

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II
Wydział Nauk Społecznych
Instytut Pedagogiki

mgr Karolina Garbacz
Nr albumu 110098

Działalność opiekuńczo-wychowawcza i profilaktyczna
Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego
im. Kazimierza Lisieckiego
w latach 1989-2016

Rozprawa doktorska przygotowana na seminarium
z Pedagogiki opiekuńczej
pod kierunkiem
ks. dra hab. Andrzeja Łuczyńskiego, prof. KUL
Promotor pomocniczy: dr Katarzyny Braun

Lublin 2023

Spis treści

Wykaz skrótów	6
Wstęp	8
Rozdział I U podstaw fundamentalnych praw i wartości dziecka.....	25
1.1. Filozoficzno-antropologiczny obraz dziecka.....	29
1.1.1 Pojęcie dziecka i jego niepodzielna godność	30
1.1.2. Dziecko w kulturze chrześcijańskiej	36
1.2. Dziecko i dzieciństwo na gruncie nauk społecznych.....	41
1.2.1. Psychologiczno-socjologiczne aspekty postrzegania dziecka.....	42
1.2.2. Dziecko i jego dobro w rozumieniu pedagogicznym.....	48
1.3. Dziecko w obrębie procesów globalizacyjnych.....	54
1.3.1. Moralne konteksty egzystencji dziecka w dobie globalizacji	56
1.3.2. Dziecko w przestrzeni zainteresowania środków masowego przekazu	59
Rozdział II Współczesne uwarunkowania działalności opiekuńczo-wychowawczej i profilaktycznej.....	63
2.1. Działania opiekuńczo-wychowawcze i profilaktyczne w trosce o człowieka.....	64
2. 1.1. Współczesne rozumienie i ujęcia opieki i wychowania.....	67
2.1.2. Złożona realizacja zadań z zakresu opieki i wychowania.....	71
2.1.3. Profilaktyka i jej zadania oraz uwarunkowania społeczne.....	74
2.2. Podstawowe środowiska wychowawcze w procesie socjalizacji dziecka	78
2.2.1. Rodzina jako środowisko i instytucja wychowania naturalnego	79
2.2.2. Podstawowe funkcje i zadania szkoły	84
2.2.3. Grupy rówieśnicze jako środowisko funkcjonowania dziecka	89
2.3. Dzieci i młodzież w instytucjach opiekuńczo-wychowawczych i resocjalizacyjnych..	92

2.3.1. Istotne czynniki etiologiczne i przejawy destrukcyjnych zachowań dzieci i młodzieży.....	93
2.3.2. Instytucje opiekuńczo-wychowawcze i resocjalizacyjne w Polsce	96
2.3.3. Profilaktyka i wychowanie resocjalizujące wobec demoralizacji nieletnich	103
Rozdział III Zjawisko dzieci ulicy w teorii i praktyce pedagogicznej.....	107
3.1. Dzieci ulicy jako fenomen przeobrażeń i procesów społecznych.....	110
3.1.1. Pojęcie, kategorie i charakterystyczne cechy dzieci ulicy.....	112
3.1.2. Geneza i rozwój zjawiska dzieci ulicy na świecie i w Polsce	119
3.1.3. Skala zjawiska dzieci ulicy i jego złożoność społeczna i wychowawcza	125
3.2. Praca opiekuńczo-wychowawcza i profilaktyczna na rzecz dzieci ulicy.....	130
3.2.1. Streetworking – profilaktyka i resocjalizacja w środowisku otwartym.....	133
3.2.2. Niekonwencjonalny charakter pracy streetworkera z dziećmi ulicy	137
3.2.3. Działalność profilaktyczna w środowisku pozainstytucjonalnym.....	143
3.3. Inicjatywa pracy wychowawczej Kazimierza Lisieckiego z dziećmi ulicy	149
3.3.1. Powstanie i rozwój ognisk wychowawczych Kazimierza Lisieckiego	152
3.3.2. Podstawowe założenia i metody pracy ognisk wychowawczych.....	156
3.3.3. Profilaktyczny charakter działalności Ognisk Wychowawczych.....	161
Rozdział IV Krajowy Komitet Wychowania Resocjalizującego (KKWR) jako lider działalności społeczno-pedagogicznej	165
4.1. Historia powstania Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego.....	168
4.1.1. Powołanie i założenia programowe KKWR.....	171
4.1.2. Przebieg działalności i realizacja celów statutowych KKWR w latach 1989-2016	178
4.1.3. Główni liderzy działalności KKWR.....	194

4.2. Współpraca KKWR z instytucjami opiekuńczo-wychowawczymi i resocjalizującymi w Polsce i na świecie	200
4.2.1. Rola KKWR w państwowym systemie wsparcia dziecka i rodziny	202
4.2.2. Działalność KKWR na rzecz dzieci i młodzieży „sądowej”	208
4.2.3. Kontakty KKWR z organizacjami zagranicznymi	212
4.3. Animacja merytoryczna prowadzona przez Ośrodek Metodyczny KKWR	220
4.3.1. Szkolenia kompetencyjne dla realizatorów programów KKWR	223
4.3.2. Warsztaty i kursy doskonalące dla nauczycieli i wychowawców	228
4.3.3. Materiały metodyczne publikowane przez Ośrodek Metodyczny KKWR	232
Rozdział V. Aktywność opiekuńczo-wychowawcza i profilaktyczna KKWR na rzecz dzieci ulicy	235
5.1. Model środowiskowej pomocy dziecku i rodzinie wypracowany przez KKWR	237
5.1.1. Organizacja pracy w środowiskowych ogniskach wychowawczych	240
5.1.2. Znaczenie funkcji pedagoga rodzinnego	250
5.1.3. Alternatywne programy środowiskowe	255
5.2. Troska o prawa i godność dzieci ulicy w systemie KKWR	263
5.2.1. Dziecięce Sejmiki Ogniskowe	266
5.2.2. Centrum Działalności Charytatywnej	272
5.2.3. Integracyjne Centrum Opieki, Wychowania, Terapii KKWR w Serocku	277
5.3. Upowszechnianie wiedzy i informacji o dzieciach ulicy przez KKWR	282
5.3.1. Klub Dyskusyjny KKWR	284
5.3.2. Forum Przyjaciół Dzieci Ulicy	289
5.3.3. Animacja wydawnicza KKWR	294

Rozdział VI. Dorobek i osiągnięcia egzemplifikujące skuteczność działalności opiekuńczo-wychowawczej i profilaktycznej KKWR	308
6.1. Sukcesy organizacyjne i innowacyjne.....	311
6.2. Efektywne pokonywanie trudności związanych z funkcjonowaniem ŚOW	315
6.3. Perspektywy działalności wychowawczej i profilaktycznej KKWR na przyszłość ...	320
Wnioski i postulaty pedagogiczne	323
Bibliografia	333
Aneksy	355
Wykaz tabel.....	414
Wykaz rysunków.....	415
Wykaz fotografii	416
Wykaz aneksów	418
Streszczenie.....	421
Summary	422

Wykaz skrótów

Archiwum KKWR - obecna siedziba KKWR, w Warszawie, na ul. Krakowskie Przedmieście 6, w której znajdują się archiwalne i bieżące materiały dotyczące jego działalności

CCF	- Chrześcijański Fundusz Pomocy Dzieciom
CDzCh	- Centrum Działalności Charytatywnej
DzSO	- Dziecięcy Sejmik Ogniskowy
FICE	- Międzynarodowa Federacja Wspólnot Wychowawczych
FPDU	- Forum Przyjaciół Dzieci Ulicy
ICOWT	- Integracyjne Centrum Opieki, Wychowania, Terapii
KD KKWR	- Klub Dyskusyjny KKWR
KKWR	- Krajowy Komitet Wychowania Resocjalizującego
MENiS	- Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu
MFPD	- Międzynarodowa Federacja Przyjaciół Dzieci
MS	- Ministerstwo Sprawiedliwości
OM KKWR	- Ośrodek Metodyczny KKWR
OPK	- Ośrodek Pracy Kuratorskiej z Młodzieżą
OWŚ	- Ośrodek Wychowania Środowiskowego
OWT	- kwartalnik „Opieka, Wychowanie, Terapia”
Plany 1996	- Główne kierunki działalności KKWR na rok 1996
Popr. statut 1999	- poprawki do Statutu KKWR z 25 czerwca 1999
PZOW	- Państwowy Zespół Ognisk Wychowawczych
TPD	- Towarzystwo Przyjaciół Dzieci
Regulamin KKWR	- Regulamin KKWR, obowiązujący od 3 lutego 1989
RTPD	- Robotnicze Towarzystwo Przyjaciół Dzieci (1919-1945)
Spraw. 1989	- Sprawozdanie z działalności KKWR w roku 1989
Spraw. 1989-1994	- Sprawozdanie z działalności KKWR w latach 1989-1994
Spraw. 1991	- Sprawozdanie z działalności KKWR R w roku 1991
Spraw. 1992	- Działalność KKWR w roku 1992 (sprawozdanie), red. J. Nowak
Spraw. 2016-2017	- Sprawozdanie merytoryczne KKWR za lata 2016-2017
Spraw. FICE	- Sprawozdanie z działalności KKWR Polskiej Sekcji FICE (1989-1993)
Spraw. 1999-2002	- Sprawozdanie z działalności KKWR w latach 1999-2002
Spraw.1995-1998	- Sprawozdanie z działalności KKWR w latach 1995-1998
Spraw.2001	- Sprawozdanie z działalności KKWR w roku 2001
Statut 2011	- Statut KKWR, z 21 lutego 2011 r.

ŚOW	- środowiskowe ognisko wychowawcze działające w systemie KKWR
TPDU	- Towarzystwo Przyjaciół Dzieci Ulicy
Wyw. Chowańska	- wywiad z p. Krystyną Chowańską
Wyw. Klim	- wywiad z p. Rafałem Klimem
Wyw. Kołak	- wywiad z p. Wiesławem Kołakiem
Wyw. Malanowska	- wywiad z p. Ireną Malanowską
Wyw. Nowak	- wywiad z p. Sylwestrem Nowakiem
Wyw. Zabrocki	- wywiad z p. Henrykiem Zabrockim
ZG TPD	- Zarząd Główny Towarzystwa Przyjaciół Dzieci
ZS TPD	- Zarząd Stołeczny Towarzystwa Przyjaciół Dzieci
WOWŚ	- Wojewódzki Ośrodek Wychowania Środowiskowego

Wstęp

Dzieciństwo to bardzo ważny okres w życiu człowieka. Czynniki, które wówczas na niego oddziałują, znacząco wpływają na kształtowanie się jego osobowości. Wychowanie i właściwą socjalizację dziecka powinna zapewnić rodzina, która jest pierwszą, podstawową komórką życia społecznego i najlepszym środowiskiem wychowawczym¹. Niegdyś pojawienie się dziecka w rodzinie odczytywano jako błogosławieństwo, nie tylko dla rodziców, ale całego społeczeństwa, które było świadome faktu, że każdy „nowy człowiek” pozwala ludzkości nie tylko przetrwać, ale rozwijać się, dzięki swoim zdolnościom². Otaczano je więc szczególną troską i wychowywano do tego, aby pomnażało i przekazywało dziedzictwo przodków dla kolejnych pokoleń³.

Współczesne rodziny, w wyniku oddziaływania negatywnych procesów związanych z powszechną globalizacją, gubią swoje tradycyjne priorytety związane z funkcjami opiekuńczo-wychowawczymi. A wysoką pozycję dziecka, związaną z rozumieniem jego roli w przetrwaniu gatunku ludzkiego, zaczynają przysłaniać im dobra materialne⁴. Dążąc do ich zdobycia i pomnażania, ze szlachetną intencją poprawienia bytu rodziny, zostawiają dzieci „samym sobie”, bo nie mają już dla nich czasu, przyjmując kolejne zlecenia i stanowiska lub wyjeżdżając za granicę, aby zarobić więcej i szybciej. Jest też część rodzin, które nie potrafią odnaleźć się w ogromnym pędzie dnia codziennego, nie nadążają za wyzwaniami współczesności, ze względu na bariery związane z rodziną pochodzenia, czy wykształceniem. Fakt ten często powoduje psychiczne załamania u dorosłych i wpadanie w nałogi, których jedną z poważnych konsekwencji jest zaniedbywanie swoich obowiązków rodzicielskich. Samotność tych dzieci, brak więzi z nieobecnymi rodzicami, związane z tym konflikty i napięcia, obecna w domu przemoc psychiczna i fizyczna, sprawiają, że zaczynają szukać tak potrzebnej im bliskości, akceptacji i zrozumienia poza rodziną. Niestety są to miejsca tzw. niekontrolowanej aktywności, tj. ulica, podwórko, dworce, pustostany współcześnie także wielkopowierzchniowe sklepy, tzw. galerie czy dyskoteki⁵. Coraz częściej także, w związku z powszechnym dostępem do Internetu, swoje niezaspokojone potrzeby społeczne realizują w sieci. W tych środowiskach „wychowują się i są wychowywani”⁶. Bardzo ważne jest więc,

¹ H. Cudak, *Znaczenie rodziny w rozwoju i wychowaniu małego dziecka*, Polskie Towarzystwo Higieny Psychiczej, Warszawa 1999, s.88.

² A. Łuczyński, *Współczesna rodzina. Czynniki ryzyka stawiania się dzieckiem ulicy*, w: *Dzieci ulicy w Polsce. Nowe konteksty zjawiska*, red. B. Adamczyk, K. Biel, Wydawnictwo WAM, Kraków 2016, s. 229.

³ Tamże.

⁴ Tamże.

⁵ W. Kołak, *Dzieci ulicy w Polsce i na świecie*, „Nasz Animator” 2003, nr 1, s.10.

⁶ Tamże.

by te dzieci i ich rodziny objąć szczególną opieką⁷.

Państwo realizując swoją rolę wsparcia społecznego, udziela pomocy takim rodzinom, uzupełniając ich funkcje, poprzez wsparcie, które oferują różne instytucje, np. szkoły, Miejskie Ośrodki Pomocy Społecznej, ośrodki opiekuńczo-wychowawcze⁸. Rodziny wymagające obecnie wsparcia społecznego, to przede wszystkim rodziny niepełne, rozbite lub pokrzywdzone przez los, bezrobotne, nieletnie matki, ale co raz częściej także dobrze sytuowane rodziny, w których rodzice pracujący od rana do późnych godzin wieczornych, nie mają czasu na budowanie relacji z własnymi dziećmi⁹. Niezwykle ważne staje się więc zauważenie problemów dzisiejszych rodzin, zrozumienie sytuacji, w której się znajdują oraz podjęcie odpowiednich kroków, by owym rodzinom udzielić skutecznej pomocy.

Najlepszym, rekomendowanym już od wielu lat rozwiązaniem jest zmodyfikowanie istniejącej działalności opiekuńczo-wychowawczej i profilaktycznej, w taki sposób, aby nie trzeba było rozdzielać dziecka z rodziną, nawet jeśli budzi ona zastrzeżenia i umieszczać go w instytucji państwowej¹⁰. Takiej pracy opiekuńczo-wychowawczej i profilaktycznej z dzieckiem zagrożonym niedostosowaniem społecznym i jego nierzadko dysfunkcyjną rodziną, podjął się od 1989 r., m.in. Krajowy Komitet Wychowania Resocjalizującego im. Kazimierza Lisieckiego, którego działalność opiekuńczo-wychowawcza i profilaktyczna jest przedmiotem badań niniejszej dysertacji.

Krajowy Komitet Wychowania Resocjalizującego¹¹ im. Kazimierza Lisieckiego to stowarzyszenie społeczne zrzeszające osoby fizyczne i prawne działające na rzecz i dla dobra dzieci i młodzieży zagrożonych niedostosowaniem i sieroctwem społecznym, zwanych dziećmi ulicy. Organizacja jest kontynuatorem idei Towarzystwa Przyjaciół Dzieci Ulicy, wykorzystuje myśl pedagogiczną i czerpie z doświadczeń osób i organizacji działających na rzecz dzieci ulicy oraz członkiem polskiej sekcji Międzynarodowej Federacji Wspólnot Wychowawczych FICE¹².

⁷ M. Świdarska, *Asystent rodziny-współczesna forma pomocy rodzinie*, Wydawnictwo Społeczna Akademia Nauk, Łódź 2013, s.4.

⁸ *Formy opieki, wychowania i wsparcia w zreformowanym systemie pomocy społecznej*, red. J. Brągiel, S. Badora, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego 2005, s. 25.

⁹ W takich rodzinach obserwuje się występowanie tzw. sieroctwa utajonego (subiektywnego), występuje, gdy dziecko jest odrzucane przez rodziców, w taki sposób, że jest to niewidoczne z zewnątrz. Charakteryzuje je: brak więzi uczuciowych pomiędzy rodzicami a dzieckiem, traktowanie obowiązków rodzicielskich w sposób formalny, bądź nieumiejętność okazywania dziecku uczuć, poprzez co czuje się ono niechciane, niekochane. W rodzinach tych, dzieci są zadbane, odpowiednio ubrane, żywione, lecz bardzo nieszczęśliwe”; I. Jundziłł, *Sytuacja dziecka osieroconego a zadania w zakresie opiekuńczo-wychowawczym*, w: *Studia Pedagogiczne*, t.58, red. E. Trempała, Polska Akademia Nauk, Warszawa 1992, s.100-102.

¹⁰ W. Kołak, *Dzieci ulicy w Polsce i na świecie...*, s.10.

¹¹ Jest to pełna nazwa Komitetu używana na papierze firmowym oraz pieczęci podłużnej. Komitet używa także nazwy skróconej: KKWR, która będzie używana w dalszej części niniejszej dysertacji.

¹² Międzynarodowa Federacja Wspólnot Wychowawczych (FICE) koncentrowała się na problemach dzieci, które z różnych powodów, życiowo lub stale musiały wychowywać się w placówkach opiekuńczo-wychowawczych.

KKWR powstał w 1989 roku, w okresie transformacji państwa, znakomicie wpisując się w ówczesne potrzeby uzupełniania braków w instytucjonalnych formach opieki i wychowania nad dziećmi i młodzieżą z rodzin dysfunkcyjnych. Można powiedzieć, że był prekursorem szeroko rozumianej działalności społeczno-wychowawczej, skierowanej do dzieci i młodzieży niedostosowanej społecznie i zagrożonej sieroctwem społecznym, zwanej dziećmi ulicy. Z perspektywy ponad 30 lat istnienia KKWR widać, że odegrał on ogromną rolę w budzeniu świadomości, przede wszystkim instytucji rządowych i samorządowych, jak istotnym problemem społecznym jest zjawisko dzieci ulicy, m.in. organizując Fora Przyjaciół Dzieci Ulicy¹³ oraz współpracując, jako członek z polską sekcją Międzynarodowej Federacji Wspólnot Wychowawczych FICE.

Doświadczenia rozmów międzynarodowych oraz kontakty z pedagogami, pracownikami socjalnymi, nauczycielami, rodzicami, zaowocowały sformułowaniem przez KKWR definicji polskich dzieci ulicy¹⁴, z której korzystają współcześni badacze, analizujący to zjawisko. Powołują się na nią bardzo często, jako wiodącą w ich analizie różnych zagadnień dotyczących dzieci ulicy, uważając ją za bardzo cenną, ze względu na to, że mówi o polskich realiach tego zjawiska, gdyż powstała w wyniku refleksji nad praktycznym zajęciem się tym zjawiskiem. Pokazując tym samym, że jest ono obecne w naszym kraju i wymaga troski i uwagi, nie tylko chętnych do pracy pedagogów, ale także samorządów, które zechcą je zauważyć i wesprzeć zapewniając przede wszystkim środki finansowe, które stanowią największy problem w działalności tego typu organizacji w Polsce.

KKWR w ciągu ponad 30 lat swojej działalności wypracował i wdrożył wiele form i metod pracy, mających na celu przeciwdziałanie sieroctwu i niedostosowaniu społecznemu dzieci i młodzieży. Najważniejszym z działań było inicjowanie i powoływanie środowiskowych ognisk wychowawczych, inspirowanych działalnością patrona Komitetu-Kazimierza Lisieckiego. To otwarte placówki wsparcia dziennego, o charakterze profilaktyczno-resocjalizującym¹⁵, skierowane do dzieci z grupy ryzyka społecznego, zagrożonych sieroctwem i niedostosowaniem społecznym. Idea środowiskowych ognisk wychowawczych, polegała na tworzeniu ich w miejscach, gdzie mieszkają i przebywają potrzebujące pomocy dzieci. W ciągu kilku pierwszych lat działalności KKWR powołał

¹³ Forum Przyjaciół Dzieci Ulicy, organizowane jest od 1997 roku. Jego celem jest zwróceniu uwagi opinii publicznej i instytucji samorządowych w Polsce na zjawisko „dzieci ulicy” oraz potrzeby udzielania im stałej i profesjonalnej pomocy.

¹⁴ „to te dzieci, które na skutek niespełniania przez ich rodziców podstawowych funkcji opiekuńczych i wychowawczych dużo czasu spędzają poza domem: na ulicy, podwórku i w innych miejscach niekontrolowanej aktywności. Ulica stała się dla nich źródłem wiedzy o życiu. Tu realizują swą naturalną aktywność poznawczą i społeczną. Są to więc dzieci wychowujące się na ulicy i tam wychowywane”, W. Kołak, *Dzieci ulicy...*, s. 10.

¹⁵ W odróżnieniu od istniejących świetlic, zazwyczaj tylko o profilu opiekuńczo-wychowawczym.

ponad 400 środowiskowych ognisk wychowawczych na terenie całego kraju. Pomoc w nich znalazło blisko 20 tysięcy dzieci.

KKWR wypracował również trzy podstawowe propozycje działań ulicznych, wspierających działania środowiskowych ognisk wychowawczych, tj.: „Pedagog Rodzinny”, „Wychowawca Podwórkowy” i „Przyjaciel Dzieci Ulicy”. Programy zostały zarekomendowane i opisane w Rządowym Programie Zapobiegania Niedostosowaniu Społecznemu i Przystępczości wśród Dzieci i Młodzieży na lata 2004–2014.

Oprócz aktywnej działalności w środowisku dziecka i rodziny KKWR posiada również cenny dorobek wydawniczy, nad którego poprawnością merytoryczną czuwa Ośrodek Metodyczny KKWR w Warszawie wraz z jego filią w Koszalinie. W latach 1998-2012, Ośrodek Metodyczny KKWR wydał 40 tytułów broszur metodyczno-szkoleniowych¹⁶. A jego dobrze wykwalifikowana kadra jest autorem wielu programów, warsztatów i kursów – m.in.: „Pedagog Rodzinny”, Kurs Socjoterapii, „Praca z dzieckiem agresywnym”. KKWR jest również inicjatorem i głównym redaktorem kwartalnika „Opieka, Wychowanie, Terapia”¹⁷, „Nasz Animator”¹⁸ oraz gazetki dla dzieci „Ognisko”¹⁹, a także wydawcą kilku prac zbiorowych o tematyce dzieci ulicy²⁰.

Z perspektywy ponad 30 lat, możemy mówić o tym, że KKWR udało się wypracować skuteczny system pomocy profilaktyczno-wychowawczej²¹. Mimo tak ważnej działalności, jaką prowadzi KKWR, do tej pory nie powstały żadne opracowania, które ukazywałyby całość działalności opiekuńczo-wychowawczej i profilaktycznej KKWR. Istnieją jedynie

¹⁶ Przykładowe tytuły broszur: „Jak pomagamy dzieciom ulicy”, „SOS dla ognisk- Alternatywa 03”, „Alternatywa 05- Ogniska Pracy Pozaszkolnej”, „Praca z dzieckiem agresywnym”, „Praca z dziećmi z zaburzeniami zachowania”, „Krzywdzenie seksualne małego dziecka”, „Bezpieczne ulice”, „Agresja i przemoc w rodzinie”, „Standardy prawa rodzinnego”, „Prawo do nauki”, „Dzieciocy Sejmik Podwórkowy”.

¹⁷ Kwartalnik poświęcony problemom opieki nad dzieckiem, profilaktyki społecznej i resocjalizacji. Ukazywał się w latach 1989-2013. Zaangażowani w komitet redakcyjny kwartalnika od samego początku byli, m.in.: prof. L. Pytka., prof. S. Jedlewski, prof. T. Pilch,

¹⁸ Dodatek do czasopisma „Opieka, Wychowanie, Terapia”. Ukazywał się w latach: 1989-2008.

¹⁹ Czasopismo było wydawane przez KKWR i TPD. Jego twórcami i odbiorcami były dzieci i młodzież, które uczęszczały do Środowiskowych Ognisk Wychowawczych TPD.

²⁰ Przykładowe pozycje: *Reformy społeczne. Szanse i zagrożenia dla dzieci ulicy*, red. B. Głowacka, KKWR, Warszawa 1999; *Okrucieństwo i zbrodnia dziecięca. Incydent czy znak czasu?*, red. B. Głowacka, L. Pytka, KKWR, Warszawa 2000; *Dzieci gorszych szans : materiały z seminarium naukowego*, red. B. Głowacka, T. Pilch, KKWR, Warszawa 2001 r.; *Przestrzeganie praw dziecka. Raport z badań monitorujących, realizowanych w ramach projektu pt. Rzecznictwo i monitoring praw dziecka w 40 powiatach na terenie Polski*, red. B. Głowacka, KKWR, Warszawa 2008.

²¹ Lesław Pytka, znany pedagog resocjalizacyjny, uważa koncepcję pomocy środowiskowej proponowanej przez KKWR, jako „odpowiadającą nowoczesnym trendom współczesnej pedagogiki”.

krótkie wzmianki w rozdziałach książek²² i artykułach²³ dotyczących problematyki dzieci ulicy i metod pracy z nimi, świadczące o tym, że KKWR postrzegana jest przez badaczy tego zjawiska, jako organizacja efektywnie działająca w tym temacie.

Organizacja wydała też, z okazji 15-lecia istnienia, publikację zwartą w postaci zbioru artykułów, opisujących swoją dotychczasową działalność²⁴. A jej członkowie i sympatycy regularnie publikowali artykuły w czasopiśmie „Opieka, Wychowanie Terapia”, opisujące bieżące działania podejmowane przez KKWR oraz refleksje z nimi związane, które dziś stanowią nieocenione źródła wiedzy o specyfice funkcjonowania tej organizacji²⁵.

Po zapoznaniu się z obszerną i wieloaspektową działalnością KKWR, zauważono jak ważnym i oryginalnym zadaniem jest podjęcie badań naukowych, których celem będzie poznanie specyfiki i efektywności działań opiekuńczo-wychowawczych i profilaktycznych tej organizacji i opracowanie, ich w formie zwartej publikacji, czego do tej pory jeszcze nie uczyniono. Kompleksowe przedstawienie zbioru sprawdzonych metod i form pracy z dziećmi i młodzieżą w ogniskach wychowawczych, będzie mogło stanowić inspiracją do aplikacji ich w miejscach, w których brakuje takich placówek, gdyż jak wyraźnie widać na przestrzeni już ponad 30-letniej działalności KKWR, pełnią one ważną rolę w uzupełnianiu działań opiekuńczo-wychowawczych rodzin, które mają trudności z ich realizacją.

Przystępując do badań własnych należy szczegółowo określić zasady i sposoby ich konstruowania²⁶. Wyznacza je metodologia naukowa, która definiowana jest jako „system jasno określonych reguł i procedur do których odwołują się badania będące podstawą ewaluacji

²²L. Pytka, *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Akademia Pedagogiki Specjalnej, im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2005, s. 282-289; A. Kurzeja, *Dzieci ulicy, profilaktyka zagrożeń*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 70-72; B. Głowacka, *Ognisko wychowawcze*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004, s.797-801.

²³B. Adamczyk, *Organizacje pozarządowe w Polsce jako platforma wsparcia i promocji działań streetworkerskich skierowanych do dzieci ulicy*, „Ukraińska Polonistyka” 2015, nr 12, s. 8-11; A. Kurzeja, *Dzieci ulicy...*, s. 70-72, K. Kołbyk, *Wychowawca czy dobry wujek? – rola pedagoga ulicy w środowisku lokalnym*, „Przegląd Pedagogiczny” 2013, nr 1, s. 54-55; K. Garbacz, *Realizacja idei miłości wychowawczej w pracy z „dziećmi ulicy” na przestrzeni XIX-XXI wieku*, w: *Psychologia miłości-przegląd wybranych zagadnień*, red. A. Pytka, B.A. Nowak, Wydawnictwo Naukowe Tygiel, Lublin 2017, s.72-81; K. Garbacz, *Miłość do „dzieci ulicy”, jako inspiracja działalności opiekuńczo-wychowawczej i profilaktycznej KKWR*, w: *Motywy miłości w wybranych tekstach literackich i innych dziedzinach kultury*, red. P. Szymczyk, E. Chodźko, Wydawnictwo Naukowe Tygiel, Lublin 2018, s.209-218; K. Garbacz, *Forum Przyjaciół Dzieci Ulicy jako przykład interdyscyplinarnego podejścia do pracy z „ dziećmi ulicy”*, w: *Analiza wybranych problemów z zakresu nauk społecznych*, t. 2, red. M. Śliwa, A. Surma, Wydawnictwo Naukowe Tygiel, Lublin 2019, s. 32-39; K. Garbacz, *Fenomen pedagogiczny „Ognisk Wychowawczych” jako placówek wsparcia dla dzieci i młodzieży zagrożonej niedostosowaniem i sieroctwem społecznym*, w: *Interdyscyplinarne badania z zakresu nauk pedagogicznych i humanistycznych*, red. E. Chodźko, M. Śliwa, Wydawnictwo Naukowe Tygiel, Lublin 2020, s. 155-163.

²⁴ *Dajmy dzieciom szansę – 15 lat KKWR*, red. I. Małanowska, Wydawnictwo KKWR, Warszawa 2005.

²⁵ Szczegółowe opisy bibliograficzne poszczególnych pozycji będą przytaczane na bieżąco, w miarę ich wykorzystania i powoływania się na nie w tekście.

²⁶ M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s. 16.

wiedzy”²⁷. Określana jest ona nauką samokorygującą. Naukowcy nieustannie poszukują nowych sposobów na analizę danych, logiczne wnioskowanie, obserwację, generalizację, a następnie sprawdzają, czy spełniają one warunki podejścia naukowego²⁸. W nauce nie chodzi bowiem o to, aby ją za wszelką cenę potwierdzić, ale, żeby nasze twierdzenia popierać dowodami, które są starannie przemyślane, logiczne i sprawdzone za pomocą znanych kanonów wnioskowania²⁹. Sposoby postępowania badawczego nazywane są metodami i technikami badawczymi.

Przeprowadzenie badań naukowych wymaga jasnego określenia przedmiotu i celu³⁰.. Dlatego pierwszym krokiem prowadzonej procedury badawczej było sformułowanie przedmiotu badań, który odzwierciedliłby główne problemy badawcze, a także wyraził intencje badacza oraz jasne określenie celu badań. Przedmiotem badań można uczynić „ściśle zdefiniowany wycinek rzeczywistości społeczno-przyrodniczej, stanowiący obiekt zainteresowań poznawczych określonej dyscypliny naukowej”.³¹ Stanović go może także „wszystko, co składa się na tak zwaną rzeczywistość społeczną, w więc zbiorowości i zbiory społeczne, instytucje społeczne, procesy i zjawiska społeczne”. Definiowany jest też jako „zadanie, które staje przed nami w momencie uświadomienia sobie konieczności przeprowadzenia badań empirycznych”³².

Mając na uwadze powyższe definicje przedmiotem badań niniejszej rozprawy doktorskiej uczyniono działalność opiekuńczo-wychowawczą i profilaktyczną Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego im. Kazimierza Lisieckiego w latach 1989-2016.³³

Każde badanie naukowe powinno, posiadać konkretne cele, do których dąży człowiek, podejmując się badania. Badania pedagogiczne określane są przez cele jakim służą³⁴. Stanowią wizytówkę procesu badawczego, nadają im odpowiedni kierunek, a od ich właściwego sformułowania zależy powodzenie dalszych etapów badań³⁵. Dlatego nie każde działania badawcze mogą być nazywane naukowymi, tylko te, które wiążą się z konkretnymi celami.

²⁷ Ch.Frankfort-Nachmias, D. Nachmias, *Metody badawcze w naukach społecznych*, przeł. E. Hornowska, Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2001, s.27.

²⁸ Tamże, s. 28.

²⁹ Tamże.

³⁰ M. Łobocki, *Wprowadzenie...*, s. 16.

³¹ W. Puślecki, *Metody badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Oddział Doskonalenia Nauczycieli, Kalisz 1985, s. 3.

³² T. Pilch, T. Baumann, *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001, s. 101.

³³ Mimo, iż nazwa Komitetu sugerowałaby, że prowadzi on działania typowo resocjalizacyjne, po zgłębieniu jego działalności uznano jednak, że bardziej obszernym, będzie określenie jego działań jako profilaktycznych, stąd też taki zapis w tytule pracy i w zakresie przedmiotu badań.

³⁴ T. Pilch, T. Baumann, *Zasady badań...*, s. 105.

³⁵ Tamże.

Od wyznaczonych sobie celów badawczych zależy sposób przebiegu procedury badawczej. Obejmują one szereg czynności, które prowadzą do odpowiedzi na pytania badawcze. Cel można definiować jako „dążenie do wzbogacenia wiedzy o osobach, rzeczach i zjawiskach będących przedmiotem badań”³⁶. Ale także stanowi on „rodzaj efektu, który zamierzamy uzyskać w wyniku badań, a także jest to rodzaj czynności, z którymi te efekty będą się wiązać”³⁷.

Bazując na wskazanych definicjach, udało się dokonać wyszczególnienia celu niniejszej pracy. Uczyniono nim poznanie specyfiki i efektywności działań opiekuńczo-wychowawczych i profilaktycznych Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego im. Kazimierza Lisieckiego w latach 1989-2016. Dodatkowo, w celu bliższego określenia założeń badawczych wyszczególniono trzy cele: poznawczy, teoretyczny i praktyczny. Przedstawiają się one następująco:

Cel poznawczy:

- poznanie historii i kierunków działalności opiekuńczo-wychowawczej i profilaktycznej Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego im. Kazimierza Lisieckiego w latach 1989-2016.

Cel teoretyczny:

- zgromadzenie i uporządkowanie wiedzy o specyfice funkcjonowania Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego w latach 1989-2016.

Cel praktyczny:

- przedstawienie możliwości aplikacji modelu doświadczeń KKWR- do współczesnej działalności opiekuńczo-wychowawczej i profilaktycznej w Polsce.

Kluczowymi założeniami metodologicznymi jest przekonanie, dotyczące tego, że różnego rodzaju postęp w różnorodnych dyscyplinach naukowych, uzależniony jest od umiejętności zadawania pytań, co oznacza konstruowanie problemów badawczych. Dlatego po sformułowaniu przedmiotu i celu badań, można przejść do dalszej części procedury badawczej, polegającej na wyszczególnienie problemów badawczych. Nadają one sens badaniom i gwarantują ich rzetelność. Stanowią „przedmiot wysiłków badawczych” oraz orientują nasze przedsięwzięcie poznawcze³⁸. Można je także określić jako pytania, „na które odpowiedzi szukamy na drodze badań naukowych”³⁹. Poprawne sformułowanie problemów badawczych warunkuje ich geneza, rozumiana jako „osobiste preferencje badacza, potrzeby społeczne

³⁶ W. Dutkiewicz, *Przewodnik metodyczny dla studentów pedagogiki*, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1996, s.31.

³⁷ M. Łobocki, *Wprowadzenie...*, s. 58.

³⁸ J. Sztumski, *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe Śląsk, Warszawa 1984, s.28.

³⁹ M. Łobocki, *Wprowadzenie...*, s. 110.

i znajomość problematyki dotyczącej formułowania problemów badawczych”⁴⁰. Określają one cel zamierzonych badań i tym samym wskazują niedobory i luki w dotychczasowej wiedzy związanej z interesującym badacza tematem. Stwarzają także możliwość dokładniejszego poznania tego wszystkiego, co ma w rzeczywistości być zbadane.

Nawiązując do wskazanych definicji powstała możliwość wyodrębnienia głównego problemu badawczego niniejszego badania, który brzmi następująco: Na czym polega specyfika działalności opiekuńczo-wychowawczej i profilaktycznej Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego im. Kazimierza Lisieckiego w latach 1989-2016?

Ważną rolę w procesie badawczym pełnią związki i relacje, które powstają pomiędzy skonstruowanym problemem głównym a będącymi jego uzupełnieniem problemami szczegółowymi. W niniejszej pracy przyjęły one następującą postać:

1. Jaka jest geneza powstania Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego im. Kazimierza Lisieckiego?
2. Jakie były główne kierunki i formy działań podejmowanych przez KKWR?
3. Jak przebiegała współpraca KKWR z innymi instytucjami działającymi na rzecz dzieci i młodzieży zagrożonych niedostosowaniem społecznym w Polsce i na świecie?
4. Jak prezentowała się działalność szkoleniowa Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego w latach 1989–2016?
5. Czym wyróżniała się wieloletnia działalność opiekuńczo-wychowawcza i profilaktyczna skierowana do dzieci ulicy?
6. W jakich działaniach wyrażała się troska KKWR o prawa i niezbywalną godność należne dzieciom?
7. Jak KKWR upowszechniał wiedzę i informację o „dzieciach ulicy”?
8. Jakie są największe sukcesy i osiągnięcia KKWR, które są egzemplifikacją skuteczności jego działań?
9. Z jakiego rodzaju trudnościami zmagał się KKWR w swojej działalności opiekuńczo-wychowawczej i profilaktycznej?
10. Jak przedstawiają się perspektywy aplikacji doświadczeń KKWR do działalności wychowawczej i opiekuńczej na rzecz dzieci ulicy w Polsce?

Kolejny etap pracy badawczej to dobór odpowiedniej metody, następnie stosownej techniki, która jednoznacznie pozwoli wyznaczyć narzędzie badawcze. W literaturze przedmiotu można spotkać różne podziały metod. Istnieją takie sytuacje że to co dla niektórych badaczy jest

⁴⁰ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996, s. 97.

techniką, dla innych stanowi metodę, dlatego należy wyraźnie zaznaczyć w oparciu o jaką literaturę będzie definiowane pojęcie metody, techniki i narzędzia badawcze.

Jako metodę rozumie się „zespół teoretycznie uzasadnionych zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych obejmujących najogólniej całość postępowania badacza, zmierzającego do rozwiązania określonego problemu naukowego⁴¹. A także jako „szereg działań o różnym charakterze, zarówno koncepcyjnym, jak i rzeczowym, zjednoczonych celem generalnym i ogólną koncepcją badań”⁴².

Natomiast technika badań to „czynności praktyczne, regulowane starannie wypracowanymi dyrektywami, pozwalającymi na uzyskanie optymalnie sprawdzalnych informacji, opinii, faktów”⁴³. Techniki są czynnościami określonymi i uwarunkowanymi przez dobór odpowiedniej metody⁴⁴. Dlatego zawsze są czynnościami podrzędnymi w stosunku do metody, ograniczają się do pojedynczych czynności, np. analiza dokumentów⁴⁵. Narzędzie badawcze jest przedmiotem służącym do realizacji wybranej techniki badań⁴⁶.

W badaniach zdecydowano się na zastosowanie metody monografii pedagogicznej⁴⁷, rozumianej za T. Pilchem, jako tej, „której przedmiotem są instytucje wychowawcze, w rozumieniu placówki, lub instytucjonalne formy działalności wychowawczej oraz opracowania koncepcji ulepszeń i prognoz rozwojowych”⁴⁸. Przedmiotem opisu monograficznego niezależnie od dyscypliny naukowej jest „jeden fakt, jedno zagadnienie, jedna instytucja”⁴⁹. Jako metoda badań pedagogicznych, rozwinęła się w ramach pedagogiki społecznej, która za cel badań stawia wychowanie człowieka i jego rozwój, uwzględniając środowiskowe uwarunkowania, tj. kultura, kontekst osobowy i dziejowy⁵⁰. Odkrywa je poprzez opis i rozumienie⁵¹.

Należy w tym miejscu zaznaczyć, że popularna w naukach społecznych monografia obejmuje szerszy zakres, niż monografia pedagogiczna. Oprócz instytucji wychowawczych

⁴¹ A. Kamiński, *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wydawnictwo PAN, Wrocław 1970, s. 37.

⁴² Tamże.

⁴³ Tamże.

⁴⁴ T. Pilch, T. Baumann, *Zasady badań...*, s.71.

⁴⁵ Tamże.

⁴⁶ Tamże.

⁴⁷ Tamże.

⁴⁸ Tamże, s. 75.

⁴⁹ I. Lepalczyk, *Metoda monografii w badaniach pedagogicznych*, w: *Metodologia pedagogiki społecznej*, red. R. Woroczyński, T. Pilch, Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wydawnictwo PAN, Wrocław 1974, s.99.

⁵⁰ B. Turlejska, *Monografia pedagogiczna i studium przypadku*, w: *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, red. S. Palka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1998, s.78.

⁵¹ T. Pilch, T. Baumann, *Zasady badań...*, s. 76.

i specyfiki ich funkcjonowania, opisuje również zjawiska i procesy społeczne, które charakteryzuje jedność tematyczna, terytorialna lub instytucjonalna⁵².

Jak wskazuje Pilch, sposób postępowania można nazwać monografią pedagogiczną, gdy zaistnieją dwa czynniki. Pierwszy to przedmiot badań, którym musi być instytucja wychowawcza lub inna⁵³, ale badana dla celów wychowawczych⁵⁴. Drugi związany jest ze sposobem badań, który powinien być tak skonstruowany, aby umożliwiał sięganie „w głąb danej instytucji”, w celu „gruntownego i wielostronnego” przyjrzenia się jej funkcjonowaniu jako systemowi społecznemu oraz grupy związanej ze sobą osób⁵⁵. W sensie formalnym metodę monograficzną wyróżnia więc „ściśła lokalizacja instytucjonalna lub organizacyjna”⁵⁶. W aspekcie merytorycznym powinna prowadzić ona do: „rozpoznania struktury i efektywności działań wychowawczych” badanej instytucji, „postawienia diagnozy określonych niedomogów” oraz „opracowania koncepcji ewentualnych ulepszeń”⁵⁷.

Wymienione czynniki warunkujące wybór metody monografii pedagogicznej, jako wiodącej w procesie badań, wpisują się w tematykę rozważań podjętych w niniejszej dysertacji. Przedmiotem badań objęto instytucję związaną z wychowaniem, a sposób badań, poprzez wybranie odpowiednich technik i narzędzi pozwoliły badaczce na dogłębne i wieloaspektowe zaznajomienie się z działalnością KKWR, zarówno w wymiarze zewnętrznych inicjatyw kierowanych do swoich grup docelowych, jak i wewnętrznej struktury tworzących ją osób i wiążących ich relacji.

Pilch, wobec różnych głosów, wskazujących na niedomogi badań metodą pedagogiczną, docenia ją, określając jako „oddającą nieocenione usługi” badaniom pedagogicznym⁵⁸. I wskazuje, że ze względu na jej łatwość w realizacji, można się nią posłużyć, np. w celu systematycznej weryfikacji funkcji, które założyła sobie dana instytucja, aby zaplanować jej ulepszenia i kontrolować funkcjonowanie⁵⁹.

Metoda monografii pedagogicznej może być realizowana za pośrednictwem różnych technik. „Prawie zawsze” posługuje się badaniem dokumentów, „bardzo często” wprowadza elementy: wywiadu, obserwacji uczestniczącej lub „niekiedy” eksperymentu pedagogicznego⁶⁰.

⁵² T. Pilch, T. Baumann, *Zasady badań...*, s. 75.

⁵³ Pilch wyjaśnia, że pod nazwą instytucji, można rozumieć placówki (tj. dom kultury, pogotowie opiekuńcze), ale także instytucjonalne formy działalności wychowawczej (tj. spółdzielnia uczniowska, drużyna harcerska); Tamże.

⁵⁴ Tamże.

⁵⁵ A. Kamiński, *Metoda, technika...*, s. 31.

⁵⁶ T. Pilch, T. Baumann, *Zasady badań...*, s. 76.

⁵⁷ Tamże.

⁵⁸ Tamże.

⁵⁹ Tamże.

⁶⁰ Tamże, s. 77.

Badania dotyczące działalności opiekuńczo-wychowawczej i profilaktycznej KKWR będą realizowane techniką badania dokumentów. Wykorzystuje się ją w celu „gromadzenia wstępnych, opisowych, także ilościowych informacji” dotyczących badanej instytucji⁶¹. Dokumentami są „wszystkie wytwory działania ludzkiego w postaci werbalnej i niewerbalnej, które są źródłem poznawania interesujących go problemów, jak i podstawą ich rozwiązywania”⁶².

Technika badania dokumentów przez długi czas była jedną z najczęściej stosowanych, w celu gromadzenia wiedzy. Z czasem została jednak poddana krytyce socjologicznej i uznana jako mało przydatna w analizach ilościowych i statystycznych⁶³. Spotkała się także z zarzutami, że trudno jest zweryfikować jej prawdziwość, gdyż dokumenty poddane badaniom mogły ulec zafałszowaniu mimowolnemu (nietrzymała pamięć autora) lub celowemu (zamierzone przez autora)⁶⁴. Zarzuty te nie dotyczą jednak dokumentów, które rzeczywiście są poddawane badaniom pedagogicznym w tej technice. Cechuje je bowiem staranność i trafność doboru⁶⁵.

Wyróżnia się dwa rodzaje dokumentów: kronikarskie i opiniodawcze⁶⁶. Dokumenty kronikarskie tworzy wszelka dokumentacja instytucji, tj. materiały statystyczne, finansowe, historyczne, personalne, dokumentujące fakty i działania, obrazujące określone sytuacje, także dokumentacja merytoryczne, jak dzienniki zajęć, plany pracy⁶⁷. Pedagodzy patrząc szerzej na opisywaną instytucję, włączają też do dokumentów kronikarskich materiały związane z jej środowiskiem zewnętrznym, które dają ciekawe możliwości porównań, tego w jaki sposób instytucja jest widziana, a jak rzeczywiście funkcjonuje⁶⁸.

Dokumentami opiniodawczymi określa się osobiste materiały powstałe „bez udziału badającego w ogóle lub jako czynnik inspirujący”⁶⁹. Mogą się tutaj znaleźć: „listy, pamiętniki, wypowiedzi na piśmie na określony temat, wypracowania”⁷⁰. Dostarczają nam one wiedzy „nie o samej rzeczywistości”, ale „o opiniach na temat tej rzeczywistości”⁷¹. Badacz ogranicza się jedynie do podsunięcia tematu rozważań, albo nie występuje w ogóle. Pozyskane w ten sposób materiały są trudne do weryfikacji, posiadają jedynie jakościowy charakter, jednak nie ma potrzeby dyskwalifikować ich użycia w procesie badawczym, jeśli są traktowane

⁶¹ Tamże, s. 98.

⁶² M. Łobocki, *Metody badań...*, s.227.

⁶³ T. Pilch, T. Baumann, *Zasady badań...*, s. 98.

⁶⁴ Tamże.

⁶⁵ Tamże.

⁶⁶ Tamże.

⁶⁷ Tamże.

⁶⁸ Tamże, s. 99.

⁶⁹ Tamże.

⁷⁰ Tamże.

⁷¹ Tamże.

z odpowiednim dystansem zaufania⁷². Badanie dokumentów opiniodawczych występuje więc tylko jako technika pomocnicza, wartościowa ze względu na możliwość poznania bezpośrednich opinii o badanej rzeczywistości⁷³.

W rozprawie dotyczącej działalności opiekuńczo-wychowawczej i profilaktycznej KKWR analizie zostały poddane dokumenty źródłowe, związane z działalnością KKWR, które są zgromadzone w obecnej siedzibie głównej Komitetu, która znajduje się w Warszawie, na ul. Krakowskie Przedmieście 6.

Zgodnie z zasadami poprawności metodologicznej, w badaniach, nie poprzestaje na jednej technice badań, ale łączy się ich kilka, traktując je jako formę uzupełnienia wiedzy⁷⁴. Badanie dokumentów i materiałów domaga się uzupełnienia o bogactwo bezpośrednich doświadczeń osób związanych z KKWR. Do tego celu zostanie wykorzystana technika wywiadu. Według Pilcha wywiad jest: „rozmową badającego z respondentem lub respondentami według opracowanych wcześniej dyspozycji lub w oparciu o specjalny kwestionariusz”⁷⁵. Służy on głównie do poznania faktów, opinii i postaw danej zbiorowości⁷⁶. Daje cenny materiał poznawczy, pomaga poznać motywacje, zależności „tam, gdzie nie możemy uzyskać pełnej wiedzy o danym przedmiocie na innej drodze, jeśli zależy nam na pogłębionym poznaniu środowiska”⁷⁷. Materiał uzyskany dzięki tej technice badań służy „analizie układów i zależności między zjawiskami”⁷⁸.

Wywiad możemy podzielić na skategoryzowany, oparty na kwestionariuszu, który ściśle ogranicza kolejność i brzmienie stawianych pytań i nieskategoryzowany, dający możliwość swobody w formułowaniu pytań oraz zmieniania ich kolejności, a także pogłębiania zagadnień poprzez stawianie pytań dodatkowych⁷⁹. Tendencje badań zmierzają do opierania wywiadu na kwestionariuszu skategoryzowanym, który zapewnia ścisłość i porównywalność, jednak dla badań środowiskowych lepiej służą swobodne rozmowy, pytania otwarte, które można ukierunkować, aby uzyskać wszechstronniejszą odpowiedź, charakteryzujące wywiad nieskategoryzowany⁸⁰.

Na potrzeby niniejszej dysertacji zdecydowano się na przeprowadzenie wywiadów nieskategoryzowanych. Oparto je na przygotowanym na potrzeby pracy kwestionariuszu, składającym się z 16 pytań otwartych, ukierunkowanych tak, aby zawierały, m.in. odpowiedzi

⁷² Tamże.

⁷³ Tamże.

⁷⁴ Tamże, s. 77.

⁷⁵ Tamże, s. 91.

⁷⁶ Tamże, s. 92.

⁷⁷ Tamże, s. 96.

⁷⁸ Tamże.

⁷⁹ Tamże.

⁸⁰ Tamże.

na problemy szczegółowe, wyszczególnione w niniejszej dysertacji i umożliwiały ewentualne pogłębianie poruszanych tematów, w celu uzyskania większej ilości informacji na interesujące badaczkę zagadnienia (Aneks 1, s.355-356). Udało się takie rozmowy przeprowadzić z siedmioma osobami w różny sposób zaangażowanymi w działalność KKWR, co znacząco wzbogaciło pozyskane w ten sposób informacje, dotyczące przedmiotu badań. Odpowiedzi uzyskane w ramach wywiadów nieskategoryzowanych zostały wkomponowane w treść pracy, jako uzupełnienie i dopełnienie opisywanych i analizowanych zjawisk.

Ostatnim elementem procesu badawczego jest zaplanowanie organizacji i przebiegu badań. Jest on zależny o wielu okoliczności: charakteru i celu badań, terenu, na którym są prowadzone i technik stosowanych w czasie badań⁸¹. Schemat organizacji badań składa się z dwóch faz: koncepcyjnej i wykonawczej⁸² W literaturze przedmiotu można spotkać wiele propozycji organizacji procesu badawczego. Według Łobockiego najczęściej obejmują one następujące etapy: zaistnienie sytuacji problemowej, formułowanie problemów, a często także hipotez badawczych, wybór i konstruowanie narzędzi badawczych, dobór osób badanych, przeprowadzenie badań, opracowanie ich wyników⁸³.

Etapy badania, w oparciu, o które odbywało się niniejsze badanie, przedstawia poniższa tabela.

Tabela 1. Etapy badania.

Etap	Nazwa badania
1	Wybór tematu, określenie badania
2	Dobór celu i metod badawczych, stworzenie planu (projektu doktorskiego)
3	Uzyskanie zgody na przeprowadzenie badań w siedzibie Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego im. Kazimierza Lisieckiego w Warszawie
4	Zbieranie materiałów źródłowych w archiwum KKWR (Warszawa, ul. Krakowskie Przedmieście 6, przeprowadzanie wywiadów z osobami związanymi z KKWR
5	Analiza i interpretacja pozyskanych materiałów
6	Podsumowanie
7	Prezentacja projektu w postaci stworzenia rozprawy doktorskiej

Źródło: Opracowanie własne.

Przebieg badania był bezproblemowy. Wizyty w organizacji odbywały się w latach 2015-2018, następnie kontakt utrzymywany był e-mailowo i telefonicznie. Współpraca naukowa, oprócz pozyskanych materiałów do badań, powstałej na ich podstawie dysertacji naukowej, zaowocowała tym, że autorka od 13 czerwca 2018 roku została oficjalnie członkiem KKWR, na stałe łącząc się i utożsamiając z misją badanej organizacji. W międzyczasie również

⁸¹ Tamże, s. 185.

⁸² Tamże, s. 188.

