



Modern Social Science Journal - Theory and good practice

Semi-annual Online Journal

Peer reviewed

Issue nr

ISSN 2631 -6668

June 2019

COPYRIGHT © FOR THIS EDITION

PUBLISHER: UK SPOT LTD PUBLISHING

15 OAKDALE DRIVE

BD10 0JF BRADFORD

United Kingdom

Tel: +44(0) 7453278703

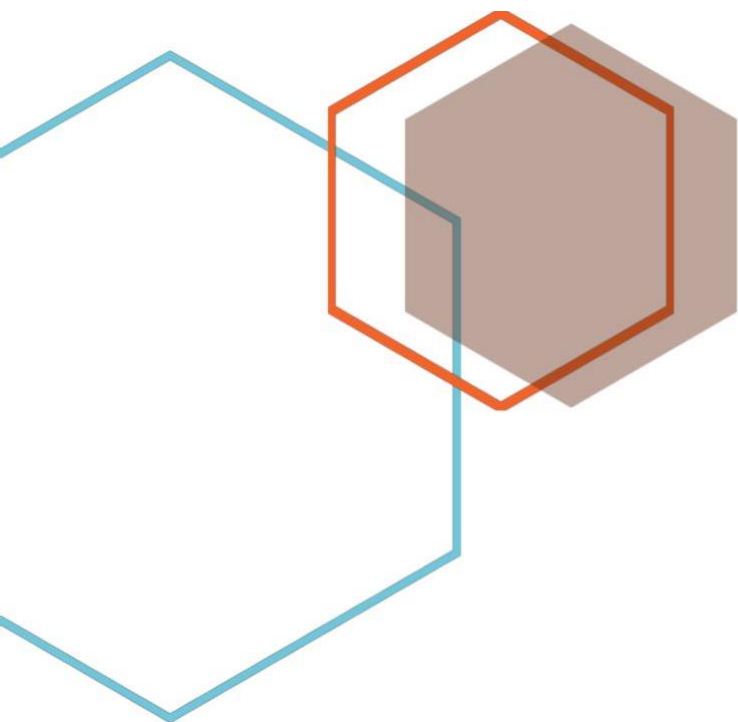
Contact: office@ukspot-ltd.com

Journal Customers Service: For information, claims, any other queries
please email office@ukspot-ltd.com

Information for subscribers: The *Modern Social Science Journal - Theory and good practice*
is published in 2 issues per year (semi-annual; June and December)

View this journal online at www.ukspot-ltd.com

United Kingdom, Bradford 2019



Modern Social Science Journal - Theory and Good Practice is an international medium for the publication of articles of interest to researchers in education & social science. All articles published in that journal are peer reviewed. The journal is interdisciplinary in approach, and includes practical and theoretical articles, reports, case studies, experiments and surveys, discussions of conceptual and methodological issues and of underlying assumptions in educational research.

Disclaimer

The author(s) of each article appearing in this Journal is/are solely responsible for the content thereof; the publication of an article shall not constitute or be deemed to constitute any representation by the Editors. The data presented therein are correct or sufficient to support the conclusions reached or that the experiment design or methodology is adequate.

The opinions expressed in *Modern Social Science Journal -Theory and good practice* are those of the authors and contributors, and do not necessarily reflect those of the editors, the editorial board, consultants or the organization to which the authors are affiliated.

The mention of trade names, commercial products or organizations, and the inclusion of advertisements in the journal does not imply endorsement by the editors, the editorial board, consultants or the organization to which the authors are affiliated. The editors and publishers have taken all reasonable precautions to verify drug names and doses, the results of experimental work and clinical findings published in the journal.

What is UK SPOT LTD?

UK SPOT LTD IS A TRAINING & RESEARCH LIMITED COMPANY dedicated to supporting educational researchers and promoting educational research and new methods used in education. Since 2009 UK SPOT LTD has expanded into and internationally renowned company with UK and non-UK based members and researchers. It strives to be inclusive in of the educational researchers.

UK SPOT LTD's aim is to encourage the pursuit of educational research for the improvement of educational practice.

We offer you the opportunity to be part of a vibrant, forward – looking community of educational researchers and to contribute to continuous development of the field of educational research.



UK SPOT LTD

Dialog of Transformation ®



Dialog of Transformation ®

Trusted Service since 2009 UK SPOT LTD Certified

MODERN SOCIAL SCIENCE JOURNAL
- THEORY AND GOOD PRACTICE

OWNER

UK SPOT LTD

UK SPOT LTD PUBLISHING

15 Oakdale Drive

BD10 0JF Bradford

United Kingdom

THE BOARD OF JOURNAL

EDITOR IN CHIEF

Prof. PhD Hab. Piotr Mazur

INTERNATIONAL EDITORIAL BOARD

Prof. PhD. hab. Petro Husak – Lesya Ukrainka Eastern European National University,
Ukraine

Doc. PhD. Nadežda Leonyuk – Brest State University named after A.S. Pushkin, Belarus Doc.

PaedDr. ThDr. Anton Lisnik PhD. – European Academy of Sciences and Arts (EASA)

Prof. Phd. hab. Renata Stojeczka-Zuber – Andrzej Frycz Modrzewski Krakow University,
Poland

PhD. Małgorzata Zuber – Alvernia University, USA

Doc. Phd. Alexander Shunkov – Kemerovo State Institute of Culture,

Russia Prof. PhD. hab. Władysław Tabasz – Old Polish University, Poland

PhD. Vadim Olegovich Vozdvizhensky, PhD. – Sárospatak, Hungary

ASSOCIATE EDITORS

Aleksandra Marcinkowska

Aleksandra Ścibich-Kopiec

SECRETARY OF THE EDITORIAL

Dominika Marcinkowska

UK SPOT LTD PUBLISHING

LANGUAGE EDITOR

Aleksandra Marcinkowska

Dominika Marcinkowska

Piotr Mazur

ISSN 2631 – 6668

MONIKA BAJAK

ORCID: 0000-0002-7218-3411

***RODZINA SAMOTNEJ MATKI JAKO ŚRODOWISKO OPIEKUŃCZO – WYCHOWAWCZE
ORAZ JEJ WSPARCIE W ASPEKCIE PRACY SOCJALNEJ***

***THE FAMILY OF THE LONELY MOTHER'S AS THE MILIEU CARE –
EDUCATION AND ITS SUPPORT IN THE ASPECT OF SOCIAL WORK***

ABSTRACT: The research on family issues undertaken on the basis of philosophy, history, psychology, sociology and pedagogy allows not only for an interdisciplinary view of the family in the context of its place within other social structures, but also the perception of the dynamics of the mentioned community in changing socio-political and cultural conditions. Unfortunately, in the modern era, the space of the family functioning of the unit, guaranteeing safety, which is the source of satisfying the needs, stimulating the development of personality, is in contact with numerous threats. The phenomenon of lonely motherhood is an increasingly common phenomenon nowadays, it is often also perceived as negatively affecting the child's development. This article is aimed at presenting the most important causes and approaches of single motherhood and its support in the aspect of social work.

KEYWORDS: family, motherhood, social work, child development

WPROWADZENIE

Zainteresowanie rodziną różnych dyscyplin naukowych świadczy o jej randze i znaczeniu w społeczeństwie. Podejmowane na gruncie filozofii, historii, psychologii, socjologii i pedagogiki badania nad problematyką rodziny pozwalają nie tylko na interdyscyplinarne spojrzenie na rodzinę w kontekście jej miejsca w obrębie innych struktur społecznych, ale także dostrzeżenie dynamiki wymienionej wspólnoty w zmieniających się warunkach społeczno-politycznych i kulturowych. Niestety w dobie współczesnej przestrzeń rodzinnego funkcjonowania jednostki, gwarantująca bezpieczeństwo, będąca źródłem zaspokojenia potrzeb, stymulująca rozwój osobowość styka się z licznymi zagrożeniami. Zjawisko samotnego macierzyństwa jest zjawiskiem coraz bardziej powszechnym w obecnych czasach, często postrzegane jest również jako negatywnie rzutujące na rozwój dziecka. Niniejszy artykuł ma na celu przybliżenie najistotniejszych przyczyn i ujęć samotnego macierzyństwa oraz jego wsparcie w aspekcie pracy socjalnej.

RODZINA

Podstawową grupę społeczną, której główną funkcją jest wychowywanie, stanowi rodzina. To w niej tworzą się więzi uczuciowe, które związane są z zaspokojeniem potrzeb przede wszystkim emocjonalnych, takich jak bezpieczeństwo, miłość czy akceptacja. Zaburzenia w życiu rodzinnym silnie wpływają na rozwój dziecka, a w szczególności na jego stan psychiczny. Niezaspokojenie któreś z nich powoduje u dziecka lęk i niepewność. Żyjąc w atmosferze

konfliktów i napięć, utrwała taki wzorzec, naśladowując postawy dorosłych. Ucząc się zachowań negatywnych, dziecko ma trudności w przystosowaniu się do norm społecznych i nawiązywaniu kontaktów interpersonalnych.

Wszelka dysfunkcyjność rodziny ma wpływ na całe życie dziecka, jego stosunek do innych oraz do samego siebie. Rodzina jest naturalnym środowiskiem wychowawczym w odróżnieniu od sztucznego, takiego jak szkoła. Każda rodzina preferuje inny styl wychowania. Jego wybór zależy od wielu czynników m.in. od fazy rozwoju dziecka, jego potrzeb, możliwości, stanu zdrowia, osobowości, ale przede wszystkim od poglądów rodziców. Styl wychowania wyraża się w określonym, dosyć stałym stosunku wychowawcy do wychowanka (rodzica do dziecka), w metodach postępowania, a także w sposobie egzekwowania nałożonych nań obowiązków. Rodzice kształtują swój pogląd na wychowanie potomstwa głównie na bazie własnych doświadczeń wyniesionych ze swoich macierzystych rodzin, ale także na bazie obserwacji stosunku rodzice - dzieci w innych rodzinach. Zdarza się również, że rodzice kształtują swój styl wychowania na podstawie teorii np. studiów pedagogicznych, psychologicznych, czy odpowiedniej prasy i literatury.

Zbigniew Tyszka określił rodzinę jako „zbiorowość ludzi powiązanych ze sobą więzią małżeństwa, pokrewieństwa, powinowactwa lub adopcji” (Tyszka, 1974, s. 74). W podobny sposób zdefiniował rodzinę Zbigniew Zaborowski, określając ją jako „grupę naturalną opartą na związkach krwi, małżeństwa lub adopcji” i podkreślając, iż jest to grupa o charakterze wspólnoty, której podstawową funkcją jest utrzymanie ciągłości biologicznej społeczeństwa (Zaborowski, 1980, s. 14). Według Leona Dyczewskiego rodzina jest podstawowym środowiskiem biologicznego i duchowego rozwoju człowieka (Dyczewski, 1944, s. 11).

Trudności w jednoznacznym zdefiniowaniu rodziny wynikają z dużej różnorodności jej form, ciągłych przemian zachodzących w jej życiu oraz z wielości dyscyplin naukowych zajmujących się tą problematyką. Jednak należy zauważyć, iż definicje te nie wykluczają się wzajemnie, ale jedynie uzupełniają, dając pełniejszy obraz tego naturalnego środowiska wychowawczego, charakteryzującego się swoistymi cechami i sobie tylko właściwą strukturą. Ich autorzy podkreślają znaczenie tak ważnego czynnika decydującego o trwałości rodziny, jakim są więzi łączące ich

członków oraz zgadzają się jednomyślnie, iż rodzina ma wobec innych grup społecznych znaczenie decydujące w wychowaniu młodego pokolenia.

Jednym z ważniejszych atutów decydujących o przewadze rodziny nad innymi środowiskami jest bardzo wczesne, już od momentu urodzenia się dziecka, rozpoczęcie jej oddziaływania (Mazur, 2007, s. 238). Rola rodziny jako środowiska wychowawczego nie ogranicza się tylko do wczesnych lat życia dziecka, nie kończy się nawet wtedy, gdy dziecko jest już samodzielne, czy też zakłada własną rodzinę. Świat życia rodzinnego otacza człowieka i trwa przez całe życie. „W środowisku rodzinnym tworzą się podstawowe cechy osobowości jednostki. W późniejszym wieku osobowość może ulegać różnym modyfikacjom, ale jej istota nie zmienia się” (Jarmoch, 1999, s. 192).

PODSTAWOWE ZADANIA RODZINY

Ze stylem wychowania łączą się postawy rodzicielskie. Psycholodzy przyjęli definicję postawy rodzicielskiej jako tendencji do zachowania się w specyficzny sposób wobec jakiejś osoby, sytuacji czy problemu. Aby dobrze pełnić role rodzicielskie, trzeba mieć do nich pozytywny stosunek. Wiele czynników kształtuje i utrwała pozytywny lub negatywny stosunek rodziców do dziecka. Postawy w stosunku do dziecka zaczynają się kształtować jeszcze przed jego urodzeniem. Do właściwych postaw należy:

- Postawa akceptująca – to okazywanie dziecku sympatii, aprobaty, przyjmowanie dziecka takim jakie ono jest, w wypadku złych zachowań – krytykowanie ich, poznawanie i zaspakajanie potrzeb dziecka. Sprzyja kształtowaniu zdolności do tworzenia trwałej więzi emocjonalnej, do wyrażania uczuć, odwagi, chęci pomocy.
- Postawa współdziałająca – dobro dziecka jest tu wartością pierwszoplanową, aktywność w nawiązaniu wzajemnych kontaktów, angażowanie dziecka w sprawy domu – dostosowanie do wieku. Rozwija ufność zadowolenie z rezultatów pracy, wytrwałość, umiejętność współdziałania i podejmowania zobowiązań.
- Postawa uznająca prawa dziecka - uznanie praw dziecka, bez przeceniania i niedoceniania jego roli, pozwalanie na postępowanie na własną odpowiedzialność, delikatne kierowanie dzieckiem – stosowanie wyjaśniania i tłumaczenia, wyjaśnianie i uzasadnianie stawianych wymagań i

stosowanych kar. Uczy lojalności, solidarności w stosunku do innych członków rodziny, twórczej postawy.

- Postawa dawania dziecku rozumnej swobody - Rodzice wraz z wiekiem dają dziecku więcej swobody, umiejętność utrzymania autorytetu i kierowania dzieckiem w pożądanym zakresie, rozumna troska o zdrowie i bezpieczeństwo, obiektywizm w ocenie grożącego niebezpieczeństwa. Daje dziecku umiejętność współdziałania z rówieśnikami, uspołecznienie, pomysłowość, bystrość i wytrwałość (Ziemska, 1970, s. 60).

Rodzina jako podstawowa grupa społeczna, instytucja i środowisko wychowawcze, wypełnia istotne funkcje. W bogatej literaturze dotyczącej problematyki rodziny można znaleźć różne klasyfikacje funkcji rodziny, różniące się liczbą wymienianych zadań, zasadami podziału, użytą terminologią i sposobem opisywania. Ze strukturą rodziny ściśle wiążą się funkcje rodziny, poprzez które rozumiemy cele, do których zmierza życie i działalność rodziny oraz zadania, jakie pełni na rzecz swych członków, zaspokajając ich potrzeby, ale też i potrzeby społeczeństwa, oczekującego od rodziny dobrze przygotowanych i bezkonfliktowo włączających się w życie społeczne obywateli. Funkcja oznacza zatem działalność kierowaną na określony cel, kontynuowaną w ramach danej struktury społecznej bądź dla podtrzymania danej społeczności w jej stanie normalnym. Rzeczą konieczną jest wyodrębnienie co najmniej dziesięciu funkcji rodziny. Według

Z. Tyszkę są to następujące funkcje:

1. Funkcje biopsychiczne (prokreacyjna, seksualna);
2. Funkcje ekonomiczne (materialno – ekonomiczna, opiekuńczo-zabezpieczająca);
3. Funkcje społeczno-wyznaczające (klasowa, legalizacyjno-kontrolna);
4. Funkcje socjopsychologiczne (socjalizacyjna, kulturalna, rekreacyjno-towarzyska, emocjonalno-ekspresyjna) (Tyszka, 1974, s. 114).

Funkcje rodziny uległy „treściowym przeobrażeniom współczesnych rodzin polskich. Zmianie uległa przede wszystkim hierarchia wartości tych funkcji, zakres oraz ich wewnętrzna struktura, w ramach której jedne elementy zanikają, drugie natomiast zyskują na znaczeniu". Z uwagi na zadania i funkcje, jakie spełnia rodzina jest ona podstawą istnienia społeczeństw; jest źródłem, które zabezpiecza ciągłość pokoleniową społeczeństw. Szczególnie z uwagi na funkcję prokreacyjną, a także funkcję socjalizacyjną i wychowawczą rodzina zapewnia ciągłość biologiczną społeczeństw. I

nie chodzi tu tylko o pewne kontynuacje życia duchowego, kulturalnego, ale o to, że rodzina jest nośnikiem tradycji i wartości, które są przekazywane z pokolenia na pokolenie (Dąbrowska, 2005, s. 115).

RODZINA SAMOTNEJ MATKI

JAKO ŚRODOWISKO OPIEKUŃCZO – WYCHOWAWCZE

Matką samotną nazywa się w literaturze pedagogicznej kobietę, która samotnie wychowuje i opiekuje się własnymi dziećmi/dzieckiem. Przyczyny samotnego macierzyństwa nie da się wytłumaczyć wyłącznie rozwodem lub śmiercią męża, ponieważ wiele kobiet decyduje się świadomie na taką rodzinę. Stale zwiększa się liczba kobiet, które pragną wychowywać dziecko – własne lub zaadoptowane bez udziału partnera. (Matyjas, 2008, s. 220) W ujęciu K. Pospiszyl rodziny samotnych matek są niekompletne, dzieci pozbawione możliwości obcowania i kontaktu z ojcem tracą najważniejszą dla nich potrzebę bezpieczeństwa a co za tym idzie nie potrafią określić „wzoru” ojca, co powoduje trudności w późniejszym funkcjonowaniu. Jego zdaniem „kobieta samotna, zdana najczęściej na kontakt wyłącznie z dzieckiem, staje się bardziej podatna na załamania psychiczne, depresje” (Pospiszyl, 1986, s. 11-18).

W samotnym macierzyństwie wyróżnia się różne kategorie rodzin samotnych matek. Najstarszym określeniem samotnych matek są:

- Panny – kobiety zazwyczaj pozostające z wyboru samotnymi matkami,
- Wdowy- następstwo śmierci współmałżonka: naturalnej lub losowej,
- Rozwódki – odchodzące od mężów z różnych przyczyn (Kawula, 2005, s. 116).

Inną, nowszą klasyfikację samotnych matek przedstawiają M. Raław – Markowska, A. Środoń, M. Rymsza, wyróżniając:

- Samotne macierzyństwo z „wyboru” – tworzą je kobiety w średnim wieku z wyższym wykształceniem, aktywne na rynku pracy, z pewnym doświadczeniem zawodowym. Decyzja o samotnym wychowywaniu dziecka u tej grupy kobiet powstała w pełni świadomie i w sposób niewymuszony. W opinii autorów znaczną część tej grupy kobiet stanowią kobiety rozwiedzione.
- Kobiety niezależne finansowo i zawodowo decydują się na samotne macierzyństwo, gdyż czują się w pełni wartościowe i zdolne do tego, aby zapewnić dziecku wszelkie możliwe warunki do wszechstronnego rozwoju (Raław – Markowska, Środoń, Rymsza, 2001, s. 103).

- Samotne matki z „przypadku” – tworzą je zazwyczaj kobiety młode z najniższym wykształceniem ; najwyższe wykształcenie jakie posiadają to zasadnicze zawodowe, ale bez odpowiednich kwalifikacji i doświadczenia zawodowego. Grupa samotnych matek „z przypadku” charakteryzuje się dość biernym stylem życia, który manifestuje się brakiem aktywności, samodzielności, odpowiedzialności za podejmowane decyzje, niezdecydowaniem, unikaniem jakiegokolwiek działania, roszczeniową postawą wobec świata poprzez przyjmowanie pomocy i środków finansowych z opieki społecznej a zaniechanie własnej aktywności zawodowej. Opisywane kobiety mogą prowadzić styl życia „przyjacielsko-rodzinny”, ale też „jednostkowy” zorientowany na własne potrzeby i ogólnie pojęte „przetrwanie”. Jest to sprawa indywidualna i nie należy jej uogólniać (Raclaw – Markowska, Środoń, Rymsza, 2001, s. 105- 107).

„nie całkiem” samotne macierzyństwo – są to tworzone gospodarstwa domowe przez samotne matki i osoby trzecie (Matyjas, 2008, s. 221). Są to kobiety bardzo młode ale również dojrzałe, panny, wdowy, posiadające jedno lub więcej dzieci. Gospodarstwa prowadzone w powyższy sposób są jak dotąd najmniej poznane i zalicza się je do tzw. „innych gospodarstw domowych”. Dzięki temu, że kobieta mieszka z innymi osobami jej poczucie osamotnienia zmniejsza się a świadomość „wspólnego budżetu” ułatwia kobiecie zaspokojenie podstawowych potrzeb materialnych.

Spośród całego katalogu potrzeb najważniejsza dla małego dziecka jest niewątpliwie potrzeba bycia kochanym przez rodziców. Miłość rodzicielska wpływa na stabilny rozwój sfery emocjonalnej dziecka, kształtuje osobowość oraz powoduje u niego poczucie wszechobecnego szczęścia. Dla dziecka bowiem niezmiernie ważna, a może najważniejsza, jest miłość matki (Maciarz, 2004, s. 9). „Opieka matki jest koniecznym warunkiem życia, bez niej dziecko skazane jest na śmierć. (...).

Dlatego pierwsze sygnały lękowe, powstają w związku z zagrożeniem utraty środowiska macierzyńskiego, a więc gdy np. małe dziecko zostawi się samo, w ciemności, gdy nagle ujrzy ono obce twarze, gdy nie widzi matki, jego krzyk jej nie przywołuje” (Kępiński, 1997, s. 143). Kontakt w sensie emocjonalnym między matką a dzieckiem, jak już wcześniej wspomniano, wpływa na osobowość dziecka. Bardzo ważny jest rodzaj relacji między nimi. Aby dziecko prawidłowo się rozwijało matka musi zajmować się nim w sposób trwały, systematycznie opiekując się nim, opierając się na bliskich relacjach, ścisłych uczuciach. Dziecko powinno także czuć się akceptowane, niezależnie od tego jakie jest (Filipczuk, 1981, s. 42). Bezwarunkowość, wszechobecność i stałość miłości macierzyńskiej warunkuje prawidłowy rozwój dziecka we

wszystkich aspektach, sprawia, że dziecko czuje się w pełni bezpieczne i akceptowane. Brak wyżej wymienionych czynników prowadzi do choroby sieroczej, powoduje regres w rozwoju fizycznym i emocjonalnym dziecka a także zaburza kontakty społeczne z innymi ludźmi (Braun – Gałkowska, 1990, s. 65). Rola matki przekłada się na całe życie jej dziecka, nawet wówczas gdy już się usamodzielnia. To mama jest tzw. „opiekunką domowego ogniska” i kieruje życiem rodziny.

W dzisiejszych czasach termin „samotne macierzyństwo” zostaje powoli zastępowany określeniem „rodzina monoparentalna” (Slany, 2002, s. 19). Powstanie takiej rodziny zależy od różnorodnych czynników takich jak: rozwód rodziców, separacja, śmierć rodzica/współmałżonka czy ciąża pozamałżeńska.

