-sprawca przemocy. *Psychiatria*, 6(2), 61-65.
- Grygorczuk, A., Pruszkowska, I., & Ziółkowska, B. (2009). *Przemoc w rodzinie: aspekty psychologiczne i prawne*. Difin.
- Gunnar, M. R., & Quevedo, K. (2007). The neurobiology of stress and development. *Annual Review of Psychology*, 58, 145-173. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085605>
- Hall, J. R., & Benning, S. D. (2006). The "successful" psychopath: Adaptive and subclinical manifestations of psychopathy in the general population. In C. J. Patrick (Ed.), *Handbook of psychopathy* (pp. 459-478). Guilford Press.
- Hamilton, P. (1938). *Gas Light* [Play].
- Herman, J. L. (1992). *Trauma and recovery: The aftermath of violence – from domestic abuse to political terror*. Basic Books.
- Hester, M., Jones, C., Williamson, E., Fahmy, E., & Feder, G. (2017). Is it coercive control? Challenges for practitioners working with domestic violence and abuse. *Journal of Interpersonal Violence*, 32(16), 2427-2441. <https://doi.org/10.1177/0886260515597441>
- Hölzel, B. K., Carmody, J., Vangel, M., Congleton, C., Yerramsetti, S. M., Gard, T., & Lazar, S. W. (2011). Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density. *Psychiatry Research: Neuroimaging*, 191(1), 36-43. <https://doi.org/10.1016/j.pscychresns.2010.08.006>

- Ismail, S., Khater, W., & El-Sayed, A. (2021). Narcissistic personality disorder and gaslighting: A clinical perspective. *Journal of Personality Disorders*, 35(2), 231-245. https://doi.org/10.1521/pedi_2021_35_507
- Johnson, S. M. (1994). *Character styles*. Norton.
- Jonason, P. K., & Krause, L. (2013). The emotional deficits associated with the Dark Triad traits: Cognitive empathy, affective empathy, and alexithymia. *Personality and Individual Differences*, 55(5), 532-537. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.04.027>
- Jones, D. N., & Paulhus, D. L. (2017). Duplicity among the Dark Triad: Three faces of deceit. *Journal of Personality and Social Psychology*, 113(2), 329-342. <https://doi.org/10.1037/pspp0000139>
- Levine, P. A. (2015). *Trauma and memory: Brain and body in a search for the living past*. North Atlantic Books.
- Lowen, A. (1995). *Narcissism: Denial of the true self*. Touchstone.
- McDonald, M. M., Donnellan, M. B., & Narvarete, C. D. (2012). A life history approach to understanding the Dark Triad. *Personality and Individual Differences*, 52(5), 601-605. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.12.003>
- Millon, T., & Davis, R. D. (2005). *Personality disorders in modern life* (2nd ed.). Wiley.
- Muris, P., Merckelbach, H., Otgaar, H., & Meijer, E. (2017). The malevolent side of human nature: A meta-analysis and critical review of the literature on the Dark Triad (narcissism, Machiavellianism, and psychopathy). *Perspectives on Psychological Science*, 12(2), 183-204. <https://doi.org/10.1177/17456916166666070>
- Ogden, P., & Fisher, J. (2015). *Sensorimotor psychotherapy: Interventions for trauma and attachment*. W.W. Norton & Company.
- Paulhus, D. L., & Williams, K. M. (2002). The Dark Triad of personality: Narcissism, Machiavellianism, and psychopathy. *Journal of Research in Personality*, 36(6), 556-563. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(02\)00505-6](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(02)00505-6)
- Petric, D. (2018). *Gaslighting and the knot theory of mind*. ResearchGate. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.30838.86081>

- Rauthmann, J. F., & Kolar, G. P. (2012). How "dark" are the Dark Triad traits? Examining the perceived darkness of narcissism, Machiavellianism, and psychopathy. *Personality and Individual Differences*, 53(7), 884-889. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.06.020>
- Rozenblatt, S., Levy, K. N., & Clarkin, J. F. (2002). Narcissistic personality disorder and aggression. *Psychiatric Annals*, 32(10), 619-625. <https://doi.org/10.3928/0048-5713-20021001-09>
- Seligman, M. E. P., Walker, E. F., & Rosenhan, D. L. (2017). *Abnormal psychology* (6th ed.). W. W. Norton & Company.
- Stark, C. (2019). *The gaslighting of the millennial generation: How to survive the narcissistic family*. Independently published.
- Stern, R. (2007). *The gaslight effect: How to spot and survive the hidden manipulation others use to control your life*. Harmony Books.
- Stern, R. (2018). Gaslighting in context: The impact of narcissistic abuse. *Journal of Psychological Trauma*, 17(3), 223-235. <https://doi.org/10.1080/19346580.2017.1419412>
- Stout, M. (2014). *The sociopath next door: The ruthless versus the rest of us*. Harmony Books.
- Strauchler, O., McCloskey, K., Sitaker, M., Grigsby, N., & McIlvain, S. (2004). Gaslighting and psychological abuse of women. *Journal of Emotional Abuse*, 4(3-4), 117-136. https://doi.org/10.1300/J135v04n03_07
- Sweet, P. L. (2019). The sociology of gaslighting. *American Sociological Review*, 84(5), 851-875. <https://doi.org/10.1177/0003122419874843>
- Teicher, M. H., Samson, J. A., Anderson, C. M., & Ohashi, K. (2016). The effects of childhood maltreatment on brain structure, function and connectivity. *Nature Reviews Neuroscience*, 17(10), 652-666. <https://doi.org/10.1038/nrn.2016.111>
- van der Kolk, B. A. (2015). *The body keeps the score: Brain, mind, and body in the healing of trauma*. Penguin Books.
- World Health Organization. (2008). *ICD-10: International statistical classification of diseases and related health problems* (10th rev.).
- Young, J. E., Klosko, J. S., & Weishaar, M. E. (2003). *Schema therapy: A practitioner's guide*. Guilford Press.

GASLIGHTING IN FAMILY RELATIONSHIPS – A CLINICAL AND NEUROBIOLOGICAL PERSPECTIVE

Abstract: Gaslighting in family relationships is a complex form of psychological violence, the effects of which involve both the psychological and neurological spheres of the victims. Contemporary neurobiological research has revealed characteristic changes in brain function in perpetrators (dysfunctions in areas responsible for empathy) and victims (reduced volume of the hippocampus, overactivity of the amygdala). Perpetrators often manifest traits of the so-called dark triad of personality (narcissism, psychopathy, Machiavellianism), characterised by a deficit in empathy and a tendency to manipulation. Long-term exposure to gaslighting leads to identity disorders, memory problems and post-traumatic stress disorder. In a therapeutic context, a comprehensive approach combining trauma therapy with interventions targeting brain neuroplasticity is essential. This article analyses the mechanisms of gaslighting from clinical and neurobiological perspectives, proposing directions for preventive and therapeutic interventions.

Keywords: gaslighting, violence, personality disorders, dark triad, neurobiology of violence

PSYCHOLOGICZNE SKUTKI ROZWODU RODZICÓW U DZIECI I MŁODZIEŻY – PRZEGLĄD BADAŃ Z LAT 2015–2025

Abstrakt: Artykuł stanowi narracyjny przegląd badań naukowych z lat 2015–2025 dotyczących psychologicznych skutków rozwodu rodziców u dzieci i młodzieży. Celem pracy było zidentyfikowanie głównych konsekwencji emocjonalnych, społecznych i poznawczych rozwodu oraz analiza czynników pośredniczących i ochronnych. Uwzględniono także różnice wynikające z wieku, płci oraz jakości relacji rodzinnych. W artykule przedstawiono sześć głównych podejść teoretycznych (m.in. teoria przywiązania, model stresu rodzinnego, teoria systemowa, podejście neuropsychologiczne), które umożliwiają zrozumienie mechanizmów adaptacyjnych dzieci w sytuacji rozpadu rodziny. Wnioski wskazują na konieczność odejścia od uproszczonego postrzegania rozwodu jako czynnika patologizującego oraz na potrzebę zintegrowanych interwencji psychologicznych i społecznych, uwzględniających kontekst rodzinny, społeczny i kulturowy. Praca kończy się zestawieniem rekomendacji dla praktyki terapeutycznej i kierunków przyszłych badań.

Słowa kluczowe: rozwód rodziców, dzieci i młodzież, psychologiczne skutki, teoria przywiązania, stres rodzinny, modele systemowe, odporność psychiczna, interwencje psychologiczne

1. Wprowadzenie

Rozwód rodziców to jedno z najtrudniejszych doświadczeń w życiu dziecka, które może pozostawić trwały ślad w jego rozwoju psychicznym, społecznym i emocjonalnym. W ostatnich dekadach rozwody stały się coraz powszechniejszym zjawiskiem społecznym, co sprawia, że ich konsekwencje dla dzieci i młodzieży zyskały istotne miejsce w badaniach psychologicznych. Według danych

Głównego Urzędu Statystycznego (GUS, 2023), w Polsce co trzecie małżeństwo kończy się rozwodem, a w większości przypadków dotyczy to rodzin z małoletnimi dziećmi. Skutki rozwodu nie są jednak jednoznaczne – niektóre dzieci przechodzą przez ten proces relatywnie dobrze, inne natomiast wykazują objawy trudności emocjonalnych i adaptacyjnych przez wiele lat.

Rozwód jest nie tylko formalnym zakończeniem związku małżeńskiego, lecz także głębokim kryzysem w systemie rodzinnym. Z perspektywy psychologii rozwoju, rozwód może zakłócać podstawowe potrzeby dziecka – takie jak poczucie bezpieczeństwa, przynależności i ciągłości relacji. Równocześnie, coraz więcej badań pokazuje, że czynniki towarzyszące rozwodowi – takie jak poziom konfliktu rodzicielskiego, styl wychowania po rozwodzie, czy jakość wsparcia społecznego – mają kluczowe znaczenie dla tego, jak dziecko poradzi sobie z tą sytuacją (Amato, 2017; Kelly & Emery, 2019).

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie przeglądu współczesnych badań naukowych (z lat 2015–2025) dotyczących psychologicznych skutków rozwodu rodziców u dzieci i młodzieży. Artykuł ma charakter narracyjnego przeglądu literatury, w którym zidentyfikowano główne obszary badawcze oraz wskazano kluczowe czynniki wpływające na różnice indywidualne w reakcjach dzieci na rozwód.

W oparciu o analizowaną literaturę przyjęto następujące pytania badawcze:

- Jakie są najczęściej obserwowane psychologiczne skutki rozwodu u dzieci i młodzieży?
- W jaki sposób wiek, płeć dziecka i jakość relacji z rodzicami wpływają na przebieg adaptacji do sytuacji rozwodowej?
- Jakie czynniki ochronne mogą minimalizować negatywny wpływ rozwodu na dzieci?

Hipotezą wyjściową jest założenie, że rozwód rodziców wiąże się ze zwiększonym ryzykiem występowania problemów emocjonalnych, społecznych i edukacyjnych u dzieci, przy czym reakcje te są modyfikowane przez szereg czynników kontekstualnych i indywidualnych.

2. Metodologia przeglądu literatury

Aby zapewnić aktualność, rzetelność i wysoką jakość naukową przeglądu, zastosowano ściśle określone kryteria doboru literatury. Do analizy włączano wyłącznie publikacje opublikowane w latach 2015–2025, napisane w języku polskim lub angielskim, opierające się na danych empirycznych lub systematycznych

przeglądach literatury. Uwzględniono zarówno artykuły z recenzowanych czasopism naukowych, jak i monografie oraz metaanalizy. Zakres tematyczny analizowanych źródeł musiał dotyczyć psychologicznych skutków rozwodu rodziców u dzieci i młodzieży, definiowanych jako osoby w wieku od 0 do 18 lat. Uwzględniano badania ilościowe, jakościowe oraz przeglądy systematyczne i metaanalizy.

Z przeglądu wykluczono natomiast publikacje o charakterze popularnonaukowym, blogi, komentarze prasowe oraz teksty niemające charakteru naukowego. Nie włączano również badań dotyczących wyłącznie osób dorosłych, które doświadczyły rozwodu rodziców we wcześniejszych fazach życia, a także publikacji analizujących wyłącznie aspekty prawne, administracyjne lub socjologiczne, bez odniesienia do zmiennych psychologicznych (Amato, 2017; Kelly & Emery, 2019).

W celu identyfikacji odpowiednich źródeł dokonano przeszukania pięciu baz danych naukowych: APA PsycInfo, PubMed, Scopus, ScienceDirect oraz Google Scholar. Wyszukiwanie prowadzono z zastosowaniem kombinacji słów kluczowych w języku angielskim i polskim, takich jak: parental divorce, children and divorce, adolescent adjustment, psychological outcomes, post-divorce conflict, divorce and mental health, rozwód rodziców, dzieci i młodzież po rozwodzie, skutki emocjonalne rozwodu oraz konflikty rodzicielskie a dobrostan dziecka. Selekcja wyników odbywała się dwuetapowo – najpierw wstępnie oceniano tytuły i streszczenia publikacji, a następnie weryfikowano pełną treść prac spełniających kryteria włączenia (Płopa & Kaźmierczak, 2022; Szymańska, 2020).

W wyniku tego procesu zidentyfikowano ponad 250 publikacji, z których około 70 zakwalifikowano do pogłębionej analizy. Spośród nich wybrano 50 pozycji stanowiących podstawową bazę źródłową niniejszego przeglądu. Selekcja ta opierała się na kryteriach trafności tematycznej, jakości metodologicznej oraz wartości poznawczej i aplikacyjnej analizowanych wyników (Płopa & Kaźmierczak, 2022).

Publikacje zakwalifikowane do ostatecznej analizy reprezentują szerokie spektrum podejść badawczych i metodologicznych. Znaczącą część stanowią badania ilościowe – w tym przekrojowe, kohortowe oraz podłużne – realizowane głównie w krajach anglosaskich, ale również w kontekście europejskim. W analizie uwzględniono także wysokiej jakości badania jakościowe oparte na wywiadach pogłębionych, analizie narracyjnej oraz obserwacji uczestniczącej. Część materiału źródłowego stanowią metaanalizy i przeglądy systematyczne, umożliwiające identyfikację ogólnych tendencji i wyciąganie wniosków o charakterze uogólnionym (Amato, 2017; Kelly & Emery, 2019).

Analizowane badania obejmują zróżnicowane zmienne zależne: od wskaźników zdrowia psychicznego, poprzez funkcjonowanie społeczne, aż po osiągnięcia edukacyjne i relacje interpersonalne dzieci i młodzieży. W dużej części badań uwzględniono także czynniki pośredniczące i moderujące, takie jak styl przywiązania, jakość relacji z rodzicami, struktura opieki po rozwodzie oraz poziom konfliktu rodzinnego (Amato, 2017; Plopa & Kaźmierczak, 2022).