⁸³ M. Łobocki, *Metody badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1982, s.181.

publikowała krótkie artykuły, dotyczące wybranych aspektów działalności opiekuńczo-wychowawczej i profilaktycznej KKWR, popularyzując je w czasopismach naukowych.

Badania odbyły się dzięki porozumieniu z Zarządem Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego im Kazimierza Lisieckiego. Jego przedstawiciel, w osobie Przewodniczącego KKWR, Wiesława Kołaka wyraził zgodę na zrealizowanie badania i aktywnie wspierał jego przebieg. Jako koordynatora wspierającego proces badania wyznaczył p. Barbarę Głowacką, której osoba stanowiła najcenniejsze źródło wiedzy o organizacji. Przy jej pomocy udało się ustalić zakres materiału, który uda się uzyskać do badań. Po jej śmierci badania wspierali pracownicy biura KKWR i TPD i inne osoby w różny sposób związane z tymi organizacjami. Dzięki uprzejmości całego zespołu osób, którym Pan Kołak powierzył pomoc w przeprowadzeniu zamierzonych przez autorkę badań, udało się pozyskać cenne materiały, umożliwiające zrealizowanie celu badań, tj. akty prawne i sprawozdania dotyczące działalności KKWR, programy wychowawcze autorstwa członków KKWR, statuty, regulaminy, plany pracy placówek prowadzonych przez KKWR, programy i dzienniki zajęć ze szkoleń dla wychowawców prowadzone przez KKWR, artykuły prasowe dotyczące KKWR, publikacje własne KKWR (publikacje zwarte, czasopisma), wypracowania dzieci na temat udzielanej im pomocy przez placówki KKWR, foldery, ulotki i fotografie dokumentujące i promujące działalność KKWR w środowisku i wiele innych.

Wszystkie wymienione wyżej dokumenty, wykorzystane do badań, znajdują się w archiwum KKWR, w Warszawie, na ul. Krakowskie Przedmieście 6. Należy tu nadmienić, iż jest ono „symbolicznym archiwum”, w żaden sposób niezorganizowanym instytucjonalnie. Tworzą je materiały uporządkowane w segregatorach i umieszczone na półkach w poszczególnych pokojach biur, należących do KKWR i TPD. Cały proces wyboru i skategoryzowania, znajdujących się tam dokumentów na potrzeby pracy, należał więc do autorki badań. Pracę nad analizą udostępnionych materiałów, ułatwiły jej: nieocenione wskazówki udostępniających je osób, w różny sposób związanych z pracami KKWR w latach 1989-2016; życzliwa pomoc pracowników biura w sprawach technicznych, tj. skany, ksero; ale przede wszystkim obdarzenie przez wszystkich wielkim zaufaniem. Mimo iż autorka badań nie знаła wcześniej nikogo z tej instytucji, została przyjęta z wielką serdecznością i traktowana jakby była jednym z jej członków. Tak stworzona atmosfera, każdorazowo zapewniała komfortowe warunki pracy, co znacząco wpłynęło na efektywność przeprowadzanego badania.

Analizę źródeł uzupełniła kwerenda czasopism, które publikowały artykuły związane z działalnością KKWR. Wśród nich znalazły się, m.in.: „Opieka, Wychowanie, Terapia”, „Ognisko”, „Nasz Animator”, „Przyjaciel Dziecka”. Niezbędna była również skrupulatna lektura publikacji wydanych przez Wydawnictwo KKWR. Ciekawy ogląd na działalność

opiekuńczo-wychowawczą i profilaktyczną KKWR dały również artykuły zamieszczone w czasopismach naukowych, opisujące wybrane aspekty działalności KKWR, jak i nieliczne, ale wartościowe publikacje dziennikarskie w gazetach regionalnych oraz na portalach internetowych.

Jak zostało wspomniane, technikę analizy dokumentów uzupełniono techniką wywiadu nieskategoryzowanego. Udało się przeprowadzić 6 takich rozmów. Autorami wywiadów były osoby najbardziej zaangażowane w prace KKWR: Wiesław Kołak – Prezes, Irena Malanowska- odpowiedzialną za redakcję i wydawnictwa KKWR, Krystyna Chowańska- organizatorka środowiskowych ognisk wychowawczych z ramienia delegatury KKWR w Koninie, prezes oddziału powiatowego TPD w Koninie, Henryk Zabrocki- organizator środowiskowych ognisk wychowawczych z ramienia delegatury KKWR w Koszalinie, dyrektor Ośrodka Metodycznego KKWR w Koszalinie, prezes Oddziału Okręgowego TPD w Koszalinie. Cenne rozmowy udało się także odbyć z dwoma byłymi wychowankami KKWR, a obecnymi wychowawcami pracującymi od wielu lat w ŚOW TPD w Warszawie, działających w systemie wypracowanym przez KKWR. Wobec nich nie konstruowano w kwestionariuszu innego rodzaju pytań, traktując ich doświadczenie, jako pracowników KKWR, zwracając jednak uwagę i ukierunkowując rozmowę na uzyskanie cennych spostrzeżeń, związanych z doświadczeniem bycia wychowankami ognisk, prowadzonych przez KKWR. Osoby o których mowa to Sylwester Nowak- wychowawca, następnie kierownik ŚOW, na ul. Grochowskiej (Warszawa- Praga), prezes Zarządu Dzielnicowego TPD, oraz Rafałem Klimem- obecnym pracownikiem sekretariatu TPD, wolontariuszem w jednym z ŚOW w Warszawie.

Rozprawa doktorska będąca prezentacją przeprowadzonego projektu badawczego składa się z sześciu rozdziałów, wstępu oraz wniosków i postulatów pedagogicznych. Do pracy załączone są aneksy zawierające kopie najważniejszych dokumentów analizowanych w niniejszej dysertacji oraz wykazy: tabel, rysunków, fotografii zamieszczonych w pracy.

Pierwsze trzy rozdziały mają charakter teoretyczny. Stanowią studium bibliograficzne poruszanych w przeprowadzanych badaniach teorii, związanych z dzieckiem, opieką, wychowaniem profilaktyką, streetworkingiem oraz „dziećmi ulicy”.

Pierwszy rozdział szczegółowo omawia pojęcie dziecka i dzieciństwa w aspekcie filozoficzno-antropologicznym, prawnym, historycznym, następnie analizuje jego postrzeganie przez nauki społeczne oraz prezentuje szanse i zagrożenia procesów globalizacji, którym są poddawane współczesne dzieci i młodzież.

Drugi rozdział opisuje historię i uwarunkowania działalności opiekuńczo-wychowawczej i profilaktycznej w Polsce, następnie charakteryzuje podstawowe środowiska wychowawcze, w których dorasta dziecko, na koniec podejmuje refleksję nad

funkcjonowaniem dzieci i młodzieży w ośrodkach opiekuńczo-wychowawczych i resocjalizacyjnych.

Trzeci rozdział jest analizą teoretyczną i praktyczną zjawiska dzieci ulicy w Polsce i na świecie, opisuje działania opiekuńczo- wychowawcze i profilaktyczne kierowane do tej grupy dzieci oraz pokazuje przykład pracy wychowawczej z dziećmi ulicy na początku XX wieku, prowadzonej przez Kazimierza Lisieckiego, patrona Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego.

Rozdział czwarty i piąty, które powstały w wyniku badań dokumentów związanych z działalnością KKWR, ukazują na czym polegała specyfika i efektywność działalności opiekuńczo-wychowawczej i profilaktycznej Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego im. Kazimierza Lisieckiego.

Rozdział czwarty prezentuje KKWR jako lidera działalności społeczno-pedagogicznej. Zawiera szczegółowe informacje dotyczące genezy powstania Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego, jego działalności i realizacji celów statutowych, prezentację najbardziej zaangażowanych członków i sympatyków. Obejmuje także charakterystykę szerokiej współpracy KKWR prowadzonej z instytucjami państwowymi realizującymi zadania z zakresu opieki, wychowania, profilaktyki i resocjalizacji, a także z organizacjami zagranicznymi pracującymi z dziećmi i młodzieżą zagrożoną niedostosowaniem społecznym. Aby realizować założone cele KKWR potrzebował wyszkolonej kadry, którą następnie nieustannie wspierał, dzieląc się swoim doświadczeniem teoretycznym i praktycznym, organizując szkolenia, konstruując programy wychowawcze i profilaktyczne, i dokumenty organizacyjno-prawne niezbędne do prowadzenia placówek. Powyższe działania KKWR związana z animacją szkoleniową zostaną również opisane w tej części pracy.

Piąty rozdział został poświęcony działaniom na rzecz jednej z najważniejszych grup odbiorców działalności Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego- dzieciom ulicy. Opisuje model pomocy środowiskowej, wypracowany przez KKWR, skierowany do dziecka i rodziny, którego centrum stanowiły środowiskowe ogniska wychowawcze , a uzupełniały innowacyjne metody pracy pedagogicznej realizowane poza placówką. Ta część pracy ukazuje także KKWR jako rzecznika praw dziecka, który dążył do egzekwowania ciągle zapominanych przez dorosłych, a należnym ustawowo dziecku praw, tj. możliwość wypowiadania publicznie swoich myśli i uczuć, wpływ na decyzje dotyczące swojej edukacji, planu dnia, rozwijania zainteresowań, ochrona przed przemocą fizyczną i psychiczną doświadczaną we własnym domu lub szkole. Rozdział kończy prezentacja wieloaspektowego zaangażowania KKWR w upowszechnianie i nagłaśnianie problemu dzieci ulicy poprzez organizowanie spotkań

z przedstawicielami różnych instytucji, działających na rzecz dziecka i działalność edytorsko-wydawniczą.

Rozdział szósty stanowi podsumowanie dorobku i osiągnięć KKWR, które są jednocześnie dowodem na efektywność jego działań opiekuńczo-wychowawczych i profilaktycznych podejmowanych na rzecz dzieci i młodzieży zagrożonej niedostosowaniem społecznym w latach 1989-2016. Jest on także miejscem refleksji nad trudnościami z jakimi borykały się placówki inicjowane przez KKWR oraz sposobami ich rozwiązywania. Kończą go rozważania nad perspektywami działalności KKWR, uwzględniającymi zmiany społeczno-wychowawcze, które zaszły we współczesnych rodzinach, a także innych środowiskach funkcjonowania dziecka.

Wieloaspektowość, skuteczność i wysoka profesjonalizacja działalności opiekuńczo-wychowawczej i profilaktycznej Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego im. Kazimierza Lisieckiego dobitnie świadczy o tym, że jest to instytucja godna naśladowania, która może być inspiracją dla współczesnych wychowawców do pracy z dziećmi i młodzieżą niedostosowaną społecznie i zagrożoną sieroctwem społecznym. KKWR wypracował również najbardziej optymalną formułę pomocy środowiskowej, odpowiadającej na specyficzne potrzeby dziecka ulicy, uwzględniający również problemy jego rodziny, który może być z powodzeniem wykorzystywany przez inne organizacje zajmujące się współcześnie pracą z tą grupą dzieci i młodzieży.

Rozdział I U podstaw fundamentalnych praw i wartości dziecka

Każde państwo powinno troszczyć się o najsłabszych, jednak idea praw człowieka, a wraz z nią praw dziecka, rozwinęła się dopiero w XX wieku. Zainteresowanie tym tematem pojawiło się wraz z rozwojem świadomości związanej z tym, że okres dzieciństwa jest odrębny od okresu dorosłości, a dzieci wymagają, oprócz opieki, również tego, aby zapewnić im podstawowe prawa. Stało się to dzięki podejmowaniu naukowych refleksji dotyczących dziecka, dzieciństwa, przez rozwijające się już od XIX wieku nauki społeczne, zwłaszcza psychologię, socjologię i pedagogikę⁸⁴. Uznano wówczas, że dziecko, ze względu na swoją niedojrzałość psychiczną i fizyczną, oprócz wsparcia socjalnego, oświatowego i kulturalnego wymaga także specjalnej ochrony prawnej⁸⁵. Wpływ na zainteresowanie się prawami dziecka miały także nauki filozoficzno-antropologiczne wraz z chrześcijaństwem, które zwracały uwagę na to że dziecko, jako istota ludzka, posiada godność, która jest cechą osobową, należną każdemu człowiekowi, bez względu na wiek, zasługi, czy pozycję społeczną⁸⁶. W dokumentach jest ona określana jako źródło praw człowieka, gdyż jest niezbywalna i nienaruszalna⁸⁷. Z pojęciem dziecka nierozzerwalnie wiąże się także jego osobowa wartość. Człowiek bowiem „sam jest wartością i realizatorem wartości, one są jego życiowym powołaniem”⁸⁸.

Państwo, społeczeństwo, rodzina już ze względu na samą świadomość posiadania godności przez każdego człowieka, a więc także dziecka mają obowiązek ją respektować, a u dzieci chronić i ze względu na nią przyjmować wobec nich należną postawę. W związku z tym podjęto starania o zapis praw dziecka i związaną z tym możliwość egzekwowania ich przestrzegania. Trwało to kilkadziesiąt lat. Pierwsze kroki podjęto w 1913 roku. Wówczas w Brukseli odbył się I Międzynarodowy Kongres Opieki nad Dzieckiem, podczas którego zaapelowano o utworzenie międzynarodowego biura informacyjnego dla spraw ochrony dzieci⁸⁹. W 1921, w trakcie II Kongresu zostało powołane Stowarzyszenie Międzynarodowe Opieki nad Dzieckiem z siedzibą w Brukseli, które miało być łącznikiem między organizacjami różnych krajów, zajmujących się ochroną dziecka, a także stanowić ogólnodostępną bazę

⁸⁴ B. Matyjas, *Wizja dziecka i dzieciństwa w ujęciu pedagogiki personalistycznej*, „Pedagogia Christiana” 2021, nr 1, s. 166.

⁸⁵ K. Wałęcka-Matyja, S. Strzemecka, *Ewolucja poglądów na dziecko i dzieciństwo*, w: *Encyklopedia dzieciństwa. Pierwsza encyklopedia o dziecku i dzieciństwie*, http://encyklopediadzieinstwa.pl/index.php?title=Ewolucja_pogl%C4%85d%C3%B3w_na_dziecko_i_okres_dzieci%C5%84stwa (dostęp: 31.03.2021).

⁸⁶ R. Sobański, *O godności człowieka*, „Wychowawca” 2003, nr 12, s. 33.

⁸⁷ *Powszechna Deklaracja Praw Człowieka ONZ* (10 grudnia 1948), *Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Ekonomicznych* (16 grudnia 1966 r.), na poziomie regionalnym to np. europejska *Konwencja praw człowieka i podstawowych wolności* (Rzym, 4 listopada 1950 r.).

⁸⁸ S. Kowalczyk, *Zarys filozofii człowieka*, Wydawnictwo Diecezjalne, Sandomierz 1990, s. 203.

⁸⁹ U. A. Domżał, *Międzynarodowa współpraca w zakresie opieki nad dzieckiem (1918-1939) na podstawie publicystyki w II RP*, w: *In Gremium. Studia nad Historią, Kulturą i Polityką*, t.3., Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2009, s. 112.

materiałów związanych z prawami dziecka w celu ułatwienia ich wdrażania w innych państwach⁹⁰. Ważną rolę odegrał także Międzynarodowy Związek Pomocy Dzieciom, który wyłoniono w 1920⁹¹. W związku z powszechnymi tendencjami, mówiącymi o potrzebie dokładnego określenia praw dziecka ustanowił Deklarację Praw Dziecka, zwaną deklaracją genewską⁹², która 1924 roku została przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Ligi Narodów⁹³. Uznano w niej, że dziecku, bez względu na jego rasę i narodowość, powinno się zapewnić wszystko, co „ludzkość” posiada najlepszego. Zadeklarowano też przyjęcie na siebie, jako dorosłych, obowiązków zapewnienia dzieciom możliwości normalnego rozwoju fizycznego i duchowego, dbania o to, aby były nakarmione, w chorobie pielęgnowane, a w trudnościach wychowawczych wspierane, tak aby mogły wrócić na dobrą drogę⁹⁴. Zapisano w niej również obowiązek opieki nad dziećmi-sierotami. Zwrócono także uwagę na uznanie pierwszeństwa dziecka w otrzymaniu pomocy w razie klęski żywiołowej, zabezpieczanie młodych ludzi przed wyzyskiem, a także wychowywanie ich w taki sposób, aby mogły tym, co mają najlepsze służyć innym⁹⁵.

Wyraz międzynarodowej współpracy na rzecz dziecka rozpoczął starania o to, aby opieka nad dzieckiem w domu i w szkole odchodziła od dotychczasowego filantropijnego charakteru na rzecz obowiązku społecznego i honorowania praw przynależnym dzieciom⁹⁶.

W międzynarodowy ruch na rzecz opieki i ochrony praw dziecka, wpisał się również polski wychowawca Janusz Korczak.⁹⁷ W swojej rozprawie *Prawo dziecka do szacunku*⁹⁸, wydanej pod koniec 1928 roku, nawiązując, m.in. do „deklaracji genewskiej”, ale przede wszystkim opierając się na ponad 15-letnim doświadczeniu pracy z dziećmi ulicy jako lekarz i wychowawca, przedstawił swój pedagogiczny manifest, deklarację praw dziecka, opartą o wiele lat obserwacji i poznawania dzieci, z którymi pracował, najczęściej „na ulicy”⁹⁹.

⁹⁰ Tamże, 113.

⁹¹ Tamże, 114.

⁹² Prawa Dziecka. Akty prawne. Deklaracja Genewska, <https://unicef.pl/co-robimy/prawa-dziecka> (dostęp: 10.11.2022).

⁹³ Pierwsza w historii organizacja międzynarodowa powołana z inicjatywy prezydenta USA w 1920 r. Jej siedziba znajdowała się w Genewie, a członkami pierwotnymi zostało 32 państwa, w tym Polska. Jej celem był rozwój współpracy między krajami i zapewnienie międzynarodowego pokoju i bezpieczeństwa, *Liga Narodów*, w: *Encyklopedia PWN*, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/liga-narodow;3932501.html> (dostęp: 8.11.2022).

⁹⁴ Tamże.

⁹⁵ Tamże.

⁹⁶ B. Krakowski, *Na marginesie Deklaracji Genewskiej*, „Opieka nad Dzieckiem” 1925, nr 5, s. 278.

⁹⁷ Janusz Korczak (wł. Henryk Goldszmit-1878-1942) to pełen heroizmu lekarz, zdolny pisarz i świadomy swojej misji pedagog. Pracował z „dziećmi ulicy” na początku XX wieku. Były to dzieci i młodzież, które mieszkały i pracowały na ulicy, często już od najmłodszych lat. Surowe życie zmieniało ich w zdemoralizowanych młodych ludzi budzących postrach społeczeństwa. Ciężka praca na ulicy, zabierała im dzieciństwo, czas na zabawę, odbierała godność i należny im szacunek.

⁹⁸ Po raz pierwszy wydane pod koniec 1928 roku.

⁹⁹ M. Michalak, *Słowo Wstępne*, w: J. Korczak, *Prawo dziecka do szacunku*, Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa 2012, s. 5.

Skierował go do rodziców i wychowawców. Jego rozprawa stanowi autorską wizję praw dziecka, którą formułował na podstawie wielu lat obserwacji i poznawania najmłodszych, zarówno jako pedagog, ale i lekarz. Streszcza je słynne powiedzenie „Starego Doktora”: „Nie ma dzieci, są ludzie”. Prawa, które proponuje odwołują się do wartości, jaką stanowi dziecko samo w sobie, przypominają o należnej mu godności, proponują patrzeć na dziecko, jako na eksperta i przewodnika po swoim dziecięcym świecie, który traktowany we właściwy sposób, może skłaniać dorosłych do wielu refleksji na jego temat¹⁰⁰. Apeluje o szacunek dla ich „niewiedzy, niepowodzeń, łez, ale i własności. Zaznacza, że dzieci, jako ważna część społeczeństwa tworzą „sвій naród”, który ma prawo do nadania mu praw i przestrzegania ich¹⁰¹. Janusz Korczak był wyjątkowym pedagogiem i dorosłym, który nie tylko teoretyzował nt. praw dziecka, ale codziennie wprowadzał je w czyn.¹⁰²

Do tematu spisania praw dziecka, jako oficjalnego aktu, który byłby respektowany na całym świecie, powrócono znów po II wojnie światowej. W 1946 roku powołano organizację UNESCO¹⁰³. Jednym z jej zadań było realizowanie idei solidarności i tolerancji poprzez promowanie kultury pokoju na świecie i respektowanie podstawowych praw człowieka bez względu na jego kolor skóry, wyznawaną religię. W tym roku powołano także UNICEF¹⁰⁴, którego celem była poprawa warunków życia i zapewnienia opieki zdrowotnej dla dzieci i matek mieszkających w krajach dotkniętych zniszczeniami przez II wojnę światową¹⁰⁵.

Kolejnymi ważnymi dokumentami dla praw dziecka była ustanowiona przez Zgromadzenie Ogólne ONZ Deklaracja praw dziecka z 1959¹⁰⁶. Stanowiła ona zbiór postulatów, kierowanych do dorosłych, których respektowanie zapewniłoby właściwe życie i rozwój dzieciom. Historia pokazała jednak, że deklaracja ta nie stała się dokumentem wiążącym, ze względu na brak narzędzi jakimi można by było skontrolować jej realizację¹⁰⁷.

Nie ustawiano jednak w działaniach, w tym temacie i w 1989 roku przyjęto Konwencję o prawach dziecka. Była ona dokumentem, który w sposób prawny (po raz pierwszy) regulował

¹⁰⁰ Tamże, s. 6.

¹⁰¹ Tamże.

¹⁰² B. Matyjas, *Aktywność kulturalna dzieci i młodzieży w teorii i praktyce pedagogicznej Janusza Korczaka*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Kielce 1996, s. 49.

¹⁰³ Organizacja Narodów Zjednoczonych do spraw Oświaty, Nauki i Kultury (UNESCO). Powstała 16 listopada 1945 roku wraz z podpisaniem Aktu Konstytucyjnego, który został ratyfikowany przez 20 państw i wszedł w życie 4 listopada 1946 roku. Polska jest członkiem Organizacji od 6 listopada 1946 roku.

¹⁰⁴ Fundusz Narodów Zjednoczonych na rzecz Dzieci (UNICEF). W Polsce jest on obecny od 1962 roku, kiedy to powstał pierwszy Komitet Narodowy UNICEF we wschodniej Europie.

¹⁰⁵ UNICEF Polska – pomagamy dzieciom, www.unicef.pl (dostęp: 10.11.2022).

¹⁰⁶ Prawa Dziecka. Akty prawne. Deklaracja Praw Dziecka, <https://unicef.pl/co-robimy/prawa-dziecka> (dostęp: 10.11.2022).

¹⁰⁷ J. Szymańczak, *Informacja 684. Konwencja o prawach dziecka ONZ*, Biuro Studiów i Ekspertyz Kancelarii Sejmu, <https://web.archive.org/web/20140325143109/http://biurosejmu.sejm.gov.pl/teksty/i-684.htm> (dostęp: 10.11.2022).

prawa dziecka. Polska ratyfikowała ją w 1991 roku¹⁰⁸. Konwencja mówiła, m.in. o tym, że podstawą panowania wolności, sprawiedliwości i pokoju na świecie jest uznanie wrodzonej godności i równych oraz niezbywalnych praw wszystkich ludzi, zarówno dorosłych, jak i dzieci. Regulacje prawne stanowiły, m.in., że każde dziecko ma prawo do przeżycia własnego dzieciństwa, które zapewni mu właściwie zorganizowana opieka i wychowanie, dostęp do edukacji i odpowiedniego standardu życia, a także wolność od przemocy fizycznej¹⁰⁹.

Powyższa historia kształtowania się praw dziecka pokazuje, że poświęcono wiele wysiłku, aby one powstały i były respektowane. Współczesne dzieci mają zapewnione prawa, a także, tak jak na przykład w Polsce, powołanego Rzecznika Praw Dziecka, organ władzy państwowej, którego zadaniem jest stanie na straży ich przestrzegania. Jednak wraz z pojawiającymi się procesami globalizacji, które rozprzestrzeniły się już na całym świecie, dzieci borykają się z innymi, nowymi sytuacjami, w których dorośli zapominają o należnych im fundamentalnych prawach¹¹⁰. Współczesne dzieciństwo określa się jako tzw.: telewizyjne, zagrożone, osamotnione, zranione, gorszych szans¹¹¹. Dlatego trzeba nieustannie wracać do źródła i przypominać, zwłaszcza dorosłym, że prawa człowieka, a więc także dziecka, są wyjątkowe, różne od innych, nie trzeba na nie zasługiwać, bo należą się każdemu człowiekowi, ze względu na jego godność.

Badania nad dzieciństwem mają charakter interdyscyplinarny¹¹². Pojęcie to rozpatruje się nie tylko w perspektywie prawnej, co zostało już ukazane w powyżej, ale także antropologiczno-filozoficznej, historycznej, chrześcijańskiej, psychologiczno-rozwojowej, socjologicznej, ekonomicznej i pedagogicznej¹¹³. Zostaną one rozwinięte w kolejnych podrozdziałach.

Podejście do dziecka w sposób holistyczny i uczynienie go przedmiotem interdyscyplinarny przyczynia się to do lepszego poznania i odpowiedzi na pytanie kim ono jest i jakim rodzajem działalności opiekuńczo-wychowawczej i profilaktycznej go objąć, aby służyła jego dobru i rozwojowi¹¹⁴.

¹⁰⁸ Prawa Dziecka. Akty prawne..., [online].

¹⁰⁹ Tamże.

¹¹⁰ M. Filipczuk, *Wychowanie moralne w kontekście przemian cywilizacyjnych*, „Collectanea Theologica” 2018, nr 1, s. 33.

¹¹¹ Tamże.

¹¹² B. Matyjas, *Dziecko i dzieciństwo we współczesnym dyskursie pedagogiki społecznej*, „Wychowanie w Rodzinie” 2022, nr 2, s. 19.

¹¹³ K. Segiet, *Dziecko i jego dzieciństwo w perspektywie naukowego poznania i doświadczania rzeczywistości. Studium Pedagogiczno-Społeczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011, s.12.

¹¹⁴ I. Samborska, *Perspektywa „dobra dziecka” w badaniach nad dzieciństwem*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2018, nr 4, s. 14.

1.1. Filozoficzno-antropologiczny obraz dziecka

Antropologia filozoficzna (in. filozofia człowieka) to nauka, która całościowo bada człowieka, szukając odpowiedzi na pytania związane z jego bytem: Kim jest człowiek? Jaka jest jego natura? Na czym polega jego szczególna pozycja w świecie? I choć zagadnienia dotyczące człowieka były podejmowane, odkąd pojawiła się myśl ludzka, sama nauka, jako dyscyplina naukowa ukształtowała się dopiero w 1900 roku¹¹⁵. Jej szeroki zakres badań wiąże ją z wieloma innymi dyscyplinami naukowymi i nurtami filozofii, jak humanizm, czy personalizm, które stały się podstawą dla współczesnej pedagogiki i jej wizji dziecka i dzieciństwa.

Pedagogika humanistyczna oparta jest na filozofii humanistycznej. Jej nazwa pochodzi od łacińskich słów *humanum* (człowiek), *humanus* (ludzki)¹¹⁶ i wskazuje na zorientowanie działań na sprawy człowieka, który w tym nurcie określany jest najwyższą wartością i twórcą własnej przestrzeni, „bytem w sobie i dla siebie”¹¹⁷. Pedagogika humanistyczna stawia więc w centrum zainteresowania dziecko, czyni go podmiotem wszystkich działań kierowanych do niego, przyznaje mu miejsce w historii i kulturze, akcentuje zasadę integralności w wychowaniu, polegającą na holistycznym patrzeniu na życie wychowanka i jego środowisko, doświadczenia, przeżycia, uczucia, myśli i refleksje¹¹⁸. W swoich rozważaniach zakłada się, że dziecko jest z natury dobre, samo dąży do rozwoju w harmonii ze sobą i światem, ale jest też podatne na destrukcyjne wpływy z zewnątrz¹¹⁹. Rodzicom i wychowawcom wskazuje się na potrzebę podmiotowego traktowania dziecka i wyzwalania jego samodzielności, poprzez stwarzanie mu możliwości rozwoju i animowania sytuacji do procesu uczenia się¹²⁰. Opiekunowie swoimi działaniami w żaden sposób nie mogą blokować jego rozwoju poprzez szeroko pojęte „narzucanie”¹²¹.

Warto zauważyć, że podejście humanistyczne we współczesnej pedagogice stanowi alternatywę dla orientacji społecznej (przyrodniczej), drugiego, wyraźnie obecnego, nurtu

¹¹⁵S. Kamiński, *Antropologia filozoficzna*, w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, http://ptta.pl/pef/index.php?id=hasla_a&lang=pl (dostęp: 14.11.2022).

¹¹⁶*Humanizm*, w: *Encyklopedia PWN*, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/humanizm;3913212.html> (dostęp: 12.11.2022).

¹¹⁷Nurt pedagogiki humanistycznej czerpie inspiracje i implikuje je na swój grunt, m.in. z psychologii humanistycznej, fenomenologii, filozofii dialogu. Założenia orientacji humanistycznej są opisane przez takich badaczy, jak: H. Blumer, E. Husserl, H. G. Gadamer, H. Garfinkel, J. Habermas, A. Giddens; M. Myszkowska, *Podejście humanistyczne w działalności pedagogicznej*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych” 2011, t. 64, s. 187.

¹¹⁸S. Palka, *Humanistyczne podejście w badaniach pedagogicznych i praktyce pedagogicznej*, w: *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, red.D. Kubinowski, M. Nowak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006, s. 76.

¹¹⁹B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015, s. 17.

¹²⁰Tamże.

¹²¹Tamże.

poznawczego tej dziedziny nauki¹²². Opiera się ono na założeniu, że pedagogikę, jako naukę można uprawiać na wzór nauk humanistycznych, a zjawiska pedagogiczne mające wymiar duchowy, psychiczny i kulturowy poddawać „rozumieniu i interpretacji”¹²³.

Pojęcie personalizm pochodzi od słów *persona* (osoba) lub *personalis* (osobowy)¹²⁴. Jest kierunkiem obecnym we współczesnej filozofii i kulturze, który wyraża afirmację osoby i jej dobra.¹²⁵ Zrodził się jako protest przeciwko innym formom postrzegania człowieka (tj.monizm filozoficzny, totalitaryzm), które stanowiły zagrożenie dla jego godności i wartości¹²⁶. Pedagogika personalistyczna oparta jest o filozoficzno-antropologiczną teorię osoby¹²⁷. Wychowanka traktuje więc jako byt osobowy (*persona*), który posiada przypisaną mu godność, nieopisaną wartość, wolność i niezbywalne prawa, tkwiące w naturze ludzkiej¹²⁸. Dziecko jako osoba oczekuje od dorosłych wypełniania wobec niego powinności związanych z opieką, wychowaniem i edukacją¹²⁹. Żyjąc w rodzinie i społeczeństwie, ma uświadomić sobie, zgodnie z zasadą personalizmu, jaki jest jego ostateczny sens i cel jego życia¹³⁰.

1.1.1 Pojęcie dziecka i jego niepodzielna godność

Współcześnie niezwykle trudno jest zrozumieć i opisać fenomen dziecka i dzieciństwa¹³¹. Początki badań tego zjawiska na gruncie pedagogiki społecznej datuje się na lata 90. XX wieku. Jako jedną z cezur rozpoczęcia dyskursu o dzieciństwie podaje się rok 1993, kiedy została opublikowana monografia *Dzieciństwo w małym mieście*¹³² autorstwa pedagog społecznej Barbary Smolińskiej-Theiss, w której umieściła swoje badania związane z dzieckiem. Zauważyła ona, że kategorii dziecka i dzieciństwa nie da się rozpatrywać w oderwaniu od historii człowieka, jego rodziny i państwa w którym żyje, gdyż wszelkie zmiany związane z jego postrzeganiem wiązały się z kulturą i charakterystyką epoki¹³³.

Współczesne definicje wskazują, że wyznacznikiem bycia dzieckiem jest pozostawanie w określonym przedziale wiekowym. Według słownika języka polskiego dzieckiem jest każda

¹²² S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003, s. 19.

¹²³ M. Myszkowska, *Podejście humanistyczne...*, s. 187.

¹²⁴ *Personalizm*, w: *Encyklopedia PWN*, <https://encyklopedia.pwn.pl/szukaj/personalizm.html> (dostęp: 14.11.2022).

¹²⁵ Tamże.

¹²⁶ Tamże.

¹²⁷ M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Wydawnictwo Naukowe KUL, Lublin, 1999, s. 295.

¹²⁸ K. Segiet, *Dziecko i jego dzieciństwo...*, s. 37.

¹²⁹ B. Matyjas, *Wizja dziecka...*, s. 167.

¹³⁰ B. Kiereś, *Personalistyczny wymiar wspólnotowego życia w rodzinie. Kontekst cywilizacyjny*, „Pedagogia Christiana” 2015, nr 2, s. 205.

¹³¹ B. Matyjas, *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2008, s.22.

¹³² B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo w małym mieście*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1993, s.22.

¹³³ Taż, *Rozwój badań nad dzieciństwem - przełomy i przejścia*, „Chowanna” 2010, nr 1, s. 16.

niedorośla istota ludzka, „niezależnie od wieku potomek swoich rodziców”¹³⁴. Natomiast zgodnie z obowiązującym prawem „dziecko” to człowiek od poczęcia do osiągnięcia wieku pełnoletniego, ale również każdy człowiek niezależnie od wieku, będący potomkiem w stosunku do swoich rodziców¹³⁵. Z kolei Konwencja o prawach dziecka definiuje dziecko, jako każdą istotę ludzką w wieku poniżej 18 lat, chyba, że zgodnie z prawem uzyska ona wcześniej pełnoletniość¹³⁶. Współczesne teorie dzieciństwa, uzupełniają te słownikowe definicje, o fakt, że dzieciństwo nie jest tylko fazą rozwoju, ale stanowi je cały ówczesny świat dziecka: przeżycia, doświadczenia, aktywności, których źródłem jest rodzina, szkoła, codzienność, różnice kulturowe, korzystanie z mediów, spotkanie z drugą osobą, kolegami¹³⁷.

Jednak dziecko, nie zawsze było dzieckiem¹³⁸. W codziennym życiu traktowano je, jako przedmiot, a dzieciństwo nie zawsze było traktowane, jako odrębna część ludzkiego życia¹³⁹.

W starożytnym Rzymie dzieci stanowiły własność ojca, który sprawował nad nimi władzę absolutną. Mógł decydować nawet o ich życiu i śmierci. Ówczesni rodzice nie otaczali dzieci opieką i nie chronili przed niebezpieczeństwami, dochodziło wówczas do wielu nadużyć dorosłych wobec młodych ludzi¹⁴⁰.

Średniowiecze przyniosło niewielkie zmiany w postrzeganiu dziecka. Dzieci zaczęto, zauważać, ale nadal traktowano jak dorosłych, tylko mniejszych wzrostem i siłą¹⁴¹. W związku z tym obchodzono się z nimi „surowo” oraz bezwzględnie dyscyplinowano. Sądzono, że to jedyny sposób, aby wyrosły na wartościowych ludzi. Rodzina przekazywała życie, majątek i imię, ale pozostawiała dziecko w pewnym momencie samemu sobie. Dlatego, gdy rodzice uznawali, że może się już ono obyć bez opieki matki, czy niani, mniej więcej było to około siódmego roku życia, włączano je do wspólnoty dorosłych z którymi zarówno pracowało, jak i się bawiło. Ze względu na niską świadomość dorosłych dotyczącą potrzeb dzieci, a także z powodu chorób i braku odpowiedniej opieki wiele dzieci umierało, dożywając zaledwie kilku lat.

¹³⁴ *Dziecko*, w: *Słownik języka polskiego*, t.1., red. M. Szymczak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1978, s.498.

¹³⁵ Ustawa z dnia 06.01.2000 r. o Rzeczniku Praw Dziecka, Dz.U. 2000 r. nr 6, poz.69 z późn. zm.

¹³⁶ Konwencja z dnia 20.11.1989 r. o Prawach Dziecka, Dz. U. 1991 r., nr 120, poz. 526 z późn.zm.

¹³⁷ B. Matyjas, *Dzieciństwo w kryzysie...*, s.23.

¹³⁸ M. Obrębska, *Semantyka dzieciństwa: od nieobecności do odrębności*, „Studia Kulturoznawcze” 2011, nr 1, s. 49.

¹³⁹ M. Szczepka-Pustkowska, *Kategorie dzieciństwa – od Elleny Key do współczesności. Dzieciństwo wynalezione czy odkryte? Komu i do czego jest potrzebne dzieciństwo?* „Edukacja i Dialog” 1997, nr 7, http://www.stronyocalenia.pl/attachments/article/158/Szczepka_KategoriaDziecinstwa.pdf (dostęp: 22.11.2022).

¹⁴⁰ H. R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s.17.

¹⁴¹ M. Szczepka-Pustkowska, *Kategorie dzieciństwa...*, [online].

Dopiero w okresie oświecenia stosunek dorosłego społeczeństwa do dziecka i dzieciństwa znacząco się zmienił¹⁴². Dzieciństwo wyodrębniono, jako pewien etap życia, przygotowujący do dorosłości¹⁴³. A dziecko zyskało status „niesprawnego człowieka”, który musi się uczyć, aby sprostać wszelkim zadaniom, jakie czekają go w dorosłym życiu¹⁴⁴. Dlatego dużą rolę w życiu rodziny, a przede wszystkim dziecka, zaczęła odgrywać szkoła, która uzupełniała wychowanie rodzinne¹⁴⁵. To w niej dzieci miały uczyć się „życia”, a nie od rodziców, jak do było do tej pory¹⁴⁶. Na postrzeganie dziecka w XVIII wieku miało wpływ również dzieło *Emil, czyli o wychowaniu*¹⁴⁷ Jeana Jacques’a Rousseau. Przedstawił w nim swoją wizję szczęśliwego dzieciństwa, którego sam nie doświadczył¹⁴⁸. Postulował ideę rodziny, opartej na miłości macierzyńskiej, która miała być okazywana dziecku przez karmienie go piersią matki, a nie mamki, jak to było do tej pory. Kobiety do tej roli, i tylko do niej, miałyby być przygotowywane już od dzieciństwa. Zalecał również by dzieci mieszkaly na wsi, aby mogły przebywać jak najbliżej natury. Wprowadził również kontrowersyjne refleksje o szkodliwości podręczników, jako źródeł wiedzy, które według niego ograniczały myślenie dziecka, gdyż swoją wiedzę powinno ono zdobywać głównie przez doświadczenie. Traktat Rousseau rzeczywiście poruszył ówczesnych rodziców, kobiety zaczęły same karmić piersią, a rodzina, zaczęła zwracać uwagę na to, aby pełnić także funkcję emocjonalną wobec dziecka i okazywać mu zainteresowanie. We wcześniejszym okresie bliskość fizyczną i emocjonalną uważano, jako „psującą „dziecko”¹⁴⁹.

Mimo ogromnych zmian w postrzeganiu potrzeb dziecka, ówczesnym rodzicom nadal daleko było do współczesnych relacji rodzicielskich, gdyż mimo świadomości odrębności „dzieciństwa” od „dorosłości” brakowało im ciągle wyrozumiałości dla zachowań dzieci. Słowo „kochać dziecko” znaczyło jedynie: chronić je przed chorobą, złymi zachowaniami oraz dbać o jego edukację. Inne uczucia jak czułość, serdeczność, uważano za zgubne dla prawidłowego procesu wychowania¹⁵⁰. Jednak „dziecko” wyraźnie zarysowało się

¹⁴² J. Izdebska, *Dziecko w rodzinie u progu XXI wieku. Niepokoje i nadzieje*, Trans Humana. Białystok 2000, s. 22.

¹⁴³ B. Matyjas, *Dzieciństwo w kryzysie...*, s.15.

¹⁴⁴ Tamże.

¹⁴⁵ P. Ariès, *Historia dzieciństwa*, tł. Maryna Ochab, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2010, s. 9.

¹⁴⁶ J. Izdebska, *Dziecko w rodzinie...*, s. 19.

¹⁴⁷ Tytuł oryginału: *Émile, ou De l'éducation*. Utwór w formie traktatu pedagogicznego, opublikowany w 1762 roku. Dekretem Świętego Oficjum umieszczony w indeksie ksiąg zakazanych, ze względu na luźne ujmowanie w nim zasad religii.

¹⁴⁸ G. Lanson, P. Tuffrau, *Historia literatury francuskiej w zarysie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1963, s. 88.

¹⁴⁹ T. Buliński, *Kulturowy wymiar wychowania: Praktyki i ideologie*, w: *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t.1, red. M. Dudzikowa i M. Czerepaniak-Walczak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s.109.

¹⁵⁰ K. Wałęcka-Matyja, S. Strzemecka, *Ewolucja poglądów...*, [online].

w świadomości społecznej, świadczą o tym, m.in. fakty z dziedziny historii sztuki. W tym okresie po raz pierwszy tematyka dziecka pojawiła w malarstwie i rzeźbie¹⁵¹.

Jeszcze większą zmianę w postrzeganiu dziecka i dzieciństwa przyniósł kolejny wiek-XIX. Zdecydowanie mógł mieć na to wpływ fakt związany z tym, że zaczęły się wówczas rozwijać nauki społeczne¹⁵². Dziecko zaczęto w końcu postrzegać, jako „osobę stającą się”, która ma prawo do błędów, gdyż ciągle się uczy, aby być dojrzałym dorosłym¹⁵³. Dziećmi i ich rozwojem zainteresował się szereg specjalistów, tj. psychologów, pedagogów, lekarzy, ale także filozofowie, teolodzy. Wszyscy chcieli poznać dzieci, aby móc pokierować ich rozwojem i w pełni wykorzystać drzemiący w nich potencjał¹⁵⁴, gdyż w tym wieku panowało szczególne przekonanie o tym, że dzieci żyją i uczą się nie tylko dla rodziny, ale przede wszystkim, dla narodu. Pozytywną zmianą w tym okresie był też fakt, że w relacjach z matką pojawiła się w końcu czułość i związane z nią budowanie szczególnych rodzinnych więzi, które zostały uznane jako konieczne do prawidłowego rozwoju dziecka¹⁵⁵. Matki dbały o edukację dzieci, ale także ich rozwój emocjonalny i społeczny, poświęcały się, wychowując je, poszerzały swoje kompetencje, czytając różne poradniki pediatryczne, pedagogiczne i psychologiczne¹⁵⁶. Dzieciństwo w końcu zyskało swoją odrębność, a dorośli przekonali się, że dziecko wymaga troski i opieki.

Kolejny, XX wiek możemy nazwać „wiekiem dziecka”, chociaż był naznaczony wojnami, które były powodem jego sieroctwa, biedy, bezdomności. W pewien sposób, to co zaczęło się dziać, wokół dziecka i dzieciństwa w tym czasie, intuicyjnie przeczuwała już w 1900 roku E. Key, publikując swoje refleksje w książce *Stulecie dzieciństwa*¹⁵⁷. „Wizjonerka oświaty”, jak ją nazywano, przedstawiła w niej swoją wizję wychowania, „swój testament pedagogiczny”, który będzie potrzebny ludziom XX wieku¹⁵⁸. Oparła go na analizach i obserwacjach innych dziedzin bliskich pedagogice, które wówczas już ewaluowały w stronę nowych prądów wychowawczych¹⁵⁹. Mówiła, że rodzina stanie się najlepszym miejscem opieki i wychowania, które daje poczucie bezpieczeństwa. Dziecko postrzegane będzie jako dobre i niewinne, zasługujące na zainteresowanie i miłość, które stymulują jego rozwój. Edukacja stanie się powszechna, dostępna każdemu dziecku. I rzeczywiście, to wiek XX w końcu

¹⁵¹ *Dziecko w malarstwie polskim=The child in Polish painting*, red. S.K.Stopczyk, Krajowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1979, s. 34.

¹⁵² T. Buliński, *Kulturowy wymiar...*, s.109.

¹⁵³ Tamże.

¹⁵⁴ Tamże.

¹⁵⁵ Tamże.

¹⁵⁶ Tamże.

¹⁵⁷ E. Key, *Stulecie dziecka*, tł. Iza Moszczeńska, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005, s.17.

¹⁵⁸ I. Kość, *Ellen Key - wizjonerka edukacji*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2001, nr 1, s. 55.

¹⁵⁹ Tamże.

przyznał dziecku prawo do beztroskiego dzieciństwa, zainteresowania ze strony rodziców i społeczeństwa, zapewnił instytucje opieki, w razie jeśli nie będą mogli jej sprawować rodzice, dał dostęp do powszechnej edukacji i opieki lekarskiej¹⁶⁰.

Wiek XX, w kontekście dziecka i dzieciństwa, można scharakteryzować też, jako ten, który uznał je, jako posiadające niepodzielną godność, która jest określana „wewnętrzną, wrodzoną i naturalną cechą człowieka, niezależną od kontekstu społecznego i historycznego”¹⁶¹. W związku z tym zaczęto również zauważać potrzebę spisania i respektowania ich praw, nie wtedy kiedy na to zasłużyły, ale zawsze i bezwzględnie.

Pojęcie godności ludzkiej znane było już w starożytności. Godność, jako kategoria filozoficzna inspirowała zarówno myślicieli starożytnych, jak współczesnych przedstawicieli nauki, m.in.: etyków, bioetyków, lekarzy, psychologów, prawników¹⁶². Przejawiało się to w ich poglądach wyrażających się w przeciwstawianiu człowieka wszystkim istotom żywym¹⁶³. W kulturze chrześcijańskiej pojęcie godności człowieka ma korzenie w biblijnym ujęciu człowieka. Jest on dziełem Stwórcy, którego Bóg powołał na swój obraz i podobieństwo. Jest on więc odbiciem godności Boga. Godność jest atrybutem wyłącznie ludzkim, bo tylko człowiek został stworzony na obraz i podobieństwo Boga¹⁶⁴. Współcześnie pojęcie godności ludzkiej jest najmocniej podkreślane w kulturze europejskiej.

Zaznacza się, że godność ludzka, jako wartość, różni się od innych, które posiada człowiek tym, że jest wartością samą w sobie, nie można jej określać jako wrodzonej lub nabytej¹⁶⁵. Dlatego żadna inna wartość nie może rozstrzygać o tym, czy człowiekowi należy się godność, gdyż jest to wartość nadrzędna wobec innych wartości¹⁶⁶. Powyższe teorie potwierdza myśl praktyczna, że w sytuacji, kiedy próbuje się człowiekowi odebrać godność lub ją podważyć, rodzi to w nim poczucie wstydu i zrozumienie, jak bardzo jest ona istotna na tle innych wartości¹⁶⁷. Tak określona i doprecyzowana prawnie godność nie powinna już nigdy podlegać wartościowaniu. Jednak w przypadku dzieci i innych osób z grup wykluczonych czy w jakiś sposób poszkodowanych przez los godność była i jest nieustannie kwestionowana

¹⁶⁰ K. Wałęcka-Matyja, S. Strzemecka, *Ewolucja poglądów...*, [online].

¹⁶¹ M. Paprocki, *Problematyka wychowania do wartości i godności ludzkiej*, w: *Wartość życia a wychowanie w XX rocznicę encykliki Jana Pawła II Evangelium Vitae*, red. M. Parzyszek, D. Opozda, B. Kiereś, Wydawnictwo Episteme, Lublin 2015, s. 79.

¹⁶² F.J. Mazurek, *Godność osoby ludzkiej podstawą praw człowieka*, Redakcja Wydawnictw Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2001, s. 78.

¹⁶³ A. Bronk, *Pojęcie godności człowieka: uwagi metodologa*, w: *Antropologiczna pedagogika ogólna*, red. M. Nowak, P. Magier, I. Szewczak, Wydawnictwo Naukowe KUL, Lublin 2010, s. 59.

¹⁶⁴ M. Paprocki, *Problematyka wychowania...*, s. 79.

¹⁶⁵ K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2001, s. 110.

¹⁶⁶ T. Biesaga, *Godność a wolność w antropologii Karola Wojtyły*, w: *Ku rozumieniu godności człowieka*, red. G. Hołub, P. Duchliński, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków 2008, s. 68.

¹⁶⁷ A. Szostek, *Wolność – prawda – sumienie*, „Ethos” 1991, nr 15, s. 32.

w imię korzyści oraz profitu drugiego, zazwyczaj dorosłego i egoizmu jednostek, które za cel stawiają sobie jedynie dobro własne.

Godność, jako kategoria filozoficzna jest źródłem praw człowieka. Wskazuje się, że ze względu na nią, należy przyjmować wobec siebie i drugiego człowieka określoną postawę¹⁶⁸. Godność powinna rodzić w człowieku odpowiedzialność za popełnione czyny i jednocześnie chronić go, aby nigdy nie stał się środkiem służącym do zdobycia innego celu, ale zawsze dla siebie i innych pozostawał celem samym w sobie¹⁶⁹. Chcąc szanować godność ludzką, należy szanować człowieka i respektować jego prawa¹⁷⁰.

W XXI wieku tematyka okresu dziecięcego nadal spotyka się z dużym zainteresowaniem przede wszystkim środowiska naukowego. Rezultatem tego są liczne opracowania dotyczące wielu aspektów związanych z dzieckiem i dzieciństwem: historycznych, antropologicznych, psychologicznych, filozoficznych, socjologicznych i pedagogicznych. Pojęciu temu naukowcy przyglądają się wielopłaszczyznowo, nawzajem potwierdzając lub wykluczając swoje tezy. Przykładem jest tu Izabela Gomułka, która w artykule *Dziecko i dzieciństwo w średniowieczu przez pryzmat rzeczy*¹⁷¹ bierze pod lupę zabawki istniejące w tym okresie i odkrywa, że wskazują one na to, że jednak być może dzieci, były jednak ważną częścią ówczesnego świata, nieustannie towarzyszyły dorosłym, a zabawki przypominały miniaturowe przedmioty ze świata dorosłych¹⁷². W tym samym zbiorze artykułów o dzieciństwie są również ciekawe opracowania dotyczące pamiętników z tego czasu spisanych przez magnaterię i szlachtę¹⁷³. Ich autor zauważa, że sposób pisania o dziecku i dzieciństwie ewoluował wraz z rozwojem społeczeństwa. Świadczy o tym fakt, że w XVIII wieku w relacjach pamiętnikarskich wspomniano o nich sporadycznie, a w wieku XIX poświęcano mu rozbudowane refleksje¹⁷⁴. Badacze podjęli się także analizy zapisków pamiętnikarek chłopskiego pochodzenia¹⁷⁵. Uwagę zwraca ogrom pracy fizycznej, jaką wykonywały wówczas dzieci. Dziewczynki opiekowały się młodszym rodzeństwem, chłopcy paśli bydło. W stosunkach z rodzicami brakowało zainteresowania życiem dziecka i czułości. Ojciec potrafił okazywać awersję, jeśli była to córka. Analiza zapisków pamiętnikarskich

¹⁶⁸ Powszechna Deklaracja Praw Człowieka ONZ (10 grudnia 1948); Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Ekonomicznych (16 grudnia 1966 r.); na poziomie regionalnym to np. europejska Konwencja praw człowieka i podstawowych wolności (Rzym, 4 listopada 1950 r.).

¹⁶⁹ A. Bronk, *Pojęcie godności...*, s. 59.

¹⁷⁰ R. Sobański, *O godności człowieka...*, s. 34.

¹⁷¹ T. Kalniuk, V. Wróblewska, *Dziecko i dzieciństwo*, „Litteraria Copernicana” 2017, nr 3, s. 164.

¹⁷² Tamże, s. 21.

¹⁷³ Ł. Wróbel, *Pierwsze początki i wychowanie. Osiemnastowieczni szlacheccy pamiętnikarze o własnym dzieciństwie*, Repozytorium Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, <https://repozytorium.umk.pl/handle/item/4946> (dostęp: 15.11.2022).

¹⁷⁴ Tamże.

¹⁷⁵ E. Wilczyńska, *Dzieciństwo i dziecko w narracjach pamiętnikarek chłopskich*, „Litteraria Copernicana” <https://apcz.umk.pl/LC/article/view/LC.2017.049> (dostęp: 15.11.2022).

umożliwia spojrzenie na świat z perspektywy ludzi, którzy wówczas żyli i spojrzenie na dzieciństwo z ich perspektywy¹⁷⁶. Mimo ryzyka subiektywności, jakie posiadają wszystkie dokumenty o charakterze pamiętników, jest to cenne źródło odpowiadające na pytania o dzieciństwo w dawnych latach.

Podsumowując ujęcie dziecka i dzieciństwa przez pryzmat historyczny możemy opisać je jednym zdaniem: „Wiek XVIII odkrył dziecko, w wieku XIX przypisano je do rodziny i szkoły, zaś w wieku XX dziecko wypełniło większość przestrzeni życia dorosłego”¹⁷⁷. Widać wyraźnie, że to nie dziecko się zmieniało, lecz jego kulturowy obraz, miejsce w rodzinie, szkole¹⁷⁸. O tym, w jaki sposób toczono dyskurs o dzieciństwie decydowało wiele czynników, m.in.: społecznych, historycznych, religijnych i kulturowych. Traktowano je w zależności od przekonań i zwyczajów, wśród których dorastało¹⁷⁹.