DZIECKO W ŻYCIU SAMOTNEJ MATKI – TRUDNOŚCI WYCHOWAWCZE, OPIEKUŃCZE, MATERIALNE I PSYCHICZNE

Samotne matki w swoim życiu muszą zmagać się z szeregiem problemów wychowawczych i egzystencjalnych z zdwojoną siłą ze względu na ową samotność. Ilość i zakres problemów wzrasta głównie u tych kobiet, które nie mogą liczyć na wsparcie i pomoc najbliższych osób. Problemy rodziny monoparentalnej spadają na barki samotnego rodzica, a ich skutki dotyczą rodziny. Matka samotnie wychowująca dziecko musi sama podejmować różnorodne decyzje, związane między innymi z nauką szkolną dzieci, dalszym ich kształceniem, ale też z zabezpieczeniem finansowym rodziny oraz własnym życiem osobistym. Taka sytuacja życiowa może powodować częste stany depresyjne matek, poczucie osamotnienia, bezsilności wobec kłopotów, ale także niedostatek materialny czy niemożność osiągnięcia awansu społecznego. Wymienione obciążenia psychiczne kobiet rzutują na nieprawidłowości w opiece i wychowaniu dzieci. Kobiety pracujące zawodowo ze względu na niewielką ilość wolnego czasu przeżywają dylemat na co tak naprawdę powinny poświęcić wolny czas po pracy: na zajmowanie się gospodarstwem domowym czy zaspokojenie potrzeb dziecka, zwłaszcza potrzeby kontaktu z rodzicem. Samotne matki mają tendencję do perfekcjonizmu, uważają, że poradzą sobie doskonale we wszystkich sprawach domowych, toteż często zaniedbują potrzeby dziecka, choć w ich zamyśle robią wszystko dla dobra dziecka.

Zdaniem A. Maciarz problemy z jakimi zmagają się w swoim życiu samotna matka można podzielić na kilka kategorii (Maciarz, 2004, s. 27):

- Trudności materialne – kłopoty natury finansowej u kobiety samotnie wychowującej dziecko wiążą się głównie z tego powodu, że nie ma przy niej partnera, na którego wsparcie mogłaby liczyć. Jest skazana na siebie i to ona jedyna musi wziąć na siebie ciężar utrzymania rodziny. Niekiedy dzieciom samotnych matek przyznane są drogą sądową alimenty, których wielkość jednak jest nieproporcjonalna do potrzeb rozwojowych dziecka.

- Trudności psychiczne - kobieta, która nie otrzymuje emocjonalnego wsparcia ze strony męża, partnera trudniej radzi sobie z problemami psychicznymi. Kobiety opuszczone przez mężów, opuszczone przez partnerów czy oplakujące śmierć męża często przeżywają problemy natury psychicznej ze zdwojoną siłą: popadają w depresję, zamykają się w sobie, izolują społecznie, czują się winne zaistniałej sytuacji. Bez wsparcia innych osób trudno samotnej kobiecie poradzić sobie z takimi problemami, które przysłaniają codzienne życie i zaburzają funkcjonowanie. Kobieta samotna popada w frustrację z powodu niezaspokojenia potrzeb emocjonalnych, seksualnych, co pogarsza jej nastrój. Niektóre samotne matki zamykają się na wszelkie kontakty towarzyskie z innymi ludźmi, inne natomiast nieustannie poszukują nowych partnerów, by zapełnić pustkę po starcie ukochanej osoby. Zaniedbują tym samym własne dzieci niepoświęcając im wystarczająco dużo czasu (Maciarz, 2004, s. 30 – 31).

- Trudności opiekuńcze – trudności opiekuńcze wynikają głównie (podobnie jak pozostałe) z braku wolnego czasu kobiety pochłoniętej pracą zawodową, często dorabiającej po pracy. Matka wracająca późno z pracy nie ma czasu, czasem nawet ochoty na zabawę z dzieckiem, wykonywanie wspólnych zajęć. Coraz większa liczba kobiet samotnie wychowujących dzieci, zwłaszcza tych wykształconych ciągle inwestuje w własne samodoskonalenie mając nadzieję na poprawę warunków ekonomicznych rodziny. Wiąże się to oczywiście z ograniczeniem czasu jaki matka zdolna jest poświęcić codziennie dziecku.

- Trudności wychowawcze – trudności wychowawcze często wiążą się z trudnościami w pełnieniu funkcji opiekuńczych i wynikają z braku wsparcia osoby bliskiej. Ojciec w rodzinie kojarzy się z większą stanowczością, konsekwencją w działaniu, co nie zawsze jest domeną matki. Wychowanie dziecka i jego rozwój fizyczny, psychiczny, społeczny, emocjonalny w rodzinie samotnej matki jest uboższy niż rozwój dziecka w rodzinie pełnej. Wynika to przede wszystkim z nieobecności ojca w rodzinie, od którego dziecko również uczy się wartości, norm społecznych, określonych zachowań i form postępowania. Ojciec jest dla dziecka autorytetem w równym stopniu jak matka lecz

przekazuje dziecku zupełnie inny system wartości, dziecko obserwuje i uczy się zachowań typowych wyłącznie dla mężczyzny – ojca (Witczak, 1987, s. 63). Dzieci wychowujące się w rodzinach niepełnych, szczególnie rozbitych na skutek np. rozwodu częściej sprawiają kłopoty wychowawcze niż dzieci z rodzin pełnych. Wynika to głównie z niezaspokojenia ich potrzeb rozwojowych i zakłócenia własnej tożsamości. Zdarza się, że dzieci nagle stają się nerwowe, reagują w sposób agresywny, są uparte i nieustępliwe (Maciarz, 2004, s. 31).

WSPARCIE SAMOTNEGO RODZICIELSTWA

W ASPEKCIE PRACY SOCJALNEJ

Samotne rodzicielstwo jest niewątpliwie sytuacją trudną, która w świetle obowiązujących w Polsce regulacji prawnych wymaga udzielenia pomocy ze strony państwa. Zgodnie z art.71 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej „rodziny znajdujące się w trudnej sytuacji materialnej i społecznej zwłaszcza wielodzietne i niepełne, mają prawo do szczególnej pomocy ze strony władz publicznych (Konstytucja RP, art. 71).

Niezależnie od różnych interpretacji rodziny w sytuacji zagubienia społecznego pierwszym miejscem wsparcia rodziny jest instytucja pomocy społecznej w której pracownik socjalny wypełnia istotną rolę. Nie tylko buduje całokształt pomocy w ramach wsparcia społecznego, ale nader często wpływa na usamodzielnienie się jednostki, rodziny (Lulek, 2012, s. 190). Pierwszym jednak etapem podejmowanych działań przez pracownika socjalnego jest postawienie diagnozy w zakresie badanej trudności czy problemu. Jedynie właściwie i profesjonalnie postawiana diagnoza implikuje cały sukces pomagania. W tym kontekście rodzina otrzymująca wsparcie jest zależna od właściwych działań pracownika socjalnego. Znajdując się na marginesie społecznym, doznaje upokorzenia a nawet dyskryminacji. Mogą temu zapobiec świadczenia uzyskiwane za sprawą pracy socjalnej, które są często jedyną „pomocną dłoń”.

Rodzina jako podmiot pracy socjalnej jest innym obiektem świadczeń pomocowych niż jednostka. O wiele łatwiej jest zdiagnozować trudną jej sytuację niż sytuację jednostki. W przypadku rodziny łatwiej też jest określić cele pomocy, angażuje się bowiem ona całkowicie, wraz ze wszystkimi jej członkami. Cele te mogą być doraźne, długoterminowe, konkretne, bardziej ogólne. W ten sposób, diagnozując rodzinę, rozwiązując wyraźnie wyodrębnione problemy, pracownik socjalny wpływa

na inne obszary jej funkcjonowania. Aby zdiagnozować cele rodziny, pracownik socjalny zadaje jej szereg pytań, które dotyczą nadziei, oczekiwanych celów i jej preferencji. W ten sposób dociera on po części do całej struktury rodziny, ona bowiem w istotny sposób wpływa na właściwe funkcjonowanie jednostek (Kluz, Młyński, 2005, s. 104- 105).

W ramach wsparcia społecznego pracownicy socjalni realizując zadania i cele na poziomie instytucjonalnym przyznają swoim podopiecznym różnego rodzaju zasiłki. W pomocy społecznej ustawodawca wskazuje na cztery rodzaje świadczeń: pieniężne i niepieniężne oraz rodzinne i opiekuńcze. W zakres zasiłków pieniężnych zalicza się:

- 1) zasiłek stały - przysługuje osobie całkowicie niezdolnej do pracy z powodu wieku lub niepełnosprawności, zarówno gospodarzącej samotnie, jak i pozostającej w rodzinie.
- 2) zasiłek okresowy- to świadczenie z pomocy społecznej przysługujące w szczególności ze względu na długotrwałą chorobę, niepełnosprawność, bezrobocie, możliwość utrzymania lub nabycia uprawnień z innych systemów zabezpieczenia społecznego. Przysługuje osobie lub rodzinie, której dochód jest niższy od ustawowego kryterium dochodowego
- 3) zasiłek celowy - przyznawany jest w celu zaspokojenia niezbędnej potrzeby bytowej w szczególności na pokrycie części lub całości kosztów zakupu żywności, leków i leczenia, opału, odzieży, niezbędnych przedmiotów użytku domowego drobnych remontów czy napraw w mieszkaniu (Kluz, Młyński, 2005, s. 106).

Praca socjalna świadczona jest na rzecz poprawy funkcjonowania osób i rodzin w środowisku społecznym. Prowadzona jest z osobami lub rodzinami w celu rozwinięcia lub wzmocnienia ich aktywności i samodzielności życiowej ze społecznością lokalną w celu zapewnienia współpracy i koordynacji działań instytucji i organizacji istotnych dla zaspokojenia potrzeb członków społeczności.

Udzielanie wspomagania jednostce w rodzinie niepełnej, ze względu na liczne trudności, z którymi spotykają się samotni rodzice powinno być skuteczne pod dwoma względami. Pierwszy z nich związany jest z autentycznym wspomaganie dziecka, które ma się przyczynić do szybkiego i skutecznego rozwiązania problemu. Po drugie wspomaganie dziecka ma uruchomić z czasem w jednostce proces, który będzie wywoływał tendencję radzenia sobie z własnymi problemami, tj. aktywne poszukiwanie odpowiedniej pomocy a nie tylko bezczynne oczekiwanie na podanie przez

kogoś „gotowej pomocy”. Urzeczywistnianiu wsparcia w rodzinie, także niepełnej sprzyja utrzymywanie bezpośredniej styczności z członkami rodziny, współdziałanie jednostek w toku dialogowego spotkania, wzajemne zrozumienie, empatyczne reagowanie na obopólne przeżycia, oraz spontaniczność i dobrowolność relacji w rodzinie (Kawula, 2004, s. 84-85).

Spośród wielu organizacji, stowarzyszeń i fundacji działających na rzecz samotnych matek dostrzec należy Internetową Poradnię dla Matek Samotnie Wychowujących Dzieci „Mama Sama”, „Fundację Świętego Mikołaja”, Stowarzyszenie Pomocy Samotnym Matkom „Pozwól Życ”, Stowarzyszenia na rzecz Praw Odpowiedzialnych Rodziców „Samodzielne Matki”. Wymienione podmioty podejmują szeroki wachlarz działań na rzecz kobiet samotnie wychowujących dzieci, do których zaliczyć należy promocję kształcenia ustawicznego, wspieranie i inicjowanie działalności na rzecz wszechstronnego rozwoju lokalnego społeczeństwa, działalność informacyjną, edukacyjną, wychowawczą, kulturową, społeczną i zawodową. Często prowadzą internetowe portale, organizują darmowe konsultacje i pomoc medyczną, tworzą bazy lokali mieszkaniowych, organizują i prowadzą szkolenia umożliwiające zdobycie lub podwyższenie kwalifikacji zawodowych kobiet samotnie wychowujących dzieci, pośredniczą w poszukiwaniu pracy, jak też w organizacji opieki nad dziećmi.

PODSUMOWANIE

W dzisiejszych czasach, w dobie przemian kulturowych i społecznych coraz szerzej mówi się o samotnym macierzyństwie. Samotna matka, jako „połowa” pełnej rodziny musi niejako zmierzyć się w swoim życiu tylko i wyłącznie z samodzielnym wychowaniem dziecka, wzięciem pełnej odpowiedzialności za jego rozwój i funkcjonowanie ze zdwojoną siłą. Często w rodzinach niepełnych pojawiają się problemy, z którymi kobieta samotna nie jest w stanie sobie poradzić. Często jednak współczesne kobiety są tak silne fizycznie i emocjonalnie, że bez problemu udaje im się wychowywać swoje dzieci w sposób jak najbardziej wartościowy i zaspokajać ich najważniejsze potrzeby egzystencjalne i emocjonalne.

Bibliografia

- Braun-Gałkowska, M. (1990). Psychologia domowa. Olsztyn: Warmińskie Wydawnictwo Diecezjalne.
- Dąbrowska, T., Wojciechowska, B. (2005). Między praktyką a teorią wychowania. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Dyczewski, L. (1994). Rodzina, społeczeństwo, państwo. Lublin: Wydawnictwo TN KUL Lublin.
- Filipczuk, H. (1981). Rodzina a rozwój psychiczny dziecka. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Jarmoch, E., Jaroń, J., Pilus, H. (1999). Człowiek darem i tajemnicą w nauczaniu Jana Pawła. Siedlce: Wyd. Wyższej Szkoły Rolniczo – Pedagogicznej.
- Kawula, S. (2004). Kształty rodziny współczesnej. Szkice familologiczne. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kępiński, A. (1977). Lęk. Warszawa: Wydawnictwo Literackie.
- Kluz, M., Młyński, J. (2015). Praca socjalna jako forma wsparcia rodziny w kontekście nowych uwarunkowań społecznych. W: Studia nad rodziną, UKSW, XIX nr 1 (36) .
- Lulek, B.(2012). Samotne macierzyństwo w spirali pomocy i społecznego wsparcia: stan i perspektywy. W: Pedagogika rodziny. 2(4)/ 2012.
- Maciarz, A.(2004). Macierzyństwo w kontekście zmian społecznych. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Matyjas, B. (2008). Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Mazur, P. (2007). W trosce o wychowanie ku wartościom w rodzinie. W: J. Zimny (red.), Szkolnictwo katolickie w myśli kościoła. Stalowa Wola 2007.
- Pospiszyl, K. (1986). O miłości ojcowskiej. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- Raław-Markowska, M., Środoń, M., Rymsza, M. (2001). Portrety samotnego macierzyństwa. W: M. Rymsza (red.), Samotne macierzyństwo i polityka społeczna, Warszawa.
- Slany, K. (2002). Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie. Kraków: Wyd. Nomos.
- Tysza, Z. (1974). Socjologia rodziny. Warszawa: PWN.
- Witczak, J. (1987). Ojcostwo bez tajemnic. Warszawa: Towarzystwo Rozwoju Rodziny.
- Zaborowski, Z. (11980). Rodzina jako grupa społeczno-wychowawcza. Warszawa: Nasza Księgarnia.

Ziemska, M. (1970). Rodzina a osobowość. Kraków: Wiedza Powszechna.

I.B. Chervinska,

Doctor of Philosophy Ph.D., associate professor at Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ivano-Frankivsk (Ukraine)

ORCID.ID ORG /0000-0003-0745-1413

T.O. Blyznyuk,

Doctor of Philosophy Ph.D., associate professor at Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ivano-Frankivsk (Ukraine)

blyztan@yahoo.com

ORCID.ID 0000-0002-0558-2201

SOCIAL EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN IN THE EDUCATIONAL SPACE OF RURAL SCHOOL

ABSTRACT: On the basis of study of psychological and pedagogical literature and practical experience in the outlined problem, the article reveals the peculiarities of the activity of educational institutions in distant and remote mountain regions. The authors point to the specifics of organization of educational work and socialization of schoolchildren.

The purpose of the publication is to describe the leading components of the educational space of an educational institution, the disclosure of their role and significance in the formation of a holistic system of social education of the individual.

The authors emphasize that modern educational space acts as the place for the conscious interaction of the growing personality with the surrounding world.

Based on the content analysis of scientific sources, the paper indicates the efficiency of the study of the main factors influencing the work of schools in mountainous areas. Considerable attention is paid to the importance of realizing socially urgent tasks for improving students' education. The researcher conclude social development of the individual should take the leading place in a holistic educational system of an educational institution.

To solve the above mentioned tasks of the study a set of methods was introduced: theoretical: analysis and systematization of scientific literature for revealing the essence and specificity of the formation and social development of the student's personality, in particular its content; terminological analysis and a method for analyzing concepts for the disclosure of the conceptual-categorical apparatus.

KEYWORDS: socialization of the personality, educational space, interaction, socio-cultural mission, development.

INTRODUCTION

The relevance of the topic under consideration is determined by the features of the functioning of rural general education schools in the new socio-cultural and economic conditions. Under these conditions, educational institutions expand their educational, methodical, financial, and information powers, gradually becoming more independent. Such processes significantly affect the functioning of the entire education system, but this is especially acute for the activities of educational institutions located in remote, inaccessible regions of Ukraine.

The process of globalization is an objective and irreversible phenomenon. Year after year, it leads to the ousting of traditional culture, which in many cases is not viable and disappears under the onslaught of mass culture. Therefore, the ethno-cultural diversity of the Carpathian region is now one of the most important conditions for the stability of social development of this distinctive corner of Europe.

The productive activity of the personality of the modern information society can unfold in the corresponding educational space. The educational space is a category of the philosophy of education, which reflects the features of the construction of intellectual life. It characterizes society from the synthesis of a new cultural, spiritual, scientific being, or noosphere, which leads to a new social, economic, political configuration of society.

AIM AND TASKS RESEARCH

The educational space directly serves as a factor of the person's conscious interaction with the world around. The person "lives" (is present) in the educational space in contrast to the educational environment, in which he/she is immersed only, using the information flow (I. Shalayev, A. Veryaev, 2012). The educational space is a factor that determines the process of the formation of students' universal learning activities.

The researchers' interest in the definitions of "environment", "space", "educational space", "socio-cultural space" in connection with the problems of socialization and adaptation of the individual to the environment, to school education has greatly increased for the last years (B. Vitaev, A. Kapskaya, M. Lukashevych, A. Mudryk, V. Shadrikov and others).

In modern psychological and pedagogical literature, S. Sergeev, K. Jaspers, V. Yasvin, and others give essential characteristics of the concepts "environment" and "space". The notion "educational space" is studied by E. Bondarevskaya, A. Lukina, V. Vesnin, I. Levitsky, L. Kepachevskaya, A. Tsimbalaru.

The main criterion for the allocation of educational space is a wide range of educational and pedagogical, social and educational works in educational institutions, research institutes. The

administrative management of educational activities was included in the system of planetary intellectual-cognitive relationships.

RESEARCH METHODS

Preparing the material for the article, we turned to the analysis of scientific and educational-methodical literature, questionnaires and pedagogical experiment

RESEARCH RESULTS

Specificity of filling the content of the educational space of an educational institution is manifested in interaction with other spheres like political, economic, ecological, religious, information, cultural, ethnic, etc.

The educational space is inextricably linked with other socio-spatial phenomena, forming a single noosphere continuum. Through the educational space, actual problems and demands of modern civilization are realized. Among them, one of the first places is taken by the problem of development and social education of the individual.

The cultural and educational space is a kind of “territory of social inheritance”, which unites the achievements of culture and education, where the signs of culture are represented as signs of education, creating conditions for the formation of a person in specific socio-cultural conditions. Along with the family, school, institutions of additional education, traditional cultural institutions, today there are new forms and institutions that form the cultural and educational space. Among them, social and educational complexes, educational trips, network projects, the Internet, informal humanitarian communities, and more..

In the context of approving the innovation model of economic development, and the state as a whole, an important indicator is the modernization of the education system. A special place in the country's education system is occupied by a rural school that performs not only a pedagogical but also a social function, preserves the genetic potential of the population, plays the role of the leading and determining medium of socio-cultural, information-technological, scientific, educational and ideological and spiritual life of the territorial community.

Rural schools of the Carpathian region are a special phenomenon, both in pedagogical theory and in real practice. Geographical position and socio-economic status are the aspects that play a significant role in the functioning of these educational institutions. While the first of them is characterized only by the location of the school, the second depends on a large number of factors: the state of socio-economic development of a particular region, general spiritual and moral level of the rural population, natural and objective environment, special conditions for the school functioning. All these factors actively influence the development of such schools and the process of solving the psychological, pedagogical and social problems facing them.

Social education is a system of social and pedagogical activities aimed at the formation and realization of a person, group, society, their spiritual potential, as well as the socialization of relations in the society. Nowadays a new world approach to the concept of social education has been formed.

In 1992, UNESCO developed and proposed for implementation the “Global Education Program”. According to this program, global education is an attempt to create a common peaceful world culture of humanity, to overcome hostility between national cultures, to try to overcome misunderstandings and build new connections between nature, space and time in the social culture of the planet. Social education is directed to the process of personality formation, that is, to its socialization.

Equity and social integration in education and through education form the basis of a transformative agenda in the sphere of education. Accordingly, we must combat all forms of exclusion and marginalization, disparities and inequalities in access, participation and learning outcomes.

Quality education stimulates the creative spirit and knowledge and guarantees the acquisition of basic literacy skills, as well as analytical skills, problem solving skills and other high-level cognitive, interpersonal and social skills. It also develops skills, values and behavioral attitudes that enable citizens to lead a healthy and fulfilling life, make clever decisions and respond to local and global challenges through education for sustainable development and education.

According to the statement of the Administrator of the World Organization of UNDP, Helen Clarke, “in today’s world, knowledge is a source of strength, and quality education expands the capabilities of both the separate person and the entire society. It is an integral part of the development formula. Knowledge has its intrinsic value, going far beyond the economy - giving people the opportunity to determine their own destiny” . That is why the opportunity to get education is the key to promoting human development.

Thus, social education is a purposeful creation of conditions (material, spiritual, organizational) for human development. In manuals on social work, edited by I. Zvereva, social education is interpreted as “a purposefully managed process of social development, social formation of the individual, assistance to the person in mastering and accepting the moral norms that have developed in the family and society, legal, economic, civil and household relations; purposeful education of a person in view of his personal and social problems and in accordance with the social needs of the surrounding environment throughout the life”.

According to A. Bepalko, “social upbringing is the process of providing in society conditions and activities aimed at mastering and assimilating the growing generation of universal and special knowledge and social experience with the goal of forming social-positive value orientations” .

N. Seiko under social education understands “a system of purposeful influence of society on the values, attitudes, vital meanings of an individual and social macro groups, in the interests of harmonizing personal and general development”.

Thus, scientists unanimously agree that social education is carried out through the socio-cultural system of educational institutions that are oriented to the future values of society.

Considering the educational activity of the mountain school as an important factor in social transformations, it is necessary to take into account the fact that the possibilities of its influence on the development of the rural society are considerable, but the difficulties faced by such a school are also great.

The problem of remote mountain and small schools in Ukraine, like in many other countries, is not only economic, demographic, but rather social. The school in a village remote from the center plays

an important role for the rural community as the only cultural, educational and spiritual center, apart from the church. Proceeding from the tasks set, such educational institutions must fulfill a special socio-cultural mission. The school that has the greatest opportunities to transfer and preserve cultural heritage of the people and at the same time to prepare the ground for social renewal, instilling the abilities and forming the skills that the students will need in the future.

Education promotes intercultural dialogue and fosters respect for cultural, religious and linguistic diversity, which are important factors for achieving social cohesion and justice.

The main priority of the education system is the availability of quality education for all children, despite their place of residence: a big city or a village in the mountains. However, the analysis of the school experience showed a significant lag in the rural school from the city in solving the most important tasks of teaching and educating schoolchildren.

A rural school in the mountains is not only a pedagogical, economic, geographical or social concept. Usually its main function was the formation of a person's readiness for staying in the village and working in agriculture. However, under current conditions this function is not implemented for many reasons. There is an acute problem how to compare the interests of a society that is slowly reconstructing, with the interests of a young person who has seen the disorder of rural life since childhood and, in contrast to previous generations, wants to meet the needs of his/her development with great prospects.

Rural schools of the mountainous region work under specific conditions. They have distinctive traditions, a special character of educational and labor activity. They have their own difficulties, but they also have advantages. In the conditions of a remote mountain village, school becomes the focus of culture, spirituality. Of course, this is due to general socio-economic situation in the village, with the slow development of the economy, its technical equipment. Therefore, first it is necessary to get rid of the narrowly pragmatic functions of the rural school, help it to successfully solve tasks and realize the goals related to social education and comprehensive development of the individual, to ensure access to quality education for children living in remote mountainous terrain. As it is not just a question of teaching, but actually of the formation of the foundations of the life success of the growing personality.