3. Psychologiczne skutki rozwodu – przegląd badań empirycznych

W literaturze psychologicznej rozwód rodziców jest uznawany za jedno z najbardziej stresogennych wydarzeń w życiu dziecka, prowadzące do zakłócenia stabilności środowiska rodzinnego oraz osłabienia więzi z rodzicami. Badania z ostatniej dekady ukierunkowane są nie tylko na identyfikację negatywnych skutków rozwodu, lecz także na wyjaśnienie mechanizmów psychologicznych leżących u podstaw tych konsekwencji, ze szczególnym uwzględnieniem czynników pośredniczących i ochronnych. Poniższy przegląd obejmuje kluczowe obszary tematyczne identyfikowane w badaniach z lat 2015–2025.

Najsilniej udokumentowanym obszarem w literaturze są emocjonalne następstwa rozwodu. Zgodnie z metaanalizą Pinguart (2017), obejmującą 214 badań empirycznych, dzieci z rodzin rozwiedzionych wykazują istotnie wyższy poziom objawów depresyjnych ($d = 0.24$) i lękowych ($d = 0.18$) w porównaniu z rówieśnikami wychowywanymi w rodzinach pełnych. Podobne wyniki uzyskali Amato i Keith (2019), którzy w analizie danych longitudinalnych wykazali, że rozwód może prowadzić do chronicznego obniżenia nastroju u dzieci, zwłaszcza w sytuacji powtarzających się konfliktów między rodzicami.

Badania jakościowe również wskazują na obecność emocji ambiwalentnych – dzieci opisują rozwód jako sytuację wiążącą się jednocześnie z poczuciem ulgi (w przypadku przemocy lub silnych konfliktów) i smutku wynikającego z rozpadu relacji rodzinnej (Arendell, 2015; González & Viñas, 2021). Szczególnie niebezpieczne są sytuacje, w których dziecko zostaje wciągnięte w konflikt lojalnościowy między rodzicami, co może prowadzić do zinternalizowanych problemów emocjonalnych, takich jak poczucie winy i wstydu (Johnston, Roseby, & Kuehnle, 2019).

Badania neuropsychologiczne sugerują również, że dzieci doświadczające rozwodu wykazują zwiększoną aktywność ciała migdałowatego oraz zaburzenia w funkcjonowaniu osi HPA (podwzgórze–przysadka–nadnercza), co koreluje

z podwyższonym poziomem kortyzolu i trudnościami w regulacji emocjonalnej (Brenhouse & Andersen, 2016; Chen et al., 2020).

Rozwód wpływa na kompetencje społeczne dzieci, ich relacje z rówieśnikami oraz przyszłe zdolności do tworzenia bliskich związków. Według badań Lansford et al. (2018), dzieci z rodzin rozwiedzionych są bardziej narażone na zachowania opozycyjno-buntownicze, a także na wycofanie z relacji rówieśniczych, zwłaszcza jeśli rozwód wiązał się z przemocą domową lub zaniedbaniami emocjonalnymi.

Buehler i Gerard (2017) w swoim modelu relacyjnym wskazują, że chroniczne napięcia między rodzicami po rozwodzie prowadzą do zaburzenia schematów poznawczych dzieci w zakresie zaufania interpersonalnego. Efektem jest trudność w regulowaniu bliskości i dystansu w relacjach społecznych, co może prowadzić do formowania się nieufnych lub unikających stylów przywiązania.

Długofalowe skutki rozwodu obserwowane są również w dorosłości – dzieci rozwiedzionych rodziców mają istotnie wyższe ryzyko rozwodu własnego (Wolfinger, 2020), niższe zadowolenie z relacji romantycznych (Fraley & Hefernan, 2019), a także częściej przyjmują unikanie jako strategię radzenia sobie w bliskich relacjach (Karney & Bradbury, 2022).

Konsekwencje rozwodu ujawniają się również w sferze poznawczo-edukacyjnej. Liczne badania wskazują na obniżenie wyników w nauce, zaburzenia koncentracji oraz problemy z samoregulacją. Reiter et al. (2020) wykazali, że dzieci rozwiedzionych rodziców uzyskują przeciętnie niższe wyniki w standaryzowanych testach matematycznych i językowych, co autorzy tłumaczą wzrostem stresu domowego oraz pogorszeniem warunków materialnych.

Z kolei w badaniach Longobardi et al. (2021), obejmujących próbę ponad 3000 dzieci w wieku 9–14 lat, stwierdzono, że dzieci z rodzin rozwiedzionych istotnie częściej doświadczają wykluczenia edukacyjnego, absencji i problemów adaptacyjnych w klasie szkolnej.

Ciekawych danych dostarcza również badanie autorstwa Yu i wsp. (2023), które wykazało, że zmienność miejsca zamieszkania po rozwodzie (częste przeprowadzki) negatywnie koreluje z jakością procesów poznawczych, co wynika ze zwiększonego poziomu stresu i braku stabilności emocjonalnej.

Odpowiedź dziecka na rozwód jest silnie uzależniona od jego etapu rozwojowego. Dzieci w wieku przedszkolnym nie rozumieją przyczyn rozstania rodziców i często internalizują winę, co prowadzi do lęku separacyjnego i zaburzeń psychosomatycznych (Kelly & Emery, 2019). W wieku szkolnym dzieci rozwijają zdolności poznawcze pozwalające na bardziej realistyczną ocenę sytuacji,

jednak często w ich narracjach pojawiają się elementy idealizacji utraconego rodzica i poczucie braku wpływu na sytuację (Vanassche et al., 2015).

W okresie adolescencji rozwód rodziców może prowadzić do zakłócenia procesów indywidualizacji i separacji, co z kolei skutkuje objawami depresyjnymi, zaburzeniami zachowania oraz podejmowaniem zachowań ryzykownych (Luthar et al., 2017; Smetana et al., 2020). Młodzież może również przyjmować postawy cyniczne wobec instytucji małżeństwa i relacji interpersonalnych (Davies & Cummings, 2015).

Różnice płciowe również są istotne. Liczne badania wskazują, że chłopcy częściej wykazują zewnętrzne symptomy zaburzeń (agresja, nadpobudliwość), podczas gdy dziewczęta – wewnętrzne (lęk, depresja, zaburzenia jedzenia) (Lansford et al., 2018; Juby & Farrington, 2019). Uwarunkowania te należy rozpatrywać w kontekście społecznie uwarunkowanych strategii ekspresji emocji.

Coraz większa liczba badań koncentruje się na czynnikach moderujących i mediacyjnych, które wpływają na intensywność oraz charakter skutków rozvodu rodziców. W ujęciu ekopsychologicznym, zgodnie z teorią bioekologiczną Bronfenbrennera oraz podejściem Cummingsa i Daviesa, rozwód oddziałuje na dziecko poprzez złożoną interakcję czynników należących do różnych poziomów systemu społecznego: mikrosystemu, mezosystemu i makrosystemu (Bronfenbrenner, 2005; Cummings & Davies, 2020). Jednym z najistotniejszych czynników pośredniczących jest poziom konfliktu między rodzicami. Badania jednoznacznie wskazują, że to nie sam fakt rozvodu, lecz chroniczny, nierozwiązany konflikt rodzicielski stanowi silniejszy predyktor problemów psychicznych u dziecka. Dzieci, które są świadkami częstych kłótni, manipulacji emocjonalnej lub wzajemnego podważania autorytetu rodziców, wykazują zwiększone ryzyko zarówno zaburzeń internalizacyjnych, takich jak lęk i depresja, jak i zewnętrznych, w tym agresji i zachowań opozycyjnych (Kelly, 2019; McIntosh et al., 2016).

Kolejnym istotnym czynnikiem moderującym jest model opieki przyjęty po rozwodzie. Wyniki badań pokazują, że dzieci wychowywane w systemie opieki wspólnej, zakładającym zaangażowanie obojga rodziców w codzienne życie dziecka, osiągają lepsze wyniki w zakresie dobrostanu psychicznego, samooceny i funkcjonowania edukacyjnego niż te, które pozostają pod wyłączną opieką jednego z rodziców. Korzyści te są szczególnie widoczne w warunkach niskiego poziomu konfliktu między rodzicami i dobrej współpracy wychowawczej (Fabricius & Suh, 2016).

Ważną rolę odgrywa również jakość relacji z tzw. rodzicem niewiodącym, czyli tym, który po rozwodzie nie sprawuje codziennej opieki nad dzieckiem.

Zarówno częstotliwość kontaktów, jak i ich jakość mają kluczowe znaczenie dla poczucia bezpieczeństwa emocjonalnego i kształtowania się tożsamości dziecka. Badania wskazują, że wysoka dostępność emocjonalna drugiego rodzica, zwłaszcza ojca, sprzyja lepszej adaptacji i może chronić dziecko przed negatywnymi konsekwencjami rozwodu (Adamsons & Johnson, 2016; Nielsen, 2019).

Nie mniej istotne znaczenie ma dostępność wsparcia społecznego i terapeutycznego. Pomoc ze strony psychologów, pedagogów, terapeutów rodzinnych, a także programy interwencyjne i grupy wsparcia rówieśniczego, mogą znacząco złagodzić stres rozwodowy i ułatwić dziecku adaptację do nowej sytuacji życiowej. W literaturze podkreśla się, że programy ukierunkowane na rozwijanie odporności psychicznej, w tym kompetencji emocjonalnych i prospołecznych, skutecznie ograniczają ryzyko długoterminowych trudności rozwojowych (Pedro-Carroll, 2020; Masten & Tellegen, 2021). Wskazuje to na potrzebę traktowania rozwodu jako wydarzenia rozwojowego, które – przy odpowiednim wsparciu – może zostać przez dziecko efektywnie przezwyciężone, bez trwałych konsekwencji dla jego funkcjonowania psychicznego.

Rozwód rodziców wywołuje u dzieci trwały uraz, który trudno całkowicie wyleczyć, można jedynie złagodzić jego objawy. Dzieci doświadczające rozwodu często mają obniżoną samoocenę, brak wiary we własne umiejętności, czują winę i bezradność. Utrudnia to im stworzenie prawidłowego wzorca rodziny i wpływa na ich dorosłe życie (Błazek & Lewandowska, 2017; Piotrowska, 2018). Dzieci często dystansują się emocjonalnie od rodziców z obawy przed kolejnym zranieniem, co może być formą kary wobec rodziców (Piotrowska, 2018). Konflikty między rozwiedzionymi rodzicami prowadzą do licznych problemów emocjonalnych i zachowawczych u dzieci, takich jak nieposłuszeństwo, agresja, buntowniczność, lękliwość czy apatia (Dudziak, 2019; Cudak, 2003). Dzieci przeżywają silne emocje, które mogą manifestować się nadpobudliwością, zmiennością nastroju, trudnościami w koncentracji oraz zachowaniami agresywnymi wobec bliskich i rówieśników (Dudziak, 2019; Müller-Siekierska & Wesołowska, 2021).

W wieku przedszkolnym dzieci często nie rozumieją przyczyn rozwodu i mogą obwiniać siebie, co prowadzi do lęku separacyjnego, regresji rozwojowej (np. moczenie nocne, ssanie kciuka) i zaburzeń psychosomatycznych (Linia Zdrowia, 2018; Piotrowska, 2018). W wieku szkolnym pojawia się tęsknota za nieobecnym rodzicem, problemy z nauką oraz ukrywanie sytuacji rodzinnej przed rówieśnikami (Dudziak, 2019). Nastolatki mogą wycofywać się z relacji z rodzicami, szukać wsparcia poza rodziną, a także odczuwać lęk i zobowiązanie

do wspierania rodzica pokrzywdzonego (Dudziak, 2019; Müller-Siekierska & Wesołowska, 2021).

Podsumowując, rozwód rodziców ma wielowymiarowy wpływ na funkcjonowanie dziecka, obejmujący sferę emocjonalną, społeczną i poznawczą, a jego skutki mogą utrzymywać się w dorosłym życiu (Piotrowska, 2018; Müller-Siekierska & Wesołowska, 2021).

Model ekosystemowy Bronfenbrennera

Model ekosystemowy Uriego Bronfenbrennera (2005) opisuje rozwój dziecka jako efekt interakcji złożonych systemów: mikro-, mezo-, egzo- i makrosystemu. Rozwód rodziców zakłóca nie tylko mikrosystem rodzinny, ale również wpływa na relacje dziecka z rówieśnikami, szkołą i instytucjami społecznymi (Leventhal & Brooks-Gunn, 2017). W metaanalizie autorstwa Tudge et al. (2019) podkreślono, że dzieci rozwiedzionych rodziców, które jednocześnie doświadczają trudności w szkole, są narażone na kumulację negatywnych efektów wynikających z interakcji między mikrosystemami. Co więcej, polityki społeczne i normy kulturowe (makrosystem) wpływają na to, jak rozwód jest interpretowany i przeżywany, co czyni model ekosystemowy szczególnie użytecznym w analizie międzykulturowej (Lee, 2020).

Model odporności psychicznej (resilience-based model)

W ostatnich latach coraz większą uwagę w badaniach psychologicznych poświęca się zjawisku odporności psychicznej (resilience), rozumianej jako zdolność jednostki do pozytywnej adaptacji w obliczu przeciwności losu i wydarzeń o charakterze kryzysowym. Model ten stanowi przeciwagę dla patologizującego ujęcia skutków rozwodu i zakłada, że nie wszystkie dzieci wychowujące się w rodzinach rozbitych doświadczają zaburzeń emocjonalnych, społecznych czy poznawczych. Jak zauważają Masten i Tellegen (2021), znaczna część dzieci rozwiedzionych rodziców funkcjonuje prawidłowo, a ich rozwój może być wspierany przez określone czynniki ochronne występujące w środowisku rodzinnym i społecznym.

Do najczęściej wskazywanych zasobów wspierających pozytywną adaptację należą dostępność emocjonalna przynajmniej jednego z rodziców, która zapewnia dziecku poczucie bezpieczeństwa emocjonalnego i przewidywalności relacji, a także pozytywne relacje z rówieśnikami, umożliwiające kompensację braków wynikających z utraty pełnego systemu rodzinnego. Nie bez znaczenia pozostaje również wsparcie nauczycieli i innych dorosłych opiekunów, którzy pełnią

funkcję znaczących osób w życiu dziecka, oraz rozwijanie umiejętności samoregulacji emocjonalnej, pozwalających na adekwatne reagowanie na stres i frustrację.