Z pojęciem dziecka związana jest jego niepodzielna godność. Jest jego częścią od momentu poczęcia, aż do śmierci, bo jest niezbywalna. Z historycznych rozważań skupionych wokół pojęcia dziecka, przytoczonych w powyższym podrozdziale, widać jednak, że musiało ono długo czekać zanim dorośli uznali jego godność. Drugim paradoksem związanym z tym pojęciem jest fakt, że w XX wieku, kiedy to najwięcej mówiono o godności człowieka i poświęcano jej najwięcej uwagi, w tym czasie była też ona najbardziej deptana i sponiewierana, a wolność ludzka ograniczana¹⁸⁰.

Duży wpływ na rozwinięcie pojęcia godności, również w kontekście dziecka miało chrześcijaństwo, które głosiło, że człowiek jest stworzony na Boży obraz i podobieństwo, dlatego należy mu się szacunek, taki sam jakim obdarza się jego Stwórcę¹⁸¹.

1.1.2. Dziecko w kulturze chrześcijańskiej

Kulturę chrześcijańską można rozumieć jako materialny i duchowy dorobek ludzkości, który opiera się na zasadach nauczania Jezusa Chrystusa, wzywających każdego człowieka do miłości Boga, siebie i bliźniego¹⁸². Wywodzi się ona z cywilizacji łańskie. Jej powstanie datuje się na I w. n.e., jako wynik działalności Jezusa Chrystusa, który głosił Dobrą Nowinę. Już od samego początku swojego istnienia kultura chrześcijańska miała tak duży wpływ na człowieka, że przenikała wszystkie dziedziny życia, tj. sztukę, filozofię, prawo, literaturę,

¹⁷⁶ Tamże.

¹⁷⁷ *Dzieci ulicy. Procesy marginalizacji i automarginalizacji nieletnich*, red. K. Frysztacki, M. Nózka, M. Smagacz-Poziemska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s.17.

¹⁷⁸ M. Karwowska-Struczyk, *Dziecko i konteksty jego rozwoju*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007, s. 26.

¹⁷⁹ H. R. Schaffer, *Psychologia dziecka...*, s. 98.

¹⁸⁰ M. Paprocki, *Problematyka wychowania do wartości...*, s. 88.

¹⁸¹ Tamże, s. 73.

¹⁸² *Dziecko w historii...*, s. 18.

a także życie społeczne i polityczne. Za największe jej osiągnięcie uważa się dostrzeżenie w człowieku bytu osobowego¹⁸³.

Dziecko w kulturze chrześcijańskiej postrzegane jest jako istota suwerenna, należąca do Boga, jako jego Stwórcy¹⁸⁴. Nie jest własnością swoich rodziców. Dlatego w podejmowanych wobec dziecka działaniach wychowawczych, oprócz wysiłku ludzkiego, zostawia się także miejsce na współpracę z łaską Bożą¹⁸⁵. Wychowanie, które proponuje chrześcijaństwo ma się odwoływać do zasad wiary, a jego celem jest „uwrażliwianie” dziecka na obiektywne normy moralne, tj. sprawiedliwość, męstwo, szacunek, uczciwość, prawda, dobro, piękno¹⁸⁶, którymi będzie mógł następnie kierować się w swoim życiu. Ukazuje się je w odniesieniu do Boga.

Kultura chrześcijańska, dzięki temu, że opierała swoje funkcjonowanie na odpowiedzialności za drugiego człowieka i prawie rodzinnym, które zapewniało równość i godność wszystkich ludzi, zarówno dla mężczyzn, jak i kobiet oraz dzieci, gwarantowała także dziecku wiele praw¹⁸⁷. Była to duża różnica w stosunku do innych cywilizacji, w których dzieci nie posiadały nawet bezwzględnego prawa do życia. Stanowiły własność (majątek) ojca, a on mógł zrobić z nimi, co tylko chciał, nawet zabić, co zdarzało się często, gdy rodziła się dziewczynka¹⁸⁸. Chrześcijaństwo nie pozostawiało tych dzieci samych sobie, starało się walczyć o ich prawa, zwłaszcza o to fundamentalne prawo do życia, co zresztą czyni do dziś.

Szczególna postawa szacunku wobec dziecka obecna w kulturze chrześcijańskiej związane jest przede wszystkim z nauczaniem Jezusa Chrystusa. Głosząc ludziom fundamenty wiary, często w swoich wypowiedziach ukazywał dziecko, jako wzorzec do postępowania dla dorosłych¹⁸⁹. Gdy rodzice przynosili Mu dzieci, a jego uczniowie zabraniali zbliżania się im, napominał ich: „Pozwólcie dzieciom przychodzić do Mnie, nie przeszkadzajcie im, do takich bowiem należy królestwo Boże (Mk,10,13)”¹⁹⁰. Rodzice wiedzieli, że Jezus ma moc uzdrawiania, więc przyprowadzali Mu swoje dzieci. Uczniowie, którzy mieli za zadanie pilnować porządku, nie chcieli ich dopuszczać do Niego. Prawdopodobnie wynikało to z tego,

¹⁸³ M. A. Krąpiec, *Człowiek jako osoba*, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2005, s.876.

¹⁸⁴ B. Kiereś *Problem dziecka w kulturze przedchrześcijańskiej*, w: *Dziecko. Studium interdyscyplinarne*, Wydawnictwo Naukowe KUL, Lublin 2008, s. 26.

¹⁸⁵ *Paideia chrześcijańska. Wychowanie człowieka w nauczaniu Kościoła*, red. M. Malinowski, Ośrodek Działalności Kulturalnej i Edukacji Narodowej, Warszawa 1991, s. 9.

¹⁸⁶ J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t.2, Fundacja Servire Veritati, Lublin 2013, s. 54.

¹⁸⁷ B. Kiereś, *Problem dziecka...*, s. 15.

¹⁸⁸ Tamże.

¹⁸⁹ M. Nowak, *Antropologiczne podstawy pedagogiki dzieciństwa*, w: *Oblicza dzieciństwa*, red. D. Kornas-Biela, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2001, s. 173.

¹⁹⁰ *Ewangelia według świętego Marka*, w: *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, Wydawnictwo Pallotinum, Poznań 2005, s. 1340.

że dzieci były wówczas uważane za najmniej ważne w hierarchii całej społeczności¹⁹¹. Jezus zaś nie zgadzał się na takie ich traktowanie, brał je na kolana i błogosławił (Mk 10,16), a dorosłym wskazywał, że powinni sami stać się jak dzieci, aby wejść do Królestwa Bożego (Mk 10,15)¹⁹². „Dzieciństwo” do którego zachęcał dorosłych nie polegało na „byciu dziecinny”, czy powielaniu niedojrzałych zachowań, wynikających z niewykształconych jeszcze cech charakteru dziecka. Chodziło o to, aby dorośli potrafili naśladować dziecięcą ufność. I w taki sposób jak dzieci w swojej każdej bezradności ufają rodzicom, oni tak bezgranicznie zaufali Bogu¹⁹³.

Jezus dziecko jako wzór postawił także Apostołom, którzy pytali Go, kto jest najważniejszy (największy) w królestwie niebieskim (Mt, 18,1)¹⁹⁴. Przywołał wtedy do siebie jedno z biegających wokół niego dzieci i tłumaczył im, że ten jest największy w Królestwie Niebieskim, kto potrafi unżyć się jak dziecko (Mt, 18,4)¹⁹⁵. Dzieci ze swej natury są szczerze, proste i prawdomówne, w przeciwieństwie do dorosłych, którzy często potrafią prezentować postawy nieszczerze tzw. dwulicowe¹⁹⁶. Dlatego, kto się nie odmieni i nie stanie jak dziecko, nie wejdzie do Królestwa Niebieskiego (Mt 18,3)¹⁹⁷. Powinni tak jak dzieci nauczyć się autentycznej szczerości w swoim postępowaniu, wówczas wejdą do królestwa niebieskiego¹⁹⁸.

Jezus wskazywał również, że „kto by jedno takie dziecko przyjął w imię moje, Mnie przyjmuje” (Mt 18, 5) i ostrzegał, aby dorośli, którzy są przewodnikami dzieci, nie stawiali się zgorszeniem (powodem do grzechu) dla nich¹⁹⁹.

Na wartość dziecka zwracał uwagę także Stary Testament. Było ono postrzegane jako błogosławieństwo i największa radość dla rodziców²⁰⁰. Z kolei brak potomstwa odbierano jako karę Bożą, z której mógł wyprowadzić (wyleczyć) tylko Bóg, obdarzając w końcu upragnionym potomstwem. Wierzone, że dziecku, stworzonemu „na obraz i podobieństwo Boże” przynależy niezbywalna godność, która jest odbiciem godności jego Stwórcy²⁰¹. Jego wartości nie upatrywano w cechach ludzkich, tj. bezradność, niedoskonałość, zależność, ale w tym, że

¹⁹¹ B. Rajewski, *Rodzice, nie zabraniajcie dzieciom przychodzić do Jezusa*, <https://www.klubtygodnika.pl/rodzice-nie-zabraniajcie-dzieciom-przychodzic-do-jezusa/> (dostęp: 18.11.2022).

¹⁹² *Ewangelia według świętego Marka*..., s. 1340.

¹⁹³ B. Rajewski, *Rodzice, nie zabraniajcie*..., [online].

¹⁹⁴ *Ewangelia według świętego Mateusza*..., s. 1309.

¹⁹⁵ Tamże.

¹⁹⁶ A. Gładkowska, *Jezus i dzieci*, wiara.pl, https://biblia.wiara.pl/doc/3965781.Jezus-i-dzieci?fbclid=IwAR3DJror7YjNWRD7LkYaZkASq6U0BJJQb-b-Yf_qf8EaPCc74XAYe_NQUkw (dostęp: 14.11.2022).

¹⁹⁷ *Ewangelia według świętego Mateusza*..., s. 1309.

¹⁹⁸ A. Gładkowska, *Jezus i dzieci*..., [online].

¹⁹⁹ *Ewangelia według świętego Mateusza*..., s. 1309.

²⁰⁰ S. Strękowski, *Odpowiedzialność rodziców chrześcijańskich za moralno-religijne wychowanie dzieci w I-II wieku*, „Civitas et Lex” 2016, nr 4, s.57.

²⁰¹ B. Kiereś, *Problem dziecka w kulturze*..., s. 25.

zapewni ciągłość rodowi i przetrwanie ludzkości²⁰². Posiadanie dzieci świadczyło więc o dobrze spełnionym obowiązku, przedłużającym trwałość rodziny oraz zapewniało szacunek społeczny.

Jednak nawet w kulturze chrześcijańskiej, nie wszyscy rodzice obdarzali swoje dziecko miłością bezwarunkową i traktowali od początku jako czyste i niewinne²⁰³. Zdarzało się, że część z nich, źle interpretując nauczanie biblijne, uważała je jako „istotę zbrukaną grzechem pierworodnym”²⁰⁴. Dlatego w ich wychowaniu skupiali się na tym, aby „wypłenić zło tkwiące w duszy noworodka”²⁰⁵. Byli przekonani o tym, że należy pomagać mu jedynie w dokonywanych przez niego wyborach moralnych, które zapewnią mu zbawienie, zapominając o wspieraniu ich w nauce innych umiejętności, bardziej przyziemnych, ale równie istotnych dla młodego człowieka, tj. funkcjonowanie w społeczeństwie, kształtowaniu charakteru²⁰⁶. Napominano więc rodziców, aby zwracali uwagę na to, że celem wychowania, także chrześcijańskiego, jest odpowiednie wsparcie i ukierunkowywanie rozwoju dzieci, aby umiały w życiu kierować się prawdą, dobrem i pięknem, dążyły do stawiania się coraz szlachetniejszymi, życzliwymi i dojrzałszymi²⁰⁷. Zwracano także uwagę, na to, że opieka i wychowanie dzieci to obowiązek wobec Boga, niezbędny do tego, aby zostać zbawionym²⁰⁸. A rodzice są powołani do tego, aby swoje dzieci wychowywać nie tylko poprzez swoje słowo, ale i poprzez swój przykład²⁰⁹.

Współczesna rodzina, która chce wychowywać dzieci w duchu chrześcijańskim nie jest na tej drodze osamotniona. Wspiera ją Kościół oraz ruchy i stowarzyszenia religijne, których celem jest służba rodzinie²¹⁰. Powstają również zapisy w dokumentach kościelnych, poświęcone dziecku, świadczące o jego znaczącej roli w nauce kościoła. *Katechizm Kościoła Katolickiego* przypomina, że dziecko nie może być nigdy uważane za przedmiot własności swoich rodziców, gdyż „nie jest czymś należnym, ale jest darem” dla rodziców (KKK 2378)²¹¹. Natomiast deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim *Gravissimum educationis* zaznacza, że wychowanie chrześcijańskie ma służyć „otwarcu młodego człowieka na perspektywę wiary i zbawienia”²¹². Ważnym aspektem wychowania chrześcijańskiego jest kształtowanie u

²⁰² S. Strękowski, *Odpowiedzialność...*, s.57.

²⁰³ M. Szczepka-Pustkowska, *W stronę filozofii dzieciństwa. Adultystyczna wizja dziecka i dzieciństwa z Arystotelesem w tle*, „Przegląd Pedagogiczny” 2012, nr 1, s.41.

²⁰⁴ Tamże.

²⁰⁵ Tamże.

²⁰⁶ Tamże.

²⁰⁷ M. Braun-Gałkowska, *Co to znaczy wychowywać?*, „List do Pani” 2000/2001, nr 12, s. 18.

²⁰⁸ M. Szczepka-Pustkowska, *W stronę filozofii...*, s.41.

²⁰⁹ M. Wilczek, *Dziecko w żywiole kultury*, wywiad z G. Leszczyńskim, „List do Pani” 2005, nr 6, s. 9.

²¹⁰ Tamże.

²¹¹ *Katechizm Kościoła Katolickiego*, Wydawnictwo Pallotinum, Poznań 2012, s.547.

²¹² *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim „Gravissimum educationis”*, 28 października 1965, w: *Sobór Watykański II, Konstytucje, Dekrety, Deklaracje*, Wydawnictwo Pallotinum, Poznań 2002, nr 12, s. 18.

wychowanków dojrzałego i odpowiedzialnego sumienia, które ma im pomóc w rozeznawaniu życia według tych wartości, do których jest wychowywany. Jako pomoc w wychowaniu kultura chrześcijańska wskazuje: lekturę Biblii, życie według przykazań, praktykowanie sakramentów świętych, tj. Eucharystia, Pokuta oraz codzienną modlitwę²¹³.

Warto również wspomnieć o refleksjach badaczy, związanych z obecnością chrześcijaństwa w nauce, a zwłaszcza na gruncie pedagogiki. Jedną z pozycji książkowych poświęconych temu zagadnieniu jest, m.in. *Metateoria pedagogiki chrześcijańskiej* autorstwa Piotra Magiera²¹⁴. Autor publikacji podjął się jej opracowania, gdyż uznał potrzebę podjęcia pogłębionych badań nad istotą pedagogiki chrześcijańskiej. We wstępie publikacji pisze, że mimo tego, że nie jest ona „nowym elementem pedagogiki”, ciągle opisuje się ją jedynie „powierzchniowo”, być może obawiając się ideologizacji pedagogiki²¹⁵. Książka stanowi więc zbiór teoretycznych uwag, które pomogą zrozumieć istotę tej subdyscypliny, tj. jej specyfikę teoretyczną i metodologiczną, relację do różnych nauk pedagogicznych²¹⁶. Jako jednego z zasłużonych teoretyków pedagogiki chrześcijańskiej autor wskazuje na Karola Wojtyłę, który zajmował się, m.in. zagadnieniem personalistycznej koncepcji godności człowieka oraz podejmował refleksję nad aspektem oceny moralnej czynu ludzkiego i jego wpływu na kształtowanie osobowości człowieka²¹⁷.

Kultura chrześcijańska, mimo wielu ataków na nią, ciągle istnieje i od wieków przypomina człowiekowi wszystkich epok i kultur, że każdy człowiek posiada godność i wynikające z niej prawa. Zabiega o poszanowanie tej godności apelując o traktowaniu każdego człowieka, bez wyjątku, z należnym mu szacunkiem. Oparta na dekalogu, zbiorze zasad pochodzących od Boga, daje rodzicom gwarancję, że stanowi najlepszy system wartości wychowawczych dla ich dziecka²¹⁸. Dorastając w niej, wychowywane jest do postaw etycznych, które umożliwiają mu właściwe funkcjonowanie, tak, aby zrealizował swój prawdziwy cel życia, do którego zmierza- zbawienie²¹⁹.

O tym, że wartość wychowania dziecka w kulturze chrześcijańskiej jest ważna dla współczesnych rodziców, świadczy chociażby popularność przedszkoli i szkół katolickich,

²¹³ Dziecko w historii- w kręgu kultury chrześcijańskiej, red. E. J. Kryńska, A. Suplicka, U. Wróblewska, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2017, s. 18.

²¹⁴ P. Magier, *Metateoria pedagogiki chrześcijańskiej*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2019.

²¹⁵ Tamże, s. 16.

²¹⁶ Tamże, s. 16.

²¹⁷ Tamże, s. 178.

²¹⁸ P. Tomasik, *Nauczanie religii w publicznym liceum ogólnokształcącym wobec założeń programowych polskiej szkoły*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1998, s. 313.

²¹⁹ H. Szmulewicz, *Postulat chrystocentrycznej koncepcji wychowania*, w: *Wychowanie chrześcijańskie*, red. A. Solak, Wydawnictwo Biblos, Tarnów 2002, s. 5.

które są postrzegane, jako bardzo dobre miejsca do rozwoju moralnego i intelektualnego dzieci i młodzieży.

Papież Jan Paweł II, często zwracał uwagę na to, aby uczyć dzieci, by człowiek „był”, a nie tylko więcej „miał”, aby poprzez wszystko co „ma”, co „posiada” umiał bardziej i pełniej być człowiekiem (*Centesimus Annus*, 36)²²⁰. Warto pamiętać o tej ważnej zasadzie, będącej meritum wychowania chrześcijańskiego, która znakomicie dopełnia w aspekcie moralnym rozwój fizyczny i intelektualny dzieci i młodzieży, który jest przedmiotem nauk społecznych, szczegółowo zaprezentowanych w kolejnym podrozdziale.

1.2. Dziecko i dzieciństwo na gruncie nauk społecznych

Jak pokazują dotychczasowe rozważania dziecko i dzieciństwo są przedmiotem zainteresowań wielu dyscyplin naukowych. Być może dlatego, że pojęcia te, jako odrębna faza życia, w świadomości społecznej istnieją od niedawna, naukowcy chętnie podejmują się badań na ten temat²²¹. Wielki wkład w nowe zrozumienie kategorii dziecka i dzieciństwa wniosły rozwijające się w XIX wieku nauki społeczne. Początkowo jako przedmiot swoich badań uczyniły człowieka i jego integralny rozwój. Jednak z biegiem czasu, zgłębiając się w tę dziedzinę, naukowcy dostrzegli potrzebę wyodrębnienia nowej kategorii zainteresowań, która wymaga odrębnych badań: dzieciństwo²²².

Przez wiele lat dziecko i dzieciństwo badano i opisywano jedynie w wymiarze psychologicznym. Nauka ta skupiła się na dokładnym opisie rozwoju dziecka, w wymiarze fizycznym i psychicznym, na poszczególnych etapach życia, od niemowlęstwa, aż do dorosłości. Wnioski z badań miały służyć rodzicom i opiekunom, aby mogli wspierać ten rozwój i reagować, gdy odbiega od normy.

Dziecko znalazło się również w obszarze badań socjologicznych. Nauka ta zaczęła zwracać uwagę na to, że na dojrzewanie dziecka wpływ ma nie tylko biologia, która ukierunkowuje jego rozwój fizyczny, ale także różnego rodzaju uwarunkowania kulturowe i ekonomiczne. Zdaniem socjologów dojrzałość biologiczna dziecka nie zawsze jest jednoznaczna z dojrzałością kulturową. Jej stopień zależy od miejsca i środowiska, w jakim wychowuje się dziecko. Socjologowie badali dziecko pod kątem jakości jego relacji ze społeczeństwem oraz charakteryzowali je w kontekście wymagań społecznych stawianych przed dzieckiem²²³.

²²⁰ Jan Paweł II, *Centesimus Annus*, https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pl/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_01051991_centesimus-annus.html#%2423 (dostęp: 13.11.2022).

²²¹ M. Gawin, *Wymyślanie dzieciństwa*, „Wiedza i Życie” 2009, nr 12, s. 18.

²²² B. Matyjas, *Wizja dziecka...*, s. 167.

²²³ Ł. Albański, *Socjologia dzieciństwa. Dyskusja nad pozycją dziecka w socjologii*, „Studia Edukacyjne” 2017, nr 46, s. 74.

Pedagogika jako nauka doceniła podejście do dziecka w aspekcie rozwojowym, który proponowała psychologia i społecznym, postulowanym przez nauki socjologiczne. Zwróciła jednak uwagę na nowe rozumienie dziecka i dzieciństwa, które powinno cechować podmiotowe podejście do dziecka i uznanie go jako osoby, autonomicznej jednostki posiadającej godność i rozum²²⁴. Współczesna pedagogika widzi dziecko w bardzo szerokim wymiarze. Troszczy się o nie, aby osiągnęło ono optymalny rozwój osobowości i jak najlepiej przygotowało się do funkcjonowania w życiu społecznym. Tworzy także teorie działalności wychowawczej dziecka, poprzez formułowanie celów, treści, metod, środków i form organizacyjnych i kieruje procesami wychowawczymi na przestrzeni całego życia człowieka²²⁵.

Nauki społeczne ukazują obraz dziecka jako istotę zależną od społeczeństwa, ze względu na swoją niedojrzałość biologiczną, emocjonalną i społeczną. Zwracają także uwagę na podmiotowe traktowanie dziecka, uznające jego wartość osobową i godność. W sposób naukowy udowadniają to, co od dawna widzieli już praktycy, pracujący z dzieckiem, że potrzebuje ono opieki i wychowania, które będą sprawowane nad nim w atmosferze szacunku i z poszanowaniem należnych mu praw.

1.2.1. Psychologiczno-socjologiczne aspekty postrzegania dziecka

Jak zostało już wspomniane jedną z dziedzin nauk społecznych, której przedmiotem badań jest dziecko jest psychologia. Nazwa dyscypliny pochodzi z języka greckiego i dosłownie oznacza „naukę o duszy”²²⁶. Jako nauka, dotyczy ona głównie ludzi. Bada mechanizmy i prawa rządzące ich psychiką i zachowaniami, a także wpływ zjawisk psychicznych na interakcje międzyludzkie²²⁷. W kontekście dziecka zajmuje się badaniem faz jego rozwoju i prawidłowością ich przebiegu.

Dzieciństwo w psychologii postrzegane jest głównie, jako kategoria biologiczno-rozwojowa, czas i etap rozwoju, dojrzewania. Od początku poszukiwano więc przede wszystkim prawidłowości tego rozwoju poprzez obserwowanie i opisywanie cech charakterystycznych dla poszczególnych etapów dorastania dziecka²²⁸. Dziedzinę, która się tym zajmowała nazwano psychologią rozwojową²²⁹. Opisuje ona to, co dzieje się w okresie

²²⁴ G. Godawa, *Integralna wizja człowieka jako fundament kultury i wychowania*, „Analecta Cracoviensia” 2017, nr 49, s. 327.

²²⁵ *Pedagogika*, w: *Nowa Encyklopedia Powszechna*, t. 4, red. B. Petrozolin-Skowrońska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996, s. 812.

²²⁶ R. Stachowski, *Historia współczesnej myśli psychologicznej. Od Wundta do czasów najnowszych*, Wydawnictwo Scholar, Warszawa 2000, s. 18.

²²⁷ Tamże.

²²⁸ B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo w: Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1., s. 868.

²²⁹ D. R. Schaffer, K. Kipp, *Psychologia rozwoju. Od dziecka do dorosłości*, tł. P. Sorensen, M. Wojtaś, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2015, s. 78.

dzieciństwa i jakie ma znaczenie dla funkcjonowania dziecka w jego dalszym życiu²³⁰. Wiedza z zakresu psychologii jest niezbędna do zapewnienia dziecku właściwych warunków rozwoju, zarówno fizycznego, jak i psychicznego, społecznego, duchowego²³¹.

Psychologia rozwojowa, jako odrębna gałąź wyodrębniła się w XIX wieku. Jako cezurę jej powstania wskazuje się wydanie w Niemczech książki, pt. : *Dusza dziecka. Spostrzeżenia nad umysłowym rozwojem człowieka w pierwszych latach życia* (1882) autorstwa pioniera psychologii rozwojowej-Wilhelma Preyera²³². Książka powstała w wyniku trzyletniej obserwacji dojrzewania fizycznego i psychicznego jego syna. Opisał w niej odruchy charakterystyczne dla małych dzieci oraz kolejność ich występowania, dziś zwane jako odruchy pierwotne²³³. Poświęcił również wiele miejsca mowie dziecka do lat trzech oraz czynnościom ekspresyjnym wykonywane przez dziecko w tym wieku. Jako pionier w tej dziedzinie, opisał również rozwój motoryki małego dziecka, nie było to wcześniej nigdzie opracowane i analizowane.²³⁴ W tym samym czasie, w Bostonie, inny psycholog Stanley Hall, zainicjował pierwsze wykłady akademickie dotyczące rozwoju dzieci. Źródłem wiedzy dla Halla, podobnie jak i innych naukowców analizujących w tym okresie ten aspekt dzieciństwa, były dostarczane im przez rodziców biografie ich własnych dzieci, cenne ze względu na to, że zawierały obserwacje, prowadzone w naturalnych środowiskach życia.

Współcześnie, ze względu na ciągły rozwój wiedzy w tej dziedzinie, psychologia rozwoju rozgałęziła się na: psychologię prenatalną, psychologię rozwojową niemowlęctwa i wczesnego dzieciństwa, psychologię rozwoju dziecka, psychologię rozwoju młodzieży. Wyodrębnia się je na podstawie kryterium wieku (okres rozwojowy, który bada), albo aspektów dzieciństwa, które bada.

Przyjmuje się istnienie następujących faz rozwoju dziecka, które podlegają szczególnym badaniom psychologii²³⁵.

²³⁰ Tamże.

²³¹ S. Tucholska, K. Tucholska, *Psychologia potrzeb dziecka. Czyli: Co dziecku trzeba do szczęścia?*, w: *Dziecko. Studium interdyscyplinarne*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2008, s.395.

²³² J.Pieter, *Historia psychologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1972, s. 255.

²³³ Tamże.

²³⁴ Tamże.

²³⁵ D. R. Schaffer, K. Kipp, *Psychologia...*, s. 5.

Tabela 2. Fazy psychologicznego rozwoju dziecka.

Okres rozwoju	Cechy charakterystyczne
Okres prenatalny. Trwa od poczęcia do narodzin.	
Niemowlęstwo (od narodzin do 18 miesięcy)	-szczególnie intensywny rozwój fizyczny i ruchowy, -wyrzynają się pierwsze zęby, -dziecko stawia pierwsze samodzielne kroki, -chwytą przedmioty pod kontrolą wzroku, manipuluje nimi, -rozpoczyna się rozwój mowy poprzedzony gruchaniem (3. miesiąc gaworzeniem, w 11.–12. miesiącu dziecko rozumie już znaczenie kilkunastu słów a kilka wymawia), -rozwój fizyczny w tym okresie jest ściśle powiązany z rozwojem psychicznym.
Wczesne dzieciństwo (od 18 miesięcy do 3 lat)	-szybki wzrost, - rozwój mowy (bogate słownictwo), -usamodzielnianie się, - zaczyna się rozwijać u niego życie, tzw. uczuciowe (potrafi okazać radość i wstyd), -następuje rozwój pamięci i myślenia konkretno-obrazowego.
Wiek zabaw i pytań (3-5 lat)	-dynamiczny rozwój spostrzeżeń i poznawania otaczającego świata, -szybki rozwój koordynacji i precyzji ruchów oraz duża ruchliwość dziecka, - rozwija się myślenie słowno-logiczne, słownictwo (pod koniec tego okresu dziecko zna ok. 3 tysiące słów), -w życiu uczuciowym pojawiają się tzw. uczucia wyższe-etyczne, społeczne.
Wiek szkolny (5-12 lat)	-dominują zabawy tematyczne, konstrukcyjne i grupowe. Charakteryzuje go – następuje zmniejszenie przyrostu wysokości ciała, natomiast zwiększenie przyrostu masy, - następuje zmiana zębów mlecznych na stałe. -miejsce zabaw zajmuje stopniowo nauka, -następuje szybki rozwój mowy (świadome używanie reguł gramatycznych), - rozwój pamięci (staje się ona trwała) i uwagi, -kształtuje się umiejętność myślenia logiczno-abstrakcyjnego i rozwój wiedzy o świecie, oraz wiek szkolny.
Adolescencja (od 12 r.ż. do 20 lat)	-szybki przyrost wzrostu i masy ciała, -okres intensywnego dojrzewania płciowego, -wzmaga się pobudliwość układu nerwowego, -rozwija się życie psychiczne i uczuciowe; -pojawia się krytycyzm myślowy, zainteresowania zawodowe, -ustalają się poglądy społeczno-moralne (kształtowanie się osobowości człowieka)

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: D. R. Schaffer, K. Kipp, *Psychologia...*, s. 78-84.

Podane przedziały wiekowe są przybliżone i mogą wyglądać inaczej u danego dziecka, są też różnie określone w literaturze. Jednak najważniejsza jest informacja o tym, że w każdym okresie rozwojowym powinny zajść określone zmiany (fizyczne, psychiczne, emocjonalne), które warunkują to, co będzie się kształtowało w kolejnych etapach życia. .Współcześnie wiadomo, że odwołanie się do normy (ustalonej na podstawie cech charakterystycznych dla danego wieku dziecka) umożliwia zrozumienie zaburzeń rozwoju, zachowania, dlatego prawidłowości wyodrębnione przez psychologię rozwoju są podstawą każdego wnioskowania²³⁶. Analizując rozwój dzieci od narodzin do wczesnej dorosłości, można również wiele dowiedzieć, o tym, w jaki sposób dorośli mogą wspierać dalszy rozwój młodych ludzi, a w nauce kluczowych dla danego wieku umiejętności nie wymagać od nich za mało, albo za dużo dla danego wieku.

O rozwoju człowieka decydują nie tylko jego genetyczne predyspozycje, ale także czynniki środowiskowe, wychowanie oraz własna aktywność ²³⁷. Dla psychologii rozwojowej środowisko traktowane jest, jako to wszystko, co pozostając poza łonem matki. Wielu psychologów stara się oddzielić wpływ czynników dziedzicznych na zachowanie dziecka, od czynników środowiskowych, czyli szeroko rozumianego wychowania. Cała gama czynników oddziałująca na dziecko na początku jego życia, ma zasadniczy wpływ na kształt cech osobowościowych dziecka. Emocjonalne braki, są powodem zaburzeń emocjonalnych, podobnie jak zbyt przesadna opieka nad dzieckiem, życiu. W tym procesie rodzice dziecka (opiekunowie) odgrywają bardzo ważną rolę²³⁸. Można zatem powiedzieć, iż to, co zdarza się w dzieciństwie nie tylko stanowi podstawę, na której dokonuje się dalszy rozwój, ale także rzutuje na kierunek i przebieg tego rozwoju. Jeśli otoczenie dziecka nie zapewni odpowiednich warunków, cechy te nie ukształtują się, a wręcz przeciwnie na ich miejscu rozwiną się cechy negatywne²³⁹.

Perspektywa psychologiczna akcentuje także, iż rodzina jest najlepszym środowiskiem rozwoju dziecka w sferze intelektualnej, emocjonalnej, społecznej, które przygotowuje je do uczestniczenia w kulturze i pomaga osiągnąć dojrzałość w dorosłości²⁴⁰.

Drugą nauką społeczną, która miała wpływ na rozwój myślenia o dziecku i dzieciństwie była socjologia. Jako dyscyplina naukowa narodziła się w pierwszej połowie XIX wieku. Za jej twórcę uważa się Augusta Comte (1798-1857)²⁴¹. Dostarcza ona wiedzy

²³⁶ Tamże, s. 19.

²³⁷ P. Zimbardo, *Psychologia i życie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999, s. 155.

²³⁸ E. Piecuch, *Dzieciństwo jako wartość*, „Wychowanie w rodzinie” 2011, nr 3, s.165.

²³⁹ I. E. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, tłum. P. Hejmej, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1997, s. 87.

²⁴⁰ J. Rembowski, *Rodzina w świetle psychologii*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1986, s. 19.

²⁴¹ B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, Wydawnictwo Oficyna Naukowa, Warszawa 2003, s. 19.

o zjawiskach i procesach zachodzących w zbiorowościach ludzkich. Bada jednostki ludzkie w kontekście ich wewnętrznych relacji między sobą. Przedmiotem jej badań jest grupa społeczna, ujęta w kategoriach stanu i zmiany²⁴². Najczęstszą metodą badań w socjologii jest sondaż diagnostyczny. Natomiast za narzędzie badań, służą: wywiad i ankieta. Według Zygmunta Baumana „socjologia to zazwyczaj spoglądanie na ludzkie czynności, jak na fragmenty większych całości. Owymi całościami są nieprzypadkowe grupy ludzi, które są powiązane siecią wzajemnych zależności”²⁴³.

Obraz dziecka w socjologii, początkowo określano przez pryzmat dorosłego. To on oceniał je: pod kątem pokrewieństwa, dziedziczenia pozycji społecznej, wychowania czy socjalizacji²⁴⁴. Spowodowało to patrzenie na okres dzieciństwa, jako czas „społecznej ułomności”²⁴⁵. Takie spojrzenie z czasem wywołało jednak protesty niektórych badaczy. W ten sposób wykształciła się socjologia dzieciństwa²⁴⁶. Jej przedstawiciele apelowali, aby świat społeczny dziecka badać z jego perspektywy, w kategoriach naturalnej fazy rozwoju człowieka. Dopiero bowiem taki sposób badań pokazuje najwierniejszy obraz dziecka. Chociaż ma też ujemne strony, gdyż ze względu na brak możliwości porównań z innymi okresami, utrudnia dostrzeżenie społecznego i kulturowego kontekstu dzieciństwa. Trzeba bowiem określać je „tu i teraz”, odwołując się jedynie do dominujących w danym czasie dyskursów i społecznych definicji²⁴⁷. Nie można porównywać go do dorosłego, patrzeć przez jego pryzmat²⁴⁸.

Najaktywniejszym przedmiotem zainteresowania socjologów, w kontekście dziecka, jest szeroko pojęta socjalizacja. Jest ona rozumiana, jako złożony, wielostronny proces uczenia się, który sprawia, że istota biologiczna, staje się istotą społeczną, członkiem określonego społeczeństwa i reprezentantem określonej kultury. Jest to proces stawania się takim, jakim chce nas mieć nasze otoczenie społeczne²⁴⁹. Jest ona rezultatem zarówno wpływów zamierzonych, określanych często mianem „wychowania”, jak i niezamierzonych. Na człowieka bowiem wpływ mają instytucje, które stawiają sobie za cel jego wychowanie, tj. szkoła, rodzina, ale także wszystko inne z czym ma on do czynienia w swoim najbliższym otoczeniu, np. grupa rówieśników, organizacje do których należy, to co ogląda i czyta. Socjalizacja ma kształtować osobowość i pomagać w określeniu tożsamości. Tak rozumiana socjalizacja jest procesem, który nigdy się nie kończy i trwa tak długo, jak długo żyje człowiek.

²⁴² Tamże.

²⁴³ Z. Bauman, *Socjologia*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1996, s. 22.

²⁴⁴ Ł. Albański, *Socjologia dzieciństwa...*, s. 73.

²⁴⁵ Tamże.

²⁴⁶ Tamże.

²⁴⁷ Tamże.

²⁴⁸ Tamże.

²⁴⁹ B. Szacka, *Wprowadzenie...*, s. 152.

Współcześnie socjalizację dzielimy na pierwotną i wtórną. Pierwszą z nich, określaną pierwotną, każdy przechodzi w dzieciństwie, określa się ją jako „abecadło społeczne”²⁵⁰. Dziecko od najbliższych sobie osób uczy się ról społecznych i w ten sposób staje się członkiem społeczeństwa²⁵¹. Ze względu na to, że przebiega ona w rodzinie, dzieci, które mając dobrą emocjonalną więź z rodzicami, bez trudu, automatycznie przejmują ich wartości, postawy, wzory zachowań²⁵². Natomiast socjalizacja wtórna dotyczy jednostki, która ma już za sobą socjalizację pierwotną. Największa jej część odbywa się w szkole, drugim środowisku, w którym dziecko spędza najwięcej czasu. Dziecko uczy się pełnienia różnych ról społecznych, np. ucznia, kolegi, przewodniczącego samorządu szkolnego, przyjaciela²⁵³.

Socjalizacja, przez długi czas była traktowana, jako niezbędny warunek funkcjonowania i odtwarzania społeczeństwa. Zakładała dopasowania wszystkich członków społeczności do obowiązujących powszechnie wartości i norm. W toku socjalizacji człowiek miał poznać i przyswoić sobie ważne umiejętności. Należały do nich, m.in.: zdolności rozumienia języka, symboli, znaków, umiejętności posługiwania się nimi, umiejętności interpretowania zachowań innych ludzi, normy i wzory zachowań akceptowalne społecznie i kulturowo, zaspokajanie potrzeb fizjologicznych, wzory reakcji emocjonalnych, wartości, umiejętności posługiwania się przedmiotami, które są konieczne do funkcjonowania, tym, co jest dobre, a co złe, i jak się należy zachowywać w różnych sytuacjach, uzyskuje przez pouczenia słowne ze strony innych ludzi, a także dzięki rozmaitym tekstom pisany. Najczęściej były mu one wpajane, poprzez przymus i kontrolę, które miałyby go zmienić w dorosłego²⁵⁴.

W kontekście socjalizacji dziecko zawsze było postrzegane, jako bardzo niedoskonałe. Istota, która musi nauczyć się interakcji społecznych, zuniformizować zachowania swoje do wzorca ról społecznych dorosłych²⁵⁵. Socjologowie wskazywali nawet na istniejącą koncepcję społeczną, w którą powinny wpisać się dzieci. Tak rozumiana socjalizacja utrudniała przyjmowanie perspektywy dziecka w badaniach. Doprowadziło to nawet do ignorowania dzieciństwa, jako obszaru badań, a skupieniu się na szkole i rodzinie, jako instytucjach, które pomagają w procesie socjalizacji. W związku z tym trendem w socjologii, dzieciństwo było zawężone do dyskusji o efektach socjalizacji, wychowania i edukacji na odtworzenie społeczeństwa²⁵⁶.

²⁵⁰ Tamże.

²⁵¹ Tamże.

²⁵² Tamże.

²⁵³ Tamże, s.153.

²⁵⁴ K.S. Tilmann, *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s.88.

²⁵⁵ B. Szacka, *Wprowadzenie...*, s. 153.

²⁵⁶ Tamże.

Na koniec warto zaznaczyć, że na procesy socjalizacji dziecka niekorzystnie wpływa ubóstwo ich rodzin²⁵⁷. Prowadzi ich ono do wykluczenia z szans na edukację i związany z nią awans społeczny²⁵⁸. Uniemożliwia także uczestnictwo w społeczeństwie według jego wzoru²⁵⁹. Szacuje się, że dzieci stanowią największą zbiorowość dotkniętą ubóstwem²⁶⁰.

Ograniczone zasoby rodziny mają wpływ na to, że rodzina uboga nie stworzy takich samych możliwości dziecku, jak rodzina zamożna. Powoduje to różnego rodzaju ograniczenia, m.in. w materialnym poziomie życia, wielokrotnych wyborach i cięciach wydatków na mniej konieczne potrzeby, np. kształcenie. Ma to dalekosiężne skutki, dziecko nie kształci się, ponieważ nie stać na to jego rodzica. Kiedy nie ma odpowiedniego wykształcenia nie może podejmować dobrej pracy i w ten sposób następuje tak zwana transmisja kultura „biedy” z pokolenia na pokolenie²⁶¹. Dzieci są ofiarami tej sytuacji. Problem ubóstwa nie jest tylko charakterystyką najuboższych regionów świata. Są także udziałem krajów z pozoru rozwiniętych i demokratycznych, np. Polski.²⁶²

O statusie socjoekonomicznym rodziny świadczą nie tylko osiągnięte dochody, ale również wykształcenie i zatrudnienie rodziców. Dzieci, które należą do rodzin o niskim statusie socjoekonomicznym, oprócz braku środków finansowych na zaspokajanie swoich potrzeb, są narażane na trudne sytuacje konfliktowe²⁶³. Ponieważ trudności materialne pogarszają atmosferę w rodzinie. Wpływa to niejednokrotnie na przeżycia emocjonalne dziecka, tj. poczucie niższości, obniżenie wydajności pracy, problemy z koncentracją.

1.2.2. Dziecko i jego dobro w rozumieniu pedagogicznym

Termin pedagogika w *Słowniku Pedagogicznym* jest definiowany, jako „nauka o wychowaniu analizująca cele, treści, formy organizacyjne, metody i środki wyposażenia dzieci, młodzieży i dorosłych: w wiedzę i umiejętności; system wartości oraz zgodne z nim przekonania i postawy, określone kompetencje zawodowe; a także w gotowość do ustawicznego i efektywnego uczenia się przez całe życie”²⁶⁴. Z kolei jej nazwa, pochodzi od

²⁵⁷ A. Roter, *Proces socjalizacji dzieci w warunkach ubóstwa społecznego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2005, s. 47.

²⁵⁸ T. Pilch, *Problemy ubóstwa i wykluczenia z perspektywy najmłodszych*, „Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy. Nauki Społeczne” 2013, nr 3, s. 33.

²⁵⁹ M. Szczepka- Pustkowska, *Ubóstwo dzieci-oblicza globalne i lokalne*, w: *Człowiek w systemie pomocy. Konteksty i rozwiązania edukacyjne*, red. A. Kożyczkowska, M. Szczepka-Pustkowska, Wydawnictwo GWSH, Gdańsk 2010, s.16.

²⁶⁰ T. Pilch, *Problemy...*, s. 33.

²⁶¹ D. Graniewska, *Rodzina a bezrobocie. Sytuacja Polska*, w: *Współczesne rodziny polskie- ich stan i kierunek przemian*, red. Z. Tysza, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2001, s. 341.

²⁶² T. Pilch, *Problemy...*, s. 33.

²⁶³ Ch. Wolf, *Czy ubóstwo czyni głupszym?* „Psychologia w szkole” 2010, nr 1, s. 132.

²⁶⁴ Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s.133.

greckiego słowa *paidagogos*, które oznacza „prowadzący dziecko”²⁶⁵. Znany jest też jej łaciński odpowiednik *ars educandi*, który wskazuje na nią jako *sztukę wychowania*²⁶⁶.

Pedagogika, jako samodzielna dyscyplina naukowa istnieje od XVII wieku, jednak niektóre jej poglądy na wychowanie nawiązują do dużo starszych epok i różnych okresów historycznych²⁶⁷. Początkowo termin pedagogika obejmował badania nad opieką i wychowaniem dzieci, z czasem włączono do niej również nauczanie, a na samym końcu wykształcenie dzieci i młodzieży²⁶⁸. W skład obecnego zakresu zainteresowań pedagogiki wchodzi jeszcze takie pojęcia, jak: samokształcenie, samowychowanie, oddziaływanie wychowawcze instytucji pozaszkolnych, np. organizacji młodzieżowych, placówek kulturalnych, tj. teatr, muzeum, instytucji religijnych oraz środków masowej komunikacji²⁶⁹.

Dziecko w pedagogice jest określane jako „podmiot działający, a więc jako człowiek, który jest w kontakcie ze swoim zewnętrznym otoczeniem i wewnętrznymi przeżyciami, ze swoimi poglądami, uczuciami i wrażeniami”²⁷⁰. Pedagogika akcentuje integralność zarówno organizmu dziecka, jak i środowiska jego życia, ale także doświadczeń, fantazji, uczuć, myśli czy wrażeń²⁷¹. Jest więc nauką, która podkreśla niepodważalną wartość każdego okresu życia i tego, jaka w danym okresie życia dziecko przeżywa, działa i uczy się. Wszystko po to, aby stworzyć dziecku jak najlepsze warunki dla jego wszechstronnego i integralnego rozwoju we wszystkich sferach: emocjonalnej, poznawczej i społecznej²⁷².

Nauki pedagogiczne z racji złożoności swojego przedmiotu badań łączą wiedzę z zakresu nauk humanistycznych, przyrodniczych, ale też teologicznych i filozoficznych²⁷³. Wiąże się to z jednej strony z wyjątkowością tej dyscypliny naukowej, z drugiej jest powodem szeregu problemów związanych z jej metodologią oraz definiowaniem znaczeń treści ważnych dla niej pojęć²⁷⁴. Jedną z takich kategorii jest „dobro dziecka”, używane nie tylko w obszarze pedagogiki, ale związane z innymi naukami społecznymi, prawem, publicystyką, oświatą, czy

²⁶⁵ P. Czarnecki, *Pedagogika społeczna. Podstawowe pojęcia i definicje*, „Społeczeństwo i Edukacja. Międzynarodowe Studia Humanistyczne” 2012, nr 1, s. 390.

²⁶⁶ Tamże.

²⁶⁷ *Od wychowania pierwotnego do końca XVIII stulecia. Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, red. S. Wołoszyn, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1995, s. 242.

²⁶⁸ J. Ochowicz, *Psychologia, pedagogika, Etyka. Przyczynki do usiłowań naszego odrodzenia narodowego*, Wydawnictwo Historyczne Tomasz Ciółkowski, Runów 2021, s. 89.

²⁶⁹ M. Łobocki, *Wprowadzenie do...*, s. 217.

²⁷⁰ B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 112.

²⁷¹ Tamże.

²⁷² Tamże.

²⁷³ P. Magier, *O pedagogicznym rozumieniu „dobra dziecka”*, w: *Dziecko w przestrzeni życia społecznego*, red. J. Daszykowska, A. Łuczyński, Wydział Zamiejscowy Nauk o Społeczeństwie KUL w Stalowej Woli, Stalowa Wola 2013, s.45.

²⁷⁴ Tamże.

polityką²⁷⁵. Jest „powszechnie używana, nierzadko nadużywana” przez rodziców i opiekunów, którzy działają w jego imieniu lub stoją na straży jego praw²⁷⁶. Analizując kategorię pojęciową „dobra dziecka” określa się więc, jako „niejednoznaczna, nieostrą, złożoną, wielopostaciową, wielowymiarową, słowo klucz”. Wyodrębnianie słowa „dobro” sugeruje, że niesie inną wartość i treść niż dobro innych osób²⁷⁷. Intuicyjnie „dobro dziecka” jawi się jako zrozumiałe samo przez się, nieproblematyczne właśnie, nie wymagające w wymiarze treściowym dodatkowej artykulacji, uszczegółowienia²⁷⁸.

W polskim prawie nie definiuje się pojęcia „dobra dziecka”, jednak często się nim posługuje, jako terminem, który wyznacza kierunek interpretacji przepisów przez organy prawne²⁷⁹. Brak szczegółowej definicji, jest po części zamierzony, pozostawia bowiem swobodę interpretacyjną dotyczącą zakresu ochrony dobra dziecka w sytuacjach nieznanymi prawu²⁸⁰. Z drugiej strony powoduje także niejednolitość pojęciową w dyscyplinach pokrewnych. Na dobro dziecko, w aspekcie prawnym składa się, m.in.: zdrowie fizyczne, psychiczne i materialne dziecka, stabilność finansowa i mieszkaniowa jego środowiska oraz czynniki sprzyjające jego rozwojowi: emocjonalnemu, społecznemu i psychicznemu²⁸¹. Używa się go w kontekście jakiejś trudnej sytuacji życiowej dziecka, tj. rozwód rodziców, przysposobienie do nowej rodziny, uprowadzenie, obowiązki wychowawcze, naruszenie władzy rodzicielskiej²⁸². Dobro dziecka nie istnieje fizycznie, nie jest zbiorem czynności, faktem ani procesem²⁸³. Można określić je jest zasadą deklarowaną zarówno przez rodziców, jak i przez instytucje pedagogiczno-oświatowe oraz podstawy programowe, które mają na niego bezpośredni wpływ²⁸⁴. Z zasady „dobra dziecka” wynika zakaz destabilizacji jego sytuacji²⁸⁵.

Wskazuje się, że znaczenie tej kategorii nie jest stałe, zmienia się ono w zależności od przyjętego kontekstu interpretacyjnego²⁸⁶. W aspekcie pedagogicznym „dobro dziecka” bywa rozumiane w różnoraki sposób, zależnie od koncepcji pedagogicznej²⁸⁷. Na uwagę w tym

²⁷⁵ R. Borzyszkowska, *Kategoria pojęciowa „dobra dziecka”*, „Przegląd Pedagogiczny” 2011, nr 1, s. 169.

²⁷⁶ Tamże.

²⁷⁷ A. Pisarska, *Psychologiczne i prawne aspekty dobra dziecka*, „Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio” 2020, nr 1, s. 225.

²⁷⁸ Tamże, s. 173.

²⁷⁹ A. Pisarska, *Psychologiczne i prawne...*, s. 224.

²⁸⁰ Tamże.

²⁸¹ S. L. Stadniczeńko, *Ochrona praw dziecka wynikająca z art. 19 Konwencji dziecka oraz art. 72 Konstytucji RP*, „Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona w Legnicy” 2017, nr 22, s. 13.

²⁸² A. Pisarska, *Psychologiczne i prawne...*, s. 225.

²⁸³ P. Magier, *O pedagogicznym rozumieniu...*, s. 29.

²⁸⁴ W. Brejnak, *Dobro dziecka*, w: *Encyklopedia Pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1996, s. 109-110.

²⁸⁵ A. Pisarska, *Psychologiczne i prawne...*, s. 229

²⁸⁶ J. Kuształ, M. Turczyk, *Dzieciństwo, dziecko i jego dobro w perspektywie Korczakowskiej*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2019, nr 3, s. 9.

²⁸⁷ P. Magier, *O pedagogicznym rozumieniu...*, s.45.

temacie zasługuje monografia Justyny Kusztal²⁸⁸. Autorka podejmuje w niej próbę uporządkowania znaczenia „dobra dziecka” na gruncie pedagogiki. Działaniem na rzecz „dobra dziecka” w czynnościach pedagogicznych nazywa „zaspokajanie potrzeb rozwojowych według zasad podejścia opiekuńczego”²⁸⁹. Dorośli chcąc realizować w swoich czynnościach „dobro dziecka”, mają za zadanie, wykonywać wobec dziecka konkretne czynności opiekuńcze. Kusztal zwraca uwagę także na inne znaczenie terminu „dobro dziecka”, które odnosi do perspektywy Korczakowskiej. Jest to dostrzeganie i szanowanie dziecka jako istoty kompetentnej, która jest zdolna podjąć odpowiedzialność za siebie i swój rozwój²⁹⁰. Takie spojrzenie stawia przed rodzicami i opiekunami ogromne wyzwanie. Bo, aby to „dobro dziecka” odpowiednio zabezpieczać, należy odnosić się do niego z szacunkiem i respektować jego prawa. Oba ujęcia „dobra dziecka”, które prezentuje autorka, wynikają ze wspólnych źródeł: praw dziecka i mają ten sam cel związany z ochroną najszerzej rozumianego interesu dziecka. Ukazują, że w rozumieniu pedagogicznym, działanie na rzecz „dobra dziecka” to nie tylko opieka, ochrona przed dorosłymi, którzy łamią jego prawa, ale także poszanowanie dla jego autonomii i podmiotowości²⁹¹.

Kategoria „dobra dziecka” pojawia się także w *Encyklopedii pedagogicznej*²⁹². Autor hasła, Wojciech Brejnak, zauważa, że nie można znaleźć jego definicji w żadnym słowniku, ani encyklopedii. Skupiają się one tylko, na równie ważnej części tego pojęcia, jakim jest słowo „dobro”, którego rozumienie warto przytoczyć wyjaśniając ten termin. Dobro definiowane jest jako: „wartość oceniana dodatnio, stanowiąca cel ludzkich dążeń i pragnień”, „to co jest oceniane jako pomyślne, pożyteczne, wartościowe”, „łagodność i życzliwość” „wszelkie środki, wartości potrzebne dla rozwoju człowieka i sprzyjające temu rozwojowi”, „interes, pomyślność, szczęście, pożytek, korzyść”²⁹³. W związku z niemożnością powołania się na jakąś definicję „dobra dziecka” Brejnak wskazuje, że jego znaczenia można tylko domyślać się z istniejącego w mowie potocznej używania go w określonych kontekstach. Przytacza kilka przykładów takich użyć: „mówi o tym, że można „wyrzekać się osobistych przyjemności dla dobra dziecka”, „nauczyciele pracują z oddaniem dla dobra dziecka”. Konkluduje jednak, że, mimo iż użycia potoczne pomagają zrozumieć to pojęcie, w żaden sposób go nie definiują.

