

UNIwersytet Zielonogórski

Wydział Nauk Społecznych

Dziedzina naukowa: nauki społeczne

Dyscyplina naukowa: pedagogika

mgr Paweł Zapeński

**A U T O R E F E R A T**

USAMODZIELNIANIE SIĘ I SAMODZIELNOŚĆ ŻYCIOWA BYŁYCH  
WYCHOWANKÓW PLACÓWEK OPIEKUŃCZO - WYCHOWAWCZYCH  
W NARRACJACH BIOGRAFICZNYCH

INDEPENDENCE AND INDEPENDENT LIVING OF FORMER PUPPILS  
OF CARE AND EDUCATIONAL INSTITUTION IN BIOGRAPHICAL  
NARRATIVES

Praca doktorska napisana pod naukowym kierunkiem  
dr hab. Grażyny Genowefy Gajewskiej prof. UZ  
Promotor pomocniczy / Promotor pomocnicza  
dr Edyta Bartkowiak

Zielona Góra 2022

# Spis treści

<b>1. Wstęp.....</b>	<b>3</b>
<b>2. Perspektywa teoretyczna.....</b>	<b>6</b>
2.1. Najważniejsze pojęcia.....	6
2.2. Problematyka procesu usamodzielniania się wychowanków placówek opiekuńczo - wychowawczych.....	9
2.2.1. Charakterystyka procesu usamodzielnienia się .....	9
2.2.2. Zagrożenia związane z usamodzielnieniem wychowanka instytucjonalnej pieczy zastępczej .....	11
2.3. Zadania placówki opiekuńczo – wychowawczej w obszarze usamodzielniania podopiecznych.....	14
<b>3. Założenia metodologiczne badań własnych .....</b>	<b>16</b>
3.1. Uzasadnienie wyboru paradygmatu badawczego, orientacji metodologicznej i metod badawczych.....	16
3.2. Przedmiot i cele badań.....	19
3.3. Problemy badawcze .....	20
3.4. Metody, techniki i narzędzia badań.....	20
3.5. Charakterystyka grupy badawczej i kryterium doboru badań.....	25
<b>4. Synteza wyników badań własnych .....</b>	<b>26</b>
<b>5. Wnioski i rekomendacje .....</b>	<b>30</b>
<b>6. Zakończenie .....</b>	<b>34</b>
<b>7. Bibliografia .....</b>	<b>35</b>

## 1. Wstęp

Podjęty temat rozprawy doktorskiej jest bardzo ważny zarówno dla nauki, jak i praktyki. W polskiej literaturze przedmiotu jest coraz więcej artykułów, prac zbiorowych, a nawet kilkanaście monografii, aczkolwiek jak zauważyli znawcy tematu, specjaliści z zakresu instytucjonalnej pieczy zastępczej Maria Kolankiewicz i Marcin Poncyliusz temat usamodzielnienia wychowanków placówek opiekuńczo – wychowawczych nie jest wyczerpanym i rekomendują prowadzenie w przyszłości prac poświęconych temu zagadnieniu (Kolankiewicz, Poncyliusz, 2016).

Obecnie usamodzielnianie wychowanków placówek opiekuńczo – wychowawczych jest realizowane w warunkach jeszcze trudniejszych niż dotychczas, co związane jest z nastaniem czasów pandemii Covid – 19, która komplikuje pracę samych placówek, osób pośrednio zaangażowanych, a także całego społeczeństwa, w którego środowisku przebiega proces usamodzielniania (Ruszkowska, 2020, Gajewska, 2021a).

Pomysł na badania tego typu zrodził się nie tylko z ciekawości poznawczej, ale również w wyniku wieloletnich obserwacji systemu pieczy zastępczej w Polsce podczas pracy w jednej z placówek opiekuńczo-wychowawczej typu socjalizacyjnego działającej na terenie powiatu zielonogórskiego.

W wyniku właściwej i niezaburzonej opieki zgodnie z jej istotą i celem, podopieczni powinni osiągnąć względnie pełną samodzielność życiową. Podkreślają to mocno w pedagogice opiekuńczej i społecznej m.in. Zdzisław Dąbrowski (2006 a i b) i Grażyna Gajewska (2009, 2016, 2018, 2021). Sylwia Badora sądzi, że to właśnie opieka, w związku ze słabą kondycją człowieka, wręcz warunkuje jego istnienie a w konsekwencji przetrwanie gatunku (Badora, 2013, s. 6). Teorie pedagogiczne uwzględniają kategorię samodzielności jako jeden z oczywistych celów opieki. Zdaniem psychologa Józefa Kozińskiego jednostka ludzka jest samodzielnym podmiotem przyjmującym postawę badawczą wobec rzeczywistości, obserwującym świat, przewidującym, formułującym hipotezy, eksperymentującym i wnioskującym. Dąży ona do samodzielnego podejmowania decyzji i rozwiązywania problemów (Koziński, 1986, s. 41).

Całościowa analiza procesu usamodzielniania się wychowanków instytucjonalnej pieczy zastępczej z uwzględnieniem warunków jego przebiegu może być istotnym wkładem w rozwój wiedzy dotyczącej opieki zastępczej i odpowiada niewielkiej liczbie badań w tej dziedzinie (zob. Kolankiewicz, 2017). Podjęcie problematyki usamodzielniania wychowanków pozbawionych opieki rodzicielskiej może wyjść także naprzeciw ustaleniom

NIK, która wskazuje na liczne problemy w zakresie udzielanej im przez instytucje państwowe pomocy (NIK, 2014).

Rozprawa doktorska miała na celu udzielenie odpowiedzi na pytania: jak przebiega usamodzielnianie? i jaka jest samodzielność życiowa byłych wychowanków placówek opiekuńczo – wychowawczych w narracjach biograficznych? Jej celem jest było przedstawienie współcześnie funkcjonującego modelu usamodzielniania.

Podjęcie badań nad usamodzielnianiem i samodzielnością byłych wychowanków instytucjonalnej pieczy zastępczej wywiedziono z koncepcji humanistycznej, która zakłada szczególne zainteresowanie człowiekiem (Furmanek, 2014). Taka orientacja odgrywa coraz większą rolę także we współczesnej teorii pedagogicznej. Epistemologiczny poziom działalności pedagogicznej wpisany w perspektywę humanistyczną oznacza rozważania na temat modelu poznania naukowego i jest nieodłącznie związany z podejmowaniem w pedagogice badań jakościowych (Myszkowska-Litwa, 2011, s. 187-189).

W części teoretycznej omówiono zagadnienia związane z ustaleniami terminologicznymi kluczowych dla tematyki niniejszej pracy pojęć, takich jak: samodzielność, usamodzielnianie, proces usamodzielniania się, opieka, wychowanie, placówka opiekuńczo – wychowawcza typu socjalizacyjnego. Następnie scharakteryzowano proces usamodzielniania się w jego różnorodnych aspektach. Wskazano na wymiar rozwoju osobistego i dobrego samopoczucia oraz na wymiar relacyjny, edukacyjny, polityczny, transformacyjny i emancypacyjny. Poruszono kwestie prawne, organizacyjne, osobowe i finansowe związane z procesem usamodzielniania się wychowanków placówek opiekuńczo – wychowawczych, a także zwrócono uwagę na możliwe zagrożenia w zdobywaniu samodzielności.

W rozprawie przybliżono także światowe trendy w zakresie usamodzielniania wychowanków oraz ukazałem kontrastywnie przedmiotowe badania z terenu zachodniej i wschodniej Europy (Informacja..., 2017). Dokonano analizy zależności między systemowym podejściem do procesu usamodzielniania a jednostkowymi postawami osób w niego zaangażowanych, ukazałem rozwiązania wykorzystywane w innych niż Polska krajach z jednoczesnym wskazaniem na „dobre praktyki” w podejściu systemowym, jak i rozwiązaniach regionalnych (Кузьмінський, 2010).

Przedstawiono także aktualną problematykę w obszarze funkcjonowania pieczy zastępczej, w tym także bieżące zagadnienia związane z sytuacją pandemii Covid – 19.

Część pracy teoretycznej poświęcono wydarzeniom związanym z toczącą się w Ukrainie wojną, w związku z którą Polska przyjmuje i daje schronienie ukraińskim uchodźcom. Włącza w swoje i tak już nadwyrężone struktury systemowe duże, bo kilku dziesiętne grupy

dzieci przybywające z ukraińskich sierocińców wraz z opiekunami, co niesie nowe wyzwania w obszarze świadczonej opieki i samego procesu usamodzielniania.

W drugiej części rozprawy przedstawiono koncepcję badań własnych: cele i problemy badawcze, dobór metody i próby badawczej wraz z uzasadnieniami oraz dobór terenu badań.

W części trzeciej dokonano analizy zebranego materiału badawczego – narracji autobiograficznych siedmiu osób - byłych wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych. Zwrócono uwagę na przebieg procesu ich usamodzielnienia, a także w jakim stopniu kompletna jest osiągnięta przez nich samodzielność.

Część badawczą uzupełniono o studium indywidualnego przypadku. Dokonano analizy narracji świadka realiów, jakie panowały w domach dziecka w okresie PRL-u, z których na pierwsze miejsce wysuwa się brutalna przemoc fizyczna i psychiczna stosowana wobec podopiecznych w tamtym okresie. Zdecydowano się zamieścić relacje świadka ze względu na marginalne sygnały jakie napływały od badanych byłych wychowanków placówek opiekuńczo – wychowawczych o stosowanej wobec nich przemocy. Narracja pani Krystyny uzupełniła ten wątek. Stanowi bazę do dokonania bilansu tego, co udało się nam jako społeczeństwu, osiągnąć poprzez reformy pieczy zastępczej. Jest także przestrożą przed czynami, jakie były dokonywane wobec najbardziej bezbronnej grupy społecznej – dzieci pozbawionych opieki i tym samym obrony rodzicielskiej, a które zostawiły trwałe ślady w ich psychice, zakłócając tym samym proces kształtowania się osobowości i realizację procesu usamodzielniania.

Przeprowadzone badania pozwoliły na wysunięcie wniosków i właściwych dla nich rekomendacji oraz postulatów dotyczących procesu usamodzielniania się byłych wychowanków placówek.

W części końcowej dokonano podsumowania rozprawy oraz zamieszczono literaturę, z której korzystano podczas jej pisania.

## 2. Perspektywa teoretyczna

### 2.1 Najważniejsze pojęcia

Z uwagi na przedmiot pracy w rozprawie wyjaśniono kluczowe pojęcia, takie jak:

- a. Placówka opiekuńczo-wychowawcza typu socjalizacyjnego.
- b. Opieka i wychowanie.
- c. Samodzielność.

Zgodnie z prawem, piecza zastępcza jest realizowana w sytuacji, gdy rodzice naturalni nie są w stanie zapewnić wychowania i wykształcenia. Jest ona nadzorowana i prowadzona przez starostwo powiatowe na podległym mu terenie. Umieszczenie dziecka w pieczy zastępczej następuje na podstawie decyzji sądu (z wyłączeniem spraw interwencyjnych), która najczęściej wynika z zaniedbywania dziecka i braku właściwej opieki, porzucenia dziecka, niezaspokojenia podstawowych potrzeb, kryzysu rodziny z wielu powodów, braku dostatecznej opieki rodzicielskiej, rozbieżności w metodach wychowawczych, nadużywania alkoholu, narkotyków, antyoksydantów i innych wypalających środków chemicznych oraz innych przyczyn, które mogą zakłócić podstawowe potrzeby dziecka (Badora, 2008, s. 313).

Podstawy prawne placówek opiekuńczo-wychowawczych w Polsce regulują przepisy zawarte w rozdziale trzecim ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej z 2011 roku (Ustawa, 2011), natomiast szczegóły funkcjonowania tych placówek określają przepisy z adekwatnego rozporządzenia (Rozporządzenie, 2011). Placówki występujące w polskim systemie opieki zastępczej mają określone, następujące typy:

- placówka typu interwencyjnego,
- placówka typu rodzinnego,
- placówka (najistotniejsza z punktu widzenia tej pracy) typu socjalizacyjnego (Ustawa, 2011, z późn. zm.).

**Placówka opiekuńczo-wychowawcza typu socjalizacyjnego** zapewnia dziecku opiekę całodobową i wychowanie oraz zaspokaja jego niezbędne potrzeby, zapewnia zajęcia wychowawcze, korekcyjne, kompensacyjne, logopedyczne, terapeutyczne, rekompensujące brak wychowania w rodzinie i przygotowujące do życia społecznego, a dzieciom niepełnosprawnym - odpowiednią rehabilitację i zajęcia specjalistyczne, zapewnia dzieciom kształcenie, wyrównywanie opóźnień rozwojowych i szkolnych, podejmuje działania w celu powrotu dziecka do rodziny naturalnej, znalezienia rodziny przysposabiającej lub umieszczenia w rodzinnych formach opieki zastępczej, pracuje z rodziną dziecka, organizuje dla swoich wychowanków odpowiednie formy opieki w środowisku, grupy usamodzielniające

oraz kontakt z rodzinami zaprzyjaźnionymi, może także prowadzić hostel (Ustawa, 2011, art. 193 i 194).

Podstawowym zadaniem placówki opiekuńczo-wychowawczej jest zapewnienie umieszczonemu w niej dziecku opieki i wychowania, dlatego w rozprawie wyjaśniono ich pojęcia. Przyjęto **definicję opieki** Zdzisława Dąbrowskiego, który zauważa, że „*opieka międzyludzka jest opartym na odpowiedzialności za podopiecznego (kompensacyjnej), ciągłym i bezinteresownym zaspokajaniem jego ponadpodmiotowych potrzeb w nawiązanym między nim a opiekunem zrównoważonym stosunku opiekuńczym*” (Dąbrowski, 2006 a, s. 87).

Działania opiekuńcze powinny towarzyszyć czy być równoległe podejmowane, gdy to jest tylko możliwe z czynnościami wychowawczymi. Oba procesy bardzo często realizowane są jednocześnie, ale realizują odmienne cele. Celem opieki jest względnie pełne usamodzielnienie jednostki a wychowania wprowadzenie w świat wartości, celów grupowych.