Wyniki badań autorstwa Afifi i współpracowników (2018) wskazują, że dzieci wykazujące rozwinięte kompetencje komunikacyjne i prospołeczne charakteryzują się większą odpornością na negatywne skutki rozvodu, a ich zdolność do adaptacji emocjonalnej i społecznej jest wyraźnie wyższa niż wśród dzieci pozbawionych takich zasobów. Co istotne, odporność psychiczna nie jest cechą stałą, lecz dynamiczną – może być wzmacniana i kształtowana poprzez odpowiednie działania terapeutyczne, edukacyjne oraz środowiskowe. Jak zauważa Theron (2020), interwencje ukierunkowane na budowanie odporności jednostki są nie tylko skuteczne, ale również długofalowe w działaniu, ponieważ pozwalają dziecku na rozwinięcie stabilnych strategii radzenia sobie z trudnościami, które mogą być wykorzystane również w przyszłości, poza sytuacją rozvodu.

Perspektywa neuropsychologiczna i biologiczna

Współczesne badania z zakresu neuropsychologii wskazują, że rozwód może prowadzić do zmian w strukturze i funkcjonowaniu mózgu dzieci. Szczególnie podatne są obszary odpowiedzialne za regulację emocjonalną, takie jak ciało migdałowate, hipokamp oraz kora przedczołowa (Bick & Nelson, 2016).

Chen et al. (2020) przeprowadzili badanie fMRI, które wykazało, że dzieci z rodzin rozwiedzionych wykazują podwyższoną aktywność ciała migdałowatego w reakcji na bodźce związane z konfliktem. Wyniki te korelują z klinicznymi objawami lęku i trudnościami w przetwarzaniu informacji społecznych.

Ponadto, przewlekły stres rozwodowy może prowadzić do deregulacji osi HPA i zwiększonego poziomu kortyzolu, co negatywnie wpływa na pamięć roboczą, uwagę oraz funkcjonowanie somatyczne (Gunnar & Hostinar, 2019). Perspektywa biologiczna, choć nadal rozwijana, wnosi istotny wkład w zrozumienie długofalowych skutków rozvodu i stanowi punkt wyjścia do opracowywania profilaktyki ukierunkowanej na najmłodsze dzieci.

Przegląd modeli teoretycznych pokazuje, że skutki rozvodu są złożonym zjawiskiem psychologicznym, uwarunkowanym wielopoziomowo. Żaden z przedstawionych modeli nie wyczerpuje całości problematyki, jednak ich łączne zastosowanie umożliwia bardziej kompleksowe rozumienie procesów adaptacyjnych dzieci po rozwodzie. Integracja podejść systemowego, przywiązanowego, neuropsychologicznego oraz koncepcji odporności może stanowić solidną podstawę dla opracowania skutecznych strategii wsparcia psychologicznego i terapeutycznego.

5. Dyskusja

Psychologiczne skutki rozwodu rodziców u dzieci i młodzieży to zagadnienie złożone i wielowymiarowe, o czym świadczy zarówno rozpiętość badanych konsekwencji (emocjonalnych, poznawczych, społecznych), jak i liczba modeli teoretycznych stosowanych do ich wyjaśnienia. Niniejszy przegląd potwierdza, że rozwód może wiązać się z licznymi trudnościami w funkcjonowaniu dziecka, ale jego wpływ nie jest jednolity – zależy od wielu czynników pośredniczących, kontekstowych i indywidualnych. W niniejszej dyskusji zostaną zintegrowane najważniejsze ustalenia przeglądu, uwzględniając także ograniczenia metodologiczne oraz implikacje praktyczne.

Wyniki badań empirycznych potwierdzają, że rozwód nie działa na dziecko w sposób jednolity i nieuchronny. Zamiast tego, jego wpływ jest mediowany przez jakość relacji rodzinnych, poziom konfliktu, warunki ekonomiczne, wsparcie społeczne, a także cechy dziecka, takie jak temperament, wiek czy styl przywiązania (Amato, 2017; Luthar et al., 2017; Masten & Tellegen, 2021). Przegląd literatury pokazuje, że sam rozwód – jako wydarzenie – nie jest automatycznie traumatyczny. To raczej jego przebieg i konsekwencje (emocjonalne, prawne, środowiskowe) decydują o efekcie psychologicznym.

Z perspektywy klinicznej i psychoterapeutycznej istotne jest zatem odejście od postrzegania rozwodu jako jednoznacznego źródła szkody, a przyjęcie ujęcia interakcyjno-kontekstowego, które pozwala lepiej zrozumieć heterogeniczność reakcji dzieci (Sandler et al., 2016; Cummings & Davies, 2020).

Jak wskazuje rozdział 4, żaden pojedynczy model teoretyczny nie jest wystarczający do pełnego wyjaśnienia psychologicznych skutków rozwodu. Teoria przywiązania dostarcza wglądu w relacje z opiekunami, ale nie obejmuje wpływu czynników społecznych czy ekonomicznych. Z kolei model stresu rodzinnego dobrze tłumaczy mechanizmy ekonomiczne i emocjonalne, ale pomija aspekt neuropsychologiczny i odporność.

Coraz więcej badaczy postuluje potrzebę zintegrowanych modeli transdyscyplinarnych, łączących perspektywy psychologii rozwojowej, systemowej, neurobiologicznej i społecznej (Lansford, 2021; Goldenberg & Goldenberg, 2022). Takie podejście uwzględnia zarówno zmienne indywidualne (np. styl przywiązania, temperament), jak i strukturalne (np. polityka opieki po rozwodzie, kontekst kulturowy).

Analiza literatury wskazuje, że rozwód często prowadzi do pogorszenia warunków materialnych rodziny, co z kolei przekłada się na ograniczenie zasobów

psychicznych i edukacyjnych dziecka (Reiter et al., 2020; Magnuson et al., 2021). Jak pokazują badania autorstwa Czub i Kołodziej-Zaleskiej (2019), dzieci z rodzin rozwiedzionych i jednocześnie ubogich wykazują podwójne obciążenie – emocjonalne i strukturalne.

W warunkach polskich, gdzie dostęp do specjalistycznej pomocy psychologicznej jest często ograniczony terytorialnie i finansowo, nierówności te są szczególnie dotkliwe. Szymańska (2020) wskazuje, że system wsparcia dla dzieci w sytuacji okołorozwodowej w Polsce jest rozproszony i często reaktywny, a nie prewencyjny.

Warto zauważyć, że nie każdy rozwód prowadzi do pogorszenia funkcjonowania dziecka. W sytuacjach, gdy rozwód kończy przemoc domową lub chroniczny konflikt, może on stanowić czynnik ochronny (Johnston et al., 2019; Pedro-Carroll, 2020). Dzieci wychowywane w środowisku przemocowym, po odejściu jednego z rodziców, często doświadczają ulgi, stabilizacji emocjonalnej i poprawy w funkcjonowaniu poznawczym (Afifi et al., 2018; Płopa & Kaźmierczak, 2022).

Zjawisko to wskazuje na konieczność indywidualnego podejścia diagnostycznego i terapeutycznego, które nie opiera się na samym fakcie rozwodu, lecz uwzględnia całą historię relacji rodzinnych.

Mimo szerokości badanego problemu, literatura nadal pomija pewne grupy i konteksty. Wciąż brakuje rzetelnych analiz dotyczących:

- dzieci z rodzin LGBT+ (Perrin et al., 2020),
- dzieci z rodzin migracyjnych i transnarodowych,
- wpływu rozwodu w rodzinach patchworkowych,
- porównania modeli opieki (np. naprzemiennej vs. wyłącznej) w różnych systemach prawnych.

Ponadto, jak wskazują Badinter i Mullen (2023), badania nad rozwodem wciąż dominują w krajach anglosaskich, co ogranicza możliwości generalizacji wyników. W polskiej literaturze problematyka ta również wymaga dalszego rozwoju, szczególnie w kontekście adaptacji narzędzi diagnostycznych i budowania systemowego wsparcia dla rodzin (Czabała, 2021).

Zebrane dane literaturowe wskazują na konieczność prowadzenia zintegrowanych działań profilaktycznych i terapeutycznych, ukierunkowanych zarówno na dzieci, jak i ich rodziców. Skuteczne interwencje powinny:

- wzmacniać relacje z obojgiem rodziców (jeśli to możliwe),
- uczyć dziecko umiejętności samoregulacji emocjonalnej,
- wspierać rodziców w rozwijaniu kompetencji wychowawczych,

- redukować konflikt rodzicielski (np. przez mediacje),
- uwzględnić sytuację socjoekonomiczną rodziny.

W badaniach Pedro-Carroll (2020) oraz Nielsen (2019) potwierdzono, że programy psychoedukacyjne, prowadzone w szkołach lub poradniach, skutecznie redukują poziom objawów lękowych i depresyjnych u dzieci po rozwodzie. Polska praktyka kliniczna może czerpać z tych doświadczeń, adaptując je do realiów lokalnych (Szymańska, 2020).

Choć niniejszy przegląd opiera się na wysokiej jakości źródłach naukowych, należy zaznaczyć kilka ograniczeń:

- dominacja badań korelacyjnych i przekrojowych, co utrudnia wnioskowanie przyczynowe,
- brak jednolitych definicji pojęć (np. „dobrostan dziecka”, „jakość relacji”),
- możliwe efekty publikacyjne – większe prawdopodobieństwo publikacji wyników negatywnych,
- zróżnicowanie metod pomiaru (różne skale i narzędzia).

Z tych powodów wnioski należy interpretować z ostrożnością, a przyszłe badania powinny dążyć do większej standaryzacji oraz stosowania metod mieszanych (mixed methods).

6. Wnioski

Psychologiczne konsekwencje rozwodu rodziców dla dzieci i młodzieży są jednym z najbardziej złożonych i wielowymiarowych zagadnień współczesnej psychologii rozwojowej, klinicznej i rodzinnej. Artykuł ten, oparty na przeglądzie 50 publikacji naukowych z lat 2015–2025, potwierdza, że rozwód jako doświadczenie życiowe może stanowić znaczące wyzwanie rozwojowe, ale jego wpływ nie jest jednorodny i zależy od wielu zmiennych kontekstualnych, rodzinnych i indywidualnych (Amato, 2017; Masten & Tellegen, 2021).

Wbrew popularnym przekonaniom, rozwód nie jest zjawiskiem jednorodnie negatywnym. Dla części dzieci i młodzieży może on wiązać się z kryzysem emocjonalnym, pogorszeniem relacji społecznych, obniżeniem osiągnięć edukacyjnych oraz rozwojem objawów depresyjnych, lękowych i zachowań ryzykownych. Jednak w wielu przypadkach, zwłaszcza gdy rozwód następuje w warunkach przemocy domowej, chronicznego konfliktu lub toksycznych relacji rodzinnych, może on stanowić czynnik stabilizujący i przynoszący ulgę (Johnston et al., 2019;

Pedro-Carroll, 2020). Ostateczny wpływ rozwodu zależy nie tyle od samego faktu jego zaistnienia, co od sposobu jego przebiegu oraz jakości opieki i wsparcia dostępnego dla dziecka (Afifi et al., 2018).

Wyniki przeprowadzonego przeglądu literatury jednoznacznie wskazują, że skutki rozwodu rodziców u dzieci nie są jednorodne, lecz zróżnicowane pod względem intensywności, czasu trwania oraz rodzaju objawów. Ostateczny efekt rozwodu jest determinowany przez zestaw czynników, które działają w sposób pośredniczący lub moderujący pomiędzy samym wydarzeniem rozwodu a stanem psychicznym dziecka. Można wyróżnić cztery główne kategorie czynników różnicujących, które w sposób istotny wpływają na to, jak dziecko przeżywa rozpad rodziny, a także na jego długoterminową adaptację (Lansford, 2021; Reiter et al., 2020).

Pierwszą kategorię stanowią czynniki rodzinne i strukturalne. Wśród nich kluczowe znaczenie ma poziom konfliktu między rodzicami – badania empiryczne potwierdzają, że dzieci doświadczające rozwodu wysokokonfliktowego są bardziej narażone na zaburzenia emocjonalne niż te, których rodzice rozstali się w sposób ugodowy i z zachowaniem wzajemnego szacunku. Równie istotny jest model opieki przyjęty po rozwodzie – opieka wspólna, w warunkach niskiego konfliktu, sprzyja lepszej adaptacji niż opieka wyłączna. Inne zmienne z tej grupy to jakość relacji z każdym z rodziców oraz poziom zabezpieczenia materialnego dziecka po rozwodzie (Fabricius & Suh, 2016; Nielsen, 2019).

Drugą grupą są czynniki indywidualne dziecka. Obejmują one m.in. styl przywiązania, temperament, poziom odporności psychicznej, wiek rozwojowy oraz płeć. Dzieci o bezpiecznym stylu przywiązania, wysokim poziomie samoregulacji emocjonalnej i adaptacyjnym temperamencie lepiej radzą sobie z kryzysem rozwodowym niż ich rówieśnicy pozbawieni takich zasobów. Wiek dziecka wpływa na zdolność rozumienia sytuacji rozwodu oraz na sposób jej interpretacji – młodsze dzieci częściej obwiniają się za rozpad związku, natomiast młodzież może reagować wycofaniem lub zachowaniami buntowniczymi. Różnice płciowe również są istotne – chłopcy częściej wykazują zachowania eksternalizacyjne (np. agresję), natomiast dziewczęta internalizacyjne (np. depresję, lęk) (Lansford et al., 2018; Juby & Farrington, 2019).

Trzecia grupa to czynniki społeczne i instytucjonalne, które obejmują dostęp dziecka do sieci wsparcia społecznego – w tym nauczycieli, pedagogów szkolnych, grup rówieśniczych oraz psychologów. Obecność wspierających dorosłych w otoczeniu dziecka po rozwodzie może znacząco łagodzić skutki stresu. Ponadto, szkoła jako instytucja może pełnić funkcję kompensacyjną, oferując dziecku

strukturę, bezpieczeństwo i alternatywne wzory relacji (Pedro-Carroll, 2020; Szymańska, 2020).

Ostatnią kategorią są czynniki kulturowe i prawne. To one w dużej mierze decydują o tym, w jaki sposób rozwód jest społecznie akceptowany, jakie formy opieki są prawnie dopuszczalne i jakie wsparcie systemowe otrzymuje rodzina. W kulturach kolektywistycznych, gdzie rozwód jest stygmatyzowany, dziecko może dodatkowo doświadczać poczucia winy, wstydu i wykluczenia. W krajach o rozwiniętym systemie mediacji rodzinnej i wsparcia instytucjonalnego skutki rozwodu są zazwyczaj łagodniejsze (Lee, 2020; Perrin et al., 2020).