²⁸⁸ J. Kusztal, *Dobro dziecka w procesie resocjalizacji. Aspekty pedagogiczne i prawne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2018, s. 101.

²⁸⁹ Tamże.

²⁹⁰ Taż, M. Turczyk, *Dzieciństwo, dziecko i jego dobro...*, s. 14.

²⁹¹ Tamże, s. 12.

²⁹² W. Brejnak, *Dobro dziecka...*, s. 109-110.

²⁹³ Tamże.

Na uwagę w temacie pedagogicznego aspektu rozważań o „dobru dziecka” zasługuje również artykuł Piotra Magiera *O pedagogicznym rozumieniu „dobra dziecka”*.²⁹⁴ Autor omawia rozumienie tego pojęcia w trzech aspektach: społeczno-kulturowym, moralnym i transcendentnym. Zwraca uwagę na to, że kategoria „dobro dziecka” w literaturze przedmiotu dotyczącej pedagogiki jako nauki, jak i w użyciu potocznym, ma różne synonimy. Wskazują na możliwe znaczenia terminu „dobro dziecka”, ale ze względu na swoją różnorodność, stanowią także utrudnienie w jego precyzyjnym rozumieniu²⁹⁵. Zalicza do nich takie pojęcia, jak: „prawa dziecka”, „godność dziecka”, „istota dziecka”, „wartość dziecka”, „podmiotowość dziecka”, „interes dziecka”, „szczęście dziecka”, a nawet „dziecko” i „dzieciństwo”²⁹⁶.

Dziś „dobro dziecka” w pedagogice stanowi naczelną kategorię i główny cel edukacji²⁹⁷. Ale termin ten, zarówno jak jego synonimy, które pozytywnie wartościują dziecko i dzieciństwo, w naukach pedagogicznych pojawiły się dopiero na przełomie XVIII/XIX wieku²⁹⁸. Do tego czasu cywilizacja europejska nie wyodrębniała kategorii dziecka i dzieciństwa. Traktowała je instrumentalnie, stanowiło majątek rodziny, było w różny sposób wykorzystywane, w żaden więc sposób nie mogło tam być obecne pojęcie działania na rzecz „dobra dziecka”²⁹⁹.

Dopiero dzięki zmianom społecznym i rozwijającym się nurtom filozofii określanej naturalizmem, zaczęto dostrzegać dziecko w kategoriach pozytywnych. Naturalizm romantyczny (XVIII w.), promował pierwotną dobroć, a dziecko było jej najbliższe, ze względu na najkrótszy czas poddawania się wpływom społecznym³⁰⁰. Natomiast naturalizm przyrodniczy (XIX w.) rozwinął zainteresowanie dzieckiem pod kątem jego funkcjonowania psychicznego, które zaowocowało uznaniem jego niedojrzałości psychicznej i związanej z tym odrębności, a nawet wyjątkowej wartości³⁰¹. Owocem badań psychologicznych nad dzieckiem oraz jego potrzebami, rzeczywistymi, wynikającymi z jego natury, na gruncie pedagogicznym, był nurt Nowego Wychowania³⁰². Można więc stwierdzić, że w tym czasie „dobro dziecka” wiązało się z rozumieniem potrzeby rozwijania jego zainteresowań, uzdolnień, szacunku dla predyspozycji³⁰³. Wówczas także, w imieniu działań dla „dobra dziecka” w aspekcie

²⁹⁴ P. Magier, *O pedagogicznym rozumieniu...*, s. 45.

²⁹⁵ Tamże, s. 37.

²⁹⁶ Tamże.

²⁹⁷ Tamże, s. 34.

²⁹⁸ Tamże, s. 32.

²⁹⁹ Tenże, *Naturalizm a pojęcie dziecka w pedagogice*, w: *Głodne dzieci w Polsce*, red. C. Kępski, Wydawnictwo KUL, Lublin 2011, s. 209.

³⁰⁰ Tenże, *O pedagogicznym rozumieniu...*, s. 33.

³⁰¹ Tamże.

³⁰² Tamże.

³⁰³ Tamże, s. 34.

społecznym, zauważono, że są one wyzyskiwane w hutach, kopalniach, głodują, są maltretowane przez rodziców, zaniedbane, porzucane. Uznając więc ich odrębność fizyczną i psychiczną zauważono, że dla ich „dobra” należy je szczególnie chronić, także w tych aspektach. Spowodowało to, m.in. ograniczenia w możliwościach zatrudniania dzieci, a je wysłano do szkoły, wprowadzając obowiązek kształcenia³⁰⁴.

Należy zaznaczyć, że pozytywne wartościowanie dziecka i dzieciństwa, a więc także właściwe rozumienie „dobra dziecka” cały czas było obecne w kulturze chrześcijańskiej, dzięki formowaniu moralności i religijności jej członków³⁰⁵. Dziecku przyznawano posiadanie godności osobistą na wzór swojego Stwórcy, a jego „dzieciństwo” w nauczaniu Jezusa było stawiane za przykład do naśladowania dla dorosłych, którzy chcieli osiągnąć zbawienie, które było celem ostatecznym każdego chrześcijanina, także dziecka. Również w Starym Testamencie, w kulturze starożytnego Izraela, uznawano wartość dziecka i dążono do jego „dobra”. Było to uzasadniane tradycją religijną, zgodnie z którą pojawienie się w rodzinie dziecka było symbolem łaski i darem dla całego rodu. Wychowywano je do tego, aby były pobożne i posłuszne nakazom religijnym³⁰⁶.

Kategorię „dobra dziecka” w rozumieniu pedagogicznym odnosi się także do moralności³⁰⁷. Rozumienie tego pojęcia w kontekście etycznym pojawia się w: diagnozach pedagogicznych, terapiach pedagogicznych, ale także w etyce zawodów wykonywanych na rzecz dziecka, tj. nauczyciel, wychowawca, pedagog³⁰⁸. W kontekście etycznym mówi się o procesie wychowania, który może afirmować lub niszczyć godność dziecka, a więc także rozumiane synonimicznie „dobro dziecka”³⁰⁹.

Magier wspomina także o metafizycznym ujęciu „dobra dziecka”³¹⁰. Pojawia się ono w pedagogice personalistycznej, która oparta jest na nurcie filozoficzno-kulturalnym, który postuluje afirmację osoby i jej dobra³¹¹. Zgodnie z jej założeniami wychowanek traktuje się jako byt osobowy (*persona*), który posiada przypisaną mu godność, nieopisaną wartość, wolność i niezbywalne prawa tkwiące w naturze ludzkiej³¹².

³⁰⁴ Z. Grocholewski, *Prawa dziecka a dobro dziecka w: W służbie dziecku. Stulecie dziecka - blaski i cienie*, t.1, red. J. Wilk, Wydawnictwo KUL, Lublin 2003, s. 56.

³⁰⁵ P. Magier, *O pedagogicznym rozumieniu...*, s. 32.

³⁰⁶ Tamże.

³⁰⁷ Tamże, s. 41.

³⁰⁸ Tamże, s. 35.

³⁰⁹ B. Kiereś, *Podstawy antropologiczne pedagogiki personalistycznej*, w: *Antropologiczna pedagogika ogólna*, red. M. Nowak, P. Magier, I. Szewczak, Wydawnictwo KUL, Lublin 2010, s. 96.

³¹⁰ P. Magier, *O pedagogicznym rozumieniu...*, s. 42.

³¹¹ *Personalizm...*[online].

³¹² K. Segiet, *Dziecko i jego dzieciństwo...*, s. 37.

Znaczenie „dobra dziecka” i zasady działania dla „dobra dziecka” zmieniają się na przestrzeni lat³¹³. Jest ono rozumiane w różnoraki sposób, zależny od koncepcji pedagogicznej, która je postuluje. Dobro dziecka, rozumiane intuicyjnie, może wzbudzać wątpliwości, nieporozumienia interpretacyjne.³¹⁴ Dlatego brak prób doprecyzowania jego znaczenia, jak i funkcji może budzić niepokój o konsekwencje tej sytuacji. Termin „dobro dziecka” nie pozostaje bowiem tylko na poziomie teorii pedagogicznych, ale dotyka praktyki wychowawczej i podstaw ideowych, według których jest realizowana³¹⁵.

1.3. Dziecko w obrębie procesów globalizacyjnych

Globalizację określa się jako „nową jakość życia społecznego w globalnej skali”³¹⁶. Przemiany z nią związane, którym podlega współczesny świat, nie ograniczają się bowiem tylko do wymiaru gospodarczo-ekonomicznego, ale prowadzą do przeobrażeń w różnych dziedzinach życia.

Omawiane pojęcie rozpatrywana w ujęciu skali makro (ogólnoświatowej) ukazuje, że kultury na świecie uniformizują się i zatracają swoją odrębność. Następuje upodobnienie się wzorów konsumpcyjnych, zwyczajów i obyczajów, stylów artystycznych. Zacierają się także różnice technologiczne i informatyczne, form organizacji ekonomicznej i politycznej³¹⁷. W ujęciu skali mikro (punkt widzenia pojedynczej osoby) zauważa się jej duży wpływ na zmianę tożsamości danego człowieka, zwłaszcza młodego z jeszcze nieukształtowanym systemem wartości³¹⁸.

Dziecko wobec przemian globalizacyjnych jest bezradne. Z jednej strony jego życie uległo poprawie, ma dostęp do bezpłatnej nauki, opieki, leków, podróżuje, konsumuje, z drugiej strony boryka się z innymi trudnościami, które dotyczą jego codziennej egzystencji, jest samotne, brakuje mu uwagi rodziców, doświadcza przemocy od tych, którzy powinni je od niej bronić³¹⁹. Dzieciństwo stało się bardziej komfortowe, ale jednocześnie coraz mocniej obciążone obowiązkami. Dziecko dostaje nowe szanse, ale też jest pod wpływem różnych zagrożeń. Globalizacja i zmiany, które niesie ona ze sobą wymagają bycia człowiekiem otwartym, elastycznym, zaprogramowanym na rywalizację i ryzyko³²⁰. Może to powodować

³¹³ J. Kusztal, M. Turczyk, *Dzieciństwo, dziecko i jego dobro...*, s. 12.

³¹⁴ P. Magier, *O pedagogicznym rozumieniu...*, s. 45.

³¹⁵ Tamże.

³¹⁶ M. Pietraś, *Globalizacja jako proces zmiany społeczności międzynarodowej*, w: *Oblicza procesów globalizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2002, s. 37.

³¹⁷ B. Matyjas, *Obraz dzieciństwa globalnego. Kontekst Pedagogiczny*, „Kultura – Historia – Globalizacja” 2012, nr 11, s. 99.

³¹⁸ Tamże.

³¹⁹ M. Bartosiak-Tomusiak, *O wychowaniu końca XX- wieku*, Forum Akademickie, <https://forumakademickie.pl/fa-archiwum/archiwum/98/10/artykuly/22-esej.htm>, (dostęp: 13.12.2022).

³²⁰ B. Matyjas, *Obraz dzieciństwa...*, s.102.

u dziecka zdezorientowanie, brak poczucia bezpieczeństwa a z czasem przygnębienie z powodu niesprostania tym przemianom i ich konsekwencjom.

Globalizacja stawia również nowe wyzwania stojące przed edukacją, takie jak: przygotowanie młodzieży do przekraczania granic, podróżowania po świecie, dylematy poczucia tożsamości narodowej, działania i zachowania proekologiczne³²¹. Kształtuje się nowy obraz ucznia i obywatela, posiadającego inne kompetencje i umiejętności niż jego przodkowie, tj. poszanowanie siebie, dbanie o środowisko, kultywowanie i rozumienie dziedzictwa pokoleń, samorozwój. Rozwój gospodarki rynkowej otworzył przed dziećmi niespotykane dotąd możliwości awansu i kariery, wymagają jednak one żmudnej pracy i wysiłku, do których nie każde z nich jest wystarczająco przygotowane³²².

Globalizacja gospodarcza dawała nadzieję na poprawę losu dzieci głodujących, wykorzystywanych do pracy niewolniczej, wykluczonych społecznie, pozbawionych opieki lekarza i właściwych warunków sanitarnych³²³. Niestety okazało się że nie każdy ma równy dostęp do jej dóbr. Nadal istnieją dzieci, które umierają z głodu i braku wystarczającej opieki lekarskiej. Okazało się, że aby skorzystać z dobrodziejstw globalizacji, potrzeba spełnić kilka elementarnych warunków, które pozostają poza zasięgiem krajów najbiedniejszych, które najbardziej potrzebują takiej pomocy³²⁴. Według Pilcha są one związane z tak zwaną infrastrukturą twardą (dobra sieć dróg, kolej, porty, lotniska) i miękką (komunikacja elektroniczna, systemy bankowe, sieć telekomunikacyjna) oraz kapitałem społecznym (wykształcone kadry, odpowiednie instytucje zarządzające, administracja wolna od korupcji)³²⁵. Kraje które nie są i długo nie będą w stanie sprostać powyższym warunkom, to, m.in.: Afryka, Ameryka Płd. i Azja. Żyje w nich ponad połowa populacji wszystkich dzieci, w tym więcej niż 2/3 określanych jako ubogich³²⁶. W przypadku biedniejszych regionów świata, globalizacja spowodowała jedynie zwiększenie różnic między krajami bogatymi³²⁷.

Współczesna epoka to z jednej strony czas szybkiego rozwoju cywilizacyjnego, który wiąże się z poprawą jakości życia wielu osób, ale także wiek dużego kryzysu wartości, który prowadzi do kryzysu człowieka, a więc i dziecka. W związku z tym należy posiadać wiedzę nie tylko dotyczącą rodzaju globalnych zagrożeń, ale także świadomość, że procesy globalizacji

³²¹ P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2002, s. 598.

³²² M. Bartosiak-Tomusiak, *O wychowaniu końca...*, [online].

³²³ Tamże.

³²⁴ T. Pilch, *Problemy ubóstwa...*, s. 34.

³²⁵ Tamże.

³²⁶ Tamże.

³²⁷ Tamże.

nie spełnią pokładanych w nich nadziei, dopóki nie będą realizowane w oparciu o podstawowe zasady i normy moralne³²⁸.

1.3.1. Moralne konteksty egzystencji dziecka w dobie globalizacji

Problemy związane z etyką życia społeczno-gospodarczego w globalizującym się świecie są istotnym i aktualnym zagadnieniem³²⁹. Procesy globalizacyjne zachodzą najsilniej w krajach wysoko rozwiniętych, pogłębiając istniejące różnice i dysproporcje gospodarcze między bogatymi a biednym³³⁰. Globalizacja stwarza więc zarówno szanse jak i zagrożenia, zwłaszcza w wielu dziedzinach związanych z moralnością.

Jan Paweł II, który był zawsze zaangażowany w sprawę świata i drugiego człowieka, wiele miejsca w swoim nauczaniu poświęcił także trosce o etyczny wymiar globalizacji. W orędziu na XXXI Światowy Dzień Pokoju, z niepokojem mówił, o tym, że „stoimy na progu nowej ery, która niesie z sobą wielkie nadzieje, ale także pytania i obawy”³³¹. Nadzieje, jak każdy, widział w korzyściach, które niewątpliwie przyniosły procesy związane z globalizacją. Pytania i obawy rodziła świadomość tego, czy wszyscy będą mogli z nich sprawiedliwie korzystać³³². Aby procesy globalizacji służyły powszechnemu wzrostowi dobrobytu, muszą bowiem swoje działania gospodarcze, związane ze zwiększaniem kapitału podporządkować osobie ludzkiej³³³. Człowiek musi być więc zawsze celem działania, a nie środkiem do jego realizacji, „podmiotem, a nie przedmiotem, ani towarem”³³⁴. Wartości które są zakorzenione w ludzkiej naturze powinny zabezpieczać to co ludzkie, w każdym istniejącym systemie politycznym³³⁵. Nie mogą być przez niego lekceważone, traktowane elastycznie, czy dopasowywane do potrzeb nowej rzeczywistości, w taki sposób, żeby etyka była usprawiedliwieniem jego funkcjonowania”³³⁶. Ludzie sprawujący władzę zaangażowani w procesy globalizacji, powinni poszukiwać najlepszych metod do zarządzania i kierowania nimi, tak aby służyły dobru wszystkich ludzi, bez względu na ich miejsce zamieszkania, wiek, czy status społeczny i majątkowy³³⁷.

³²⁸ U. Michalak, *Jan Paweł II apel o etyczny wymiar globalizacji*, „Annales. Etyka w życiu gospodarczym” 2008, nr 1, s. 137.

³²⁹ M. Borowiec, *Etyczne aspekty globalizacji w procesie kształtowania przedsiębiorczości*, s. 185, <https://p-e.up.krakow.pl/article/view/685/555> (dostęp: 8.12.2022).

³³⁰ Tamże.

³³¹ Jan Paweł II, *Orędzie na XXXI Światowy Dzień Pokoju*, „L'Osservatore Romano” 1998, wyd. pol., nr 1, s. 3.

³³² Tamże.

³³³ C. Strzeszewski, *Integralny rozwój gospodarczy*, Ośrodek Dokumentacji i Studiów Społecznych, Warszawa 1976, s. 64.

³³⁴ Jan Paweł II, *Globalizacja i etyka*, „L'Osservatore Romano” 2001, wyd. pol., nr 6, s. 42.

³³⁵ M. Borowiec, *Etyczne aspekty...*, [online]

³³⁶ Tamże.

³³⁷ Jan Paweł II, *Globalizacja i etyka...*, s. 42.

Wysoki poziom rozwoju wielu społeczeństw i gospodarek mógłby świadczyć o bezpieczeństwie dziecka w tym świecie. Jednak globalizacja pozbawiona wspólnego dla całej ludzkości kodeksu etycznego przyczyniła się do tego, że czynniki ekonomiczne i finansowe okazują się ważniejsze w spojrzeniu na dziecko, niż zasady humanizmu³³⁸. Dla dorosłych ważniejsze jest opracowanie racjonalnej strategii zysku, niż pochylenie się nad problemem dziecka, jako jednostki³³⁹. W imię fałszywie rozumianych nowych idei, rezygnuje się z tradycyjnych norm etycznych, którymi powinien kierować się każdy człowiek. Wiele fundamentalnych pojęć, ważnych dla wspólnego funkcjonowania, jak dobro, prawda, miłość, życzliwość, szlachetność, zostaje zastąpione innymi, nastawionymi na dobro jednostki, tj. hedonizm, utylitaryzm, sukces za wszelką cenę³⁴⁰. A w tym wyścigu po swoją przyjemność, zapomina się zazwyczaj o godności drugiego człowieka, zwłaszcza słabszego i bezbronnego w jakiegokolwiek obronie swojego interesu społecznego, jak dziecko.

Procesy globalnej ekonomii postępują asymetrycznie, nie obejmując w równym stopniu każdego kraju. Tym samym przyczyniają się do tego, że nadal wiele najważniejszych problemów społecznych nie zostało rozwiązanych, tj. głód i ubóstwo, zwłaszcza dotyczące dzieci oraz nierówność społeczna, która jest wielkim zaniedbaniem i łamaniem podstawowych praw dziecka do równych szans życiowych. Taki sposób postępowania jest daleki od możliwości nazwania globalizacji jako etycznie odpowiedzialnej, która traktowałaby wszystkie kraje jako równorzędnych partnerów³⁴¹.

Dziecku grożą także różne niebezpieczeństwa moralne w dziedzinie wychowania. Szybkie tempo przemian globalnych przyczynia się do przeobrażeń w obszarze rodziny. Dotyczą one ról rodzicielskich i zakresu odpowiedzialności za dziecko³⁴². Niegdyś starsze pokolenie odgrywało rolę nauczycieli, przekazywało wiedzę. Dziś wiedzę o kompetencjach rodzica nie wynosi się już z pokolenia na pokolenie, a szuka we współczesnych poradnikach wychowawczych, które nierzadko pisane przez pedagogów-innowatorów, nie są oparte na żadnych podstawach naukowych³⁴³. Znacznie nasila się również zjawisko dysfunkcyjności rodziny. Zauważa się osłabianie więzi uczuciowych między jej członkami, eliminowanie sfery emocjonalnej charakterystycznej dla więzi rodzinnych na rzecz wartości materialnych³⁴⁴.

³³⁸ T. Pilch, *Problemy ubóstwa...*, s. 34.

³³⁹ Tamże.

³⁴⁰ M. Borowiec, *Etyczne aspekty...*, [online]

³⁴¹ Jan Paweł II, *Globalizacja i etyka...*, s. 42.

³⁴² A. Błasiak, (Nowy)wymiar rodzicielstwa-wybrane aspekty, w: *Rodzicielstwo w wybranych zagadnieniach pedagogicznych*, red. D. Opozda, M. Leśniak, Wydawnictwo Episteme, Lublin 2017, s.29.

³⁴³ Tamże.

³⁴⁴ H. Cudak, *Szkice z badań nad rodziną*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Jana Kochanowskiego, Kielce 1995, s. 17.

Skutkuje to utratą poczucia przynależności u dzieci i szukaniem więzi, akceptacji i uwagi poza domem, w środowiskach rówieśniczych, „na ulicy”.

Inne zagrożenie w obrębie moralności stanowi szeroko rozpowszechniony relatywizm moralny, pogląd który wskazuje na względność istniejących wartości i związane z nim destruktywne dla kształtującego się charakteru dziecka zjawiska³⁴⁵. Pierwszy z nich to sytuacjonizm, który charakteryzuje postawa zakładająca możliwość wielokrotnej zmiany swojej hierarchii wartości, dostosowując ją do bieżącej sytuacji³⁴⁶. Kolejny, liberalizm, promuje błędne koncepcje wolności dla samej wolności, bez odwołania się do świata wartości obiektywnych, takich jak prawda, czy dobro³⁴⁷. Efektem jest przekonanie o tym, że można czynić co się chce i wybierać to, na co ma ochotę, pomijając ważną w takich wyborach rolę intelektu. Tak rozumiana wolność jest raczej dobrowolnością³⁴⁸.

Egzystencję dziecka w dobie globalizacji dominuje także konsumpcjonizm. Wpływa on destrukcyjnie na dziecko, gdyż warunkuje poczucie samooceny zależnej od ilości posiadanych dóbr³⁴⁹. Zadowolenie mogą osiągnąć tylko ci, którzy są ich posiadaczami. Konsumpcjonizm ostatecznie doprowadza dziecko do tego, że swoją tożsamość określa poprzez zdobywanie i posiadanie dóbr³⁵⁰. Wpływa również na zjawisko homogenizacji postaw, powodując, że wszyscy noszą takie same ubrania, mieszkają w podobnych domach, posiadają identyczne przedmioty³⁵¹. Cechują się podobnymi potrzebami i aspiracjami, piętnując tych, którzy chcą się wyłamać i znaleźć swój sposób na życie.

Jak zauważono, globalizacja nie pozostaje bez wpływu na egzystencję współczesnego dziecka i jego dziecięcy świat wartości. Z jednej strony staje się dla niego szansą, w końcu nadaje mu status istoty ważnej w dorosłym świecie, której przysługują określone prawa i możliwości korzystania z osiągnięć nauki, techniki i gospodarki, z drugiej uzależnia je od swoich wpływów, którym jest poddawane na równi ze światem dorosłych, jednak wobec których jest bezbronne, bo nie potrafi jeszcze dokonywać właściwych wyborów w zakresie własnej przyszłości i kształtowania swojej tożsamości. Wykorzystują to producenci, korporacje, politycy i mass media, jednak znów zapominając o moralności często dla reklamy, zysku i zdobycia popularności.

³⁴⁵ A. Potocki, *Między autorytetem a dialogiem. O przemianach autorytetów*, w: *Wychowawca na czas próby. Jakiego człowieka chcemy wychować?*, red. K. Mroczek, Wydawnictwo Michalineum, Marki-Struga 1997, s. 37.

³⁴⁶ Tamże.

³⁴⁷ Tamże

³⁴⁸ Tamże.

³⁴⁹ P. Śpiewak, *Przemiany społeczne w XX wieku*, w: *Encyklopedia PWN*, <https://encyklopedia.pwn.pl/materialy-dodatkowe/haslo/przemiany-spoeczne-w-xx-wieku;448858.html> (dostęp: 13.01.2023).

³⁵⁰ Tamże.

³⁵¹ Tamże.

1.3.2. Dziecko w przestrzeni zainteresowania środków masowego przekazu

Środki masowego przekazu (in. mass media lub środki masowej komunikacji) to wszelkiego rodzaju instytucje, które realizują przekaz medialny o szerokim zasięgu, rozumiany jako „każda treść, którą komunikują”³⁵². Należą do nich: telewizja, radio, prasa drukowana oraz, najpopularniejszy dziś, Internet. A w szerszym znaczeniu także: książki, filmy, plakaty, kino³⁵³. Określenie masowe, pojawiające się w ich nazwie wskazuje, że odbiorcą ich komunikatów jest liczna i zróżnicowana grupa ludzi, mieszkańcy całego świata, wśród których znajdują się także dzieci³⁵⁴. Natomiast definicja komunikacji pomaga zrozumieć specyfikę i siłę oddziaływania przekazywanych przez nie treści. Wskazuje ona bowiem, że jest to proces dwukierunkowy, w którym nadawca przekazuje treść zawartą w postaci kodu (werbalnego lub niewerbalnego) do odbiorcy, który posiada zdolności do ich przyjęcia³⁵⁵. Wysyłany komunikat ma na celu wywołanie zmian w myśleniu lub zachowaniu odbiorcy.

Oprócz prasy, która została spopularyzowana w XIX wieku, pozostałe środki medialne powstały i zaczęły rozwijać się na skalę masową w XX wieku.³⁵⁶ Internet umożliwia momentalny dostęp do informacji oraz umożliwia szerokie interakcje międzyludzkie, które nigdy nie zaistniałyby w świecie realnym. Telewizja globalizuje informacje i przekazuje je natychmiast nawet do najdalszych zakątków świata³⁵⁷. Ponieważ są one trwałym elementem współczesnej rzeczywistości, ogólnodostępnym, nawet w środowiskach wykluczonych społecznie, komunikaty, które przekazują, determinują życie wielu ludzi, także dzieci, wpływając na podejmowane przez nie decyzje³⁵⁸. Niestety nie zawsze jest to pozytywny proces. Gdyż zachwyty możliwościami technologicznymi przysłania fakt, że są one ponad etyką³⁵⁹. Mass media kreują bowiem rzeczywistość mocno wyidealizowaną i zmanipulowaną, aby jej atrakcyjnością przyciągnąć uwagę jak największej ilości odbiorców. A dzieci, główni ich odbiorcy, nie potrafią racjonalnie oceniać wartości wszystkich docierających do nich informacji³⁶⁰. Dlatego tak łatwo zawładnęły życiem młodych ludzi. Ich komunikaty i osoby, które je wygłaszają stają się dla dzieci i młodzieży głównymi autorytetami, kreują ich systemy wartości i wzorce osobowe, dokonując rewizji powszechnie uznawanych autorytetów

³⁵² W. Lis, *Ochrona dziecka przed szkodliwym oddziaływaniem środków masowego przekazu w prawie polskim*, w: *Dziecko. Studium interdyscyplinarne*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2008, s.271.

³⁵³ Tamże.

³⁵⁴ A. Kłosowska, *Kultura masowa*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

³⁵⁵ *Komunikacja*, w: *Encyklopedia Zarządzania*, <https://mfiles.pl/pl/index.php/Komunikacja> (dostęp: 8.12.2022).

³⁵⁶ T. Goban-Klas, *Cywilizacja medialna*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2005, s. 18.

³⁵⁷ Tamże.

³⁵⁸ Lis Wojciech, *Ochrona...*, s.272.

³⁵⁹ M.A. Krąpiec, *Człowiek w kulturze*, Wydawnictwo KUL, Warszawa 1996, s. 17.

³⁶⁰ Tamże.

i unieważniając tradycyjny ład obyczajowy³⁶¹. Media kształtują zachowania i postawy dzieci, wpływają na ich sposób myślenia oraz kierunkują zainteresowania³⁶². Dzieci bardzo szybko ulegają stosowanym tam zabiegom manipulacyjnym, gdyż często niewłaściwie odbierają przekazywane treści³⁶³. Nie są świadome tego, że obcują z imitacjami kopiami, a nie oryginałem prezentowanej rzeczywistości³⁶⁴. Dla wielu z nich prawdą jest tylko to, co przekazują media, zaś to czemu nie poświęciły uwagi, jest pozbawione dla nich znaczenia.

Ze względu na swoją powszechną obecność i popularność w świecie dziecka, środki masowego przekazu mają ogromne możliwości wychowawcze, i edukacyjne³⁶⁵. Globalizacja, której wpłynęła również na nie, spowodowała, że ich używanie pozwala na nawiązywanie kontaktów z osobami zamieszkałymi na każdym krańcu świata oraz zapewnia dostęp do nieograniczonej wiedzy zarówno wpływającej pozytywnie, jak i negatywnie na dziecko. Wiąże się z nimi także szereg niebezpieczeństw związanych z przekazywanymi treściami (przemoc), jak i z łatwymi możliwościami kontaktu z dziećmi zawieranego przez różnego rodzaju przestępców.

Przed twórcami komunikatów, za każdym razem stoi więc duża odpowiedzialność, za ich treść i formę, która byłaby odpowiednia dla dzieci na każdym poziomie wiekowym³⁶⁶. Niestety egzekwowanie jedynie pozytywnych przekazów utrudnia znacząco zasada wolności wypowiedzi, będąca powszechnym prawem twórców treści publikowanych w środkach masowego przekazu. Nie każdy nadawca potrafi korzystać z niej tak, aby niosła wychowawczy przekaz, który jest „mało nośny”, nieopłacalny, często jego celem jest zysk, w jakimś obszarze znaczącym dla twórcy komunikatu, np. ekonomiczny, ideologiczny, i do nich dostosowuje swoje treści, nie licząc się z konsekwencjami jakie mogą one wywołać u najmłodszych odbiorców.

Środki masowego przekazu znając podatność dzieci na ich przekaz, wykorzystują go jako konsumenta oferowanych za ich pośrednictwem dóbr materialnych³⁶⁷. Przykładem może być reklama, którą konstruuje szereg specjalistów, aby rozbudzała potrzeby dzieci i chęć posiadania przez nich reklamowanych przedmiotów (ubrań, sprzętu elektronicznego, różnego rodzaju gadżetów) za wszelką cenę, nawet wymuszeniu tego na rodzicach, czy kradzieży.

³⁶¹ T. Pilch, *Nadzieje i zagrożenia globalizacji*, Referat Wygłoszony na X Zjeździe Pedagogów, Wrocław 2003, s. 18.

³⁶² W. Pawłowski, *Manipulacja w środkach masowego przekazu*, w: *Wobec socjotechniki*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 1998, s. 46.

³⁶³ Lis Wojciech, *Ochrona...*, s.272.

³⁶⁴ Tamże.

³⁶⁵ T. Goban-Klas, *Cywilizacja medialna...*, s. 18.

³⁶⁶ Tamże, s.272.

³⁶⁷ W. Pawłowski, *Manipulacja...*, s. 46.

Z kolei w środowisku starszych dzieci panuje kult marek³⁶⁸. Gadżety konkretnej firmy, promowanej w mass mediach, stają się wyznacznikami pozycji społecznej młodego człowieka w jego środowisku. W ten sposób następuje proces komercjalizacji dzieciństwa.

Trendy globalizacyjne, które docierają do dzieci przy pomocy mass mediów skróciły ich dzieciństwo³⁶⁹. Zatarły wytyczone granice, umożliwiając dziecku szybsze, niż jego wiek rozwojowy wkroczenie w świat dorosłych. W bajkach i filmach dedykowanym dzieciom legalnie pojawiają się wątki przemocy i erotyki, niegdyś zarezerwowane tylko dla dorosłych³⁷⁰. Dzieci chętnie oglądają seriale, których fabuła skonstruowana jest pod potrzeby i zainteresowania pełnoletniego widza³⁷¹.

Dziecko jest jednym z najwierniejszych odbiorców komunikatów przekazywanych przez środki masowego przekazu, dlatego one tak konstruuje swoje przekazy, aby jeszcze bardziej zachęcić je do przebywania z nimi³⁷². Przykładem środowiska atrakcyjnego dla dzieci i młodzieży jest Internet. Racjonalne korzystanie z niego prowadzi do wzbogacania zasobu wiedzy, zdobywania nowych doświadczeń, a nawet dobrych wzorów zachowań, a także do kształtowania przez dziecko własnego, autonomicznego obrazu świata³⁷³. Stanowią więc one ogromny potencjał edukacyjny. Jednak jego dobre wykorzystanie uwarunkowane jest sposobem w jaki się z niego korzysta. Uwzględnia on kryterium właściwej regulacji czasu spędzonego w Internecie, rodzaj odwiedzanych stron, a także umiejętność przybrania krytycznej postawy wobec spotkanych treści³⁷⁴. Wszystkie powyższe uwarunkowania wymagają umiejętności właściwych dorosłym ludziom. Dlatego dzieci, zostawione same sobie w świecie Internetu, nie będą potrafiły właściwie kontrolować siebie w tej przestrzeni.

Jednym z najczęstszych zagrożeń, które niesie za sobą Internet jest problem uzależnienia (siecioholizm, netoholizm)³⁷⁵. Jego objawem jest spędzanie większości swojego czasu wolnego, a następnie nawet tego przeznaczanego na pracę, czy naukę, w świecie wirtualnym. Przy jednoczesnym ograniczaniu kontaktów towarzyskich i zaniedbywaniu życia kulturalnego, które prowadzą do regresu społecznego³⁷⁶.

³⁶⁸ K. Denek, B. Dymara, *Bogactwo i różnorodność wartości w świecie dziecka. Dynamika rozpoznawania i przyswajania wartości*, w: *Edukacja przedszkolna w teorii i praktyce*, red. S. Włoch, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2006, s. 47.

³⁶⁹ Tamże.

³⁷⁰ Tamże.

³⁷¹ Tamże.

³⁷² W. Pawłowski, *Manipulacja...*, s. 46.

³⁷³ H. Konowałuk, *Internet jako problem w: Dziecko i media elektroniczne-nowy wymiar dzieciństwa*, red. J. Izdebska, T. Sosnowski, Wydawnictwo „Trans Humana”, Białystok 2005, s. 89.

³⁷⁴ Tamże.

³⁷⁵ M. Janukowicz, A. Stankowski, *Przebrane życie nastolatka*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Częstochowa 2001, s.98.

³⁷⁶ Tamże.

Cyberprzestrzeń oddziałuje także na język dzieci i młodzieży. Zubaża go poprzez stawianie na proste komunikaty, które wystarczą do porozumiewania się w sieci, a nawet zastępując je ikonkami graficznymi, tzw. emotikonami. Z drugiej strony wzbogacają też język dzieci w wulgaryzmy, dostępne bez ograniczeń w filmach i grach, do których w Internecie dzieci mają nieograniczony dostęp³⁷⁷.

Negatywny wpływ środków masowego przekazu widać także w postawach moralnych dzieci, które są kształtowane przez obecne w ich przekazie trendy. Zauważa się czerpanie wzorów z biernej, konsumpcyjnej postawy, lenistwa intelektualnego i ślepego naśladowania innych (moda)³⁷⁸. Jest ono groźne szczególnie wychowawczo, może bowiem powodować zniekształcanie hierarchii wartości u dziecka, lub nawet wpływać na jej zmienianie. W mediach, niekontrolowanie szerzy się też agresja. Bohaterowie gier i filmów są silni, bezwzględni, a swoje cele osiągają często dzięki używaniu przemocy. Młodzi ludzie, nie mając innych wzorców, do rozwiązywania swoich problemów, podobnie jak ich bohaterowie zaczynają używać przemocy³⁷⁹.

Podsumowując można stwierdzić, że dziecko, żyjące we współczesnym świecie, zostało zawłaszczone przez środki masowego przekazu. Jeśli posiada kompetencje warunkujące właściwe korzystanie z nich wzbogaca swoją wiedzę, zainteresowania, rozwija zdolności i doświadcza bogactwa nieograniczonych kontaktów z rówieśnikami na całym świecie oraz ich kulturą. Najczęściej jednak znajduje się tam, same, opuszczone przez dorosłych, swoich rodziców, którzy pogrążeni w pogoni za dobrami materialnymi zostawiają swoje dzieci, aby zajęły się „same sobą”. A one wpadają w zastawione tam na nich „pułapki”, których konsekwencji, ze względu na swoją dojrzałość, nie są świadome. Znajomość globalnych zagrożeń związanych ze środkami masowego przekazu w kontekście dziecka, pozwala pedagogom opracować programy edukacyjne i profilaktyczne przeciwdziałające negatywnym skutkom socjalizacji dzieci i młodzieży poprzez mass media. Należy także troszczyć się o właściwą edukację medialną w szkołach i środowiskach lokalnych, kierowaną do dzieci i ich rodziców, która podnosiłaby ich kompetencje korzystania z mediów i multimedii i pomagała zapobiec sytuacjom związanym z korzystaniem ze środków masowego przekazu, które mogłyby stanowić w przyszłości zagrożenie dla zdrowia, rozwoju i wychowania.

³⁷⁷ Tamże.

³⁷⁸ Tamże.

³⁷⁹ W. Kołak, *Nowe zadania i programy*, w: *Dajmy dzieciom...*, s. 56.

Rozdział II Współczesne uwarunkowania działalności opiekuńczo-wychowawczej i profilaktycznej

Tematy szeroko pojętej działalności opiekuńczo-wychowawczej i profilaktycznej są współcześnie bardzo ważne. Zajmują dużo miejsca zarówno w życiu jednostki, jak i zbiorowości. Dzieje się tak dlatego, że zauważalny jest wielki kryzys rodziny naturalnej, podstawowego środowiska opiekuńczo-wychowawczego, w jakim powinno wychowywać się dziecko. W związku z tym jej członkowie potrzebują wsparcia od instytucji, które są do tego specjalnie powołane³⁸⁰. Najlepszym, rekomendowanym już od wielu lat, rozwiązaniem jest zorganizowanie takiej działalności opiekuńczo-wychowawczej i profilaktycznej, która stworzy dzieciom warunki do lepszego startu życiowego, przy pozostawaniu w rodzinie, nawet, jeśli ta rodzina budzi zastrzeżenia³⁸¹.

W przypadku podejmowania jakiegokolwiek działalności opiekuńczo-wychowawczej niezbędne jest posiadanie minimalnej wiedzy teoretycznej. Współczesna pomoc nie opiera się już jedynie na filantropii, rozumianej jako pomocy materialnej udzielanej przez bogatych ludzi, skierowanej do najuboższych. Obejmuje także wsparcie rodzinne, wychowawcze i zdrowotne, które muszą być obudowane w odpowiednie programy profilaktyczne i realizowane przez kompetentnych pedagogów i wychowawców. Dlatego tak ważne jest, aby organizatorzy studiów przygotowujący osoby do pracy z współczesną rodziną, zwracali ich uwagę na cele, metody realizacji, zasady, które powinny towarzyszyć prawidłowo prowadzonym procesom opiekuńczo-wychowawczym³⁸². A także przygotowywali ich do umiejętności stawiania trafnych diagnoz dla współczesnych problemów z którymi borykają się rodziny, a także diagnozowania potrzeb opiekuńczych współczesnych dzieci i dostosowanie do nich właściwych oddziaływań, stosowanych do sytuacji dziecka i jego środowiska wychowawczego. Tylko trafne diagnozy potrzeb, do których można zaplanować długofalowe działania gwarantują efektywną realizację pomocy, a następnie ciągłą ewaluację działań opiekuńczo-wychowawczych.

Mimo działań środowiskowych, w celu wspierania rodzin, ciągle są dzieci, które ostatecznie są pozbawione opieki rodzicielskiej. Państwo, realizując swoją rolę wsparcia społecznego, umieszcza ich w instytucjach opiekuńczo wychowawczych lub różnego rodzaju formach rodzinnej pieczy zastępczej. Zapewniają im one całodobową opiekę, dbając o zaspokajanie wszystkich niezbędnych potrzeb, do momentu uregulowani ich sytuacji prawnej.

³⁸⁰ *Formy opieki, wychowania...*, s. 25.

³⁸¹ W. Kołak, *Historia, rozwój i funkcjonowanie KKWR*, w: *Dajmy dzieciom...*, s. 17.

³⁸² E. Muszyńska, *Miejsce opieki we współczesnej pedagogice*, „Rocznik Lubuski” 2012, t. 38, cz. 2., s.91.

Wobec części dzieci i młodzieży, którzy wykazują cechy zaburzeń zachowania i niedostosowania społecznego państwo oferuje szereg działań resocjalizacyjnych. W pierwszym kroku, profilaktyką, rozumianą jako przeciwdziałanie demoralizacji i przestępczości nieletnich obejmuje się dzieci i młodzież, która weszła w konflikt z prawem³⁸³. Współistnieje ona z oddziaływaniami resocjalizacyjnymi, które stwarzają możliwości powrotu do normalnego życia, dla osób, które popadły w konflikt z prawem, ale także wspierają organizację pracy z dzieckiem zagrożonym niedostosowaniem społecznym, aby poprzez wzmocnienie funkcji opiekuńczo-wychowawczych jego rodziny, zapobiec jego konfliktom z prawem³⁸⁴.

Wszystkie działania opiekuńczo-wychowawcze i profilaktyczne, aby mogły służyć człowiekowi, wymagają opanowania przez opiekunów umiejętności nawiązywania kontaktów z dziećmi i młodzieżą. Nie istnieją gotowe „recepty”, które mogą zagwarantować skuteczność wychowania. Każdy człowiek jest bowiem odrębną jednostką, która wymaga indywidualnego podejścia. Należy go zauważyć i poprzez odpowiednie działania zaspokoić jego potrzeby, które nie zostały z jakiś powodów zaspokojone przez jego środowiska wychowawcze, rodzinę i szkołę. Następnie należy zadbać o warunki do jego rozwoju, zapewnić uzupełnianie braków wiedzy, a także towarzyszyć we współorganizowaniu czasu wolnego.

Współczesne dziecko stanowi wielką wartość zarówno dla rodziny, jak i społeczeństwa. Dlatego należy wkładać wiele starań i wysiłków, aby ulżyć dzieciom, które nie mają rodziców, są chore, niepełnosprawne, lub zagrożone niedostosowaniem społecznym. Trzeba jednak mieć świadomość, że nawet najnowocześniejszy i najbardziej humanitarny system pomocy społecznej, nigdy nie zastąpi dziecku tego, co daje mu wychowanie w naturalnej rodzinie pochodzenia.

2.1. Działania opiekuńczo-wychowawcze i profilaktyczne w trosce o człowieka

Opieka i wychowanie, od zawsze były wpisane w działalność ludzką. Gatunek ludzki nie byłby w stanie przetrwać bez opieki. Życie każdej jednostki, jest możliwe dzięki roztaczanej nad nią opiece, zwłaszcza w aspekcie potrzeb biologicznych. A w dzieciństwie, jest to całkowita zależność opiekuńcza od dorosłych. Wychowanie zaś umożliwia mu osiągnięcie pożądanych społecznie zachowań oraz przygotowuje go do pełnienia różnych ról społecznych.

Wraz ze zmianami cywilizacyjnymi rozumienie opieki, wychowania i profilaktyki, a także ich metody ulegały nieustannym ewolucjom, ale zawsze ich celem była troska

³⁸³ K. Gromek, *Komentarz do Ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich*, Wydawnictwo Prawnicze, Warszawa 2004, s. 56.

³⁸⁴ Tamże.

o najmłodszych, którzy sami nie są w stanie sobie pomóc³⁸⁵. Działalność opiekuńczo-wychowawcza i profilaktyczna dopasowywała się do aktualnych problemów i wyzwań. Musiała brać pod uwagę zarówno te problemy, które dotyczyły środowiska lokalnego, ale także kraju, i świata. Od form jednorodnych ewaluowała do różnorodnych, a od prymitywnych, kiedy dzieckiem opiekowali się tylko rodzice i robili to instynktownie, do form wyspecjalizowanych, opartych na doświadczeniu starszych osób i specjalistów³⁸⁶.

Początkowo opieka była sprawowana tylko w wymiarze nieformalnym i pozainstytucjonalnym. Dzieci, jeśli ich rodziny były niewydolne wychowawczo, opiekowały się same sobą i były zdane na łaskę innych ludzi w kwestii zdobywania pożywienia, ubrań, miejsca, gdzie mogłyby się zatrzymać. Społeczeństwo nie posiadało bowiem zorganizowanych form opieki nad dzieckiem. Współcześnie istnieją wyspecjalizowane instytucje, zatrudniające profesjonalistów³⁸⁷, które są finansowane przez państwo, a także wiele organizacji charytatywno-filantropijnych, które robią wszystko, aby dzieci miały zapewnioną całodobową opiekę i zaspokojone wszystkie niezbędne potrzeby.

Działalność opiekuńczo-wychowawcza służąc dziecku, ewaluowała także od przedmiotowego jego traktowania, które związane było z surowością i bezwzględnością opiekuna, który zapewniał tylko przetrwanie, nie wiążąc się emocjonalnie z dzieckiem, do podmiotowego, kiedy dzieci są obdarowywane bezwarunkowymi uczuciami, dorośli utrzymują z nimi przyjazne i zdrowe relacje i zaspokajają wszystkie potrzeby³⁸⁸.

W trosce o człowieka w wyniku rozwoju opieki i wychowania rozszerzono także jej zasięg. Początkowo było to tylko dziecko. Zaś współcześnie opiekę świadczy się wszystkim, którzy tego potrzebują niezależnie od wieku i możliwości. Od maleńkich dzieci, które zaprasza się do klubów malucha, i żłobków, przez nastolatków, dla których organizowane są zajęcia w świetlicach poza szkołą i klubach młodzieżowych, aż po seniorów, którym proponuje się wykłady na Uniwersytecie III wieku.

Rozwój opieki i wychowania można podzielić na etapy w których krok po kroku zmieniła się sytuacja dziecka od braku zainteresowania jego osobą, do momentu kiedy stało się centrum życia dorosłych³⁸⁹. Początkowo w opiece nad dzieckiem rodziny pomagały sobie nawzajem. Tworzyły się społeczności mieszkańców od rodziny i (opieka wzajemna). Następnie powstawały kolejne formy opieki, tj. filantropia i paternalizm (opieka oparta na

³⁸⁵ A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1974, s. 293.

³⁸⁶ *Opieka nad dziećmi i młodzieżą. Studia z dziejów oświaty w XX wieku*, red. E. Walasek, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008, s. 7.

³⁸⁷ J. Materne, *Pedagogika socjalna*, Wydawnictwo Mater, Szczecin 1999, s. 25.

³⁸⁸ T. Zbyrad, *W trosce o dziecko-kształtowanie się form opieki od średniowiecznych szpitali do domów pomocy społecznej*, „Polska Myśl Pedagogiczna” 2006, nr 2, s. 394.

³⁸⁹ A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki...*, s. 292.

dobroczynności). Potem zajmowały się nią różne ruchy społeczne, spółdzielcze, robotnicze, chrześcijańskie, aż do stworzenia systemu państwowego w postaci instytucji opieki i pomocy³⁹⁰. Bez względu jednak na epokę i warunki w jakich odbywały się procesy opiekuńczo-wychowawcze, zawsze ich motywacją i celem była troska o dobro drugiego człowieka.

Pierwsze instytucje opieki nad dziećmi tworzone w średniowiecznych „szpitalach”, które wówczas pełniły funkcję przytułków. Można było tam wówczas zamieszkać, ale nie świadczyły one usług związanych z leczeniem. Opieką obejmowano: sieroty, podrzutki, dzieci bezdomne i kalekie. Zapewniano im wyżywienie, odzież, dach nad głową, ale przede wszystkim dbano o zbawienie duszy, poprzez pilnowanie wypełniania praktyk religijnych.

W Polsce szpitale zakładane były dzięki fundacjom biskupim, darowiznom królów oraz książąt, a ich prowadzenie powierzono zakonowi dominikanów, franciszkanów, augustianów, cystersów i joannitów. Pierwszy z nich powstał we Wrocławiu w 1108 roku³⁹¹. Najczęściej opiekę nad nimi sprawowały zakony tj. dominikanie, franciszkanie, cystersi, a fundatorami byli biskupi, królowie, książęta³⁹². Współcześnie określa się je jako prototypy dzisiejszych instytucji powołanych do realizowania zadań opiekuńczych wobec dziecka, tj. domy dziecka³⁹³.

Państwo, aż do XIX wieku nie było zainteresowane pomocą dziecku. Rozwój „szpitali”, jako placówek opieki dla najbardziej potrzebujących był związany (i jednocześnie możliwy), dzięki tradycji chrześcijańskiej i wywodzącemu się z niej nurtowi o nazwie filantropia religijna. Określano ją jako działalność dobroczynną, charytatywną (od łac. *charitativus*). Polegała na bezinteresownym okazywaniu chrześcijańskiego miłosierdzia najbardziej ubogim poprzez świadczenie wobec nich pomocy materialnej, ale także zainteresowania ich losem poprzez prace społeczne na ich korzyść³⁹⁴. Za pomoc nie oczekiwano zapłaty, satysfakcję sprawiało samo pomaganie, które było szlachetną ideą, dla której bardzo wiele osób chciało wówczas poświęcić środki materialne, albo swój czas, zwłaszcza że państwo nie interesowało się losem dzieci³⁹⁵.

Na początku opieka ta była prowadzona w ten sam sposób, co dla osób dorosłych. W jednym budynku przebywały i dzieci, i dorośli potrzebujący opieki. Głównym celem takich instytucji było zaspokojenie potrzeb fizjologicznych, na inne, takie jak edukacja, czy rekreacja,

³⁹⁰ Tamże.

³⁹¹ S. Lipiński, *Zakłady dobroczynne i domy poprawy w dawnej Polsce*, Wyższa Szkoła Edukacji Zdrowotnej, Łódź 2010, s. 9.

³⁹² Tamże.

³⁹³ T. Zbyrad, *Opieka nad dziećmi w średniowiecznych szpitalach-przytułkach*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2013, nr 5, s. 54.

³⁹⁴ Tamże.

³⁹⁵ Taż, *W trosce o...*, s. 396.

nie zwracano uwagi. Wynikało to nie tyle z bardzo niskiego standardu świadczonych usług, czy trudności finansowych, które generowało utrzymanie takich instytucji, ile z bardzo niskiej pozycja dziecka w społeczeństwie, jak i rodzinie³⁹⁶. Nie prowadzono rejestru dzieci. Nie specjalizowano się też w tworzeniu „szpitali” dla określonej grupy dzieci, na przykład ze względu na wiek, rodzaj kalectwa, czy przyczynę bezdomności. Wyjątek zrobiono tylko tworząc oddzielne „szpitale” dla dzieci trędowatych i będących nosicielami chorób wenerycznych³⁹⁷.

Historia „szpitali” pokazuje, że początkowo przez opiekę i pomoc rozumiano jedynie bezpośrednie świadczenie usług i przekazywanie darów, jałmużny. Zauważono jednak ujemne skutki takiej działalności w postaci ograniczenia aktywności i samodzielności podopiecznych, a nawet dalszą ich demoralizację. Wyciągając praktyczne wnioski z prowadzonej opieki nad dziećmi, ewaluowano jej cele i formułowano nowe. Dziś głównym zadaniem działalności opiekuńczej nie jest już pomoc materialna, tylko doprowadzenie podopiecznego do samodzielności³⁹⁸.

2. 1.1. Współczesne rozumienie i ujęcia opieki i wychowania

We współczesnej literaturze przedmiotu można zetknąć się z różnymi definicjami opieki i wychowania. Procesami tymi interesuje się bowiem wielu badaczy. Opieka to działanie, którego celem jest pomoc, wsparcie i ochrona przed zagrożeniami³⁹⁹. Działania opiekuńcze podejmuje się wobec „osób lub rzeczy”, które znajdują się w sytuacji zagrożenia ich istnienia lub gdy nie są w stanie same, o własnych siłach ich przezwyciężyć i potrzebują pomocy⁴⁰⁰. Jest obecna w różnych dziedzinach wiedzy i działalności człowieka. W działalności pedagogicznej opieka realizowana jest poprzez „troskę” o zapewnienia dziecku podstawowych potrzeb, m.in.: materialnych, moralnych, zdrowotnych, prawnych oraz wychowawczych, w taki sposób, aby zapewnić mu warunki do właściwego rozwoju⁴⁰¹.

Pedagogika opiekuńcza, jako nauka została uznana w Polsce w 1973 r. Widzialnym znakiem tego było utworzenie na uczelniach studiów o tej specjalności. Swoje teorie tworzyło i wykladało na nich wielu wybitnych znawców tej dziedziny, m.in. Stanisław Dąbrowski⁴⁰², pionier pedagogiki opiekuńczej w Polsce, a także Helena Radlińska, której poglądy do tej pory

³⁹⁶ Taż, *Opieka nad...*, s. 54.