Jako teoretyczne źródło do rozważań przyjęto **definicję wychowania** zaprezentowaną w tekście W. Okonia, który sądzi, że jest to świadomie organizowana działalność społeczna, oparta na stosunku wychowawczym między wychowankiem a wychowawcą, której celem jest wywołanie zamierzonych zmian w osobowości wychowanka. Zmiany te obejmują zarówno stronę poznawczo-instrumentalną, związaną z poznawaniem rzeczywistości i umiejętnością oddziaływania na nią, jak i stronę emocjonalno - motywacyjną, która polega na kształtowaniu stosunku człowieka do świata i ludzi, jego przekonań i postaw, układu wartości i celu życia. Proces wychowania uwarunkowany jest wieloma czynnikami. Wiąże się on przede wszystkim ze zrozumieniem przez jednostkę określonych norm społeczno-moralnych oraz nadaniem tym normom – w zależności od jej uprzednich doświadczeń i gry motywów – znaczenia osobistego (Okoń, 1999, s. 319).

Sporo miejsca poświęcono także bardziej współczesnym definicjom wychowania, które odchodzą od przekonania, że jest to proces jednokierunkowy, zwracając się w stronę reakcji dwupodmiotowej, w której nie tylko wychowawca jest aktywną i sprawczą stroną procesu oraz inicjatorem zmian, jakie chce widzieć u podopiecznego, ale także wychowanek odbiera te działania w sposób aktywny i indywidualny (Katra, 2019, s. 32). Przekonanie, że dziecko odbiera oddziaływania opiekunów w swój osobisty sposób, pozwala lepiej zrozumieć mechanizmy tego zjawiska oraz uwarunkowania jego efektywności. Wychowanek jest osobą, która przetwarza wszystko, co z otoczenia zasymiluje i na bazie tychże wrażeń i doświadczeń tworzy wyobrażenia na temat tego, kim jest, a także na temat tego kim jest partner interakcji

i sama interakcja, jako taka, czyli tworzy roboczy model własnego Ja, ja drugiego człowieka i obraz relacji (Kuczyński i in., 2016; Lubiewska, 2019).

Postulat dwukierunkowości wychowania zwraca uwagę na zmiany jakie zachodzą w podczas trwania tego procesu nie tylko w wychowanku, ale także w wychowawcy, który zmienia się pod wpływem podjętej interakcji, który zdobywa nowe doświadczenia w pełnionej roli. Zdobywanie doświadczenia kształtują z kolei jego postępowanie wobec podopiecznego, a także w stosunku do kolejnych dzieci, które znajdą się pod jego wpływem (Kuczynski i in., 2016; Maccoby, 2016). Podmiotowość obu stron procesu wychowawczego jest mocno akcentowana w pedagogice Gordona, znanej jako „wychowanie bez zwycięzców i pokonanych”. Pedagog ujmuje się zarówno za dzieckiem, jak i za wychowawcą. Niejako zwalnia go z stuprocentowej odpowiedzialności za pomyślność tego procesu. Zwraca uwagę, że wychowanie nie może pomijać także potrzeb wychowawców, którzy o ile nie zapewnią sobie właściwego bezpieczeństwa, akceptacji, uznania i szacunku do samego siebie, nie będą w stanie zaspokajać tych potrzeb u innych (Śliwerski, 2005, s. 144).

W analizie definicji wychowania zwrócono także uwagę na kwestie autorytetu, które są podejmowane przez wielu współczesnych pedagogów. Prekursorka tzw. „pedagogiki serca” Maria Łopatkowa, dostrzegając pozytywną rolę wzorów osobowych w wychowaniu – „*Wzorowanie się na kimś, kogo kochamy i podziwiamy, a kto na tą miłość i podziw zasługuje, nie zagraża naszej wolności, bo to jest nasz wybór. Nie zagraża autonomii, bo od nas zależy, co i jak z tego wzoru zaczerpniemy, dla naszych autonomicznych potrzeb*” (Łopatkowa, 1992, s. 185). Jednocześnie pedagog zastrzegła, że jest przeciwna wzorowaniu się na promowanych przez kogokolwiek osobach znaczących, tylko ze względu na zajmowaną przez nich pozycję. Przestrzega także przed wykorzystywaniem przez dorosłych zainteresowania dzieci ich osobą i przypisanego im przez wychowanków autorytetu do obezwładniania, uwodzenia i uzależnienia od siebie w myśl zasady – „*wzoruj się na mnie!*” (Łopatkowa, 1992, s. 184).

Działalność opiekuńczo-wychowawcza w placówkach i instytucjach opieki zastępczej powinna być skierowana w stronę usamodzielniania podopiecznego, wychowanka, dziecka. Zdzisław Dąbrowski wskazuje na to, że usamodzielnianie jest jedną z podstawowych funkcji opieki. Uczony zauważa równolegle, że ta zbawienna funkcja opieki może mieć – choć w stopniu marginalnym – niekorzystne implikacje. Wyróżnia także trzy podstawowe wymiary, w których można rozpatrywać **usamodzielniającą funkcję opieki** w obrębie skutków:



- *Postępującej redukcji potrzeb ponadpodmiotowych, aż do granic odpowiadających – w określonych warunkach społecznych – względnie pełnej dojrzałości i samodzielności życiowej.*
- *Osiągania takiego poziomu rozwoju fizycznego, psychicznego i społecznego, który umożliwi względne samodzielne, i niezależne funkcjonowanie w społeczeństwie,*
- *Wykształcenia umiejętności i sprawności w zakresie samodzielnego zaspokajania i regulowania swoich potrzeb (umiejętności samoobsługowych) (Dąbrowski, 2000b, s. 77).*

Szeroko ujętą i kompletną **definicję samodzielności** podała G. Gajewska twierdząc, że *przejawia się w biologicznej, psychicznej i społecznej zdolności podmiotu od niezależnego funkcjonowania. Istotne wskaźniki samodzielności to:*

- *zdolność do osiągnięcia bio-psycho-społecznej równowagi,*
- *zdolność do zachowania życia i zdrowia, określonego poziomu egzystencji, wyrażająca się w opanowaniu podstawowych czynności samoobsługowych związanych z jedzeniem, utrzymaniem czystości osobistej i najbliższego otoczenia, ubieraniem się itp.,*
- *zdolność do niezależnego działania, przejawiająca się w umiejętności organizowania aktywności własnej, odważnym jej podejmowaniu, skutecznym działaniu, rozwijaniu własnych zainteresowań, twórczym działaniu, koncentracji na aktualnym działaniu,*
- *zdolność do niezależnego emocjonalnego funkcjonowania wyrażająca się wiarą w siebie i swoje możliwości, radzeniem sobie z lękiem, akceptacją siebie i innych, znajomością siebie” (Gajewska 2009, s. 161-162).*

## **2.2 Problematyka procesu usamodzielniania się wychowanków placówek opiekuńczo -wychowawczych**

### **2.2.1 Charakterystyka procesu usamodzielniania się**

Pojęcie usamodzielniania od momentu pojawienia się na gruncie nauk społecznych powoli zaczęło być coraz szerzej wykorzystywane przez wiele środowisk naukowych i zawodowych. Niewiele badań dostarcza zoperacjonalizowanych definicji, które prowadziłyby do logicznego i jasnego wyartykułowania oczekiwanych rezultatów. Większość ogranicza się do ujęcia usamodzielniania młodzieży na poziomie indywidualnym, interrelacyjnym i wspólnotowym, traktując je jako proces. Niemniej jednak istnieje jednomyślność co do tego, że termin ten odnosi się ogólnie do młodej osoby osiągającej efektywny rozwój poprzez przewyciężanie konkretnych sytuacji dzięki nabywaniu kompetencji. Do tych elementów dochodzą aspekty interwencyjne polityki środowiskowej. Koncepcja usamodzielniania młodzieży została skonstruowana na podstawie literatury

dotyczącej upodmiotowienia wytworzonego w kontekście tego, co nazywa się „pozytywnym rozwojem młodzieży” (Gajewska, s. 48 - 53).

W różnych definicjach, jakie autorzy podają w swoich pracach badawczych w odniesieniu do usamodzielnienia młodzieży, pojawia się szereg wymiarów, które w oderwaniu od siebie, w powiązaniu ze sobą lub we wzajemnym powiązaniu przyczyniają się do kształtowania mniej lub bardziej zróżnicowanych sposobów rozumienia tego pojęcia. Należy zaznaczyć, że wymiary te nie wykluczają się. W rzeczywistości większość z nich jest w koncepcjach autorów wzajemnie powiązana. Zostały one tutaj przedstawione oddzielnie w celu zidentyfikowania głównych cech procesów usamodzielnienia młodzieży.

### **1. Wymiar rozwoju osobistego i dobrego samopoczucia**

Niektórzy autorzy postrzegają usamodzielnienie młodzieży z perspektywy wybitnie osobistej, w której dobre samopoczucie i wzmocnienie poczucia własnej wartości są podstawowymi cechami, ponieważ oznaczają poprawę relacji międzyludzkich i wzmocnienie życia społecznego. W rozumieniu upodmiotowienia młodzieży, czy to jako rezultatu czy procesu, upodmiotowienie może być stopniowane, a pierwszym czynnikiem jest stopień dobrostanu uzyskany dzięki zaspokojeniu podstawowych potrzeb.

### **2. Wymiar relacyjny**

Optymalny rozwój młodzieży w kontekście, w którym główną rolę odgrywa dorosły, jest nierozzerwalnie związany z dobrymi relacjami między wszystkimi elementami wchodzącymi w jego skład. Harmonia w takim środowisku ułatwia to, co nazywamy „pozytywnym rozwojem młodzieży”, wraz z innymi aspektami, które wpływają na wzmocnienie pozycji młodzieży, takimi jak poczucie własnej wartości, rozwój zdolności, kompetencje społeczne, charakter, system opieki, wspierające relacje i zdolności mentora.

### **3. Wymiar edukacyjny**

Oprócz nabywania kompetencji, wymiar ten obejmuje uczestnictwo i zaangażowanie w zmianę. Istotnymi wskaźnikami są tu poczucie własnej skuteczności, myślenie krytyczne, świadomość społeczno-polityczna i przekonanie, że można wpływać na przemiany świata. Ponadto, wskazuje na potrzebę zbiorowego uznania potencjału i umiejętności nabytych przez młodych ludzi, szczególnie jako agentów transformacji społecznej.

### **4. Wymiar polityczny**

Związek z polityką pojawia się w konceptualizacji usamodzielnienia młodzieży w dwóch perspektywach. Pierwsza: jako uzyskanie przestrzeni, w której można podejmować decyzje i jako wejście do określonych instytucji lub wpływ na nie. Druga: jako program wzrostu i wsparcia pochodzący z systemów rządowych. Związek między usamodzielnieniem

młodzieży a polityką prowadzi z powrotem do przejmowania władzy w celu osiągnięcia horyzontalnych relacji z organizmami decydującymi o rozwoju społecznym na podstawie krytycznej świadomości i dystansu wobec dominującego dyskursu hegemonicznego. Biorąc to pod uwagę, niektórzy autorzy zwracają uwagę na aspekt usamodzielnienia, który podkreśla motywacje i ideologie przygotowane do zmierzenia się z hierarchiami władzy. Zaufanie w tym rozwoju opiera się na ekologii wsparcia w środowisku młodej osoby oraz na jej zaangażowaniu w działania społeczne, zawsze w kontrze do działań instytucji sprawujących władzę. Tak więc, poza tymi instytucjami, które mają pewną wagę w rządzie, często wymienia się w tym kontekście instytucje, które nie są bezpośrednio związane z władzą - na przykład organizacje sektora usług - jak również sektor prywatny.

### **5. Wymiar transformacyjny**

Wynikając z powyższego, usamodzielnienie młodzieży jest zintegrowane z rozwojem zdolności do zmiany społecznej. Niektóre badania zauważają jednak, że większość modeli usamodzielnienia młodzieży nie ujmuje w wystarczającym stopniu wysiłków podejmowanych przez młodych ludzi, by przeciwstawić się opresji i stworzyć zmianę społeczną. Opresja jest wyraźnie wymieniana w licznych badaniach nad usamodzielnieniem młodzieży. Usamodzielniona młodzież jest przeciwieństwem młodzieży uciskanej, ponieważ młodzi ludzie nie identyfikują się jako ofiary przeciwności losu, wykorzystując swój potencjał do uzyskania równego dostępu do zasobów społecznych.

### **6. Wymiar emancypacyjny**

Usamodzielnienie oznacza, jednocześnie, tworzenie i wspieranie tych warunków, które prowadzą do tego, że młodzi ludzie są w stanie działać we własnym imieniu i na własnych warunkach, zamiast być kontrolowanymi przez innych. Ta zdolność do samoskuteczności jest rozumiana jako proces pod względem postawy, strukturalny i kulturowy, dzięki któremu młodzi ludzie zyskują zdolność, autorytet i pewność siebie, których potrzebują, by podejmować decyzje i powodować zmiany w swoim własnym życiu i w życiu innych ludzi. Demokratyczne dążenie do emancypacji jest nierozzerwalnie związane z usamodzielnieniem młodzieży (Mudrecka, 2010, s. 77-80).

#### **2.2.2. Zagrożenia związane z usamodzielnieniem wychowanka instytucjonalnej pieczy zastępczej**

Podczas gdy wielu młodych ludzi ma dostęp do emocjonalnych i finansowych systemów wsparcia przez cały okres ich wczesnej dorosłości, starsza młodzież w pieczy zastępczej i ta, która wyemancypowała się z tej pieczy, często nie ma takiego zabezpieczenia. Może to być dla nich przeszkodą w rozwijaniu umiejętności samodzielnego życia

i budowaniu wsparcia, które ułatwiłoby im przejście w dorosłość. Starsza młodzież z rodzin zastępczych, która wraca do swoich rodziców lub opiekunów może nadal doświadczać złej dynamiki rodzinnej lub braku wsparcia, a badania wykazały, że niedawno wyemancypowana młodzież z rodzin zastępczych radzi sobie gorzej w porównaniu z ich odpowiednikami w populacji ogólnej w takich dziedzinach jak edukacja i zatrudnienie. Rząd zdaje sobie sprawę, że starsza młodzież przebywająca w pieczy zastępczej i ta, która została wyemancypowana lub wyszła z niej, jest narażona na negatywne skutki i może ostatecznie powrócić pod opiekę państwa jako osoba dorosła za pośrednictwem systemu opieki społecznej, wymiaru sprawiedliwości w sprawach karnych lub innych systemów (Winiarski, 2000, s. 48).