After all, the number of institutions and the distance of the school, the child to the “cultural center” of the cultural and educational environment, do not always determine the saturation and quality of social education. The village of Pavlysh in which the world-famous pedagogue and scientist Vasyl Sukhomlynsky lived and worked, or the village of Yavoriv in the west of Ukraine, in which Petro Losyuk, the People’s Teacher of Ukraine created his amazing “ethnocultural center”, differed little from nearby villages. But for these and other educators who managed to create conditions for the all-round development of children in what would seem to be an unremarkable (from a formal point of view) environment, it is characteristic that one can call the ability to realize the cultural and educational opportunity of the environment.

The level and quality of the school’s educational space largely depends on the ability or inability of teachers to use the cultural and educational potential of the school in education and upbringing: landscape, history, cultural heritage, people as bearers of traditions and innovations, cultural values, hidden and additional, but in fact - the main content of education.

“As a source of knowledge about life of “closer” homeland, such things as local public institutions, monuments, museums, libraries, archives (e.g., church, city, municipal), souvenirs that are in private hands, accounts of local events participants, sometimes manual, regional and local newspapers, monographs of individual towns and regions, articles in scientific and popular publications, a book of school, parish or municipality may be mentioned. Throughout multilateral and detailed examination of the specific manifestations of life of an individual, or a group of people in the area, the natural relationship between various aspects of social, economic, cultural, etc. can be easily seen. Human relationships between the environment of geography and other people are becoming more obvious. The so-called life-historical context is more visible».

Studying psychology and individual characteristics of children, psychologist William Stern concluded that the development of the child is determined by the interaction of two factors - heredity and environment. He stated, that environment creates conditions in which specific features of the person are realized by heredity. Supporters of this direction agree that mental processes are of a biological nature, and interests, direction, abilities of the individual are formed as a social phenomenon. According to the English psychologist D. Schattlevort, biological and social factors influence the mental development of the person in the following proportions: 64% - heredity, 16% -

differences in the levels of the native environment, 3% - differences in the characteristics of educational influence within the same family, 17 % - influence as a special factor of the interaction of heredity and environment.

Through the educational space, urgent problems and demands of modern civilization are realized. Among which the problem of the social development of the individual plays the leading role. Thus, A. Katashov, summarizing various approaches to the definition of the concept of “educational space or educational institution”, considers it as a set of spiritual and material conditions for the functioning of the institution, ensuring the self-development of a free and active personality, the realization of the creative potential of the child. The educational space, according to the scientist, is a functional and spatial association of subjects of education, between which are established close diverse group interconnections, and can be considered as a model of the socio-cultural space in which the personality becomes established.

The focus of the educational process on the disclosure and development of the personal potential of each child is one of the indicators of its quality. Identifying and adequately addressing the problem, comparing it with the needs and opportunities for the child's social development, is designed to make the educational space comfortable, emotionally rich, providing a favorable regime, rhythm and pace of life. It also expands personality' cognitive capabilities, stimulating various types of activity. The listed characteristics can be considered as the leading requirements to the organization of the modern educational space of the educational institution and as general principles of its design and modeling.

The academician of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine A. Savchenko draws attention to the use of the active influence of the geographical environment in the process of modeling the development of the modern school, which in particular notes that it is necessary to move to “building a system of micro- and macro educational and training environments” .

In practice, social education of young people in an educational institution is carried out through the content of training, as well as outside it - in extracurricular activities. At the same time, such organized social activity appears and is solved through various ways.

Namely:

- by maintaining and preserving the system of views, norms, family value orientations, group or society;
- through the transformation and processing of both previous and real social norms and cultural values of society;
- by creating new rules, standards, value orientations and social experience.
-

Since social environment significantly affects the entire process of the formation and functioning of the individual, social experience of the young person can be both positive and negative, depending on how well the sociocultural environment is organized or designed. We support the statement of A. Cape that “if the social environment meets the social needs of the individual, the process of social education is effective. In the case of adverse effects, this process, although it occurs, but in a certain way acquires the features of instability, social inferiority, sometimes even criminal orientation” .

In particular, we are talking about the process of optimizing the anatomical, physiological, and social development of a junior schoolchild's personality in a mountain environment. The environment of a mountain school is a set of conditions and interactions, including human ones, which surround the student; this is the environment for the full life of the entire school.

Today each educational institution creates its own system of educational work, which is based on national traditions and features of the socio-cultural space. After all, space is “a real reality, in the conditions of which a person develops” . In this context, relevant is the statement from the Concept of General Secondary Education of Ukraine which says the school is the life space of the child. At school the child is not prepare for life, but lives it fully, and therefore the whole activity of the educational institution is built in such a way as to contribute to the formation of the personality as the creator and designer of one's life.

We believe that the educational space of a rural school, as part of the innovative variation in sociocultural space of the Carpathian region, contributes to the development of universal personality characteristics, innate and acquired abilities that can be realized very plastically, that is, to manifest themselves in various spheres of the future life and activity of the child.

Training and education of students in such conditions should focus on the full development of the individual. In addition, on the formation of social qualities and creative abilities - intellect, in the psychological, emotional and spiritual sense of the development of the individual, in his/her conscious view of the world, in relations with the surrounding people and the society.

Knowledge and skills acquired in the educational space, where the social development of the personality is cultivated, which is concentrated in special competencies, and do not reduce to strictly codified acquired qualities of the child (dances, sings, solves complex mathematical problems, plays with friends). They manifest themselves in the readiness to realize own potential in various spheres of creativity and practical activity. At the same time, it is the personality, its orientation, value systems that lead to the development of capabilities and determine how personal potential will be realized. The school is the social institution where every child should be revealed as a unique personality.

CONCLUSIONS AND PROSPECTS FOR FURTHER RESEARCH

That is why, it is necessary to arrange a developing, creative educational space in the primary school, which will help to reveal natural capabilities of each child, and teachers should continue the work begun by their colleagues and parents to preserve and develop the creative abilities of students.

The life of every resident of a mountain village and his/her family is connected with the school and the teachers who work in it. A socially active school should become the second home for all students, parents, teachers, and the public. Here, everyone should feel like a master, and staying in it must not be a burden, but bring joy and pleasure. Therefore, to optimize the activities of schools of this type, it is necessary: to constantly work on improving the educational space, promote the development of creative potential, both teachers and students, support diverse social education.

BIBLIOGRAPHY:

- Bachynskaya E. M. The mechanism of formation of innovative educational space in the region. Pedagogy and psychology. No. 1 (54). 2007. P. 79-88 .
- Incheon Declaration, 2015, electronic resource. Access mode: <https://ru.unesco.org/themes/education>
- Bespalko A.V. Social pedagogy in the schemes and tables: textbook. Moscow: scient. Literature, 2003. 140 p.
- Blyznyuk T.O. Formation of students' socio-cultural and lingual competence at foreign language lessons in primary school. Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University. Scientific edition. Series of Social and Human Sciences. Vol.1. № 2-3 2016. P. 18-22.
- Katashov A.I. Pedagogical bases of development of innovative educational environment of lyceum: abstract. Disert. of can. ped. sciences: 13.00.01. Lugansk, 2001. 20 p.
- Kapskaya A.I. Social work: technological aspect: a textbook / ed. prof. A.I. Kapskaya. Moscow: finance and statistics, 2004. 236 p.
- Kisil M.V. The space of education from the point of view of its main subject // bulletin of the university of Cherkasy. 2006. Series "Pedagogical sciences", issue. 88. P. 138-141.
- Mazur Piotr. Regional, patriotic and multictlural education in Poland. Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University. Vol. 1, No 2-3 (2014). PP. 68-78. (in Ukraine)
- Palchevsky S.S. Pedagogy. Kiev: Karavella, 2008. P.366-384.
- Savchenko A.Ya. Didactics of elementary school: a text book for students of pedagogical faculties. Kiev: Genesis, 2002. 388 p.
- Seiko N.A. Social pedagogy: a course of lectures. Zhytomyr: ZHDPU, 2002. 260 p.
- Social work in Ukraine: textbook. edited by I. Zvereva. Kiev: science. world, 2003. 233 p.
- Chervinska I.B. Development of the gifted personality of the younger schoolchild in the modern socio-cultural environment of the mountain school. Mountain school of the Ukrainian Carpathians. 2013. No. 8-9. PP.137-142.
- Tsirulnikov A.M., Krylova N.B., Perel I.M. Glossary on the socio-cultural approach to the development of the education system and its socio-cultural modernization. Access mode: <http://setilab.ru/modules/article/trackback.php/255>
- Yakimanskaya I.S. Personally oriented learning in a modern school. Moscow: September 1996. 96 p
- Yasvin V.A. Educational environment: from modeling to design. Moscow: Nauka, 2001. 366 p.

Olena Budnyk

***Professor (Pedagogical Sciences) at the Department of Pedagogy of Primary Education,
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ukraine
ORCID ID 0000-0002-5764-6748***

Hryhorii Vasianovych

***Professor (Pedagogical Sciences) at the Department of Humanities and Social Work,
Lviv State University of Life Safety, Ukraine
ORCID ID 0000-0002-2346-193X***

Tetyana Blyznyuk

***Assistant Professor (Pedagogical Sciences) at the Department of Pedagogy of Primary
Education, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ukraine
ORCID ID 0000-0002-0558-2201***

SOCIAL-PEDAGOGICAL MODEL OF INCLUSIVE EDUCATION

ABSTRACT: The article outlines the theoretical and practical aspects of designing a model of social-pedagogical activity for effective introduction of an inclusive form of education. The authors substantiate the strategic tasks that today are facing the world education community. The theoretical basis for realization of the model of social-pedagogical activity in the educational space is recognition of the formation of a new philosophy of inclusive education. It involves a considerable change in social perceptions and stereotypes regarding the treatment of people with special educational needs; as well as the creation of a corresponding regional social infrastructure and an inclusive developing educational environment. Practical aspects of social and pedagogical activity are represented through their directions and content in the conditions of an educational institution with inclusive (integrated) education. In the paper, the authors emphasized the necessity of introducing innovative educational technologies into the practice of inclusive education, creation of emotional and psychological comfort in work with students with special needs.

KEYWORDS: people with special educational needs, social and pedagogical activity, inclusive education, inclusive developmental, educational environment, philosophy of inclusive education.

INTRODUCTION

Socio-pedagogical problems and efficiency of their solutions for the implementation of inclusive education have received special attention in the XXI century. Integration of countries into the world (European) educational space requires humanization of interpersonal relationships in society, modernization of educational systems with a view to providing quality services for different categories of students, including those with specifics of mental or physical development.

In Western European systems of general secondary education, despite their diversity, integrated and inclusive education of children with special needs has been defined as the main form of education since the 1960s and 1970s. These countries have long lost ago their totalitarian regimes and have considerable progress in inclusive practice development, clearly outlining the prospects for solving urgent pedagogical and social problems.

Inclusive education in the Nordic countries (Sweden, Denmark, Norway, Iceland and Finland) is one of the most valuable areas of education and social policy. The introduction of inclusive

education in a comprehensive process in Scandinavia dates back to the second half of the 20th century, when special education has become unable to meet all the requirements of a healthy society with equal opportunities for everyone. However, in the majority of the countries special education is still an alternative form of education for children with special needs who cannot attend secondary schools because of the specific reasons of health (N. Andriichuk, p. 98).

From the overview of National Education of UNESCO program “Education for All – 2015” we can learn that in Lithuania “all children and the youth with special education needs should have a possibility to study in different types of schools and in a favorable learning environment following formal and non-formal curricula” (UNESCO Program Education for All 2015 (2014)).

The questions of the organization and development of inclusive education in different countries were studied by V. Blândul, A. Bezpalko, V. Bondar, A. Bradea, D. Cameron, D. J. Chambers, L. Cook, M. Friend, A. Kolupayeva, S. Main, J. Njelesani, P. Sarah, A. Shevtsov, M. Shved, N. Hui, D.A. Hurley-Chamberlain, C. Shamberger, E. Vickery and others.

Today we have the problem of not accepting all people as “equal” by our society. There are certain stereotypes due to various differences (gender, health characteristics, national characteristics, etc.). This issue is typical of most post-Soviet countries. For example, according to N. Artyushenko, in the territory of the former Soviet Union, about 60% of teachers and 67% of parents are not ready to integrate children with disabilities to study at a secondary school. As a result, more than 90% of children with disabilities experience a moral discomfort, a negative attitude towards those with a typical development level. Although 93% of these students are positively or respectfully treated in a single team of “special” children (N. Andrushchenko, p. 80).

However, Ukraine has made some progress towards providing educational services to people with disabilities; but overall, the level of inclusive inclusion is still rather low. For example, “In 2015/2016 school year, only 2,720 children with special educational needs studied in inclusive classes - only 5.8% of the total number. Most of these children (32.6 thousand people) continue to study in special boarding schools. In general, more than 50 thousand children with special educational needs are still out of high-quality education and socialization” (Inclusive education, website of the Ministry of Education and Science of Ukraine).

Many difficulties arise in educational practice, when there is a transition from medical to social work with children with disabilities. Therefore, in this article we will consider some theoretical and practical aspects regarding the creation of a model of social-pedagogical activity in educational institutions with an inclusive form of education.

RESULTS AND DISCUSSION

Theoretical aspects of social and pedagogical activity

In present conditions, it is important to develop a model of social-pedagogical activity of the school regarding provision of services for children with special educational needs.

Essential characteristics of the model in the scientific literature is defined as “an imaginary or materially implemented system that reflects or reproduces the object of the research ... and is able to change it so that its study gives new information about this object” (Encyclopedia of Education, p. 516). In relation to our research object, the model of social-pedagogical activity is a set of theoretical and technological principles that serve as a guide for the teacher in his practical work. “The criteria of the truth of the model are also the possibility of its transformation into other models (deduction), and the withdrawal of new images from it - a proactive reflection of new manifestations of the essence,” as proved by practice (M. Obukhovsky, p. 49).

The model of social and pedagogical activity in the context of inclusive education contains two mutually related components: internal and external.

The socio-pedagogical orientation of the secondary education institution in providing appropriate education services for the children in an inclusive form involves various aspects of activity - diagnosis, social upbringing, protection of the child's rights, psychological counseling of the family, etc. At the same time, the external component of this model creates opportunities for applying knowledge, skills and abilities acquired in the school, values, experience of emotional attitude to the world, creative activity in real life, and pro-social activity. Thus, it is a question of pedagogical attitude to the social environment surrounding schoolchildren, which is intended to harmonize the

influence of various factors of socialization on the process of formation of the individual, in particular, students with peculiarities of psychophysical development.

The inclusive approach involves creating conditions in society in order to meet the special needs of each person for quality education. It is important that these features are not perceived “as an exceptional phenomenon, destined”, since the presence of one or another violation does not predetermine the marginality of the human way of life. The basis of the inclusive model of social behavior is autonomous participation in social activities, establishment of a system of social contacts, accepting of each individual by the society (I. Dubkovetska, O. Budnyk, S. Sydoriv; p. 100).

Among the strategic objectives, facing the world educational community today is the issue of providing high-quality education for people with special educational needs, in particular:

- provision of proper conditions for the introduction of an inclusive form of education in educational institutions of different levels;
- expanding the practice of inclusive and integrated education in preschool, general and non-school educational institutions for children and young people who need to correct physical and / or mental development;
- development of a method for early detection and diagnostics of children with special educational needs;
- improvement of the special educational institutions network, creation of new models and forms of organization of education for people with special educational needs;
- improvement of educational, methodological and logistical support of educational institutions providing educational services for children and young people with special educational needs;
- preventive work of teachers to overcome prejudices and discrimination of students with special educational needs, forming tolerant, socially positive attitude towards them from peers and school teachers;
- introduction of programs for the upgrading of teachers and teachers' assistants to work in an inclusive educational environment;
- provision of architectural, transport and information accessibility of such establishments for various categories of children with peculiarities of psychophysical development;

- mastering social and pedagogical techniques and developing strategies for relevant activities using community partnerships.

In the countries such as the United Kingdom, the United States, Canada, Finland, etc., these issues are not as acute as in the post-soviet countries, where inclusive education only makes the first steps towards its implementation.

The research shows that the Icelandic system of the inclusive education greatly differs from Swedish and Norwegian. Usually all children there study at regular schools. Special education in these countries is represented by three schools: one for students with significant deviations and the two others for students who have problems with behavior (N. Andriichuk, p. 103).

The model of social and pedagogical activity in the conditions of inclusive education is designed taking into account the partner interaction of all the participants in the educational process – students, teachers, social pedagogues, practical psychologists, parents, speech therapy teachers, medical workers, as well as public representatives. At the same time, the choice of directions, content and methods of social and pedagogical activity, dynamic design of optimal forms of interaction between subjects of the inclusive process involves interaction with social infrastructure, central and regional (municipal) bodies of legislative and executive power.

The main theoretical basis for the implementation of the model of social-pedagogical activity in the educational space is the formation of a new philosophy of inclusive education, which involves a change in social perceptions and stereotypes regarding the treatment of people with special educational needs.

Romanian scholars argue that society is still prone to a segregationist approach to education for children with disabilities. In Romania, as well as in Ukraine, the problem of training teachers of special education / inclusive education is also acute. That is, it involves the formation of professional psychological, pedagogical and methodological competences that allow them to effectively implement an individual approach to work with students with special needs (V.C. Blândul, A. Bradea, p. 337). At present, the Ministry of Education and Science of Ukraine is

actively implementing the national project “Inclusive education – the level of consciousness of the nation” for the formation of a new philosophy on inclusion.

Integration of persons with peculiarities of psychophysical development into educational institutions is defined today as an important task of providing quality education for all citizens, creating conditions for inclusive education. According to foreign scholars (S. Main, D.J. Chambers, P. Sarah), in the inclusive process, traditional views and beliefs regarding training of people with disabilities, their perceptions in society are of great importance. According to the research, the efficiency of inclusive education in various Canadian provinces is not always high. Most citizens of the country approve the idea of inclusion; understand the importance of socialization of persons with physical and mental disorders in educational institutions, and the formation of a tolerant attitude towards them. However, a significant proportion of people still support traditional segregation approaches to teaching children with mental-psychological disorders (W. E. Lyons, S. A. Thompson, V. Timmons).

The conceptual foundations, normative and legal basis of inclusive education in most countries are developed at the state level. However, in some aspects there are problems with its practical implementation, establishing cooperation and coordinating the work of educational institutions of inclusive orientation (pre-school, general education, college, university). In many countries, especially Eastern Europe, there is a number of difficulties in implementing these tasks because of the inability of the modern school to timely and adequately respond to transient changes - to introduce new content of education, innovative technologies, new strategies of pedagogical interaction based on personally oriented learning.

The next aspect of social-pedagogical activity under inclusive conditions is the regional (municipal) social infrastructure (educational institutions, family social service centers, young parents' communities, centers for social and psychological rehabilitation for people with functional limitations, clubs at their places of residence, etc.). Thus, psychological and pedagogical support for children with special educational needs should not be limited to the educational space of the educational institution, but widely distributed throughout the social infrastructure of the neighborhood, government agencies, families, and the street.

Finally, the effectiveness of implementation of the model of social-pedagogical activity on the introduction of inclusive education is the creation of an inclusive and developing educational environment - a unified system of continuous qualified psychological, medical and pedagogical support for the education of people with special needs (from preschool institutions, leisure centers, schools, to institutions of higher education).

In creation of this environment gender representations that characterize the mentality of a particular people occupy a significant place. Yes, today there is no doubt that every person has the right to education. However, still many children with disabilities in low and middle-income countries remain deprived of educational opportunities. According to research data (N. Hui., E. Vickery, J. Njelesani, D. Cameron, 2017), gender and disability are the main factors influencing inclusive education. For example, in Western and Eastern Africa (Guinea, Sierra Leone, Nigeria, Zambia, etc.), gender representation often does not allow a child to acquire education because of a violation of her mental, intellectual or physical development. According to the results of studies, cases of social isolation in the educational environment were more frequent than boys and girls with disabilities. Among students with disabilities, girls are more susceptible to mental illness due to social bias in their educational potential. They are more likely to be sexually abused. So, for the effective implementation of inclusive education, the creation of a safe school environment for all students is crucial, as well as the elimination of gender stereotypes for the education of children with special educational needs (N. Hui, E. Vickery, J. Njelesani, D. Cameron).

The creation of an inclusive educational environment in an educational institution is the organizational and methodological basis for the effective implementation of inclusion. Therefore, we define such components of the formation of this medium (O. Budnyk, 2015, pp. 73-74):

- socio-psychological (taking into account individual psychological peculiarities of development and stereotypes of behavior of a pupil who needs correction of physical and (or) mental development; propagation of moral and ethical norms in social and communicative activity of a person with a group; adequate attitude towards positive or negative phenomena in behavior around, forming a tolerant interaction of classmates with a child with special educational needs, etc.);
- informational (availability of modern normative and legal and methodological support of the inclusive process, creation of the system of electronic teaching of students with peculiarities of psychophysical development, experience of use of educational resources of online learning, etc.);

- cultural and educational (pedagogical competence of participants in the educational process in the inclusive school, covering the content, forms, methods, means, innovative technologies, etc.);
- material and technical (availability of modern multimedia means of training, audio and video products in accordance with the needs of the child with disabilities, adaptation of the physical environment of the school, taking into account elements of aesthetics and requirements of accessibility in the interior of the educational institution, etc.).

Practical aspect of social and pedagogical activity

In the socio-pedagogical activity of the institution of secondary education with inclusive education, we distinguish the following directions:

- provision of a social and educational environment aimed at compensating for the adverse experience of socializing students with special educational needs in school conditions, providing teachers with comprehensive assistance in creating the appropriate conditions for their adaptation (socialization);
- study of modern socio-pedagogical researches in order to identify students' social and personal problems requiring correction of physical and (or) mental development, psychological, medical and pedagogical diagnostics of physical, mental and social health of students;
- socio-pedagogical prevention and rehabilitation of non-adapted and socially depressed children; implementation of a system of preventive influences on the prevention of non- social behavior;
- advisory assistance to parents of "problem" children;
- work with gifted children, in particular those with special needs;
- organization of sporting-recreational, leisure and other types of socially active activities of schoolchildren;
- social educational activities in promoting healthy lifestyles, raising the pedagogical culture of the parental community.

In accordance with certain directions, we will outline the indicative content of social and pedagogical activities in an educational institution with an inclusive form of education (Table 1).

Table 1

Indicative content of socio-pedagogical activity: inclusive practice

SOCIAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITIES IN CONDITION OF INCLUSION	Identification of children who need to correct physical and / or mental development.
	Adaptation of the social and educational developmental environment to ensure equal access to education, including children with special educational needs, who study at school. Prevention of school disadaptation (correction of social motivation of learning, emotional perception of students and class, individual possibilities, identification of conflict situations in microsystems, etc.).
	Study of the content and features of the teacher's work in the inclusive classes (familiarization with the regulatory framework, didactic-developmental and logistical support of the school, etc.)
	Psychological and socio-pedagogical support of pupils with special educational needs and their parents.
	Mastering social and pedagogical methods for effective socio-cultural education and development of children, taking into account their individuality in inclusive classes.
	Development of strategies for social and pedagogical activities with the use of potential resources and community partnerships.
	Preventive work of the teacher to overcome prejudices and discrimination of students with special educational needs, formation of tolerant, socially positive attitude towards them from peers and teachers of the school, provision of special services in accordance with the educational needs of children.
	Involvement of students with special educational needs and their parents (guardians) in active socially significant activity in the microenvironment of the school.
	Creation of conditions for self-development, self-realization of deviant children among peers, prevention of negative influence of mass culture, stereotypes of non-social behavior, interpersonal conflicts in the educational process; assistance in realization of social needs in conditions of social disorganization; assistance in overcoming social infantilism through the formation of skills of socially positive activity, formation of a students' civic position.

	Social-pedagogical support of gifted students with special educational needs; discovery of their abilities, inclinations, talents; development of cognitive interests and opportunities (academic, psychomotor, intellectual, artistic, creative, leadership), discovery of explicit and hidden giftedness; implementation of an individual approach in the educational process, the choice of effective developmental technologies in dealing with talented and gifted students with peculiarities of psychophysical development.
	Development and implementation of special socio-cultural animation programs for organizing leisure activities for students with special needs in the micro society. Creation of an educational and cultural environment at school, organization of social and pedagogical cooperation with out-of-school, recreation centers and volunteer organizations.
	Psychological-pedagogical diagnostics of parents for identifying (rebuilding) their social and educational potential and typical difficulties (mistakes) in the upbringing of children with peculiarities of psychophysical development. Prevention of non-constructive pedagogical influence and various forms of violence against children with disabilities. Increasing the level of pedagogical culture of the family, social-pedagogical counseling of parents (guardians), assistance to families of “risk groups”.