³⁹⁷ P. Staniszewski, *Szpitalnictwo kościelne w archidiecezji łódzkiej i łódzkiej do 1795 roku*, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2004, s.79.

³⁹⁸ A. Szyszko-Bohusz, T. Kukołowicz, *Pedagogika opiekuńcza i jej zdania we współczesnych czasach*, „Roczniki Nauk Społecznych” 1984, z.2, s.50.

³⁹⁹ P. Staniszewski, *Szpitalnictwo kościelne...*, s.79.

⁴⁰⁰ A. Kelm, *Węzłowe problemy pedagogiki opiekuńczej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2000, s. 19.

⁴⁰¹ M. Łobocki, *ABC wychowania*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1999, s. 21.

⁴⁰² Z. Dąbrowski, *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, t. 1 i 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2006.

są inspiracją wielu badaczy. Rozwijano metodykę pracy opiekuńczo-wychowawczej, organizowano konferencje, po których powstawały cenne publikacje, które można było wdrażać w praktyce. Pojawiły się także czasopisma, tj. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, „Opieka, Wychowanie, Terapia” czy „Problemy rodziny”, w których zamieszczano cenne artykuły prezentujące dorobek z dziedziny szeroko rozumianej opieki i publikowano go, celem zaprezentowania szerszemu gronu odbiorców⁴⁰³.

W *Encyklopedii pedagogicznej* opieka definiowana jest w dwóch znaczeniach, tzw. szerokim i wąskim. Pierwsze wskazuje na nią, jako na „system świadczeń i usług skierowanych na ochronę i wspieranie rozwoju dzieci i młodzieży⁴⁰⁴. Drugie definiuje ją jako „zaspokajanie potrzeb rozwojowych i wychowawczych, a także „działania podejmowane przez osoby i instytucje w związku z faktycznym lub potencjalnym zagrożeniem dobra dziecka w przypadku braku lub ograniczonych możliwości przezwyciężenia tej sytuacji przez samo dziecko”⁴⁰⁵.

Opieka, jako pojęcie definiowana jest tam, gdzie dostrzegana jest zależność między osobą, która jest podmiotem opieki, jak i ta, która się nią opiekuje. Nie ma tu wpływu jaka to jest grupa ludzki, którzy podlegają opiece, jak i opiekujących się. Radlińska definiowała ją, jako branie odpowiedzialności za losy podopiecznego⁴⁰⁶. Zgadzała się z nią Kubicki i Wołczyk. Uważali, że do wychowania nie wystarczy wsparcie materialne, zapewnienie zaspokojenia podstawowych potrzeb, ale także trzeba brać odpowiedzialność za rozwój dziecka w takich sferach jak: wychowanie, edukacja i uspołecznienie oraz niezbędne do funkcjonowania zasoby, ale także należy być odpowiedzialnym za jego rozwój wychowawczy, intelektualny i społeczny⁴⁰⁷.

Inny znawca tej dziedziny, Albin Kelm, dzielił opiekę na ogólną i tą nad dzieckiem. Z kolei Kamiński definiował ją jako brak samodzielności danej jednostki, aby radzić sobie w trudnych sytuacjach. Dlatego potrzebuje ona opiekuna⁴⁰⁸. Natomiast Jakubowski, porównywał ją do wychowania, które ma na celu pomoc jednostce w prawidłowym rozwoju społecznym⁴⁰⁹.

⁴⁰³ G. Gajewska, *Pedagogika opiekuńcza i jej metodyka*, Wydawnictwo Grupa Cogito, Zielona Góra 2004, s. 81.

⁴⁰⁴ Z. Stelmaszuk, M. Kolankiewicz, *Opieka nad dzieckiem*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t.3, ..., s. 838.

⁴⁰⁵ Tamże.

⁴⁰⁶ Z. Dąbrowski, *Pedagogika opiekuńcza (pedagogika opieki) jako dyscyplina naukowa*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Toruń 1987, s. 29.

⁴⁰⁷ Tamże.

⁴⁰⁸ Tamże.

⁴⁰⁹ Tamże.

Rewolucyjne poglądy na opiekę w 1970 roku w swojej książce zaprezentował Czapów. Zaproponował on innowacyjne na tamte czasy rozumienie opieki, jako umożliwianie dziecku dostępu do różnych dóbr kultury, by ten mógł się prawidłowo rozwijać⁴¹⁰.

Kilka lat później Okoń, rozszerzył definicję o instytucjonalny charakter opieki. Jego zdaniem opiekę nad dziećmi i młodzieżą przede wszystkim winny sprawować instytucje. Mówił także o możliwości dopuszczania do opieki osób fizycznych, które będą brać odpowiedzialność moralną i prawną. Opiekun miałby wspomagać wychowanie i rozwój. Jako jeden z pierwszych zaczął sygnalizować, aby opieką objąć dzieci ze środowisk patologicznych, które nie zawsze są objęte opieką instytucjonalną⁴¹¹.

Ostatnią z definicji wartych przytoczenia jest ta autorstwa Zdzisława Dąbrowskiego. Mówi on o opiece w znaczeniu ogólnym, jako koniecznej aktywności „jej podmiotu wobec zależnego asymetrycznie od niego przedmiotu polegająca na ciągłym i bezinteresownym zaspokajaniu jego swoistych potrzeb i kompensowaniu niezdolności-w tym ze sfery wiary do samosterowania lub samowychowania”⁴¹². Definiuje ją także w znaczeniu międzyludzkim, jako „ciągłe i bezinteresowne zaspokajanie ponadpodmiotowych⁴¹³ potrzeb wychowanka przez opiekuna”⁴¹⁴.

Podobnie jak opieka, wychowanie także ma wiele różnych definicji, wzajemnie się uzupełniających. Jest to bardzo ważny termin dla pedagogiki, gdyż określa jej przedmiot. Badacze dzielą definicje wychowania na tzw. dawną i współczesną⁴¹⁵. Pierwsza mówi, o wychowaniu, jako „formowaniu, zmienianiu i kształtowaniu” czyjejś osobowości, oraz „wyzwalaniu” w drugiej osobie, bądź grupie osób ważnych dla jej osobowego wzrostu stanów, tj. rozwój, samorealizacja, samoświadomość⁴¹⁶. Druga, określana współczesną wskazuje na wychowanie, jako „całokształt procesów i oddziaływań zachodzących w toku wzajemnych relacji między dwiema osobami, pomagających im rozwijać własne człowieczeństwo”⁴¹⁷. Definicje pojęcia wychowania, mówią o uznaniu i afirmacji wolności wychowanka, dialogu między osobami. Zwracają uwagę, na fakt, że nie jest to zwykłe spotkanie wychowawcy z wychowankiem, ale relacja, w której mogą wzajemnie obdarować się swoim człowieczeństwem, uznać nawzajem swoją godność, okazać autentyczność

⁴¹⁰ Cz. Czapów, S. Jedlewski, *Pedagogika resocjalizacyjna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1971, s. 43.

⁴¹¹ Z. Dąbrowski, *Pedagogika...*, s. 29.

⁴¹² Tamże.

⁴¹³ Rodzaj potrzeb, których dziecko nie jest w stanie samo zaspokoić.

⁴¹⁴ Z. Dąbrowski, F. Kulpiński, *Pedagogika opiekuńcza. Historia, teoria, terminologia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2000, s. 137.

⁴¹⁵ *Pedagogika*, w: *Leksykon PWN*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s.200.

⁴¹⁶ Tamże.

⁴¹⁷ Tamże.

i obdarować się zaufaniem i empatią⁴¹⁸. Trzeba pamiętać jednak, że wszystkie te procesy zachodzą w duchu uznania ludzkiej wolności. Może więc dochodzić do sytuacji, że propozycję wychowujących, wychowanek może zaakceptować lub odrzucić, a wychowawca powinien to zaakceptować, szanując „prawa podmiotu do wolności, autonomii, szacunku”⁴¹⁹.

Wychowanie można definiować także poprzez cele jakim służy, które chce osiągnąć i metod służących do ich osiągnięcia⁴²⁰. Przyjmuje się, że uniwersalnym celem wychowania jest określony ideał człowieka. Jego szczegółowa charakterystyka musi uwzględniać aspekt moralny, intelektualny, psychologiczny. Aby go sformułować, należy rozstrzygnąć, jaki rodzaj wychowania bierzemy pod uwagę (rodzina, szkoła, grupa rówieśnicza) oraz do jakiej dziedziny życia indywidualnego i społecznego odniesiemy te cele⁴²¹.

Cel osiągamy stosując metody wychowawcze⁴²². Inne metody wybiorą wychowawcy, którzy chcą wychować osobę zdolną do samopoświęcenia, inne, gdy chce się, aby był osobą asertywną, która będzie zaspokajała swoje potrzeby⁴²³. Dobór metody związany jest także z wiekiem rozwojowym wychowanka, poziomem jego kompetencji społecznych, środowiska w którym dorasta⁴²⁴.

Opieka i wychowanie „wzajemnie przenikają się”⁴²⁵. Można powiedzieć, że „we wszystkich czynnościach opiekuńczych, odbywa się akt wychowawczy”⁴²⁶. Gdy sposób organizowania warunków do zaspokajania potrzeb aktywizuje podopiecznych, opieka staje się wychowawcza”⁴²⁷. Dlatego współcześnie pojęcie opieki jest rozumiane najczęściej, jako działalność opiekuńczo-wychowawcza⁴²⁸.

⁴¹⁸ Tamże, s. 274.

⁴¹⁹ W. Danilewicz, J. Izdebska, B. Krzesińska-Żach, *Pomoc dziecku i rodzinie w środowisku lokalnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Białostockiego, Białystok 1995, s.55.

⁴²⁰ P. Czarniecki, *Pedagogika społeczna...*, s. 401.

⁴²¹ Tamże.

⁴²² Tamże.

⁴²³ Tamże.

⁴²⁴ Tamże, s. 408.

⁴²⁵ M. Łobocki, *ABC...*, s. 20.

⁴²⁶ H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław 1961, s.324.

⁴²⁷ J. Maciaszkowa, *Z teorii i praktyki pedagogiki opiekuńczej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991, s. 39.

⁴²⁸ M. Winiarski, *Przedmiot i struktura pedagogiki opiekuńczej*, w: *Pedagogika opiekuńcza-podstawy metodologiczne i wybrane kierunki opieki nad dzieckiem*, red. E. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992, s. 44.

2.1.2. Złożona realizacja zadań z zakresu opieki i wychowania

Aby działania opiekuńczo-wychowawcze i profilaktyczne odniosły planowany skutek, muszą być prowadzone całościowo⁴²⁹. Nie wystarczy zapewnić dzieciom tylko opieki, ale trzeba skupić się na tworzeniu odpowiednich i dostosowanych do potrzeb dzieci oraz ich rodzin, programów ukierunkowanych, m.in.: na promocję zdrowia, umiejętność rozwiązywania konfliktów, na radzenie sobie z agresją czy wyrażanie własnych uczuć⁴³⁰.

Na realizację zadań z zakresu opieki i wychowania wpływają funkcje, które one pełnią w tym procesie⁴³¹. Pierwszą z nich określa się homeostatyczną. Ze względu na jej pierwotny charakter, bez jej zaspokojenia, nie ma możliwości realizacji kolejnych funkcji. Związana jest ona z poczuciem u wychowanka przywrócenia mu równowagi wewnętrznej. Dzieli się ją na obiektywną, kiedy bez względu na to, czy dziecko odzwierciedla ją w sferze uczuć i świadomości, opiekun zaspokaja tę funkcję. A także na subiektywną, kiedy to, z realizacją tej funkcji związane są emocjonalne doznania, tj. zadowolenie, przyjemność⁴³². Warto dodać, że pozytywne uczucia towarzyszą podopiecznemu w trakcie całego procesu zaspokajania jego potrzeb, jako pewnego rodzaju gratyfikacja organizmu, za to, co otrzymuje.

Kolejna funkcja, egzystencjalna, służy podniesieniu jakości życia dzieci. Pomaga ona w zachowaniu zdrowia poprzez praktykowanie zdrowego stylu życia, kontakcie z przyrodą, hartowaniu organizmu. Dobrze zaspokojenie tej potrzeby rozumiane jest jako wielostronny rozwój wychowanka, ale także możliwość przemyślnego przebiegu wychowania, dzięki jego odpowiedniej kondycji zdrowotnej⁴³³.

Zadaniem kolejnej, regulacyjnej funkcji, jest rozbudzanie lub jak nazwa wskazuje regulowanie potrzeb wychowanka. Opiekun, który zaspokaja potrzeby uczy podopiecznego i je wyrażać i samodzielnie zaspokajać. Błędy w zaspokajaniu tej funkcji powodują sprzeczności w zaspokajaniu swoich potrzeb w dalszym życiu⁴³⁴.

Dzięki funkcji opieki zwanej usamodzielniającą, podopieczni zdobywają umiejętności umożliwiające im samodzielne zaspokajanie potrzeb, aż uniezależnią się od opiekuna.

Ostatnia funkcja, socjalizacyjna, jest realizowana zarówno w rodzinie, jak i instytucjach opiekuńczo-wychowawczych. Dzięki tej funkcji wychowanek potrafi żyć w społeczeństwie⁴³⁵.

⁴²⁹ Z. Dąbrowski, *Teoretyczne podstawy opieki i wychowania opiekuńczego*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 1980, s. 284.

⁴³⁰ A. Kurzeja, *Dzieci ulicy...*, s. 45.

⁴³¹ Z. Dąbrowski, *Teoretyczne podstawy...*, s. 285.

⁴³² Tamże.

⁴³³ Tamże.

⁴³⁴ Tamże.

⁴³⁵ Tamże, s. 287.

Realizowanie wymienionych powyżej funkcji opieki w pewnym momencie pokazało, że ograniczają one aktywność i samodzielność podopiecznych. Opieka zwana była niewychowująca, bo losy podopiecznych często zależały od środowiska opiekuńczego, w którym funkcjonowali. Często też okazywało się, że sama opieka nie wystarczy, by rozwój dziecka przebiegał prawidłowo i zakończył się sukcesem. Trzeba było powiązać opiekę z wychowaniem⁴³⁶. Wychowanie, które miałoby wspierać opiekę powinno ukierunkowywać wychowanka na to, aby był osobą w pełni dojrzałą. Powinien osiągnąć ją w sferze: fizycznej, psychicznej, społecznej i duchowej⁴³⁷. Dojrzałość fizyczna dotyczy naturalnego procesu rozwoju, ale także, nabywaniem wiedzy na temat tego, jak prowadzić zdrowy styl życia⁴³⁸. Dojrzałość psychiczna ma doprowadzić do osiągnięcia odpowiedzialności za siebie i relacje ze światem i drugim człowiekiem⁴³⁹. Natomiast owocem dojrzałości społecznej powinno być prawidłowe wywiązywanie się z pełnionych ról społecznych i odpowiednie przygotowanie do podjęcia ról związanych z poszczególnymi etapami życia⁴⁴⁰. W wychowaniu wymieniana jest także dojrzałość duchowa, która ma na celu pokazanie wychowankowi systemu wartości, stabilnego, konstruktywnego, oraz poczucie sensu istnienia⁴⁴¹.

Zadania z zakresu opieki, głównie realizował opiekun, w wychowaniu jest inaczej. Jest tu potrzebne zaangażowanie dwóch osób wychowawcy i wychowanka⁴⁴². Powinni oni nieustannie być w osobowej relacji i współdziałać, aby osiągać cele, ale wspólnie. Aby zrealizować te postulaty, wychowanie powinno być intencjonalne i systematyczne. Wychowawca musi znać wszystkie cele i świadomie je planować, zanim zacznie realizację, ale także nie przerywać tego procesu, aby nie zaprzepaścić tego, co udało się osiągnąć⁴⁴³. Planowanie umożliwia realizację celów poprzez aktywizowanie i usamodzielnianie wychowanka. Nie jest to zadanie łatwe, zwłaszcza współcześnie, gdyż wymaga od wychowawcy ciągłego samorozwoju, który umożliwi zaplanowanie skutecznej aktywizacji podopiecznego⁴⁴⁴. Wychowawcy w swojej pracy powinni kierować się jasnymi zasadami i wytycznymi, a nie tylko intuicją i doświadczeniem.

Ważnym aspektem realizacji zadań związanych z wychowaniem jest jego relatywność⁴⁴⁵. Skutki oddziaływań wychowawczych nie są w pełni przewidywalne. Mają

⁴³⁶ T. Kukołowicz, *Problemy pedagogiki opiekuńczej*, „Roczniki Nauk Społecznych” 1986, z.2, s. 7.

⁴³⁷ Tamże, s. 8.

⁴³⁸ Tamże.

⁴³⁹ Tamże.

⁴⁴⁰ Tamże.

⁴⁴¹ Tamże, s. 9.

⁴⁴² Tamże.

⁴⁴³ M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006, s.54.

⁴⁴⁴ Tamże, s. 58.

⁴⁴⁵ J. Kozielecki, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2000, s.53.

jedynie charakter hipotetyczny⁴⁴⁶. Takie same metody wychowawcze nie zawsze przynoszą taki sam skutek u danego ucznia. Zakłada się jedynie, że dana aktywność najprawdopodobniej przyniesie skutek, ale złożoność wychowania, związana z zależnością uwarunkowań zewnętrznych od wewnętrznych, cały czas wymaga od wychowawcy wiedzy o tym, że metody mogą przynieść różny skutek. Wychowawca musi uwzględniać, że na wszystko co dzieje wokół wychowania, wpływ mają także, niezależne od niego i jego podopiecznego tzw. prądy socjalizacyjno-inkulturacyjne⁴⁴⁷. A także powinien posiadać podstawową wiedzę z psychologii rozwoju i rozumieć teorie, tłumaczące mechanizmy regulacji ludzkich zachowań, gdyż duża część z nich wynika z niezaspokojonych potrzeb dziecka, czy młodego człowieka, tj., głód, braku snu, które trzeba uwzględnić, a nie z błędów związanych z podejmowanym przez niego procesem wychowania⁴⁴⁸. Tłumaczy to najlepiej koncepcja potrzeb A. Masłowa, która mówi o hierarchii potrzeb człowieka⁴⁴⁹. Zwraca uwagę na konieczność regularnego zaspokajania tych podstawowych, zwanych fizjologicznymi, tj. odżywianie, sen, oddychanie oraz związanych z poczuciem bezpieczeństwa, aby organizm uwolniony od ich dominacji, mógł wzbudzić w sobie chęć realizacji potrzeb tzw. wyższego rzędu, jak szacunek, czy samorealizacja⁴⁵⁰.

Według Masłowa, jeśli potrzeby związane z miłością i przynależnością, które należą do niższych rzędów w jego hierarchii, nie są właściwie zaspokajane w rodzinie, dzieci szukają ich zaspokojenia w grupach nieformalnych, przestępczych, a także objawiają zachowania wskazujące na niedostosowanie społeczne, aby poprzez nieprzestrzeganie ogólnych norm i wartości, próbować sobie zaspokoić brak miłości i przynależności⁴⁵¹.

Z kolei niemożność zaspokojenia potrzeb „wyższego rzędu”, tj. uznanie, docenienie, poczucie kompetencji, niezależności, swobody, a przede wszystkim „odczucia” posiadania swojej godności i ważności prowadzi do poczucia niższości i braku sensu życia⁴⁵².

Opisana wyżej hierarchia potrzeb autorstwa Masłowa zakłada, że im wyższa potrzeba tym posiada mniejsze znaczenie dla przetrwania w sensie biologicznym, ale jest potrzebna dla rozwoju duchowego, społecznego i kulturowego⁴⁵³. Człowiek sam z siebie dąży głównie do zaspokojenia potrzeb fizjologicznych, znajdujących się w pierwszej grupie. Zdarza się, że ciągły brak zaspokojenia potrzeb fizjologicznych, może doprowadzić u dziecka do

⁴⁴⁶ Tamże.

⁴⁴⁷ M. Łobocki, *Teoria wychowania...*s.58.

⁴⁴⁸J. Koziński, *Koncepcje psychologiczne...*, s.53.

⁴⁴⁹ A. Maslow, *Motywacja i osobowość*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s.76.

⁴⁵⁰ Tamże.

⁴⁵¹ Tamże.

⁴⁵² Tamże.

⁴⁵³J. Koziński, *Koncepcje psychologiczne...*, s.53.

całkowitego zaniknięcia chęci realizacji potrzeb z wyższych rzędów. Wychowawcy, rodzice mają więc bardzo odpowiedzialne zadanie, aby wyzwalać w podopiecznych chęć ich realizacji, będąc świadomym mechanizmów, które mogą to utrudniać, opisanych przez Masłowa⁴⁵⁴. Gdy człowiek jest zdominowany jakąś potrzebą, zmienia ona nie tylko aktualny światopogląd ale także system wartości oraz wizję przyszłości.

Jak widać z powyższych refleksji realizacja zadań z zakresu opieki i wychowania ma doprowadzić do wychowania wszechstronnie dojrzałego człowieka. Wymaga więc od wychowanka nie tylko przyswojenia wszystkich wartości w teorii, ale także ich akceptacji i uwewnętrzniania, poprzez uczynienie ich normami własnego postępowania⁴⁵⁵.

Sprawowanie funkcji opiekuńczo-wychowawczych wobec dziecka to w pierwszej kolejności zadanie, które powinno być realizowane w rodzinach. Gdy rodziny niewłaściwie funkcjonują, powinny mieć wsparcie odpowiednich instytucji i osób, które świadome złożoności procesu opieki i wychowania oraz źródła pojawiających się w rozwoju i funkcjonowaniu dziecka trudności, będą potrafiły „towarzyszyć” i wskazywać właściwe drogi postępowania. Jeśli natomiast rodzina nie chce współpracować, łamane są w niej prawa dziecka i niezaspokajane jego podstawowe potrzeby, obowiązki opieki i wychowania przejmuje państwo, zapewniając tymczasową lub stałą opiekę, zastępując dom rodzinny⁴⁵⁶.

2.1.3. Profilaktyka i jej zadania oraz uwarunkowania społeczne

Szybki rozwój społeczeństwa przynosi za sobą wzrost intensywności zagrożeń, które mogą czyhać na młodego człowieka. Niestety, nie jest on współmierny z rozwojem społecznej dojrzałości i samoświadomości dzieci i młodzieży. Jest to zapewne jedna z przyczyn, która w konsekwencji prowadzi do podejmowania przez młodych ryzykownych zachowań oraz sięgania po używki i wpadania w inne formy współczesnych uzależnień. Aby zapobiegać temu zjawisku i ponownie stworzyć warunki do realizacji najważniejszego z procesów- wychowania, należy wdrożyć działania profilaktyczne, rozumiane, m.in. jako świadome czynności wychowawcy, które stanowią wsparcie dla dzieci i młodzieży, aby osiągnęły postawy zgodne z normami społecznymi⁴⁵⁷. W każdej placówce opiekuńczo-wychowawczej powinien skutecznie funkcjonować odpowiedni system działalności, zwany profilaktyką wychowawczą, który jest „systemem działań racjonalnych, zapobiegających występowaniu i rozpowszechnianiu się zjawisk patologii społecznej, określanych jako

⁴⁵⁴ A. Masłow, *Motywacja...*, s.76.

⁴⁵⁵ M. Łobocki, *Teoria wychowania...*, s.53.

⁴⁵⁶ Z. Stelmaszuk, M. Kolankiewicz, *Opieka...*, s. 838.

⁴⁵⁷ S. Kania, *Innowacje pedagogiczne – potrzeba profilaktyki społecznej w szkole wyższej*, w: *Nietechnologiczne innowacje w teorii i praktyce*, red. W. Duczmał, J. Żurawska, Wydawnictwo Instytutu Śląskiego, Opole 2014, s. 119.

niedostosowanie czy wykołajenie społeczne młodzieży”⁴⁵⁸. Chociaż wychowanie zostanie zawsze nadrzędne do profilaktyki, te dwa działania ściśle się ze sobą łączą. Obserwuje się nawet pewne zależności mówiące o tym, że gdy mniej wychowania, więcej potrzeba profilaktyki. Jednak ona nigdy nie może zastąpić wychowania. Dotyczy ono bowiem dużo szerszej części człowieka, ukierunkowane jest na wszystkie aspekty życia i rozwoju, podczas gdy profilaktyka zawęża działania zazwyczaj do jednego lub grupy zachowań, które w danym momencie stanowią problem zdrowotny, społeczny, czy wychowawczy⁴⁵⁹. Profilaktykę możemy więc określić, jako wyspecjalizowaną część wychowania, polegającą na kompleksowej interwencji w celu kompensowania niedostatków wychowania⁴⁶⁰. Metody profilaktyczne opierają się na wzmacnianiu czynników chroniących przed demoralizacją i wykołajeniem społecznym, a osłabianiu czynników ryzyka⁴⁶¹.

Profilaktyka (gr. *prophylaktikós*, tł. zapobiegawczy), zgodnie z definicją *Encyklopedii PWN* to działania i środki stosowane w celu zapobiegania występowaniu negatywnych i niepożądanych zjawisk zarówno w przyrodzie, jak i życiu człowieka oraz społeczeństwa⁴⁶².

Pojęcie profilaktyki definiowane w „ujęciu szerokim” jest określonym zbiorem czynności naukowo-badawczych, które „poznają ogólne prawa i tworzą twierdzenia oraz czynności praktyczne”⁴⁶³. Spojrzenie „wąskie” wskazuje na nią, jako szereg działań, które podejmują osoby zajmujące się wychowaniem⁴⁶⁴. Warto, aby między tymi ujęciami była stała współpraca, wówczas wszelkie konstruowane programy profilaktyczne, przyniosą największe korzyści.

Nauki związane z opieką i wychowaniem, włączyły, w sposób profesjonalny, profilaktykę w swój szereg w latach osiemdziesiątych XX wieku⁴⁶⁵. Długo wiązano ją wyłącznie z rozumieniem tradycyjnym, jako pracą z dziećmi i młodzieżą z zaburzeniami i dysfunkcjami, niedostosowanych społecznie, przebywających w ośrodkach resocjalizacyjnych. Określana była jako zaplanowany proces, rodzaj wsparcia dla dziejących się już w placówkach procesów socjalizacji, który wspierał jednostki w przystosowaniu do

⁴⁵⁸ L. Pytko, *Profilaktyka wykołajenia społecznego*, w: *Encyklopedia Pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1993, s. 630.

⁴⁵⁹ B. Hołyst, *Kryminologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994, s. 545.

⁴⁶⁰ Tamże.

⁴⁶¹ M. Szpringer, *Profilaktyka społeczna: rodzina, szkoła, środowisko lokalne*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2004, s. 64.

⁴⁶² *Profilaktyka*, w: *Encyklopedia PWN*, <http://encyklopedia.pwn.pl/szukaj/profilaktyka.html> (dostęp: 10.03.2022).

⁴⁶³ M. Szpringer, *Profilaktyka...*, s. 64.

⁴⁶⁴ Tamże.

⁴⁶⁵ Tamże.

norm społecznych⁴⁶⁶. Samo słowo kojarzyło się więc negatywnie, jako działania skierowane jedynie do dzieci i młodzieży już niedostosowanej społecznie, znajdującej się w różnych ośrodkach opiekuńczo-wychowawczych.

Współcześnie jej rozumienie nieco się rozszerzyło także na działania, które mają zapobiegać ryzykownym zachowaniom lub oddziaływać na te istniejące już „w postaci załączkowej”⁴⁶⁷. Profilaktyka jest prowadzona tam, gdzie istnieje obawa o „klęski społeczne i wykoślenie się jednostek”⁴⁶⁸, a także wyłaniają się „potrzeby z zakresu opieki społecznej i kompensacji społecznej”⁴⁶⁹.

Działalność profilaktyczna jest więc kierowana do wszystkich dzieci i młodzieży, aby zneutralizować wpływ czynników, które mogłyby spowodować potencjalne zagrożenia zdrowotne, czy społeczne⁴⁷⁰ i tym samym nie dopuścić do zaistnienia jakichkolwiek negatywnych zjawisk i stanów rzeczy⁴⁷¹.

Podsumowując współczesne rozumienie, profilaktyka to system racjonalnych działań, których celem jest zapobiec zjawiskom patologii społecznej, określanej jako niedostosowanie społeczne dzieci i młodzieży⁴⁷². Wychodząc naprzeciw potrzebom i wyzwaniom zmieniającego się społeczeństwa, ewaluowała ona od czynności nastawionych tylko na zapobieganie uzależnieniom młodych ludzi, do interdyscyplinarnej działalności, która wychodzi naprzeciw problemom zdrowotnym, behawioralnym, środowiskowym, czasem moralnym⁴⁷³, którym, tak jak uzależnieniom, można zapobiegać, zmniejszać ich zasięg, skutek poprzez działania profilaktyczne.

Jak już zostało wspomniane w definicjach wyróżnia się trzy obszary działania profilaktycznego: wspieranie w trudnościach, które mogłyby zagrozić prawidłowemu rozwojowi i zdrowiu dzieci i młodzieży, ograniczanie lub likwidowanie czynników ryzyka, które mogłyby zaburzyć i zdeorganizować zdrowy styl życia⁴⁷⁴, a także inicjowanie i wzmacnianie działań, które mogłyby ochronić przed zachowaniami ryzykownymi.

Aby działania profilaktyczne były skuteczne trzeba po zapoznaniu się z specyfiką danej grupy podopiecznych, nazwać i opisać teoretycznie problemy, jakie mogą im

⁴⁶⁶ S. Kania, *Innowacje...*, dz.cyt, s. 119.

⁴⁶⁷ W. Okoń, *Nowy Słownik Pedagogiczny...*, s. 228.

⁴⁶⁸ T. Wiśniewski, *Profilaktyka pedagogiczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1989, s. 17.

⁴⁶⁹ A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki...*, s. 80.

⁴⁷⁰ R. Wroczyński, *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1976, s. 170.

⁴⁷¹ M. Lipka, *Problemy profilaktyki kryminologicznej i kryminalistycznej*, Wydawnictwo Prawnicze, Warszawa 1980, s. 27.

⁴⁷² L. Pytka: *Profilaktyka...*, s. 630.

⁴⁷³ J. Mellibruda, *Profilaktyka problemowa*, <http://www.psychologia.edu.pl/czytelnia/50-artykuly/701-profilaktyka-problemowa.html> (dostęp: 18.03.2022).

⁴⁷⁴ B. Hołyst, *Kryminologia...*, s. 545.

zagrozić⁴⁷⁵. Wszystkie zaplanowane działania powinny bowiem mieć charakter uprzedzający zaistnieniu ewentualnych zagrożeń zarówno moralnych, jak i zdrowotnych, społecznych, czy kulturalnych. Aby zidentyfikować zachowania ludzkie, jako dysfunkcyjne, należy posiadać wizję prawidłowego rozwoju dziecka, a później nastolatka. Programy profilaktyczne powinny więc uwzględniać podstawy nauki o człowieku⁴⁷⁶, być zintegrowane, zwracać uwagę na całościową sytuację wychowanka, odnosić się do treści związanych z osiągnięciami: antropologii, filozofii, etyki, teologii, pedagogiki, psychologii i socjologii, a także promować postawy, które powinien przyjmować w najważniejszych dziedzinach życia.

Współczesne działania profilaktyczne są bardzo szerokie. Obok istniejących od dawna używek, tj. alkohol, nikotyna, substancje psychoaktywne, pojawiły się nowe uzależnienia, tj. netoholizm (od Internetu), fonoholizm (od telefonu), tanoreksja (od opalania), bigoreksja (niezadowolenie z własnego ciała u mężczyzn, powodujące ciągle zwiększanie swojej masy mięśniowej), ortoreksja (obsesja zdrowego żywienia), czy też alkoreksja (ograniczenie spożycia pokarmów na rzecz spożywania alkoholu). Uzależnienia od substancji, uzupełniają nowe zachowania ryzykowne, takie jak: agresja, przemoc, konflikty z prawem, wczesna inicjacja seksualna, anoreksja, bulimia. Dlatego wszystkie prowadzone działania powinny być poddawane nieustannie badaniom z zakresu skuteczności. Wielokrotnie okazuje się, że pomysł na zajęcia profilaktyczne może być bardzo atrakcyjny, ale ostatecznie jest nieefektywny, gdyż rozmija się z potrzebami grupy. Zdarza się, że dochodzi do sytuacji, gdzie, źle zaplanowana profilaktyka może zaszkodzić, poprzez nasilanie niepożądanych zachowań⁴⁷⁷.

Konstruując programy profilaktyczne należy pamiętać, że muszą one, oprócz strategii uprzedzających, zakładających przeciwdziałanie zagrożeniom, które mogą prawdopodobnie nasilić się u danej jednostki w przyszłości, zawierać zbiór interwencji, które należy podjąć w danej sytuacji, gdyż nie wszystkim zachowaniom da się zapobiec⁴⁷⁸. Planując działania, trzeba również więc dobrać metody odpowiednie dla percepcji młodego człowieka. Niestety, nowe technologie i zmieniający się świat utrudniają komunikację dorośli- dzieci. Pokolenia dzieli, oprócz tradycyjnego konfliktu pokoleń, także bunt, polegający na tym, że młodzi wiedzą sami, jak sobie radzić w życiu. Nie chcą słuchać pogadanek i wykładów o tym, że mają czegoś nie robić. Nie przekonuje ich to. Programy powinny uwzględniać aktywizujące metody pracy, specyficzne potrzeby dzieci pochodzących z trudnych środowisk.

⁴⁷⁵ J. Mellibruda, *Profilaktyka...*, [online].

⁴⁷⁶ M. Dziewiecki, *Nowoczesna profilaktyka uzależnień*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2005, s. 148.

⁴⁷⁷ Z.B. Gaś, *Profilaktyka w szkole*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2006, s. 29.

⁴⁷⁸ B. Wojnarowska, *Edukacja zdrowotna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 127.

Jak widać w trakcie pracy skierowanej do dzieci i młodzieży niedostosowanej społecznie sama działalność opiekuńczo-wychowawcza nie wystarcza. Należy podejmować kroki profilaktyczne, aby uchronić dzieci i młodzież od rozdzielenia ich od rodziny i umieszczenia w zamkniętych ośrodkach resocjalizacyjnych⁴⁷⁹. Jedynie podejście oparte o współczesny model oddziaływań profilaktycznych i badania z zakresu skuteczności pozwolą na konstruowanie efektywnych programów profilaktycznych.

2.2. Podstawowe środowiska wychowawcze w procesie socjalizacji dziecka

Rozwój psychofizyczny i emocjonalny dziecka warunkują trzy środowiska społeczne: rodzina, szkoła i grupy rówieśnicze, które są zasadniczą częścią składową środowiska życia, w którym funkcjonuje dziecko, gdy dorasta. Rozwój młodego człowieka dokonuje się bowiem poprzez interakcje ze społeczeństwem i kulturą.

Pierwszym i naturalnym środowiskiem wychowawczym jest rodzina. Ona kształtuje wyobrażenia o świecie, jest ogniwem, które pośredniczy w przekazywaniu najważniejszych treści pomiędzy dzieckiem, a światem, uczy co jest dobre, a co złe⁴⁸⁰. Prawidłowe funkcjonowanie rodziny zależy od jej członków oraz szeregu uwarunkowań społeczno-kulturowych w których żyje. Dlatego, gdy zaistnieje taka potrzeba, rodzinę wspierają inne środowiska, takie jak szkoła, parafia, państwo. Mają one za zadanie modyfikować zachowania jednostki, ale powinny się w tym kierować zasadą pomocniczości, która wskazuje, na to, że nie powinno się interweniować, jeśli nie ma takiej potrzeby.

Wszystkie wymienione wyżej środowiska wychowawcze mają za zadanie stworzyć przestrzeń socjalizacji dla dziecka. Socjalizacją nazywamy „wpływ społeczny na jednostkę, który prowadzi do uzyskania przez nią kompetencji, do pełnego uczestnictwa w życiu społecznym”⁴⁸¹. Ten proces trwa całe życie i zmierza do ukształtowania ról społecznych i dojrzałości społecznej⁴⁸². Doświadczenia pokazują, że przebiega ona prawidłowo, wtedy, jeśli wszystkie środowiska wychowawcze, w których funkcjonuje dziecko, ulegną synergii⁴⁸³. Tylko jednolitość oddziaływań środowiskowych zapewni prawidłowy przebieg socjalizacji.

Początkowo, w życiu każdego dziecka zachodzi socjalizacja pierwotna. Jest ona związana z rodziną. Dziecko, obserwując rodziców, naturalnie przejmuje od nich wzory zachowań, które reprezentuje ojciec i matka. Następnie, wraz z wiekiem poszerza swoje

⁴⁷⁹ O. Lipkowski, *Resocjalizacja*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1980, s. 360.

⁴⁸⁰ R. K. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1982, s. 200.

⁴⁸¹ P. Forma, *Socjalizacja dziecka z rodziny wielodzietnej. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2012, s. 25.

⁴⁸² J. Modrzewski, D. Sipińska, *Socjalizacja*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5..., s. 805.

⁴⁸³ B. Matyjas, *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne jako synergiczna przestrzeń socjalizacji*, „Horyzonty Wychowania” 2017, nr 16, s. 43.

przestrzenie socjalizacji, wówczas pojawiają się tzw. wtórne (pozarodzinne) środowiska, tj. szkoła i grupy rówieśnicze. Ważną rolę odgrywają w socjalizacji także szeroko pojęte „mass media”⁴⁸⁴.

Największym zagrożeniem dla prawidłowej socjalizacji dzieci i młodzieży w środowiskach wychowawczych, są tzw. przesunięcia socjalizacyjne⁴⁸⁵. Procesy te zachodzą wówczas, gdy wpływ któregoś ze środowisk jest dominujący, np. grupy rówieśniczej, czy „mass mediów”. Stają się one autorytetem wychowawczym dla dziecka, a szkoła i rodzice tracą go w ich oczach. Świadomość tych zagrożeń, pomaga im skutecznie zapobiegać, poprzez ścisłą współpracę środowiska rodzinnego ze szkolnym. Zarówno rodzice, jak i wychowawcy powinni uświadamiać sobie dobre i złe strony wpływów każdego ze środowisk, zarówno tych pierwotnych, jak i wtórnych, które oddziałują na prawidłową socjalizację ich dziecka.

2.2.1. Rodzina jako środowisko i instytucja wychowania naturalnego

Podstawowym środowiskiem wychowawczym i socjalizacyjnym każdego człowieka jest rodzina. Mówi się o niej, jako o najdawniejszej instytucji społecznej⁴⁸⁶, gdyż była obecna we wszystkich epokach i kulturach⁴⁸⁷. Rodzinę charakteryzuje to, że jest połączona ze sobą więziami: małżeńskimi, pokrewieństwa, powinowactwa lub adopcji⁴⁸⁸. Członków łączy stosunek rodzicielski, rozumiany w aspektach społecznych i prawnych⁴⁸⁹. Rodzina posiada charakterystyczną sobie organizację i układ ról pomiędzy swoimi członkami, których są związani wzajemną odpowiedzialnością moralną⁴⁹⁰. Ma swoje tradycje i przyzwyczajenia, panuje w niej miłość i wzajemna akceptacja i niepowtarzalna atmosfera, której nie jest w stanie zastąpić żadna instytucja⁴⁹¹. Członkowie rodziny mieszkają zazwyczaj pod jednym dachem.

W pierwszych latach życia na dziecko bezpośrednio oddziałuje tylko rodzina, która głównie sprawuje nad nim opiekę⁴⁹². Aby był to wpływ pozytywny i wspierający socjalizację dziecka, wszyscy członkowie rodziny, jak i relacje między nimi muszą być funkcjonalne⁴⁹³. Taka rodzina jest w stanie właściwie zadbać o rozwój fizyczny i emocjonalny dziecka, a ono może rozwinąć w niej swoją tożsamość⁴⁹⁴. Rangę i pozycję rodziny podkreślają zarówno Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej jak i Kodeks rodzinny i opiekuńczy, które w kilkunastu

⁴⁸⁴ Tamże, s. 45.

⁴⁸⁵ J. Modrzewski, D. Sipińska, *Socjalizacja...*, s. 805.

⁴⁸⁶ *Pedagogika*, t. 1, red. B. Suchodolski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1985, s. 205.

⁴⁸⁷ J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1972, s. 12.

⁴⁸⁸ Z. Tyszka, *Socjologia rodziny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1974, s. 47.

⁴⁸⁹ J. Szczepański, *Elementarne...*, s. 12.

⁴⁹⁰ J. Rembowski, *Więzi uczuciowe w rodzinie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1972, s. 83

⁴⁹¹ Tamże.

⁴⁹² H. Cudak, *Znaczenie rodziny...*, s.33.

⁴⁹³ J. Bradshaw, *Zrozumieć rodzinę*, Instytut Psychologii Zdrowia, Warszawa, 1994, s. 18.

⁴⁹⁴ Tamże.

paragrafach mówią o prawach i obowiązkach rodziców względem dzieci oraz zakresie odpowiedzialności rodzicielskiej.

Charakteryzując pojęcie rodziny, mówi się o jej typologiach. I tak wyróżnia się rodziny pełne, niepełne, samotne matki, rodziny zrekonstruowane oraz nie wymieniany w głównym podziale, ale wspominane w literaturze, ze względu na coraz częstszą powszechność występowania konkubinat (nieformalny związek)⁴⁹⁵. W rodzinach pełnych kobieta i mężczyzna są połączeni węzłem małżeńskim, łączą ich silne więzy emocjonalne, mieszkają i wspólnie wychowują dzieci. Wśród rodzin pełnych wyróżnia się rodziny zdrowe, wydolne wychowawczo i w dobrej sytuacji materialnej, ale także zdrowe, biedne w złej sytuacji materialnej. Inny typ to rodziny zdrowe, które są wydolne wychowawczo, ale niewydolne finansowo oraz biedne i niewydolne wychowawczo⁴⁹⁶. Do rodzin pełnych zalicza się także podgrupa rodzin zdrowych psychicznie i moralnie, ale z występującą u któregoś z członków niepełnosprawnością intelektualną, chorobą przewlekłą, chorymi, zagrożonych patologią i już patologicznych⁴⁹⁷.

Przeciwieństwem rodziny pełnej, jest rodzina niepełna w której rolę wychowawczą pełni tylko jeden z małżonków⁴⁹⁸. Tu także w celu głębszej charakterystyki można wyróżnić: rodziny niepełne pozytywne, zdrowe, wydolne wychowawczo, stabilne, zamożne oraz niepełne pozytywne, wydolne wychowawczo, ale w złej sytuacji finansowej⁴⁹⁹. Do rodzin niepełnych zaliczana jest także rodzina zastępcza. W niej znajdują miejsce i oparcie dzieci, których rodzice zmarli lub nie są w stanie ich wychować.

Trzeci typ rodziny, obecny dziś mocno w społeczeństwie, to samotne matki. Bardzo liczna grupa z nich to wdowy, ale także kobiety rozwiedzione oraz panny z dziećmi⁵⁰⁰.

Czwarta kategoria to rodziny zrekonstruowane⁵⁰¹. Charakteryzuje je to, że jeden z rodziców zawarł powtórny związek, w którym wychowują się dzieci z różnych związków, np. z poprzednich i aktualnego. Aby ten typ rodziny dobrze funkcjonował potrzebne są silne związki emocjonalne między dziećmi i rodzicami⁵⁰². Oprócz wyżej wymienionych grup, wyróżnia się jeszcze jedną, specyficzną, nieformalną, wspomnianą wcześniej, jaką jest konkubinat. W tym typie rodziny, rodziców łączy więź emocjonalna, ale nie są połączeni węzłem małżeńskim, w świetle prawa nie są więc rodziną. Dziecko może się prawidłowo

⁴⁹⁵ H. Cudak, *Znaczenie rodziny...*, s.34.

⁴⁹⁶ Tamże.

⁴⁹⁷ Tamże.

⁴⁹⁸ Tamże, s. 35

⁴⁹⁹ Tamże.

⁵⁰⁰ Tamże.

⁵⁰¹ Tamże, s. 36.

⁵⁰² Tamże.

⁵⁰² Tamże.

rozwinąć w każdej z wymienionych typów rodzin, mimo występujących trudności finansowych, emocjonalnych, obecnych chorób w rodzinie. Warunkiem koniecznym jest poczucie zaspokojenia potrzeb biologicznych i psychicznych.

Rodzinę można scharakteryzować także, opisując jej funkcje, które jako grupa społeczna powinna pełnić, aby zaspokajać potrzeby swoich członków i realizować powierzone jej cele. W literaturze wyróżniamy różne podziały. Na potrzeby tej pracy skupiono się na dwóch. Pierwszy podział⁵⁰³, mówi o czterech funkcjach: prokreacyjnej, która wynika z naturalnego dążenia człowieka do zaspokojenia popędu płciowego i posiadania potomstwa, i jest motywacją do zawierania małżeństwa i zakładania rodziny, wychowawczej- której celem jest obecność w rozwoju dziecka, od urodzin do dorosłości, zapewnienie bytu i startu życiowego, gospodarczej- jej celem jest zaspokajanie potrzeb materialnych i sprawowanie pieczy nad życiem, zachowaniem, zdrowiem, kulturą dzieci. Inny podział⁵⁰⁴ wskazuje na funkcje, które: pełni tylko rodzina (prokreacja), funkcje niezmiennie, albo zmienne niewiele, jak więź rodzinna, funkcje dzielone z innymi instytucjami (wychowanie, opieka, kształcenie, światopogląd, normy i wartości). Ważna jest również główna funkcja rodziny wychowawcza, która jest sumą składową poszczególnych funkcji⁵⁰⁵, przypomina o najważniejszym zadaniu rodziny, aby zaspokajać nie tylko potrzeby biologiczne, ale i psychospołeczne dzieci (bezpieczeństwa, uznania, miłości, przynależności), dostarcza wzorów zachowań, przekazuje normy i zasady, które należy przestrzegać, żyjąc w społeczeństwie, wspiera w rozwijaniu i poszerzaniu kontaktów między ludzkich, np. z krewnymi, zabezpiecza rozwój fizyczny i duchowy, wprowadza w świat kultury, przygotowuje do samodzielnego życia⁵⁰⁶. Funkcja wychowawcza to nie tylko świadome przekazywanie wskazań, ale także tworzenie obrazu świata, stosunku do ludzi, relacji międzyludzkich, obowiązkowości, jak i sposobów przekazywania życia⁵⁰⁷.

Wszystkie wymienione funkcje są tak samo ważne, aby rodzina mogła zdrowo funkcjonować. Wychowuje ona następne pokolenie od urodzenia do 18-20 r.ż. Wraz z wiekiem funkcję wychowawczą wspierają też inne środowiska, ale to rodzina także cały czas ją pełni.

Aby zrealizować założone cele i wypełnić funkcje każda z rodzin przyjmuje różne model wychowania. Wyróżnia się trzy główne style, które przyjmują rodziny: demokratyczny, autokratyczny oraz liberalny, wspomina się także o stylu niekonsekwentnym⁵⁰⁸. Najbardziej

⁵⁰³ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996, s.87.

⁵⁰⁴ *Miłość, małżeństwo, rodzina*, red. F. Adamski, Wydawnictwo Petrus, Kraków 2009, s.45.

⁵⁰⁵ M. Łobocki, *Teoria wychowania...*, s.43.

⁵⁰⁶ Tamże.

⁵⁰⁷ Tamże.

⁵⁰⁸ Tamże.

korzystny dla prawidłowego rozwoju dziecka jest styl demokratyczny. Rodzice nawiązują w nim z dziećmi przyjacielskie kontakty, pozwalają potomstwu decydować w sprawach rodzinnych, łączy ich silna więź emocjonalna, zaufanie, sympatia i życzliwość. Rodzice dostosowują wymagania do możliwości dziecka, zna ono zakres swoich obowiązków, które przyjmuje dobrowolnie, bez przymusu. Rodzice w ramach środków wychowawczych stosują nagrody, perswazję tłumaczą, odwołują się do uczuć⁵⁰⁹.

Styl konserwatywny jest niepożądany dla prawidłowego wychowania dziecka. Charakteryzuje go dystans między członkami rodziny. Rodzice nie wsłuchują się w potrzeby dzieci, posługują się tylko nakazami i rozkazami. Sami podejmują decyzje i nie tolerują sprzeciwu ze strony potomstwa⁵¹⁰. Niestety, nie pozwala on na osiągnięcie pozytywnych efektów dla rozwoju osobowości dziecka. Dzieci często przejmują wzorce postępowania i stosują je wobec kolegów, są despotyczne, lub w innym wypadku stają się potulne, zastraszone wykonują wszystkie rozkazy rodziców, żyjąc w przekonaniu, że tak musi być. Część dzieci wychowywana w takich rodzinach buntuje się i staje się agresywne, w ten sposób wyrażając sprzeciw wobec stosowanych metod wychowawczych⁵¹¹.

Niepożądany, choć również obecny w rodzinach jest również styl liberalny. Rodzice zostawiają dzieci same sobie, tolerują ich aspołeczne zachowania, nie ingerują w żadne potrzeby, usprawiedliwiają przed otoczeniem, spełniają zachcianki, zaspokajają wszystkie potrzeby materialne, nawet te niekonieczne⁵¹². Robią to świadomie, zakładając, że dzieci powinny mieć całkowitą swobodę, prawo do spontaniczności. Dzieci nie uczą się odpowiedzialności, nie potrafią szanować granic swoich i innych ludzi, bo ich nie znają, nie są przygotowane do życia w społeczeństwie, do porażek, trudności, pracy. Stykając się z codziennym życiem, nie potrafią unieść jego ciężaru, popadają w depresję, tracą sens życia.

Natomiast styl niekonsekwentny, jak już sama nazwa wskazuje opiera się na przypadkowości działań, skrajnościach, albo nie reagują na nie⁵¹³. Rodzice okazują czułość, zainteresowanie, by po chwili zachowywać się wrogo i obojętnie. Nie dotrzymują obietnic, dają niezасłużone prezenty. Taki styl wychowania wywołuje u dzieci poczucie krzywdy i uczy interesowności. Podopieczni w takich rodzinach czują się bardzo samotne, nie mogą znaleźć stałego oparcia u najbliższych osób, tracą szacunek do rodziców, przestają być dla nich autorytetem, niepewność wywołuje lęk i agresję⁵¹⁴.

⁵⁰⁹ Tamże.

⁵¹⁰ Tamże.

⁵¹¹ Tamże.

⁵¹² Tamże.

⁵¹³ Tamże.

⁵¹⁴ Tamże.

Na koniec warto wspomnieć również o postawach rodzicielskich⁵¹⁵. Postawą nazywamy utrwalony stosunek do danej jednostki, który jest związany z osobowością człowieka. Postawy rodzicielskie to zarówno formy ustosunkowania się rodziców do dzieci, ale także do zagadnień wychowawczych, ukształtowanych podczas pełnienia funkcji rodzicielskich⁵¹⁶. Maria Ziemska uważa, że postawę rodzicielską można określić jako tendencję do zachowania się w pewien specyficzny sposób w stosunku do dziecka⁵¹⁷.

W procesie wychowania rodzice przyjmują różne postawy. Często bywają one nieuświadomione, ale zawsze mają odzwierciedlenie w zachowaniu dziecka. Ulegają one zmianom, dostosowując się do różnych faz rozwoju dziecka. W miarę dorastania podopiecznego, maleje konieczność bliskiego kontaktu fizycznego z rodzicem, a wzrasta potrzeba więzi psychicznej, powinna więc wzrastać dawana mu swoboda oraz forma jego dozoru. Jeśli rodzice wraz z rozwojem dziecka nie przyjmują postaw właściwych dla danego okresu rozwojowego, prowadzi to do wielu zaburzeń w zachowaniu dziecka, konfliktów, a także problemów w rozwoju jego osobowości.

W literaturze wyróżniamy różne rodzaje postaw, najogólniej możemy je podzielić na pozytywne i negatywne⁵¹⁸. Pozytywne to: wyrażanie bezwarunkowej akceptacji dziecku, które skutkuje nawiązywaniem bezpiecznej więzi i zaufania, dawanie przestrzeni do swobody i aktywności, stosownej do wieku, szanowanie praw dziecka. Powyższe postawy skutkują zaspokojeniem potrzeb psychospołecznych dzieci, ale także wpływają na lojalność dziecka wobec dorosłych, którzy stają się dla niego osobami znaczącymi⁵¹⁹.

Do negatywnych postaw rodzicielskich zaliczane są: odtrącanie dziecka i unikanie kontaktu z nim, które generują w nim agresję i doprowadzają do chwiejności emocjonalnej, a także nadmierne chronienie, które skutkuje opóźnieniem w dojrzewaniu społecznym i psychicznym dziecka, a także stawianie zbyt dużych wymagań, nieadekwatnych do możliwości dziecka, które wywołuje w nim uczucia niepewności i uległości⁵²⁰.

Wychowanie w rodzinie to proces trudny, do którego najczęściej nikt nie przygotowuje. Kształt współczesnej rodziny jest konsekwencją wieloletnich przemian⁵²¹. Nie jest tajemnicą, że współcześnie przeżywa ona ogromny kryzys związany z wypełnianiem jej podstawowej funkcji opiekuńczo-wychowawczej. Wynika on z wielu czynników, tj. szybkie przemiany

⁵¹⁵ M. Ziemska, *Rodzina i osobowość*, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa 1979, s.31.