Dzieci objęte opieką instytucjonalną często cierpią z powodu strukturalnego zaniedbania, które może obejmować zasoby fizyczne, niekorzystne i niestabilne wzorce zatrudnienia oraz nieodpowiednie interakcje społeczno-emocjonalne między opiekunem a dzieckiem. Dzieci przebywające w instytucjach opiekuńczych nie mają zapewnionej opieki i stymulacji niezbędnej do normalnego wzrostu i zdrowego rozwoju psychicznego. Mogą doświadczać opóźnień w ważnych obszarach rozwoju fizycznego, hormonalnego, poznawczego i emocjonalnego, co znacznie utrudnia nie tylko ich harmonijny rozwój, ale także podejmowanie aktywności na drodze usamodzielniania się i kształtowania samodzielnego życia (Goffman, 2010, s. 69).

Szacuje się, że 90 procent dzieci przebywających w pieczy zastępczej było narażonych na traumę. Kompleksowy przegląd dzieci trafiających do pieczy zastępczej w jednym ze stanów wykazał, że u co czwartego z nich wystąpiły objawy traumy wymagające leczenia. Termin „złożona trauma” opisuje narażenie dzieci na wielokrotne lub długotrwałe zdarzenia traumatyczne, które często mają charakter inwazyjny i interpersonalny. Narażenie na złożoną traumę wiąże się z jednoczesnym lub sekwencyjnym występowaniem złego traktowania dzieci, w tym maltretowania psychicznego, zaniedbania, narażenia na przemoc oraz wykorzystywania fizycznego i seksualnego. Trauma może być spotęgowana przez usunięcie dzieci z ich rodzin, bliskich i społeczności oraz przez niekorzystne doświadczenia w opiece zastępczej. Rosnąca liczba badań ujawnia negatywne, długoterminowe konsekwencje stresu traumatycznego, zwłaszcza powtarzającego się narażenia na traumę, jakiej mogą doświadczać dzieci, które były maltretowane lub zaniedbywane, na funkcjonowanie fizyczne, poznawcze, społeczne i emocjonalne. Relacje i przywiązanie dzieci do opiekunów mogą być zaburzone, co jeszcze bardziej pogłębia trudności, jakich mogą doświadczać w opiece zastępczej. W dorosłym życiu dzieci i młodzież, które doświadczyły traumatycznych przeżyć, mogą mieć

problemy, począwszy od depresji i uzależnień po choroby fizyczne, raka, cukrzycę i choroby serca (Chomczyński, 2006, s. 39-40).

Dzieci i młodzież przebywające w pieczy zastępczej napotykają na poważne trudności w zdobywaniu pozytywnych doświadczeń edukacyjnych i osiągnięć w nauce, gdy tymczasem pozytywne doświadczenia szkolne mogą poprawić samopoczucie dzieci, pomóc im w pomyślnym wejściu w dorosłość i zwiększyć prawdopodobieństwo, że będą w stanie osiągnąć samorealizację i ekonomiczną samowystarczalność oraz wnieść pozytywny wkład w życie społeczne. Dla wszystkich dzieci, a w szczególności dla dzieci i młodzieży w pieczy zastępczej, koordynacja edukacyjna, stabilność, ciągłość, rzecznictwo i możliwości są niezbędne dla pozytywnych doświadczeń edukacyjnych i sukcesu w nauce. Badania sugerują, że istnieje mniejsze prawdopodobieństwo, że będą oni odrabiać zadania domowe, otrzymywać pomoc w pracy szkolnej, zapisywać się na kursy przygotowujące do studiów, otrzymywać świadectwo ukończenia szkoły średniej lub uczestniczyć w edukacji policealnej. Stwierdzono, że kilka czynników przyczynia się do tych negatywnych doświadczeń edukacyjnych, w tym:

- niejasne granice odpowiedzialności i rozliczalności za postępy w nauce;
- brak koordynacji pomiędzy agencjami opieki społecznej, szkołami i innymi dostawcami usług;
- brak spójnego i kompetentnego rzecznika edukacji (Bieńko, 2006, s. 82).

Dzieci i młodzież instytucjonalna dorastają w grupach, w których wszystko jest wspólne. Specjaliści pracujący z większymi grupami dzieci, zwracają mniejszą uwagę na osobowość i indywidualność dziecka. W literaturze można znaleźć informacje, że nawet problemy indywidualne traktowane są jako problemy grupowe. Może to skutkować ograniczeniem możliwości kształcenia umiejętności bycia samodzielnym. Niektórzy autorzy podają problem swoistego „konsumpcjonizmu” w instytucjach: dzieci i młodzież otrzymują wszystko, ponieważ wszystko zapewnia im instytucja. W rezultacie dorastają w środowisku, w którym nie muszą się uczyć praktycznych umiejętności, są szkoleni na konsumentów. W ten sposób potrzeba i motywacja do rozwijania umiejętności praktycznych lub umiejętności bycia autonomicznym jest zredukowana. W rezultacie młodzież nie ma rozwiniętych umiejętności przydatnych w dorosłym życiu, kiedy kończy 18 lat i musi opuścić instytucję. Przyczyna leży w systemie, a nie w samych młodych ludziach (Kwak, 2006, s. 58).

Większość literatury dotyczącej opieki instytucjonalnej charakteryzuje ją jako środowisko restrykcyjne, w którym dzieci mają ograniczoną komunikację i kontakty ze społecznością i rodziną biologiczną. Praca instytucji jest w niewielkim stopniu zorientowana

na rodzinę. Przegląd badań nad opieką instytucjonalną (domową) dokonany przez Bullocka wskazuje na deficyty w rozwoju społecznym i emocjonalnym dzieci. Głównymi przyczynami tego problemu są: duża rotacja personelu w instytucjach oraz marginalna rola rodziców biologicznych. Najlepszą jakością opieki charakteryzują się te instytucje, które koncentrują się na potrzebach dzieci i promują dobre relacje między dziećmi a opiekunami. Zarówno dzieci umieszczane w placówkach opiekuńczych, jak i personel w nich zatrudniony podkreślają znaczenie pozytywnych relacji wpływających na trajektorię umieszczenia w placówce (Zmysłowska, 2016, s. 325). Jednak kluczowi gracze w pozytywnych relacjach, czynniki przyczyniające się do pozytywnych relacji oraz sposób, w jaki relacje wpływają na trajektorię życia młodzieży, nie są przedmiotem wielu badań.

### **2.3. Zadania placówki opiekuńczo – wychowawczej w obszarze usamodzielniania podopiecznych**

W obliczu wyżej opisanych trudności, zasadnym jest wzmocnienie pomocy ukierunkowanej na usamodzielnienie się młodzieży opuszczającej placówkę opiekuńczo - wychowawczą. Ideą dobrze pojętego procesu usamodzielniania się wychowanków placówek opiekuńczo – wychowawczych jest podjęcie go jak najwcześniej, tak naprawdę zaraz po przyjęciu dziecka do placówki, nawet, gdyby takie działania miały być realizowane trochę na wyrost (Gajewska, 2009). Podczas pobytu dziecka w placówce praca opiekuńczo – wychowawcza powinna być nakierowana na wykształcenie w nim zaradności życiowej, samodzielności w codziennym funkcjonowaniu, ale także na podejmowanie samodzielnej refleksji nad życiem i własnym postępowaniem w nim oraz na osiągnięcie dojrzałości w sposobie przeżywania i okazywania emocji. Praca wychowawcza powinna także nakierowywać podopiecznego na podjęcie refleksji na temat swojego przyszłego życia po opuszczeniu murów placówki.

We wszystkich badaniach nad skutecznością usług związanych z opieką nad osobami opuszczającymi placówki opiekuńcze, pewne elementy zostały uznane za kluczowe. Po pierwsze, młodzi ludzie korzystają ze stabilnych miejsc w trakcie pobytu w placówce, zwłaszcza takich, które umożliwiają im nawiązanie silnych relacji. Po drugie, dostęp i ciągłość zarówno profesjonalnego jak i nieformalnego wsparcia dla młodych ludzi podczas przygotowań i w trakcie wychodzenia z opieki są również ważne. Młode osoby opuszczające placówki opiekuńcze, z pomocą swoich systemów wsparcia, muszą zaplanować i przygotować się do przejścia na niezależność, w tym solidne planowanie awaryjne. Młodzi

wychowankowie opieki potrzebują dostępu do szerokiego zakresu usług wsparcia, ponieważ sukces w jednej sferze ich życia wydaje się torować drogę do sukcesu w innych. Młodzi ludzie muszą być zaangażowani jako kluczowi partnerzy i decydenci w całym okresie planowania i transformacji, w tym w zbieranie ich opinii na temat ich gotowości do opuszczenia opieki. Wreszcie, wyposażenie młodych ludzi w kluczowe umiejętności praktyczne i życiowe daje im podstawy do samodzielnego życia. Chociaż badania dostarczają nam ogólnych informacji na temat tego, jak skutecznie wspierać młodych ludzi, którzy opuszczają opiekę, w ich przechodzeniu do samodzielnego życia, istniejące dowody są dość ograniczone. Potrzebne są dalsze badania, w tym wystarczająco duże próby osób opuszczających placówki opiekuńcze w celu przeprowadzenia solidnej analizy ilościowej, uzupełnione szczegółowymi badaniami jakościowymi, aby lepiej zrozumieć rodzaj i charakter wsparcia, jakie otrzymują osoby opuszczające placówki opiekuńcze oraz jak to wsparcie wpływa na ich krótko- i długoterminowe wyniki (Motow i Motow-Czyż, 2015, s. 151).

Młodzież powinna opuścić placówkę i rozpocząć samodzielne życie po ukończeniu 18 roku życia. Młodzież może jednak przedłużyć pobyt w placówce długoterminowej opieki społecznej dla dzieci do 24 roku życia, jeśli z powodzeniem uczy się w pełnym wymiarze godzin w szkole, w szkole zawodowej lub w szkole wyższej. Zgodnie z przepisami normatywnymi, przygotowanie do przejścia i programy szkoleniowe do samodzielnego życia powinny rozpocząć się sześć miesięcy przed ukończeniem przez dziecko 18 roku życia. Młoda osoba musi zostać poinformowana o swoich prawach po opuszczeniu instytucji, a gmina, z której pochodzi młody człowiek i do której ma wrócić, jest informowana o powrocie młodego człowieka (Kwak, 2006, s. 65).

Zgodnie z przepisami normatywnymi, samorząd lokalny musi zapewnić wsparcie w uzyskaniu wykształcenia, znalezieniu mieszkania oraz wsparcie w rozpoczęciu samodzielnego życia. Poza tym, młodym ludziom przyznawany jest krajowy zasiłek socjalny, którego minimalną wysokość dla każdego dziecka określa Rada Ministrów. Wypłata zasiłku jest kontynuowana, jeśli dana osoba kształci się w ramach kształcenia ogólnego lub zawodowego i nie przekroczyła 20 roku życia lub jest studentem szkoły wyższej (studia dzienne, a młodzież nie przekroczyła 24 roku życia). Ponadto młodocianemu opiekunowi przysługuje jednorazowy zasiłek na zakup artykułów gospodarstwa domowego i przedmiotów użytku osobistego. Jeżeli młody opiekun studiuje na uznanym przez państwo kierunku studiów w trybie stacjonarnym, ma prawo do miesięcznego zasiłku, który nie jest niższy niż zasiłek socjalny. Samorząd lokalny musi również zapewnić młodym osobom opuszczającym placówki opiekuńcze wsparcie psychospołeczne i materialne (Zmysłowska, 2016, s. 320).

Od 2014 r. określono również minimum artykułów gospodarstwa domowego i miękkiego inwentarza na rozpoczęcie samodzielnego życia, które zostało skalkulowane na kwotę prawie 500 euro. Młoda osoba opuszczająca placówkę opiekuńczą musi rozpocząć samodzielne dorosłe życie, mając bardzo krótki, prawie nieistniejący okres przejściowy, w którym musi nauczyć się praktycznych umiejętności życiowych, które młodzież z rodzin szkoliła i ćwiczyła od wczesnego dzieciństwa. Porównując te dwie grupy, można stwierdzić, że młode osoby opuszczające placówki opiekuńcze mają raczej ograniczone zasoby materialne i finansowe i bez rozbudowanego procesu przejściowego, bez porad dorosłych w ważnych sprawach życiowych. Biorąc pod uwagę problemy omawiane w literaturze na temat wpływu dzieciństwa w rodzinie i długotrwałego tła instytucjonalnego, młode osoby opuszczające opiekę mogą doświadczać pewnego rodzaju trudności podczas integracji w dorosłym społeczeństwie, które może być zarówno geograficznie jak i społecznie dość odległe od ich życia w instytucji (Rozporządzenie, 2012 r.)

### **3. Założenia metodologiczne badań własnych**

#### **3.1 Uzasadnienie wyboru paradygmatu badawczego, orientacji metodologicznej i metod badawczych**

Chcąc uniknąć oskarżenia o skrajny subiektywizm i przypadkowość czynionych w toku badania spostrzeżeń, badacze zawsze prowadzą swoje badania w ramach paradygmatów, czyli funkcjonujących w obrębie ich dyscyplin konkretnych zestawów przekonań dotyczących rzeczywistości. Zdaniem Normana K. Denzina i Yvonny S. Lincoln, paradygmaty obejmują przyjęte przez badacza założenia ontologiczne, epistemologiczne i metodologiczne (Denzin, Lincoln, 2009, s. 51), a więc przekonania dotyczące tego, jaka jest rzeczywistość, oraz jak można i jak należy ją poznawać / badać.