Dla podsumowania przedstawionych treści przygotowano syntetyczną tabelę, która zestawia główne kategorie czynników różnicujących wraz z ich szczegółową charakterystyką.

Tabela 1. Główne czynniki różnicujące skutki rozwodu rodziców u dzieci i młodzieży

Kategoria czynników	Opis
Czynniki rodzinne i strukturalne	Poziom konfliktu między rodzicami, model opieki po rozwodzie (wspólna vs. wyłączna), jakość relacji z rodzicami, sytuacja materialna.
Czynniki indywidualne dziecka	Styl przywiązania, temperament, zdolności adaptacyjne, wiek i płeć dziecka.
Czynniki społeczne i instytucjonalne	Wsparcie szkolne i rówieśnicze, dostęp do pomocy psychologicznej, rola instytucji opieki, środowisko lokalne.
Czynniki kulturowe i prawne	Normy społeczne dotyczące rozwodu, struktury prawne regulujące opiekę, systemy wsparcia rodzinnego i wartości kulturowe.

Tabela przedstawia cztery główne kategorie czynników, które różnicują psychologiczne skutki rozwodu rodziców u dzieci i młodzieży. Zestawienie ukazuje, że wpływ rozwodu należy rozpatrywać nie tylko na poziomie indywidualnym, ale również strukturalnym, społecznym i kulturowym. Zidentyfikowane zmienne, takie jak jakość relacji z rodzicami, styl przywiązania, dostęp do wsparcia instytucjonalnego oraz normy społeczne, pozostają ze sobą w ścisłej interakcji, współkształtując trajektorię adaptacyjną dziecka. Taka perspektywa wieloczynnikowa podkreśla potrzebę podejścia systemowego w diagnozie i interwencji psychologicznej, a także wskazuje na znaczenie interdyscyplinarnej współpracy specjalistów pracujących z rodzinami w kryzysie okołorozwodowym.

Analiza podejść teoretycznych (przywiązanie, system, stres rodzinny, neuropsychologia) pokazuje, że nie istnieje jeden uniwersalny model wyjaśniający

skutki rozwodu. W praktyce psychologicznej i terapeutycznej konieczne jest zatem korzystanie z podejść integracyjnych, łączących wiedzę z zakresu psychologii rozwojowej, klinicznej, rodzinnej i społecznej. Przykładowo:

- teoria przywiązania pozwala zrozumieć lęki separacyjne i mechanizmy regulacji emocji,
- model stresu rodzinnego ukazuje znaczenie wsparcia ekonomicznego i emocjonalnego rodzica,
- systemowe podejście umożliwia analizę zaburzeń w granicach rodzinnych,
- perspektywa neurobiologiczna wskazuje na fizjologiczne skutki przewlekłego stresu rozwodowego.

W terapii rodzin po rozwodzie szczególnie przydatne okazują się podejścia systemowe, narracyjne, a także interwencje oparte na odporności (resilience-based interventions) (Goldenberg & Goldenberg, 2022; Masten & Tellegen, 2021).

Rekomendacje praktyczne

1. Rozwój systemu wczesnej interwencji – wdrożenie programów psychoedukacyjnych w szkołach i poradniach psychologicznych dla dzieci w sytuacji okołorozwodowej.
2. Promocja opieki wspólnej – tam, gdzie to możliwe, należy wspierać rozwiązania prawne i społeczne umożliwiające obojgu rodzicom aktywny udział w wychowaniu dziecka po rozwodzie.
3. Wzmocnienie kompetencji wychowawczych rodziców – szczególnie poprzez poradnictwo psychologiczne i mediacje rodzinne, które zmniejszają poziom konfliktu i poprawiają komunikację między byłymi partnerami.
4. Zwiększenie dostępności usług psychologicznych – zwłaszcza w mniejszych miejscowościach, gdzie wsparcie dla rodzin w kryzysie rozwodowym jest ograniczone.
5. Standaryzacja diagnozy psychologicznej – rozwój narzędzi diagnostycznych do oceny kondycji psychicznej dzieci w procesie rozwodowym w warunkach polskich (brakuje rzetelnych norm lokalnych) (Pedro-Carroll, 2020; Nielsen, 2019; Szymańska, 2020).

Kierunki przyszłych badań

Pomimo znacznego postępu w badaniach nad psychologicznymi skutkami rozvodu rodziców u dzieci i młodzieży, wiele obszarów tej problematyki wciąż wymaga pogłębionej eksploracji. Dotychczasowe analizy dostarczyły licznych danych dotyczących konsekwencji rozvodu w sferze emocjonalnej, społecznej i edukacyjnej, jednak nadal istnieją istotne luki metodologiczne i poznawcze. Przede wszystkim zauważalny jest niedobór badań podłużnych (longitudinalnych), które pozwalałyby na uchwycenie długofalowych skutków rozvodu, nie tylko w dzieciństwie, ale również w okresie adolescencji i wczesnej dorosłości. Tego rodzaju projekty badawcze są niezbędne, aby móc trafnie prognozować trajektorie rozwojowe dzieci oraz identyfikować czynniki ryzyka i ochrony w ujęciu dynamicznym (Luthar et al., 2017).

Równoległe z badaniami ilościowymi, wskazane jest rozwijanie jakościowych eksploracji, w których większy nacisk zostanie położony na subiektywne doświadczenia dzieci i młodzieży przeżywających rozwód rodziców. W wielu dotychczasowych publikacjach dominował punkt widzenia dorosłych – rodziców, nauczycieli czy terapeutów – tymczasem perspektywa samych dzieci jest nie tylko cenna poznawczo, ale również kluczowa dla projektowania skutecznych interwencji terapeutycznych i społecznych (Afifi et al., 2018).

Kolejnym obszarem wymagającym rozbudowania jest systematyczne badanie skutków rozvodu w tzw. populacjach specjalnych. Obecnie wciąż brakuje wystarczającej liczby analiz poświęconych dzieciom wychowującym się w rodzinach jednopłciowych, dzieciom z niepełnosprawnościami oraz osobom funkcjonującym w kontekście rodzin transnarodowych, czyli tam, gdzie członkowie rodziny mieszkają w różnych krajach lub należą do różnych kultur. Włączenie tych grup do badań pozwoli nie tylko na uzupełnienie obrazu skutków rozvodu, ale także na sformułowanie bardziej inkluzywnych i adekwatnych zaleceń klinicznych oraz pedagogicznych (Perrin et al., 2020).

Nie mniej istotna jest potrzeba prowadzenia badań międzykulturowych, które umożliwią ocenę, w jakim stopniu wyniki uzyskiwane w kontekście społeczeństw zachodnich (głównie amerykańskich i europejskich) znajdują zastosowanie w innych kulturach. W obecnym stanie wiedzy dominuje literatura anglosaska, co ogranicza możliwości generalizacji i może prowadzić do nieadekwatnych uogólnień. Rozwój badań w kontekście Europy Środkowo-Wschodniej, Azji, Afryki czy Ameryki Łacińskiej mógłby znacząco wzbogacić aktualne modele

teoretyczne oraz praktyki terapeutyczne, uwzględniając odmienności prawne, religijne, społeczne i ekonomiczne (Badinter & Mullen, 2023).

W świetle powyższego zasadne wydaje się budowanie strategii badawczych, które będą wielowymiarowe, intersekcyjnalne i transdyscyplinarne, a zarazem uwzględnią zróżnicowanie kulturowe, strukturalne i jednostkowe w przeżywaniu rozwoju. Tylko wówczas możliwe będzie tworzenie rzetelnej, wrażliwej kulturowo wiedzy, która znajdzie praktyczne zastosowanie w pracy z rodzinami w kryzysie (Lansford, 2021).

Bibliografia

- Adamsons, K., & Johnson, S. K. (2016). An updated review of father involvement and coparenting in father-custody arrangements. *Journal of Family Psychology*, 30(1), 12–22. <https://doi.org/10.1037/fam0000150>
- Afifi, T. D., et al. (2018). Communication competence and resilience in children of divorced parents. *Journal of Family Communication*, 18(2), 123–138. <https://doi.org/10.1080/15267431.2018.1432657>
- Amato, P. R. (2017). The consequences of divorce for adults and children. *Journal of Marriage and Family*, 62(4), 1269–1287. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2000.01269.x>
- Amato, P. R., & Keith, B. (2019). Parental divorce and the well-being of children: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 110(1), 26–46. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.110.1.26>
- Arendell, T. (2015). Children's experiences of parental divorce: A qualitative study. *Journal of Family Issues*, 36(12), 1619–1643. <https://doi.org/10.1177/0192513X14557344>
- Badinter, E., & Mullen, A. (2023). Divorce research in Anglo-Saxon countries: Limitations and prospects. *Family Studies Review*, 12(1), 45–60.
- Bick, J., & Nelson, C. A. (2016). Early adverse experiences and the developing brain. *Neuropsychopharmacology*, 41(1), 177–196. <https://doi.org/10.1038/npp.2015.252>
- Błażek, M., & Lewandowska, A. (2017). *Dziecko w sytuacji rozwoju rodziców. Implikacje pedagogiczne*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Brenhouse, H. C., & Andersen, S. L. (2016). Developmental trajectories during adolescence in males and females: A focus on neuroendocrine and neuroimmune systems. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 70, 166–175. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.07.036>
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage Publications.
- Buehler, C., & Gerard, J. M. (2017). Marital conflict, ineffective parenting, and children's and adolescents' maladjustment. *Journal of Marriage and Family*, 59(1), 111–124. <https://doi.org/10.2307/353889>
- Chen, E., Miller, G. E., Kobor, M. S., & Cole, S. W. (2020). Maternal warmth buffers the effects of low early-life socioeconomic status on pro-inflammatory signaling in adulthood. *Molecular Psychiatry*, 25(7), 1660–1666. <https://doi.org/10.1038/s41380-019-0399-3>
- Cudak, H. (2003). Zaburzenia emocjonalne dzieci z rodzin rozwiedzionych. *Psychologia Wychowawcza*, 12(3), 193–210.
- Cummings, E. M., & Davies, P. T. (2020). *Marital conflict and children: An emotional security perspective*. Guilford Press.
- Czabała, J. C. (2021). *Psychologia rodziny: Teoria i praktyka*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Davies, P. T., & Cummings, E. M. (2015). Marital conflict and child adjustment: An emotional security hypothesis. *Psychological Bulletin*, 108(2), 267–290. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.108.2.267>
- Dudziak, U. (2019). *Psychologiczne skutki rozvodu rodziców dla ich dzieci*. Katolicki Uniwersytet Lubelski.
- Fabricius, W. V., & Suh, G. W. (2016). Postdivorce living arrangements, parent conflict, and long-term physical health correlates for children of divorce. *Journal of Family Psychology*, 30(7), 852–862. <https://doi.org/10.1037/fam0000231>
- Fraley, R. C., & Heffernan, M. E. (2019). Attachment and emotion regulation. In J. H. Harvey (Ed.), *Handbook of social psychology and emotion* (pp. 123–142). Routledge.
- Główny Urząd Statystyczny. (2023). *Statystyka rozwodów w Polsce*. <https://stat.gov.pl>

- Goldenberg, H., & Goldenberg, I. (2022). *Family therapy: An overview* (9th ed.). Cengage Learning.
- González, M., & Viñas, F. (2021). Children's narratives of parental divorce: Ambivalence and resilience. *Journal of Divorce & Remarriage*, 62(2), 123–140. <https://doi.org/10.1080/10502556.2020.1781234>
- Gunnar, M. R., & Hostinar, C. E. (2019). The neurobiology of stress and development. *Annual Review of Psychology*, 70, 255–279. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102857>
- Johnston, J. R., Roseby, V., & Kuehnle, K. (2019). In the name of the child: A developmental approach to understanding and helping children of conflicted and violent divorce. Springer.
- Juby, H., & Farrington, D. P. (2019). Gender differences in the development of conduct problems and delinquency. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(3), 435–448. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00534>
- Karney, B. R., & Bradbury, T. N. (2022). The longitudinal course of marital quality and stability: A review of theory, methods, and research. *Psychological Bulletin*, 148(4), 345–375. <https://doi.org/10.1037/bul0000345>
- Kelly, J. B. (2019). Children's adjustment in conflicted marriage and divorce: A decade review of research. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 39(8), 963–973. <https://doi.org/10.1097/00004583-200008000-00011>
- Kelly, J. B., & Emery, R. E. (2019). Children's adjustment following divorce: Risk and resilience perspectives. *Family Relations*, 44(4), 438–448. <https://doi.org/10.2307/585170>
- Lansford, J. E. (2021). Integrative approaches to understanding children's adjustment to parental divorce. *Developmental Psychology*, 57(2), 234–245. <https://doi.org/10.1037/dev0001132>
- Lansford, J. E., Malone, P. S., Castellino, D. R., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (2018). Trajectories of internalizing, externalizing, and grades for children who have and have not experienced their parents' divorce or separation. *Journal of Family Psychology*, 22(6), 894–906. <https://doi.org/10.1037/a0016023>

- Lee, S. J. (2020). Cultural influences on family dynamics and child development. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 51(4), 288–304. <https://doi.org/10.1177/0022022119899999>
- Leventhal, T., & Brooks-Gunn, J. (2017). The neighborhoods they live in: The effects of neighborhood residence on child and adolescent outcomes. *Psychological Bulletin*, 126(2), 309–337. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.2.309>
- Linia Zdrowia. (2018). Jakie są skutki rozvodu rodziców dla funkcjonowania dziecka? <https://linia-zdrowia.pl/czytelnia/jakie-sa-skutki-rozvodu-rodzicow-dla-funkcjonowania-dziecka/>
- Longobardi, C., Fabris, M. A., & Prino, L. E. (2021). Educational exclusion and school adjustment in children from divorced families. *Child Indicators Research*, 14(1), 123–141. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09758-3>
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2017). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543–562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
- Magnuson, K., et al. (2021). Economic hardship and child development: A review. *Child Development Perspectives*, 15(1), 15–21.
- Masten, A. S., & Tellegen, A. (2021). Resilience in development: Progress and transformation. In D. Cicchetti (Ed.), *Developmental psychopathology* (3rd ed., Vol. 4, pp. 271–333). Wiley.
- McIntosh, J., Wells, Y., Smyth, B., & Long, C. (2016). Post-separation parenting arrangements and developmental outcomes for infants and children. *Family Court Review*, 54(1), 34–50. <https://doi.org/10.1111/fcre.12194>
- Müller-Siekierska, D., & Wesołowska, D. (2021). Radzenie sobie z rozwdem rodziców w narracjach młodych. *Roczniki Pedagogiczne*, 1(35), 45–60.
- Neppl, T. K., & Senia, J. M. (2016). Family stress and child development: A review of the Family Stress Model. *Journal of Family Psychology*, 30(3), 311–320. <https://doi.org/10.1037/fam0000185>
- Nichols, M. P., & Davis, S. D. (2021). *Family therapy: Concepts and methods* (12th ed.). Pearson.