⁵¹⁶ Tamże.

⁵¹⁷ Tamże.

⁵¹⁸ W. Skarbek, *Wybrane zagadnienia socjologii ogólnej i socjologii edukacji*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2003, s. 56.

⁵¹⁹ M. Ziemska, *Rodzina i osobowość...*, s. 34.

⁵²⁰ Tamże.

⁵²¹ B. Matyjas, *Obraz dzieciństwa...*, s. 99.

społeczne, zmiana warunków ekonomicznych, hierarchii wartości, stylów życia, rozluźnianiu się więzi. Pojawia się przemoc, która ma konsekwencje dla rozwoju umysłowego, ale i zdrowia fizycznego, społecznych relacji⁵²². Inne zjawisko to nietrwałość i rozkład, rozbięcie rodziny, uzależnienia od alkoholu, hazardu, leków.

Aby skutecznie przeciwdziałać kryzysowi w rodzinie, angażują się zarówno instytucje specjalistyczne, jak i organizacje pozarządowe. Jest to trudne zadanie, gdyż środowisko rodzinne powinno być za wszelką cenę chronione przez wszelkimi ingerencjami z zewnątrz. Osoby pracujące z rodziną powinny zawsze dokładnie rozumieć zjawiska występujące w życiu rodzinnym, aby umieć pomagać zarówno z troską, jak i rozważą, co do stopnia interwencji w życie rodzinne⁵²³.

Na szczęście, jeżeli stosunek rodzice-dzieci jest prawidłowy, czuje się ono akceptowane, sporadyczne negatywne postawy nie przyniosą długofalowych złych skutków w wychowaniu.

2.2.2. Podstawowe funkcje i zadania szkoły

Szkoła to instytucja edukacyjno-wychowawcza, która realizuje zadania powierzone jej przez społeczeństwo. Celem jej funkcjonowania jest kształcenie i wychowanie⁵²⁴. Obok rodziny jest ona głównym miejscem socjalizacji dziecka, dlatego, że uczęszczanie do niej jest obowiązkowe. Jest następną po rodzinie społecznością z którą się ono styka i w której spędza wiele lat życia⁵²⁵.

Należy jednak pamiętać, iż szkoła w żaden sposób nie może zastąpić roli rodziców w wychowaniu ich dziecka, gdyż jak przypomina Stanisław Chrobak w swoim artykule, jest ono ich „najpoważniejszym obowiązkiem” i „najpierwszym prawem”⁵²⁶. Dlatego szkoły, które świadczą pomoc w wychowaniu dzieci, winny to robić jedynie poprzez uzupełnianie obowiązków rodziców, w stałej łączności z nimi, w ten sposób stwarzając warunki do integralnego wychowania młodego człowieka⁵²⁷.

Osiąganiu celów, które powinna realizować szkoła, służy jej: odpowiednio wykształcona kadra, właściwy nadzór pedagogiczny, stosowana baza lokalowa i wyposażenie

⁵²² J. Brągiel, *Zrozumieć dziecko skrzywdzone*, Uniwersytet Opolski, Opole 1998, s. 38.

⁵²³ *Charakterystyka zjawiska przemocy w rodzinie*, PARPA, Warszawa 2008, s. 51.

⁵²⁴ M. Łobocki, *W trosce o wychowanie w szkole*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007, s.177.

⁵²⁵ P. Forma, *Socjalizacja...*, s. 37.

⁵²⁶ S. Chrobak, *Współpraca rodziny i szkoły-Potrzeba zaufania i komplementarności*, „Seminare. Poszukiwania naukowe” 2018, nr 1, s.132.

⁵²⁷ Tamże.

oraz zabezpieczenie finansowania ze strony państwa⁵²⁸. Relacje panujące w szkole ukierunkowują wtórną socjalizację dziecka, która ma wpływ na jego rozwój⁵²⁹.

Na szkołę możemy patrzeć w sensie instytucjonalnym i strukturalnym⁵³⁰. Jako instytucja, jest formą przekazu kulturowego, realizowaną za pomocą czynności uczenia się i nauczania⁵³¹. W ujęciu strukturalnym, to grupa społeczna, w której zachodzą procesy przekazu kulturowego⁵³². Ze względu na rodzaj więzi interpersonalnych, jest ona odmiennym środowiskiem socjalizacji w porównaniu z rodziną⁵³³, ale wywiera ogromny wpływ na przyszłe życie dzieci i ich proces uspołeczniania oraz realizowane przez nie role społeczne. W szkole zachodzą procesy socjalizacji, kiedy na dziecko oddziałują różne środowiska, które w sposób naturalny uczą dziecko umiejętności przystosowania się do grupy, zwyczajów, obyczajów, wzorów postępowania⁵³⁴. Obecne jest także wychowanie, które polega na intencjonalnym kształtowaniu osobowości wychowanka przez wychowawcę, według ideału wychowawczego⁵³⁵.

Funkcje szkoły możemy podzielić na zewnętrzne i wewnętrzne. Zewnętrzne są uregulowane przez postanowienia instytucji powołujących szkołę do istnienia, których zadaniem jest organizowanie szkolnictwa, zapewnienia bazy materialnej i ciągłości istnienia. Wewnętrzne to te, które wynikają z zadań opiekuńczo-wychowawczych i dydaktycznych, które powinna pełnić szkoła⁵³⁶.

Cele i zadania realizowane przez szkołę są określone w Ustawie o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r.⁵³⁷. Zgodnie z jej zapisami, szkoła ma zapewnić uczniom rozwój umysłowy, moralny, emocjonalny i fizyczny, zgodny z ich potrzebami i możliwościami psychofizycznymi. Działania opiekuńczo-wychowawcze powinny odbywać się w poszanowaniu godności osobistej uczniów, wolności światopoglądowej i wyznaniowej. Realizując zadania szkoła jest zobowiązana do respektowania zasad nauk pedagogicznych, przepisów prawnych, ale także postanowień i zobowiązań wynikających z Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka ONZ, Deklaracji Praw Dziecka ONZ oraz Konwencji o Prawach Dziecka. W ustawie znajdują się także zasady zakładania i prowadzenia placówek oświatowo-wychowawczych i opiekuńczych oraz zalecenia mówiące o wspieraniu systemu opieki nad

⁵²⁸ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1996, s.275.

⁵²⁹ J. Sokołowska, *Dzieci ulicy. Tożsamość i zmiana*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2021, s. 20.

⁵³⁰ R. Schulz, *Studia z innowatyki pedagogicznej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1996, s. 192.

⁵³¹ Tamże.

⁵³² Tamże.

⁵³³ P. Forma, *Socjalizacja...* s. 37.

⁵³⁴ J. Szczepański, *Elementarne...*, s. 21.

⁵³⁵ Tamże.

⁵³⁶ I. Szybiak, *Z dziejów szkoły*, w: *Sztuka nauczania*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1991, s. 23.

⁵³⁷ Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r., Dz. U. z 1996 r. nr 67, poz. 329 ze zm.

dzieckiem w placówce szkolnej. Każde dziecko ma prawo do nauki, jest ona obowiązkowa do 18 roku życia i bezpłatna. Rodzice mogą wybrać dziecku inne szkoły, niż publiczne, których zakładanie dopuszcza się. Podlegają one nadzorowi pedagogicznemu⁵³⁸.

Zadania szkoły dotyczące tworzenia programu wychowawczo-profilaktycznego określa Ustawa z 14 grudnia 2016 r.- Prawo oświatowe⁵³⁹. Wskazuje ona, że ma on zawierać treści i działania o charakterze wychowawczym (skierowane do ogółu uczniów) i profilaktycznym (skierowane do uczniów, nauczycieli i rodziców)⁵⁴⁰. Zgodnie z ustawą, zadania z zakresu profilaktyki powinny być dostosowane do potrzeb rozwojowych uczniów i problemów, które występują w danej społeczności szkolnej. Należy przygotować je w oparciu o przeprowadzoną wcześniej diagnozę w tym kierunku⁵⁴¹.

Zapisy w ustawie są określone bardzo ogólnie. Więć to na nauczycielach, a szczególnie wychowawcach i pedagogu szkolnym ciąży obowiązek sporządzenia własnego programu profilaktyczno-wychowawczego szkoły, który będzie dostosowany do indywidualnych możliwości dzieci i młodzieży będących ich podopiecznymi. Istotne jest, by cele szczegółowe były dostosowywane do wieku i potrzeb dziecka. Inaczej będą więc one brzmieć dla dzieci ze szkoły podstawowej, a inaczej dla starszej młodzieży.

Szkoła, posiadając dobrze skonstruowany plan wychowawczo-profilaktyczny, aby go realizować powinna dysponować odpowiednią infrastrukturą i dobrze przygotowaną kadrą. Każdy uczeń ma bowiem prawo do zapewnienia mu indywidualnego rozwoju. Osobą najbardziej kompetentną w działaniach związanych z takim planem powinien być pedagog szkolny, do którego mogą zgłaszać się wszyscy nauczyciele.

Cztery główne funkcje szkoły, które pełni wobec dzieci i młodzieży, a które warto szerzej opisać, to: kształcąca, wychowawcza, opiekuńcza i kulturowa. Funkcja kształcąca, polega na przekazywaniu uczniom wiedzy naukowej. Szkoła, to jedyne miejsce, gdzie taką wiedzę mają zdobywaną systematycznie. Każda placówka powinna więc dbać o to, by była to wiedza dająca całościowy pogląd na wiedzę o świecie, dostarczająca niezbędnych umiejętności, które pomogą potem odnaleźć się w dorosłym życiu. To w szkole, próbując różnych rzeczy, uczeń może odkrywać swoje możliwości, mocne i słabe strony, a następnie je rozwijać⁵⁴². Funkcja kształcąca⁵⁴³ polega na wprowadzeniu uczniów w samodzielny, trójstopniowy proces poznawczy, który obejmuje poznanie: zmysłowe, myślowe i empiryczne.

⁵³⁸ Tamże.

⁵³⁹ Dz.U. z 2021 r. poz. 1082) - art. 26.

⁵⁴⁰ Tamże.

⁵⁴¹ Tamże.

⁵⁴² K. Konarzewski, *Sztuka nauczania. Szkoła*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995, s. 59.

⁵⁴³ H. Smarzewski, *Szkoła jako środowisko wychowawcze*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1987, s. 16.

Aby procesy poznawcze przebiegały prawidłowo, nauczyciele muszą znać i stosować odpowiednie metody pracy, tj. pogłębienie w przekazywaniu wiedzy, aktywizacja uczniów, stopniowanie trudności, indywidualizowanie treści oraz interdyscyplinarność w pracy zespołu nauczycieli.

Kolejna, to funkcja wychowawcza⁵⁴⁴, inaczej pedagogiczna. Jak już zostało wielokrotnie wspomniane, jest ona kluczowa w całym procesie wychowania dziecka. Realizowana jest poprzez zajęcia, które kształtują u uczniów, takie postawy, jak: karność, obowiązkowość, samokontrolę, dokładność, odpowiedzialność i wiele innych związanych z funkcjonowaniem w społeczeństwie⁵⁴⁵. Wychowanie, powinno przygotowywać dzieci i młodzież do adaptacji w danej rzeczywistości, uczyć umiejętności kierowania swoim życiem i rozwojem, pracy nad sobą, a także samorealizacji⁵⁴⁶. Widząc jak wiele potrzebnych, a nawet kluczowych umiejętności zdobywa dziecko, dzięki funkcji wychowawczej, wielu badaczy wspomina o tym, że w szkole nie powinna ona być dominowana tylko przez funkcje kształcące, z którymi w pierwszej kolejności kojarzy się szkoła, jako instytucja edukacji⁵⁴⁷.

W ramach funkcji wychowawczej wyodrębnia się także społeczną⁵⁴⁸. Jest ona niczym innym, jak elementem wspomnianego wcześniej procesu socjalizacji, który ma przygotować dzieci i młodzież do życia w grupie. W szkole uczniowie są włączani w różne grupy społeczne, zróżnicowane pod względem wpływów wychowawczych, a w nich w różne role⁵⁴⁹.

Szkoła, która przygotowuje do życia, powinna oprócz nauki, wprowadzać ucznia w świat kultury⁵⁵⁰. Zarówno powinna pełnić funkcję kulturalną, związaną z wprowadzaniem w świat kultury, jak i kulturową, która zapoznaje z językiem, symboliką⁵⁵¹. Funkcje te realizowane są poprzez umożliwianie uczniom doświadczania obcowania z literaturą i sztuką⁵⁵², pokazywaniem uniwersalnych wartości, które nadają sens ludzkiemu życiu⁵⁵³.

Ostatnia z funkcji to opiekuńcza. Bez zapewnienia jej realizacji, pozostałe funkcje mają trudności w zaistnieniu. Szkoła powinna stworzyć warunki, aby zaspokoić potrzeby ucznia. W ramach tej funkcji jest również odpowiedzialna za diagnozowanie sytuacji dziecka w rodzinie i środowisku, wdrażanie zajęć kompensacyjno-wyrównawczych, a także stymulowanie rozwoju.

⁵⁴⁴ Tamże.

⁵⁴⁵ Tamże.

⁵⁴⁶ Tamże.

⁵⁴⁷ K. Konarzewski, *Sztuka nauczania...*, s. 60.

⁵⁴⁸ A. Brzezińska, *W obronie indywidualizacji w wychowaniu*, „Życie Szkoły” 1990, nr 4, s. 78.

⁵⁴⁹ S. Kowalski, *Socjologia wychowania w zarysie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1979, s. 14.

⁵⁵⁰ K. Konarzewski, *Sztuka nauczania...*, s. 59.

⁵⁵¹ H. Smarzewski, *Szkoła jako...*, s. 16.

⁵⁵² Tamże.

⁵⁵³ K. Konarzewski, *Sztuka nauczania...*, s.58.

Wszystkie opisane funkcje powinny być realizowane jak najsolidniej w każdej szkole. Stopień ich realizacji ma znaczący wpływ na to, jak dziecko odbiera szkołę, jak się w niej czuje i czy się z nią identyfikuje. Wadliwie realizowane funkcje szkoły negatywnie wpływają na stosunek uczniów do niej.

Szkoła oprócz funkcji ma również określone zadania. Należą do nich: współpraca z rodzicami i opiekunami uczniów, kształtowanie hierarchii systemu wartości, edukacja prozdrowotna, wzmacnianie u uczniów więzi z placówką, kształtowanie przyjaznego klimatu w szkole, wspieranie tworzenia prawidłowych relacji rówieśniczych oraz tych nauczyciel-uczeń, wzmacnianie więzi dzieci z wychowawcami, podnoszenie kompetencji wychowawczych nauczycieli, wspieranie działalności wolontariackiej programów edukacji rówieśniczej, zaspokajanie potrzeb psychicznych, biologicznych, społecznych, wspieranie rozwijania zainteresowań, zapewnienie indywidualizacji w nauczaniu, wspieranie słabszych uczniów poprzez organizację zajęć korekcyjnych i wyrównawczych, wychowywanie do umiejętności organizowania czasu wolnego poprzez proponowanie spędzania go w różny sposób. Realizacja poszczególnych zadań podlega kontroli przez organy prowadzące szkołę.

Prawidłowa realizacja zadań opiekuńczo-wychowawczych szkoły jest uwarunkowana cechami osobowości kadry pedagogicznej w niej pracującej. Determinują one ich stosunek do uczniów i ich problemów wychowawczych⁵⁵⁴. Nauczyciele jeśli są partnerami, przyjaciółmi i opiekunami⁵⁵⁵, potrafią sprawić, że uczeń wierzy w swoje siły, podejmuje chętnie naukę, wierzy w siebie, w to, że wszystko, co przekazuje mu nauczyciel jest ważne i wartościowe⁵⁵⁶.

W działalności opiekuńczo-wychowawczej nie powinno być nigdy miejsca na zachowania krzywdzące uczniów, tj. agresja słowna, ubliżanie, groźby, krytyka, ośmieszanie, poniżanie⁵⁵⁷. Uczeń przebywając w szkole, powinien czuć się bezpiecznie. Zapewnia mu to ogólnie panująca tam atmosfera⁵⁵⁸. Jeżeli dzieci i młodzież są zastraszeni, nie daje się im wpływu na życie społeczne szkoły, traktuje się ich przedmiotowo, wówczas doświadczają oni lęku, niechęci i nienawiści do szkoły⁵⁵⁹.

Ważną osobą w szkole jest pedagog szkolny, który realizuje zadania „pozadydaktyczne”⁵⁶⁰. Wspiera uczniów nie tylko mających problem z dydaktyką, ale także

⁵⁵⁴ *Formy opieki...*, s.66.

⁵⁵⁵ Tamże.

⁵⁵⁶ E. Putkiewicz, *Proces komunikowania się na lekcji*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990, s.115.

⁵⁵⁷ L. Kacprzak, *Pedeutologiczne rozważania o nauczycielu*, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Stanisława Staszica, s. 217

⁵⁵⁸ M. Sendyk, *Spoleczne przystosowanie dzieci z poczuciem sieroctwa duchowego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001, s. 194.

⁵⁵⁹ I. Obuchowska, *Drogi dorastania-psychologia rozwojowa okresu dorastania dla rodziców i wychowawców*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1996, s. 34.

⁵⁶⁰ *Formy opieki...*, s.68.

ze społecznym funkcjonowaniem, interweniują, gdy widzą zaniedbania w rodzinie, a w razie potrzeb kierują do odpowiedniej placówki. Pomaga on uczniom w eliminowaniu czynników zagrażających jego prawidłowemu funkcjonowaniu oraz scala realizację zadań wszystkich nauczycieli. Jest to osoba, która powinna łączyć teorię zaspokajania ludzkich potrzeb z zakresu opieki i wychowania z praktyczną działalnością⁵⁶¹.

Kolejna kluczowa osoba to wychowawca świetlicy. Odpowiada on głównie za realizację funkcji opiekuńczej, po zakończonych lekcjach. Zgodnie z zarządzeniami regulującymi pracę świetlicy, ma zapewnić opiekę dzieciom, gdy rodzice nie mają takiej możliwości⁵⁶².

Oddziaływania wychowawcze są skuteczne, tylko wówczas, gdy postępowanie nauczyciela koresponduje z głoszonymi przez niego wartościami, które są dla niego ważne. Jeśli podopieczni zauważają rozbieżności u wychowawcy między tym, co deklaruje, a w jaki sposób postępuje, nie traktują go jako swojego autorytetu⁵⁶³. I choć świadomość tego faktu jest powszechna, nie wszyscy wychowawcy stosują się do tej zasady, a następnie „zastanawiają się”, dlaczego ich oddziaływania wychowawcze wobec uczniów nie przynoszą zakładanych efektów.

2.2.3. Grupy rówieśnicze jako środowisko funkcjonowania dziecka

Kolejnym ważnym środowiskiem wychowawczym dla dzieci i młodzieży, pełniącym istotną rolę w procesie nabywania kompetencji niezbędnych do funkcjonowania w społeczeństwie są grupy rówieśnicze.

Są one definiowane, jako „pewne ilości osób powiązanych ze sobą systemem stosunków uregulowanych przez instytucję, posiadających wspólne wartości i oddzielone od innych zbiorowości wyraźną zasadą odrębności”⁵⁶⁴, a także „zbiorowości składające się z jednostek w podobnym wieku, pomiędzy którymi - pod wpływem bezpośredniego kontaktu - powstają więzi przyjaźni”. Grupy rówieśnicze można zaliczyć do jednych z podstawowych form życia społecznego jednostek.

Istnieją różne rodzaje grup rówieśniczych. Wyróżnia się grupy dziecięce, młodzieżowe, formalne i nieformalne. Należą do nich zarówno „paczki” na osiedlu, klasy szkolne, jak i grupy taneczne, sportowe lub zastępy harcerskie. Każdy człowiek podczas swojego życia należy do wielu grup, różnej liczebności.

⁵⁶¹ Z. Dąbrowski, *Pedagogika...*, s. 21.

⁵⁶² Tamże.

⁵⁶³ D. Wosik-Kawala, *Uwarunkowania skuteczności procesu wychowania w środowisku szkolnym*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J–Paedagogia” 2018, t.31, s.9.

⁵⁶⁴ J. Szczepański, *Elementarne...*, s. 34.

Młodzi ludzie w grupach rówieśniczych czują się bezpiecznie i mają określony status. Dzięki temu grupy rówieśnicze pełnią w ich życiu wiele ważnych funkcji⁵⁶⁵. Mogą rozwijać swoją aktywność, umiejętności nawiązywania i podtrzymywania więzi. Grupy rówieśnicze zaspokajają potrzebę uznania i aprobaty, ułatwiają kontakty interpersonalne, pobudzają do rozwijania zainteresowań, zaspokajają potrzeby emocjonalne, umożliwiają kontakty towarzyskie i po prostu zapełniają wolny czas.

Często pozycja zajmowana w grupie, pozytywnie wpływa na samoocenę i poczucie własnej wartości, sposób postrzegania siebie, a także zadowolenie z życia⁵⁶⁶. Grupy rówieśnicze określają standardy zachowania, które przygotowują młodych ludzi do funkcjonowania w społeczeństwie. Grupa rozwija także kompetencje społeczne oraz narzuca pewne wzorce, które młodzi ludzie przyjmują jako godne naśladowania⁵⁶⁷. Uczą się pomagać i przyjmować pomoc. Zazwyczaj te grupy są liczniejsze, świat nie kręci się już wokół danej osoby, jak w rodzinie, inni i ich potrzeby też są ważne. W grupie rówieśniczej można ćwiczyć się w dawaniu komuś zaufania, powierzaniu tajemnic, lojalności, radzenia sobie z trudnościami. Dziecko uczy się opanowywać egoizm, rozwija samokontrolę, sumienność, lojalność. Grupy rówieśnicze stanowią więc naturalną drogę procesu uspołeczniania dzieci i młodzieży, wchodzenia w skomplikowany świat współżycia i współdziałania społecznego.

Grupa rówieśnicza pełni niezastąpioną funkcję w procesie socjalizacji dziecka. Uzupełnia zaspokojenie potrzeb społeczne, których szkoła i rodzina nie są w stanie zaspokoić. Dziecko w grupie może odbywać trening interpersonalny. Swoje umiejętności społeczne ćwiczy zarówno w klasie, jak i na boisku. Odkrywa swoją tożsamość i autodefiniuje siebie poprzez porównywanie się z innymi, które daje mu możliwość zauważenia swojej odrębności, wyjątkowości na tle innych.

Wpływ grupy rówieśniczej na dziecko zaczyna się już bardzo wcześnie. Kiedy dzieci mają trzy lata, łączą się w małe grupy, w celu zabawy. W wieku szkolnym tworzą „paczki”, które spotykają się w celu wymiany poglądów, zwierzeń, rozmów, dyskusji. Małe grupy rówieśnicze, jako organizacje są słabe, oparte na równorzędności, ale więź między członkami silna, solidarność wysoka, oddziałują na siebie⁵⁶⁸. Największy wpływ grupy rówieśniczej na młodą osobę zauważany jest okresie jej dojrzewania⁵⁶⁹. Wówczas najczęściej następuje osłabienie autorytetu rodziców i innych dorosłych osób. Punktem odniesienia staje się zaś

⁵⁶⁵ J. S. Turner, D.B. Helms, *Rozwój człowieka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991, s. 251.

⁵⁶⁶ I. Lepalczyk, T. Pilch, *Pedagogika społeczna: człowiek w zmieniającym się świecie*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1995, s. 88.

⁵⁶⁷ F. Znaniecki, *Relacje społeczne i role społeczne: niedokończona socjologia systematyczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 89.

⁵⁶⁸ *Pedagogika społeczna...*, s. 98.

⁵⁶⁹ F. Znaniecki, *Relacje społeczne...*, s.84.

grupa w której jednostka spędza wówczas najwięcej wolnego czasu. Wpływa ona na prezentowane opinie, postawy, zachowania, ale także styl ubierania się, wybór słuchanej muzyki, czy czytanej literatury⁵⁷⁰.

Przykładem najpopularniejszej grupy rówieśniczej jest klasa szkolna⁵⁷¹. Jej atmosferę w dużej mierze kształtuje nauczyciel. Poprzez swoją osobowość, postawę, zaangażowanie w działania, czy zdolności organizacyjne, może ją „poprowadzić” do wielu osiągnięć społecznych i edukacyjnych⁵⁷². Oprócz nauczyciela na klasę, jako grupę społeczną wpływają także określone przez nią normy i zasady, a także stosunki pomiędzy uczniami, stopień ich integracji oraz podział ról⁵⁷³.

Mimo iż grupa rówieśnicza jest niezbędna dla młodego człowieka do jego pełnej socjalizacji, obserwuje się zbyt duży wzrost roli grup rówieśniczych dla procesu przekazywania kompetencji społecznych młodym ludziom⁵⁷⁴. Wynika ono ze zmniejszającego się wpływu innych grup, podstawowych, takich, jak rodzina i szkoła, które nie zapewniają dziecku realizacji tak ważnej dla niego potrzeby akceptacji tego jakim jest, kontaktu z drugim człowiekiem, przynależności.

Grupa rówieśnicza może być więc konkurencją dla rodziny, w niej łatwiej rozmawiać na trudne tematy w gronie osób w podobnym wieku, wszystkich łączą podobne zainteresowania. Uczestnicy takich grup czują w nich zrozumienie, zaspokajają potrzeby wysłuchanie i akceptacji, których tak bardzo potrzebują w tym wieku, i których szukają poza rodziną, jeśli w niej ich nie znajdują⁵⁷⁵. Jednak grupy rówieśnicze nie powinny być alternatywą dla rodziny, a jedynie jej wsparciem. Gdyż nie zawsze wywierają one tylko pozytywny wpływ na młodego człowieka. Siłę jednostki, w takich grupach potrafią narzucać jej członkom takie mechanizmy i reguły, które nie są zgodne z normami wyniesionymi z domu.

Młody człowiek, któremu bardzo zależy na uznaniu, ulega presji i zasadom grupy, nawet jeśli nie są zgodne z jego hierarchią wartości. Chcąc utrzymać pozycję i relację zgadza się na nie nawet jeśli są sprzeczne z jego potrzebami i normami. Często musi na nie zasłużyć poprzez właśnie przestrzeganie takich zasad. Młody, nieukształtowany człowiek, nie zawsze potrafi się oprzeć.

⁵⁷⁰ *Pedagogika społeczna...*, s. 98.

⁵⁷¹ A. Paszkiewicz, *Pozycja ucznia w grupie rówieśniczej*, „Scientific Bulletin of Chełm - Section of Pedagogy” 2013, nr 1, s. 167.

⁵⁷² M. Rękosiewicz, *Droga do dorosłości - rola nauczycieli*, „Remedium” 2011, nr 11, s.24.

⁵⁷³ A. Paszkiewicz, *Pozycja ucznia...*, s.168.

⁵⁷⁴ J. Szczepański, *Elementarne...*, s. 99.

⁵⁷⁵ Tamże.

2.3. Dzieci i młodzież w instytucjach opiekuńczo-wychowawczych i resocjalizacyjnych

Charakterystyczną cechą życia w nowoczesnej epoce jest instytucjonalizacja wychowania i socjalizacji dzieci i młodzieży, zwłaszcza tej pochodzącej ze środowisk ubogich i dysfunkcyjnych. Akty prawne, które regulują system działalności instytucji opiekuńczo-wychowawczych i resocjalizacyjnych w Polsce oraz sytuację prawną wychowanków, to: Ustawa o systemie oświaty⁵⁷⁶, Kodeks Rodzinny i Opiekuńczy⁵⁷⁷ oraz Ustawa o pomocy społecznej.

Dzieci, które nie mają rodziców (sieroty) lub te, wobec których była ona niewłaściwie sprawowana i w związku z tym ich rodzice mają ograniczone prawa rodzicielskie lub całkowicie odebrane, trafiają do placówek opiekuńczo-wychowawczych typu socjalizacyjnego, potocznie nazywanych domami dziecka, regionalnych placówek opiekuńczo-wychowawczych, lub interwencyjnych ośrodków preadopcyjnych⁵⁷⁸. Poza instytucjonalną formą opiekuńczo-wychowawczą, wyróżniamy także pieczę zastępczą rodzinną (rodziny zastępcze zawodowe, niezawodowe, spokrewnione)⁵⁷⁹. Zadaniem każdej instytucji, mniej czy bardziej formalnej, jest to, aby zapewnić podopiecznym ich podstawowe potrzeby, których nie mogli zaspokoić rodzice. Dane pokazują, że opieka zastępcza jest ustanawiana najczęściej nie dla sierot naturalnych, lecz tzw. sierot społecznych, czyli dzieci i młodzieży posiadającej rodziców⁵⁸⁰.

W instytucjach resocjalizujących umieszcza się dzieci i młodzież niedostosowaną społecznie lub zagrożoną niedostosowaniem, które wykazują znaczny rodzaj demoralizacji, która wymaga specjalnych oddziaływań opiekuńczo-wychowawczych i terapeutycznych⁵⁸¹. W Polsce są to młodzieżowe ośrodki socjoterapii (MOS) oraz młodzieżowe ośrodki wychowawcze (MOW)⁵⁸². Obowiązkiem państwa jest zapewnienie odpowiedniej ilości takich placówek, tak, aby potrzebujący mogli znaleźć w nich od razu pomoc, a następnie czuwać nad tym, aby placówki te służyły zaspokojeniu potrzeb dziecka, zgodnych z jego wiekiem, zdrowiem, stopniem nieprzystosowania społecznego⁵⁸³.

⁵⁷⁶ Ustawa z dn. 7.09.1991r. o systemie oświaty, Dz. U. Nr 95, poz. 425.

⁵⁷⁷ Ustawa z dn. 25.02.1964 r., Kodeks rodzinny i opiekuńczy, Dz. U. Nr 9, poz. 59.

⁵⁷⁸ M. Mielczarek, *Moralne funkcjonowanie wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, 2020, z. 3, s. 58.

⁵⁷⁹ Tamże.

⁵⁸⁰ I. Motow, M. Mielczarek, *Funkcjonowanie emocjonalne i społeczne wychowanków domów dziecka w aspekcie doznawanego sieroctwa społecznego*, „Pedagogika Rodziny” 2018, nr 8, s. 73.

⁵⁸¹ T. Wolan, *Placówka opiekuńczo-wychowawcza typu resocjalizacyjnego jako organizacja ucząca się przez doświadczenie (syndrom zmiennych badawczych sprawności organizacyjnej)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2004, s. 164.

⁵⁸² Tamże.

⁵⁸³ M. Mielczarek, *Przygotowanie do samodzielności życiowej usamodzielnianych wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych*, „Civitas Hominibus” 2018, nr 13, s. 159.

W pracy opiekuńczo- wychowawczej z dzieckiem bardzo ważna jest wczesna interwencja, polegająca na zauważeniu u niego zaburzeń zachowania i postawieniu prawidłowej diagnozy. Umożliwia ona zorganizowanie kompleksowego programu terapeutycznego, który pomoże uporać się z jego problemami. Codzienna praca z osobami niedostosowanymi społecznie, z zaburzeniami psychiatrycznymi, osobowościowymi, nadpobudliwością psychoruchową, uzależnieniami jest obciążająca. Procesy resocjalizacji, ze względu na dynamikę zmieniających się uwarunkowań społecznych, wymagają od wychowawców nieustannego poszukiwania nowych metod pracy, nie mogą zatrzymywać się jedynie na formalnościach związanych z diagnozą, izolacją. O młodzież niedostosowaną społecznie trzeba nieustannie zabiegać, tworząc im alternatywne i warte zainteresowania z ich strony sposoby rozwijania swoich dobrych stron, pożądanych postaw i zachowań, między innymi wspierając pracującymi z nimi wychowawców w realizacji ich zadań.

2.3.1. Istotne czynniki etiologiczne i przejawy destrukcyjnych zachowań dzieci i młodzieży

Historia pokazuje, że zawsze, kiedy państwo przeżywa przemiany społeczno-gospodarcze lub polityczne, rośnie przestępczość. Związane jest to z tym, że zmieniają się systemy wartości, następują depracjacje dotychczasowych autorytetów moralnych⁵⁸⁴.

W Polsce liczba agresywnych zachowań dzieci i młodzieży rosła od lat 90. XX wieku⁵⁸⁵. Jednolity model wychowania (patriarchat, rycerskie, chłopskie), ograniczone wpływy innych grup społecznych, mała migracja ludności, brak środków masowego przekazu, które oddziaływałyby na jednostkę, jej psychikę i osobowość oraz konkurowały swoim wpływem ze środowiskiem rodzinnym⁵⁸⁶. Sprawiały, że żyło się dużo spokojniej. Wraz z przemianami, które nastąpiły pod koniec XX wieku zwiększyła się ilość rodzin patologicznych, dzieci pozbawionych całkowitej lub częściowej opieki. Obniżył się wiek inicjacji przestępczej sprawców, którzy popełniają co raz cięższe gatunkowo czyny, tj. pobicia, zabójstwa, nawoływanie innych do przestępstw⁵⁸⁷. Dzieci w szkołach sprawiają kłopoty wychowawcze, są agresywne wobec nauczycieli, rodziców, rówieśników, nadpobudliwe⁵⁸⁸. Nastąpiła brutalizacja zachowań nieletnich, pojawiły się zachowania aspołecznie, dewiacyjne⁵⁸⁹.

⁵⁸⁴ H. Machel, *Więzienie jako instytucja karna i resocjalizująca*, Arche s.c., Gdańsk 2003, s. 441.

⁵⁸⁵ T. Wolan, *Placówka...*, s. 166.

⁵⁸⁶ Tamże, s. 165.

⁵⁸⁷ T. Wolan, *Źródła i motywy ucieczek z placówek resocjalizacyjnych*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1999, nr 2, s. 6.

⁵⁸⁸ A. Kołakowski, *Kliniczny obraz zaburzeń zachowania*, w: *Zaburzenia zachowania u dzieci. Teoria i praktyka*, red. Tenże, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2013, s. 16.

⁵⁸⁹ H. Machel, H. Lenczewska, *Resocjalizacja młodzieży w warunkach izolacji społecznej*, w: *Zjawiskowe formy patologii społecznych oraz profilaktyki i resocjalizacji młodzieży*, red. T. Sołtysiak, J. Sudar-Malukiewicz, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2003, s. 441.

Szukając przyczyn tych zachowań, warto pamiętać, że dzieci ponoszą koszty przeobrażeń ustrojowych. Statystyki wyraźnie wskazują, że liczba wykroczeń dokonywanych przez nieletnich, wzrasta proporcjonalnie do liczby przestępstw dorosłych. Widać więc, że zachowania dzieci to swoista „kalka” tego, w jaki sposób postępują dorośli⁵⁹⁰. Jest to ważny fakt, który powinien wpłynąć na to, aby działania społeczne, nie polegały tylko na zaostrzeniu prawa karnego i restrykcji wobec nieletnich, ale także na refleksji dorosłych nad swoim postępowaniem⁵⁹¹.

Badania pokazują, że na rozwój zaburzeń zachowania, w grupie ryzyka rozwoju ich klinicznych objawów, są narażone są dzieci, które cechują niskie kompetencje społeczne⁵⁹². Wpływ na ich kształtowanie mają czynniki biologiczne, ale także środowiskowe.

W etiologii przyczyn biologicznych wyróżnia się, czynniki rozwojowe, związane z powikłaniami ciążowymi, okołoporodowymi, przymusem wczesnej separacji z rodzicem, niższym ilorazem inteligencji, chorobami przewlekłymi i deficytami związanymi z rozwojem⁵⁹³. Zauważa się także, że na wystąpienie czynników ma wpływ płeć dziecka. Częściej dotyczą one chłopców⁵⁹⁴.

Jednak przy rozważaniu zjawisk niedostosowania społecznego, na pierwszy plan wysuwają się czynniki środowiskowe⁵⁹⁵. Przede wszystkim należą do nich: czynniki rodzinne, związane z rodziną i występującymi w niej zaburzeniami psychicznymi, np. depresją, wczesnym wiekiem matki, sposobem wychowania i złymi warunkami materialnymi, przemocą rodziców w stosunku do siebie⁵⁹⁶. Wymienia się także: relacje z nauczycielami w szkole, problemy z zaadaptowaniem się w szkole i grupach rówieśniczych, specyficzne trudności z uczeniem się, tj. dysleksja, dysgrafia, niedojrzałość społeczna. Negatywne emocje, kary, przymusy zaburzają normalny tok rozwoju emocjonalnego dziecka, powodując, że nie potrafi ono wykształcić tak bardzo potrzebnej w życiu samokontroli i w prawidłowy sposób regulować swoich emocji.

Podsumowując, dziecko przechodzi niewłaściwą socjalizację w środowisku, które w jakiś sposób jest dysfunkcjonalne, tj. dostarcza mu negatywne wzorce postępowania, nie zaspokaja jego potrzeb, stawia mu zbyt wysokie wymagania⁵⁹⁷.

⁵⁹⁰ H. Machel, *Więzienie...*, s. 442.

⁵⁹¹ T. Wolan, *Źródła...*, s.180.

⁵⁹² A. Kołakowski, *Kliniczny...*, s. 16.

⁵⁹³ Tenże, *Diagnoza zaburzeń zachowania*, w: *Zaburzenia...*, s. 181.

⁵⁹⁴ Tamże.

⁵⁹⁵ N. Han-Ilgiewicz, *Trudności wychowawcze i ich tło psychiczne*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1996, s.71.

⁵⁹⁶ Tamże.

⁵⁹⁷ K. Pospiszyl, E. Żabczyńska, *Psychologia dziecka niedostosowanego społecznie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1981.

Nie każde odbiegające od normy zachowanie dziecka jest od razu klasyfikowane jako niedostosowanie społeczne. Upór, bunt, nieposłuszeństwo, napady złości to typowe cechy rozwoju dziecka, które wyraźnie zaznaczają się, gdy zaczyna pokonywać różne kryzysy rozwojowe. Diagnozę stawia poradnia pedagogiczna, dopiero jeśli zachowanie odpowiada opisowi klinicznemu. Problemy z zachowaniem muszą utrzymywać się stale, objawy ciągle się nasilają i pomimo interwencji nie ustępują. Zachowania występują w różnych środowiskach, nie tylko w szkole, ale także w domu i wśród rówieśników. Zaczynają pojawiać się konflikty z prawem⁵⁹⁸. Specjaliści orzekną również, z czego mogą wynikać trudne zachowania, z charakteru dziecka, czy może z systemu wychowania, stosowanego w domu⁵⁹⁹.

Tylko wczesna i trafna diagnoza pozwala na szybką i efektywną pomoc. We wsparcie powinny zaangażować się wszystkie środowiska wychowawcze, w których przebywa dziecko.

Ważną rolę w etiologii zaburzeń stanowi wzorzec przywiązania opiekun-dziecko. Badania wskazują, że istnieje korelacja pomiędzy zaburzoną relacją nastolatków i opiekunów, a wystąpieniem u nich zaburzeń zachowań i emocji. Młodzi ludzie, nie czując wsparcia i poczucia bezpieczeństwa od dorosłych, szukają ich zaspokojenia poprzez różne nieodpowiednie zachowania⁶⁰⁰. Niewątpliwie na wystąpienie zaburzeń ma wpływ również sposób wychowania dziecka. Młodemu człowiekowi nie służą zarówno niekonsekwentne kary, nadmierna dyscyplina, ale także ignorowanie ich potrzeb, częsta irytacja rodzica oraz rzadkie okazywanie im rodzicielskich uczuć⁶⁰¹.

Przyczyny patologii społecznej tkwią w wielu źródłach. W związku z tym, szukając ich w danym środowisku należy przyjmować bardzo wnikliwą postawę i współpracować z wieloma różnymi specjalistami⁶⁰². Odpowiednio wcześnie podjęte działania wobec dzieci z zaburzeniami zachowania uchronią je przed umieszczeniem w państwowych instytucjach opiekuńczo-wychowawczych i resocjalizacyjnych. Powszechnie wiadomo bowiem, że najlepszy wpływ na dziecko ma pozostawanie w jego rodzinie biologicznej. Niezastąpioną rolę, we wczesnej diagnozie dziecka pełnią szkoły, które jako instytucje powszechne są jednym z najczęstszych miejsc, w których ujawniają się problemy dzieci i młodzieży⁶⁰³.

⁵⁹⁸ T. Wolańczyk, *Zaburzenia zachowania – zmiany w klasyfikacji. Referat wygłoszony w ramach 27. Konferencji Sekcji Psychiatrii Dzieci i Młodzieży*, Gdańsk 2014, s.18.

⁵⁹⁹ A. Kołakowski, *Kliniczny...*, s.16.

⁶⁰⁰ G. Iniewicz, D. Wiśniewska, K. Dziekan, A. Czuszkiewicz, *Wzory przywiązania i zachowania agresywne wśród młodzieży z diagnozą zaburzeń zachowania i emocji*, „Psychiatria Polska” 2011, nr 45, s. 704.

⁶⁰¹ J. Bomba, *Zaburzenia zachowania*, w: *Psychiatria dzieci i młodzieży*, red. I. Namysłowska, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2012, s. 246.

⁶⁰² H. Spionek, *Trudności wychowawcze i przestępczość nieletnich*, Zakład im. Ossolińskich, Wrocław 1998, s. 88.

⁶⁰³ G. Miłkowska, *Niedostosowanie społeczne dzieci i młodzieży a profilaktyka szkolna*, w: *Diagnostyka, profilaktyka, socjoterapia w teorii i praktyce pedagogicznej*, red. M. Deptuła, Bydgoszcz 2005, s. 313.

2.3.2. Instytucje opiekuńczo-wychowawcze i resocjalizacyjne w Polsce

Zauważalny kryzys rodziny często wpływa na to, że dzieci, które mają prawo wychowywać się w rodzinach naturalnych, nie mogą z niego korzystać. Jest grupa dzieci, na które, przebywanie w domu rodzinnym wpływa bardzo niekorzystnie, zaburza ich rozwój i proces wychowania. Dla tej właśnie grupy dzieci, z którymi rodzina ma problemy wychowawcze i nie umie sobie z nimi poradzić, mimo otrzymania pomocy ze strony szkoły i innych instytucji środowiskowych, lub nie może wobec nich sprawować należytej opieki powołano instytucje opiekuńczo-wychowawcze, jeśli one nie spełnią swojej funkcji, ostatecznie młodzież trafia do najsurowszych placówek typu resocjalizacyjnego.

W Polsce placówki opiekuńczo- wychowawcze dzielimy na instytucjonalne i rodzinne⁶⁰⁴. Do pierwszej grupy zaliczamy placówki socjalizacyjne, tj. domy dziecka i domy małego dziecka, interwencyjne, tj. pogotowia opiekuńcze, specjalistyczno-terapeutyczne, tj. młodzieżowe ośrodki wychowawcze lub specjalne ośrodki szkolno- wychowawcze (dla dzieci z zaburzeniami zachowania i deficytami rozwojowymi). Zgodnie z ustawą w instytucjach opiekuńczo-wychowawczych nie mogą przebywać dzieci do 10 roku życia. Z zasady tej wyłączone są dzieci wymagające specjalistycznej terapii lub rehabilitacji oraz posiadające starsze, mieszkające w POW rodzeństwo. Dzieci te powinny trafiać, do drugiego typu placówek-rodzinnej pieczy zastępczej, tj. rodzinne pogotowia opiekuńcze, rodzinne domy dziecka, rodziny zastępcze zawodowe, niezawodowe⁶⁰⁵. Zadania związane z utrzymaniem dziecka w rodzinie naturalnej, ale także unormowania sytuacji, gdy rodzina biologiczna, pomimo podejmowanych prób wsparcia nie jest w stanie pełnić swoich funkcji opiekuńczo-wychowawczych zawarto w Ustawie o wspieraniu rodziny i pieczy zastępczej⁶⁰⁶. Działania w niej opisane mają na celu minimalizować negatywne zjawiska, które są konsekwencją braku rodziny naturalnej, ale także wspierać rodziny, które mają trudności w realizacji funkcji opiekuńczo-wychowawczej, aby jeśli tylko jest to możliwe dzieci mogły pozostać w swojej rodzinie.

Między innymi na mocy wspomnianej ustawy powołano pracowników, zwanych asystentami rodziny, którzy mają ją wspierać, poprzez regularne odwiedziny i pomoc w codziennych obowiązkach związanych z rodziną i dziećmi⁶⁰⁷. Na jednostki samorządu terytorialnego nałożono także obowiązek stworzenia instytucjonalnych form wspierania funkcji opiekuńczo-wychowawczej rodziny w formie placówek wsparcia dziennego, w których dzieci,

⁶⁰⁴ D. Wosik-Kawala, *Rodzinne i instytucjonalne środowiska opiekuńczo-wychowawcze*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2011, s. 6.

⁶⁰⁵ Tamże.

⁶⁰⁶ Dz.U. 2020 poz. 821.

⁶⁰⁷ Tamże.

po lekcjach mogą spędzić wolny czas z kolegami, dostać wsparcie w nauce, nierzadko ciepły posiłek oraz w razie potrzeby zostać otoczone opieką psychologiczno-pedagogiczną⁶⁰⁸.

Jeżeli jednak mimo podejmowanych prób, przebywanie w rodzinie biologicznej, nie służy rozwojowi dziecka, odbiera się je i na podstawie postanowienia sądu, umieszcza w pieczy zastępczej. Gdy zagrożone jest zdrowie lub życie dziecka, jest ono odbierane od rodziny w trybie natychmiastowym, niezależnie od pory dnia, czy nocy, bez postanowienia sądu. Ta sytuacja najczęściej dotyczy dzieci mieszkających z rodzinami patologicznymi, przemocowymi, uzależnionymi od używek.

Zadaniem placówek opiekuńczo-wychowawczych jest zapewnienie dzieciom całodobowej opieki i wychowania. Ich obowiązkiem jest także dbanie o ich potrzeby emocjonalne, zdrowotne, bytowe, społeczne, religijne, a także zapewnienie im dostępu do nauki, dostosowanej do ich wieku i możliwości. Instytucje mają również za zadanie realizację planu pomocy dziecku, w którym, m.in. są uwzględnione jego kontakty z rodzicami, innymi bliskimi, podejmowanie działań mających na celu powrót dziecka do jego rodziny lub znalezienie mu rodziny adopcyjnej⁶⁰⁹.

Do placówek opiekuńczo-wychowawczych typu instytucjonalnego przyjmowane są dzieci powyżej 10 roku życia. W wyjątkowych sytuacjach, jeśli jest to rodzeństwo, można umieścić dzieci młodsze razem ze starszymi. W placówce nie powinno przebywać więcej niż 14 dzieci, tak aby każdemu można było pomóc. Placówki stale współpracują z sądem rodzinnym, Powiatowym Centrum Pomocy Rodzinie, asystentem rodziny, samą rodziną, organizatorami rodzinnej pieczy zastępczej⁶¹⁰.

Dla dzieci z różnymi specjalnymi potrzebami powołano specjalistyczne instytucje opiekuńczo-wychowawcze. Sąd może orzec potrzebę skierowania do tego typu placówki, jeżeli u podopiecznego stwierdzi niepełnosprawność intelektualną lub chorobę psychiczną, nałogowe używanie alkoholu lub innych substancji psychoaktywnych. Umieszcza go wówczas w Domach Pomocy Społecznej lub Specjalnych Ośrodkach Szkolno-Wychowawczych⁶¹¹.

Z kolei, kiedy dzieciom trzeba pomóc jedynie doraźnie, gdy czeka się na decyzję sądu, wówczas trafiają one do placówek interwencyjnych lub pogotowi rodzinnych. Rola tych placówek, ze względu na krótki czas przebywania w nich dzieci sprowadza się więc tylko do zaspokojenia podstawowych potrzeb dzieci. Zdarza się jednak, że dzieci przebywają w nich

⁶⁰⁸ Tamże.

⁶⁰⁹ Tamże.

⁶¹⁰ Tamże.

⁶¹¹ Tamże.

dużo dłużej, co nie powinno się zdarzać, gdyż nie jest to zgodne ze ustawą i standardami opieki⁶¹².

Istotne ogniwo systemu opieki, wychowania i profilaktyki w Polsce stanowią placówki resocjalizacyjne⁶¹³. Obejmują opieką i wychowaniem dzieci i młodzież z zaburzeniami zachowania, którym nie udało się pomóc w placówkach opiekuńczo-wychowawczych, zapewniając im szereg oddziaływań resocjalizacyjnych, rewalidacyjnych, możliwość leczenia uzależnień, a nawet zdobycie kwalifikacji zawodowych⁶¹⁴. Polski system oddziaływań resocjalizacyjnych odbywa się na kilka sposobów: w zróżnicowanych warunkach struktur zakładów karnych, zakładach poprawczych i w warunkach kurateli sądowej, które podlegają Ministerstwu Sprawiedliwości oraz w zakładach wychowawczych, podlegających Ministerstwu Edukacji Narodowej. Wszystkie postępowania w sprawach nieletnich toczą się w sądach rodzinnych⁶¹⁵.

Jak już zostało wspomniane skierowanie do powyższych instytucji resocjalizacyjnych odbywa się w ostateczności, gdy żadne z zastosowanych wobec nieletniego, innych środków wychowawczych, które nie wymagają zmiany środowiska zamieszkania nie przynosi poprawy. Te środki to, m.in.: upomnienie, zobowiązanie do określonego postępowania, naprawienie wyrządzonej szkody wykonania określonych prac na rzecz poszkodowanego, przeproszenie, podjęcie nauki lub pracy, uczestniczenie w zajęciach terapeutycznych, powstrzymywanie się od przebywania w określonych środowiskach, zaniechanie używania alkoholu lub innych środków odurzających, ustanowienie nadzoru rodziców, opiekuna lub innej organizacji społecznej, nadzór kuratora, pobyt w organizacji społecznej lub instytucji zajmującej się pracą z nieletnimi o charakterze wychowawczym, terapeutycznym⁶¹⁶.

Jeżeli dzieci i młodzież nie odnajdą się w instytucjach edukacyjnych, opiekuńczych i wychowawczych o charakterze środowiskowym lub pozaśrodowiskowym, i środki wychowawcze wobec nich, tam zastosowane, nie przyniosą poprawy w zachowaniu, zostają skierowani, w zależności od stopnia i rodzaju zaburzenia zachowania, do zamkniętej placówki opiekuńczo- wychowawczej typu resocjalizującego, w których struktura organizacyjna oraz program, system wychowawczy, zostały podporządkowane całodobowo resocjalizacji nieletnich. Należą do nich: Młodzieżowy Ośrodek Wychowawczy (MOW), Młodzieżowy Ośrodek Socjoterapii (MOS), pogotowie opiekuńcze, policyjna izba dziecka, zakład

⁶¹² Tamże.

⁶¹³ Ustawa z dnia 9 czerwca 2022 o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich, Dz.U. 2022 poz. 1700.

⁶¹⁴ T. Wolan, *Resocjalizacja*..., s. 48.

⁶¹⁵ Dz.U. 2022 poz. 1700.

⁶¹⁶ T. Wolan, *Placówki resocjalizacyjne w reformowanym systemie profilaktyki, opieki i wychowania w Polsce „Chowanna”* 2006, nr 2, s. 43.

poprawczy, schronisko dla nieletnich, które są podporządkowane Ministerstwu Spraw Wewnętrznych lub Młodzieżowy Ośrodek Adaptacji Społecznej (MOAS), podporządkowany Ministerstwu Sprawiedliwości⁶¹⁷.

Jeżeli sąd orzeknie wobec nieletniego zagrożenie demoralizacją lub niedostosowaniem społecznym trafia on do Młodzieżowe Ośrodka Wychowawczego i Ośrodka Socjoterapii. Jest to młodzież, która popadła w konflikt z prawem. W większości przypadków zmagają się też z niepowodzeniami szkolnymi, fobią szkolną, nadpobudliwością psychoruchową, zaburzeniami w zachowaniu, zdarzają się podopieczni z niepełnosprawnością intelektualną, zaburzeniami seksualnymi, agresywni, przestępczość, uzależnieni, z zaburzeniami osobowości i psychiatrycznymi⁶¹⁸.

Instytucje działają cały rok kalendarzowy obejmując wychowanków całodobową opieką. Podopieczni mają zorganizowane zajęcia indywidualne i grupowe z dziedziny terapii pedagogicznej, psychoedukacji, rewalidacji, socjoterapii profilaktyki społecznej i resocjalizacji⁶¹⁹. W programie realizują także zajęcia sportowe, rekreacyjne i kulturalno-oświatowe, rozwijające zainteresowania i uzdolnienia⁶²⁰. Podzieleni są na dwunastoosobowe grupy wychowawcze. Każdą z nich opiekuje się wychowawca⁶²¹.