Do badań własnych przyjęto paradygmat interpretatywny, stawiany w opozycji do paradygmatu pozytywistycznego, który syntetycznie scharakteryzował Bartosz Sławeck. W kwestii **relacji pomiędzy badaczem a przedmiotem badań** pisze on, że przedmiot badania jest nierozzerwalnie związany ze swoim twórcą (człowiekiem) i tym samym badacz uwikłany jest w badaną rzeczywistość, będąc jednocześnie podmiotem i przedmiotem poznania (*podczas gdy w paradygmacie pozytywistycznym przedmiot badania istnieje niezależnie od badacza i jest analizowany z perspektywy zewnętrznego obserwatora*). W kwestii **relacji pomiędzy faktami dotyczącymi badanej rzeczywistości a przekonaniem badacza** paradygmat interpretatywny zakłada, że niemożliwe jest



oderwanie badacza od jego przekonań, opinii i poglądów, w związku z czym badanie rzeczywistości społecznej zawsze osadzone jest w określonym kontekście społecznym, historycznym i poznawczym (paradygmat pozytywistyczny zakłada natomiast badanie rzeczywistości w sposób obiektywny, wolny od wartościowania i poglądów badacza, co umożliwia zastosowanie ściśle określonych procedur metodologicznych). **Celem badań** w paradygmacie interpretatywnym jest natomiast jak najlepsze zrozumienie działań ludzkich w ich naturalnym kontekście, a także zrozumienie rzeczywistości, w której żyją badani ludzie oraz dotarcie do znaczeń, które owej rzeczywistości nadają. Zwyczajowo odbywa się to poprzez poszukiwanie odpowiedzi na pytania rozpoczynające się od słowa „jak” (podczas gdy paradygmat pozytywistyczny zorientowany jest na poszukiwanie związków pomiędzy zmiennymi i obiektywnych praw rządzących rzeczywistością społeczną, w celu jej przewidywania, kontrolowania i naprawiania) (Smith, 1983, s. 6).

Jedną z cech paradygmatu interpretatywnego, jest to, że badania prowadzone w oparciu o jego założenia, sytuują się w *jakościowej orientacji metodologicznej* (M. Malewski, 2006, s. 34). Ulwe Flick definiuje badania jakościowe przez pryzmat swoistych dla nich cech, do których zaliczył między innymi to, że „*używają [one] (...) tekstu zamiast liczb jako materiału empirycznego, wychodzą od koncepcji społecznego tworzenia badanych rzeczywistości, skupiają się na punktach widzenia uczestników badań, ich codziennych praktykach oraz wiedzy dotyczącej przedmiotu badania*”, w związku z czym „*powinny mieć wystarczająco otwarty charakter, by umożliwić zrozumienie procesu lub relacji*” (Flick, 2010, s. 22).

D. Kubinowski (2011) zwraca uwagę na istotny aspekt badań jakościowych, wskazując, że nie mogą one zostać poddane ścisłej formalizacji metodologicznej. Wymagają bowiem wrażliwej obserwacji badanej osoby i adekwatnej reakcji na jej przeżycia, jak również kierowania całym procesem badawczym adekwatnie do pojawiających się trudności i wyzwań. Metodyka badań jakościowych jest oparta na konkretnych zasadach, które określają dopuszczalne sposoby myślenia o regułach procesu poznawczego, które tworzą ogólne podstawy konstruowania rozwiązań metodologicznych wynikających ze specyfiki indywidualnego procesu badawczego, ma również do dyspozycji obszerny i stale powiększający się zbiór konkretnych tradycji, koncepcji i podejść badawczych, które poszczególni badacze stosują szukając odpowiedzi na postawione przez siebie pytania badawcze. Żaden badacz poruszający się w jakościowej orientacji metodologicznej nie jest wolny od tworzenia nowych podejść i modyfikacji już istniejących w toku prowadzenia badań własnych (Kubinowski, 2011, s. 159).

W badaniach własnych przyjęto metodologiczne założenia **podjęcia fenomenologicznego**. Wywodzi się ono z filozofii Edmunda Husserla. Jedną z podstaw teoretycznych sformułowanej przez niego *idei fenomenologii* jest *Kartezjańskie rozważanie sceptyczne*, które podsumowuje słynne twierdzenie *Cogito ergo sum*. W swoich rozważaniach epistemologicznych Kartezjusz, zakładał, że wobec potencjalnej możliwości zakwestionowania rezultatów poznania, jedynym bytem, co do którego istnienia podmiot poznający może mieć całkowitą pewność, jest wyłącznie on sam (skoro można zważyć w istnienie wszystkiego, to istnieć musi przynajmniej ten kto wątpi) (Husserl, 1982, s. 31-33). Husserl idzie w swoich rozważaniach dalej, zakładając, że podmiot poznający może przecież zakwestionować także swoje własne istnienie (lub przynajmniej istnienie w takiej dostrzegal raczej jego wymiar społeczny (Cyrańska, 2003, s. 40). Odnosząc się do kwestii postaci, pod jaką sam sobie się jawi. Jedynym bytem, co do którego istnienia może mieć całkowitą pewność jest zatem to co immanentnie jawi się w jego świadomości.

Fenomenologia znalazła uznanie w naukach społecznych między innymi za sprawą prac Alfreda Schütza. Podczas gdy Edmund Husserl uczynił przedmiotem refleksji fenomenologicznej przede wszystkim indywidualny i subiektywny świat życia jednostki – określany mianem *świata przeżywanego (Lebenswelt)*, Schütz współdzielonego przez ludzi świata przeżywanego twierdził on, że: „*Moja transcendentna subiektywność, której aktywność świat ten konstytuuje, musi zatem od samego początku odnosić się do innych subiektywności, których aktywność uprawomocnia i koryguje jej własną aktywność. Do tego świata przeżywanego (...) należą z pewnością wszelkie zjawiska życia społecznego, od prostego stosunku Ty (Du-Beziehung), aż po najbardziej zróżnicowane typy wspólnot społecznych (...), krótko mówiąc, to wszystko, co konstytuuje nasz własny świat społeczny w jego dziejowej teraźniejszości i wszystkie inne światy społeczne znane nam z historii*” (Schütz, 1989, s. 110).

Bazujące na powyższych założeniach filozoficznych podejście fenomenologiczne stawia w centrum zainteresowania to, w jaki sposób człowiek widzi i interpretuje rzeczywistość. Jak pisze Mirosława Nowak-Dziemianowicz, istotą refleksji fenomenologicznej jest „*wydobycie przeżycia po to, aby odtworzyć jego znaczenie*” (Nowak-Dziemianowicz, 2002, s. 54), które wymaga „*rozumienia*”, ujmowanego jako dotarcie do sensu zachowania lub zjawiska, czyli do znaczenia, jakie dla jednostki lub zbiorowości ma jej działanie (Nowak-Dziemianowicz, 2002, s. 54). Według Ewy Cyrańskiej fenomenologia znajduje szczególne zastosowanie w badaniach pedagogicznych, ponieważ „*próbuję dotrzeć w sposób odkrywczy i rozumiejący*

do doświadczenia życiowego, wyluskać to, czym nie dysponuje z własnych przekonań i – w miarę możliwości – z przekonań wielu lub wręcz wszystkich” (Cyrańska, 2003, s. 49.)

U podstaw założeń metodologicznych mojej pracy leży również **przekonanie o istotnej roli, którą w kreowaniu rzeczywistości społecznej odgrywa język**. Peter L. Berger i Thomas Luckmann piszą, że to właśnie na nim w głównej mierze opiera się rzeczywistość życia codziennego. Język posiada ich zdaniem właściwości pozwalające ludziom na wykraczanie poza poziom kontaktów bezpośrednich (zarówno w wymiarze przestrzennym, jak i czasowym), a także zapewnia im gotowy sposób obiektywizacji ich doświadczeń, poprzez zmuszenie ich do poruszania się w obrębie jego wzorców i współdzielonych z innymi typizacji. Język pozwala zatem „*tworzyć imponujące gmachy symbolicznych reprezentacji, które zdają się wznosić nad rzeczywistością życia codziennego (...)*” (Berger, Luckmann, 2010, s. 59), takie, jak religia, filozofia, sztuka, nauka i inne, chociaż jego wpływ na kształt rzeczywistości społecznej dostrzegalny jest już na dużo bardziej podstawowym poziomie słownika, gramatyki czy składni (Berger, Luckmann, 2010, s. 55 - 60). Przekonanie o tak rozumianej roli języka w procesie konstruowania rzeczywistości społecznej w humanistyce nierozzerwalnie wiąże się z koncepcją *zwrotu lingwistycznego*. Jak pisze Lotar Rasiński, zwrot ów wiąże się z przejściem od przekonań, w myśl których język jest jedynie biernym odzwierciedleniem myśli lub rzeczy (obecnych w refleksji humanistycznej jeszcze od Platona, wedle którego każda rzecz ma swoją pierwotną nazwę, a rolą człowieka może być co najwyżej jej poszukiwanie) do przekonań, w myśl których język staje się aktywnym czynnikiem kształtowania rzeczywistości (Rasiński, 2009, s. 8 – 9). Ilustracją tej tezy są słowa Roya Harrisa, odnoszące się do dwudziestowiecznego rozkwitu koncepcji filozoficznych, w wyniku którego takie właśnie postrzeganie języka na trwałe zagościło w humanistyce: „*Językowi nie przypisuje się już drugorzędno znaczenia w naszym pojmowaniu świata, w którym żyjemy, ale zajmuje w nim miejsce zasadnicze. Słowa nie są już zwykłymi głosowymi etykietami ani komunikacyjnymi dodatkami nakładanymi na uprzednio istniejący porządek rzeczy. Są kolektywnymi wytworami społecznej interakcji, podstawowymi narzędziami, za pomocą których istoty ludzkie tworzą i artykułują swój świat*” (Harris, 1988, s. 9).

### 3.2 Przedmiot i cele badań

**Przedmiotem badań** rozprawy doktorskiej był proces usamodzielniania się i samodzielność życiowa byłych wychowanków placówek opiekuńczo wychowawczych typu socjalizacyjnego. Jej **celem poznawczym** było zbadanie zjawiska usamodzielniania się

i samodzielności życiowej byłych wychowanków placówek opiekuńczo- wychowawczych w narracjach biograficznych.

#### **Szczegółowymi natomiast celami było:**

1. Scharakteryzowanie przebiegu procesu usamodzielniania się byłych podopiecznych placówek opiekuńczo – wychowawczych: poznanie jakie podopieczny miał oferowane możliwości w ramach procesu usamodzielniania, Z jakich możliwości skorzystał, Z jakiej pomocy materialne i niematerialnej skorzystał, Kto był dla podopiecznego osobą/ami znaczącą/yymi w procesie usamodzielniania, Jakie doświadczenia z procesu usamodzielniania w ocenie podopiecznego były dla niego znaczące, Jakie czynniki zdaniem podopiecznego wzmacniały lub osłabiały przebieg ich procesu usamodzielniania (wsparcie ze strony instytucji, od pracowników, od opiekunów usamodzielniania, od rodziców, typ placówki (publiczny, niepubliczny, kompetencje kadry).
2. Poznanie samodzielności życiowej byłych wychowanków po opuszczeniu placówki. Dokładniej ustalenie jak przebiegał początkowy okres w życiu podopiecznego po opuszczeniu placówki, Czy proces usamodzielniania zakończył się z momentem opuszczenia przez podopiecznego placówki, Jakie role życiowe realizował podopieczny (role rodzinne, role zawodowe, społeczne), W jakie relacje wchodzi podopieczny, W jakich relacjach obecnie funkcjonuje, Jaka jest ilość i jakość tych relacji, W jakich wymiarach życia podopieczny jest aktywny, Jakie czynniki zdaniem podopiecznego warunkowały przebieg ich losów życiowych/biografii (przebieg usamodzielniania, czas pobytu w placówce, osoby znaczące).

**Celem praktycznym** podjętych badaniach było opracowanie rekomendacji dotyczących sposobu prowadzenia procesu usamodzielniania w placówkach opiekuńczo- wychowawczych typu socjalizacyjnego.

### **3.3 Problemy badawcze**

Przedstawione w części teoretycznej rozważania dotyczące głównego problemu, jakim jest usamodzielnianie i samodzielność życiowa byłych wychowanków placówek opiekuńczo – wychowawczych, doprowadziły do sprecyzowania pytań, które sprowadzono do trzech, najistotniejszych na obecnym etapie postępowania badawczego problemów:

1. Opisu procesu usamodzielniania się wychowanków w placówkach opiekuńczo – wychowawczych typu socjalizacyjnego. Analizując ten problem zwróciłem także uwagę

na uwarunkowania prawne badanego procesu oraz pomoc jaką otrzymuje wychowanek zarówno w trakcie pobytu, jak i po opuszczeniu placówki.

2. Opisu sposobu oceniania procesu usamodzielniania się wychowanków opuszczających instytucję.
3. Opisu samodzielności życiowej byłych wychowanków placówek opiekuńczo – wychowawczych typu socjalizacyjnego.

### **3.4 Metody, techniki i narzędzia badań własnych**

W badaniach własnych została zastosowana **metoda stanowiąca orientację jakościową w badaniach pedagogicznych a mianowicie wywiad narracyjny**. Ewa Kos (2013) podaje, że *„źródło metody należy poszukiwać w obszarze niemieckojęzycznym, za jej twórcę uznaje się F. Schütze”*. Metoda wywiadu narracyjnego jest jedną z form prowadzenia badań biograficznych. Określenie metoda nie jest przypadkowe, gdyż jej autor F. Schütze zaproponował spójną koncepcję, która posiada kompleksowe teoretyczne i metodologiczne ramy (Kazimierska, Waniek 2020, Czyżewski i in. 1997, Zemło 1996, ). Na metodę wywiadu narracyjnego składa się swoista technika zbierania materiału empirycznego oraz założenia teoretyczne dotyczące sposobu jego analizy, przy czym w badaniach można wykorzystać metodę wywiadu Schütze tylko częściowo np. posługując się samą techniką wywiadu narracyjnego, czyli określonym przez autora sposobem zbierania materiału, a także stosując na etapie jego analizy zaledwie wybrane elementy zaproponowane przez autora metody, modyfikujące i uzupełniając o inne sposoby (Kazimierska 1997, Rokuszewska – Pawełek 2006).

Wraz z opracowaniem nowej koncepcji badań tj. wywiadu narracyjnego Schütze umożliwił badanie zaniedbanych na tamten moment badań socjologicznych dotyczących procesów cierpienia i bezładu społecznego, które jak podkreślał, mają wielkie znaczenia dla zrozumienia rzeczywistości społecznej i jej proceduralnego. Metoda wywiadu narracyjnego zakłada bowiem, że rzeczywistość społeczna ma charakter procesu. Mówi, że człowiek – jednostka kształtuje zachowanie w oparciu o relację ze środowiskiem. Ontologiczne założenia metody wywiadu narracyjnego wskazują również na to, że nie wszystkie formy aktywności jednostki są przez nią świadomie konstruowane a także, że istnieje homologia pomiędzy opowieścią o życiu, która nie była wcześniej przygotowana a rzeczywistym jego przebiegiem (Kazimierska, Waniek 2020).