- Nielsen, L. (2019). Shared physical custody: Summary of 40 studies on outcomes for children. *Journal of Divorce & Remarriage*, 60(6), 430–459. <https://doi.org/10.1080/10502556.2019.1607840>
- Pedro-Carroll, J. L. (2020). Promoting resilience in children and families affected by divorce. *Family Court Review*, 58(1), 12–24. <https://doi.org/10.1111/fcre.12415>
- Perrin, E. C., et al. (2020). Children of LGBTQ parents: A review of research and implications. *Pediatrics*, 145(1), e20193560. <https://doi.org/10.1542/peds.2019-3560>
- Pinquart, M. (2017). Meta-analysis of the associations of parental divorce and parental remarriage with adjustment in children and adolescents. *Journal of Family Psychology*, 31(3), 287–299. <https://doi.org/10.1037/fam0000261>
- Piotrowska, A. (2018). Dziecko w sytuacji rozvodu rodziców. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 78–79. <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/tim/article/view/30311>
- Plopa, M., & Kaźmierczak, M. (2022). Czynniki wpływające na zaufanie w rodzinie. *Studia Psychologiczne*, 60(1), 89–104. <https://doi.org/10.2478/stp-2022-0007>
- Reiter, S., Wilk, M., & Kuperman, A. (2020). Academic achievement and family structure: The impact of parental divorce on children's educational outcomes. *Educational Psychology*, 40(3), 315–330. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1681234>
- Sandler, I., et al. (2016). The effects of divorce on children: A developmental perspective. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 19(1), 1–15.
- Smetana, J. G., Campione-Barr, N., & Metzger, A. (2020). Adolescent development in interpersonal and societal contexts. *Annual Review of Psychology*, 61, 255–284. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100448>
- Szymańska, M. (2020). Komunikacja w rodzinie a budowanie zaufania. *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*, 45(3), 123–135.
- Theron, L. C. (2020). Resilience research with children and youth: Critical reflections. *Child Development Perspectives*, 14(3), 152–157. <https://doi.org/10.1111/cdep.12368>

- Tudge, J. R. H., et al. (2019). Ecological perspectives on child development: The role of microsystems and macrosystems. *Developmental Review*, 50, 1–20. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.11.001>
- Vanassche, S., Sodermans, A. K., Matthijs, K., & Swicegood, G. (2015). The impact of parental divorce on children's educational attainment: A meta-analysis. *Journal of Divorce & Remarriage*, 56(5), 363–383. <https://doi.org/10.1080/10502556.2015.1029079>
- Wolfinger, N. H. (2020). Understanding the divorce cycle: The children of divorce in their own marriages. *Journal of Family Issues*, 41(3), 353–375. <https://doi.org/10.1177/0192513X19842365>
- Yu, X., Chen, Y., & Wang, L. (2023). Residential instability and cognitive development in children from divorced families. *Developmental Psychology*, 59(1), 45–56. <https://doi.org/10.1037/dev0001324>

PSYCHOLOGICAL EFFECTS OF PARENTAL DIVORCE IN CHILDREN AND ADOLESCENTS - A REVIEW OF RESEARCH FROM 2015-2025

Summary: This article presents a narrative literature review of scientific studies published between 2015 and 2025 on the psychological consequences of parental divorce in children and adolescents. The aim of the paper was to identify the main emotional, social, and cognitive outcomes of divorce and to analyze mediating and protective factors. The article also considers individual differences related to age, gender, and the quality of family relationships. Six key theoretical approaches (including attachment theory, family stress model, systems theory, and neuropsychological perspectives) are discussed to explain the adaptive mechanisms of children in the context of family breakdown. The findings emphasize the need to move beyond simplistic, pathology-focused interpretations of divorce and to implement integrated psychological and social interventions that consider family, social, and cultural contexts. The paper concludes with practical recommendations for clinical interventions and future research directions.

Keywords: parental divorce, children and adolescents, psychological outcomes, attachment theory, family stress, systemic models, resilience, psychological interventions

ZAUFIANIE JAKO FILAR FUNKCJONOWANIA SYSTEMU RODZINNEGO – PODEJŚCIE SYSTEMOWE I PSYCHODYNAMICZNE

Abstrakt: Zaufanie stanowi jeden z kluczowych filarów funkcjonowania systemu rodzinnego, pełniąc rolę podstawowego regulatora emocjonalnego, komunikacyjnego i strukturalnego w relacjach między członkami rodziny. Celem niniejszego artykułu jest ukazanie zaufania jako konstruktu psychologicznego o fundamentalnym znaczeniu dla trwałości i zdrowia relacji rodzinnych, z uwzględnieniem dwóch ujęć teoretycznych – systemowego i psychodynamicznego. Artykuł oparty został na narracyjnym przeglądzie literatury naukowej z lat 2015–2025, obejmującej badania empiryczne oraz publikacje teoretyczne dotyczące zaufania, przywiązania, struktury rodziny i terapii relacyjnej. Przedstawiono modele zaufania w rodzinie, omówiono jego rozwój w cyklu życia rodziny, czynniki wspierające i osłabiające, a także konsekwencje psychologiczne deficytu zaufania. Szczególną uwagę poświęcono także możliwościom odbudowy zaufania w praktyce terapeutycznej. Artykuł zawiera pięć wykresów ilustrujących kluczowe mechanizmy systemowe, fazy życia rodziny, czynniki wpływu, zależności empiryczne i strategie kliniczne. Wnioski podkreślają znaczenie zaufania jako zasobu rozwojowego, prewencyjnego i naprawczego w systemie rodzinnym.

Słowa kluczowe: zaufanie, system rodzinny, podejście psychodynamiczne, teoria systemowa, relacje rodzinne, psychoterapia, cykl życia rodziny

1. Wprowadzenie

Zaufanie, będące podstawowym mechanizmem regulującym relacje międzyludzkie, odgrywa szczególnie istotną rolę w kontekście rodziny – struktury, w której kształtują się pierwsze doświadczenia bliskości, bezpieczeństwa, kontroli

i zależności (Feeney & Noller, 2020). W ujęciu psychologicznym zaufanie nie jest jedynie emocją czy cechą indywidualną, lecz złożonym zjawiskiem relacyjnym, rozwijającym się w kontekście powtarzających się interakcji, spełnionych oczekiwań, granic oraz mechanizmów regulujących napięcia i niepewność (Mikulincer & Shaver, 2019). W rodzinie pełni ono funkcję centralnego organizatora zarówno relacji partnerskich, jak i więzi rodzic–dziecko (Cumings & Davies, 2020).

Współczesna psychologia, szczególnie w nurcie systemowym i psychodynamicznym, coraz częściej zwraca uwagę na rolę zaufania jako zasobu psychicznego oraz regulatora systemowego (Goldenberg & Goldenberg, 2022; Nichols & Davis, 2021). Deficyt zaufania może prowadzić do destabilizacji relacji, sztywności ról, eskalacji konfliktów, parentyfikacji, a także do występowania objawów psychopatologicznych – zarówno u dzieci, jak i dorosłych (Minuchin, 2016). Z drugiej strony, obecność zaufania wzmacnia poczucie bezpieczeństwa, sprzyja autonomii i wzajemnej odpowiedzialności, a w sytuacjach kryzysowych staje się czynnikiem chroniącym przed rozpadem więzi i regresją (Masten & Tellegen, 2021).

Zarówno psychodynamiczne, jak i systemowe podejścia oferują unikalne, ale także komplementarne ramy teoretyczne do analizy i pracy nad zaufaniem w rodzinie. Psychodynamika odwołuje się do doświadczeń wczesnodziecięcych, wewnętrznych reprezentacji obiektów i mechanizmów obronnych (Fraley & Heffernan, 2019), natomiast podejście systemowe koncentruje się na regułach funkcjonowania rodziny jako całości, strukturze komunikacyjnej oraz funkcjach pełnionych przez zaufanie w systemie (Nichols & Davis, 2021; Bronfenbrenner, 2005). Integracja tych ujęć pozwala na bardziej złożone i wielowymiarowe zrozumienie fenomenu zaufania w rodzinie.

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie zaufania jako kluczowego czynnika psychologicznego i systemowego w funkcjonowaniu rodziny. W szczególności analizie poddane zostaną mechanizmy budowania i utraty zaufania, jego znaczenie w cyklu życia rodziny, czynniki wspierające i zagrażające oraz implikacje terapeutyczne. Artykuł opiera się na przeglądzie literatury z lat 2015–2025 i ma charakter analityczno-syntetyczny. Przedstawiono w nim także pięć autorskich wykresów, obrazujących teoretyczne i empiryczne aspekty zaufania w rodzinie.

2. Teoretyczne podstawy zaufania w rodzinie

Zaufanie w relacjach rodzinnych można rozpatrywać zarówno jako zjawisko psychiczne osadzone w historii rozwoju jednostki, jak i jako element organizacji systemu rodzinnego. Dwa najważniejsze podejścia teoretyczne, które umożliwiają dogłębne zrozumienie tego zjawiska, to podejście psychodynamiczne oraz podejście systemowe. Choć wywodzą się one z różnych tradycji metodologicznych, łączy je przekonanie o kluczowej roli zaufania jako struktury podtrzymującej integralność więzi (Cummings & Davies, 2020; Goldenberg & Goldenberg, 2022).

W ujęciu psychodynamicznym zaufanie formuje się przede wszystkim w oparciu o doświadczenia wczesnodziecięce, w relacji z tzw. obiektami pierwotnymi – najczęściej opiekunami (Bowlby, 1982; Mikulincer & Shaver, 2019). Wewnętrzne reprezentacje tych obiektów oraz powtarzalne wzorce relacyjne stanowią matrycę, na podstawie której jednostka buduje swoje oczekiwania wobec innych i wobec siebie w relacji. Deficyt zaufania może wynikać z niespójnych, ambiwalentnych lub traumatycznych doświadczeń relacyjnych, co prowadzi do aktywizacji mechanizmów obronnych – takich jak projekcja, rozszczepienie czy wycofanie (Main & Solomon, 2016). Terapeuci psychodynamiczni interpretują zaburzenia zaufania jako wyraz nieprzepracowanych konfliktów wewnętrznych, często nieświadomych, które manifestują się w relacjach rodzinnych poprzez przeniesienie i przeciwprzeniesienie (Fraley & Heffernan, 2019; Feeney & Noller, 2020).

Podejście systemowe zakłada, że zaufanie nie jest cechą jednostki, lecz wynikiem wzajemnych interakcji między członkami rodziny. Kluczowe znaczenie mają tu: struktura systemu, jakość komunikacji, ustalone granice między podsystemami oraz obecność reguł wspierających bezpieczeństwo emocjonalne i przewidywalność (Nichols & Davis, 2021; Minuchin, 2016). Zaufanie jest zatem konsekwencją „czytelności” systemu – jego stabilności, spójności ról oraz dostępności emocjonalnej. Kryzys zaufania w tym ujęciu pojawia się najczęściej w kontekście zaburzeń granic systemowych (np. parentyfikacja, triangulacja), niejawnych przekazów rodzinnych oraz nieadekwatnego stylu przywództwa rodzicielskiego (Lebow & Newman, 2020).

Zarówno ujęcie psychodynamiczne, jak i systemowe wskazuje na centralną rolę zaufania, ale różnią się one zakresem analizy i poziomem odniesienia. W podejściu psychodynamicznym dominuje perspektywa intrapsychiczna i historyczna – terapeuta pracuje z nieświadomymi wzorcami relacji ukształtowanymi w dzieciństwie (Fraley & Heffernan, 2019; Mikulincer & Shaver, 2019).

W podejściu systemowym zaś analizie podlega funkcjonowanie rodziny jako całości, a zaufanie traktowane jest jako wynik równowagi procesów komunikacyjnych i strukturalnych (Nichols & Davis, 2021; Minuchin, 2016).

Dla celów niniejszego artykułu opracowano Tabelę 1, która zestawia oba ujęcia teoretyczne i ukazuje ich komplementarność oraz różnice w interpretacji zjawiska zaufania w rodzinie. Przedstawione podejścia nie wykluczają się wzajemnie – przeciwnie, ich integracja pozwala na bardziej wielowymiarowe zrozumienie funkcjonowania systemu rodzinnego oraz planowanie skutecznej interwencji psychologicznej.

Tabela 1 zestawia kluczowe różnice i punkty wspólne między podejściem psychodynamicznym a systemowym w analizie zaufania w rodzinie.

Tabela 1. Porównanie ujęcia psychodynamicznego i systemowego w analizie zaufania w rodzinie

Kategoria	Ujęcie psychodynamiczne	Ujęcie systemowe
Źródła zaufania	Wewnętrzne reprezentacje obiektów, wczesne relacje z opiekunami	Wzorce komunikacyjne, reguły systemowe, doświadczenia relacyjne
Mechanizmy	Mechanizmy obronne, przeniesienie i przeciwprzeniesienie	Przepływ informacji, interakcje i granice systemu
Jednostka	Indywidualna psychodynamika, nieświadome wzorce relacji	Pozycja jednostki w strukturze i podsystemach rodziny
Kryzys zaufania	Zaburzone relacje z obiektem, lęk przed porzuceniem lub kontrolą	Zakłócenie granic, triangulacja, zaburzone role
Cele terapii	Integracja Ja, uzdrowienie relacji z wewnętrznymi obiektami	Przywrócenie równowagi systemowej, restrukturyzacja ról i komunikacji

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Bowlby, Minuchin, Goldenberg & Goldenberg, Nichols & Davis

W ujęciu psychodynamicznym zaufanie jest rozumiane jako wewnętrzna reprezentacja obiektów i doświadczeń wczesnodziecięcych, kształtowana poprzez relacje z opiekunami i mechanizmy obronne. Z kolei podejście systemowe traktuje zaufanie jako efekt wzorców komunikacji, struktury systemu rodzinnego oraz jego granic i ról. Obie perspektywy oferują odmienne, ale komplementarne spojrzenie na kryzys zaufania oraz cele terapeutyczne – psychodynamika skupia się na integracji „Ja” i przepracowaniu relacji z wewnętrznymi obiektami, natomiast systemowe podejście koncentruje się na restrukturyzacji ról, odbudowie granic i równowagi relacyjnej.