Zgodnie z zapisami w ustawie o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich postępowaniu w sprawach nieletnich celem Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych i Socjoterapii jest stworzenie dla podopiecznych warunków wychowawczych, zdrowotnych i materialnych, które umożliwią im prawidłowy rozwój i socjalizację⁶²². Do zadań należy zaś przygotowanie wychowanków do samodzielnego życia w społeczeństwie, zgodnego z normami prawnymi i społecznymi i samodzielności zawodowej poprzez eliminowanie przyczyn i przejawów niedostosowania społecznego⁶²³.

Jeżeli przebywanie w powyższych ośrodkach nie przynosi pożądaných skutków resocjalizacyjnych lub dziecko dopuści się czynów karalnych, tj. zabójstwo lub gwałt zbiorowy, które świadczą o wysokim stopniu demoralizacji, zostaje skierowane do zakładu poprawczego⁶²⁴.

⁶¹⁷ Tamże.

⁶¹⁸ P. Kędzierski, J. Kulesza, *Analiza przyczyn umieszczenia dzieci i młodzieży w placówkach resocjalizacyjnych i socjoterapeutycznych oraz Opinia Dyrektorów MOW i MOS nt: w jakich strukturach powinny funkcjonować ośrodki*, Warszawa 2008, <http://www.cmpp.edu.pl>, (dostęp: 10.11.2022).

⁶¹⁹ Dz.U. 2022 poz. 1700.

⁶²⁰ Tamże.

⁶²¹ Tamże.

⁶²² I. Mudrecka, *Młodzieżowy ośrodek wychowawczy*, w: *Formy pracy opiekuńczo-wychowawczej*, red. J. Brągiel, S. Badora, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, Częstochowa 1997, s. 316.

⁶²³ Tamże.

⁶²⁴ *Taż, Zakład poprawczy*, w: *Formy opieki...*, s.471.

Miejsca te są przeznaczone są dla dzieci i młodzieży odbywających karę po raz pierwszy, recydywistów, jak i tych młodocianych wobec których trzeba zastosować szczególne środki leczniczo-wychowawcze⁶²⁵. Zakłady poprawcze dzielą się na otwarte, półotwarte, zamknięte i o wzmożonym nadzorze wychowawczym oraz resocjalizacyjno-rewalidacyjne, które są przeznaczone dla nieletnich z niepełnosprawnością intelektualną⁶²⁶. Zakłady poprawcze poprzez organizowanie działalności opiekuńczo-dydaktyczno-wychowawczo-korekcyjnej mają przygotować młodocianych wychowanków do życia zgodnego z normami społecznymi i pracy zawodowej⁶²⁷. W procesie wychowawczym współdziałają z rodzinami wychowanków, organizacjami pozarządowymi i ośrodkami pomocy społecznej⁶²⁸.

Pracę resocjalizacyjną, w zależności od potrzeb i możliwości prowadzi się na terenie zakładu, ale także po zanim, aby dać możliwość wychowankom udziału w życiu społecznym, gospodarczym i kulturalnym. Wymaga ona dostosowania środków, form i metod wychowania i nauczania do potrzeb wychowanków, ze względu na rodzaj zaburzeń z jakimi trafiają do zakładów od jednostek zdemoralizowanych, niepełnosprawnych intelektualnie, z zaburzeniami osobowości po osoby uzależnione i nosicieli wirusa HIV⁶²⁹.

Zanim wychowanek trafi do zakładu zamkniętego jest wobec niego stosowany środek tymczasowy w postaciach: policyjnej izby dziecka, pogotowia opiekuńczego lub schroniska dla nieletnich.

Do policyjnych izby dziecka trafiają nieletni w wieku 13-17 lat, którzy weszli w konflikt z prawem i istnieje obawa, że się ukryją lub zatrą ślady przestępstwa. Umieszcza się tam także osoby, które samowolnie opuściły schronisko, młodzieżowy ośrodek wychowawczy lub zakład poprawczy, w którym przebywali lub wobec których istnieje obawa popełnienia czynu karalnego⁶³⁰. W policyjnych izbach dziecka mogą przebywać do 72 godzin, do czasu przekazania ich innej instytucji. A w przypadku, gdy samowolnie opuścili schronisko dla nieletnich bądź zakład poprawczy, do 5 dni. Podczas pobytu wychowanek w policyjnej izbie dziecka są z nim prowadzone rozmowy wychowawczo – profilaktyczne, podczas których ustala się program zajęć, którymi zostanie on objęty. Dziecko poddawane jest metodzie obserwacji pedagogicznej, dzięki której zbiera się informacje na jego temat i formułuje wnioski, które wdraża się w dalszej pracy z nim⁶³¹. Placówka ma obowiązek realizacji zadań dydaktycznych,

⁶²⁵ Tamże.

⁶²⁶ Tamże.

⁶²⁷ Tamże.

⁶²⁸ Tamże.

⁶²⁹ Tamże.

⁶³⁰ M. Jamrózek, *Policyjna Izba Dziecka w systemie profilaktyki i resocjalizacji*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2001, nr 8, s. 16.

⁶³¹ *Skuteczna resocjalizacja. Doświadczenia i propozycje*, red. Z. Bartkowicz, A. Węgliński, Wydawnictwo UMCS, Lublin, 2008, s. 14.

zgodnych z programem nauczania realizowanym w poprzedniej szkole dziecka oraz wychowawczo-opiekuńczych o charakterze twórczo-terapeutycznym⁶³². Należą do nich, m.in.: artterapia, filmoterapia, biblioterapia, choreoterapia. Dzieci przebywające w policyjnej izbie dziecka mają również możliwość wychodzenia na spacer, uczestniczenia w zajęciach na świeżym powietrzu, oglądania telewizji, grania w bilard i ping-ponga⁶³³. Każde z zaproponowanych mu zajęć musi być dostosowane do jego wieku i umiejętności.

Kolejne instytucje to pogotowia opiekuńcze. Powstały w celu pomocy okresowej lub doraźnej dzieciom i młodzieży znajdujących się w trudnej sytuacji, opuszczonych, osieroconych, wymagających odizolowania od dotychczasowego środowiska. Zapewniają one całodobową opiekę. Dziecko nie powinno przebywać w placówce dłużej niż trzy miesiące. Grupy dydaktyczne i wychowawcze w których przebywa nie mogą przekroczyć 10 osób⁶³⁴.

O przyjęciu dziecka do pogotowia opiekuńczego decyduje orzeczenie sądu (w przypadkach nagłych, wymagających natychmiastowego zapewnienia opieki), ale także mogą się tam znaleźć na wiosek dyrektora szkoły, inspektorów placówek opiekuńczo-wychowawczych, którzy chcą ustalić najkorzystniejsze środowiska wychowawcze dla swoich podopiecznych, na prośbę rodzica, popartą decyzją właściwego organu administracji⁶³⁵. Celem działania tej placówki jest, w zależności od sytuacji dziecka zakwalifikowanie go do odpowiedniej placówki opiekuńczo-wychowawczej, rodziny zastępczej, a jeśli to możliwe, przygotowanie do powrotu do własnej rodziny⁶³⁶.

W trakcie przebywania w pogotowiu opiekuńczym dziecko, w wyniku odpowiednio zaplanowanej działalności kompensacyjno-terapeutycznej jest doprowadzane do prawidłowych norm w zakresie wychowania. Ma zapewnione również warunki do nauki, w miarę możliwości kontynuuje ją w swojej szkole. Podczas jego pobytu opracowywana jest diagnoza pedagogiczna i lekarska wraz z zaleceniami do pracy dydaktyczno-wychowawczej oraz odbywa się kwalifikacja do rodzin zastępczych, adopcyjnych lub odpowiednich placówek wychowawczo-opiekuńczych⁶³⁷.

Innym tymczasowym środkiem resocjalizacyjnym dla nieletnich w Polsce są schroniska. Pełnią one rolę „aresztu”, ja u osób dorosłych. Przebywają tam osoby w wieku 13-21, na których ciąży podejrzenie o dokonanie czynu karalnego lub przestępstwa, o wysokim

⁶³² Tamże.

⁶³³ Tamże.

⁶³⁴ D. Wosik-Kawala, R. Socha-Szymańska, B. Derylak, *Placówka interwencyjna-pogotowie opiekuńcze*, w: *Rodzinne i instytucjonalne środowiska opiekuńczo-wychowawcze*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2011, s. 181.

⁶³⁵ Tamże.

⁶³⁶ A. Krupiński, *Pogotowie opiekuńcze w systemie opieki nad dzieckiem*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Warszawa 1990, s. 12.

⁶³⁷ Tamże.

stopniu demoralizacji, wobec których dotychczasowe środki wychowawcze okazały się nieskuteczne⁶³⁸. Schroniska zwykle przeznaczone są dla nieletnich którzy, przebywając na wolności mogą ukryć się lub zatrzeć ślady czynu karalnego, który popełnili, których tożsamości nie da się ustalić lub nie można ich umieścić, z jakichś przyczyn w zakładzie poprawczym⁶³⁹. Można w nich przebywać do 3 miesięcy.

Do schroniska interwencyjnego nieletni trafia, gdy zarzuca mu się popełnienie ciężkiego przestępstwa stwarza zagrożenie dla bezpieczeństwa społecznego lub w schronisku zwykłym. Grupy wychowawcze w tej placówce, ze względu na trudności dzieci i młodzieży tam przebywającej, nie przekraczają 6 osób. Opieka nad nimi sprawowana jest całodobowo⁶⁴⁰. Wychowankowie realizują obowiązek nauki szkolnej lub zawodu, dostają wsparcie postaci zajęć korekcyjno-wychowawczych oraz mają prawo do korzystania z zorganizowanego czasu wolnego w internacie. Schronisko opracowuje diagnozę wychowanka i na jej podstawie tworzy indywidualny program resocjalizacji. Odbywa się to, przy współpracy z rodzicami nieletniego oraz ośrodkami pomocy społecznej właściwymi jego miejscu zamieszkania⁶⁴¹.

Wszystkie formy pracy mają na celu wyeliminowanie agresywnych zachowań wychowanków, wyposażenie ich w umiejętności współżycia społecznego zgodnego z normami i zasadami, pokazać jak można zorganizować sobie w pozytywny sposób czas wolny, i rozwijanie jego zdolności i zainteresowań⁶⁴².

Mimo znakomicie zorganizowanych instytucji opiekuńczo-wychowawczych i resocjalizacyjnych, pracy wychowawców, terapeutów, specjalistów, najlepszym rozwiązaniem dla każdego dziecko byłoby poddawanie procesom wychowania, terapii, czy resocjalizacji w szkole, czy w znajdującej się nieopodal miejsca zamieszkania placówce wsparcia dziennego, bez umieszczania w instytucji opieki całodobowej, a w przypadku śmierci opiekuna, czy braku opieki rodzicielskiej, mogło uniknąć instytucji domu dziecka, a trafić do rodzinnych form pieczy zastępczej, które najwierniej zastąpią mu środowisko rodzinne. Zapewne jest to możliwe, wymaga to jednak codziennej, zintegrowanej współpracy wszystkich środowisk zajmujących się opieką i wychowaniem, w celu opracowywania i realizowania skutecznych programów profilaktycznych w praktyce, a nie jak to się często zdarza, zostawiania ich tylko „zapisanych na papierze”.

⁶³⁸ Rozporządzenie ministra sprawiedliwości w sprawie zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich, Dz.U. z 2014 r. poz. 1054.

⁶³⁹ Tamże.

⁶⁴⁰ I. Mudrecka, *Schronisko dla nieletnich*, w: *Formy opieki...*, s. 454.

⁶⁴¹ R. Borowski, D. Wysocki, *Instytucje wychowania...*, s. 100

⁶⁴² Dz.U. z 2014 r. poz. 1054.

2.3.3. Profilaktyka i wychowanie resocjalizujące wobec demoralizacji nieletnich

Zjawisko przestępczości wśród dzieci i młodzieży, które znacząco nasiliło się w ostatnich dziesięcioleciach, wzbudza wiele dyskusji, które mają przynieść efektywne pomysły jak przeciwdziałać temu patologicznemu zjawisku. Kierownicy i wychowawcy placówek apelują o wprowadzenie zmian do archaicznego systemu resocjalizacyjnego, który jest co raz mniej efektywny, a psychologowie i pedagodzy wskazują na negatywny wpływ pozbawienia wolności na rozwój psychiczny dzieci i młodzieży.

Teoretycy i praktycy zajmujący się resocjalizacją przyznają, że najlepszymi możliwymi działaniami, które długofalowo ograniczyłyby i wyeliminowały zachowania dewiacyjne są różnorodne przedsięwzięcia profilaktyczne. Powinny być one podejmowane przez wyznaczone do tego podmioty, które są najbliżej dziecka i jego rodziny, tak, aby jak najskuteczniej reagować na problemy zaistniałe w przestrzeni społecznej⁶⁴³. Jako ważny element profilaktyki, już wiele lat temu, Czapów, twórca warszawskiej szkoły resocjalizacji, wprowadził pojęcie wychowania resocjalizującego⁶⁴⁴. Zgodnie z jego koncepcją powinno odbywać się ono w naturalnym, otwartym środowisku resocjalizowanych osób, w odróżnieniu od środowiska sztucznego, jakim są instytucje. Środowisko naturalne daje bowiem ogromną szansę na podmiotowe traktowanie resocjalizowanego dziecka, wspieranie jego rozwoju oraz uczenie komunikacji rówieśniczej, bez przemocy, przy jednoczesnym pozostawaniu w rodzinie, która jest, mimo swoich dysfunkcji najlepszym środowiskiem wychowawczym.

Należy przypomnieć, że współczesna profilaktyka skierowana do dzieci i młodzieży ma dwojakie znaczenie, które było omówione we wcześniejszym podrozdziale. W terminologii resocjalizacji określa się ją jako „profilaktykę powstrzymującą”, która jest działalnością uprzedzającą, czyli uniemożliwiającą nieletniemu dokonanie czynu niezgodnego z prawem, usuwającą czynniki, które mogą być tego przyczyną, zanim proces jeszcze się zacznie⁶⁴⁵. Profilaktyka może mieć też charakter „objawowy”, gdy jest formą interwencji wychowawczej, skierowanej do dzieci i młodzieży, które wykazują pierwsze objawy zaburzeń zachowania⁶⁴⁶.

Nietrudno zauważyć, iż w tym ujęciu działaniami profilaktycznymi obejmuje się zarówno osoby bądź już naruszające obowiązujące normy, bądź w szczególny sposób narażone na wejście w kolizję z prawem. Profilaktyka w ujęciu „zapobiegania” jest więc postrzegana, również, jako jedna z odmian postępowania resocjalizacyjnego⁶⁴⁷.

⁶⁴³ *Skuteczna resocjalizacja...*, s. 22.

⁶⁴⁴ Cz. Czapów, *Wychowanie resocjalizujące*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1978, s. 67.

⁶⁴⁵ Tamże.

⁶⁴⁶ Tamże.

⁶⁴⁷ Tamże.

Działania profilaktyczne w ujęciu „zapobiegania” powinny koncentrować się na diagnozie i eliminacji czynników ryzyka, a także identyfikacji i wzmacnianiu czynników chroniących. Programy profilaktyczne powinny opierać się na potencjałach i mocnych stronach wychowanków i zasobów środowiska w których żyją⁶⁴⁸. Aby były skuteczne należy podejmować je już od najmłodszych lat, kiedy dzieci rozwijają się najintensywniej, a jednocześnie, ze względu na niską świadomość konsekwencji swoich czynów, łatwowierność, szukanie autorytetów wśród starszych kolegów, są narażone na wykorzystywanie ich do działań łamiących prawo. Najlepszym miejscem do objęcia dzieci takimi działaniami są szkoły, w których spędzają najwięcej czasu.

Początkowo nie było przygotowanych do tego rodzaju działań osób, takich jak pedagodzy, czy pracownicy socjalni, wskazywał więc, aby pracę tę podejmowali wówczas nauczyciele⁶⁴⁹. Jak pokazuje doświadczenie, praca ta współcześnie stała się jednym z najskuteczniejszych działań profilaktycznych skierowanych do dzieci i młodzieży niedostosowanej społecznie, realizowanych w ich środowisku lokalnym.

Wychowanie resocjalizujące, jako idea wychowawcza jest często przeciwstawiana resocjalizacji instytucjonalnej, jako jej alternatywa, ponieważ jak pokazują badania nieletni, wchodząc na drogę instytucjonalnej resocjalizacji, są skazani na „karierę przestępczą” od zakładu wychowawczego do więzienia⁶⁵⁰. Tam gdzie mamy do czynienia z przymusem, brakiem dobrowolności, proces patologizacji zachowań pogłębia się i prowadzi do degradacji, nie tylko osobowości wychowanka, ale także całej kadry⁶⁵¹. Przebywanie młodych ludzi w izolacji stwarza niebezpieczeństwo podporządkowania się patologicznym wzorcom życiowym, które w taki sposób potrafią narzucić swój sposób myślenia i postępowania, że po wyjściu trzeba pracować nad przywróceniem dziecka do kontaktów społecznych⁶⁵². Zakłady izolacyjne dla przypadków, które wymagają terapii psychiatrycznej, dla tych, którzy potrzebują wychowanie nie jest potrzebne.

W większości prac resocjalizacyjnych metodyka wychowania (socjotechniki) resocjalizującego odnoszą się do wychowanków przebywających już w zakładach poprawczych. Są jednak pewnego rodzaju abstrakcją, gdyż ze względu na to, że są to zakłady zamknięte, są nieskuteczne⁶⁵³. Fakty wskazują na to, że gdyby te metody stosować na co dzień

⁶⁴⁸ M. Konopczyński, *Metody twórczej resocjalizacji. Teoria i praktyka wychowawcza*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

⁶⁴⁹ B. Urban, *Zachowania resocjalizacyjne młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000, s. 274.

⁶⁵⁰ *Zaburzenia przystosowania społecznego dzieci i młodzieży: aspekty diagnostyczne i terapeutyczne*, red. L. Pytka, T. Zacharuk, Wyższa Szkoła Rolniczo-Pedagogiczna, Siedlce 1995, s. 154.

⁶⁵¹ Tamże.

⁶⁵² Cz. Czapów, S. Jedleński, *Pedagogika...*, s. 447.

⁶⁵³ B. Urban, *Zachowania...*, s.174.

w ramach zwykłego procesu wychowawczego skierowanego do dzieci i młodzieży, czyli pomagać w nauce, wspierać kontakty interpersonalne, pomagać materialnie, kierować do atrakcyjnych szkół, pomagać w stabilizacji życia rodzinnego, mogłoby to znacząco wpływać na poprawę zachowań i spadek pojawiania się zachowań przestępczych⁶⁵⁴. W autentycznie zachodzących relacjach, środowisku naturalnym, metodyka wychowania resocjalizującego mogłaby być dobrze wykorzystana. Samodzielny, dobrowolny proces, do którego się dojrzeć. Dostrzega błędy, odróżnia dobro od zła, konflikty rozstrzyga na korzyść i zgodnie z interesem i osobistym i społecznym⁶⁵⁵.

Polska, dzięki apelom wielu praktyków opieki, wychowania i resocjalizacji zauważa potrzebę narodowej reformy edukacji, profilaktyki wychowawczej i działań resocjalizacyjnych. W środowiskach teoretyków i praktyków tej dziedziny nieustannie toczą się debaty wokół kontrowersyjnych pytań, czy resocjalizacja jest w ogóle możliwa? Co raz częściej, publikuje się badania, które potwierdzają stawiane od dawna tezy o nieefektywności karania, potrzebie uzupełniania programów resocjalizacji farmakologią (współpraca z psychiatrą) i terapią (współpraca z psychoterapeutą). Nie bez znaczenia, podobnie jak w każdego rodzaju pracy z młodym człowiekiem, ważne są cechy osobiste kuratorów i innych osób zaangażowanych w procesy resocjalizacji, gdyż zbudowanie szczególnej więzi z młodzieżą, wypracowanie autorytetu, daje duże rezultaty wychowawcze⁶⁵⁶.

Działania intensyfikuje konieczność dążenia do ujednolicenia standardów opiekuńczo-wychowawczych i edukacyjnych tak jak jest to w krajach Unii Europejskiej⁶⁵⁷. Ważną zmianą było również zastąpienie Ustawy o postępowaniu w sprawie nieletnich z 1982 roku nowym aktem Ustawą o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich⁶⁵⁸, która intensyfikuje wsparcie umożliwiające dzieciom i młodzieży z zaburzeniami zachowania powrót do życia w społeczeństwie, zgodnie z przepisami prawa. Nowe rozwiązania warte zauważenia, to dookreślenie dolnej granicy wieku (10 lat) dziecka, wobec którego może być prowadzone postępowanie w sprawie o demoralizację. Dotychczasowy brak tej regulacji powodował, że prawo nie chroniło młodszych dzieci przed takim postępowaniem, które jest trudnym

⁶⁵⁴ Tamże.

⁶⁵⁵ *Zaburzenia przystosowania...*, s. 89.

⁶⁵⁶ Powyższe tezy i tematy były podjęte Między innymi, dnia 18 maja 2022 z okazji 50- lecia istnienia Instytutu Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji Uniwersytetu Warszawskiego. Wówczas odbyła się międzynarodowa konferencja naukowa *Debaty o resocjalizacji. Idea, badania, wektory rozwoju*. Swoje głosy w sprawie potrzeby zmian w resocjalizacji zabierali: naukowcy, kuratorzy sądowi, przedstawiciele Ministerstwa Sprawiedliwości, zakładów poprawczych i zakładów karnych, Polskiego Centrum Mediacji, poradni psychologiczno-pedagogicznych, organizacji pozarządowych a także studenci. Organizatorzy zaznaczają, że było to tylko jedno z wielu wydarzeń skupionych wokół zmian w resocjalizacji w Polsce i na świecie.

⁶⁵⁷ W. Ambrozik, *Resocjalizacja dzieci i młodzieży w codzienności działania*, w: *Edukacja a życie codzienne*, red. A. Radziejewicz-Winnicki, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2002, s. 88.

⁶⁵⁸ Dz.U. 2022 poz. 1700.

przeżyciem psychicznym, przed którym powinno się chronić młodsze dzieci, zapewniając inne, alternatywne metody. Ważną zmianę stanowią także kompetencje powierzone dyrektorowi szkoły, który we własnym zakresie może podjąć wobec nieletniego, który przejawia demoralizację lub popełnił czyn karalny, który nie jest przestępstwem, tzw. ściganym z urzędu, oddziaływania wychowawcze (pouczenie, ostrzeżenie nakaz wykonania prac na rzecz szkoły), nie zawiadamiając sądu rodzinnego.

Wychowanie współczesnego dziecka jest ogromnym wyzwaniem, nie tylko dla rodziców, ale także dla wychowawców i nauczycieli. Jakimi przymiotami powinien odznaczać się wychowawca, zwłaszcza ten pracujący w wymagającym środowisku dzieci ulicy? Tak, aby młodzież chciała go słuchać i naśladować? Historia wychowania pokazuje, i dostarcza nam wielu przykładów, że owa tajemnica skuteczności tkwi, nie w dyscyplinie i karze, ale w postępowaniu względem wychowanka, według zasad szeroko rozumianej i interpretowanej – miłości wychowawczej. Dzieje się tak, dlatego, że miłość od zawsze była i jest największym pragnieniem każdego człowieka. Wyraża się ona nie tylko w potrzebie kochania drugiej osoby, ale także, w pragnieniu bycia kochanym, miłością bezwarunkową⁶⁵⁹.

⁶⁵⁹J. Wilk, *Miłość wychowawcza tajemnicą skuteczności*, w: *Współczesny wychowawca w stylu księdza Bosko. Materiały z sympozjum z okazji 100-lecia pracy Salezjanów w Polsce. Katolicki Uniwersytet Lubelski*. 16-17.04.1998, red. Tegoż, Wydawnictwo Poligrafia Salezjańska, Lublin 1998, s.18.

Rozdział III Zjawisko dzieci ulicy w teorii i praktyce pedagogicznej

Próba zdefiniowania zjawiska dzieci ulicy nie jest łatwa, ponieważ literatura przedmiotu zwraca uwagę na różne jego aspekty. Pojęcie to ewoluuje wraz z przemianami społeczno-gospodarczymi i powszechną globalizacją, rozszerzając swój zakres znaczeniowy. Najważniejsze zmiany polegają na tym, że klasycznie rozumianą grupę dzieci ulicy, do których zalicza się dzieci porzucone, bezdomne, sieroty, kaleki, dla których ulica jest domem, bo nikt nie sprawuje nad nimi opieki, uzupełniły lub zastąpiły, w zależności od kraju, „dzieci na ulicy”, które mają zapewnioną opiekę i dom, w którym mogą mieszkać, ale z różnych względów na miejsce przebywania wybierają ulicę.

Wbrew pozorom genezy zjawiska, dzieci ulicy nie upatruje się w sposobie młodych ludzi na nudę, czy braku pomysłów na alternatywne zajęcia, które dla osób interesujących się powierzchownie tym zjawiskiem mogłyby wysuwać się na pierwszy plan. To młodzi ludzie, którzy „uciekają” od doświadczanej w domu przemocy⁶⁶⁰. Dzieci są krzywdzone w wielu wymiarach, m.in.: fizycznym, seksualnym, ekonomicznym⁶⁶¹, psychicznym⁶⁶². Jest też grupa, którą na ulicę wyciąga bieda i złe warunki bytowe, panujące w domu. Są tam również osoby, wywodzące się z szeroko rozumianych rodzin dysfunkcyjnych, które nie radzą sobie z właściwym sprawowaniem funkcji opiekuńczo-wychowawczych nad swoimi dziećmi. Niestety są też kraje, gdzie dzieci są zmuszane przez rodziców do wyjścia „na ulicę”, aby cały dzień pracować lub żebrac na utrzymanie rodziny.

Z biegiem lat grupę „dzieci na ulicy” „zasiliły” również młode osoby z domów o dobrym statusie materialnym, ale pozbawionych właściwych rodzinie więzi, miłości, akceptacji i troski rodzicielskiej. Ich rodzice są albo nieobecni fizycznie, zajęci swoją pracą,

⁶⁶⁰ Wyniki badań opublikowane w raporcie B. Głowackiej, przeprowadzone przez Rzeczników Praw Dziecka TPD, pracujących na co dzień z dzieckiem i jego rodziną, w 30 rejonach Polski, pokazują, że najczęstszymi sprawcami krzywdzenia dzieci są ich rodzice. Stanowią oni 59% ogółu sprawców: ojciec (34%) i matka (25%). Rodzice naruszają prawa dziecka wielokrotnie i w różnych kategoriach. Dzieci są krzywdzone także przez inne osoby im bliskie, tj. macocha, ojczym, brat, dziadkowie, konkubenci, wujkowie. Rodzice łącznie z innymi członkami rodziny stanowią aż 66% ogółu sprawców. Pozostały procent osób nieprzestrzegających podstawowych praw dzieci stanowią osoby niespokrewnione. Wśród nich największą grupę (aż 8%) stanowią nauczyciele. Pozostałe osoby to pracownicy służby zdrowia, pomocy społecznej i wymiaru sprawiedliwości; *Przestrzeganie praw dziecka. Raport z badań monitorujących, realizowanych w ramach projektu pt. Rzecznictwo i monitoring praw dziecka w 40 powiatach na terenie Polski*, red. B. Głowacka, KKWR, Warszawa 2008.

⁶⁶¹ Rozumianej, jako zmuszanie dzieci do pracy zarobkowej na rzecz rodziny, często ponad ich siły fizyczne. W Polsce zazwyczaj nieobecna, ale charakterystyczna dla krajów Trzeciego Świata, Azji, Ameryki Łacińskiej.

⁶⁶² Przemoc psychiczna (emocjonalna) rozumiana jest jako „przewlekła, niefizyczna, szkodliwa interakcja pomiędzy dzieckiem i opiekunem, obejmująca zarówno działania, jak i zaniechania”. Zachowania będące jej przejawem, to, m.in. niedostępność i zaniedbanie emocjonalne, wyrażające się brakiem reakcji emocjonalnych wobec dziecka, relacje z dzieckiem oparte na wrogości, tj. obwinianie, odrzucanie, oczernianie i traktowanie jako kozła ofiarnego, interakcje z dzieckiem nieodpowiednie rozwojowo lub niekonsekwentne, niezuznawanie indywidualności dziecka i jego granic psychicznych, zaniedbania w tworzeniu dla dziecka właściwych warunków do socjalizacji; D. Glaser, *Jak sobie radzić z problemem krzywdzenia i zaniedbywania emocjonalnego – dalszy rozwój ram konceptualnych*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2011, nr 10, s.18-36.

lub niedostępni emocjonalnie, przytłoczeni swoimi problemami⁶⁶³. Dzieci te, choć nie doświadczają przemocy fizycznej, ani biedy, również uciekają na ulicę, aby szukać osób, które dadzą im uwagę i akceptację, odbudują poczucie wartości, zbudują relację i więzi, której nie doświadczają w swoich rodzinach. Często też ucieczkę w niebezpieczne towarzystwo, traktują jako znak sprzeciwu, możliwość decydowania o sobie⁶⁶⁴. Zauważalną grupę dzieci ulicy tworzą także tzw. eurosieroty. Ich rodzice, lub jedno z nich przebywają na stałe za granicą, w celach zarobkowych, a ich wychowują dziadkowie lub wujostwo. W pewnym sensie są więc sierotami, żyjąc na co dzień bez możliwości fizycznego kontaktu z rodzicami. Nie zawsze jednak traktowane są jak dzieci ulicy, bo pozornie mają wszystko, dobry status materialny i opiekę dalszej rodziny, jednak one również potrzebują zainteresowania dorosłych, którzy zrozumieją ich sytuację⁶⁶⁵.

Wraz z rozwojem gospodarczo-kulturowym, w wielu krajach „ulicę” zastąpiły dworce, galerie, wielkopowierzchniowe sklepy, kluby, dyskoteki. Natomiast rozwój technologiczny związany z informatyzacją i cyfryzacją społeczeństwa zabrał część „dzieci ulicy” na „cyberulicę”. To wirtualny świat, który zatrzymuje dziecko w domu, przy komputerze, ale niesie za sobą równie dużo zagrożeń co „ulica”, rozszerzając omawianą definicję o nową grupę społeczną- „dzieci cyberulicy”⁶⁶⁶. Tworzą ją młodzi ludzie, najczęściej z rodzin o dobrym statusie materialnym, które zapewniają im sprzęt komputerowy i dostęp do Internetu. Ich rodzice są jednak zapracowani, zagubieni w swoich problemach, zostawiają dzieci, aby zajmowały się same sobą. Wędrują więc samotnie, bez kontroli dorosłych po wirtualnym świecie, a cyberprzestrzeń, stwarzając im nieskończone możliwości jej eksplorowania, zabija nudę i samotność. Internet przenosi ich w elitarny świat, zapewnia anonimowość, umożliwiając wcielanie się w dowolne role. Świat gier ludzi możliwościami dokonywanie rzeczy, dających przewagę nad innymi, pomagającymi przezwyciężyć dziecięce kompleksy i zapomnieć o bolesnej rzeczywistości⁶⁶⁷. Niestety Internet nie jest w żaden sposób bezpieczniejsza od „ulicy”, wykorzystywany w sposób niewłaściwy, bez kontroli dorosłych niesie równie groźne niebezpieczeństwa dla rozwoju i funkcjonowania młodego człowieka. Wśród najpopularniejszych „cyberzagrożeń” (*cyber threats*) wymienia się: uzależnienia od Internetu i

⁶⁶³ Alem & Laha, *Livelihood of Street Children and the Role of Social Intervention* „Insights from Literature Using Meta-Analysis” 2016, no. 7, pp. 1-13, tł. własne.

⁶⁶⁴ T. Olearczyk, *Rosnąca mniejszość-dzieci ulicy*, w: *Dzieci ulicy w Polsce. Nowe konteksty zjawiska*, red. B. Adamczyk, K. Biel, Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM, Kraków 2016, s.187.

⁶⁶⁵ B. Adamczyk, P. Maciaszek, *Dzieci ulicy mają swoje marzenia*, rozm.przepr. S. Paszkowska, Radio Kraków, 2015, <https://www.radiokrakow.pl/rozmowy/dzieci-ulicy-maja-swoje-marzenia/> (dostęp 14.09.2021).

⁶⁶⁶ Ż. Tempczyk-Nagórka, *Od dzieci ulicy do dzieci cyberulicy*, „Forum Pedagogiczne” 2020, nr 2, s.199.

⁶⁶⁷ Tamże, s. 204.

portali społecznościowych, hateing⁶⁶⁸, hakerstwo⁶⁶⁹, dostęp do niedostosowanych do wieku gier komputerowych i sieciowych, obfitujących w przemoc, okrucieństwo, negatywne wzory zachowań⁶⁷⁰.

Aby zaprojektować skuteczne działania zapobiegające „cyberzagrożeniom”, niezbędne jest zrozumienie motywacji i rodzaju podejmowanych przez dzieci i młodzież działań w Internecie. Autorzy jednego z artykułów, badając ten temat w skali międzynarodowej, zauważyli, że największą aktywność młodych ludzi zauważa się wokół sieci społecznościowych (*online social networks*)⁶⁷¹. Zaproponowali, aby w związku z tym systematycznie projektować i rozwijać techniki, zapobiegające narażaniu nieletnich na niebezpieczeństwa w sieci, m.in. przeprogramowując i unowocześniając techniki filtrowania Internetu, w oparciu o nowe zagrożenia, tj.: wykrywanie treści seksualnych, identyfikacja fałszywych kont, oflagowywanie wielu kont tej samej osoby⁶⁷².

Zarówno „ulica”, jak i Internet, stają się dla współczesnych dzieci ulicy miejscem zaspokajania i realizacji swoich potrzeb, których nie daje im dom rodziny. Zastępują rodziców w sprawowaniu za nich funkcji należnych rodzinie, tj. opiekuńcze, wychowawcze, socjalizacyjne, czy materialno-ekonomiczne⁶⁷³. Dzieci uciekając od przemocy, nędzy i samotności, których doświadczają od dorosłych wybierają miejsca, które znajdują się poza ich kontrolą. Szukają tam swoich sposobów na życie. Narażone na stres, wynikający z przebywania „na ulicy” oraz doświadczający braku zaspokajania podstawowych potrzeb, stają się bardziej podatne na przemoc, używki, problemy ze zdrowiem fizycznym i psychicznym⁶⁷⁴.

Wieloletnie apele pedagogów społecznych w Polsce i na świecie opisujących i nagłaśniających problem dzieci ulicy, zmieniają powoli sposób myślenia społeczeństwa o tych dzieciach. Przestają być one traktowane jedynie jako zbiorowość statystyczna, charakterystyczna dla ubogich krajów. Zauważony zostaje globalny wymiar tego zjawiska i zostaje ono poddawane wielu badaniom naukowym, m.in. związanych z funkcjonowaniem

⁶⁶⁸ Zjawisko rozumiane jako obrażanie, wyzywanie, posługiwanie się językiem nienawiści w stosunku do jednostek lub całych grup społecznych, realizowane w Internecie, na portalach społecznościowych lub za pomocą komunikatorów.

⁶⁶⁹ Zjawisko rozumiane jako przestępstwa dokonywane w sieci, polegające, m.in. na kradzieży haseł, wyłudzeniu informacji, kradzieży danych.

⁶⁷⁰ Ż. Tempczyk-Nagórka, *Od dzieci ulicy...*, s. 205-206.

⁶⁷¹ A. Tsirtsis, N. Tsapatoulis, M. Stamatelatos, K. Papadamou and M. Sirivianos, *Cyber security risks for minors: A taxonomy and a software architecture*, „International Workshop on Semantic and Social Media Adaptation and Personalization (SMAP) 2016, pp. 93-99, doi: 10.1109/SMAP.2016.7753391, tł. własne.

⁶⁷² Tamże.

⁶⁷³ T. Olearczyk, *Rosnąca mniejszość...*, s. 187.

⁶⁷⁴ K. Pillai, *Prevention with children living&working on the streets*, <https://www.unodc.org/unodc/prevention/youth-initiative/youth-magazine/2021/december/prevention-with-children-living-and-working-on-the-streets.html> (dostęp: 10.10.2021), tł. własne.

dzieci ulicy w aspektach: ekonomicznym, bezpieczeństwa, uzależnień⁶⁷⁵. Wpływ na zainteresowanie zjawiskiem dzieci ulicy, zarówno przez teoretyków, jak i praktyków, ma również zauważalna zmiana w charakterze dzieci przebywających „na ulicy”. Nie są to już tylko wyłaniający się z ciemnych zaułków ulic bezdomni, sieroty, niepełnosprawni, przestępcy czy handlarze narkotyków, budzący litość mieszaną ze strachem i odrazą. Dziś zjawisko to obejmuje dzieci i młodzież, którzy znaleźli się „na ulicy”, ponieważ dorośli zapomnieli o ich prawach do opieki, poczucia bezpieczeństwa, nauki, rozwoju. Ich widok budzi troskę o to, aby im pomóc i zapobiec ich wykluczeniu społecznemu, a także brak akceptacji dla istnienia zjawiska dzieci ulicy w cywilizowanym świecie.

W tej części pracy zostanie przedstawiona teoretyczna charakterystyka pojęć związanych z dziećmi ulicy, jak i praktyką pedagogiczną, wykonywaną na ich rzecz, nazywaną streetworkingiem. Zaprezentowane zostaną także „dobre praktyki” pracy z dziećmi ulicy w środowiskach pozainstytucjonalnych. Rozdział zakończy szczegółowa charakterystyka pracy wychowawczej Kazimierza Lisieckiego „Dziadka”, kierowanej do ówczesnych dzieci ulicy, którą realizował w Ogniskach Wychowawczych. Stanowią one swoisty fenomen pedagogiczny. Zmieniła się ich nazwa, forma instytucjonalna, ale ich idea przetrwała do czasów współczesnych. Praca Lisieckiego z dzieckiem i rodziną potrzebującą wsparcia, realizowana metodą „ognisk” jest dziś kontynuowana, m.in. przez Krajowy Komitet Wychowania Resocjalizującego, jego imienia, którego działalność opiekuńczo-wychowawcza i profilaktyczna stanowi przedmiot niniejszej pracy. Ideę „Dziadka” kontynuują także, na terenie całej Polski, jego wychowankowie w ramach Zespołu Ognisk Wychowawczych im. Kazimierza Lisieckiego.

3.1. Dzieci ulicy jako fenomen przeobrażeń i procesów społecznych

Zainteresowanie teoretyków i praktyków zjawiskiem dzieci ulicy ukazało swoisty fenomen tego zjawiska. Współczesne społeczeństwo, mimo coraz wyższego poziomu rozwoju, jest jednocześnie bezradne w jego wyeliminowaniu⁶⁷⁶. Dodatkowo problem dzieci ulicy zamiast wygasać ze względu na ciągle poprawiające się warunki bytowe, procesy globalizacji, paradoksalnie z ich właśnie powodu eskaluje, obejmując coraz szersze kręgi dzieci i młodzieży⁶⁷⁷. Wpływa na to, m.in. szerzenie się dysproporcji ekonomicznych między

⁶⁷⁵ J. Sokołowska, *Dzieci ulicy...*, s. 8.

⁶⁷⁶ B. Adamczyk, *Dzieci ulicy w Polsce i na świecie, Definicja. Typologia. Etiologia*, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2015, s. 20.

⁶⁷⁷ T. Olearczyk, *Rosnąca mniejszość...*, s. 188.

rodzinami. Doświadczenie ubóstwa dotyka najbardziej dzieci i młodzież, prowadząc do ich wykluczenia i marginalizacji społecznej⁶⁷⁸.

W Polsce zjawisko dzieci ulicy również przetrwało, a nawet rozwinęło się, mimo transformacji ustrojowych, które miały na celu poprawę życia dorosłych, dzieci i całych rodzin⁶⁷⁹. Stało się tak, gdyż oprócz pozytywnych przemian ekonomicznych, społecznych, czy prawnych, równolegle pojawiły się negatywne „skutki uboczne” nowego zjawiska, tj. bezrobocie, a więc i ubóstwo, z którym wiąże się brak właściwych dla rozwoju dzieci warunków bytowych i wykluczenie społeczne. Nowe warunki ekonomiczne ujawniły niezaradność życiową części rodziców, innych zmusiły do emigracji zarobkowej, przyczyniając się do związanej z tym dezintegracji rodzin⁶⁸⁰. Widać więc, że procesy te stanowiły „dobry grunt” dla rozwinięcia się patologii i marginalizacji społecznej⁶⁸¹.

Współczesne rodziny mają co raz wyższy status materialny, ale kosztem samotności emocjonalnej dzieci i młodzieży ją tworzących. Dorośli, wybierając „karierę”, „gubią” czas na fizyczne i psychiczne zaangażowanie w życie swojego potomstwa⁶⁸². Dzieci i młodzież szukają więc zaspokojenia swoich potrzeb na przysłowiowej „ulicy”, rozumianej jako szereg miejsc niekontrolowanej przez dorosłych aktywności, tj. parki, zaułki, pustostany, opuszczone place zabaw, itd.⁶⁸³. Paradoksalnie, chociaż „ulica” w żaden sposób nie zapewnia młodym osobom „szczęśliwego dzieciństwa”, a wręcz przeciwnie jest dla przebywających na niej źródłem permanentnego stresu, od wielu lat, to na „niej” dzieci i młodzież szukają akceptacji i miłości, której nie mają w swoim domu⁶⁸⁴.

Zjawisko dzieci ulicy jest wszechobecne, zarówno w krajach rozwijających się, jak i rozwiniętych i rośnie wraz z urbanizacją krajów i globalizacją społeczeństwa⁶⁸⁵. Badania wskazują, że najbardziej rozpowszechnione jest ono w grupie państw Afryki, Karaibów i Pacyfiku⁶⁸⁶. I chociaż jego skala i charakterystyka są zróżnicowane, w zależności od państwa,

⁶⁷⁸ T. Pilch, *Słowo wstępne*, w: *Streetworking. Teoria i praktyka*, red. E. Bielecka, Wydawnictwo Pedagogium, Warszawa 2005, s. 5.

⁶⁷⁹ Próbę jego usystematyzowania w postaci zwartej monografii, podjęły, m.in.: J. Sokołowska, *Dzieci ulicy. Tożsamość i zmiana*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2021; B. Adamczyk, *Dzieci ulicy w Polsce i na świecie. Definicja. Typologia. Etiologia*, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2015; A. Kurzeja, *Dzieci ulicy, profilaktyka zagrożeń*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.

⁶⁸⁰ A. Fidelus, *Zjawisko „dzieci ulicy” jako współczesny problem społeczny*, „Studia nad Rodziną” 2005, nr 2, s. 123.

⁶⁸¹ Tamże.

⁶⁸² T. Olearczyk, *Rosnąca mniejszość...*, s. 189.

⁶⁸³ Tamże.

⁶⁸⁴ Tamże.

⁶⁸⁵ E. Okumu Ongowo, K. Ngetich, H. Murenga, *A false start: Children of the Street's journey into the Charitable Children Institutions and its policy implications*, „Social Sciences & Humanities Open” 2021, Volume 4, Issue 1, doi: 10.1016/j.ssaho.2021.100166, tł. własne.

⁶⁸⁶ H. A. Salihu, *The growing phenomena of street children in tehran: An empirical Analysis*, „UKH Journal of Social of Social Science” 2019, no.3, doi:10.25079/ukhjss.v3n1y2019, tł. własne.

to geneza problemu wszędzie jest taka sama: dorośli, nie tylko rodzice, ale także przedstawiciele instytucji powołanych do tego rodzaju pomocy, nie szanują podstawowych praw dzieci do zapewnienia im prawidłowej opieki, zapewnienia bezpieczeństwa, poszanowania jego godności⁶⁸⁷.

Chociaż zdefiniowanie i skategoryzowanie zjawiska dzieci ulicy zawsze będzie stanowić jedynie próbę uchwycenia jego olbrzymiej skali i złożoności, warto podejmować się tego zadania. Co zostanie uczynione w kolejnych podrozdziałach tej części rozprawy. Pogłębiona refleksja dotycząca genezy i złożoności społeczno-wychowawczej tego zjawiska, pomoże lepiej zrozumieć fenomen jego istnienia i rozprzestrzeniania się na coraz to nowe obszary życia dzieci i młodzieży, mimo widocznej poprawy warunków bytowych rodzin i obecności wielu instytucji powołanych do rozwiązywania problemów społecznych.

3.1.1. Pojęcie, kategorie i charakterystyczne cechy dzieci ulicy

Dzieci ulicy określane są jako społeczność spotykana wyłącznie w miastach. Kluczowe jest tu słowo „ulica”, która obecna jest zazwyczaj tylko w miastach⁶⁸⁸. To miejsce wspólne, a więc zazwyczaj niekontrolowane przez nikogo, do którego dostęp mają wszyscy, zarówno porządni obywatele, jak i przestępcy, szukający naiwnych ofiar swoich czynów. „Ulica” jest niebezpieczna zwłaszcza dla dzieci i młodzieży, które traktują przebywanie na niej, jako atrakcję, dobrą zabawę, możliwość spędzenia wolnego czasu, a nie są świadome jej rzeczywistych zagrożeń. Analizując zjawisko dzieci ulicy, warto zaznaczyć, że owa „ulica” jest tylko symbolem wszystkich niebezpiecznych miejsc, w których przebywają na co dzień młodzi ludzie. Są to, m.in.: podwórka, bramy, ławki osiedlowe, klatki schodowe, opuszczone budynki, wielkie skupiska bloków, dworce, centra handlowe⁶⁸⁹. Jest to także, co raz częściej, „tylko” miejsce alternatywne dla ich domów rodzinnych. Nie mają ich tylko pozornie, gdyż rozwój gospodarczy i związane z nim zmiany społeczne oraz wieloletnie apele pedagogów i społeczników, sprawiły, że bezdomnym dzieciom ulicy, w większości krajów, udało się zapewnić i w razie potrzeby cały czas gwarantuje się: „dach nad głową”, opiekę instytucji i utrzymanie⁶⁹⁰.

Próbując usystematyzować definicję pojęcia dzieci ulicy warto zacząć od tej najbardziej ogólnej, słownikowej. Zgodnie z nią są to dzieci i młodzież pozbawione właściwej opieki

⁶⁸⁷ M. Marszałek, *Dzieci ulicy a obraz dzieciństwa XXI wieku*, w: *Streetworking. Aspekty praktyczne i teoretyczne*, red. M. Michel, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 44.

⁶⁸⁸ B. Parysiewicz, *Dziecko ulicy. Wybrane zagadnienia*, w: *Droga jako przestrzeń ludzka*, red. A. Drózd, G. Witaszek, Wydawnictwo KUL, Lublin 2002, s. 239.

⁶⁸⁹ T. Olearczyk, *Rosnąca mniejszość...*, s. 199.

⁶⁹⁰ B. Parysiewicz, *Dziecko ulicy...*, s. 239.

rodzicielskiej, pozostawione samym sobie, których wychowuje ulica⁶⁹¹. Szersze określenie zjawiska proponuje Barbara Adamczyk, pedagog, która swoje badania naukowe, koncentruje, m.in. wokół zjawiska dzieci ulicy w Polsce i na świecie. Zgodnie z jej doświadczeniem, które zdobywa także w rozmowach z wychowawcami pracującymi z tymi dziećmi w różnych krajach, to „dzieci poniżej 18 roku życia, przebywające w środowisku ulicy, która przejęła funkcję opiekuńczą, materialno-ekonomiczną, wychowawczą i socjalizacyjną rodziny. Ich dzieciństwo jest zagrożone, bo wszystkim sferom ich życia towarzyszy proces marginalizacji”⁶⁹². Podobnie dzieci te określa Wiesław Kołak, przewodniczący Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego. Organizacja ta zrzesza osoby i instytucje działające na rzecz dzieci ulicy w Polsce i na świecie. Bazując na doświadczeniu z regularnie prowadzonych dyskusji na temat tego zjawiska, w ramach Forum Przyjaciół Dzieci Ulicy, sformułowano ich definicję, najbardziej odpowiadającą realiom polskim, z której korzystają badacze tego zjawiska. Brzmi ona następująco: „to te dzieci, które na skutek niespełniania przez ich rodziców podstawowych funkcji opiekuńczych i wychowawczych dużo czasu spędzają poza domem: na ulicy, podwórku i w innych miejscach niekontrolowanej aktywności. Ulica stała się dla nich źródłem wiedzy o życiu. Tu realizują swą naturalną aktywność poznawczą i społeczną. Są to więc dzieci wychowujące się na ulicy i tam wychowywane”⁶⁹³.

Polskie definicje jednoznacznie wskazują, na to, że dzieckiem ulicy staje się wówczas, gdy to „ulica” zaczyna zaspokajać więcej funkcji przypisanych rodzinie, niż ona sama, gdyż nie jest w stanie tego zrobić⁶⁹⁴. Natomiast żadna z nich nie wspomina o tym, że „ulica” jest ich domem. Informację tę niestety zawierają już opisy międzynarodowe. I tak Organizacje Narodów Zjednoczonych zaliczają do dzieci ulicy „chłopców i dziewczynki, dla których ulica stała się miejscem zamieszkania i/lub źródłem utrzymania. Dorośli nie zapewniają im należytej opieki, nie korygują ich zachowań i nie kierują na właściwe ścieżki postępowania”⁶⁹⁵.

Rada Europy⁶⁹⁶, zalicza do dzieci ulicy te „poniżej 18. roku życia, które przez krótszy lub dłuższy czas żyją w środowisku ulicznym. Dzieci te żyją, przenosząc się z miejsca na miejsce, nawiązują kontakty z grupą rówieśniczą lub innymi grupami na ulicy”⁶⁹⁷. Rada Europy wskazuje, że nie utrzymują one kontaktu z rodzicami i szkołą.

⁶⁹¹ *Dzieci ulicy*, w: *Słownik współczesnego języka polskiego*, t. 1, red. B. Dunaj, Wydawnictwo SMS, Kraków 2000, s. 356.

⁶⁹² B. Adamczyk, *Dzieci ulicy w Polsce*, ..., s.33.

⁶⁹³ W. Kołak, *Dzieci ulicy w Polsce i na świecie*..., s.10.

⁶⁹⁴ Tenże, *Prawa dzieci ulicy w działalności KKWR*, „Opieka, Wychowanie, Terapia” 2002, nr 1, s. 4.

⁶⁹⁵ K. Pillai, *Prevention with children living...*, [online].

⁶⁹⁶ Rada Europy to międzynarodowa organizacja skupiająca wokół swoich działań większość państw europejskich. Opracowana przez nią definicja „dzieci ulicy” jest efektem programu badawczego, który miała za zadanie opisać położenie socjalne tych dzieci w 24 krajach europejskich; A. Kurzeja, *Dzieci ulicy*..., s. 13.

⁶⁹⁷ Tamże.

Charakterystykę dzieci ulicy w skali światowej potwierdza definicja Międzynarodowego Biura Katolickiego ds. Dzieci (ICCB). Mówi ona o tym, że do grupy tej zalicza się „każdą dziewczynkę i chłopca, dla których ulica (w najszerszym znaczeniu tego słowa, łącznie z niezajętymi mieszkaniami, śmietniskami itd.) stała się jej lub jego zwykłym miejscem pobytu i/lub źródłem utrzymania; i które są niedostatecznie chronione, nadzorowane lub kierowane przez odpowiedzialną osobę dorosłą”⁶⁹⁸.

Podsumowując powyższe definicje, warto wspomnieć również o jednej z tych najbardziej współczesnych (z roku 2022 r.), zamieszczonej w *Małym słowniku filozofii polityki*. Jej autorką jest Jadwiga Daszykowska-Tobiasz. Zgodnie z tą definicją, są to dzieci „od 3. do 18. roku życia, które krócej lub dłużej żyją w środowisku ulicznym, pozostając poza istniejącym systemem opieki i wychowania”⁶⁹⁹. Tę grupę dzieci charakteryzuje „doświadczana przez nich alienacja i osamotnienie, które może prowadzić je do wielu ryzykownych wyborów i negatywnych skutków w życiu”⁷⁰⁰. Przytoczony opis, systematyzuje pojęcie dzieci ulicy i potwierdza, w jaki sposób należy współcześnie rozumieć jego złożony kontekst.⁷⁰¹

Autorka doprecyzowuje również, że nazwy dzieci ulicy używa się głównie w naukach społecznych i stosuje określając zarówno te dzieci, które na stałe zamieszkują na ulicy, jak i te, które na noc wracają do domu, a na ulicy spędzają tylko swój wolny czas⁷⁰². Wskazuje również na będące w użyciu synonimy tego pojęcia, tj.: „dzieci działające przestępczo”, „dzieci zaniedbane”, „uciekierzy”, „dzieci zagrożone demoralizacją”, „dzieci stosujące przemoc”⁷⁰³.

Analiza istniejących definicji dzieci ulicy, pokazuje, że nie da się stworzyć jednej wyczerpującej całkowicie zakres tego zjawiska. Dlatego wszystkie traktuje się jedynie, jako zespoły cech, które pozwalają uchwycić istotę i sens fenomenu dzieci ulicy. W celu konkretyzacji definicji, zjawisko dzieci ulicy próbowano wielokrotnie i na różne sposoby kategoryzować. Tu także nie ma jednorodności podziału. Warto przytoczyć kilka z nich, aby zagłębić się w różne aspekty tego zjawiska.