Wywiad narracyjny w ujęciu F. Schütze rozumiany jest jako metoda uruchamiająca konkretną perspektywę badawczą, która towarzyszy badaczowi od momentu, gdy określi

empirycznie badane pole, poprzez proces zbierania materiału, aż po jego analizę, co nie jest prostą zależnością, gdyż ramy teoretyczne w tym wypadku nie dostarczają gotowych wyjaśnień a tylko uwrażliwiają na proces tworzenia i analizy narracji biograficznej. Po obu stronach kreowanego procesu narracyjnego leży specyficzna odpowiedzialność. Osoba badająca winna poważnie traktować osobę opowiadającą, dać jej prawo do tworzenia własnej autobiograficznej historii, która nie musi odpowiadać oczekiwaniom badacza. Natomiast osoba odpowiadająca swoją historię jest odpowiedzialna za trud podjęcia autentycznej i spontanicznej opowieści o własnym życiu. Owa autentyczność wyraża się w tym, że fazy biografii, których doświadczyła jednostka w realnym życiu zostaną przedstawione przez nią w analogicznym porządku w strukturze narracji, np. jeśli osoba opowiadająca doświadczyła w swoim życiu trajektorii cierpienia, co zostanie szczegółowo wyjaśnione w dalszych akapitach pracy, to doświadczenie to będzie widoczne w jej narracji poprzez deklaracje, ujawnienie emocji, używanie odpowiedniego języka, czy też przez trudności w opowiedzeniu o tym doświadczeniu w taki sposób, że osoba badająca będzie mogła zidentyfikować przeżywaną przez narratora trajektorię cierpienia (Kazimierska, Waniek 2020). Pojawienie się rozbieżności pomiędzy opowieścią o zdarzeniach, a związanymi z nimi przeżyciami, może ujawniać tzw. „fałszywą świadomość” narratora, jego iluzje, samooszustwa, próby usprawiedliwienia się, kamuflaże, tuszowanie i korekcje niewygodnych dla badanego wątków. Nieautentyczność może być widoczna także w zwłoce w sposobie mówienia, pojawianiu się lub nagłej zmianie perspektywy opowiadania czy załamaniu schematu komunikacyjnego, np. gwałtownym zaniechaniu narracji na rzecz argumentacji. Tego typu łamanie lub obchodzenie reguł narracyjnych podlega analizie badacza, gdyż wskazuje na istnienie określonych problemów biograficznych (Rokaszewska – Pawełek, 2006).

Wywiad narracyjny jest także **techniką zbierania informacji**, której podmiotem są historie życia, a która może zostać zastosowana samodzielnie, bez uwzględnienia wskazówek dotyczących sposobu analizowania zdobytego w jej toku materiału empirycznego. Kaja Kaźmierska (2004, s. 74) zauważa, że jego istotą tak rozumianego wywiadu narracyjnego jest „otrzymanie opowieści o życiu, nie będącej sumą odpowiedzi na stawiane pytania, lecz spontaniczną narracją, niezakłóconą interwencją badacza”. W rezultacie prowadzonego wywiadu badacz otrzymuje opowieść narracyjną, którą nagrywa i dokonuje jej transkrypcji (Szczepanik, 2012).

F. Schütze wyróżnił cztery podstawowe struktury procesów biografii, które podlegają badaniu empirycznemu. Doświadczeniom indywidualnym mogą odpowiadać zasady organizacji działań społecznych, są to:

- **Biograficzne plany** działania oparte na intencjonalnym perspektywicznym planowaniu przebiegu własnego życia, w wymiarze społecznym odpowiadają im kolektywne plany działania np. przygotowania i wywołania powstania narodowego.

- **Wzorce instytucjonalne przebiegu życia lub instytucjonalne wzorce normatywne** stanowią orientację jednostki na normatywne oczekiwania instytucjonalne oraz podleganie kontroli z ich strony. Są to takie sekwencje biograficzne, w których jednostka realizuje oczekiwania, cele i reguły działania instytucji. W wymiarze społecznym można spotkać kolektywny wzorzec instytucji widoczny np. w pełnieniu misji społecznej przez określoną grupę osób.

- **Trajektorie** wynikłe z działania niezależnych od jednostki sił zewnętrznych, które znacznie redukują jej możliwości swobodnego działania. Postawa przyjmowana przez jednostkę ogranicza się w dużej mierze do doznawania (znoszenia) wydarzeń zewnętrznych i ich skutków, czemu towarzyszy cierpienie. W wymiarze indywidualnym trajektorie mogą powodować takie, sytuacje, jak np. choroby czy śmierć bliskiej osoby, natomiast w wymiarze społecznym do powstania trajektorii cierpienia całych grup, przyczyniają się np. wojny, czy kataklizmy.

- **Przemiany (metamorfozy)** biograficzne to procesy radykalnej, pozytywnej zmiany przebiegu życia, związanej z pojawieniem się nowych możliwości życiowych, które prowadzą do przemian tożsamościowych. W wymiarze społecznym mówi się o kolektywnych przemianach, do których należą np. przemiany ustrojowe, które otwierają nowe twórcze możliwości (Roku szewska – Pawełek, 2006).

**Metoda analizy** zebranych narracji proponowana przez F. Schütze jest otwartą, podlegającą modyfikacji i uzupełnieniom formułą, która pozwala badaczowi wybrać z jej elementów te, które będą adekwatne ze względu na cel przeprowadzanych badań (Kazimierska 1997, Rokuszewska – Pawełek 2006). W rozprawie doktorskiej szczególną uwagę zwrócono na przebieg procesów trajektoryjnych w biografiami badanych przez mnie osób.

Fritz Schütze, odmiennie niż twórca pierwszej koncepcji trajektorii cierpienia A. Strauss, który wiązał ją z przeżyciami chorych, cierpiących pacjentów, traktuje ją jako zjawisko biograficzne. Tak rozumiana **trajektoria cierpienia** stanowi „zwarte ciągi zdarzeń biograficznych” które mają sekwencyjną strukturę i są zależne od czynników zewnętrznych, a nie od samej jednostki, która nie ma na nie wpływu (Prawda 1989, s. 86). Wydarzenia zadające cierpienie są bardzo istotnym doświadczeniem biograficznym powodującym zmiany, jeśli nie we wszystkich, to w wielu jego obszarach. Przekształcają relacje z sobą samym,

najbliższym otoczeniem oraz innymi znaczącymi w historii biograficznej (Krawczyk – Bocian, 2012).

Fritz Schütze, odmiennie niż twórca pierwszej koncepcji trajektorii cierpienia A. Strauss, który wiązał ją z przeżyciami chorych, cierpiących pacjentów, traktuje ją jako zjawisko biograficzne. Tak rozumiana trajektoria cierpienia stanowi „zwarte ciągi zdarzeń biograficznych” które mają sekwencyjną strukturę i są zależne od czynników zewnętrznych, a nie od samej jednostki, która nie ma na nie wpływu (Prawda 1989, s. 86).

F. Schütze przedstawia przebieg procesów trajektoryjnych w następujących etapach:

- **Nawarstwianie się potencjału trajektoryjnego** ma miejsce wówczas, gdy jednostka doświadcza trudności i zagrożeń związanych z zaistniałymi w jej życiu wydarzeniami, dostrzega je, jednak jeszcze nie odbiera jako symptomów zagrażających jej istnieniu.
- **Przekroczenie granicy potencjału trajektoryjnego.** Jest to faza szoku doprowadzająca jednostkę do dezorganizacji codziennego życia, czemu towarzyszy uczucie strachu i lęku. Na tym etapie jednostka nie próbuje zmienić sytuacji, czuje się samotna, opuszczona i zamyka się w sobie.
- **Chwiejna równowaga** to etap, w którym osoba cierpiąca odnajduje w sobie pokłady siły, by walczyć o swoje życie, uruchamia różne dostępne strategie radzenia sobie problemami życia codziennego, szuka własnych zasobów, które pozwoliłyby jej na zmianę aktualnej sytuacji życiowej, szuka także osób, które mogłyby jej w tym pomóc. Siła, którą zdobywa jednostka na tym etapie, jest jednak nietrwała.
- **Destabilizacja chwiejnej równowagi** następuje, gdy jednostka w wyniku podejmowanych wysiłków radzenia sobie z zaistniałą sytuacją, nie znajduje w sobie stabilnej, wystarczającej siły do zmiany sytuacji, staje się sobie samej obca, nie rozumie siebie, gdyż nie jest w stanie działać tak, jak to było możliwe wcześniej.
- **Załamanie się organizacji życia codziennego** i orientacji wobec samego siebie sprawia, że osoba doświadczająca cierpienia traci zaufanie do siebie i otaczających ją ludzi, czuje się niewydolna społecznie, przez co wycofuje się z relacji interpersonalnych. W jej emocjach pojawia się uczucie odrzucenia, beznadziejności, a przyjmowaną postawę cechuje podejrzliwość.
- **Teoretyczne przepracowanie własnego życia** i siebie samego w nim to etap, na którym jednostka doświadczająca smutnych wydarzeń i uczuć im towarzyszących na nowo próbuje definiować swoją sytuację życiową i jej moralną ocenę. Często odbywa się to z wykorzystaniem profesjonalnej pomocy lub wsparciem znaczących osób. Na tym etapie



dokonywa się analiza i interpretacja oddziaływania trajektorii cierpienia na teraźniejszy i przyszły sposób życia.

**- Uzyskanie kontroli nad trajektorią lub uwolnienie się z jej więzów (Schütze, 1997).**

Odniesienie przeżyć biograficznych do koncepcji trajektorii cierpienia F. Schütze, dostarcza badaczowi wiedzy teoretycznej o tym, co może przeżywać człowiek doświadczający cierpienia, a także o postawach i zachowaniach, których celem jest przewyciężenie raniących wydarzeń i ich skutków odczuwanych w codziennym życiu. Rozumienie przebiegu procesów trajektorii cierpienia było pomocne podczas przeprowadzanych przeze mnie badań nad procesem usamodzielniania się byłych wychowanków instytucjonalnej pieczy zastępczej i osiągniętej przez nich samodzielności. Pomogło mi umiejscowić doświadczenia moich rozmówców na konkretnych etapach procesów trajektorii cierpienia, której doświadczali i nadal doświadczają w związku z pobytem w instytucjonalnej pieczy zastępczej, a także zinterpretować zebrany materiał empiryczny przez pryzmat przebiegu trajektorii cierpienia, która w zasadniczy sposób zaburzyła proces usamodzielniania się i wpływa na osiągniętą samodzielność byłych wychowanków placówek opiekuńczo – wychowawczych.

W badaniach zastosowano także **metodę indywidualnego przypadku**.

W trakcie przeprowadzania badań pojawiła się potrzeba ich uzupełnienia o **metodę indywidualnego przypadku**, zwaną inaczej „studium indywidualnych przypadków” (case study), która wywodzi się z metod pracy socjalnej, jakie są rozwijane w pedagogice opiekuńczej. Została ona rozpowszechniona w latach dwudziestych XX wieku, kiedy to działalność opiekuńcza wyrastała z ram filantropii i szukała skutecznych form oddziaływania opartych na naukowych podstawach pracy (Janicka-Panek, 2017, s. 6). Metoda ta wg T. Pilcha (1974) polega na analizie jednostkowych losów ludzkich uwikłanych w określone sytuacje wychowawcze lub na analizie konkretnych zjawisk natury wychowawczej przez pryzmat jednostkowych bibliografii ludzkich z nastawieniem na opracowanie diagnozy przypadku lub zjawiska w celu podjęcia działań terapeutycznych (Franc, 2020, s. 149).

Studium indywidualnego przypadku zastosowano w osobnym podrozdziale części badawczej pracy – Bariery w procesach usamodzielniania. Dokonano w nim szczegółowej analizy przypadku pani Krystyny. Jej dzieciństwo przypada na okres lat 80, kiedy w kraju jeszcze panował ustrój PRL-u. Mama badanej osoby była pielęgniarką w domu dziecka przez pięć lat, a sama badana, która miała wtedy 10 lat była świadkiem realiów, jakie wtedy panowały w takich placówkach. Przeprowadzono z nią wywiad, który dostarczył wielu cennych informacji o minionym okresie. Pozwolił dokonać bilansu tego, co udało nam się

jako społeczeństwu osiągnąć od czasów zmiany ustroju i reform przeprowadzonych w pieczy zastępczej. Narracja pani Krystyny skupia się na zasadach obowiązujących w ówczesnych placówkach opiekuńczo – wychowawczych, zwanych wtedy jeszcze Domami Dziecka. Pokazuje trudności życia i procesu usamodzielniania się wynikające z wielu problemów, w których na czoło wysuwa się stosowanie przemocy fizycznej i psychicznej wobec podopiecznych. Studium przypadku pełni rolę pogładowo – historyczną.

### **3.5 Charakterystyka grupy badawczej i kryterium doboru badanych**

Do próby badawczej w przypadku podjętych badań zostali zakwalifikowani byli wychowankowie placówek opiekuńczo – wychowawczych typu socjalizacyjnego funkcjonujących na terenie dwóch powiatów nowosolskiego i zielonogórskiego, przy czym nie będzie miał znaczenia fakt, gdzie badani obecnie mieszkają. Informacje o wychowankach pozyskano poprzez kontakt z dyrektorami Powiatowych Centrów Pomocy Rodzinie w Zielonej Górze i Nowej Soli, a kontakt do osób potencjalnie chętnych do badania został uzyskany od wymienionych instytucji. Dobór osób do badań metodą wywiadu narracyjnego został dokonany według ustalonych kryteriów i obejmował tylko te osoby (usamodzielnionych wychowanków), którzy wyrażą zgodę na udział w badaniu.

Wybrano siedem osób, wśród których znalazły się trzy kobiety – Ala (l. 24), Monika (l. 31) Ala, (l. 27) oraz czterech mężczyzn - Władek (l. 28), Adam (l. 35), Bartek, (l. 24), Tomek (l. 31). Badane osoby przebywały w placówkach opiekuńczo-wychowawczych po reformie, jaka miała miejsce w 2011 r.