Thus, the efficiency of the inclusive process depends largely on teachers. Their beliefs are reflected in attitudes towards students with certain disruptions in development, which greatly affect their willingness to work in an inclusive environment (S. Main, D.J. Chambers and P. Sarah, 2016). “Implementation of technologies of educational integration will make it possible to reconcile the contradictions between equal rights of persons with peculiarities of psychophysical development in choosing a life path, forms of education, educational services and actual inequality of opportunities of various social groups” (A. Kolupayeva, p. 11).

The idea of co-teaching (Co-Teaching) as an educational strategy in the inclusive process is increasingly finding its adherents in scientific publications. Scientists focus on methodological approaches based on the joint teaching activities of teachers in the inclusive educational environment, who jointly plan and develop each component of the lesson, taking into account certain factors. At the same time, the most common practice in school is learning where one teacher develops and conducts a lesson and the other provides an individual support to particular students

with disabilities, that is, they carry out appropriate psychological and pedagogical support (M. Friend, L. Cook, DA Hurley-Chamberlain, C. Shamberger). This is usually a teacher's assistant. Inclusive education should apply learning strategies that focus on collaborative and student communication in the educational process, and active interaction between teachers and students (V. C. Blândul, A. Bradea, p. 342). After all, the success of the implementation of the model of social-pedagogical activity in the inclusive process depends largely on the coordination of the actions of teachers and teams of diverse professionals (social pedagogue, medical worker, psychologist, speech therapist, educator, etc.). All of them should jointly diagnose the child's disorder, assess the real condition of her child, taking into account the nosology, develop perspective and short-term individual training plans, arrange additional services and analyze the dynamics of academic achievements of the child with special needs.

At the same time, there are often problems with creating emotional and psychological comfort in working with students with various disabilities in development. "Teachers of students with emotional and behavioral disorders (EBD) face the challenge of managing core academics alongside maladaptive behavior that may be insurmountable without the support of mental health professionals" (William C. Hunter, Susan Elizabeth Elswick, Laura Baylot Casey, 2018).

CONCLUSIONS

Development of an effective model of social and pedagogical activity in the system of inclusive education is possible on the basis of the interaction of various factors, first of all, the proper financing of inclusive education. First, it is about creating architectural accessibility in educational institutions, providing modern correctional and rehabilitation equipment, vehicles adapted for the transportation of students with physical limitations, etc. Another important aspect is the improvement of the normative, legal, and methodological provision of the inclusive process, training of employees for the implementation of the tasks of inclusive education in socio-pedagogical practice.

Today we find particularly relevant formation of positive public opinion, overcoming of gender and mental stereotypes, formation of a new philosophy of education in relation to people with peculiarities of psychophysical development, implementation of educational work among parents

about the essence and content of inclusive (integrated) learning, taking into account adaptation issues in inclusive and educational environment for children from socially vulnerable groups (economically, socially, academically or intellectually), etc. (O. Budnyk, 2017). At the same time, this work should not be limited to the educational institution. It is necessary to update regional (municipal) social infrastructure (centers of social services for the family, for young parents, centers for social and psychological rehabilitation for people with disabilities, etc.).

We consider necessary involvement of mass media and volunteer organizations in such work. It will promote development of a humane attitude towards people with disabilities and their families. It can be fulfilled through outdoor advertising, social videos on television, mass events with the involvement of people with peculiarities of psychophysical development, development of inclusive infrastructure with the aim of successful integration and quality education of people with disabilities in different types of institutions: kindergarten, secondary school, extra-curricular education center, institution of higher education and postgraduate education.

BIBLIOGRAPHY

- Andriichuk N. (2017). Historical Background of Inclusive Education Development in the Nordic Countries. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University. Scientific Edition: Series of Social and Human Sciences*. Vol. 4, No. 1, P. 97-104. doi: 10.15330/jpnu.4.1.97-104).
- Artyushenko N.P. (2010). Organizational-pedagogical conditions for the education of children with disabilities by means of inclusive education: thesis... cand.of ped.sciences: 13.00.01 – general pedagogy, history of pedagogy and education. Tomsk. 164 p. (in Russian)
- Kolupayeva A. (2014). Special education in Ukraine and modernization of the educational branch. *Special child: education and upbringing*. №3. P. 7-12 (in Ukrainian).
- Blândul V. C., Bradea A. (2017). Developing psychopedagogical and methodical competences in special / inclusive education teachers. *Problems of Education in the 21st Century*. Vol. 75. No. 4. P. 335-344.
- Budnyk O. (2015). Inclusive education. Ivano-Frankivsk. 252 p. (in Ukrainian)
- Budnyk O. (2017). Inclusive education: socio-pedagogical context of the problem. *Education for people with special needs: ways of development: col. Of scien. works*, ed by. V.V. Zsenko, A.A. Kolupayeva. Kyiv: LLC "Our printing house". Issue 13. P. 71-80. (in Ukrainian).
- Dubkovetska I., Budnyk O., Sydoriv S. (2016). Implementing Inclusive Education in Ukraine: Problems and Perspectives. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University. Scientific Edition: Series of Social and Human Sciences*. Vol. 3. № 2-3. P. 99-105. doi:10.15330/jpnu.3.2-3.99-105.
- Inclusive education. The site of the Ministry of Education and Science of Ukraine. Available: <https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya> (in Ukrainian).
- Encyclopedia of Education (2008). Acad. ped. Scien. of Ukraine; chief ed.. V.H.. Kremen. Kyiv: Jurinkom Inter. 1040 p. (in Ukrainian)
- Friend M., Cook L., Hurley-Chamberlain D.A., Shamberger C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*. Vol. 20. Issue 1: Collaboration in Special Education. P. 9-27. doi.org/10.1080/10474410903535380.
- Hui N., Vickery E., Njelesani J. & Cameron D. (2017). Gendered experiences of inclusive education for children with disabilities in West and East Africa. *International Journal of Inclusive Education*. Available: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2017.1370740>

Lyons W. E., Thompson S. A. & Timmons V. (2016). 'We are inclusive. We are a team. Let's just do it': commitment, collective efficacy, and agency in four inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 20. Ussue 8. P. 889-907. doi.org/10.1080/13603116.2015.1122841.

Main S., Chambers D. J. & Sarah P. (2016). Supporting the transition to inclusive education: teachers' attitudes to inclusion in the Seychelles. *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 20. Ussue 12. P. 1270-1285. doi.org/10.1080/13603116.2016.1168873.

Obukhovsky K. (1981). Psychological theory of the structure and development of the person. *Psychology of the formation and development of the person*. Moscow: "Nauka". P. 45–67. (in Russian).

UNESCO programme Education for All 2015 (2014). Overview of National Education. Lithuania.

A v a i l a b l e : https://www.smm.lt/uploads/lawacts/docs/764_f5a0f788b5783d3f016d4b6de00dc418.pdf

William C. Hunter, Susan Elizabeth Elswick, Laura Baylot Casey (2018). Efficient Wraparound Service Model for Students with Emotional and Behavioral Disorders: A Collaborative Model for School Social Workers and Teachers. *Children & Schools*, Vol. 40, Issue 1. P. 59-61, <https://doi.org/10.1093/cs/cdx030>

Beata Skrzydlewska

Pedagogical activity of Premonstiatensians from Imbramowice on the example of the Private Agriculture School for Girls in the years 1919-1949

To ensure a profound insight into the history of the Imbramowice monastery, in 1999 Norbertine sisters asked Prof. Rev. Marek Zahajkiewicz, the then director of the Institute of Church Archives, Libraries and Museums of Catholic University of Lublin, to conduct such studies. The works began from systematisation and microfilming of archival records. Frequent visits in the monastery gave an opportunity to learn its history. The knowledge was sourced by searching through the archives and studying the works of art collected on the site, but also in frequent discussions with the abbess Mother Antonina Zaczyńska. Reading Chronicles hitherto unavailable, we were surprised to discover that the enclosed contemplative order, seemingly detached from the outside world, is a place rich in the socio-cultural sense. The nuns not only introduced to the convent and its church the freshest art of the time, but for many years engaged in educational activities, as discussed in this paper; they brought up girls from landlord families and opened the Nursery for Village Children and the Household School. They organised courses for housewives, which were conducted by teachers from Household School, and together with schoolgirls they prepared occasional performances for local people. The Norbertine sisters - nuns separated from the outside world with papal enclosure - became active participants of social, extramonastic life. And thus the contemplative enclosed convent gained the status of a cultural centre opening up to local communities.

Beginning of educational activities

The fact that Norbertine sisters had run an institute for girls from landlord families long before the partitions of Poland becomes apparent already after reading the first monastery Chronicle. However, in 1864 the institute was closed as a result of repressions brought about by the January Uprising. For many years on the nuns were forbidden to run any school, even the novitiate. An opportunity to undertake educational activities anew arose in 1905. Only then, after a many-years break, the nuns opened the novitiate. On November 13, 1905 such words were written in the Chronicle: “a candidate Miss Klara Szymborska, aged 24, has come, so the novitiate has been reopened after 41 years, with a supervision of Miss Tekla Siedlecka”.

Several years later, the abbess Maria Nidecka (1897-1917), opened a so-called Non-resident School for Village Children, run continuously until 1923, when Elementary School in Imbramowice was established. Maria Nidecka intended to found a boarding house for teenage girls or a household

school for girls. In order to do that she gathered the necessary documents with the assistance, as apparently approved by the bishop, of Revs. Canons Bogumił Czerkiewicz and Antoni Bożek; these two attempted to obtain funds required to establish the school by regaining the land from the parcelled former monastic property.

Unfortunately the abbess Maria Nidecka died quite unexpectedly on May 16, 1917, and her successor Anzelma Wiśnicka (the abbess between 1917-1924), progressed with the plan and finally concluded the opening of the Household School for Girls. It was possible only after the monastery had been granted a right to purchase an over 88-acre plot and a concession of the Ministry of Agriculture to run such an institution. The opening of the school was considered an urgent issue by the Norbertine sisters, as together with Poland's regaining sovereignty they wished to participate in the shaping of a new rural generation.

To obtain sufficient information how to run such a school, the abbess Wiśnicka, together with one of the sisters, having gained a permission from Rome to leave the monastery, visited Household Schools in Pędzichów, Ruszcza and Szyrwald near Tarnów. She prolonged her visit to School of Household Works for Women in Kuźnice near Zakopane, which was founded by Jadwiga Zamoyska in 1882 in Kórnik near Poznań and moved to Kuźnice in 1891. A few years later Anastazja Bińczycka, a schoolgirl from Imbramowice, described the school in Kuźnice in such words: "It is a household school run on (a large – an author's insertion) scale with every amenity. The post there is housed in a large multi-floor building surrounded with smaller ones, each erected for a specific purpose. Hard to describe in detail, yet it is nice to see the rush and how everything is ordered there, as in a fairy tale, schoolgirls bustling about busily, agile and silent, and while in their work, they are singing to their comfort instead of talking".

The centre in Kuźnice became a model for the newly established school in Imbramowice. Already in September 1919 the superioress of the school in Kuźnice with one of the teachers visited Imbramowice to check the site intended for the school location and discuss the issues concerning its functioning. Moreover, the nuns needed a person suitably qualified and experienced to manage the school as well as qualified teachers. Therefore, at the beginning of November three teachers came to Imbramowice, one of which was Julia Łukaszewska, a person held in a high esteem by Mrs

General Jadwiga Zamoyska, who became a director of the Imbramowice school and occupied the position until January 30, 1923, when she took monastic vows.

The official opening of the school took place with the presence of Rev. Mitrata Bogumił Czerkiewicz, Rev. Canon Antoni Bożek and local parsons. The classes began on November 15, 1919. The school was named then the Norbertine Girls Lower School of Agriculture, yet in 1939 the School-Board for the Cracow School District decided to change the name to Private Female Agricultural School of St. Norbert's Sisters in Imbramowice.

Although it is assumed that the official founders were Rev. Mitrata Bogumił Czerkiewicz and Rev. Canon Antoni Bożek, who helped in solving many organisational matters to establish the schools, it was the subsequent abbesses who put the greatest effort and enterprise into the plan; to begin with Maria Nidecka on whose initiative the idea arose, Anzelma Wiśnicka, assigned from Zwierzyniec to manage the monastery in Imbramowice, who made the idea real, Stefania Czerkiewicz, Maria Łukaszewska, to finish with the abbess Konstancja Łukowicz, during whose governance the school was closed down by the authorities of People's Poland.

The first years of school's existence appeared very difficult. The problem was the lack of suitable accommodation. It could be organised by regaining the former monastery land, which unfortunately resulted in critical rumours among Imbramowice villagers and an apparent boycott of local people, who took away their daughters from the school in the first year of its existence.

School rooms and buildings

During the first years, due to the shortage of space, the school was accommodated in three rooms on the first floor of the monastery; this part was separated from the enclosure with a closed fencing. In 1923 during the land parcellation the monastery regained a building erected between 1758-1769, but completely damaged during World War I. It could however be adapted for school purposes. After a thorough renovation conducted by the abbess Stefania Czerkiewicz, the school was accommodated in renovated rooms and both students and teachers were separated from the monastery. A multi-floor school building housed classrooms and the dormitory, next to it was a farm

building and a granary with a meeting room; the school also utilised a hen-house and a 7887 m² garden.

From a report written in 1933 it can be concluded that some time afterwards the school complex included the school proper - an 18th century double-floor school building. The first floor housed a day room, dining room, kitchen, bakery, pantry, dairy and laundry, whereas the second floor four bedrooms, a cloak room, infirmary, teachers' room and one classroom. School complex also utilised the former granary, built at the same time as the school building proper, where a cellar, woodshed and coal and oil cellars were located. A performance hall was organised there, yet due to the lack of a ceiling and windows it was available for use in the summer only, while in the winter it served as a garden shed. The buildings renovated inside and furnished better from year to year required plastering from the outer side. The school complex included also hen-houses and farm buildings, which were erected modernly owing to subsidies of the Ministry of Agriculture. The buildings belonged to the school until 1949, when it was closed down and became a communal property. Years of improper exploitation and a lack of restoration works led the 17th century buildings to a complete dilapidation; now, with a huge effort of Norbertine sisters, they are being renovated and adapted for a retreat house.

Educational activity

The main objective that the Norbertine sisters bore in mind while arranging for the school was to prepare Polish girls to undertake civic obligations in a new reality of the independent Poland reborn after years of the partition. The idea behind the school's creation, as formulated in School Statutes by the sisters themselves, was to enlighten young girls' minds with "sound notions of the world, mother country and national past, teach them to run a household and shape their attitudes to prepare them for oncoming duties of the marriage, motherhood and bringing up new generations".

The criteria which decided that a candidate was admitted included: the age of at least 16, health certificate, certificate of good conduct as well as ability to read and write, at best confirmed by a certificate of accomplished four forms of elementary school. In the course of time it was decided that the accomplishment of all elementary school forms was required; as reported after the first year of school's functioning the intellectual level of the girls admitted varied considerably and some of them did not demonstrate satisfactory reading and writing abilities.

The most numerous group of attending schoolgirls came from the districts of Miechów, Olkusz and Pińczów, but there were also girls from other voivodships.

The course participants consisted of poor and plain girls, mainly of farm background. This largest group amounted to 80% of the total number of students. Over 10% of the students were girls from clerk's families, and the remaining 10% of the student population comprised craftsmen's daughters.

The syllabus of the school in Imbramowice was mainly based on the curriculum of the Ministry of Agriculture for lower and one-year course agricultural schools. According to a document of the School Board for the Cracow School District of January 1, 1939, the curriculum had to include The Syllabus for One-year Agricultural School for Girls, issued in Lviv in 1938. However, in the Imbramowice school special attention was paid to practical skills (Dzieje-Łukaszewska).

After a final approval of all organisational matters related to the school's functioning, a school year began on October 15 to finish on September 15. The course lasted 11 months and was divided into two semesters: the winter semester I - 5 months and the summer semester II - 6 months.

In the winter semester five thematic groups were formed:

1st group: meal preparation, pie and bread bakery, meat salting and preserving

2nd group: farm household

3rd group: laundry, ironing and household cleaning

4th group: weaving

5th group: underwear cut and sewing, clothes.

Every schoolgirl had to pass each of the five groups after a 1-month attendance in each group.

In the summer semester, schoolgirls were divided into 4 groups, this time changed into a 1-week cycle, and they also repeated the classes from winter semester 1st, 2nd and 3rd groups, while the classes from groups 4th and 5th included gardening. The intention that the school founders were driven by was that the classes “apart from giving the students solid necessary skills, would transfer to them the passion for work, order, conscientiousness, honesty and just, which we see rare in our country and which are the foundation of all culture” (B. 22, p. 9).

Classes of general education were introduced as well, for which 18 hours weekly were devoted. These were: religion, ethical talks, hygiene, environment, animal breeding and veterinary, but also the Polish language, in particular studying the oldest literary works, Polish history with the stress put on post-partition time, the issues of the country with elements of geography of Poland and the world. Girls learnt to read the score, to sing from the score and they trained one- and two-part choir singing.

The day at the school was scheduled as follows:

5⁰⁰ - wake-up, morning prayer

5. 4.45 – 7.00 cleaning

7. 7. 00 – 7.50 getting ready for classes, breakfast

8.00-9.00 lesson

9.00-12.00 practical classes

12. 12.00 – 13.00 lunch, break

13.00-15.15 practical classes

15.15 – 15. 30 afternoon snack

15.30-17.30 – lessons

17.30 - 18.00 free time

18.00 – 20.00 supper, cleaning, practical classes

20.00 evening prayer, night sleep

Sundays were devoted to prayer and rest; blackberry picking excursions to the forest, common pastime, as well as visits to local schoolgirl's houses were also organised.

The girls had to strictly observe the regulations, read out aloud on the 1st day of the school year; they were to:

Obey the directions as to behaviour, order and learning

Stay silent from the evening to the morning prayer

Direct the letters to the Mother Director: addressed to parents - sealed, to other addressees - open

Admit visits only on Sundays and holydays, subject to Superioress' permission, besides the mass time and in a special visiting space

Use only own belongings and take care of the school property

When allowed, girls could:

- leave the school premises
- guide their visitors around the school and school garden
- bring books and newspapers from the outside, etc.”

To learn about Poland and unravel its most precious monuments, summer travels around the country were added in time to the yearly syllabus. As a part of curriculum, they were arranged almost every year. Such a trip was already included in the first school year. Anastazja Bińczycka in the above cited Diary described the trip in 1920. She recalls the arrival to Cracow and visits to the most famous churches, the Wawel Castle, the National Museum, the Matejko's House and the Kościuszko Mound. A part of this school trip was sightseeing of Mydliniki model household, where house interior furnishings, nursery-gardens and a cattle farm could be seen. And next there was a trip to the mother school in Zakopane.

The former students had warm memories of the time spent in Imbramowice, which was confirmed by regular mail sent to the monastery for many years. They not only wrote about their present life, but recalled their school years.

The students describe their first encounter with and their first days at school either in their diaries or in the school Chronicles. Maria Urbańska enters such a note explaining what motivated her to undertake the course at Imbramowice school: “when I was at the elementary school I heard from my siblings of a faraway school at a high level. I then imagined to be a student of such a school”. The first days at school were especially difficult for young girls who had not before left their home for so long. And it took time to get used to the new environment. Anna Widłakówna describes her first day at school in the following words: “Finally I'm at the spot, my eyes wander around the walls of the school, I get anxious inside; I'm touched by the cold and empty bedrooms, all the more that I'm almost alone, with one companion only. The second day, after a sleepless night, we wake up, comfort each other - things will work out - and then we get down to work: me at the kitchen, cleaning, my friend bustling about in bedrooms, lighting fire in the stoves and sweeping, etc. The next days other girls start arriving for good. Thus my first impression changed very quickly: empty and silent bedrooms became bustling and loud, even the dining table, which seemed not to end, was entirely occupied”.

After arrival, on the first day at school new school year students sat an exam in writing and counting: they wrote their curriculum vitas and solved arithmetic exercises. Then girls were assigned to particular groups, depending on their level. The school year began with a mass, followed by breakfast and a meeting with the Directress.

Schoolgirls participated in school ceremonies, commemorating important events as May 3rd, November 11th, President's birthday and later the anniversary of the death of Marshal Piłsudski. Theatre plays were performed for local people and the money collected was devoted for the mother country.

Students had the students' council at their availability; while gathering for the meetings, they presented papers on various subjects, they also ran a small cooperative shop and the Sodality of the Blessed Virgin Mary.

Easter was preceded by exams, followed by a period of retreat and next a holiday of fortnight.

In some cases, when a girl came from far, she could not spend the time at home and had to stay at school. Sisters and lay tutoresses tried to make the holiday time far away from home more enjoyable. Already in the first year of the school's existence several students were forced to stay at school for Christmas but spent it in a friendly atmosphere. Anastazja Bińczycka the then student of the school described in her Diary the Christmas of 1919: "We have spent the time pleasantly, especially the Christmas Eve. We had a Christmas tree, crib, many sweets, and of course we sang carols to Infant Jesus ... For Christmas, me and my friends that stayed here got a beautiful gift - Lord Jesus, and I also got a book explaining monastic studies." The next days she described in a letter to a friend: "New Year's Day, however, we began from a confession. After breakfast, both joyous and anxious, we wished Happy New Year to the Directress and the Abbess and her companions, then we visited the Popiel's Palace in Ściborzyce to return to the monastery for an afternoon snack."

From the beginning of its functioning the school aimed to provide upbringing and character training in the spirit of Christianity. Every year a survey was conducted among students who were to leave the school to inquire what was it that the school had given them. Answering the question, they

wrote such words: "I better know my character and my vices, the school let me broaden my knowledge and learn to pray better". Teachers as well noted their observations concerning their schoolgirls' progress and negligence. The most frequent objections addressed to many of the girls were neglected order and hygiene and a lack of concentration. In their "Notes", teachers wrote such remarks: "she is untidy: she washed her personal things in a dairy bowl ... always with her hair disorderly and her clothes filthy" (in a note of July 4, 1936), "it can be spotted that she is keen, but thinks not, is unpractical and knows little" (a note of November 11, 1936); "she did not learn much on sewing classes ... is prone to lose time talking and doing all sorts of things but sewing, thinks too much of her looks and too little what is to be done. She is sometimes careless in her hygiene" (a note of February 28, 1937). It happened sometimes that the students had to be expelled from the school, because of "the troubles in training in general and personal order, especially in personal hygiene, which is why after a month's attendance two students from Pilica had to be sent away as they could not accept the regime of personal cleanness and school order". Yet, the number of candidates was increasing from year to year; in the first recruitment there were 20 students accepted, whereas in 1936 111 candidates applied, not all of which were admitted. As a result of the sisters' and other workers' initiative, the teachers organised courses for the local people; for instance, in 1935 a course for housewives was organised twice, as well as a training in children's health, in sewing and cut of children's linen, a cooking course and an autumn gardening course. A 10th school's anniversary became a perfect opportunity for the sisters to summarise and draw conclusions from their work. The school developed dynamically and the number of students was growing, therefore a decision to celebrate the jubilee was made.

The official ceremonies took place on August 24 and 25, 1929. Rev. Bishop Augustyn Łosiński, one of the most important guests arrived on Saturday, a day before the main festivities .

An exhibition was held in six rooms on the second floor of the school building. On the first floor a day room decorated with needlework, knitting and cut-outs waited for guests. In a sewing room a presentation of various products was prepared, these included fruit and vegetable preserves, pies, bakery, pastries, jellies and in the corner dairy products - different kinds of cheese and butter. In the knitting room, guests could admire notebooks with cuts and designs. Many prominent visitors apart from Bishop Augustyn Łosiński viewed the exhibition; for instance Mr. J. Stamirowski, the Starost

of Olkusz came to see the works. The congress assembled a total of 115 people. Many food and textile products were sold as well.