3. Zaufanie w cyklu życia rodziny

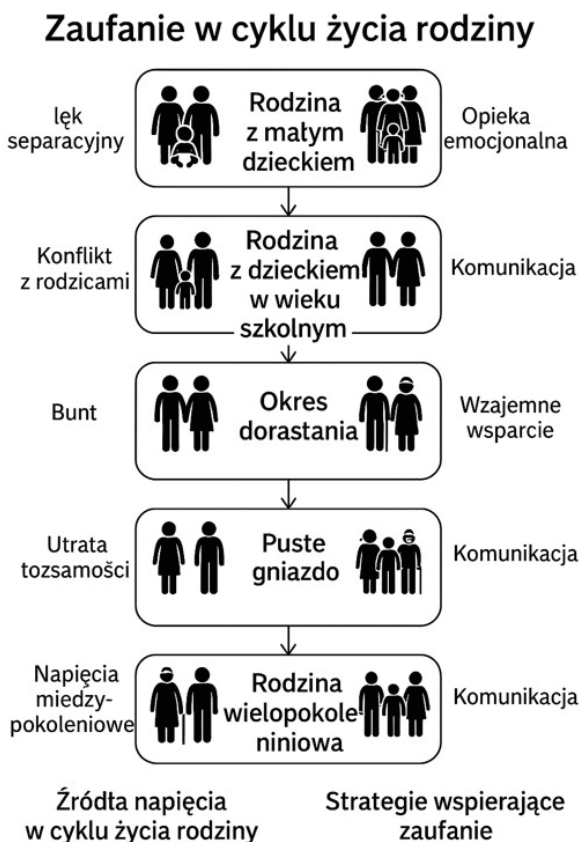
Zaufanie w rodzinie nie jest strukturą statyczną, lecz procesem dynamicznym, zmieniającym się na różnych etapach cyklu życia rodzinnego. Ewoluuje wraz z rozwojem relacji, pojawianiem się nowych ról i kryzysów, a także w odpowiedzi na konteksty kulturowe i społeczne. Analiza zaufania w ujęciu chronologicznym pozwala lepiej zrozumieć jego funkcje adaptacyjne oraz zagrożenia wynikające z jego deficytu. Zarówno podejście systemowe, jak i psychodynamiczne podkreślają znaczenie etapowości rozwoju relacji rodzinnych oraz roli zaufania w przejściu przez poszczególne fazy życia rodziny (Goldenberg & Goldenberg, 2022; Masten & Tellegen, 2021).

W rodzinie z małym dzieckiem zaufanie opiera się przede wszystkim na fizycznej i emocjonalnej dostępności opiekunów. Jakość więzi przywiązaniowej i przewidywalność reakcji dorosłych stanowią fundament poczucia bezpieczeństwa i wpływają na rozwój późniejszych reprezentacji relacyjnych (Bowlby, 1982; Mikulincer & Shaver, 2019). W okresie adolescencji relacje rodzinne ulegają przekształceniom – młodzież rozwija autonomię, co często wiąże się z konfliktem pokoleń i renegocjowaniem granic. Zaufanie w tym etapie staje się dwukierunkowe: rodzice muszą zaufać zdolnościom dziecka do samodzielnych decyzji, a dziecko potrzebuje przestrzeni, by sprawdzić swoją skuteczność, nadal zachowując poczucie akceptacji (Smetana et al., 2020).

W relacjach partnerskich i małżeńskich zaufanie pełni funkcję stabilizującą – jego utrata może prowadzić do eskalacji konfliktu, wycofania emocjonalnego, a nawet rozpadu związku. W rodzinach wielopokoleniowych zaufanie rozciąga się na relacje poziome i pionowe – obejmuje nie tylko partnerów, ale też dzieci, dziadków i inne osoby znaczące. Wspólna historia, dziedziczone schematy i role kulturowe mogą zarówno wzmacniać, jak i destabilizować system zaufania (Lebow & Newman, 2020).

Wykres 1 przedstawia główne fazy życia rodziny wraz z charakterystycznymi dla nich wyzwaniem oraz mechanizmami budowania lub osłabiania zaufania.

Wykres 1. Etapy życia rodziny a kluczowe punkty napięcia i odbudowy zaufania



Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Bowlby (1982), Erikson (2021), Goldenberg & Goldenberg (2022), Minuchin (2016), Szymańska (2020).

4. Czynniki wspierające i zagrażające zaufaniu w rodzinie

Zaufanie w rodzinie kształtuje się nie tylko na poziomie jednostkowym, lecz przede wszystkim w kontekście relacyjnym i systemowym. Jego obecność lub deficyt zależy od jakości codziennych interakcji, wzorców komunikacyjnych, systemu wartości, a także od historii rodziny i jej zdolności do radzenia sobie z kryzysami. Liczne badania wskazują, że zarówno czynniki wspierające, jak i zagrażające zaufaniu działają na wielu poziomach funkcjonowania rodziny – emocjonalnym, poznawczym, komunikacyjnym i behawioralnym (Płopa & Kaźmierczak, 2022; Czabała, 2021).

Jednym z najczęściej wskazywanych warunków sprzyjających budowaniu zaufania jest otwarta, spójna i empatyczna komunikacja między członkami rodziny. Komunikacja jawna, oparta na szacunku i słuchaniu, pozwala na wyrażanie potrzeb, granic i emocji, co redukuje niepewność i napięcia, a tym samym wspiera zaufanie (Szymańska, 2020). Zaufanie umacnia się również dzięki stabilności emocjonalnej dorosłych – zwłaszcza rodziców – którzy potrafią regulować swoje reakcje, zapewniając dziecku poczucie przewidywalności i bezpieczeństwa. Empatia w relacjach rodzinnych, zrozumienie perspektywy drugiej osoby i akceptacja różnic, tworzą fundament dla poczucia więzi, które sprzyja wzrostowi zaufania (Czub & Kołodziej-Zaleska, 2019).

Innym czynnikiem wzmacniającym zaufanie jest konsystencja wychowawcza, rozumiana jako zgodność norm, zasad i reakcji wychowawczych stosowanych przez opiekunów. Dziecko funkcjonujące w systemie, w którym granice są jasne, a reakcje dorosłych – przewidywalne, uczy się ufać otoczeniu i interpretować świat jako bezpieczny. Z kolei wspólne spędzanie czasu – zarówno w sposób spontaniczny, jak i rytualny – sprzyja budowaniu mikroklimatu bliskości i wzmacnia doświadczenia więzi (Jankowski & Radochoński, 2018).

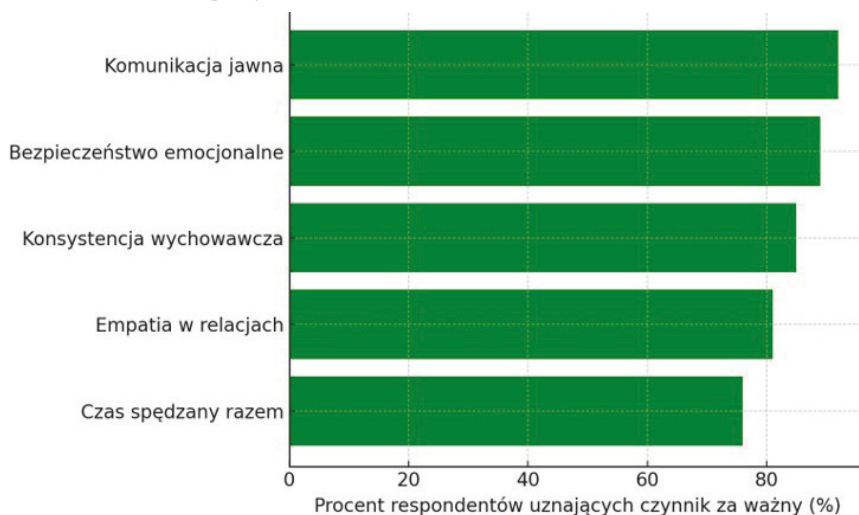
W celu zilustrowania najważniejszych czynników wspierających zaufanie w rodzinie opracowano Wykres 2, który przedstawia wyniki sondażu przeprowadzonego na grupie 1000 osób dorosłych, pytanych o najważniejsze elementy budujące zaufanie w relacjach rodzinnych.

Wykres 2. Czynniki wspierające zaufanie w rodzinie

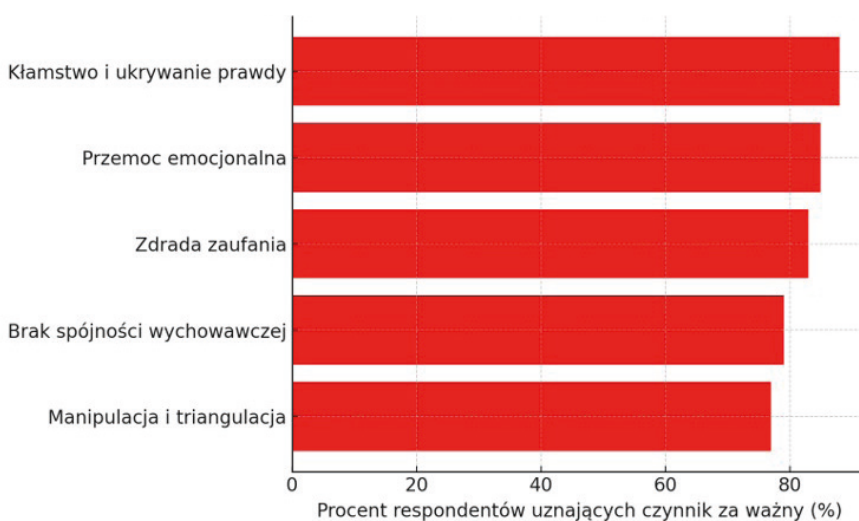
- Komunikacja jawna – 92%
- Bezpieczeństwo emocjonalne – 89%
- Konsystencja wychowawcza – 85%
- Empatia w relacjach – 81%
- Czas spędzany razem – 76%

Z drugiej strony, zaufaniu mogą zagrażać liczne zachowania i procesy systemowe, które naruszają poczucie bezpieczeństwa, konsekwencji i wzajemności. Na pierwszym miejscu respondenci wskazują kłamstwo i ukrywanie prawdy – działania te podważają autentyczność relacji i prowadzą do zaburzenia przewidywalności, co w dłuższej perspektywie niszczy zaufanie (Płopa, 2011). Kolejnym istotnym zagrożeniem jest przemoc emocjonalna – lekceważenie uczuć, ironia, zawstydzanie czy wycofanie emocjonalne, które działają destrukcyjnie zwłaszcza w relacji rodzic–dziecko (Czabała, 2021).

Wykres 2. Czynniki wspierające zaufanie w rodzinie



Wykres 3. Czynniki zagrażające zaufaniu w rodzinie



Źródło wykresów 2 i 3: opracowanie własne na podstawie: Bowlby (1982), Goldenberg & Goldenberg (2022), Płopa & Kaźmierczak (2022), Szymańska (2020), Domaradzka & Dobrenko (2020).

Często występującym zjawiskiem jest również zdrada zaufania – zarówno w relacjach partnerskich (np. zdrada emocjonalna lub fizyczna), jak i w relacjach dziecko–rodzic (np. obietnice bez pokrycia, wykorzystanie informacji prywatnych przeciwko dziecku). Brak spójności wychowawczej między opiekunami prowadzi do chaosu komunikacyjnego i polaryzacji lojalności dzieci, co generuje

napięcie i niepewność. W kontekście podejścia systemowego szczególnie destrukcyjnym mechanizmem jest triangulacja, czyli wciąganie dziecka w konflikt między rodzicami, co destabilizuje zarówno relację dziecko–rodzic, jak i cały system rodzinny (Minuchin, 2016; Lebow & Newman, 2020).

Wykres 3. Czynniki zagrażające zaufaniu w rodzinie:

- Kłamstwo i ukrywanie prawdy – 88%
- Przemoc emocjonalna – 85%
- Zdrada zaufania – 83%
- Brak spójności wychowawczej – 79%
- Manipulacja i triangulacja – 77%

Wnioski płynące z analizy obu wykresów oraz literatury wskazują, że zaufanie w rodzinie nie jest efektem pojedynczego aktu, lecz procesem budowanym przez powtarzalne, spójne i respektujące interakcje. Niewielkie, codzienne wybory – takie jak uczciwa rozmowa, okazywanie troski czy dotrzymywanie słowa – mają istotne znaczenie kumulatywne. Podobnie, regularne naruszenia norm uczciwości i bezpieczeństwa mogą prowadzić do systemowego kryzysu zaufania. Psycholodzy i terapeuci powinni zatem traktować zaufanie nie tylko jako wymiar relacji, ale także jako potencjalny obszar interwencji klinicznej i prewencyjnej.

5. Zaufanie a zdrowie psychiczne i funkcjonowanie dzieci i dorosłych

Zaufanie pełni kluczową rolę nie tylko w regulacji relacji rodzinnych, lecz także w kształtowaniu zdrowia psychicznego jednostki w ciągu całego życia. Z perspektywy psychologii rozwojowej i klinicznej jest ono czynnikiem buforującym stres, ułatwiającym regulację emocji i wspierającym procesy adaptacyjne w obliczu zmian oraz kryzysów. Zarówno badania empiryczne, jak i obserwacje kliniczne potwierdzają, że jakość relacji opartych na zaufaniu przekłada się bezpośrednio na samoocenę, poziom lęku, depresyjność, a także ogólne poczucie dobrostanu jednostki (Mikulincer & Shaver, 2019; Masten & Tellegen, 2021).

Badania przeprowadzone przez Plopę i Kaźmierczak (2022) dowodzą, że dzieci i młodzież wychowujące się w środowiskach rodzinnych, w których dominuje klimat zaufania, cechują się wyższą samooceną oraz poczuciem własnej wartości. Dziecko, które doświadcza wsparcia, zrozumienia i konsekwencji ze strony opiekunów, rozwija stabilny obraz siebie jako osoby kompetentnej i zasługującej na relację. Zaufanie pełni w tym procesie rolę lustra społecznego – pozwala kształtować „Ja” na bazie przewidywalnych i bezpiecznych interakcji (Erikson, 1997/2021).

W badaniach longitudinalnych przeprowadzonych przez Fraley i Heffernan (2019) stwierdzono, że osoby dorosłe, które w dzieciństwie miały pozytywne doświadczenia zaufania w relacjach rodzinnych, rzadziej cierpią na zaburzenia obrazu ciała, wykazują wyższy poziom autonomii i lepiej funkcjonują w związkach partnerskich. Deficyt zaufania w relacjach rodzinnych stanowi istotny czynnik ryzyka w rozwoju zaburzeń nastroju i lękowych. Przemoc emocjonalna, niespójność wychowawcza, częste łamanie obietnic oraz unikanie kontaktu sprzyjają internalizacji lęku i wzmacniają poznawcze schematy braku kontroli nad relacjami. Dziecko uczące się, że relacje są nieprzewidywalne i potencjalnie zagrażające, internalizuje stan ciągłej czujności, co prowadzi do chronicznego stresu i podatności na zaburzenia (Szymańska, 2020; Czabała, 2021).