## **4. Synteza wyników badań własnych**

W części rozprawy przedstawiającej badania własne przytoczono narracje autobiograficzne siedmiu osób, byłych wychowanków placówek opiekuńczo – wychowawczych. Wypowiedzi były zebrane metodą wywiadu narracyjnego, nie ingerowano w formę i treść opowiadania. W rozdziale przedstawiono całość wypowiedzi badanych. Dokonano ich analizy fragment po fragmencie, dzięki czemu czytelnik uzyskał kompletny wgląd w treść wypowiedzi narratorów. Celem dokonanego badania był opis i interpretacja opowiadanych historii, przedstawienie tego, w jaki sposób rozumiał je badacz. Z jednej strony starano się odtworzyć subiektywny sens wypowiedzi, przedstawić to, w jaki sposób swoje doświadczenia rozumieją narratorzy, drugiej natomiast strony starano się wyjaśnić ich doświadczenie, wykorzystując dostępną dla badacza wiedzę z zakresu pedagogiki i nauk

pokrewnych. Podczas dokonywania analizy narracji sięgano po teorie naukowe szerzej wyjaśnione w części teoretycznej rozprawy, ale także po te, których nie przytaczano, a które były konieczne do wyjaśnienia wielu zjawisk poruszanych przez badanych.

Przytoczone w rozprawie historie autobiograficzne są niezwykle cenne ze względu na to, że interesujący nas główny problem, jakim jest proces usamodzielniania się byłych wychowanków placówek opiekuńczo -wychowawczych oraz zdobyta przez nich samodzielność życiowa, został przedstawiony z perspektywy samych wychowanków, czyli osób, których najbardziej dotyczy. Przytaczając słowa Mirosławy Nowak – Dziemianowicz: *„znaczenie narracji w pedagogice wiąże się z tym, że jest ona dla narratora także formą działania – jednocześnie z opowiadaniem narrator coś robi, o czymś zaświadcza, o coś się dopomina. Stąd waga nie tylko tego, „co” i „kto” opowiada, ale także to, jaką pozycję zajmuje. Jest to pytanie o to, gdzie, w jakim miejscu struktury społecznej ulokowany jest „głos”*” (Nowak – Dziemianowicz, 2002, s. 35). W tym przypadku głos został oddany osobom, których problem usamodzielniania w POW dotyczy, a jednocześnie, tym, którzy są w nim najmniej decyzyjnymi osobami, zmuszonymi funkcjonować w ramach odgórnie narzuconych przez decydentów. Z ust wielu narratorów padało stwierdzenie: *„Nikt mnie wcześniej o to nie pytał”*.

Osobny podrozdział rozprawy poświęcono narracji naocznego świadka realiów jakie panowały w domach dziecka w okresie PRL-u. Dokonano studium indywidualnego przypadku po to, by w pełni ukazać problem, który w sposób marginalny sygnalizowały badani byli wychowankowie placówek opiekuńczo- wychowawczych, tj. przemoc stosowaną wobec nich. Narracja ukazała w pełni stosowanie kar fizycznych i poniżanie psychiczne, jakie miało miejsce w placówkach przed reformą systemu pieczy zastępczej. Powinno stanowić ostrzeżenie przed tym do czego jest zdolny człowiek, kiedy nie jest ograniczony ramami prawa, obyczajami społecznymi czy jakąkolwiek inną formą kontroli społecznej.

Przeprowadzone badania pozwoliły uzyskać odpowiedzi na pytania, jakie zostały postawione przed ich rozpoczęciem. Dotyczą one głównego problemu, jakim jest usamodzielnianie i samodzielność życiowa byłych wychowanków placówek opiekuńczo – wychowawczych, a dokładniej trzech głównych obszarów problemowych, tj.:

**Opis procesu usamodzielniania się wychowanków w placówkach opiekuńczo – wychowawczych typu socjalizacyjnego. Analizując ten problem zwrócono także uwagę na uwarunkowania prawne badanego procesu oraz pomoc jaką otrzymuje wychowanek zarówno w trakcie pobytu, jak i po opuszczeniu placówki.**

Proces usamodzielniania się byłych wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych rozpoczynał się od chwili przyjęcia ich do instytucji, chociaż badani nie mieli świadomości jego realizacji. Polegał on na nakierowaniu działań opiekuńczo-wychowawczych podczas szeregu codziennych sytuacji, tak, by dzieci uczyły się samodzielności w najbardziej naturalny sposób. Wielu narratorów opowiadało o wykonywanych codziennych czynnościach „domowych”, takich jak odrabianie lekcji, sprzątanie, opieka nad zwierzętami i prace ogrodowe. Jedna osoba (Ala) mówiła o tym, że właśnie takich czynności zabrakło w jej życiu i dlatego trudno było jej się odnaleźć w pierwszych tygodniach po opuszczeniu placówki.

W niewielu narracjach pojawił wątek działań nakierowanych bezpośrednio na przekazywanie informacji dotyczących procesu zdobywania samodzielności. Włodek pamięta, że takie zajęcia były organizowane, ale one go zupełnie nie interesowały. Wychowankowie zbliżając się do wieku osiągnięcia pełnoletności nie mieli i nie musieli mieć zainteresowania kwestiami prawnymi. Jest to wiek, w którym kształtuje się tożsamość młodego człowieka, rzadko kiedy tak młode osoby wykazują aspiracje do zgłębiania zagadnień prawnych. Także w narracjach badanych przeze mnie osób nie dało się odszukać ich śladów. Kwestie prawne związane z procesem usamodzielniania się poruszono w części teoretycznej pracy, badani ich nie poruszali. To do nas dorosłych należy ustanawianie reguł procesu usamodzielniania się. Do nas także należy zaangażowanie jego podmiotów do adekwatnego ze względu na wiek i możliwości poznania sposobów. W narracjach badanych takiego włączania ich w zdobywanie samodzielności zabrakło.

Osoby badane za to dużą uwagę zwracały na osoby ze swojego otoczenia, które je wspierały emocjonalnie. Nie wspominali w ten sposób opiekunów procesu usamodzielniania się, chociaż w dwóch wypadkach (Ala i Włodek) te role się zbiegły, ale mówili o osobach, które okazywały im ciepło, zainteresowanie, życzliwość. Bardzo cenili sobie dobre słowa i gesty skierowane w ich stronę. Najczęściej napływały one ze strony wybranych wychowawców.

Osoby badane duże znaczenie przykładały także do osób, które nawiązały z nimi więź nieformalną, np. do rodzin zaprzyjaźnionych, przyjaciół, koleżanek i kolegów ze szkół.

Badane osoby korzystały także ze wsparcia materialnego przysługującego im w związku z opuszczeniem placówki opiekuńczo – wychowawczej. Prawie wszyscy skorzystali z możliwości uzyskania mieszkania socjalnego. Chociaż niektóre osoby np. Monika czy Tomek korzystali z otwartego rynku mieszkaniowego radząc sobie bez mieszkania socjalnego. Jedna osoba (Monika) skorzystała ze wsparcia przysługującego jej na

kontynuowanie nauki do 25 r.ż. i udało jej się ukończyć studia. Adam opowiadał o dodatkowych grantach przewidzianych dla byłych wychowanków POW i skorzystał ze refinansowania prawa jazdy, które zdał i jest z siebie dumny. Wszyscy badani skorzystali z należnych im zasiłków na usamodzielnianie się i zagospodarowanie, doceniali tą pomoc, jednak mówili także o niewystarczalności przyznawanych środków oraz o uciążliwych procedurach ich pozyskiwania.

W narracjach badanych osób rodzice naturalni nie brały udziału w procesie usamodzielniania swoich dorosłych dzieci, jeśli już się pojawiają to nie po to by udzielić wsparcia, ale raczej po to, by go zaczerpnąć w postaci finansowej pomocy, jak to miało miejsce w przypadku Bartka i Adama.

### **Opis sposobu oceniania procesu usamodzielniania się wychowanków opuszczających instytucję.**

Narracje pokazały, że wychowankowie przeżywali swój proces usamodzielnienia się w bardzo małym stopniu świadomie. Nie brali oni udziału w tworzeniu Indywidualnego Planu Usamodzielniania, nie zdawali sobie sprawy, w jaki sposób on powstał. Pamiętają, że podpisali dokument, który dała im jakaś osoba, a służył on do otrzymania pomocy finansowej.

Także rola opiekuna usamodzielniania była bardzo słabo identyfikowana przez badanych. Żaden z byłych wychowanków nie wspomniał o tym, by dokonał własnego wyboru osoby opiekuna, wielu z nich nie wiedziało, że osoba, która z nimi rozmawia, jest właśnie opiekunem procesu usamodzielniania. Narracje pokazują, że osoba ta spełniała swoje obowiązki w sposób rutynowy, gdy tymczasem dzieciom najbardziej zależało na wsparciu emocjonalnym, na życzliwości i świadomości, że ktoś im towarzyszy.

Najsilniejszym elementem procesu usamodzielniania się była jego formalna strona związana z otrzymywaniem pomocy finansowej należącej badanym. Zostali oni w skuteczny sposób poinformowani o tym, w jaki sposób mają postępować, by ją otrzymać. Żadna z badanych osób nie miała z tym problemu.

### **Opis samodzielności życiowej byłych wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych typu socjalizacyjnego.**

Sami badani oceniali dochodzenie do samodzielności życiowej bardzo różnie. Raczej czas ten był dla nich trudny, gdyż wiązał się z życiem, którego nie znali, a w którym musieli samodzielnie załatwiać sprawy urzędowe i wykonywać szereg codziennych czynności, które do tej pory co prawda wykonywali, ale warunkach instytucji.

Badani najbardziej skarżyli się na samotność, która im towarzyszyła po opuszczeniu instytucji. Wszelkie kontakty z dotychczasowym miejscem zamieszkania się urwały, nikt się nimi nie interesował, nie czuli wsparcia i tego, by ktoś przy nich był.

W momentach narracji prowadzonej o samodzielnym życiu badani skupiali się na trzech ważnych dla nich aspektach – mieszkaniowym, pracy i co za tym idzie sytuacji finansowej oraz relacji osobistych.

### **Uzupełnienie badań.**

Podsumowując analizę narracji pani Krystyny, warto zwrócić uwagę na to, jak losy dzieci – wychowanków domów dziecka, były mocno osadzone w kontekście politycznym. Czasami trudno dostrzec zasady obecnego ustroju i systemu politycznego wpływające na sytuację dzieci umieszczonych w placówkach opiekuńczo – wychowawczych bez obrazu kontrastującego. Myślę, że właśnie takiego szkicu dokonała narratorka analizowanej opowieści. Realia minionego ustroju pozwoliły ustalić, jak wiele udało się zrobić nam jako społeczeństwu polskiemu w systemie pieczy zastępczej. Mimo wszelkich niedoskonałości, a nawet ewidentnych braków i niedociągnięć do wymogów stawianych przez Unię Europejską dla polskiej pieczy zastępczej, biorąc pod uwagę stan historyczny, nie sposób nie zauważyć, że zmiany zachodzą i nawet, gdy wydają się powolne, to w porównaniu z tym, co było, progres jest widoczny. Narracje byłych wychowanków placówek opiekuńczo – wychowawczych w zestawieniu z narracją pani Krystyny pozwalają dostrzec, że dokonał się on w wielu obszarach. Najbardziej jest w większej ochronie dzieci przed przemocą. O ile w narracji pani Krystyny była ona czymś naturalnym, powszechnie stosowanym, to już w biografii byłych wychowanków była czymś marginalnym. Biografie te pokazały także lepszy stan edukacji i opieki zdrowotnej, poszanowania granic intymności, a także przebywanie dzieci w o wiele mniejszych grupach niż w czasach PRL-u, kiedy jeszcze obca była nam idea deinstytucjonalizacji.

## **5. Wnioski i rekomendacje**

Narracje byłych wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych pozwoliły dostrzec, jak niezwykle złożony jest proces ich usamodzielniania się oraz jak wiele zmiennych wpływa na jego powodzenie. Każda z narracji pokazała inne problemy, z którymi zmagali się osoby w procesie zdobywania samodzielności oraz te, napotkane już w samodzielnym życiu. Analiza narracji umożliwiła wysnuć wniosków i właściwych dla nich rekomendacji, które zostały przedstawione w poniższej tabeli.

Tabela nr 1. Wnioski z przeprowadzonych badań i właściwe dla nich rekomendacje.