After a grand dinner, all guests gathered in front of the gate for a commemorative group photograph. In the evening a ceremony was held in the granary performance hall, where a report from 10 years of school's functioning was read out. Monday began with a High Mass and afterwards a meeting of Society of Female and Male Youths with Imbramowice schoolgirls took place. Before dusk the members of the Society of Imbramowicie Schoolgirls assembled for another meeting, on which one of them presented a paper on the society's motto "Do good".

The school graduates

Until the beginning of the 30s most of the schoolgirls that had successfully accomplished the course, returned homes to run households (approx. 81%), in a course of time, however, owing to the knowledge and skills gained at school, most girls decided to undertake a job. Some of them after completing the course at Imbramowice school went to another courses to obtain a certificate of a household teacher. In the initial period of school's functioning, certain girls decided to stay another year to review and consolidate their knowledge. Moreover, there were some who stayed for 3 or 4 years to work as auxiliary personnel.

Former schoolgirls, or graduates, stayed in contact both with their fellow students and teachers from the Imbramowicie school. To facilitate contact with the school, they established Society of Imbramowice Schoolgirls (Związek Imbramowiczanek), whose main motto was "Do good".

The society organised conventions once a year in Imbramowice. The first such meeting took place on July 29 and 30, 1927.

"Imbramowice Schoolgirls" were socially active and organised different campaigns, including anti-alcohol movements. They adopted a project that Imbramowicie former schoolgirls from local villages would meet every first and third Wednesday of month at 2 p.m. to sew altar linen, also for poor churches in Volhynia. During the meetings one of the gathered, was to read an interesting book, present a paper or together they would sing holy songs.

To keep in touch with former students, a bulletin entitled “Imbramowice One-daily” (Jednodniówka Imbramowiczanka) was issued. The originator of this idea was Sister Maria Łukaszewska. The aim of the idea was to propagate among former students news of one another, by publishing mail, advice, suggestions and words of comfort. The bulletin was funded from the membership fees and the money determined the frequency of issues.

The Congregation of Imbramowicie Schoolgirls was active within the society.

Letters received from the graduates until the 70s confirm very strong relations with the school. They shared in these letters their happy moments, problems and tragedies that touched them. For most of Imbramowicie schoolgirls the time spent within the walls of St. Norbert's monastery was a period of carelessness and happiness, which did not repeat itself anymore. Most probably, when recollecting the school years, they sang a song written there, especially for them:

„Na zawsze w sercach naszych” [Forever in our Hearts]:

I. Na zawsze w sercach naszych /Forever in our hearts/

Szkoła wyryła ślad /The school has embedded the seal/

Jej wzniosłe ideały /And its noble ideas/

niesiemy z sobą w świat /We'll carry with us into life/

Ref.: Niech każda z nas pamięta /May everyone of us remember/

Imbramowiczanką być /To be the girl from Imbramowice/

Jej wzniosłe ideały /The noble ideas/

Będziemy zawsze czcić /Dwelling in our hearts /

Miłością świat ogarnąć /To spread love around/

Pracę w ofierze dać /To work for common good/

A nowym poczynaniom niech błogosławi Bóg. /And may God bless the new deeds./

II. A kiedy przyjdą chwile /And when moments of/

Obłudy, ludzki fałsz /Unkindness and falsehood come/

To niech wspomnienie szkoły /The memories of school/

Ośłodzią gorzki czas /Will comfort us/

Ref.: Niech każda z nas pamięta /May everyone of us remember/

Magdalena Bujnowska

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Mariola Wojciechowska

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Rodzina w hierarchii wartości badanej młodzieży szkół średnich

The family in the hierarchy of values of the studied high school students

ABSTRACT: The text focuses on the subject of family and values. It aims to show where in the hierarchy of values of the studied youth, second class of high school is a family. The text contains a theoretical description of the family and its transformations, as well as an empirical part concerning research on family values in the opinions of secondary school students. In recent years, it has been observed that the family is losing value because the values related to the good of the individual become more important. This was also confirmed in the conducted studies, because the family was located by the youth on the distant 7th position in the group of 10 values.

KEYWORDS: family, family values, values, hierarchy of values, youth

Wstęp

Rodzina jest pierwszym i najważniejszym środowiskiem, w którym ma miejsce kształtowanie się hierarchii wartości. Głównym wyznacznikiem kształtowania się wartości i młodego pokolenia jest to, jakie wartości uznają jego rodzice. Pomimo tego, że w kształtowaniu się hierarchii wartości i osobowości człowieka mają udział także inne środowiska takie jak środowisko szkolne, czy rówieśnicze, to rodzina jest jednak najważniejszym środowiskiem i ma największy wpływ na dziecko i jego sferę aksjonormatywną. Według Urszuli Ostrowskiej główne zadanie rodziny polega na wprowadzeniu dziecka do świata wartości. Rodzice to osoby, które ukierunkowują rozwój dziecka (Ostrowska, 2006, p. 41).

Należy pamiętać, że rodzina ulega ciągłym przeobrażeniom z uwagi na stale zmieniające się warunki życia. Przemiany te dotyczą różnych sfer życia rodzinnego. Aby ocenić i zrozumieć w jaki sposób funkcjonuje współczesna rodzina nie wystarczy jedynie jej obserwacja. Należy odwoływać się do zachodzących na przestrzeni lat zmian i porównać te zmiany do rodziny współczesnej. Bez porównań do poprzednich pokoleń nie można jednoznacznie stwierdzić czy zmiany w odniesieniu do rodziny mają charakter pozytywny, czy też negatywny. Dzisiejsze rodziny funkcjonują w sposób odmienny od rodzin w poprzednich dekadach. Zmieniły się także warunki życia, pomimo tego, iż nadal funkcjonuje tradycyjny model rodziny, to nie jest on identyczny jak kilkadziesiąt lat temu. Jest to związane między innymi ze stałym postępem technologicznym, który następuje bardzo szybko, a także z poprawiającymi się warunkami życia (Czekajewska, 2014, p. 13-28).

Pomimo zmian zachodzących w różnych sferach życia rodzinnego małżeństwo jest nadal wysoko cenioną instytucją przez Polaków. Jak wynika z badań przeprowadzonych przez Pracownię Badawczą Polskiego Pomiaru i Wartości, ponad 90% respondentów nie zgodziło się ze stwierdzeniem, że małżeństwo jest przestarzałą instytucją. Jednocześnie 63% badanych twierdzi, że życie w małżeństwie daje większe szczęście, niż bycie w związku nieformalnym (Wróblewska, 2011, p. 14). Można wnioskować, że dla tej grupy badanych zarówno małżeństwo jak i rodzina stanowią dużą wartość.

Rodzina i jej przeobrażenia w świetle literatury przedmiotu

Rodzina stanowi fundament oraz jest podstawową grupą społeczną. W literaturze przedmiotu można zauważyć dużą różnorodność w definiowaniu rodziny. Ważnym aspektem jest to jaką dyscyplinę naukową reprezentuje dany autor. Inaczej bowiem rodzina jest definiowana z punktu widzenia pedagogiki, psychologii, socjologii, czy też prawa. Jednak w odniesieniu do każdej definicji można powiedzieć, że rodzina stanowi ważną wartość w życiu człowieka.

Stanisław Kawula pisze, że rodzina to przede wszystkim świat wewnętrzny, ale podlegający również wpływom z zewnątrz. Wpływy te docierają do rodziny różnego rodzaju ścieżkami i mają na celu między innymi kształtowanie zachowań społecznych osób, które należą do rodziny (Kawula, Brągiel, Janke, 1997, p. 50). Franciszek Adamski z kolei definiuje rodzinę jako środowisko, które stanowi duchowe zjednoczenie wąskiej grupy osób, które przejawiają wobec siebie wzajemną pomoc i opiekę. Ponadto, osoby te łączy rodzinna i społeczna tradycja oraz łączność biologiczna (Adamski, 2002, p. 29). Z punktu widzenia psychologii rodzina jest dla człowieka podstawową grupą społeczną. Członkowie rodziny pozostają ze sobą w bliskich relacjach i współtworzą rodzinę. Prokreacja stanowi warunek powstania rodziny (Szymczak, 2002, p. 153).

Rodzina została także zdefiniowana z prawnego punktu widzenia. Według kodeksu rodzinnego i opiekuńczego wstąpienie w związek małżeński jest zdarzeniem prawnym, a jego skutkiem jest założenie rodziny (Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. kodeks cywilny i rodzinny). Natomiast według ustawy o pomocy społecznej rodziną możemy nazywać osoby spokrewnione lub

niespokrewnione, pozostające w związku oraz wspólnie zamieszkujące i gospodarujące (Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej).

Rozważając zagadnienie rodziny należy mieć jednak na uwadze fakt, że ulega ona stale przemianom. Zmiany te odnoszą się głównie do struktury rodziny, jej funkcji, układu ról, czy pozycji poszczególnych członków w rodzinie. Główną przyczyną tych przeobrażeń są stale zmieniające się warunki życia, do których rodzina musi się dostosowywać. W każdej z wyróżnianych w socjologii epok, zmieniał się charakter rodziny i jej kształt.

W czasach preindustrialnych rodzina była głównie instytucją ze względu na jej produkcyjny charakter. Głową rodziny był mężczyzna i to on posiadał władzę w rodzinie. Zadaniem kobiety była natomiast opieka nad dziećmi oraz obowiązki domowe.

W kolejnej epoce – industrialnej, nastąpiły zmiany w stosunkach rodzinnych, gdyż uległ zmniejszeniu dystans między członkami rodziny. Jednak jednocześnie uległy rozluźnieniu kontakty ze środowiskiem zewnętrznym, czego konsekwencją stało się zamknięcie na wpływy zewnętrzne. W okresie postindustrialnym zmiany w odniesieniu do rodziny uległy jeszcze większemu przyspieszeniu. Zaczęło się pojawiać coraz więcej związków nieformalnych (Muszyński, 2010, p. 9-10).

Obecnie zachodzące zmiany w rodzinie nie zawsze są korzystne. Rodzina powoli zmienia swój charakter i przestaje być instytucją posiadającą trwałe cechy i wartości. Natomiast w odniesieniu do małżeństwa można zauważyć rosnącą tendencję pojawiania się związków nieformalnych, a co za tym idzie, odpowiadającej temu zmniejszającej się liczbie zawieranych małżeństw (Kocik, 2006, p. 9; Mazur, 2007b). Ze względu na charakter zmian w rodzinie należało zmodyfikować definicję rodziny. Rozważania na ten temat podejmuje także Janusz Mariański. Autor zauważa, że dotychczasowe rozumienie rodziny wydaje się zbyt wąskie i nieobejmujące nowych jej form. Autor analizując różnorodne stanowiska socjologów przywołuje także określenie „postmodernistyczna rodzina” w którym mieszczą się wszystkie permutacje i kombinacje jej członków (Mariański, 2012, p. 53). Współcześnie rodzinę można pojmować jako związek lub stowarzyszenie pojedynczych osób, które posiadają własne zainteresowania, cele, czy doświadczenia. Nie jest to jednak jednoznaczne z zupełnym zanikiem tradycyjnego modelu rodziny,

ale tym, że przestaje być to powszechnie występujący model rodziny. Należy zauważyć również pojawienie się innych form rodziny takich jak związki nieformalne, nie posiadające dzieci, czy osoby, które samotnie wychowują dzieci (Kwak, 2005, p. 31).

Jednak jeśli mówimy o rodzinie nie można zapominać o wartościach jako nieodłącznego elementu wychowania w rodzinie. To rodzina jest pierwszym i najbardziej istotnym środowiskiem kształtowania się wartości dziecka. Największy wpływ na dziecko od najmłodszych lat mają rodzice, gdyż często dziecko powiela ich zachowania nie tylko pozytywne, ale także te negatywne. Głównie w rodzinie ma miejsce także kształtowanie się ról, które w późniejszych latach podejmuje dorosły już człowiek. To w jaki sposób te role będą pełnione, jest zależne od doświadczeń zdobytych w rodzinie oraz wzorów prezentowanych przez rodziców (Bakiera, 2006, p. 109; Mazur, 2007a; Mazur, 2013). Dlatego tak ważne jest, aby rodzice przekazywali dziecku odpowiednie wzory zachowań, a także godne do naśladowania wartości.

Założenia badawcze

Przedmiotem badań uczyniono system wartości młodzieży szkół średnich oraz ich opinie na temat uznawania wartości rodzinnych. Założenia badawcze zgodne są z wytycznymi dla tego typu badań. Za cel główny uznano ustalenie systemu wartości młodzieży i poznanie opinii i poglądów uczniów szkół ponadgimnazjalnych odnoszących się do wartości rodzinnych. Badania przeprowadzono z wykorzystaniem kwestionariusza „100 zdań – 100 opinii”, autorstwa M. J. Szymańskiego. Narzędzie to pod względem formalnym wzorowane na narzędziu badawczym „Poglądy młodzieży”, opracowanym przez Krzysztofa Kicińskiego, a wykorzystywanym w badaniach Antoniny Guryckiej. Kwestionariusz zawierał 100 różnych poglądów, do których badani mieli się ustosunkować w zakresie 10 grup wartości: prospołecznych, rodzinnych, edukacyjnych, materialnych, kulturalnych, obywatelskich, przyjemnościowych, afiliacyjnych, związanych z pracą, związanych z władzą. Aby sprawdzić, czy respondenci mają trwały stosunek do odpowiednich wartości, do każdego z dziesięciu zdań odnoszących się do poszczególnych wartości zawarto 7 zdań aprobujących każdą wartość i 3 zdania negujące. Badane osoby ustosunkowały się w skali pięciopunktowej (od -2 do +2) do każdego ze stu skategoryzowanych zdań. Materiał empiryczny został opracowany w sposób statystyczny za pomocą pakietu statystycznego SPSS/PC. Podstawą

analizy stały się rozkłady bezwzględne i procentowe przyjętych w badaniach zmiennych. (Szymański, 2000, p. 31-32).

Zasadniczym celem badań była odpowiedź na pytanie o system wartości oraz stosunek badanych do poglądów reprezentujących grupę wartości rodzinnych. Podstawę do badań stanowiła literatura na temat wartości i jej aspektów. Założono, że cenie wartości rodzinnych jest uwarunkowane czynnikami indywidualnymi i społecznym.

Wyniki badań

Badania przeprowadzono na przełomie 2016/2017 r. W badaniach brali udział uczniowie klas drugich szkół średnich w Bodzentynie oraz w Starachowicach.

Tabela 1. Respondenci z uwzględnieniem płci i wieku

Płeć	Dziewc	Chłopcy	Razem			
Wiek	zeta					
	n	%	n	%	n	%
17	39	92,9	23	76,7	62	86,1
18	3	7,1	6	20,0	9	12,5
19	–	–	1	3,3	1	1,4
Razem	42	100,0	30	100,0	72	100,0

Z danych wynika, że zdecydowana większość badanych – ponad 86% jest w wieku 17 lat. Kolejną grupą wiekową są 18-latkowie stanowiący ponad 12% ogółu badanych. Jednocześnie liczba chłopców w tej grupie wiekowej jest prawie 3-krotnie większa niż liczba dziewcząt. W badanej grupie pojawił się także jeden chłopiec w wieku 19 lat.

Mając na uwadze wiek badanych oraz zamierzenie badawcze można zaobserwować pewną dysproporcję. Celem badawczym było bowiem poznanie opinii uczniów klas drugich szkół średnich (tj. będących w połowie cyklu kształcenia) na temat wartości rodzinnych. Osoby na tym poziomie edukacyjnym zwykle są w wieku 17 lat i w badanej grupie osoby w tym wieku zdecydowanie przeważają nad pozostałymi grupami wiekowymi. Jednak wśród badanej młodzieży pojawili się także starsi uczniowie. Powodem pojawienia się w badanej grupie osób w wieku powyżej 17 lat

może być drugoroczność tych uczniów. Stanowią oni prawie 14% ogółu badanych. Przyczyn drugoroczności może być wiele i nie należy zawężać ich jedynie do wysokiej absencji. Co prawda, absencja jest jedną z najczęstszych przyczyn drugoroczności, ale nie jedyną. Ponadto, uczeń nie zawsze ma wpływ na liczbę nieobecności w szkole, gdyż może ona być związana także z problemami zdrowotnymi, socjalnymi, czy też rodzinnymi. Innymi częstymi powodami drugoroczności są między innymi: brak odpowiednich postępów w nauce, sytuacja rodzinna, bądź nieodpowiednie zachowanie. (Raport Eurydice, 2010, p. 41-42). Na przykład w badaniach przeprowadzonych przez Małgorzatę Półtorak, dotyczących środowiskowych przyczyn trudności i niepowodzeń szkolnych, gimnazjaliści i nauczyciele wskazywali na najczęstsze z nich. W odniesieniu do statusu i struktury rodziny jako najczęstszy powód niepowodzeń szkolnych uczniowie i nauczyciele zgodnie wskazali na dysfunkcje, bądź patologie rodzinne. Natomiast biorąc pod uwagę cechy środowiska klasowego uczniowie wskazali na niską pozycję socjometryczną niektórych uczniów, a nauczyciele na dominujące negatywne postawy uczniów wobec obowiązków szkolnych (Półtorak, 2016, p. 101-103).

Tabela 2. Badana młodzież z uwzględnieniem płci i typu szkoły

Płeć	Dziewczeta	Chłopcy	Razem			
Typ szkoły	n	%	n	%	n	%
Liceum ogólnokształcące	43	100,0	17	51,5	60	79,0
Zasadnicza szkoła zawodowa	–	–	16	48,5	16	21,0
Razem	43	100,0	33	100,0	76	100,0

W kategorii: typ szkoły zauważa się, że 79% badanych uczniów uczęszcza do liceum. Jednak liczba dziewcząt w liceum jest 2,5-krotnie większa niż liczba chłopców. Zasadniczą szkołę zawodową reprezentują tylko chłopcy. Odnosząc się do ogółu respondentów (tabela nr 1) można zaobserwować, że wybór szkoły przez chłopców może budzić pewne zastanowienie. Ponad 51% chłopców uczęszcza do liceum ogólnokształcącego, co może oznaczać, że planują oni podjęcie studiów wyższych. Wydaje się więc, że respondenci rozumieją znaczenie profesji i profesjonalizmu.

Obecnie, aby być profesjonalistą należy poświęcić wystarczająco dużo czasu na przygotowanie zawodowe, włączając w to studia wyższe na określonym kierunku i uzyskanie wiedzy na wysokim poziomie. Jednak pomimo tego, należy stale aktualizować zdobytą wiedzę oraz wiązać ją z praktyką. Liceum ogólnokształcące ma w ocenie społecznej większy prestiż, a poziom nauczania w nim również jest wyższy. Potwierdzają to badania Instytutu Badań Edukacyjnych, z których wynika, że uczniowie liceum ogólnokształcącego posiadają najwyższy poziom wiedzy w stosunku do uczniów szkół średnich innych typów. Uczniowie zasadniczej szkoły zawodowej zostali ulokowani na ostatniej pozycji, gdyż uzyskali najniższy wynik poziomu umiejętności (Ostrowska, Spalik, 2015, p. 15).

Głównym założeniem badawczym było poznanie opinii młodzieży na temat wartości rodzinnych. Zebrane dane przedstawia poniższa tabela.

Tabela 3. Poglądy uczniów na temat wartości rodzinnych

Nr zda nia	Treść zdania	Oceny poglądów										
		rozkład bezwzględny	rozk ład %									
		++	+	0	-	--	++	+	0	-	--	
9.*	Dziś rodzina nie jest już tym, czym była dawniej, coraz częściej można stwierdzić, że członkowie rodziny stają się dla siebie obcy.	15	26	10	15	11	19,5	33,7	13,0	19,5	14,3	
23.	Matki, które wychowują dzieci pozostając na urloпах wychowawczych, powinny być wszędzie traktowane, jak osoby pracujące.	28	27	12	7	2	36,9	35,5	15,8	9,2	2,6	
35.	Zawsze powinno być tak, że rady rodziców są dla dziecka najważniejsze.	17	34	10	9	7	22,0	44,2	12,9	11,8	9,1	
52. *	Coraz częściej zdarza się, że rodzina daje zły przykład dzieciom.	18	29	12	12	4	24,0	38,7	16,0	16,0	5,3	
59.	Od najmłodszych lat trzeba wpajać dzieciom zasady i przekonania, które mają rodzice i dziadkowie.	14	24	14	14	11	18,2	31,1	18,2	18,2	14,3	
70.	Rodzice żyją przede wszystkim sprawami dzieci - bez posiadania dzieci życie nie miaoby wielkiego sensu.	8	21	11	28	9	10,4	27,3	14,3	36,3	11,7	

73.	Postępowanie człowieka świadczy o tym jak został wychowany w rodzinie.	26	29	5	10	5	34,7	38,6	6,7	13,3	6,7
78. *	Znaczenie rodziny stale maleje, gdyż coraz więcej spraw życiowych rozstrzyga się poza nią.	11	35	12	14	3	14,7	46,7	16,0	18,6	4,0
82.	W trudnych sytuacjach życiowych rodzina jest miejscem, w którym można znaleźć pomoc i opiekę.	30	30	7	6	3	39,5	39,5	9,2	7,9	3,9
86.	Do najmielszych momentów w życiu należą chwile spędzane w gronie rodzinnym.	19	41	6	7	4	24,7	53,2	7,8	9,1	5,2

Jak pisze Beata Krzesińska – Żach więzi rodzinne ulegają ciągłym przemianom. Główną przyczyną tych przemian są zmiany zachodzące w strukturze i funkcjach rodziny (Krzesińska – Żach, 2007, p. 18). We współczesnych rodzinach można zauważyć rozluźnienie więzi między członkami rodziny. Ma to swoje potwierdzenie w przeprowadzonych badaniach, gdyż aż 53% badanej młodzieży wyraża aprobatę dla poglądu „Dziś rodzina nie jest już tym, czym była dawniej, coraz częściej można stwierdzić, że członkowie rodziny stają się sobie obcy”. Ta grupa badanej młodzieży zauważa, iż w rodzinach następuje rozluźnienie więzi i indywidualizacja członków rodziny. Proces indywidualizacji budzi niepokój wśród wielu socjologów, gdyż zauważają oni negatywne konsekwencje dla samej jednostki, jak i rodziny (Mariański, 2012, p.107; Herudzińska, 2012, p. 17). Jednak należy zauważyć, że jednocześnie niemalże 34% respondentów nie zgadza się z tym poglądem. Oznacza to, że ta grupa badanej młodzieży najprawdopodobniej wychowuje się w rodzinach tradycyjnych, a więzi w ich rodzinach są nadal bardzo bliskie. Ponadto, 13% badanych nie ma zdania na ten temat, co oznacza, że nie wiedzą oni w jaki sposób odnieść się do tego poglądu, być może nawet przy rozluźnieniu więzi z jednymi członkami rodziny, nadal pozostają w bliskich relacjach z innymi.

Ponad 72% badanych uczniów wyraża silną lub umiarkowaną akceptację dla poglądu „Matki, które wychowują dzieci pozostając na urloпах wychowawczych, powinny być wszędzie traktowane, jak osoby pracujące”. Jest to zadowalający wynik, gdyż udowadnia, że badana młodzież zauważa i docenia wysiłek jaki wkładają kobiety w wychowanie dzieci i traktują go na równi z pracą zawodową. Zastanawiający wynik można zaobserwować w odniesieniu się

młodzieży do poglądu „Coraz częściej zdarza się, że rodzina daje zły przykład dzieciom”, gdyż prawie 63% popiera ten pogląd. Oznacza to, że otoczeniu badanych uczniów występują rodziny dysfunkcyjne, które wywierają zły wpływ na funkcjonowanie dzieci i młodzieży.

Ważnym odnotowania jest fakt, że $\frac{3}{4}$ badanych młodych respondentów zgadza się lub zgadza się zdecydowanie z poglądem „Postępowanie człowieka świadczy o tym jak został wychowany w rodzinie”. Oznacza to, że badana młodzież ściśle wiąże postępowanie człowieka z tym jak został wychowany w rodzinie. Potwierdzają tym samym rozumienie wpływu atmosfery wychowawczej panującej w rodzinie na kształtowanie się osobowości dziecka. Poprzez atmosferę życia kreują się bowiem nie tylko postawy dziecka, ale także motywacje do działania, czy też życie emocjonalne (Sorkowicz, 2006, p. 51).