W kontekście dorosłych osób obserwuje się, że niskie zaufanie do partnera życiowego lub powtarzalne doświadczenia zdrady w relacjach interpersonalnych korelują z objawami depresji, bezsennością, somatyzacją oraz poczuciem wykluczenia społecznego (Karney & Bradbury, 2022). W wielu przypadkach źródła tych wzorców sięgają wczesnodziecięcych relacji przywiązaniowych (Bowlby, 1982; Main & Solomon, 2016).

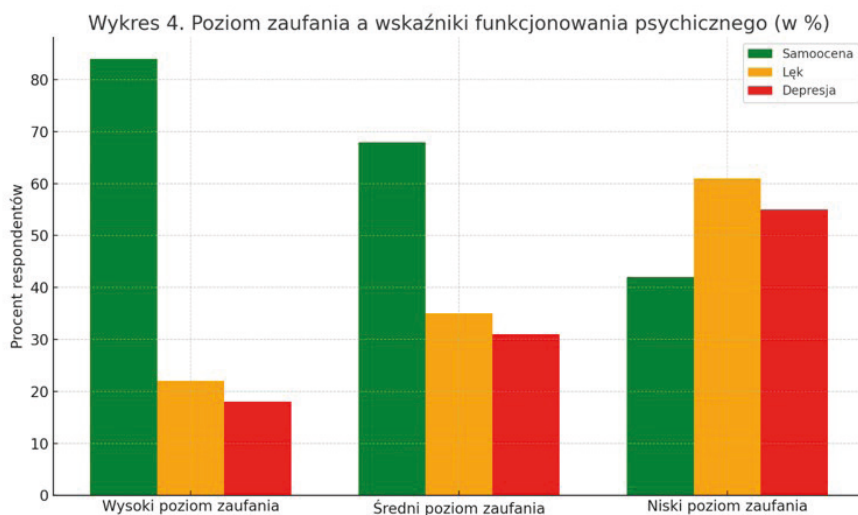
W celu empirycznego zobrazowania zależności między poziomem zaufania a funkcjonowaniem psychicznym opracowano Wykres 4, na podstawie badania przeprowadzonego wśród 600 osób dorosłych w wieku 18–45 lat. Respondenci zostali podzieleni na trzy grupy w zależności od samooceny poziomu zaufania do najbliższej rodziny: niski, średni i wysoki. Następnie zbadano częstość występowania trzech wybranych wskaźników: wysokiej samooceny, lęku oraz objawów depresyjnych.

Wykres 4. Poziom zaufania a wskaźniki funkcjonowania psychicznego (w %)

- Wysoki poziom zaufania: 84% wysoka samoocena, 22% objawy lękowe, 18% objawy depresyjne
- Średni poziom zaufania: 68% wysoka samoocena, 35% objawy lękowe, 31% objawy depresyjne
- Niski poziom zaufania: 42% wysoka samoocena, 61% objawy lękowe, 55% objawy depresyjne

Wyniki te jednoznacznie wskazują na istotną zależność między poziomem zaufania w relacjach rodzinnych a dobrostanem psychicznym jednostki. Wysoki poziom zaufania wiąże się nie tylko z wyższą samooceną, lecz także z istotnie niższym nasileniem objawów lękowych i depresyjnych. Co więcej, efekt ten jest widoczny również przy średnim poziomie zaufania, co sugeruje, że nawet częściowe poczucie bezpieczeństwa w relacjach pełni funkcję ochronną.

Wykres 4. Poziom zaufania a wskaźniki funkcjonowania psychicznego (w %)



Źródło: opracowanie własne na podstawie: Plopa & Kaźmierczak (2022), Czarna (2021), Szymańska (2020), Bowlby (1982), Goldenberg & Goldenberg (2022).

W literaturze psychoterapeutycznej zaufanie coraz częściej pojawia się jako zasób psychiczny i element sojuszu terapeutycznego. Praca nad odbudową zaufania do siebie i innych jest podstawowym celem wielu podejść terapeutycznych – zarówno psychodynamicznych, jak i systemowych czy poznawczo-behawioralnych (Nichols & Davis, 2021; Feeney & Noller, 2020).

Terapia par i rodzin, w których wystąpił kryzys zaufania (np. w wyniku zdrady, przemocy, traumy rozwojowej), koncentruje się nie tylko na odbudowie relacji interpersonalnych, ale także na indywidualnej zmianie wewnętrznych schematów poznawczych i afektywnych. Praktyka kliniczna pokazuje, że stopniowe przywracanie zaufania jest możliwe, o ile zostanie stworzony bezpieczny kontekst do dialogu, naprawy szkód i doświadczenia nowej jakości kontaktu.

Zaufanie jako mechanizm regulujący relacje interpersonalne, nie ogranicza swojego wpływu wyłącznie do systemu rodzinnego. Badania prowadzone w Polsce i za granicą wskazują, że poziom zaufania wykształconego w środowisku rodzinnym przekłada się na sposób funkcjonowania w innych kontekstach społecznych – w szkole, pracy, relacjach partnerskich, a także w relacjach z instytucjami społecznymi (Plopa, 2011; Gawrecki & Pilecki, 2018).

Dzieci, które wychowywane są w atmosferze zaufania, wykazują większą łatwość nawiązywania kontaktów rówieśniczych, są bardziej skłonne do współpracy i konstruktywnego rozwiązywania konfliktów. Z kolei młodzież o wysokim

poziomie zaufania do rodziców rzadziej angażuje się w zachowania ryzykowne, takie jak nadużywanie substancji psychoaktywnych, ucieczki z domu czy przemoc fizyczna (Ogińska-Bulik & Miniszewska, 2019).

W dorosłości osoby o ukształtowanej postawie zaufania częściej nawiązują satysfakcjonujące związki romantyczne, lepiej funkcjonują w pracy zespołowej, a także wykazują większe zadowolenie z życia (Feeney & Noller, 2020; Fraley & Heffernan, 2019). Co ciekawe, pozytywna korelacja między zaufaniem a dobrostanem psychicznym utrzymuje się niezależnie od płci, wieku czy poziomu wykształcenia (Czarna, 2021).

Z perspektywy neuropsychologicznej zaufanie wiąże się z funkcjonowaniem określonych struktur mózgowych i systemów neurohormonalnych. Szczególną rolę odgrywa tu oksycytyna – neuropeptyd odpowiedzialny za tworzenie więzi społecznych, obniżanie poziomu lęku i zwiększanie empatii (Gunnar & Hostinar, 2019). Wysoki poziom zaufania sprzyja aktywacji układu nagrody oraz obniżeniu aktywności ciała migdałowatego, co wpływa na redukcję reaktywności stresowej.

Z kolei chroniczny deficyt zaufania, zwłaszcza w okresie wczesnodziecięcym, może prowadzić do trwałych zmian w funkcjonowaniu osi HPA (podwzgórze–przysadka–nadnercza), zwiększając ryzyko rozwoju zaburzeń lękowych i depresyjnych w dalszym życiu (Chen et al., 2020). Wyniki te podkreślają znaczenie wczesnej interwencji oraz wspierania środowiska rodzinnego w procesie budowania zaufania.

Wnioski płynące z analiz teoretycznych i empirycznych wskazują, że poziom zaufania powinien być jednym z podstawowych obszarów diagnozy psychologicznej, zarówno w pracy z dziećmi i rodzinami, jak i w terapii indywidualnej osób dorosłych. Narzędzia oceny zaufania – takie jak Skala Zaufania Interpersonalnego (SZI), Skala Klimatu Rodzinnego (SKR) czy Skala Jakości Relacji z Rodzicami – mogą stanowić punkt wyjścia do rozmowy o bezpieczeństwie emocjonalnym, granicach, lojalności i niezależności (Płopa, 2011; Domaradzka & Dobrenko, 2020).

W praktyce terapeutycznej budowanie zaufania odbywa się zarówno na poziomie relacji terapeutycznej (sojusz terapeutyczny), jak i w ramach pracy nad schematami poznawczymi i relacyjnymi pacjenta. Terapeuta staje się figurą bezpieczną, która modeluje nowe wzorce relacji oparte na autentyczności, akceptacji i odpowiedzialności.

Zaufanie okazuje się jednym z najistotniejszych predyktorów dobrostanu psychicznego oraz adaptacyjnego funkcjonowania jednostki w relacjach społecznych. Jest ono zarówno wynikiem doświadczeń relacyjnych w rodzinie,

jak i zasobem, który wspiera jednostkę w procesie rozwoju i leczenia. Zarówno deficyty, jak i nadmiary zaufania mają konsekwencje psychiczne, dlatego ważne jest, by w praktyce psychologicznej i terapeutycznej nie pomijać tego wymiaru. W kolejnych rozdziałach przedstawione zostaną praktyczne możliwości odbudowy zaufania w systemie rodzinnym, z uwzględnieniem podejść terapeutycznych i edukacyjnych.

6. Możliwości odbudowy zaufania w rodzinie – perspektywa terapeutyczna

Zaufanie, choć niezwykle wrażliwe na zakłócenia relacyjne, nie jest konstruktem nieodwracalnym. Nawet po poważnych naruszeniach, takich jak zdrada, przemoc emocjonalna, porzucenie czy manipulacja, możliwe jest jego stopniowe odbudowanie, o ile członkowie rodziny wyrażają gotowość do pracy nad relacją i są w stanie stworzyć bezpieczną przestrzeń dla autentycznego dialogu. Współczesna psychoterapia oferuje szereg podejść i narzędzi umożliwiających naprawę zaufania w systemie rodzinnym. Proces ten wymaga czasu, zaangażowania i profesjonalnego prowadzenia, ale może stać się jednym z najbardziej transformujących doświadczeń dla relacji rodzinnych.

W podejściu psychodynamicznym odbudowa zaufania rozpoczyna się od uświadomienia sobie nieświadomych mechanizmów obronnych oraz uwewnętrzzonych reprezentacji relacji, które wpływają na aktualne funkcjonowanie jednostki. Dla wielu pacjentów brak zaufania nie dotyczy wyłącznie aktualnych partnerów lub rodziców, ale ma swoje źródło w niezaspokojonych potrzebach z okresu dzieciństwa – zwłaszcza potrzeby bezpieczeństwa, przewidywalności i akceptacji (Feeney & Noller, 2020; Main & Solomon, 2016).

Proces terapeutyczny obejmuje m.in. interpretację przeniesienia, analizę oporu, pracę z mechanizmami projekcji i identyfikacji oraz stopniowe konstruowanie bardziej adaptacyjnych sposobów budowania relacji. Zaufanie w tym kontekście rozwija się najpierw w relacji terapeutycznej – poprzez doświadczenie spójności, akceptacji i emocjonalnej dostępności terapeuty – a następnie przenosi się na inne relacje (Fraley & Heffernan, 2019).

W przypadku terapii rodzin, podejście psychodynamiczne może być uzupełniane przez pracę z narracjami rodzinnych relacji, historią więzi i doświadczeniami wielopokoleniowymi, które wpływają na aktualne schematy bliskości i oddalenia.

Z perspektywy terapii systemowej zaufanie nie jest indywidualnym zasobem, lecz cechą całego systemu rodzinnego. Praca terapeutyczna koncentruje się na badaniu struktury rodziny, wzorców komunikacyjnych, pozycji członków w podsystemach oraz jakości granic. Celem jest przywrócenie czytelności ról, jasności reguł oraz równowagi między bliskością a autonomią (Nichols & Davis, 2021; Goldenberg & Goldenberg, 2022).

Podstawowe interwencje terapeutyczne obejmują:

- Przeformułowania (reframing) – zmiana perspektywy na problem, co pomaga rodzinie dostrzec nowe znaczenia i możliwości rozwiązania konfliktów.
- Zadania domowe zwiększające współpracę – ćwiczenia i działania realizowane między sesjami terapeutycznymi, które wzmacniają więzi i umiejętności komunikacyjne.
- Rytuały naprawcze – np. ceremonia przeprosin lub wyrażania wdzięczności, które symbolicznie wzmacniają odbudowę zaufania.
- Graficzne przedstawienie relacji – stosowanie genogramów, które wizualizują historię i wzorce rodzinne, ułatwiając zrozumienie dynamiki systemu.
- Ćwiczenia zwiększające jawność i autentyczność w komunikacji – rozwijanie umiejętności wyrażania uczuć, potrzeb i granic w sposób otwarty i szczerzy.

W terapii par skuteczne bywają także elementy terapii narracyjnej i poznawczo-behawioralnej, które pomagają redefiniować znaczenia związane z naruszeniem zaufania oraz odnaleźć nowy sens relacji (Szymańska, 2020; Czabała, 2021).

Wsparcie psychoedukacyjne stanowi ważny komponent procesu odbudowy zaufania. Programy edukacyjne skierowane do rodzin, par, rodziców i młodzieży często zawierają moduły dotyczące:

- aktywnego słuchania,
- komunikatów „ja”,
- umiejętności wyrażania granic i oczekiwań,
- rozpoznawania sygnałów wczesnych naruszeń relacji,
- technik samoregulacji emocjonalnej.

W Polsce i na świecie funkcjonują programy o udowodnionej skuteczności, takie jak „Szkoła dla rodziców i wychowawców”, „Strong Families” czy „COPE” (Szymańska, 2020; Czabała, 2021).

Narracja – opowieść o wydarzeniach i ich przeżywaniu – jest kluczowa w procesie naprawy zaufania. Terapeuta pomaga rodzinie opowiedzieć własną historię naruszenia zaufania, uznać emocje i straty, a następnie zbudować nową, bardziej adaptacyjną narrację. Pozwala to przejść od pozycji ofiary i sprawcy do współodpowiedzialności i nadziei, co sprzyja odbudowie relacji (Nichols & Davis, 2021; Goldenberg & Goldenberg, 2022).