Wnioski	Rekomendacje
<p>Dzieci umieszczane w placówce dźwigają bardzo ciężki bagaż emocjonalny. Jedne z nich doświadczyły porzucenia przez rodziców, inne żyły w strachu przed seksualnym wykorzystywaniem, jeszcze innych osobowość kształtowała się w rodzinie, w której nadużywano alkoholu. Dzieci przeżyły bardzo różnorodne negatywne doświadczenia, które można sprowadzić do wspólnego mianownika dorastania w rodzinie w jakiś sposób dysfunkcyjnej, w której wykształciły adaptacyjne do tamtych warunków procesy przystosowawcze. Niestety mechanizmy ich działania, mimo, że były potrzebne na tamten czas, nie sprawdzają się w innych warunkach. Same w sobie przysparzają im cierpienia.</p>	<p>Bardzo ważne jest, by w okresie pobytu w placówce dzieci uzyskały właściwą pomoc terapeutyczną nakierowaną na przepracowanie trudnych doświadczeń. Niektórzy narratorzy, np. Monika, opowiadali, że rozmowy z wychowawcami i psychologiem, były na tyle skuteczne, że pomogły jej zrozumieć siebie i uzdrowić relacje z bliskimi osobami. Właściwa pomoc psychologiczna mogłaby uwolnić dzieci z emocjonalnych więzów przeszłości i wkroczyć w dorosłe życie jako autonomiczne, podmiotowe jednostki, zdolne kreować własny los, bez powielania błędów swoich rodziców.</p>
<p>Jedną z najbardziej docenianych przez byłych podopiecznych placówek opiekuńczo – wychowawczych był życzliwy i ciepły stosunek opiekunów. Narratorzy pamiętali dobre słowa i gesty wykonane w ich stronę. Doceniali zainteresowanie, jakie inni im okazywali. Właściwa, cierpliwa opieka świadczona przez kadrę instytucji sprawiała, że ich codzienne życie było bardziej spokojne i bezpieczne, co pozwoliło im nabrać sił po trudnych trajektoryjnych doświadczeniach. I odwrotnie. Wspominali także wychowawców, którzy nie interesowali się ich losem, którzy, dopuszczali się przemocy fizycznej i psychicznej (historia Ani, Ali). Narracje pokazują, że są różne instytucje i pobyt w niektórych z nich tworzy dalsze trajektorie cierpienia w życiu wychowanków. Co prawda ucina cierpienie, jakiego doświadczały oni w domu rodzinnym, ale na to miejsce przychodzi nowe związane z ranami zadawanymi w samej placówce, takimi jak obojętność, brak zainteresowania, wyzwiska i bicie.</p>	<p>Rekomenduje się staranny dobór kadr pod kontem ich kompetencji i intencjonalności, udzielanie wsparcia dla opiekunów i wychowawców, organizowanie szkoleń, które odpowiadały by ich bieżącym potrzebom, gdyż sama akademicka wiedza okazuje się w wielu sytuacjach niewystarczająca w codziennych trudnych sytuacjach. Nie wszyscy mają złą wolę, należy wesprzeć tych, którzy wsparcia potrzebują. Specyfika pracy w placówkach opiekuńczo -wychowawczych wymaga osobistego zaangażowania oraz budowania wielu relacji społecznych, co czyni z kadry wychowawczej grupę szczególnie narażoną na syndrom wypalenia zawodowego. (Znańska – Kozłowska, 2013, s. 111).</p> <p>Kursy, szkolenia i warsztaty organizowane dla kadry opiekuńczo – wychowawczej powinny być z jednej strony nakierowane na podnoszenie ich kompetencji zawodowej, a z drugiej na naukę radzenia sobie ze stresem oraz zapobiegania wypaleniu zawodowemu. Jednocześnie należy monitorować sytuację i nie dopuszczać, by wychowawcy stosowali wobec podopiecznych przemoc w jakiegokolwiek formie. Takie zachowanie nie może być niczym usprawiedliwiane.</p>
<p>Narracje pokazują, jak ważna w procesie zdobywania samodzielności jest postawa samego wychowanka i jego cechy charakteru. Wychowankowie odpowiedzialni, zauważający moc swojej sprawczości, planujący, a nie biernie poddający się kolejną losu, aktywni i zdeterminowani kształtują swoje samodzielne życie i nie poddają się przeciwnością losu.</p>	<p>Rekomenduje się by praca wychowawcza prowadzona w placówkach była nakierowana na wzbudzanie świadomości wychowanków na temat ich sprawczości, własnej skuteczności, myślenia krytycznego oraz autorefleksji. Autonomiczne, świadome, podmiotowe jednostki są w stanie oprzeć się trajektoriom zewnętrznych wydarzeń, nawet gdy</p>

<p>Natomiast wychowankowie niedostrzegający skutków swojego własnego postępowania, pozwalają by wydarzenie zewnętrzne i ich własne niszczące postępowanie kreowały kształt ich życia, które jest pasmem cierpienia.</p>	<p>jest im bardzo ciężko i kreować życie na warunkach korzystnych dla siebie i swoich bliskich. Wymaga to dużo edukacji, pracy nad zmianą poznania i przekonań na temat swojej roli w życiu.</p>
<p>Osoba opiekuna usamodzielniania się w narracjach biograficznych była słabo akcentowana. W dwóch narracjach nie (Ala, Władek) opiekunowie nie byli identyfikowani jako tacy, ale spełniali swoją rolę, udzielając wsparcia nie tylko informacyjnego, ale także emocjonalnego oraz okazywali zainteresowanie losem podopiecznych. Narratorzy wspominali ich jeszcze z przed okresu zanim zostali opiekunami ich usamodzielniania, jako osoby niezwykle życzliwe, Władek użył nawet określenia „jak matka”, Ala pamięta ciepły, nie tylko formalny stosunek z opiekunką, która częstowała ją kawą z mlekiem, a także dawała drobne kieszonkowe, by dziewczyna mogła sobie coś kupić w szkolnym sklepiku. W innych narracjach opiekun spełniał raczej formalną rolę, wychowankowie nie wspominali o udzielanym im wsparciu emocjonalnym z jego strony. Używali określenia „oni” identyfikując kilka osób, które pomagały im w załatwianiu formalności związanych z przyjęciem należnego im wsparcia finansowego na usamodzielnianie się. Opiekun nie był w tych narracjach wyraźny, utożsamiany z jedną konkretną osobą. Zazwyczaj był nim ktoś, kogo wychowankowie już znali, najczęściej opiekun – wychowawca w placówce lub pracownik socjalny, który wcześniej już wykonywał jakąś funkcję w instytucji.</p>	<p>Wychowankowie potrzebują relacji opartej na obopólnym zaufaniu i podmiotowości, wzajemnej sympatii oraz udzielanym przez opiekuna wsparciu emocjonalnym. Opiekun usamodzielniania powinien być tak długo obecny w życiu wychowanka, dopóki będzie on go potrzebował. Może pozostawać w kontakcie bezpośrednim i osobistym, aż były wychowanek nie zbuduje silnej sieci kontaktów społecznych w samodzielnym życiu.</p> <p>Aby wysuwane postulaty były możliwe do zrealizowania, należy zatroszczyć się o warunki zatrudnieniowe, pracy i płacy osób podejmujących rolę opiekunów usamodzielniania, tak, by przydzielone im obowiązki zawodowe pozwalały na łączenie wymagań stawianych im na stanowisku pracy podstawowej (np. jako opiekuna – wychowawcy w POW lub pracownika PCPR) oraz pełnienie funkcji opiekuna procesu usamodzielniania, co jednocześnie nie będzie obniżało jakości ich pracy.</p> <p>Warto wprowadzić finansową gratyfikację dla opiekunów procesu usamodzielniania, która byłaby powiązana z określeniem standardu wsparcia udzielanego wychowankom w procesie zdobywania samodzielności.</p>
<p>Praca nad Indywidualnym Planem Usamodzielniania powinna mieć charakter zespołowy, w który zaangażowany jest opiekun usamodzielniania, pracownik PCPR, a także sam wychowanek. Narracje byłych wychowanków placówek opiekuńczo – wychowawczych nie mówią nic na temat ich zaangażowania w tworzenie programu. Nikt nie wspomina, aby wkładał pracę w powstanie dokumentu, nie mówią o tym, w jaki sposób on powstał, pamiętają, że jakaś osoba dała im go do podpisania, a był potrzebny do otrzymania pomocy finansowej.</p>	<p>Rekomenduje się, aby położyć większy nacisk na zaangażowanie wychowanka w tworzenie IPU, tak aby miał on poczucie, że program zawiera jego autentyczne plany związane z samodzielnym życiem oraz wskazuje znane mu źródła pomocy, z których może korzystać w pokonywaniu określonych barier podczas wchodzenia w dorosłe życie. Program powinien wytaczać przed wychowankiem realną ścieżkę usamodzielniania się, a jego tworzenie uwzględniać całościową ocenę sytuacji osobistej, rodzinnej, materialnej i predyspozycji zawodowych wychowanka.</p>
<p>Narracje pozwalają dostrzec ogromną rolę w życiu i w procesie usamodzielniania się byłych wychowanków placówek opiekuńczo – wychowawczych, nieformalnych relacji społecznych. Narratorzy doceniają wsparcie jakiego doświadczyli od przyjaciół, kolegów i koleżanek z placówki i spoza jej murów, ze szkół, Uniwersytetów, sympatii i ich rodzin, własnego pełnoletniego rodzeństwa, wspominają osoby, które napotkały w różnych środowiskach, a które wyciągnęły do nich pomocną dłoń, okazywały życzliwość, dały niewielkie kwoty pieniędzy. Duże znaczenie dla dobrostanu wychowanków i procesu ich usamodzielniania się mają rodziny zaprzyjaźnione,</p>	<p>Rekomenduje się, by we współpracy z otoczeniem instytucjonalnym i społecznym rozwijać stałą sieć wsparcia wolontariuszy, które na terenie placówki jest pomocą zarówno dla wychowawców, jak i wychowanków w zdobywaniu kompetencji społecznych, edukacyjnych i w obszarze rozwoju zainteresowań, a poza placówkami (rodziny zaprzyjaźnione) pozwala budować dzieciom relacje społeczne, udziela wsparcia, a także pozwala się czuć ważnym i potrzebnym, godnym zainteresowania i miłości. Osoby pomagające nieformalnie powinny działać w poczuciu odpowiedzialności za tworzące się więzi z wychowankami.</p>



<p>które okazują zainteresowanie i miłość oraz robią to regularnie i długoterminowo.</p>	
<p>Byli wychowankowie POW wskazywali na niewystarczalność pomocy finansowej oferowanej w ramach procesu usamodzielniania się. Dotyczy to zarówno pomocy na usamodzielnienie, jak i na zagospodarowanie, która mimo, że sięga kilku tysięcy złotych nie wystarcza na np. prace remontowe w mieszkaniu socjalnym. Mówili także o uciążliwej biurokracji i o nonsensownych warunkach uzyskania należnych pieniędzy, np. o tym, że najpierw trzeba wydać swoje pieniądze, a dopiero po przedstawieniu rachunków można ubiegać się o ich zwrot. Badani pozytywnie ocenili udzielane im przez opiekuna procesu usamodzielniania wsparcie w załatwianiu formalności niezbędnych do otrzymania wsparcia finansowego.</p>	<p>Rekomenduje się zwiększenie pomocy udzielanej wychowankom POW na usamodzielnienie się, dostosowanie jej do indywidualnych warunków osoby, wzięcie pod uwagę całokształtu jej sytuacji, zasobów i potrzeb, a także uproszczenie formalności warunkujących otrzymanie wsparcia finansowego.</p>
<p>Jednym z najważniejszych wyznaczników osiągniętej przez byłych wychowanków POW samodzielności jest zdobycie niezależności finansowej, którą najczęściej opierają na aktywności zawodowej. Praca podejmowana przez narratorów związana jest z w dużej mierze z ich wykształceniem. Narratorzy rzadko korzystali z możliwości zdobycia wykształcenia wyższego, jedynie Monika zdecydowała się studiować i tym samym pozostać pod opieką placówki do skończenia studiów i korzystać ze wsparcia finansowego na naukę. Mimo słabych kwalifikacji narratorzy zdobywali pracę i z nielicznymi wyjątkami (Władek) utrzymywali się w niej. Jedną z form pomocy dla usamodzielniających się wychowanków POW jest pomoc w uzyskaniu zatrudnienia. Narracje pomijają ten aspekt wsparcia, przy jednoczesnym braku deklaracji, co do planów zawodowych i dalszej edukacji, która mogłaby im pomóc podnieść kompetencje i przyczynić się do rozwoju zawodowego.</p>	<p>Rekomenduję zintensyfikowanie wsparcia w obszarze doradztwa zawodowego, które byłoby nakierowane na indywidualną jednostkę, dostosowane do jej potencjału, zainteresowań i preferencji, które pozwoliłoby jej uwierzyć w siebie i swoje możliwości, a także nakreślić wstępny kształt rozwoju zawodowego. Udzielenie informacji o możliwościach dalszego kształcenia oraz zachęcanie do niego, może zaktywizować wychowanków do dalszej walki o swoje życie. Natomiast włączanie lokalnych pracodawców do działań na rzecz usamodzielniających się wychowanków POW, może przyczynić się do zwiększenia poziomu zatrudnienia wśród osób opuszczających placówki oraz zwiększyć możliwości wyboru miejsca pracy. Pomoc w obszarze edukacyjnym jest potrzebna także na etapie zdobywania wykształcenia podczas pobytu wychowanków w placówkach opiekuńczo – wychowawczych. Dzieci te są w szczególności sposob narażone na trudności szkolne.</p>
<p>W procesie usamodzielnienia oraz w ogólnym dobrostanie wychowanków placówki opiekuńczo – wychowawczej istotna jest rodzina pochodzenia. Analizowane narracje przedstawiły raczej negatywny aspekt kontaktu z rodzicami. Skrajnie niszczącą ich formę można zauważyć w narracji Moniki, której matka, manipulując narratorką, gdy ta była dzieckiem, doprowadziła do zerwania jej więzi z rodzicami adopcyjnymi i do powrotu narratorki do domu rodzinnego, gdzie ponownie doświadczyła zaniedbywania i maltretowana przez partnera matki. Osoby, w których rodzinach był problem alkoholowy, często zamieniali się rolami z rodzicami świadcząc opiekę nad nimi przy jednoczesnym zaniedbaniu własnych potrzeb rozwojowych. Nikt z badanych nie wrócił do domu rodzinnego po opuszczeniu POW, natomiast jedna osoba (Adam) wróciła do domu przed osiągnięciem pełnoletności ze względu na pozytywną zmianę, jakiej dokonali w swoim życiu jego rodzice.</p>	<p>Podjęcie współpracy z rodzinami naturalnymi na etapie procesu usamodzielniania się wychowanków nie jest spóźnionym precedensem, gdyż w najgorszym przypadku może być nieskuteczne, w najlepszym zaś może pozwolić na odbudowanie relacji, gdy taka szansa się pojawi. Bardzo istotne wydaje się podczas procesu usamodzielniania się wychowanka, poruszenie z nim w rozmowach kwestii stawiania granic członkom naturalnej rodziny. Niejednokrotnie osoby dorosłe nie radząc sobie w życiu, próbują wykorzystywać finansowo swoje dorosłe już samodzielne dzieci.</p>

<p>Była to zmiana oceniania jako wystarczająca do tego, aby narrator mógł wrócić, jednak jego narracja pokazała, że rodzina wywarła negatywny wpływ na jego proces usamodzielniania, utrudniając go własną nieporadnością życiową. Po powrocie chłopca rodzice, co prawda nie sięgali po alkohol, ale zachowywali się bardzo nieodpowiedzialnie, kupowali kompulsywnie, tak, że brakowało im później pieniędzy na jedzenie. W tym czasie to Adam przejmował odpowiedzialność za rodziców, kupował im jedzenie i prowadził dom. To narrator świadczył opiekę dla rodziców, a nie odwrotnie. Zamiast otrzymać wsparcie w procesie usamodzielniania, proces ten był mu utrudniany przez rodziców.</p>	
--	--