Badana młodzież w udziale 79% opowiada się za poglądem „W trudnych sytuacjach życiowych rodzina jest miejscem, w którym można znaleźć pomoc i opiekę”. Zdaniem młodzieży, pomimo przemian jakie zachodzą na różnych płaszczyznach życia, rodzina nadal jest dla człowieka podstawowym środowiskiem wsparcia i to właśnie w rodzinie można znaleźć pomoc i opiekę. Wysokie uznanie dla jakości życia rodzinnego oraz wynikających z tego konsekwencji dla członków rodziny znajdujemy także w odniesieniu do poglądu „Do najmielszych momentów w życiu należą chwile spędzane w gronie rodzinnym”. Ponad 78% młodzieży wyraża akceptację do tak postawionej tezy.

Płeć jako czynnik różnicujący poglądy badanej młodzieży

Poniższa tabela przedstawia różnice w uznawanych poglądach z uwagi na płeć badanych uczniów.

Tabela 4. Poglądy badanej młodzieży na temat wartości rodzinnych z uwzględnieniem płci

Nr zda nia	Treść zdania	Dziewczęta	Chłopcy									
		Oceny poglądów										
		rozkład %	rozkład %									
		++	+	0	-	--	++	+	0	-	--	
9.*	Dzisiaj rodzina nie jest już tym, czym była dawniej, coraz częściej można stwierdzić, że członkowie rodziny stają się dla siebie obcy.	33,4	26,2	9,5	21,4	9,5	–	44,9	20,7	17,2	17,2	
23.	Matki, które wychowują dzieci pozostając na urloпах wychowawczych, powinny być wszędzie traktowane, jak osoby pracujące.	34,1	39,1	21,9	4,9	–	40,0	30,0	10,0	13,3	6,7	
35.	Zawsze powinno być tak, że rady rodziców są dla dziecka najważniejsze.	20,0	50,0	15,0	10,0	5,0	20,0	33,3	16,7	13,3	16,7	
52.*	Coraz częściej zdarza się, że rodzina daje zły przykład dzieciom.	30,9	45,3	9,5	11,9	2,4	13,3	26,7	26,7	20,0	13,3	
59.	Od najmłodszych lat trzeba wpajać dzieciom zasady i przekonania, które mają rodzice i dziadkowie.	14,3	40,5	14,3	21,4	9,5	23,3	16,7	23,3	16,7	20,0	
70.	Rodzice żyją przede wszystkim sprawami dzieci - bez posiadania dzieci życie nie miałoby wielkiego sensu.	9,5	23,8	4,8	50,0	11,9	13,8	20,7	24,1	27,6	13,8	
73.	Postępowanie człowieka świadczy o tym jak został wychowany w rodzinie.	50,0	35,7	7,1	4,8	2,4	20,0	36,6	10,0	26,7	6,7	
78.*	Znaczenie rodziny stale maleje, gdyż coraz więcej spraw życiowych rozstrzyga się poza nią.	14,3	54,8	7,1	23,8	–	13,8	34,5	27,6	13,8	10,3	
82.	W trudnych sytuacjach życiowych rodzina jest miejscem, w którym można znaleźć pomoc i opiekę.	47,6	42,8	2,4	4,8	2,4	33,3	30,0	16,7	16,7	3,3	

86.	Do najmielszych momentów w życiu należą chwile spędzane w gronie rodzinnym.	34,1	46,3	4,9	9,8	4,9	13,8	68,9	6,9	6,9	3,5
-----	---	------	------	-----	-----	-----	------	------	-----	-----	-----

Mając na uwadze płeć badanych osób największą różnicę w poglądach można zaobserwować w odniesieniu do poglądu „Coraz częściej zdarza się, że rodzina daje zły przykład dzieciom”. Aż ponad 76% dziewcząt zgadza się z tym poglądem. W przypadku chłopców pogląd ten popiera 40% z nich, a jednocześnie ponad 33% go nie akceptuje. Należy jednak zauważyć, że aż blisko 27% chłopców nie ma zdania na ten temat i nie wiedzą jak odnieść się do tego poglądu. Nie potrafili więc jednoznacznie stwierdzić, czy rodzina daje zły przykład dzieciom czy też nie. Dość znaczącą różnicę zauważa się w odniesieniu do poglądu „W trudnych sytuacjach życiowych rodzina jest miejscem, w którym można znaleźć pomoc i opiekę”. Za tym poglądem opowiada się aż ponad 90% badanych dziewcząt. W przypadku chłopców pogląd ten popiera ponad 63% z nich. Można więc wnioskować, że to dziewczęta częściej szukają pomocy i wsparcia na gruncie rodziny, a jednocześnie je otrzymują, stąd też tak wysoki poziom akceptacji dla tego poglądu.

Istotna różnica występuje także w odniesieniu do poglądu „Postępowanie człowieka świadczy o tym jak został wychowany w rodzinie”. Za tym poglądem opowiada się blisko 86% badanych dziewcząt oraz ponad 56% chłopców. Oznacza to, że badane dziewczęta, częściej niż chłopcy, ściśle wiążą postępowanie człowieka z tym jak został wychowany w rodzinie. Jednak badani chłopcy dostrzegają także wpływ innych środowisk na postępowanie człowieka, np. grupy rówieśniczej. Młodzi ludzie bowiem bardzo często szukają interakcji z równymi sobie. Okres młodości jest bowiem tym, w którym następuje faza rozwijania nowych dyspozycji i potrzeb, które są adekwatne do aktualnych potrzeb systemu społecznego. Wszystko to dokonuje się dzięki grupom rówieśniczym z uwagi na między innymi ich wspólne potrzeby. To właśnie w okresie młodości rolę dominującą pełnią rówieśnicy. Poprzez interakcje z rówieśnikami kształtują się zachowania typowe i specyficzne dla młodzieży postrzeganej jako grupa.

Efekty tego nie zawsze są pozytywne i mogą prowadzić do spadku jakości socjalizacji, a także do niedostatków w sobie jako osoby (Wysocka, 2012, p. 12). Kolejną różnicę można zauważyć w odniesieniu badanych uczniów do poglądu „Zawsze powinno być tak, że rady rodziców są dla dziecka najważniejsze”. Pogląd ten akceptuje 70% dziewcząt i ponad 53% chłopców. Jednocześnie

można zauważyć, że znacząca liczba uczniów nie wie jak jednoznacznie odnieść się do tego poglądu, gdyż 15% dziewcząt i blisko 17% chłopców nie ma zdania na ten temat.

Badani uczniowie są natomiast dość zgodni w stosunku do poglądu „Matki, które wychowują dzieci pozostając na urloпах wychowawczych, powinny być wszędzie traktowane, jak osoby pracujące”. Zarówno dziewczęta jak i chłopcy w większości popierają ten pogląd i to w bardzo zbliżonej liczbie, gdyż popiera go ponad 73% dziewcząt i 70% chłopców. Badana grupa w większości zauważa, że wychowanie może być równie ciężką pracą jak realizacja zadań zawodowych. Dużą zgodność można zaobserwować także w odniesieniu do poglądu „Do najmielszych momentów w życiu człowieka należą chwile spędzane w gronie rodzinnym”. Aprobatę dla tego poglądu wyraża ponad 80% dziewcząt i blisko 83% chłopców. Badana młodzież ceni więc czas spędzany z rodziną i traktuje go jako mile spędzone chwile.

Generalnie zauważa się dużą zgodność poglądów młodzieży na temat znaczenia rodziny w aktualnym świecie. Różnice z uwzględnieniem płci dostrzegane są głównie w przypadku oceny poglądów sformułowanych „przewrotnie”.

Typ szkoły jako determinant uznawania wartości rodzinnych przez młodzież

W poniższym akapicie przedstawione zostały oceny poglądów młodzieży dotyczące poglądów reprezentujących wartości rodzinne z uwzględnieniem typu szkoły, do jakiej uczęszczają badani. Dane na ten temat obrazuje tabela nr 5.

Tabela 5. Poglądy badanej młodzieży na temat wartości rodzinnych z uwzględnieniem typu szkoły

Nr zda nia	Treść zdania	Liceum ogólnokszta łtące	Zasadnicza szkoła zawodowa									
		Oceny poglądów										
		rozkład procentowy	rozkład procentowy									
		++	+	0	-	--	++	+	0	-	--	
9.*	Dziś rodzina nie jest już tym, czym była dawniej, coraz częściej można stwierdzić, że członkowie rodziny stają się dla siebie obcy.	26,2	34,4	11,5	18,1	9,8	–	31,2	25,0	18,8	25,0	

23.	Matki, które wychowują dzieci pozostając na urloпах wychowawczych, powinny być wszędzie traktowane, jak osoby pracujące.	34,4	32,8	18,1	11,4	3,3	50,0	37,5	6,25	6,25	–
35.	Zawsze powinno być tak, że rady rodziców są dla dziecka najważniejsze.	23,3	46,7	13,4	8,3	8,3	13,3	33,4	20,0	20,0	13,3
52. *	Coraz częściej zdarza się, że rodzina daje zły przykład dzieciom.	30,0	40,0	13,3	13,3	3,4	7,2	21,4	28,6	21,4	21,4
59.	Od najmłodszych lat trzeba wpajać dzieciom zasady i przekonania, które mają rodzice i dziadkowie.	16,7	33,3	16,7	21,7	11,6	12,5	31,4	18,7	18,7	18,7
70.	Rodzice żyją przede wszystkim sprawami dzieci - bez posiadania dzieci życie nie miałoby wielkiego sensu.	10,0	23,3	11,7	41,7	13,3	13,3	26,7	20,0	33,3	6,7
73.	Postępowanie człowieka świadczy o tym jak został wychowany w rodzinie.	43,3	36,7	10,0	6,7	3,3	6,3	50,0	–	37,4	6,3
78. *	Znaczenie rodziny stale maleje, gdyż coraz więcej spraw życiowych rozstrzyga się poza nią.	14,8	47,5	14,8	22,9	–	13,3	33,4	20,0	13,3	20,0
82.	W trudnych sytuacjach życiowych rodzina jest miejscem, w którym można znaleźć pomoc i opiekę.	48,4	38,3	5,0	8,3	–	13,3	40,0	20,0	20,0	6,7
86.	Do najmiłszych momentów w życiu należą chwile spędzane w gronie rodzinnym.	26,7	56,7	5,0	8,3	3,3	12,5	50,0	12,5	12,5	12,5

Mając na uwadze typ szkoły można zaobserwować różnice w poglądach badanej młodzieży. Blisko 61% uczniów z liceum ogólnokształcącego opowiada się za poglądem „Dziś rodzina nie jest już tym, czym była dawniej, coraz częściej można stwierdzić, że członkowie rodziny stają się sobie obcy”. Porównując ten wynik z uczniami z zasadniczej szkoły zawodowej to jest on prawie 2-krotnie większy, gdyż w przypadku młodzieży ze szkoły zawodowej nieco ponad 31% akceptuje ten pogląd.

Dość znaczącą różnicę zauważa się w odniesieniu do poglądu „Coraz częściej zdarza się, że rodzina daje zły przykład dzieciom”. Popiera go aż 70% uczniów z liceum i ponad 28% ze szkoły zawodowej. Jednak tak wysoki poziom akceptacji w przypadku uczniów z liceum nie musi być związana z tym, że w otoczeniu tych uczniów znajduje się duża liczba rodzin dysfunkcyjnych, ale może być związany z ich wysokim poziomem wiedzy na ten temat.

Aż 80% uczniów z liceum ogólnokształcącego i ponad 56% z zasadniczej szkoły zawodowej opowiada się za poglądem „Postępowanie człowieka świadczy o tym jak został wychowany w rodzinie”, co oznacza, że według tej grupy uczniów to na rodzinie ciąży odpowiedzialność za postępowanie człowieka, gdyż to w niej kształtują się wzorce zachowań i hierarchia wartości. To jak człowiek postępuje jest powiązane z tym jak funkcjonuje jego rodzina i jakie uznaje normy, czy wartości. Jak pisze Józef Stachyra, rodzina jest pierwszym i podstawowym środowiskiem kształtowania się osobowości dziecka. Rodzice mają szeroki zasięg oddziaływań na funkcjonowanie dziecka, jego osiągnięcia, uznawane poglądy, czy też dojrzałość społeczną (Stachyra, 2000, p. 85).

Można zauważyć, że to młodzież z liceum ogólnokształcącego wyżej ceni rodzinę i czas z nią spędzany, gdyż ponad 86% popiera pogląd „W trudnych sytuacjach życiowych rodzina jest miejscem, w którym można znaleźć pomoc i opiekę”. Ponadto, ponad 83% młodzieży z liceum popiera pogląd „Do najmielszych momentów w życiu należą chwile spędzane w gronie rodzinnym”. Oznacza to, że młodzież uczęszczająca do liceum ogólnokształcącego bardziej ceni rodzinę niż uczniowie ze szkoły zawodowej, gdyż wyniki akceptacji dla tych poglądów w przypadku uczniów z zasadniczej szkoły zawodowej wynosiły odpowiednio ponad 43% i ponad 52%.

Jednym z głównych założeń badawczych było ukazanie, gdzie zostały ulokowane wartości rodzinne w hierarchii wartości młodzieży szkół średnich. Poniższa tabela przedstawia dane na ten temat.

Tabela 6. Hierarchia wartości badanej młodzieży

Ran ga	Wartości	<u>N = 77</u>	
			s
1	afiliacyjne	1,091	0,545
2	prospołeczne	0,836	0,345
3	przyjemnościowe	0,778	0,678
4	związane z pracą	0,605	0,433
5	edukacyjne	0,525	0,657
6	związane z władzą	0,482	0,340
7	rodzinne	0,316	0,478
8	obywatelskie	0,187	0,472
9	kulturalne	0,123	0,434
10	materialne	-0,230	0,454

Wartości rodzinne zostały umiejscowione przez młodzież dopiero na odległej 7 pozycji wśród 10 grup wartości. Dowodzi to, że młodzież ceni wartości rodzinne na dość niskim poziomie. Na kolejnych pozycjach ulokowane zostały tylko trzy inne grupy wartości, tj. obywatelskie, kulturalne i materialne. Podobny wynik uzyskała Małgorzata Pietrzak w badaniach przeprowadzonych w 2006 roku. Badaną grupą również byli licealiści, którzy ulokowali rodzinę także na 7 pozycji. Po 10 latach – w 2016 roku badania zostały powtórzone, tym razem na grupie studentów. Ci z kolei, wskazali rodzinę na 6 pozycji. Można więc wnioskować, że młodzież na wyższym poziomie edukacyjnym bardziej ceni wartości rodzinne (Pietrzak, 2017, p. 172). Z kolei młodzież badana przez Mariolę Wojciechowską również nisko ceniła wartości rodzinne, gdyż także zostały one wskazane przez badanych na 7 pozycji (Wojciechowska, 2008, p. 171).

Z badań przeprowadzonych przez Walentynę Ignaczyk wynika, że dla młodzieży w wieku 16 – 22 lata najważniejszym celem życiowym jest udane życie rodzinne. Zostało ono wskazane przez blisko 90% badanych dziewcząt i niemal 80% badanych chłopców (Ignaczyk, 2002, p. 81).

Takie różnice w poglądach badanej młodzieży mogą dotyczyć między innymi środowisk z jakich pochodzą respondenci. Jednak należy także mieć na uwadze przemiany jakie zachodzą na różnych płaszczyznach życia. Przede wszystkim są to zmiany w strukturze, czy hierarchii wartości

rodziny. Młodzież, która wychowuje się w rodzinach dysfunkcyjnych nie ma odpowiedniego wzorca życia rodzinnego. Ponadto, zmiany w różnych dziedzinach życia rodzinnego nie zawsze są korzystne, dlatego też w ostatnich latach obserwuje się, że znaczenie rodziny maleje (Cudak, 2014, p. 121). Znajduje to również potwierdzenie w przeprowadzonych badaniach.

Zakończenie

System wartości człowieka jest kształtowany przez całe życie. Jest to proces stopniowy z uwagi na to, że na każdym etapie życia człowiek uświadamia sobie, co na danym etapie życia jest dla niego najwyższą wartością. To jaką hierarchię wartości posiada dana osoba jest ściśle powiązane z jego postępowaniem, gdyż człowiek w swoim postępowaniu kieruje się hierarchią wartości.

Współczesna rzeczywistość prowadzi do zmian, które z kolei wyrażają się poprzez ciągłą autokreację. Młodzi ludzie przez cały czas doskonalą i aktualizują wiedzę o samych sobie oraz swoich relacjach i interakcjach z innymi ludźmi (Peret – Drążewska, 2016, p. 3). Młodzież jest szczególną grupą, gdyż ich hierarchia wartości często może być odmienna niż osób dorosłych. Wiek dorastania jest właśnie tym, w którym rodzina często jest mniej ważna niż rówieśnicy. Na młodego człowieka oddziałują też inne środowiska poza rodziną. Należy jednak pamiętać, że hierarchia wartości może ulec zmianie, a wraz z nią zmianie ulegają postawy, czy sposób postrzegania świata. Bardzo często młodzież ma problem z jednoznacznym wyborem sposobów postępowania, gdyż w dzisiejszych czasach ważniejsze staje się dobro jednostki niż wspólnoty, jaką stanowi rodzina.

Zmienia się postrzeganie świata przez młodzież dlatego też badania pedagogiczne nie mogą być traktowane jako nie zmieniające się. Młodzi ludzie często posiadają dylematy aksjologiczne ze względu na stale zmieniające się warunki życia, czy przemiany w różnych dziedzinach życia. Często poszukują więc osób, które pomogłyby im te dylematy rozwiązać. Bardzo pomocne są w tym wyniki badań naukowych, które obrazują potrzeby, dylematy, czy postrzeganie świata przez młodzież. Wiele z nich ukazuje także, co cenią młode osoby i jaka posiadają hierarchię wartości. Osoby pracujące z młodzieżą powinny stale doskonalić swoją wiedzę, aby znać obecne poglądy, cele, czy oczekiwania młodzieży. Współczesna młodzież jawi się jako nieco odmienna od

młodzieży sprzed lat. Dotyczy to funkcjonowania młodych ludzi w rozmaitych obszarach. Z zadowoleniem należy jednak odnotować, że postrzeganie rodziny przez badanych nie zmienia się znacząco. Mimo, że rodzina nie osiąga wysokiej rangi w indywidualnej skali wartości, to nadal jest ona strukturą w której młodzież szuka oparcia, schronienia i pomocy w rozwiązywaniu codziennych trudności. Wyniki badań w tym miejscu przedstawione odkrywają pewien stan wartości badanych. Należy je jednak traktować z pewną ostrożnością, w dużej mierze jest to odniesienie do sfery deklaratywnej wartości. Nie zmienia to jednak faktu, że zyskujemy rzetelną wiedzę o młodzieży naszych czasów, w tym o jej opiniach na temat rodziny.

Bibliografia:

- Adamski, F. (2002). Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bakiera, L. (2006). Rodzina z perspektywy socjologicznej i psychologicznej: ciągłość i zmiana. *Roczniki socjologii rodziny*, 18.
- Cudak, H. (2014). Małżeństwo i rodzina w poglądach badanej młodzieży. *Pedagogika rodziny*, 4.
- Czekajewska, J. (2014). Przemiany życia rodzinnego. Studium etyczne. Toruń: Wydawnictwo TAKO.
- Herudzińska, M. H. (2012). Rodzina w świadomości społecznej. Co (kto) tak naprawdę stanowi rodzinę? Społeczne (re)konstruowanie definicji rodziny. *Wychowanie w Rodzinie*, 6.
- Ignaczyk, W. (2002). System wartości młodzieży polskiej końca XX wieku. Poznań: Akademia Ekonomiczna.
- Kawula, S., Brągiel, J., Janke, A. W. (1997). Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kocik, L. (2006). Rodzina w obliczu wartości i wzorów życia ponowoczesnego świata. Kraków: Wydawnictwo KTE Oficyna AFM.
- Krzesińska-Żach, B. (2007). Pedagogika rodziny. Przewodnik do ćwiczeń. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Kwak, A. (2005). Rodzina w dobie przemian: małżeństwo i kohabitacja. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Mariański, J. (2012). Małżeństwo i rodzina w świadomości młodzieży maturalnej – stabilność i zmiana. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Mazur, P. (2007a). W trosce o wychowanie ku wartościom w rodzinie. In: J. Zimny (ed.), *Szkolnictwo katolickie w myśli Kościoła* (p. 234-240), Stalowa Wola: KUL.
- Mazur, P. (2007b). Zagrożenia cywilizacyjne współczesnej rodziny. In: J. Zimny (ed.), *Szkolnictwo katolickie w myśli Kościoła* (p. 155-162), Stalowa Wola: KUL.
- Mazur, P. (2013). Wychowanie religijne dzieci we współczesnej rodzinie. In: M. Stepulak (ed.), *Specyfika wychowania w systemie rodzinnym*, (p. 73-84), Lublin: WSEI.
- Muszyński, W. (2010). Homo familiaris na początku XXI wieku. Strukturalne, funkcjonalne i aksjonormatywne przemiany współczesnej rodziny. In: W. Muszyński (ed.), *Wartości w rodzinie: ciągłość i zmiana* (p. 7-14), Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

- Ostrowska, E., Spalik, K. (2015). Laboratorium myślenia. Diagnoza nauczania przedmiotów przyrodniczych w Polsce 2011-2014. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Ostrowska, U. (2006). Aksjologiczne podstawy wychowania. In: B. Śliwerski (ed.), *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, vol. 1, (p. 391- 414), Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- Peret-Drażewska, P. (2016). *Młodzież jako przedmiot i podmiot badań pedagogicznych*. Poznań: Uniwersytet Adama Mickiewicza.
- Pietrzak, M. (2017). Skok w dorosłość. *Społeczeństwo, Edukacja, Język*, 5.
- Półtorak, M. (2016). Wybrane uwarunkowania trudności i niepowodzeń w nauce w opiniach uczniów i nauczycieli. *Konteksty Pedagogiczne*, 2.
- Raport Eurydice (2010). *Drugoroczność w kształceniu obowiązkowym w Europie: regulacje i statystyki*. Warszawa Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Sorkowicz, A., (2006). Wychowanie w rodzinie – w nauczaniu Jana Pawła II. In: W. Korzeniowska, U. Szuścik (ed.), *Rodzina: historia i współczesność* (p. 47-54), Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Stachyra, J. (2000), Wpływ rodziny na kształtowanie się osobowości dziecka. *Symposium*, 4.
- Szymański, M. J. (2000). *Młodzież wobec wartości: próba diagnozy*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Szymczak, J. (2002), Definicje rodziny. *Studia nad rodziną*, 6.
- Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej.
- Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. kodeks rodzinny i opiekuńczy.
- Wojciechowska, M. (2008). Spójność systemu wartości rodziców z systemem wartości ich dzieci. Kielce: Wydawnictwo Stachurski.
- Wróblewska, J. (2011). Rodzina dziś i jutro. Perspektywa zmiany w obrębie małżeństwa i rodziny w świetle futurologiczno-socjologicznej koncepcji Alvina Tofflera. In: M. Świątkiewicz-Mośna (ed.), *Rodzina kondycja i przemiany* (p. 11-24), Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Wysocka, E. (2012). Przedmowa. Konteksty wychowania młodego pokolenia w czasach ponowoczesnych. In: J. Aksman, J. Pułka (ed.), *Dzieci i młodzież w kręgu oddziaływania mediów i grup rówieśniczych – w i pomimo czasów ponowoczesnych* (p. 7-24), Kraków: Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego.

Agnieszka Szymoniak

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Mariola Wojciechowska

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Starość w ocenie młodzieży szkół średnich w Kielcach

The elderly from the perspective of secondary school students in Kielce

ABSTRACT: The text presents the main issues related to old age and aging in relation to the family values professed by the young generation. The article consists of two parts: theoretical and empirical. The former one focuses on the main issues of the subject along with their characteristics, while the latter contains the research on family values from the perspective of secondary school students. The research shows the similarity between the values held by the youth and their parents which proves the importance of the family in the process of passing on values.