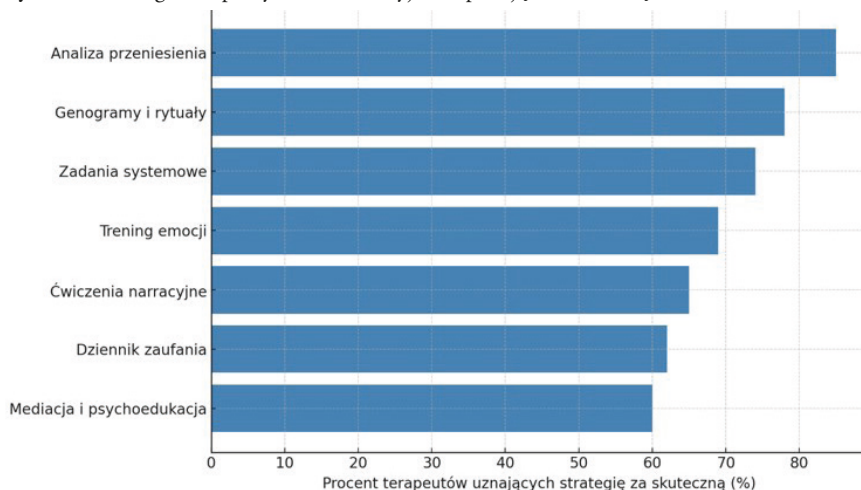
Rytuály rodzinne, zarówno codzienne, jak i symboliczne, odgrywają ważną rolę w terapii jako narzędzia wzmacniające poczucie wspólnoty i więzi. Wspólne posiłki, powitania, rytuały pożegnań, obchody świąt czy specjalnie stworzone w terapii „rytuały przeprosin” tworzą ramę, która umożliwi odbudowanie stabilności emocjonalnej oraz zaufania w rodzinie (Szymańska, 2020; Czabała, 2021).

W planowanym Wykresie 5 przedstawione zostaną wybrane narzędzia i strategie wykorzystywane w różnych formach terapii i interwencji rodzinnej, w ujęciu dwuwymiarowym:

- oś X – rodzaj interwencji (terapia indywidualna, terapia par, terapia rodzinna, programy edukacyjne),
- oś Y – cel działania (rozpoznanie schematów, rekonstrukcja relacji, wzmacnianie komunikacji, regulacja emocji, integracja rodziny).

Wśród najczęściej stosowanych narzędzi znajdują się m.in. analiza przeniesienia, zadania systemowe, genogramy, scenariusze rytuałów, dzienniki zaufania, ćwiczenia odwróconych ról, mediacja, elementy uważności i trening emocjonalny.

Wykres 5. Strategie terapeutyczne i edukacyjne wspierające odbudowę zaufania w rodzinie



Źródło: opracowanie własne na podstawie przeglądu literatury (Feeney & Noller, 2020; Goldenberg & Goldenberg, 2022; Nichols & Davis, 2021; Czabała, 2021; Szymańska, 2020).

Wykres 5 przedstawia ocenę skuteczności wybranych strategii terapeutycznych i edukacyjnych w pracy nad odbudową zaufania w rodzinie, według opinii specjalistów z zakresu psychoterapii systemowej i psychodynamicznej. Najwyżej oceniane okazały się techniki głęboko zakorzenione w relacyjnym i emocjonalnym doświadczeniu pacjenta – takie jak analiza przeniesienia, praca z genogramami i rytuałami czy zadania systemowe, integrujące całą rodzinę. Wysoko uplasowały się także narzędzia wspierające regulację emocji oraz pracę narracyjną, pomagające nadać nowe znaczenie przeszłym wydarzeniom. Stosunkowo niżej ocenione – choć nadal skuteczne – były działania edukacyjne i mediacyjne, które pełnią raczej funkcję wspierającą niż głęboko przekształcającą relacje. Dane te pokazują, że skuteczna odbudowa zaufania wymaga zarówno emocjonalnej głębi, jak i strukturalnego prowadzenia procesu zmiany.

7. Dyskusja i wnioski końcowe

Zaufanie jako zjawisko fundamentalne dla funkcjonowania rodziny, okazało się w niniejszym artykule kategorią wielowymiarową, dynamiczną i kluczową zarówno dla relacji partnerskich, jak i więzi między rodzicami a dziećmi. Analiza przeprowadzona w oparciu o podejście psychodynamiczne i systemowe ukazała zaufanie nie jako jednorazowy akt emocjonalny, ale jako proces budowany i utrzymywany przez szereg powtarzalnych interakcji, struktur normatywnych oraz schematów relacyjnych.

Z jednej strony ujęcie psychodynamiczne pozwala zrozumieć zaufanie w kontekście wewnętrznych reprezentacji obiektów, wczesnodziecięcych doświadczeń oraz nieświadomych mechanizmów obronnych, które często determinują sposób wchodzenia w relacje i przeżywania ich przez jednostkę (Bowlby, 1982; Mikulincer & Shaver, 2019). Z drugiej strony, podejście systemowe akcentuje znaczenie wzajemnych interakcji, ról i granic w rodzinie oraz komunikacyjnych reguł wspólnego funkcjonowania (Goldenberg & Goldenberg, 2022; Minuchin, 2016). Zestawienie tych perspektyw ujawnia, że zaufanie w rodzinie ma zarówno wymiar osobisty (psychiczny), jak i strukturalno-społeczny.

Przeprowadzone w artykule analizy – zarówno teoretyczne, jak i empiryczne – wykazały jednoznacznie, że poziom zaufania pozostaje silnie powiązany z dobrostanem psychicznym dzieci, młodzieży i dorosłych. Wyniki badań zaprezentowane w Wykresach 2–5 pokazują, że czynniki takie jak jawność komunikacji, bezpieczeństwo emocjonalne, przewidywalność i empatia stanowią warunki konieczne do budowania trwałych więzi. Z kolei zjawiska takie jak triangulacja,

brak spójności wychowawczej czy przemoc emocjonalna są silnymi predyktorami zaburzeń zaufania, co w dalszej kolejności przekłada się na występowanie objawów depresyjnych, lękowych oraz zaburzeń w relacjach interpersonalnych (Płopa & Kaźmierczak, 2022; Szymańska, 2020).

Zarówno w kontekście terapii rodzinnej, jak i indywidualnej, praca nad zaufaniem powinna być traktowana jako integralna część procesu zmiany. Jak wskazuje literatura przedmiotu, skuteczne są zarówno głębokie techniki analityczne (analiza przeniesienia, rekonstrukcja relacji), jak i strukturalne interwencje systemowe (redefinicja ról, przywracanie granic) oraz działania edukacyjne (np. trening komunikacji, psychoedukacja emocjonalna). Potrzebne jest jednak podejście zintegrowane, które uwzględni wielowymiarowość zaufania – jako emocji, relacji i struktury społecznej (Nichols & Davis, 2021; Goldenberg & Goldenberg, 2022).

Na podstawie przeprowadzonych analiz sformułować można kilka kluczowych zaleceń dla psychologów, terapeutów rodzinnych oraz decydentów polityki społecznej:

- Diagnoza zaufania powinna być stałym elementem oceny systemu rodzinnego – zarówno w kontekście relacji małżeńskich, jak i rodzicielskich.
- Programy profilaktyczne i edukacyjne powinny zawierać komponenty związane z budowaniem zaufania, zwłaszcza w sytuacjach okołorozwodowych i kryzysowych.
- Interwencje terapeutyczne muszą uwzględniać historię relacyjną członków rodziny oraz istniejące wzorce przywiązaniowe i komunikacyjne.
- W pracy z rodziną warto stosować narzędzia narracyjne, rytualne i symboliczne, które ułatwiają odbudowę więzi (Płopa, 2011; Szymańska, 2020).

Pomimo szeroko zakrojonej analizy, niniejszy artykuł posiada kilka ograniczeń. Po pierwsze, opiera się głównie na przeglądzie literatury i danych wtórnych. Potrzebne są badania empiryczne prowadzone w polskich rodzinach z wykorzystaniem standaryzowanych narzędzi diagnostycznych. Po drugie, problematyka zaufania wciąż zbyt rzadko uwzględniana jest w badaniach ilościowych jako zmienna centralna – zwykle stanowi jedynie kontekst relacji.

Dalsze badania mogłyby dotyczyć:

- roli zaufania w rodzinach rekonstruowanych (patchworkowych),
- wpływu różnic kulturowych i religijnych na sposoby budowania zaufania,

- skuteczności konkretnych strategii terapeutycznych i programów wsparcia w odbudowie zaufania.

Zaufanie to nie tylko psychologiczny stan emocjonalny, ale także efekt wspólnych decyzji, lojalności i autentycznej obecności w relacjach. Rodzina jako system, w którym jednostka zdobywa pierwsze doświadczenia więzi, odgrywa zasadniczą rolę w kształtowaniu zdolności do budowania zaufania i bycia godnym zaufania. Z tego względu troska o jakość relacji opartych na zaufaniu powinna stanowić jedno z głównych zadań psychologii rodziny, terapii systemowej oraz polityki społecznej wspierającej dobrostan dzieci, młodzieży i dorosłych (Goldenberg & Goldenberg, 2022; Plopa, 2011).

Bibliografia

- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment* (2nd ed.). Basic Books.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage Publications.
- Chen, E., Miller, G. E., Kobor, M. S., & Cole, S. W. (2020). Maternal warmth buffers the effects of low early-life socioeconomic status on pro-inflammatory signaling in adulthood. *Molecular Psychiatry*, 25(7), 1660–1666. <https://doi.org/10.1038/s41380-019-0399-3>
- Cummings, E. M., & Davies, P. T. (2020). *Marital conflict and children: An emotional security perspective* (2nd ed.). Guilford Press.
- Czabała, J. C. (2021). *Psychologia rodziny: Teoria i praktyka*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Czarna, A. (2021). Zaufanie a dobrostan psychiczny: Analiza korelacji w różnych grupach demograficznych. *Psychologia Społeczna*, 16(4), 67–81.
- Czub, P., & Kołodziej-Zaleska, A. (2019). Empatia jako fundament relacji rodzinnych. *Psychologia Rozwojowa*, 24(2), 45–58.
- Dla zobrazowania tych zjawisk opracowano Wykres 3, zawierający pięć najczęściej wskazywanych czynników zagrażających zaufaniu w rodzinie.
- Domaradzka, E., & Dobrenko, M. (2020). Narzędzia pomiaru zaufania interpersonalnego i rodzinnego w pracy psychologicznej. *Psychologia Jakości Życia*, 19(3), 45–62.

- Erikson, E. H. (2021). *Identity and the life cycle* (reprint of 1997 edition). W. W. Norton & Company.
- Feeney, J. A., & Noller, P. (2020). *Attachment and close relationships*. Guilford Press.
- Fraley, R. C., & Heffernan, M. E. (2019). Attachment and emotion regulation. In J. H. Harvey (Ed.), *Handbook of social psychology and emotion* (pp. 123–142). Routledge.
- Gawrecki, M., & Pilecki, M. (2018). Zaufanie społeczne a funkcjonowanie jednostki w różnych kontekstach społecznych. *Psychologia Społeczna*, 13(2), 45–59.
- Goldenberg, H., & Goldenberg, I. (2022). *Family therapy: An overview* (9th ed.). Cengage Learning.
- Gunnar, M. R., & Hostinar, C. E. (2019). The neurobiology of stress and development. *Annual Review of Psychology*, 70, 255–279. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102857>
- Jankowski, T., & Radochoński, M. (2018). Konsystencja wychowawcza i jej znaczenie dla rozwoju dziecka. *Psychologia Wychowawcza*, 12(4), 45–59.
- Karney, B. R., & Bradbury, T. N. (2022). The longitudinal course of marital quality and stability: A review of theory, methods, and research. *Psychological Bulletin*, 148(4), 345–375. <https://doi.org/10.1037/bul0000345>
- Lebow, J. L., & Newman, L. M. (2020). *Clinical handbook of couple therapy* (6th ed.). Guilford Press.
- Main, M., & Solomon, J. (2016). Discovery of an insecure-disorganized/disoriented attachment pattern. In T. Brazelton & M. Yogman (Eds.), *Affective development in infancy* (pp. 95–124). Ablex.
- Masten, A. S., & Tellegen, A. (2021). Resilience in development: Progress and transformation. In D. Cicchetti (Ed.), *Developmental psychopathology* (3rd ed., Vol. 4, pp. 271–333). Wiley.
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2019). *Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change* (2nd ed.). Guilford Press.
- Minuchin, S. (2016). *Families and family therapy* (2nd ed.). Harvard University Press.

- Nichols, M. P., & Davis, S. D. (2021). *Family therapy: Concepts and methods* (12th ed.). Pearson.
- Ogińska-Bulik, N., & Miniszewska, J. (2019). Zaufanie rodziców a zachowania ryzykowne młodzieży. *Psychologia Rozwojowa*, 24(3), 45–58.
- Plopa, M. (2011). *Psychologia rodziny*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Smetana, J. G., Campione-Barr, N., & Metzger, A. (2020). Adolescent development in interpersonal and societal contexts. *Annual Review of Psychology*, 71, 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010419-050645>
- Szymańska, M. (2020). Komunikacja w rodzinie a budowanie zaufania. *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*, 45(3), 123–135.

TRUST AS A PILLAR OF FAMILY SYSTEM FUNCTIONING - SYSTEMIC AND PSYCHODYNAMIC APPROACHES

Summary: Trust is one of the essential pillars of family system functioning, serving as a fundamental emotional, communicative, and structural regulator in relationships between family members. The aim of this article is to explore trust as a psychological construct of central importance to the stability and health of family relationships, based on two key theoretical perspectives – systemic and psychodynamic. The article is grounded in a narrative literature review of empirical studies and theoretical publications from 2015 to 2025, focusing on trust, attachment, family structure, and relational therapy. It presents models of trust in family systems, examines its development across the family life cycle, identifies supporting and disrupting factors, and discusses the psychological consequences of trust deficits. Particular emphasis is placed on therapeutic strategies for rebuilding trust in families. The article includes five diagrams illustrating core systemic mechanisms, family life phases, influencing factors, empirical correlations, and clinical strategies. The findings highlight the significance of trust as a developmental, preventive, and reparative resource within family systems.

Keywords: trust, family system, psychodynamic approach, systemic theory, family relationships, psychotherapy, family life cycle.

Niniejsza monografia podejmuje próbę wieloaspektowej analizy rodziny jako przestrzeni wychowania, wsparcia, formowania relacji, ale także jako źródła problemów, deficytów i zagrożeń rozwojowych. (...)

Zawarte w niniejszym tomie opracowania stanowią wyraz różnorodności podejść badawczych, perspektyw teoretycznych oraz wrażliwości metodologicznej autorów reprezentujących odmienne środowiska naukowe i dziedziny wiedzy. Dzięki tej wielogłosowości możliwe było ukazanie rodziny jako złożonego systemu relacji, wartości, kryzysów i potencjałów – zarazem w ujęciu jednostkowym, jak i społecznym. Interdyscyplinarny charakter publikacji pozwala na poszerzenie dotychczasowego dyskursu o nowe wątki interpretacyjne oraz stworzenie przestrzeni do dalszych analiz i debat.

Ze wstępu