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań

## 6. Zakończenie

Aby poszukać czynników warunkujących proces usamodzielniania się byłych wychowanków, przeprowadzono badania jakościowe z wykorzystaniem wywiadu narracyjnego. Siedmioro badanych osób, byłych wychowanków placówek typu socjalizacyjnego funkcjonujących na terenie dwóch powiatów nowosolskiego i zielonogórskiego, opowiedziało historie swojego życia. Ich autobiograficzne opowieści posłużyły do analizy czynników wpływających na proces usamodzielniania się i jakość zdobytej przez narratorów samodzielności. Możliwość opowiedzenia przez nich swojego całego życia otworzyła drogę do informacji niedostępnych dla innych metod. Ograniczenie pytań do samego procesu usamodzielniania nie wydobyloby na światło dzienne wielu mechanizmów odpowiedzialnych za postępowanie narratorów i sposób odbioru przez nich rzeczywistości społecznej, w której przyszło im żyć i się usamodzielniać. Forma wywiadu narracyjnego zakłada jak najmniejszą ingerencję badacza w wypowiedzi uczestników, co pozwala im skupić opowieść na rzeczach istotnych z ich perspektywy, a właśnie o jej zrozumienie chodziło w przeprowadzonych przeze mnie badaniach. Dały one głos grupie byłych wychowanków zaangażowanych w zdobywanie samodzielności wśród trajektorii cierpienia, jakie przeżywają, a które mimo bezpośredniego uczestnictwa są najmniej decyzyjnymi osobami, muszą działać w ramach narzuconych odgórnie zasad. Analiza ich wypowiedzi pozwoliła wysunąć wnioski oraz właściwe dla nich rekomendacje i postulaty naprawcze obecnego stanu rzeczy. Wśród nich na pierwszy plan zdaje się wysuwać wołanie o podmiotowość, o wsparcie emocjonalne, o odrobinę serca, dobre słowo i życzliwość. Narratorzy wykazywali ogromną wdzięczność dla każdego przejawu troski i autentycznego

zainteresowania ich losem, wspominali życzliwych opiekunów w sposób wyjątkowy: *Tylko ona mi poświęcała czas, ile mogła i na kawę z mlekiem można było do niej pójść, oczywiście jak dyrektor nie widział, bo gonili nas od niej. I ona mi po kryjomu kiedyś trochę pieniędzy dała, żebym miała w szkole, na co chcę. Super była i miło ją zapamiętam (Ala)* i odróżniali ich od tych, którzy w sposób bezduszny wykonywali swoje obowiązki: *Ale tak, to nikt się nawet nie interesował przyszłością wychowanków. Przyszędleś, to i pójdziesz – o, taka zasada bym powiedziała (Ala).*

## 7. Bibliografia

1. Badora S. (2008). *Opieka w wymiarze kulturowym*. [W:] E. Jundziłł, R. Pawłowska (red.). *Pedagogika opiekuńcza. Przeszłość – teraźniejszość przyszłość*. HARMONIA: Gdańsk.
2. Badora S. (2013). *Człowiek jako istota opiekująca się. Szkice pedagogiczne*. Tarnobrzeg
3. Berger P. L., Luckmann T. (2010). *Spoleczne tworzenie rzeczywistości: traktat z socjologii wiedzy*, Wydawnictwo Naukowe PWN: Warszawa.
4. Bieńko M. (2006). *Proces usamodzielnienia wychowanków domów dziecka*. Problemy Opiekuńczo – Wychowawcze nr 4, Lublin.
5. Cyrańska E. (2003). *W poszukiwaniu istoty, czyli o możliwości otwierania horyzontu badań pedagogicznych na metodę fenomenologii*, w: *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*, pod red. nauk. D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego: Łódź.
6. Denzin N. K., Lincoln Y. S. (2009). *Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych*, w: *Metody badań jakościowych*, pod red. nauk. N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, przeł. K. Podemski, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN: Warszawa.
7. Chomczyński P. (2006). *Wybrane problemy etyczne w badaniach. Obserwacja uczestnicząca ukryta*. „Qualitative Sociology Review” t. 2, nr 1.
8. Dąbrowski, Z. (2006a). *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*. T. 1. Wydawnictwo UWM: Olsztyn.
9. Dąbrowski, Z. (2006b). *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*. T. 2. Wydawnictwo UWM: Olsztyn.

10. Dąbrowski, Z. (2006c). *Pedagogika opiekuńcza*. [W:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*. T. 3. Gdańsk: GWP, 253-277.
11. Flick U. (2010). *Projektowanie badania jakościowego*, przeł. P. Tomanek, Wydawnictwo Naukowe PWN: Warszawa.
12. Franc M. (2020), *Metoda indywidualnych przypadków jako technika dostrzegania problemów osób dorosłych*, *Edukacja ustawiczna Dorosłych* 1, s. 149 – 160.
13. Furmanek, W. (2014). *Człowiek jako obiekt badań naukowych humanistycznej pedagogiki pracy*. *Labor et Educatio*, 2.
14. Gajewska G. G. (2009). *Wsparcie dziecka w rozwoju. Konteksty opieki i edukacji*. Oficyna Wydawnicza UZ: Zielona Góra.
15. Gajewska G. G. (2016). *Transmisja domu w pieczy zastępczej*. *Problemy Opiekuńczo - Wychowawcze*, 10, 3-11.
16. Gajewska, G. G. (2017). *Teoretyczne podstawy działalności opiekuńczo-wychowawczej, czyli o meandrach naukowych opracowanych w Polsce koncepcji oraz ich umiędzynaradawiania i rozwoju w rozstrzygnięciu odpowiedzi na pytanie: Czy opieka i wsparcie mogą być zadaniem całonocnym*. [W:] Cz. Kustra, M. Fopka-Kowalczyk, A. Bandura (red.), *Opieka i wsparcie jako zadanie całonocne. Studia z pedagogiki opiekuńczej* (s. 85-94). Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”: Toruń.
17. Gajewska, G. G. (2018). *Pedagogika opiekuńcza a pedagogika rodziny w teorii, metodyce i praktyce. Razem czy osobno? Stan i perspektywy rozwoju*. *Roczniki Pedagogiczne*, vol. 10, nr 4, s. 37-53.
18. Gajewska G. G., Zapeński P. (2018). *Odpowiedzialność w edukacji versus dylematy etyczne pedagogów w kreowaniu postaw jednostkowych uczniów*. *Horyzonty Wychowania*, 17 (41), 135 – 148.
19. Gajewska, G.G. (2021). *Pieczna zastępcza w pandemii w percepcji osób zaangażowanych w jej sprawowanie*. *Horyzonty Wychowania*, 20(53), 49-60.
20. Goffman E. (2010). *Piętno rozważania o zranionej tożsamości*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
21. Harris R. (1988). *Language, Saussure and Wittgenstein. How to Play Games with Words*, Routledge: London-New York.
22. Husserl E. (1982), *Medytacje Kartezjańskie*, przeł. A. Wajs, Państwowe Wydawnictwo Naukowe: Warszawa. „Педагогічні науки. Випуск” 1(87), s. 5–10.
23. Janicka-Panek, T. (2017) *Jednostka jako podmiot badań pedagogicznych i społecznych*. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка 1 (87), 5-10.
24. Kazimierska K. (1997). *Wywiad narracyjny – technika i pojęcia analityczne*. [W:] Czyżewski M. i in. (red.) *Biografia a tożsamość narodowa*. Łódź: Uniwersytet Łódzki Katedra Socjologii Kultury.
25. Kaźmierska K. (2004). *Wywiad narracyjny jako jedna z metod w badaniach biograficznych*. „Przegląd Socjologiczny” t. 53/1
26. Kazimierska K. Katarzyna W. (2020) *Autobiograficzny wywiad narracyjny. Metoda – technika – analiza*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego: Łódź.
27. Kolankiewicz M. (2017). *Dzieci poza rodziną. Dzieci się liczą – raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce*. Teoria, badania, praktyka 16 (1).
28. Kolankiewicz M., Poncyliusz M. (2016). *Młodzi dorośli opuszczający placówki opiekuńczo – wychowawcze i rodziny zastępcze*. Warszawa.
29. Kutra G. (2019). *Współczesne ujęcia i modele wychowania*, *Psychologia wychowawcza* nr 16, 27-48.
30. Kozielecki J. (1986). *Psychologiczna teoria samowiedzy*. Warszawa.

31. Krawczyk – Bocian A. (2012). *Przebieg procesów trajektoryjnych Fritza Schützego i jego zastosowanie w badaniach empirycznych*. Edukacja dorosłych nr 2, 120 – 141
32. Krawczyk – Bocian A. (2013). *Zdarzenia krytyczne w narracjach Dorosłych Dzieci Alkoholików, Studium przeżyć i doświadczeń*. Rozprawa Doktorska. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierz Wielkiego: Bydgoszcz.
33. Kubinowski D. (2011). *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – metodyka – ewaluacja*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej: Lublin.
34. Kuczynski, L., Parkin, C.M., Pitman, R. (2016). *Socialization as dynamic process*. [W:] J. E. Grusec, P. D. Hastings (red.), *Handbook of socialization. Theory and research*, 135–157, New York– London: Guilford Press.
35. Кузьмінський В. *Навіщо реформувати інтернатну систему: чого нас вчить історія*. ПРАВА ДІТЕЙ nr 1(9), 2010.
36. Kwak A. (2006), *Kreatorzy procesu usamodzielnienia*. [W:] *Z opieki zastępczej w dorosłe życie, Założenia a rzeczywistość*, Kwak A. (red.) Warszawa.
37. Lubiewska, K. (2019). *Przywiązanie. W kontekście wrażliwości rodzicielskiej, socjalizacji oraz wpływów kulturowych*. PWN: Warszawa.
38. Łopatkowa (1992). *Pedagogika serca*. WSiP: Warszawa.
39. Maccoby, E.E. (2016). *Historical overview of socialization research and theory*. [W:] J.E. Grusec, P.D. Hastings (red.), *Handbook of socialization. Theory and research*, 3–32. New York, NY: The Guilford Press.
40. Malewski M. (1998). *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego: Wrocław.
41. Motow I., Motow-Czyż M. (2015). *Proces usamodzielniania wychowanków z zakładów resocjalizacyjnych*. Pedagogika Rodziny 5/4, 29 – 40.
42. Mudrecka I. (2010). *Poczucie odpowiedzialności młodzieży skonfliktowanej z prawem*. Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego: Opole.
43. Myszkowska-Litwa, M. (2011). *Podejście humanistyczne w działalności pedagogicznej*. Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych. T. I.XIV, 187-192.
44. Najwyższa Izba Kontroli. (2014). *Informacja o wynikach kontroli – Pomoc w usamodzielnianiu się pełnoletnich wychowanków pieczy zastępczej*. Warszawa.
45. Nowak-Dziemianowicz M. (2002). *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacje sensów i znaczeń*. Uniwersytet Wrocławski: Wrocław.
46. Okoń W. (1999). *Wszystko o wychowaniu*. Wydawnictwo Akademickie Żak: Warszawa.
47. Pilch T., Wujek T. (1974)., red. M. Godlewski, S. Krawcewicz, T. Wujek, Warszawa. *Metody i techniki badań w pedagogice*. [W:] *Pedagogika* red. M. Godlewski, S. Krawcewicz, T. Wujek, Warszawa.
48. Prawda M. (1989). *Biograficzne odtwarzanie rzeczywistości. O koncepcji badań biograficznych Fritza Schütze*. Studia Socjologiczne, nr 4, s. 81–98.
49. Rasiński L. (2009). „Reguły” i „gry” świata społecznego – Wittgenstein, de Saussure i zwrot lingwistyczny w filozofii społecznej, w: *Język, dyskurs, społeczeństwo. Zwrot lingwistyczny w filozofii społecznej*, pod red. nauk. L. Rasiński, Wydawnictwo Naukowe PWN SA: Warszawa.
50. Rokuszewska – Pawełek A. (2006). *Wywiad narracyjny jako źródło informacji*. Media, Kultura, Społeczeństwo nr 1, 17- 28.
51. Ruszkowska M. (2020). *Funkcjonowanie placówek opiekuńczo – wychowawczych w czasie pandemii*. Problemy Opiekuńczo – Wychowawcze, nr 10, s. 67 – 75.
52. Schütz A. (1989), *Fenomenologia i nauki społeczne*, przeł. D. Lachowska. [W:] *Fenomenologia i socjologia. Wybór tekstów*, pod red. nauk. Z. Krasnodębski, Państwowe Wydawnictwo Naukowe: Warszawa.

53. Schütze F. (1997). *Trajektorie cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej*. „Studia Socjologiczne”, nr 1, s. 11–32.
54. Smith J. K. (1983). *Quantitative versus Qualitative Research: An Attempt to Clarify the Issue*, "Educational Researcher", nr 12/3.
55. Szczepanik R. (2012). *Zastosowanie techniki wywiadu narracyjnego w badaniach więźniów*. *Resocjalizacja Polska* (Polish Journal of Social Rehabilitation) 3, 89 – 105.
56. Śliwerski B. (2005). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Impuls: Kraków.
57. Winiarski M. (2000). *Rodzina – szkoła - środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*. Warszawa.
58. Zemło M. (1996). *Fenomenologiczna metodologia Alfreda Schütza*. PRINCIPIA XIII – XIV, 247 – 255.
59. Zmysłowska M. (2016). *Zadania pracownika socjalnego w placówce opiekuńczo – wychowawczej typu socjalizacyjnego*. [w:] *Praca socjalna przeszłość – teraźniejszość – przyszłość*, red. P. Sikora, A. Ktlarska-Michalska, s. 219 – 328, Wydawnictwo UO: Opole.

#### **Akty prawne:**

1. Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej. (Dz. U. 2011 nr 14, poz. 887 z póź. zm.).
2. Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 22 grudnia 2011 r. w sprawie instytucjonalnej pieczy zastępczej. Dz. U. Nr 292, poz. 1720.
3. Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 3 sierpnia 2012 r. w sprawie udzielania pomocy na usamodzielnienie, kontynuowanie nauki oraz zagospodarowanie, Dz. U. z 2009 r. Nr 175, po. 1363, z póź. zm.