KEYWORDS: old age, aging, gerontology, value, family values

Wstęp

Postępujące zjawisko starzenia się społeczeństwa, a tym samym wzrost populacji osób starszych na świecie, coraz częściej skłania do pochylenia się nad tematyką starości. Starzenie się społeczeństwa staje się jednocześnie bodźcem do promowania i podejmowania działań na rzecz osób starszych, mających na celu poprawę jakości ich życia. Starość to szczególny okres w życiu każdego człowieka. Pojawiają się wówczas problemy, które dotyczą nie tylko jednostek, ale i całego społeczeństwa. Rzecz bowiem w tym, by jesień życia przeżyć godnie, by mieć możliwość zaspokajania różnych potrzeb (Bojanowska, 2008, p. 87). Starzenie się to nie tylko pewien okres w życiu człowieka, ale czas nacechowany mądrością, którą przynoszą ze sobą lata doświadczeń. Starość jawi się jako czas pomyślny, w którym dopełnia się miara ludzkiego życia, ale także czas, w którym pojawiają się nowe wyzwania (Steuden, 2011, p.1). Starzenie się to trójplaszczynowy proces przebiegający w sferze, biologicznej, psychologicznej i społecznej. Zmiany w obrębie jednej z nich wpływają na regulacje w pozostałych. Z uwagi na to, że wszystkie dalece się przenikają i warunkują należy rozpatrywać je całościowo. Niestety, w społeczeństwie nadal dominują stereotypowe spojrzenia na seniorów. Z jednej strony postrzegamy ich w aspekcie pozytywnym, jako ludzi uprzejmych, pogodnych i godnych zaufania, ekspertów w wielu sprawach. Z drugiej zaś strony patrzymy na nich, jak na osoby zacofane, bez celów na dalsze życie, konfliktowe, wymagające głównie opieki oraz będące ciężarem dla rodziny (Zych, 2012, p.23).

Zwiększone zainteresowanie problematyką starości i starzenia się przyczyniło się do powstania nowej dziedziny naukowej zwanej gerontologią, zajmującą się starością i starzeniem organizmów. Gerontologię można określać jako: naukę interdyscyplinarną o starzeniu się i starości, zajmującą się

szerokim zakresem zagadnień, od biologii i genetyki, poprzez medycynę, psychologię, po socjologię i demografię, i nie należy jej zawężać do zagadnień medycznych (ibidem, p.72).

Jak się okazuje, gerontologia jest nie tylko interdyscyplinarna, ale porusza wiele zjawisk od starzenia się, starości, aktywności osób starszych, aż do opieki nad nimi, wspierania ich, jak również starzenia się ustrojów żywych, w szczególności człowieka. Zajmuje się ponadto naukowym badaniem wszelkich aspektów procesu biologicznego psychologicznego i społecznego starzenia się.

Charakterystyka starości i starzenia się

Odnosząc się do starości najczęściej rozróżniamy trzy jej okresy.

Pierwszy przypadający na wiek 60-75 lat to tak zwany okres wczesnej starości. Na tym etapie człowiek czuje się jeszcze w pełni sił, zarówno fizycznych jak i psychicznych. Niemniej jest to już moment w którym należy zacząć zwracać uwagę na zdrowie i potrzeby organizmu, czyli wszystko to co pozwoli nam opóźnić procesy starzenia się. Jest to grupa osób częściowo aktywnych zawodowo, którym praca zapewnia poczucie użyteczności i zaspokaja w znacznym stopniu potrzebę kontaktów społecznych (Oliwińska, 2008, p. 43). Ludzie wczesnej starości reprezentują model ludzi pogodzonych ze swoim wiekiem, biernie w nim trwających, którzy kondycję zdrowotną podtrzymują z pomocą farmakologii (Wierzbicka, Roszkowski, 2004, p. 149). Jest to grupa ludzi, która patrzy w przyszłość najbardziej pozytywnie, gdyż myślenie perspektywistyczne w znacznym stopniu zależy od tego jak postrzegamy wcześniejsze doświadczenia, oraz od posiadanych umiejętności antycypacji (Steuden, Marczuk, 2006, p. 67).

Drugi etap starości przypadający na 75-90 lat to tak zwany okres późnej starości. To na tym etapie zaczynają uwypuklać się zewnętrzne objawy starzenia się. Najistotniejszym zjawiskiem, tego okresu jest spowolnienie spowodowane między innymi ubytkiem zdrowia, stąd więcej czasu zabiera wykonywanie codziennych czynności. Do spowolnienia przyczyniają się również inne istotne zmiany fizyczne, jak chociażby wzrok, a konkretnie jego pogorszenie. Nasilają się także problemy ze słuchem, znaczącym zjawiskiem późnej starości, jest również stopniowa utrata zmysłu równowagi (Bee, 2004, p. 560-562).

Ostatni etap starzenia się to wiek sędziwy, czyli osoby liczące 90 lat i więcej. Na tym schyłkowym etapie typ starczy zaczyna dominować nad wszelkim innym ukształtowaniem. Zanika budowa cielesna, nasila się nadwrażliwość na światło. Niejednokrotnie dochodzi też do całkowitego zaniku widzenia, może też pojawić się głuchota. Ostępienie starcze na tym etapie to już nie drobne zaniki pamięci, często to wynik poważniejszych chorób neurologicznych, np. Alzheimerera. U schyłku życia doprowadzający do nierozpoznawania najbliższych, zapominania nazw przedmiotów użytku codziennego.

Aby móc lepiej zrozumieć proces starzenia się i starości wyróżniono idee i teorie, które pozwalają usystematyzować przebieg wszelkich zjawisk związanych z opisywanym etapem życia człowieka. Po pierwsze należy podkreślić ideę całożyciowego uczenia się. Znajduje ona zastosowanie w walce z marginalizacją i wykluczeniem społecznym także w odniesieniu do wieku senioralnego. Idea całożyciowego uczenia się, jest dziś postrzegana, jako jeden z podstawowych czynników rozwoju i zmian. W przestrzeni, ekonomicznej, kulturowej i społecznej nauka stała się strategią stymulowania wzrostu i rozwoju gospodarczego popartego wiedzą, innowacyjnością i udoskonalaniem rynków pracy oraz istotnym narzędziem w podnoszeniu jakości życia. Całożyciowe uczenie się to również, podstawa do tworzenia strategii edukacyjnej i polityki oświatowej dążących do stworzenia społeczeństwa opartego na wiedzy. Rola całożyciowego uczenia się ulega przemianie, gdyż z elementu kształcenia przechodzi do priorytetu w myśleniu o edukacji, która powinna być dostępna dla każdego w ciągu całego życia, na wszystkich jego etapach. Całożyciowe uczenie się przestało być dobrowolną aktywnością podejmowaną przez wybranych, a stało się warunkiem do przeżycia w społeczeństwie, gdzie tempo zmian wzmaga we wszystkich poczucie niepewności, zmusza do nieustannego dokonywania zmian w nawykach, opiniach, w spojrzeniu na pracę i wypoczynek (Pluskota, 2003, p. 67). Idea ta traktowana jest jak remedium na marginalizację i wykluczenie społeczne. Całożyciowe uczenie się podlega także ryzyku, bowiem poddanie rynkowi pracy staje się jego instrumentem do modelowania i dostosowywania do bieżących potrzeb i upodobań. Podstawowy sens nauki ukierunkowany na zdobycie zawodu, zostaje zniszczony przez ingerencję rynku pracy (Beck, 2004, p. 221).

W uczeniu się ludzi dorosłych można wyróżnić dwie kategorie. Uczenie się formalne odbywające się w szkołach, na uczelniach, kursach wiedzy, które mają określony program kształcenia. Ich ukończenie zaś potwierdzone jest formalnie uzyskanymi kwalifikacjami. Uczenie nie formalne,

zorganizowane jest instytucjonalnie, posiada określone cele, jednak nie ma formalnego potwierdzenia kwalifikacji. Uczenie się nie formalne to takie, które ma miejsce w trakcie życia codziennego, w ramach kontaktów z innymi ludźmi, środkami masowego przekazu i literaturą. W pracy edukacyjnej z seniorami wykorzystuje się modele: deterministyczny, w którym kryterium efektywności, jest to w jakim stopniu seniorzy przyswoili sobie przekazywaną im wiedzę, humanistyczny najpopularniejszy, koncentruje się na rozwoju osobowości seniorów i zaspokojeniu ich potrzeby edukacyjnych oraz krytyczny stawia za cel nauczenie seniorów zdolności do zmiany swojego życia.

W nieformalnych formach uczenia się możemy wyróżnić kilka typów dotyczących nauki. Pierwszy to samokształcenie, które rozumiane jako określony styl życia, polegający na aktywnym poznawaniu samego siebie i otaczającego świata i doskonaleniu swojej osobowości na wszystkich płaszczyznach (Jankowski, 2000, p. 51-57). W edukacji seniorów podstawą jest realizowanie celów ogólnych takich jak: rozumienie i umiejętność interpretacji świata, ponoszenie odpowiedzialności za własne życie i budowanie obrazu samego siebie (Szymanek, 2010, p. 171, Mazur, 2016). Kolejny rodzaj uczenia się to incydentalny, gdzie osoba ucząca się, nie ma intencji uczenia się i jest ono nie zaplanowane. Człowiek w pewnym momencie postępującego procesu uświadamia sobie, że nauka miała miejsce bądź proces dalej trwa (Jankowski, 2000 p. 53-57). Przykładem może być rozmowa ze znajomym o zdrowiu, w trakcie której osoba uzyskuje informację, dzięki której może lepiej zadbać o swoją kondycję zdrowotną. Następny rodzaj uczenia się to socjalizacja mająca związek z pozyskiwaniem wiedzy ukrytej, która ma często charakter intuicyjny. Polega ona na odkryciu wiedzy opierającej się na „jak”, a nie „że”. Nie można jej zbadać, natomiast jest rozpoznawalna w praktyce. Wiedzę tą po części jesteśmy w stanie odzyskać podczas świadomej refleksji w sytuacjach kryzysowych.

Dla pogłębienia refleksji dotyczącej uwarunkowań funkcjonowania seniorów warto odnieść się do koncepcji adaptacji do starości, która mówi o umiejętności przystosowania się do nowego środowiska społecznego i nowych warunków (Sobol, 2003, p.7). W przypadku seniora jest to przystosowanie do starości. Sytuacja ta jest o tyle trudna, że dotyczy zmian na wszystkich płaszczyznach życia. Dopasowanie to harmonia między warunkami zewnętrznymi, a stanem wewnętrznym człowieka (Fabiś, Wawrzyniak, Chabior, 2015, p. 64). Niestety takie sytuacje adaptacyjne zdarzają się rzadko. Najczęściej są to sytuacje mieszane czyli adaptacja jest po części

pozytywna, a po części negatywna. W związku z tym wyróżnia się kilka teorii przystosowania do starości.

Pierwsza z nich to teoria aktywności, zgodne z którą fizyczna i intelektualna witalność pozwalają czerpać większą satysfakcję z życia (Halicka, Halicki, 2010, p. 14). Przedstawicielami tej teorii są współcześni seniorzy określani mianem „młodych starych”. Reprezentanci tego pokolenia, to ludzie urodzeni głównie w czasie II wojny światowej, bądź zaraz po niej, wychowani i zakładający rodziny w dobie postępu cywilizacyjno-technologicznego, w wyniku czego implikują się ich obecne upodobania kulturalne oraz przyzwyczajenia z organizacji czasu wolnego. Pokolenie ludzi starych i ich styl życia zmieniają wizerunek starości, coraz dłużej utrzymują sprawność funkcjonalną, niezależność decyzyjną i finansową, odrzucając tym samym konwenanse narzucane przez stereotypy społeczne. Dla nich odnaleźć się na nowym etapie życia i jednocześnie nowej roli, to umieć realizować marzenia, rozwijać pasje, a w miarę możliwości kontynuować pracę zawodową w mniejszym wymiarze czasowym. Adaptacja do nowej rzeczywistości w tej teorii to czas twórczy, szczególnie dla osób, które nie unikały wcześniej angażowania się w działalność społeczną (Wawrzyniak, 2009, p.25). Regulowanie stosunków z otoczeniem, zaspokajanie potrzeb wyższego i niższego rzędu, przekładając się na sens życia (Orzechowska, 2001, p.25). Podstawą przeżywania godnej starości, jest aktywność na wszystkich płaszczyznach życia. Codzienna czynność i osiąganie zamierzonych celów, warunkuje dobrą kondycję psychofizyczną człowieka, a tym samym pełnić nowe role i czerpać z życia przyjemność (Tyszkowa, 1990, p. 6). Osoby starsze tak jak ludzie młodzi poszukują i będą poszukiwać, takich form aktywności, które odpowiadają ich hierarchii wartości i obrazowi samych siebie (Halik, 2002, p. 45). Teoria aktywności pozwala osobą starzejącym się, pozostać nadal aktywnymi w życiu społecznym. Będąc na emeryturze, znajdują zajęcia zastępcze, nawiązują nowe więzi przyjacielskie. Naturalny proces starzenia się, nie jest więc przeszkodą w utrzymaniu dotychczasowego zaangażowania życiowego a stanowi etap nowych wyzwań (Straś-Romanowska, 2006, p. 263).

Nieco inne spojrzenie proponuje teoria wycofania się. Zakłada, że rezygnacja z dotychczasowych form aktywności społecznej jest zjawiskiem naturalnym i nieuchronnym. Nie musi jednak oznaczać nieudanej starości. Zjawisko wycofania się jest najczęściej wymuszone przez warunki społeczne, kulturowe i instytucjonalne. Owo wycofanie się może występować stopniowo. Teoria ta prezentuje cechy typowe dla ageizmu czyli dyskryminacji z powodu wieku, charakteryzujące się

lekceważeniem, ośmieszaniem, izolowaniem społecznym, odrzuceniem oraz nadużywaniem finansowym ludzi starszych. Istota owej dyskryminacji opiera się na założeniu społecznym, że ludzie po osiągnięciu określonego wieku, nie potrafią wykonywać produktywnych ról społecznych. Ageizm opiera się na dwóch podstawach: na przekonaniu o homogeniczności ludzi starszych i silnym związku pomiędzy wiekiem, stanem zdrowia, a sprawnością.

W odpowiedzi na taki stosunek społeczeństwa, następuje przystosowanie się seniorów do oczekiwań, przyzwolenie na ograniczenie ról społecznych, wypieraniem starości czyli epatowanie kultem młodości, unikanie kontaktów społecznych. W wyniku czego pojawiają się takie choroby jak m. in. depresja i lęki. Zaburza to budowanie osobistych kontaktów społecznych seniorów z ludźmi do nich uprzedzonymi (Szukalski, Szarota, 2010, p. 162-163, 177). Teoria wycofania się podkreśla fakt, że na starość ludzie ograniczają swoją aktywność. Ich społeczne więzi ulegają rozluźnieniu, bądź osłabieniu. Proces wycofania się ludzi starszych obejmuje osłabienie więzi uczuciowych i zmianę postrzegania świata społecznego, gdyż wraz z wiekiem przestrzeń życiowa się zawęża, zmniejsza się zainteresowanie sprawami i życiem społecznym. Wzmaga się natomiast zainteresowanie samym sobą. Proces wycofania się jest czymś naturalnym i akceptowanym przez osobę starszą.

Trzecia z teorii to teoria stresu starości. Opierająca się na kryzysach seniorów., będących wynikiem specyfikacji zadań rozwojowych w tej fazie. Zadania te są zazwyczaj rozpatrywane w kontekście strat i kosztów starzenia się, w związku z czym wzbudzają silne i zarazem negatywne emocje, wywołujące duży stres (Fabiś, Wawrzyniak, Chabior, 2015, p. 53). Zdarzenia krytyczne w życiu starszego człowieka to w pierwszej kolejności, zmiana sytuacji materialnej, zakończenie pracy zawodowej, która jest podstawową formą aktywności społecznej, która oznacza koniec wykonywania zawodu i utratę prestiżu, zawieszenie obowiązków, ale i utratę praw płynących z wykonywanych zadań (Comfort, 1968, p. 131). Przejście na emeryturę ma bezpośredni wpływ na samoocenę i samopoczucie człowieka. Nagle z natłoku zadań wypełniających harmonogram dnia wyłania się niezagospodarowany czas. Dlatego im człowiek jest starszy i ma ograniczone kontakty społeczne staranniej powinien planować czynności dnia codziennego (Czerniawska, 2002, p. 8-9). Kryzys związany z emeryturą wiąże się ściśle z utratą statusu społecznego. Z dawcy staje się biorcą. Spada jego status społeczny, spowodowany niższymi dochodami. Emeryt zostaje pozbawiony wartości psychospołecznych związanych z zawodem i codziennym wykonywaniem

pracy (Worach-Kardas, 1983, p. 70-71). Tym samym traci poczucie użyteczności, a człowiek z natury chce być użyteczny, jak najdłużej. Zwłaszcza w społeczeństwie, gdzie bierność jest źle postrzegana. Podstawą oceny człowieka jest natomiast jego pozycja zawodowa.

Do sytuacji kryzysowych w starości zaliczamy samotność, która ma realny związek z brakiem drugiej osoby w najbliższym otoczeniu oraz osamotnienie, które wiąże się z poczuciem braku więzi i zrozumienia ze strony najbliższych osób. Oba te zjawiska wywołują ryzyko uzależnienia się od opieki czy też obecności drugiej osoby. Sytuacje te z kolei wywołują lęk, i obawę przed każdym kolejnym dniem, zwłaszcza w sytuacji słabego zdrowia i obniżonej sprawności, strach przed niedostatkiem i koniecznością zdania się na łaskę innych (Fabiś, Wawrzyniak, Chabior, 2015, p. 56-57.) Samotność ma także wymiar społeczny, gdyż zanikają więzi, następuje brak kontaktów z innymi ludźmi. Rówieśnicy umierają, brakuje poczucia wspólnotowości.

Samotność najdotkliwiej odczuwają osoby bierne, bez wytyczonego celu w życiu. Dla nich proces ten staje się udręką i oczekiwaniem na śmierć (Szczepański, 1978, p. 20-22). Stres związany ze starzeniem prowadzi do zmiany priorytetów życiowych. Najważniejsze stają się: poczucie bezpieczeństwa, potrzeba aktywności i stymulacji, a także dbanie o dobrostan psychologiczny i fizjologiczny (Steuden, 2011, p. 73). Sposobem reagowania charakterystycznym dla osoby starszej na stres jest reagowanie przemienne emocjonalno-behawioralne, czyli człowiek uczy się nowej formy zachowania jednocześnie wracając do tego starego, dobrze znanego (Rembowski, 1984, p. 45). Kryzysem jest także określana świadomość zbliżającego się końca życia, kiedy pojawia się tendencja do rozpamiętywania przeszłości, robienia bilansu życiowego, porządkowania i szukania sensu (Straś -Romanowska, 2007, p. 287). Na to jak będzie wyglądała starość wpływa umiejętność rozwiązywania kryzysów z nią związanych (Dyczewski, 1994, p. 82.)

Założenia badawcze

Przedmiotem przeprowadzonych badań jest analiza oceny zjawiska starości przez młodzież szkół średnich w Kielcach oraz ich rodziców. Zasadniczym celem badań było rozpoznanie podobieństw i różnic w uznawaniu wartości rodzinnych przez obie grupy badanych oraz ocena przez respondentów problemu starości. Możliwe stało się także ustalenie podobieństw i różnic międzypokoleniowych w zakresie uznawanych systemów wartości.

Badania zostały przeprowadzone na przełomie 2016/2017 roku wśród uczniów 2 klas szkół średnich. Dobór próby badawczej był losowy. Łączna liczba respondentów, która wzięła udział w badaniu wynosi 66 osób (36 dziewcząt, 30 chłopców) oraz 28 rodziców (18 kobiet, 10 mężczyzn). W badaniach wykorzystano kwestionariusz ankiety Mirosława Józefa Szymańskiego oraz skalę wartości Milтона Rokeacha. Materiał empiryczny opracowano statystycznie z wykorzystaniem pakietu statystycznego SPSS. Całościowe przedstawienie zebranego materiału empirycznego przekracza ramy niniejszego opracowania. Na użytek niniejszego tekstu wykorzystano dane odpowiadające tytułowi pracy.

Wyniki badań

Uzyskane dane pogrupowano ze względu na analizowane zmienne. Poniższe zestawienia dotyczą opinii uczniów i ich rodziców na temat wartości rodzinnych i oceny starości przez respondentów.

Wykres 1. Opinie uczniów na temat poglądów reprezentujących wartości rodzinne - rozkład procentowy

Zasadnicze pytania badania ankietowego dotyczą postrzegania rodziny i więzi rodzinnych, jakie panują pomiędzy jej członkami. Beata Krzesińska – Żach wyraża opinię, że więzi rodzinne ulegają nieustannym przemianom. Powodem tego są przeobrażenia jakie zaszły w funkcjach rodziny oraz w jej strukturze (Krzesińska-Żach, 2007, p. 25). Można przypuszczać, że we współczesnej rodzinie nie ma już wyraźnie zaznaczonych ról poszczególnych członków rodziny, jak bywało to w przeszłości. Wówczas to na mężczyznach spoczywał obowiązek zapewnienia rodzinie odpowiednich warunków ekonomicznych. Z kolei kobiety zajmowały się domem i wychowywaniem dzieci.

We współczesnych rodzinach zauważa się rozluźnienie więzi rodzinnych, co potwierdzają przeprowadzone badania. Z poglądem, że „Dziś rodzina nie jest już tym, czym była dawniej, coraz częściej można stwierdzić, że członkowie rodziny stają się dla siebie obcy” zgadza się 65,2 % ankietowanych. Jednocześnie tylko 22,7% ankietowanych nie zgadza się z tym poglądem, co oznacza, że pomiędzy członkami ich rodzin występują bardzo bliskie relacje i jej członkowie, zwłaszcza dzieci, nie odczuwają rozluźnienia więzi między poszczególnymi członkami.

Jednocześnie, ponad 72% uczniów opowiada się za poglądem „Matki, które wychowują dzieci pozostając na urloпах wychowawczych, powinny być wszędzie traktowane, jak osoby pracujące”. Akceptacja tego poglądu ujawnia jednocześnie, że badani uczniowie traktują na równi pracę i wychowywanie dzieci, a nie tylko jako obowiązek kobiety, jak bywało to w poprzednich pokoleniach. Oznacza to, że ankietowani uczniowie mają świadomość rangi pracy wkładanej w wychowanie potomstwa, jaką na rzecz rodziny świadczą matki. Z tym poglądem nie zgadza się ponad 10% ankietowanych. Może to wynikać z faktu, iż w ich rodzinach prowadzenie domu nie jest postrzegane jak pełnowartościowa praca.

Ponad 53% uczniów zgadza się z poglądem: „Od najmłodszych lat trzeba wpajać dzieciom zasady i przekonania, które uznają rodzice i dziadkowie”. Świadczy to o dużym przywiązaniu do wartości, jakie wyznają poszczególni członkowie rodziny, nie tylko rodzice, ale i dziadkowie. Młodzi ludzie, którzy twierdząco odpowiedzieli na ten pogląd, zdają sobie sprawę z faktu, iż współczesna rodzina potrzebuje odpowiednich wzorców zachowań. Wartości, jakie wyznają poszczególni członkowie ich rodzin są dla nich ważne. Wiedzą oni, że bardzo łatwo ulec pokusom, jakie niesie ze sobą współczesny świat. Osoby, które mają wpojone odpowiednie wartości, posiadają znacznie mocniejszą podstawę etyczno-moralną. Zauważa się jednak, że co piąty badany z tym poglądem nie zgadza się. Może to oznaczać, iż w ich rodzinach zdanie starszych członków rodziny nie jest zbyt mocno brane pod uwagę.

Jak pisze Anastazja Sorkowicz, atmosfera życia w rodzinie ma bardzo duże znaczenie w kształtowaniu się osobowości dziecka. To właśnie dzięki niej kreują się postawy dziecka, jego życie emocjonalne, a także motywacje do działania (Sorkowicz, 2006, p. 51). Zdecydowana większość badanej młodzieży – 62% akceptuje pogląd: „W trudnych sytuacjach życiowych rodzina jest miejscem, w którym można znaleźć pomoc i opiekę”. Tak wysoki wskaźnik może się wiązać z tym, że rodzina jest dla nich podstawowym źródłem wsparcia. W rodzinach uczniów, którzy akceptują ten pogląd zapewne panuje atmosfera akceptacji i wzajemnego szacunku, a młodzi ludzie mogą liczyć na pomoc i wsparcie ze strony jej członków. Trzeba dodać, że dla młodych ludzi wsparcie ze strony najbliższych jest bardzo ważne. Sama świadomość, że w razie problemów mają się do kogo zwrócić zwiększa ich odporność na stres i pomaga w rozwiązywaniu problemów. Taki wynik może sugerować, że rodziny ankietowanych uczniów funkcjonują w sposób zadowalający, a atmosfera, jaka panuje w tych rodzinach pomaga umacniać więzi rodzinne. Jednocześnie, z poglądem tym nie

zgadza się blisko 16% badanej młodzieży. Być może członkowie ich rodzin nie okazują pomocy i wsparcia swoim najbliższym lub młodzi ludzie wzrastają w przekonaniu, że najlepiej liczyć na siebie. Taka postawa członków rodziny może wynikać z braku odpowiednio silnych więzi rodzinnych. Być może, ankietowani spotkali się niejednokrotnie z dezaprobatą lub brakiem wsparcia ze strony członków swoich rodzin i stąd wynikają ich negatywne opinie.

Wykres 2. Opinie rodziców na temat poglądów reprezentujących wartości rodzinne - rozkład procentowy

W badaniu ankietowym wzięli również rodzice uczniów. Z poglądem: „Dziś rodzina nie jest już tym, czym była dawniej, coraz częściej można stwierdzić, że członkowie rodziny stają się dla siebie obcy” zgodziło się 57% ankietowanych rodziców. Taki wskaźnik może świadczyć o rozluźnieniu więzi rodzinnych w ich rodzinach. Być może rodzice także pamiętają, w jaki sposób funkcjonowały ich rodziny, a porównując współczesną rodzinę do tej, w jakiej byli wychowywani zauważają znaczącą różnicę. Z poglądem tym nie zgodziło się jednak prawie 22% ankietowanych rodziców. W ich rodzinach zapewne więzi rodzinne nie uległy rozluźnieniu, a rodziny te funkcjonują w sposób zbliżony do znanych im wzorców.

Z kolei z poglądem: „Matki, które wychowują dzieci pozostając na urloпах wychowawczych, powinny być wszędzie traktowane, jak osoby pracujące” zgodziło się ponad 60% ankietowanych rodziców. Tak wysoki wskaźnik jest wynikiem wzrastającej świadomości na temat znaczenia i roli matki dla rodziny. Współczesne kobiety, które pozostają na urloпах wychowawczych chcą być traktowane jako osoby pracujące. W ich opinii krzywdzące jest traktowanie takich matek jako osób niepracujących. Z taką opinią nie zgodziło się jednak ponad 30% respondentów. Może to wynikać z przekonania, że matki pozostające na urloпах wychowawczych nie wykonują obowiązków zawodowych. Pogląd dotyczący traktowania matek pozostających na urloпах wychowawczych jako osób pracujących, spotkał się z większą aprobatą ze strony uczniów, niż rodziców. Uczniowie w zdecydowanej większości wyrazili aprobujące opinie na ten temat, z kolei aprobatą rodziców wystąpiła w grupie liczącej 12% mniej respondentów. Jak widać, pogląd, że matki, które wychowują dzieci i pozostają na urloпах wychowawczych powinny być wszędzie traktowane, jak osoby pracujące ulega jednak przemianom. Zmienia się bowiem model rodziny z tradycyjnego na

współczesny, a młode kobiety, które już niebawem zostaną matkami nie chcą być marginalizowane. Chcą, by ich praca była dostrzegana przez społeczeństwo.

Wobec poglądu „Od najmłodszych lat trzeba wpajać dzieciom zasady i przekonania, które uznają rodzice i dziadkowie” podzieliło 50% ankietowanych rodziców. Wskaźnik ten jest o 3% niższy od odpowiedzi, jakich udzielili uczniowie. Oznacza to, że młodzi ludzie nieco bardziej identyfikują się z tym poglądem, niż ich rodzice. Jednocześnie z poglądem tym nie zgadza się ponad 28% rodziców, tj. o 7% więcej, niż w przypadku uczniów. Takie odpowiedzi mogą wskazywać na to, że rodzice znacznie mniejszą wagę przywiązują do wpajania dzieciom zasad i wartości, jakie sami otrzymali w domu rodzinnym lub mniej cenią wskazówki swoich rodziców. Fakt ten powinien skłonić do zastanowienia i poszukiwania wyjaśnień tego stanu rzeczy. Być może rację ma Henryk Bednarski twierdząc, że sytuacja taka wynika z przemian współczesnego świata, w którym dorośli, nie mając zbyt wiele czasu dla własnych dzieci, nie wpajają im wartości wyznawanych przez starsze pokolenia (Bednarski, 2010, p. 11-32.)

Z poglądem: „W trudnych sytuacjach życiowych rodzina jest miejscem, w którym można znaleźć pomoc i opiekę” zgodziło się 53,5% rodziców. Z tym samym poglądem zgodziło się ponad 60% uczniów. Rozbieżności mogą wynikać z posiadanych życiowych doświadczeń uczniów oraz ich rodziców. Zauważa się ponadto, że negatywne opinie dla tego poglądu dwukrotnie przewyższyły odpowiedzi udzielane przez uczniów. Osoby dorosłe prawdopodobnie doświadczyły braku zrozumienia rodziny dla ich problemów, w związku z tym, wykazują większy pesymizm dla tego poglądu.

Wykres 3. Częstotliwość kontaktów uczniów i ich rodziców z seniorami – rozkład procentowy

Seniorzy są ważną częścią naszego społeczeństwa. Ich obecność w naszym życiu jest naturalnym zjawiskiem, z którym jednak wiele rodzin nie potrafi sobie poradzić. Problematyczna staje się opieka nad osobami starszymi. Rodziny wielopokoleniowe, zwłaszcza, jeśli poszczególni członkowie rodziny mieszkają wspólnie, wydają się raczej reliktem przeszłości (Cudak, 1999, p. 78.) Dzieci nierzadko boją się odpowiedzialności, jaka spoczywa na nich, kiedy trzeba zatroszczyć się o seniorów. Schemat rodziny, jaki funkcjonował przez wiele pokoleń odchodzi w przeszłość. We współczesnych rodzinach więzi rodzinne z seniorami ulegają przemianom. Dzieci opuszczają domy

rodzinne i swoich rodziców, przede wszystkim w poszukiwaniu lepszych warunków do założenia i utrzymania własnych rodzin. Osoby starsze jednak trudno znoszą takie rozłąki. Problematyczny jest też kontakt współczesnych rodzin z seniorami. Nie bez znaczenia jest często odległość miejsca zamieszkania, jaka dzieli poszczególne pokolenia. Tymczasem seniorzy chcieliby widywać swoich bliskich jak najczęściej. Dane wskazują, że codzienne kontakty z seniorami utrzymuje nieco ponad 53% uczniów i 57% ankietowanych rodziców. Raz w tygodniu kontakty z seniorami utrzymuje 30,6% uczniów oraz 14,3% rodziców spośród wszystkich ankietowanych, którzy wzięli udział w badaniu. Z punktu widzenia całej grupy badanej wskaźnik ten wynosi 25,5%. Na tej podstawie można wnosić, że kolejne pokolenia mają coraz większe trudności z utrzymywaniem stałych kontaktów z seniorami. Ludzie żyją w ciągłym pędzie, w pogoni za poprawą warunków bytowych, co niestety odbija się na relacjach międzypokoleniowych. Codzienne kontakty z seniorami w wielu przypadkach są niemożliwe. Ludzie starsi natomiast nie zawsze rozumieją, że ich dzieciom brakuje czasu na codzienne odwiedziny. Tendencja taka jest bardziej widoczna w miastach, niż na wsiach. Częstotliwość odwiedzin uzależniona jest również od relacji rodzinnych i więzi łączących poszczególne pokolenia. Im mocniejsze więzi rodzinne, tym członkowie rodziny chętniej ze sobą przebywają i dążą do częstszych spotkań. Rodziny, w których dużą wagę przywiązuje się do wartości rodzinnych i przestrzegania ich, członkowie rodzin nie mają problemu z akceptowaniem starości takiej, jaka ona jest, okazują osobom starszym wiele szacunku i pomocy. Mocne więzi rodzinne i wspólne wartości zbliżają członków rodziny niezależnie od wieku, czy wykształcenia.

Z przeprowadzonego badania wynika, że zdecydowana większość ankietowanych, którzy wzięli udział w badaniu dba o „swoich” seniorów i troszczy się o nich. Wskaźnik niemal stałych, bo codziennych kontaktów z osobami starszymi obrazuje, że seniorzy są dla swoich rodzin ważni i obdarzani są szacunkiem. Być może niektóre rodziny dzielą gospodarstwo domowe z seniorami, stąd wskazanie częstotliwości kontaktów jako codzienne. Jest to dalece prawdopodobne, zwłaszcza, że wielu ankietowanych to mieszkańcy wsi. Rodziny, które mieszkają na wsi, nierzadko są rodzinami wielopokoleniowymi, w jednym gospodarstwie mieszka trzy, a czasem, nawet cztery pokolenia rodziny. Można przypuszczać, że nasze badane rodziny te nie mieszkają wspólnie lub w bliskiej odległości. Taki kontakt, choć nie codzienny należy traktować, jak kontakt częsty. W rodzinach tych zapewne więzi rodzinne pomiędzy poszczególnymi członkami i pokoleniami są silne. Zastanawiające jest jednak to, że ankietowani wskazywali też na znacznie rzadsze kontakty z seniorami. Może to wynikać z różnych czynników, np. zbyt duża odległość zamieszkania, spory i

waśnie rodzinne, a nawet nadmiar obowiązków szkolnych i zawodowych. Ten ostatni czynnik wymieniany jest przy różnych okazjach jako główny powód nieutrzymywania wystarczająco częstych kontaktów rodziny z seniorami. Można wysnuć wniosek, że w rodzinach, w których kontakty z seniorami są mocno ograniczone, więzi rodzinne zostały znacznie rozluźnione.

Wykres 4. Ocena wiedzy ankietowanych uczniów na temat starości, ze względu na typ szkoły – rozkład procentowy

W badaniu analizie poddany został poziom wiedzy ankietowanych uczniów na temat starości, z uwzględnieniem typu szkoły. Młodemu ludziom starość kojarzy się z reguły z wiekiem, problemami zdrowotnymi lub samoobsługowymi, ale też z samotnością i brakiem kontaktów z członkami rodzin. Z rozmów z osobami starszymi wynika, że samotność jest dla nich dużym obciążeniem psychicznym, z którym wielu nie potrafi sobie poradzić. Seniorzy nie są w naszym społeczeństwie doceniani, a ich wkład w życie rodziny i najbliższego otoczenia często jest marginalizowany. Wielu młodych ludzi postrzega starość jako obciążenie dla pozostałych członków rodziny. Można odnieść wrażenie, że współcześni młodzi ludzie nie mają dostatecznej wiedzy na temat starości i nie wiedzą, jak należy postępować z osobami starszymi (Zych, 2014, p. 36).

Dane wskazują, że wiedza ankietowanych uczniów na temat starości jest zróżnicowana. Uczniowie uczęszczający do Technikum są świadomi, z jakimi problemami wiąże się okres starości i jak wygląda życie seniorów. Zdają sobie sprawę z faktu, iż starość jest okresem niezwykle trudnym w życiu każdego człowieka. Żaden ankietowany uczeń z Technikum nie wskazał, że nie posiada wiedzy na temat starości. Natomiast na brak wiedzy na temat starości zauważono w deklaracjach uczniów Zasadniczej Szkoły Zawodowej (10%). Być może uczniowie ci nie mieli styczności z osobami w podeszłym wieku. Najwięcej ankietowanych uczniów wskazało, że ich wiedza na temat starości kształtuje się na poziomie 6 do 10 w dziesięciostopniowej skali wiedzy. Wskaźnik mierzący skalę wiedzy dla tej grupy ankietowanych wyniósł 60%. Natomiast 40% uczniów Technikum wskazało w badaniu, że ich wiedza na temat starości kształtuje się na poziomie od 0 do 5 punktów. Można zatem przypuszczać, że ankietowani zdobywają wiedzę na temat starości poprzez częste kontakty z seniorami. Ci, którzy ocenili swoją wiedzę wysoko, być może mieszkają z osobami starszymi w jednym domu lub w bliskiej odległości.

Drugą grupę ankietowanych stanowili uczniowie kształcący się w Zasadniczej Szkole Zawodowej. W dziesięciostopniowej skali mierzącej ich wiedzę na temat starości 45% uczniów tej szkoły oceniło, że posiadają wiedzę pomiędzy 6 a 10 punktów. Skalę od 0 do 5 zaznaczyło 35% ankietowanych. Natomiast 20% uczniów uznało, że nie mają wiedzy na ten temat. Taki poziom wiedzy młodych ludzi na temat starości może oznaczać, że osoby, które uznały swoją wiedzę za wysoką mają bliski kontakt z seniorami. Być może przebywają z takimi osobami na co dzień. Można przypuszczać, że osoby, które wskazały na to, iż również pozostają w bliskim kontakcie z osobami starszymi z własnych rodzin, ale utrzymują ten kontakt na zasadzie częstych odwiedzin. Wśród uczniów, którzy ocenili swoją wiedzę na temat starości jako niedostateczną mogą znajdować się osoby, które utrzymują kontakt z seniorami rzadko lub jedynie sporadycznie.

Wykres 5. Opinie ankietowanej młodzieży dotycząca wartości życiowych, uznawanych przez ludzi starszych w relacji do ludzi młodszych z uwzględnieniem typu szkoły – rozkład procentowy

Celem badań było również uchwycenie podobieństw i różnic w systemach wartości starszych i młodszych. W tym celu zapytano młodzież szkolną o opinię na temat wartości życiowych, uznawanych przez ludzi starszych oraz o ocenę, czy wartości seniorów różnią się od tych, jakimi kierują się ludzie młodzi. Z badania wynika, że wielu uczniów nie potrafiło jednoznacznie odpowiedzieć na to pytanie. Zdania na ten temat nie miało aż 50% uczniów ze Szkoły Zawodowej i prawie 28% z Technikum. Na wartości zbliżone lub takie same wskazało 21% wszystkich ankietowanych uczniów. Odpowiedzi, że wartości te nie są podobne, wskazane zostały przez 10% uczniów ze Szkoły Zawodowej i prawie 38% uczniów Technikum. Natomiast odpowiedź, iż wartości życiowe seniorów i współczesnych młodych ludzi zupełnie się różnią zaznaczyło w badaniu 10% uczniów ze Szkoły Zawodowej oraz nieco ponad 16% uczniów Technikum. Takie wskaźniki mogą sugerować, że istnieją rozbieżności między wartościami życiowymi starszych osób a młodymi. Wydaje się, że dotyczy to zasadniczych ludzkich wartości. Codzienne obserwacje skłaniają to stwierdzenia, że wiele wartości dziś straciło na znaczeniu, dotyczy to między innymi wartości prawdy, uczciwości, czy szacunku do drugiego człowieka. Dzisiaj nie są to wartości cenione w takim stopniu, jak w poprzednich dziesięcioleciach oraz nie są równie ważne dla reprezentantów różnych grup pokoleniowych.

Wykres 6. Opinie ankietowanej młodzieży dotycząca wartości życiowych, uznawanych przez ludzi starszych w relacji do ludzi młodszych z uwzględnieniem miejsca zamieszkania – rozkład procentowy

Uzyskane odpowiedzi respondentów poddano analizie ze względu na miejsce zamieszkania. Z ankiety wynika, że wskaźniki pokazujące podobieństwo wartości życiowych wyznawanych przez seniorów w relacji do ludzi młodych były wyższe wśród mieszkańców wsi, niż miasta. Młodzi ludzie mieszkający na wsi wskazali, że wartości życiowe wyznawane przez seniorów nie są podobne do tych, jakie wyznaje młode pokolenie. Na brak podobieństwa wskazało prawie 36% ankietowanych mieszkających na wsi. Wśród młodzieży mieszkającej w mieście odsetek ten wyniósł nieco ponad 26%. Zauważono także brak zdania na ten temat. Stosunek ambiwalentny do badanej kwestii dotyczył 38,5% młodzieży wiejskiej i nieco ponad 26% młodzieży z miasta. Ponad 26% młodych ludzi mieszkających w mieście wskazało, że seniorzy są zupełnie inni. Wśród młodzieży ze wsi wskaźnik ten wyniósł 7,7%. można zatem przypuszczać, że relacje w rodzinach mieszkających w miastach są bardziej osłabione, niż w rodzinach wiejskich. Rozluźnienie więzi, na jakie wskazało badanie może być efektem trybu życia i funkcjonowania rodzin ankietowanych osób. W mieście zauważalne jest bowiem, że każda nowo tworzona rodzina dąży do tego, aby zamieszkać osobno od rodziców. Na wsiach więzi te są znacznie silniejsze. Wydaje się, że bliskość seniorów wpływa na wyznawanie wspólnych lub zbliżonych wartości przez kolejne pokolenia. Młodzi ludzie uczą się od seniorów podobnego spojrzenia na wiele spraw i wartości życiowych. Bliskie relacje członków rodziny sprzyjają przekazywaniu wartości życiowych wyznawanych przez seniorów młodemu pokoleniu.

Podsumowanie

Uzyskany materiał empiryczny skłania do zastanowienia. Badana młodzież dość podobnie jak ich rodzice podchodzi do wielu spraw. Dotyczy to także odniesienia badanych do grupy wartości rodzinnych, jednak młodzi badani wydają się bardziej nowocześni w ocenie choćby niektórych aspektów funkcjonowania współczesnej rodziny. Co więcej, nie zauważa się istotnego zróżnicowania w przedstawianych opiniach względem wyróżnionych w badaniach zmiennych. Generalnie można przyjąć, że jest to dość jednolita grupa w postrzeganiu rzeczywistości, a także w

odniesieniu do oceny systemów wartości seniorów. Warto także podkreślić, że spora grupa młodych badanych nie posiada sprecyzowanej opinii na interesujące nas tematy.

Młodzież, jako grupa badawcza często traktowana jest z pewną wstrzeźliwością. Wielu badaczy odnosząc się do wieku ankietowanych uważa, że podchodzą oni zarówno do badań, jak i życia ze zbyt dużą swobodą, nie myśląc o konsekwencjach swoich wyborów i zachowań. Tymczasem młodzież może być odpowiedzialna, z pasją i planem na siebie i swoje życie. Może nawet cechować się większym zaangażowaniem i zapałem niż człowiek dorosły, pełnoletni, „mocno stąpający po ziemi”. Wydaje się także, że młodzi ludzie nie obawiają się wygłaszać własnych poglądów, tym samym odsłaniając krytycyzm i oczekiwania względem otoczenia oraz utrudnienia w realizacji celów życiowych.

Zauważana bliskość ocen badanych poglądów w grupie dorosłych i młodzieży upoważnia do wniosku, że rodzina jako podstawowa komórka społeczna odgrywa pierwszorzędną rolę w procesie socjalizacji młodego człowieka. Choć nie daje ona gwarancji jednolitego postrzegania świata na równi z rodzicami, czy dziadkami, jednak poszerza horyzonty młodego człowieka związane z postrzeganiem otaczającego świata, postępowaniem czy kształtowaniem charakteru i własnej osobowości, a w konsekwencji przekazywania nabytych wzorców kolejnym pokoleniom.

Bibliografia:

- Beck, U. (2004). Risk society. Warszawa: Sage Pubn.
- Bednarski, H. (2010). Polish families in the process of change. In: M. Dudek (ed.), Selected areas of dysfunctionality of the family (p. 11-32), Krasnystaw: Maternus Media.
- Bee, H. (2004). Psychology of human development. Poznań: Wydawnictwo PWN.
- Bojanowska, E. (2008). This is old age. Attitudes of people in the pre-retirement age. Research report. In: P. Szukalski, D. B. Bromley (ed), Psychology of aging, Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Comfort, A. (1968). Why are we getting old? Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Cudak, H. (1999). From the family of origin to the procreation family. Łowicz: Wydawnictwo Mazowieckiej Szkoły Wyższej Humanistyczno-Pedagogicznej.
- Czerniawska, O. (2002). Older people as individual social forces. Łódź: WSHE.
- Dyczewski, L. (1994). Old people and old age in society and culture. Lublin: RW KUL.
- Fabiś, A., Wawrzyniak, J. K., Chabior, A. (2015). Human old age. Kraków: Impuls.
- Halicka, M., Halicki, J. (2010). Violence against old people. Białystok: Temida.
- Halik, J. (2002). Old people in Poland. Social and health effects of an aging population. Warszawa: Instytutu Spraw Publicznych.
- Jankowski, D. (2000). School towards the student's own work on his own development. Poznań: Wydawnictwo Edukacja.
- Krzesińska-Żach, B. (2007). Pedagogy of the family - exercise guide. Białystok: Trans Human.
- Mazur, P. (2016). Roles of the Universities of the Third Age in the Contemporary Polish Ageing Society. In: N. Leonyuk, P. Mazur, M. Kułak (ed.), Education seniors in selected European countries (p. 81-91), Warszawa.
- Oliwińska, I. A. (2008). Life styles of contemporary Poles, In: P. Szukalski (ed.), This is the old age attitude of people in the pre-retirement age. Research report, Warszawa: Fundacja Instytutu Spraw Publicznych.
- Orzechowska, G. (2011). Current problems of social gerontology. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Pluskota, A. (2003). Studies on lifelong adult learning: trends and perspectives in the English-speaking world. Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja.
- Rembowski, J. (1984). Psychological problems of aging. Poznań: Wydawnictwo PWN.
- Sobol, E. (2003). Dictionary of foreign words. Warszawa: Wydawnictwo PWN.

- Sorkowicz, A. (2006). Education in the family - in the teaching of John Paul II, In: W. Korzeniowska, U. Szuścik (ed), Family: History and contemporaneity, Kraków: Wydawnictwo Opoka.
- Steuden, S. (2011). Psychology of aging and old age. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Steuden, S., Marczuk, M. (2006). Aging and satisfaction with life. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Straś- Romanowska, M. (2006). Psychology of human development. Characteristics of the periods of human life. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Straś-Romanowska, M. (2007). Late adulthood. Aging age. In: B. Harwas -Napierała, J. Trempała (ed.), Psychology of human development. Characteristics of periods of life, vol. 2, Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Szczepański, J. (1978). Human matter. Warszawa: Wydawnictwo Czytelnik.
- Szukalski, P., Szarota, Z. (2010). Aging and old age in the dimension of institutional support based on the example of Krakow. Kraków: Wydawnictwo Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich.
- Szymanek, Z. (2010). Subject and social determinants of seniors' education. In: D. Kałuża, Z. Szukalski (ed.), Quality of life of seniors in the 21st century. Towards activity, Łódź: Wydawnictwo Biblioteka.
- Tyszkowa, M. (1990). Activity of children and adolescents. Warszawa: Wydawnictwo WSiP.
- Wawrzyniak, J. (2009). Face of old age. Biography as a source of adaptive factors. Łódź: Wydawnictwo WSHE.
- Wierzbicka, E., Roszkowski, W. (2004). Irregularities in nutrition of selected elderly people and proposals for changes in the pro-health direction. In: J. T. Kowalewski, P. Szukalski (ed.), Our aging society - hopes and threats, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Worach-Kardas, H. (1983). Age, fulfilling social roles. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Zych, A. (2012). Experience, understand and accept old age. Warszawa: Spółka Over Group.
- Zych, A. A. (2014). Old age a gift, a task and a challenge. Sosonowiec-Dąbrowa Górnicza: Stowarzyszenie Przyjaciół Domu Pomocy Społecznej „Pod Dębem” w Dąbrowie Górniczej.



UK SPOT LTD PUBLISHING

Bradford
United Kingdom

Contact:
office@ukspot-ltd.com