Zaczynając od najbardziej ogólnych klasyfikacji, stanowiących jednocześnie podstawę do dyskusji na temat tego zjawiska trzeba wskazać, obecny również w nomenklaturze obcojęzycznej, podział na dzieci ulicy (*children of the street*, *street children*, *street urchins*,

⁶⁹⁸ Tamże.

⁶⁹⁹ J. Daszykowska-Tobiasz, *Dzieci ulicy*, w: *Mały słownik filozofii polityki*, red. P. Bromski, M. Dudek, Wydawnictwo von borowiecky, Radzymin-Warszawa 2022, s.50.

⁷⁰⁰ Tamże, s. 51.

⁷⁰¹ Zgodnie z zamysłem redaktorów pozycji książkowej, w której zamieszczone definicję dzieci ulicy autorstwa J. Daszykowskiej- Tobiasz, było stworzenie słownika pojęć z zakresu filozofii polityki, które należałoby zdefiniować „na nowo”, ze względu na to, że uległy różnym wpływom ideowym i światopoglądowym, zacierając swoje pierwotne znaczenie. W staraniach o przywrócenie pojęciom z kręgu rzeczywistości politycznej ich „właściwego” rozumienia, redaktorzy łączą nadzieję podejmowania trafniejszych decyzji z nią związanych; Tamże, s. 249.

⁷⁰² Tamże, s. 50.

⁷⁰³ Tamże, s. 51.

street kids) i „dzieci na ulicy” (*children in the street*)⁷⁰⁴. Uwzględnia ona warunki bytowe tych dzieci i uświadamia fakt, że bycie dzieckiem ulicy nie w każdym zakątku świata wiąże się z bezdomnością. W krajach rozwiniętych do których należą, m.in.: Stany Zjednoczone, Państwa Europy Zachodniej, jak i Polska, dziećmi ulicy nazywa się młodych ludzi, mimo iż mają swój dom i opiekunów, ale uciekają „na ulicę” i przebywają tam z różnych, wymienianych już wielokrotnie powodów tj. przemoc, brak zainteresowania rodziców, nieprawidłowa opieka, poszukiwanie przygód. Nie zauważa się tam grupy dzieci, która mieszkałaby na ulicy, w wyniku bezdomności, gdyż w krajach tych, ze względu na dobrze rozwinięte instytucje opieki, dzieci pozbawione opieki dorosłych, z powodu ich śmierci lub niezdolności do sprawowania opieki, trafiają do specjalnie przygotowanych instytucji opiekuńczo-wychowawczych⁷⁰⁵. Natomiast w krajach biedniejszych, rozwijających się, wśród których znajdują się państwa Afryki i Azji, ale także np. Brazylia, Kuba, Moskwa można spotkać się z dziećmi, które rzeczywiście mieszkają na ulicy, a system opiekuńczy państw, nie ma środków finansowych, aby powołać sieci instytucji, które mogłyby zaopiekować się tą grupą dzieci. Tworzą ją dzieci osierocone, ale też po prostu porzucone przez rodziców lub takie, które musiały uciekać, bo były w różny sposób wykorzystywane, i nie mają już, gdzie wrócić, bo zagrażałoby to ich życiu⁷⁰⁶.

Widać więc, że współczesne nam zjawisko dzieci ulicy ma charakter globalny. A nadal wielu osobom kojarzy się tylko z sytuacją krajów biedniejszych, jak: Ameryka Południowa, Afryka, Azja. Warto jednak nieustannie uświadamiać społeczeństwo, że jest to problem obecny także w krajach europejskich, chociaż przyjmuje tam nieco inny charakter.

Kolejną klasyfikacją proponuje UNICEF (1986). Definiuje i dzieli on dzieci ulicy na trzy kategorie:

- *Street Living Children* (tł. dzieci ulicy)- dzieci, które uciekły od swoich rodzin i pracują i żyją samotnie na ulicy, z rodziną mają tylko sporadyczny kontakt,

- *Street Working Children* (tł. dzieci pracujące na ulicy)- dzieci, które pracują na ulicy, mieszkają w domach i utrzymują (zazwyczaj) kontakt z rodziną,

- *Children From Street Families* (tł. dzieci z rodzin ulicznych)- dzieci, które mieszkają na ulicy ze swoimi rodzinami⁷⁰⁷.

⁷⁰⁴ Tamże, s. 50.

⁷⁰⁵ W. Kołak, *Dzieci ulicy...*, s.11.

⁷⁰⁶ Alem & Laha, *Livelihood of Street Children...*, [online]

⁷⁰⁷ S. Parveen, *Conceptual meaning and definition of street children*, „Sociology” 2014, vol. 12, no. 11, p. 78, tł. własne.

Podobny podział wprowadza Agencja Stanów Zjednoczonych ds. Rozwoju Międzynarodowego (USAID), co świadczy o jego trafności i zgodności z rzeczywistym obrazem tego zjawiska. Wyróżnia ona:

- *A Child of the Streets* (tł. dziecko ulicy, wielu ulic)- dzieci, które nie mają domu i wsparcia rodziny, ulica jest ich domem, wędrują z miejsca na miejsce, mieszkają w schronach i opuszczonych budynkach,

- *A Child on the street* (tł. dziecko z ulicy)- dzieci te wracają do domu, na noc, aby się przespać, a większość dni i niektóre noce spędzają na ulicy. Powodem ich zachowania jest ubóstwo, duża rodzina uniemożliwiająca wygodne warunki bytowe, wykorzystywanie seksualne, przemoc fizyczna

- Part of a Street Family* (tł. dzieci stanowiące rodzinę uliczną)-mieszkają na chodnikach, placach miejskich, wraz ze swoimi rodzinami. Prowadzą koczowniczy tryb życia, niosąc ze sobą cały swój dobytek. Są zagrożone wysiedleniem w wyniku ewentualnych wojen i klęsk żywiołowych. Dzieci z tych rodzin często pracują na ulicy, wraz z innymi członkami rodziny⁷⁰⁸.

USAID wprowadza także nową kategorię:

- *In Institutionalized Care* (tł. dzieci w opiece zinstytucjonalizowanej)- dzieci będące pod opieką instytucji, ale z powodu swojej bezdomności, tego jak spędziły większą część życia, jakie przyswoiły wzorce, są zagrożone powrotem „na ulicę”⁷⁰⁹.

Kategoryzacja zjawiska dzieci ulicy, autorstwa polskich badaczy przybiera formy bardziej szczegółowe.

Anna Kurzeja proponuje, aby podział wyróżniał:

- dzieci uciekające z domów, po awanturach,
- wywodzące się z rodzin patologicznych, które nie realizują obowiązku szkolnego, spędzają większość czasu na ulicy, ale nocują w domu,
- spędzające większość swego czasu na ulicy, która spełnia rolę miejsca ich pracy, domu, szkoły,
- pracujące na ulicach, które zdobywają pieniądze żebrząc, myjąc szyby w samochodach lub odprowadzając wózki w supermarketach ⁷¹⁰.

Natomiast Wiesław Kołak wyróżnia:

- dzieci uciekające z domów rodzinnych,

⁷⁰⁸ Tamże, s. 79.

⁷⁰⁹ Tamże.

⁷¹⁰ A. Kurzeja, *Dzieci ulicy...*, s.17.

-dzieci i młodzież uciekającą z placówek opieki całkowitej oraz tą skierowaną do tego rodzaju placówek, ale pozbawioną opieki ze względu na brak w nich miejsca,
-dzieci, które pracują na ulicy, by pomóc rodzinie w utrzymaniu,
-młodzi ludzie obojga płci, prostytuujący się,
-grupy przestępcze nieletnich, popełniające zabronione czyny,
-błokersi, młodzi ludzie zamieszkujący blokowiska, niezamożni, bez szans na sukces, bez zapалу, aby go osiągnąć,
-dzieci niczyje, pochodzące z rodzin będących w sytuacji kryzysowej, krzywdzone, bite, wykorzystywane seksualnie⁷¹¹.

Irena Pospiszyl, polska pedagog resocjalizacyjna i patolog społeczny, proponuje następujący podział:

-uciekinierzy- to osoby, które uciekają na ulicę w wyniku doświadczanych w domu lub w szkole porażek, wagarują, są pozbawione jakiegokolwiek wsparcia od najbliższych,

-poszukiwacze przygód- to dzieci, które opuszczają dom, po lekturze książki, obejrzeniu filmu, aby przeżyć upragnioną przygodę. Ich rodzice często nie zauważają ich zniknięcia, więc śmiało uciekają kolejny raz. Wracają po kilku dniach, nocując u znajomych, czy krewnych

-włóczędzy, (zwani też ulicznikami, gawroszami, ulicznymi królewiczami), to najbardziej typowe dzieci ulicy, znakomicie przystosowane do życia poza domem, potrafią zorganizować sobie ciepły nocleg i posiłki, są odporne na uliczną niewygodę, złe traktowanie. Uznaje się je za najbardziej zdemoralizowaną grupę dzieci ulicy, używają środki odurzające i alkohol. Mieszkają na dworcach, w altankach i pustostanach.

-galerianki- dziewczyny, które większość dnia spędzają w galeriach handlowych. Szukają tam sponsorów, osób, którym, w zamian za zakupy, oferują usługi prostytutki, Typologię dzieci ulicy zamykają

-błokersi- najczęściej jest to młodzież. Ich cechą charakterystyczną jest codzienne, wielogodzinne przebywanie na podwórkach, w blokowych niszach i przejściach⁷¹².

Znakomitym podsumowaniem powyższych propozycji kategorii dzieci ulicy jest podział wprowadzony przez Barbarę Adamczyk, cytowaną już autorkę cennej poznawczo monografii o dzieciach ulicy w Polsce i na świecie. Zauważa ona, że należy sprecyzować wymieniane kategorie tych dzieci, podając teren ich występowania. Wskazuje ona na dwa podziały:

- na gruncie polskim: dzieci w sytuacji ulicy („dzieci na ulicy”), dzieci żyjące na ulicy, dzieci zdemoralizowane, dzieci pracujące,

⁷¹¹ W. Kołak, *Prawa dzieci ulicy...*, s. 4.

⁷¹² I. Pospiszyl, *Patologie społeczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 306-307.

- „na świecie”, wskazuje na dodatkowy podział na: dzieci chore, dzieci-migranci, dzieci- ofiary konfliktów zbrojnych, dzieci oskarżane o czary⁷¹³.

Ciekawą charakterystykę zjawiska dzieci ulicy pokazuje podział ich ze względu na wiek. Takiej kategoryzacji dokonano na potrzeby raportu dla belgijskiej Fundacji Króla Baudouina, wspierającej pracę na rzecz dzieci ulicy na gruncie polskim. Wyróżnia ona cztery kategorie wiekowe:

- dzieci od 3 do 6 lat- zajmują się żebractwem, kradzieżami i oszustwami,
- dzieci od 7 do 10 lat- charakteryzuje je agresja, wagarują, są negatywnie nastawione do szkoły, zażywają narkotyki i inne środki odurzające,
- młodzież w wieku od 11 do 15 lat-charakteryzuje ją niedostosowanie społeczne, demoralizacja i przestępczość,
- młodzież „starsza” od 16 do 18 lat- charakteryzuje ją nasiloną demoralizacja, agresja, tworzą gangi i grupy przestępcze, spożywają duże ilości alkoholu i innych używek⁷¹⁴.

Poruszając temat wieku, dotyczący faktu, do kiedy jest się „dzieckiem ulicy”, należy dodać, że nie da się tego jednoznacznie zdefiniować. W prawie polskim „bycie dzieckiem” kończy się wraz z ukończeniem 18 lat. Według prawa niemieckiego jest się dzieckiem do 27 r. ż, a duńskiego do 26 r. ż⁷¹⁵.

Wielość definicji i różnorodne kategoryzacje można uznać za przejaw zainteresowania tą problematyką oraz próbę ukazywania fenomenu z różnych perspektyw badawczych⁷¹⁶. To co łączy wszystkie dzieci ulicy, i jest uniwersalnym wyznacznikiem to zaniedbanie wychowawcze i moralne, które zaburza ich rozwój społeczny⁷¹⁷. W zależności od kraju, rozumiane jest ono, jako nieodpowiednia opieka fizyczna dorosłych, krzywdzące zachowania wobec dziecka, niedostępność emocjonalna rodziców, ale także wykorzystywanie go do zarobków, nieposyłanie przez rodziców do szkoły, wystawianie na wpływy kryminalne i niemoralne⁷¹⁸.

Przedstawione definicje zjawiska dzieci ulicy i koncepcje jego kategoryzacji, dużo mówią o tym zjawisku, jednak wskazują tylko jego zakres. Warto więc pogłębić refleksję nad tym problemem społecznym, zapoznając się z proponowanymi przez badaczy przyczynami genezy tego zjawiska, na gruncie polskim, a także światowym oraz przyjrzeć się dynamice jego

⁷¹³ B. Adamczyk, *Dzieci ulicy w Polsce*, ..., s.33.

⁷¹⁴ A. Kurzeja, *Dzieci ulicy*...,s.17.

⁷¹⁵ T. Pilch, *Zjawisko dzieci ulicy, przyczyny i potrzeby przeciwdziałania*, w: *Dajmy dzieciom*..., s.60.

⁷¹⁶ J. Sokołowska, *Dzieci ulicy*...,s. 17.

⁷¹⁷ B. Sierocka, M. Drewniak, *Dzieci ulicy, Raport z socjologicznych badań terenowych na zlecenie Miejskiego Programu Przeciwdziałania przestępczości Młodzieży w Krakowie*, Miejski Program Przeciwdziałania Przestępczości w Krakowie, Kraków 2006, s.3.

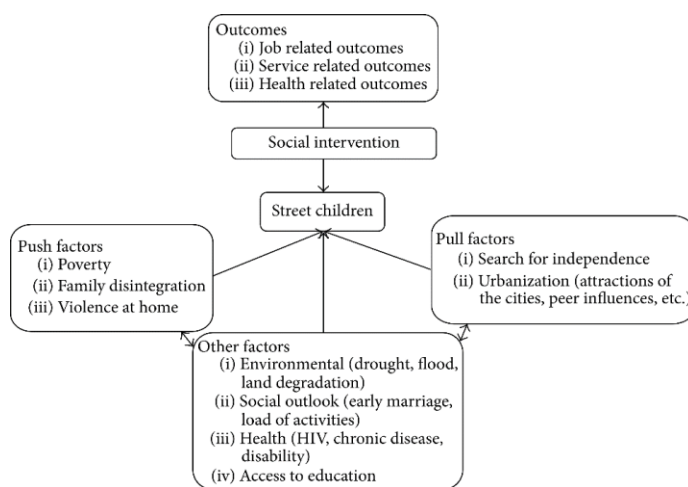
⁷¹⁸ Tamże.

rozwoju na przestrzeni lat, która zmieniała się, w zależności od przemian społecznych, gospodarczych, a nawet historycznych. Tych zagadnień będzie dotyczył kolejny podrozdział.

3.1.2. Geneza i rozwój zjawiska dzieci ulicy na świecie i w Polsce

Jak już zostało wspomniane, dzieci ulicy opuszczają swój dom i uciekają na ulicę, zawsze, kierując się jakimś ważnym powodem. Mając tego świadomość, wielokrotnie apelowano, że, konstruując programy wychowawczo- profilaktyczne, kierowane do dzieci ulicy należy dokładnie zgłębić genezę tego zjawiska, rozumianą jako czynniki, które złożyły się na jego powstanie i rozwój ⁷¹⁹. W innym wypadku, pomoc skupi się tylko na działaniach eliminujących skutki bycia „dzieckiem ulicy”, co nie przyniesie spodziewanych efektów, których celem jest zmniejszenia liczby osób zaliczanej do tej kategorii dzieci i młodzieży.

Poniższy schemat, w bardzo obrazowy sposób, ukazuje genezę zjawiska dzieci ulicy, w krajach, gdzie przybiera ono największą skalę, czyli: Afryka, Ameryka Łacińska i Azja. Grafika ukazuje także i nazywa efekty pomocy udzielonej dzieciom ulicy przez powołane do tego instytucje. Ich działanie jest efektywne, bo eliminują źródła przyczyn stawiania się dzieckiem ulicy, a nie usuwają tylko skutków ubocznych tego procesu.



Rysunek 1. Problemy dzieci ulicy i rola instytucji społecznych w ich rozwiązaniu.

źródło: Alem & Laha, *Livelihood of Street Children...*, [online].

Analizując grafikę, można zauważyć, że w literaturze przedmiotu, zwłaszcza obcojęzycznej, wyróżnia się dwa główne determinanty wyjścia dzieci na ulicę, *push* (ang. pchnąć) i *pull* (ang. ciągnąć) ⁷²⁰. Do grupy czynników „pchających” (*push factors*) dziecko na ulicę należą: bieda, niepełna lub dysfunkcyjna rodzina, a także przemoc w niej doświadczana.

⁷¹⁹ Geneza, w: *Słownik Języka Polskiego PWN*, <https://sjp.pwn.pl/sjp/geneza;2559064.html> (dostęp: 12.10.2022).

⁷²⁰ M. Meyer, *Problematyka dzieci ulicy w Niemczech*, w: *Dewiacyjne aspekty współczesnego świata. Przejawy – zapobieganie – terapia*, red. M. Prokosz, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2004, s. 45.

Te, które je „ciągną” (*pull factors*), jak magnes, to atrakcyjność ulicy, która oferuje szeroko rozumiane poszukiwanie wolności i niezależności, atrakcje związane z urbanizacją miast, a także rówieśnicy tam przebywający.

Badania zaprezentowane na grafice, pokazują, że wzajemne oddziaływanie determinantów z grup *push* i *pull* generuje kolejne przyczyny tego zjawiska. Należą do nich: czynniki środowiskowe, tj. uzależnienia, kataklizmy, jak powódź, trzęsienia ziemi, panujące w kraju zwyczaje, światopogląd, tj. wczesne małżeństwo, obciążanie dzieci wieloma obowiązkami ponad ich rozwojowe możliwości, tj. praca na utrzymanie rodziny. Przyczyny upatrywane są także w zdrowiu, a raczej w jego braku i kłopotach z nim związanych, jak nosicielstwo wirusa HIV, choroby przewlekłe i niepełnosprawność. Wskazywany jest także dostęp do edukacji, który jest traktowany jako przywilej dziecka, a nie należne mu prawo i w związku z tym w niektórych krajach rodzice uniemożliwiają dziecku korzystanie z niego, a w zamian, m.in. każą mu spędzać ten czas, pracując na rodzinę.

Próbie uporządkowania przyczyn problemu dzieci ulicy, na gruncie międzynarodowym, podjął również niemiecki pedagog społeczny- Dagmar Hosemann⁷²¹. Zostały one przedstawione za pomocą poniższej grafiki.



Rysunek 2. Geneza zjawiska dzieci ulicy według koncepcji Dagmara Hosemanna.

Źródło: Opracowanie własne.

Wyróżnił on cztery koncepcje, które według niego mogą powodować zjawisko dzieci ulicy. Trzy z nich potwierdzają i systematyzują wszystko, co dotychczas zostało powiedziane o tym zjawisku. Koncepcja zorientowana socjalizacyjnie wskazuje na niewłaściwe procesy socjalizacji i wychowania, które powodują, że dzieci nie mając odpowiednich wzorów w rodzinie, wybierają ulicę zamiast domu. Koncepcja zorientowana społeczno-strukturalnie

⁷²¹ A. Zwoliński, *Krzywdzone dzieci. Zagrożenia współczesnego dzieciństwa*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2012, s. 209.

utrzymuje, że duży wpływ może wywierać środowisko społeczne, w którym żyje i funkcjonuje dziecko. Natomiast koncepcja zorientowana wieloczynnikowo przypomina o tym, jak wiele oddziałujących na siebie nawzajem czynników, wpływa na „ucieczkę” dziecka na „ulicę”, wśród nich jej autor wyróżnia, m.in. źle funkcjonującą rodzinę, ubóstwo, problemy rozwojowe dzieci⁷²².

Szczególną uwagę warto zwrócić na koncepcję zorientowaną personalnie. Wskazuje ona na czynniki medyczne i psychiatryczne, mogące mieć wpływ na to, że młody człowiek staje się „dzieckiem ulicy”. Rzadko wspomina się o nich w kontekście tego zjawiska, co widać w przytoczonych do tej pory definicjach i kategoryzacjach. Dziecko jako złożony organizm, może być podatny nie tylko na choroby związane z funkcjonowaniem różnych organów, tj. oczy, uszy, płuca, krtań czy poważniejszych jak serce, nerki, ale także związane z układem nerwowym, określane jako zaburzenia neurorozwojowe. Wiedza o chorobach dziecięcych i ich widocznym, jak i możliwym wpływie na zaburzenie funkcjonowania młodego człowieka jest dość spopularyzowana. Natomiast zaburzenia neurorozwojowe, rozumiane jako zaburzenia polegające na nieprawidłowym rozwoju ośrodkowego układu nerwowego dziecka okresie płodowym lub wczesnego dzieciństwa, dające objawy w wieku rozwojowym (okresie niemowlęctwa lub dorastania), ciągle są mało zbadane i pomijane, chociaż mogą mieć znaczący wpływ na przyczyny zaburzenia zachowań u dziecka⁷²³. Zaburzenia neurorozwojowe powstają w wyniku nieprawidłowego rozwoju ośrodkowego układu nerwowego dziecka⁷²⁴. Zalicza się do nich, m.in.: zespół nadpobudliwości psychoruchowej (ADHD), specyficzne trudności w uczeniu się, zaburzenia ze spektrum autyzmu (ASD), zaburzenia komunikacji, niepełnosprawność intelektualną, zaburzenia ruchowe, w tym rozwojowe zaburzenia koordynacji, tiki i inne zaburzenia neurorozwojowe⁷²⁵.

Pozytywną zmianą w tym temacie jest zauważalna potrzeba wgłębiania i poznawania wpływu szeroko rozumianego funkcjonowania układu nerwowego na zaburzenie zachowania dzieci i młodzieży w celu opracowania efektywnych metod pracy terapeutycznej z nimi,

⁷²² Tamże.

⁷²³ S. Pużyński, J. Wciórka, *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne*, Wydawnictwo Vesalius, Kraków 2000, s. 45.

⁷²⁴ Nie poznano jeszcze do końca etiologii zaburzeń neurorozwojowych. Większość badań wskazuje na genetyczne podłoże tych zaburzeń. Bierze się pod uwagę również wpływy środowiskowe, jednak ich znaczenie w rozwoju tych zaburzeń jest mniejsze; M. Chrościńska-Krawczyk, *Wybrane zaburzenia neurorozwojowe u dzieci*, „Forum Pediatrii Praktycznej” 2021, nr 37, <https://forumpediatrii.pl/artukul/wybrane-zaburzenia-neurorozwojowe-u-dzieci> (dostęp 12.11.2021).

⁷²⁵ P. Gałęcki, Ł. Święcicki, *Kryteria diagnostyczne z DSM-5*, wyd. Edra Urban&Partner, Wrocław 2015, s.18.

m.in. w naukach związanych z resocjalizacją, które przecież są tak bliskie teoretykom i praktykom, na co dzień zajmujących się zjawiskiem dzieci ulicy⁷²⁶.

Genezy zjawiska dzieci ulicy w zaburzeniach neurorozwojowych upatrują też badacze opisujący to zjawisko w literaturze zagranicznej. Zwracają uwagę na to, że przebywanie w permanentnym stresie, jaki generuje dysfunkcjonalne środowisko rodzinne, a także regularnie niezaspokajane potrzeby fizjologiczne i bezpieczeństwa (rozumiane za A. Maslowem), mogą wpływać na zwiększone ryzyko podatności tych dzieci i młodzieży na zachowania przemocowe⁷²⁷. W ich wypadku mogą one być konsekwencją przeciążonego i rozregulowanego układu nerwowego, który nie radzi sobie z hamowaniem impulsów, trafnym przetwarzaniem emocji, samoregulacją i oceną konsekwencji działań⁷²⁸. Badacze zaznaczają również, że patrząc na te dzieci, w kontekście zaburzeń neurorozwojowych, można zakładać, że rozregulowane reakcje fizjologiczne tych dzieci na sytuacje stresowe, będące wynikiem trudności jakie doświadczają, mogą przyczyniać się do sięgania przez nie tak często po używki, w celu „zagłuszenia” emocji, związanych z trudnym życiem, tj. trauma, stygmatyzacja, dyskryminacja⁷²⁹.

Znając i rozumiejąc medyczne i psychiatryczne przyczyny zjawiska dzieci ulicy można formułować jeszcze bardziej efektywne programy profilaktyczne i terapeutyczne, które będą zawierały kliniczne formy wsparcie tych dzieci, tj. psychoterapia, konsultacje pediatryczne, które pomogą im nie tylko „wrócić z ulicy”, ale rozwinąć się w obszarze emocji i intelektu, które są potrzebne człowiekowi do właściwego funkcjonowania przez całe życie.

Jak pokazują dotychczasowe analizy u źródeł powstawania i narastania zjawiska dzieci ulicy znajduje się głównie ubóstwo i dysfunkcjonalność rodziny. Zazwyczaj te dwa zjawiska są tożsame, gdyż doświadczana bieda, generuje wiele problemów, które mogą prowadzić do degeneracji instytucji rodziny. Okazuje się jednak, że również rodziny o dobrym statusie materialnym borykają się ze zjawiskiem dzieci ulicy. Szwajcarski pedagog Rudi von Fischer dzieli je na „rodziny konfliktowe i deficytowe”⁷³⁰. Źródeł koncepcji swojego podziału upatruje w badaniach rosyjskiej profesor Iwanowej. To ona jest autorką pojęcia „rodzina konfliktowa”. Stworzyła je na potrzeby wyjaśnienia genezy zjawiska dzieci ulicy w Rosji, Polsce i krajach Europy Wschodniej. „Rodziny konfliktowe” według niej mogą stanowić nawet ¼ rodzin w tych

⁷²⁶ B. Ostafińska-Molik, *W stronę aksjologicznej neutralności i prób jednoznaczności. Od „wykolejenia” do „zaburzenia”, czyli o przemianach w kluczowych definicjach pedagogiki resocjalizacyjnej*, „Polska Myśl Pedagogiczna” 2020, nr 6, s. 75–92.

⁷²⁷ M.Nasir A.Khalid, A.Shoukat, *Maslow Theory of Human Development and Emergence of Street Children Phenomenon in Pakistan*, Pakistan Vision, Vol. 15, No.2.

⁷²⁸K. Pillai, *Prevention with children living...*, [online].

⁷²⁹ Tamże.

⁷³⁰ Badania Fishera przytacza w wielu swoim artykułach Tadeusz Pilch, jeden z badaczy zjawiska dzieci ulicy w Polsce, m.in. w: Tegoż, *Zjawisko dzieci ulicy, przyczyny i potrzeby przeciwdziałania*, w: *Dajmy dzieciom...*, s.61.

państwach. Charakteryzuje je panujący w nich szeroko pojęty konflikt w relacjach rodzice-dzieci, lub między inni członkowie rodziny. Obecna jest tam również przemoc fizyczna i psychiczna⁷³¹. Według Iwanowej sytuacja tych rodzin to wynik zamierzonej polityki państwowej, związanej z ustrojem socjalistycznym, który walczył z rodziną. Jako najważniejsza wartość dla człowieka, stanowiła zagrożenie dla jego ideologii, m.in. ładu społecznego opartego na zasadzie wspólnoty⁷³².

Rodziny deficytowe są natomiast charakterystyczne dla Szwajcarii i Danii i innych krajów należących do tzw. zachodniej cywilizacji. Są to rodziny zrekonstruowane⁷³³ i zdeorganizowane⁷³⁴. Specyficzny jest dla nich chłód emocjonalny rodziców wobec dzieci, nie okazują sobie charakterystycznej dla członków rodziny miłości i troski. Swoje wzajemne funkcjonowanie opierają na kontraktach społecznych, które nie wspierają budowania więzi, klimatu uwagi i przynależności⁷³⁵. Dzieci uciekają, czując się zbędne, do nikogo nie przywiązane, czy zagrożone, m.in. tym co się stanie jeśli złamią zasady kontraktu⁷³⁶. W tych krajach normalne i popularne jest to, że nastolatki i dorosłe dzieci, po wyprowadzce z domu, nie utrzymują żadnego kontaktu z rodzicami, nie znają nawet ich miejsca zamieszkania.

Fisher wskazuje, że ze względu na rozwój instytucji pomocowych, powołanych w celu przeciwdziałania przemocy i konfliktom w rodzinie, problem „rodzin konfliktowych” powoli zanika, w przeciwieństwie do „rodzin deficytowych”, które przeżywają swój „rozkwit”⁷³⁷.

Międzynarodowe badania i refleksje nad genezą zjawiska dzieci ulicy potwierdzają także te opracowywane na gruncie polskim. Teresa Olearczyk wyróżnia trzy rodzaje determinantów przebywania dzieci na ulicy.

- bezpośrednie, związane z sytuacją rodzinną,
- ukryte, zalicza tu, m.in.: urbanizację, oczekiwania kulturowe, brak dostępu do edukacji,

⁷³¹ T. Pilch, *Zjawisko dzieci ulicy...*, s.61.

⁷³² Tamże.

⁷³³ Rodzinę zrekonstruowaną, nazywaną też rodziną patchworkową, tworzy małżeństwo lub związek partnerski z jednym lub większą liczbą dzieci, z których co najmniej jedno z nich nie jest ich wspólnym dzieckiem, ale jest naturalnym lub adoptowanym dzieckiem tylko jednego z nich; *Rodzina zrekonstruowana*, Główny Urząd Statystyczny, <https://stat.gov.pl/metainformacje/sloownik-pojec/pojecia-stosowane-w-statystyce-publicznej/1158,pojecie.html> (dostęp: 8.01.2022).

⁷³⁴ Rodziny zdeorganizowane charakteryzuje zaburzenie występujące w ich strukturze. Tworzą je rodziny niepełne, w których dzieci wychowywane są przez jednego z rodziców, skonfliktowane, rozbite, antagonistycznie nastawione do swoich członków lub niewykazujące żadnych związków emocjonalnych posiadające słaby kontakt z instytucjami wychowawczymi; S. Kawula, J. Brągiel, A. Janke, *Pedagogika rodziny: obszary i panorama problematyki. Dodatek*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007, s. 419; T.Olearczyk, *Sieroctwo i osamotnienie*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2007, s. 22.

⁷³⁵ T. Pilch, *Zjawisko dzieci ulicy...*, s.61.

⁷³⁶ A. Zwoliński, *Krzywdzone dzieci...*, s. 205.

⁷³⁷ Tamże.

- strukturalne, tj. konflikty zbrojne, migracja, handel dziećmi, kryzys gospodarczy i polityczny⁷³⁸.

W Polsce, badacze wskazują także szkołę, jako przyczynę zjawiska dzieci ulicy. Jest ona instytucją, w której dziecko spędza bardzo dużo czasu, ze względu na powszechny obowiązek uczęszczania do niej. Oczekuje się więc, że oprócz organizowania procesu dydaktycznego, będzie ona wpierała rodzinę w jej funkcji opiekuńczo-wychowawczej, towarzyszyła dziecku w rozwoju jego osobowości, zainteresowań, talentów, a przede wszystkim stała na straży szacunku dla praw należnych dziecku⁷³⁹. Okazuje się, że dla dzieci ulicy, z ich specyficznymi potrzebami i trudną sytuacją rodzinną, szkoła nie zawsze okazuje się instytucją wspierającą. Nauczyciele skupiają się głównie na realizacji funkcji dydaktycznej szkoły, zapominając o budowaniu relacji z dzieckiem, priorytetowym dla procesu wychowania młodych ludzi. Realizując obszerną podstawę programową, nie mają czasu, aby zainteresować się sytuacją rodzinną swoich uczniów, w celu znalezienia prawdziwych przyczyn jego niewłaściwego zachowania, braków edukacyjnych, czy wielotygodniowych nieobecności⁷⁴⁰. W związku z tym, że nauczyciele nie znają swoich uczniów, ich zachowania traktują jako przejaw nieposłuszeństwa, lenistwa. Aby ich zmobilizować stawiają uwagi, oceny niedostateczne. Nierzadko pozwalają sobie na kąśliwe uwagi na temat patologii w domu, wyśmiewanie dzieci i młodzieży z powodu słabych wyników w nauce, braku higieny osobistej⁷⁴¹. Uczniowie odbierają więc ich jako mało zainteresowanych, wrogo nastawionych, niewspierających, podczas gdy jak sami mówią oczekiwaliby od nich równego traktowania wszystkich dzieci, wiary w ich potencjał, podtrzymywania na duchu i pozytywnych motywacji⁷⁴².

Badacze zjawiska wskazują, że szkoła zaniedbuje też swoją funkcję dydaktyczną w obszarze stopniowania trudności w przekazywania i sprawdzania wiedzy szkolnej⁷⁴³. Wynikiem tego są trudności w nauce i narastające zaległości, skutkujące brakiem promocji do następnej klasy i kilkuletnimi opóźnieniami szkolnymi. Powoduje to u dzieci frustrację i zniechęcenie do nauki i szkoły. Pobyt w niej traktują jako nieprzydatny obowiązek, a naukę jako karę. Zaczynają więc wagarować i czas przeznaczony na szkołę spędzać „na ulicy”.

⁷³⁸ T. Olearczyk, *Rosnąca mniejszość...*, s. 188.

⁷³⁹ J. Sokołowska, *Dzieci ulicy...*, s. 18.

⁷⁴⁰ Taż, *Obraz szkoły w percepcji dzieci bez dzieciństwa*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2010, nr 1, s. 118.

⁷⁴¹ A. Stankowski, *Przystosowanie społeczne jako warunek prawidłowego funkcjonowania w roli ucznia i wychowanka w: Nauczanie niedostosowanych społecznie*, red. H. Gąsior, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1992, s. 30.

⁷⁴² J. Sokołowska, *Obraz szkoły...*, s. 119.

⁷⁴³ B. Adamczyk, *Wykluczenie edukacyjne dzieci ulicy. Raport badań z Krakowa*, „Seminare. Poszukiwania naukowe” 2016, nr 2, s. 59-71.

Znajomość społecznej i wychowawczej złożoności zjawiska dzieci ulicy umożliwiłaby nauczycielom refleksję nad genezą szkolnych problemów ich podopiecznych. Wiedzieliby, że dzieci te, niejednokrotnie nie mogą sprostać szkolnym zadaniom, bo brak im właściwych warunków w domu, a ich zaburzone zachowania są wynikiem sytuacji życiowych, z którymi mierzą się na co dzień. Szkoła wypychając te dzieci „na ulicę”, doprowadza do ich wykluczenia społecznego w aspekcie edukacyjnym, rozumianego jako niezdolność uczestnictwa w różnych aspektach życia zbiorowego, wynikającą z niskiego wykształcenia⁷⁴⁴.

Analizując powyższy obszerny materiał dotyczący genezy omawianego zjawiska dzieci ulicy łatwiej zrozumieć fenomen jego rozwoju i ekspansji na kolejne aspekty życia rodziny i dziecka, mimo pozytywnych przeobrażeń i procesów społecznych, które mogłyby je wyeliminować. Przyglądając się refleksjom badaczy, można wysnuć wniosek, że skuteczną pomoc, której wynikiem byłoby zmniejszenie skali występowania zjawiska dzieci ulicy, zorganizuje się tylko wtedy, gdy pozna się wszystkie przyczyny wpływające na jego genezę i rozwój i zorganizuje się takie działania opiekuńczo-wychowawcze i profilaktyczne, które ograniczą narażenie dzieci na wszystkie poznane i wymienione przez badaczy czynniki ryzyka lub wesprą w ich przezwyciężeniu.

3.1.3. Skala zjawiska dzieci ulicy i jego złożoność społeczna i wychowawcza

Pytanie o skalę zjawiska dzieci ulicy najczęściej stawiane jest w kręgach rządowych i samorządowych, gdyż właśnie w tym środowisku wydaje się to być problem niezauważany. Potrzebują oni „twardych dowodów” na istnienie takich dzieci, aby zechcieć je zauważyć. Odpowiedź jednak nie jest łatwa. Ze względu na złożoność społeczną i wychowawczą tego zjawiska ciągle brakuje właściwych metod, technik i narzędzi, za pomocą których można by dokładnie je zbadać. Podejmowane są jednak różne próby ukazania skali zjawiska „dzieci ulicy”, konieczne do zaplanowania efektywnej pomocy wychowawczej i wsparcia materialnego. Zostaną one przedstawione w pierwszej części tego podrozdziału. Druga część zostanie poświęcona ukazaniu społeczno-wychowawczej złożoności dzieci ulicy w najbiedniejszych regionach świata, tj. Brazylia, Kraje Trzeciego Świata, kraje azjatyckie.

Carol Belamie Dyrektor generalna UNICEF w 2000 roku opublikowała raport na temat warunków życia dzieci na świecie⁷⁴⁵. Nadała mu wymowny tytuł: „Miliard dzieci bez szczęścia”. Wskazała w nim, następujące dane liczbowe:

⁷⁴⁴ J. Sokołowska, *Dzieci ulicy...*, s. 18.

⁷⁴⁵ T. Pilch, *Problemy ubóstwa...*, s. 36.



Rysunek 3. Skala ubóstwa dzieci na świecie.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: T. Pilch, *Problemy ubóstwa...*, s. 36.

Autorka raportu zaznaczyła, że mówi o symbolicznym miliardzie, gdyż podane przez nią wartości nie dają wymienionej sumy, ale często są zwielokrotniane, gdy dany region dotknie kryzys gospodarczy, czy wybuchnie konflikt zbrojny. Najważniejszym faktem, który chciała uzmysłowić jest jednak to, że wspomniany miliard dzieci, w przedziale wiekowym 0-15, dotyka przynajmniej jedna z wymienionych tragedii: głód, brak domu, ograniczony dostęp do czystej wody, pozbawienie podstawowych warunków higieny, a także przymusowa praca, w tym niewolnicza i pozbawienie możliwości uczęszczania do szkoły⁷⁴⁶. Można domniemywać, że większość tych dzieci to właśnie dzieci ulicy.

Belamie w raporcie oskarżyła najbogatsze kraje (Europy Zachodniej, Ameryki Północnej i „tygrysy azjatyckie”) o lekceważenie dramatów dzieci z krajów trzeciego świata, za które ponoszą historyczną odpowiedzialność, a rządowi wytknęła, że z premedytacją nie usuwają przyczyn nieszczęść dzieci, uważając prawo do szczęśliwego dzieciństwa za „kaprys zamożnych krajów”⁷⁴⁷.

Tadeusz Pilch przytacza informację, że według szacunków Unii Europejskiej z wymienionego miliarda dzieci pozbawionych szczęśliwego dzieciństwa 100 milionów to dzieci ulicy. Zaznacza jednak, że wszystkie szacunki dotyczące dzieci ulicy wynikają jedynie z założeń teoretycznych. Wpływa na to wiele czynników, m. in. kryminalny charakter życia

⁷⁴⁶ Tamże.

⁷⁴⁷ Tamże.

części tych dzieci (seks-biznes⁷⁴⁸, dzieci żołnierze biorący udział w konfliktach zbrojnych na obszarze Afryki i Azji⁷⁴⁹, niewolnicy)⁷⁵⁰. Często pewne grupy dzieci ulicy pozostają niewidoczne, jak dziewczynki lub osoby niepełnosprawne⁷⁵¹.

Podobne informacje podaje UNICEF (2004), wskazując, że problem ten dotyczy 100 milionów dzieci. W Afryce żyje 50 milionów z nich i ponad 40 milionów w Ameryce Łacińskiej⁷⁵².

W Polsce podawane szacunki znacząco się różnią. Przedstawia je poniższa tabela.

Tabela 3. Skala zjawiska dzieci ulicy w Polsce.

Organizacja	Dane dotyczące „dzieci ulicy”
Międzynarodowy Raportu o Dzieciach Ulicy (2006, 2009)	2006 r: stanowią one aż 13% dzieci w wieku 3-18 lat ⁷⁵³ . 2009 r: 1,2 miliona (z 9 milionowej grupy dzieci żyjących w Polsce) ⁷⁵⁴
Rzecznik Praw Dziecka (2009)	60 tys. dzieci to dzieci ulicy ⁷⁵⁵
Krajowy Komitet Wychowania Resocjalizującego (2005)	W warunkach polskich szacuje się, że na każde 100 dzieci, w wieku szkolnym, pięcioro-sześcioro to dzieci ulicy ⁷⁵⁶ .
Badania Barbary Adamczyk przeprowadzone w 26 miastach (2015)	5% wszystkich dzieci mieszkających w tych miastach ⁷⁵⁷

Źródło: Opracowanie własne.

Powyższe dane są bardzo zróżnicowane, trudno uchwycić w nich jakiś wspólny mianownik. Prawdopodobnie, jest to spowodowane tym, kogo, dana organizacja, czy badacz, uważa za dziecko ulicy. Każdy podaje też swój wynik, używając różnych sposobów: procentowych, liczbowych, wskazujących dokładny wiek badanych dzieci lub określający go tylko, jako szeroko rozumiany szkolny, utrudnia to analizę tych danych. Brakuje też informacji jakie kategorie dzieci ulicy były brane pod uwagę przy ich liczeniu. Można jednak domniemywać, że w Polsce jest to ok 5 -10% wszystkich dzieci.

Podsumowując analiza zebranych danych dotyczących skali zjawiska dzieci ulicy w Polsce ukazuje, że polskim badaczom brakuje usystematyzowanych narzędzi, które pomogłyby je zbadać, tak, żeby można było jednoznacznie stwierdzić, czy liczba tych dzieci naszym kraju maleje, czy rośnie. Szacunki te tworzone są jedynie na zasadzie teoretycznej,

⁷⁴⁸ Milion dzieci rocznie przewija się w sektorze usług seksualnych, z których korzysta świat zachodni; T. Pilch, *Problemy ubóstwa...*, s. 36.

⁷⁴⁹ Chociaż zjawisko to jest obce naszej europejskiej cywilizacji, jest codziennością w krajach Ameryki Południowej i Azji. Szacuje się, że 300 tysięcy dzieci walczy na pierwszej linii frontu; Tamże.

⁷⁵⁰ Tamże.

⁷⁵¹ K. Pillai, *Prevention with children living...*, [online].

⁷⁵² M. Drewniak, D. Sierocka, *Dzieci ulicy...*, s. 43

⁷⁵³ Tamże.

⁷⁵⁴ Tamże, s. 33.

⁷⁵⁵ Tamże.

⁷⁵⁶ W. Kołak, *Nowe zadania i programy...*, s. 55.

⁷⁵⁷ B. Adamczyk, P. Maciaszek, *Dzieci ulicy mają...*, [online].

gdyż dokładne określenie liczby dzieci ulicy nie jest, i raczej nie będzie nigdy możliwe, podobnie, jak wskazanie dokładnych danych dotyczących innych patologii i problemów społecznych⁷⁵⁸. Mimo wszystko, warto podejmować próby określania skali tego zjawiska, aby uświadamiać istnienie ważnego problemu społecznego, dotyczącego dzieci i młodzieży.

Jak już wielokrotnie zostało przedstawione w Polsce zjawisko dzieci ulicy jest obecne, ale w mniejszym wymiarze i większej jednolitości (wszystkie dzieci mają dom, różnią się jedynie problemami wychowawczymi i emocjonalnymi, których doświadczają, statusem materialnym, podatnością na czynniki ryzyka). Wystarczy więc mówiąc o skali i tego zjawiska w Polsce, przedstawienie jego ogólnej charakterystyki liczbowej. Przyglądając się jednak problemowi dzieci ulicy w najbiedniejszych krajach świata, należy, oprócz podania liczb i procentów, zwrócić uwagę także na jego złożoność społeczno-wychowawczą, inną, niż tych grup dzieci spotykanych w Polsce, czy innych krajach rozwijających się. Wówczas będzie można przekonać się nie tylko o skali liczbowej tego, ale także na jak wielką skalę zagrożeń narażone są te dzieci, od głodu, zimna, uzależnień, przez przemoc seksualną i przestępczość, po możliwość zginienia z rak wynajętych do zabijania dzieci ulicy snajperów.

Pierwszym z państw, które warto scharakteryzować w tym obszarze to Brazylia. Szacuje się, że żyje tam około 7 milionów dzieci ulicy⁷⁵⁹. Skala tego zjawiska jest tak ogromna, że stanowią one atrakcję turystyczną tego kraju. Turyści chcą je zobaczyć „na własne oczy”, a fotografowie uchwycić w kadrze, który potem będą mogli wykorzystać w przejmujących serca fotoreportażach⁷⁶⁰. Zwłaszcza, że dzieci te oprócz tragiczności ich sytuacji, charakteryzuje dużo radości, bawią się i tańczą na ulicy⁷⁶¹.

Zauważa się tam prawie wszystkie z wymienianych we wcześniejszych podrozdziałach kategorii dzieci ulicy. Są dzieci bezdomne, które nie mają domów rodzinnych, mieszkają na stacjach metra i placach miejskich. Wychodzą na ulicę, gdzie żebrzą lub dopuszczają się wielu przestępstw. Często są więc poszukiwani przez policję. Tragiczną praktyką w kraju, jest to, że osoby okradane, często biorą sprawy w swoje ręce i wynajmują płatnych morderców, których zadaniem jest pozbyć się tych dzieci. Szacuje się, że w samym Sao Paulo, jednym z największych miast w Brazylii, w ten sposób ginie do 40 dzieci dziennie⁷⁶².

Zauważa się też takie dzieci i młodzież, które mają domy, ale ich rodzice przepijają zarobione pieniądze. One są więc głodne, idą więc do miast, aby żebrać o jedzenie. Starsze

⁷⁵⁸ T. Pilch, *Problemy ubóstwa...*, s. 36.

⁷⁵⁹ A. Kurzeja, *Dzieci ulicy...*, s. 19.

⁷⁶⁰ K. Frysztański, M. Nózka, M. Smagacz-Poziemska, *Dzieci ulicy. Studium szczególnego problemu miejskiego*, Kraków 2011, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 78.

⁷⁶¹ T. Kowalak, *Marginalność i marginalizacja społeczna*, „Problemy Polityki Społecznej” 1999, nr 1, s.189.

⁷⁶² Tamże.

próbują na początku godnie zarobić na swoje potrzeby, np. pilnują zaparkowanych aut, czyszczą buty, handlują. Jednak w świetle brazylijskiego prawa ich praca jest nielegalna⁷⁶³. Policja często konfiskuje ich towary. Z czasem więc zaczynają utrzymywać się z kradzieży, wymuszeń, prostytucji. Ponieważ mają osłabione więzi z rodziną, do której wracają sporadycznie, brakuje im prowadzenia dorosłych, popadają w konflikty, popełniają przestępstwa, nie są im obce pobyty w zakładach poprawczych i więzieniach⁷⁶⁴.

Jako najmniej zdemoralizowaną określa się tę grupę dzieci ulicy, która ma dom rodzinny, a na ulicy pracuje, aby materialnie wspomóc swoją rodzinę, zarobić na jedzenie, ubrania, podręczniki⁷⁶⁵. Ostatnią grupę stanowią dzieci, które są członkami rodzin bezdomnych i razem z nimi żyją i pracują na ulicy. Należą do niej głównie dziewczęta, w przeciwieństwie do innych grup, które tworzą w większości tylko chłopcy⁷⁶⁶. Ich praca polega na opiece nad rodzeństwem, są też szwaczkami, służącymi lub praczkami. Dziewczęta, ze względu na to, że mieszkają na ulicy doświadczają przemocy seksualnej i jej skutków w postaci ciąży w młodym wieku i powikłań nieleczonych chorób wenerycznych⁷⁶⁷.

Kolejnym regionem, który charakteryzuje wysoki odsetek dzieci ulicy są kraje azjatyckie. Szacuje się, że w Manili, stolicy Filipin, żyje ich ok. 70 tysięcy. W Azji dominują dzieci porzucone i bezdomne. Te, które mają rodziny lub takie, których rodzina zmusza do żebractwa (8%), pracy na ulicy rzecz rodziny (30 %) ⁷⁶⁸. Dziewczynki trudnią się prostytucją i badania wskazują, że są z tego dumne, że mogą utrzymać całą rodzinę. Jest też grupa, która pracuje bardzo ciężko w branży przemysłowej, w bardzo niebezpiecznych warunkach. W Kalkucie stanowi ona 38% badanych⁷⁶⁹.

Kraje Afrykańskie, to region, w którym nikt nie zaprzecza istnieniu zjawiska dzieci ulicy. Grupę tę tworzą nie tylko dzieci pozbawione opieki, zaniedbane, zdemoralizowane, ale także, niewidoczne tak mocno w innych krajach, chore i skrajnie niedożywione, które często umierają przedwcześnie⁷⁷⁰. W wyniku wojen i częstych dla tych regionów epidemii, np. AIDS, wciąż przybywa także sierot.

W Demokratycznej Republice Konga żyje ich około 10 tysięcy. W Nairobi zjawisko dzieci ulicy sięga od 60 do 100 tysięcy dzieci. Ich charakterystyka związana jest z wiekiem

⁷⁶³ Tamże.

⁷⁶⁴ Tamże.

⁷⁶⁵ Tamże.

⁷⁶⁶ Badania które prowadzono, aby określić proporcje związane z płcią dzieci, przebywających na ulicy, w krajach Ameryki Łacińskiej, Azji i Afryki, dały wynik 30 % dziewczynek, 70 % chłopców; Alem & Laha, *Livelihood of Street Children ...*, [online].

⁷⁶⁷ Tamże.

⁷⁶⁸ Tamże.

⁷⁶⁹ Tamże.

⁷⁷⁰ A. Kurzeja, *Dzieci ulicy...*, s. 19.

i predyspozycjami fizycznymi i zdrowotnymi. Dzieci poniżej 8 r.ż. żyją przede wszystkim z żebractwa. Starsze (8 do 12 lat) koczują przy restauracjach, aby zbierać resztki jedzenia. Czasem zatrudnia się ich do zmywania naczyń. Nastolatki (12 do 14 lat) pracują jako czyszciciele butów lub sprzedawcy uliczni. Najstarsi (15 do 17 lat) pilnują i myją samochody, rozładowują samochody i pociągi towarowe⁷⁷¹.

Dzieciom ulicy w krajach najbiedniejszych poświęca się niewiele troski w wymiarze międzynarodowym. Być może postrzegane są jako problem kryminalny, a nie społeczny, który wskazywałby na potrzebę okazania zainteresowania tym dzieciom przez odpowiednie instytucje⁷⁷². Dodatkowo rządy tych krajów są bezradne wobec dramatu dzieci ulicy, gdyż nie posiadają bowiem odpowiednich środków na zorganizowanie kompleksowej pomocy. Dramat tych krajów określa się jako hańbę świata zachodniego, który mimo głośnych deklaracji o przestrzeganiu praw dziecka, nie widzi ich łamania w przypadku dzieci ulicy⁷⁷³.

Powyższa charakterystyka skali zjawiska dzieci ulicy w Polsce i wybranych krajach na świecie ukazała dynamiczność i mobilność tej populacji, która uniemożliwia dokładne określenie jej liczby. Zjawisko dzieci ulicy wywołuje ambiwalentne reakcje społeczne. Z jednej strony jest to poczucie troski chęć niesienia im pomocy, a z drugiej poczucie tego, że stanowią one zagrożenie dla ładu prawnego i społecznego⁷⁷⁴. Myślenie o nich może zrównoważyć uświadomieni sobie, że nie różnią się one niczym od innych dzieci. Maja te same potrzeby i prawo do ich zaspokajania przez osoby dorosłe. Należy o tym pamiętać i uświadamiać innych.

3.2. Praca opiekuńczo-wychowawcza i profilaktyczna na rzecz dzieci ulicy

Skala zjawiska dzieci ulicy i jego złożoność społeczna i wychowawcza uświadamia, jak potrzebne i ważne jest zorganizowanie odpowiedniej pracy opiekuńczo-wychowawczej skierowanej do tych dzieci. Dotychczasowa pomoc nie jest bowiem wystarczająca. Zauważa się, że dzieci te umieszczane w różnego rodzaju instytucjach zamkniętych, tj. ośrodki wychowawcze, świetlica uciekają albo są wyrzucane⁷⁷⁵. Pracownicy tych placówek nie potrafią

⁷⁷¹ Tamże, s. 23.

⁷⁷² Tamże, s. 24.

⁷⁷³ T. Pilch, *Zjawisko dzieci ulicy...*, s.60.

⁷⁷⁴ L. Miś, „Dzieci ulicy”. *Na skrzyżowaniu socjologii dzieciństwa i socjologii ulicy. Analiza holistyczna*, w: *Dzieci ulicy. Proces marginalizacji i automarginalizacji nieletnich*, red. K. Frysztański, M. Nóżka, M. Smagacz-Poziemska, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2011, s.30.

⁷⁷⁵ Doświadczenia pedagogów pracujących z dziećmi ulicy pokazują, że ich wychowankowie nie byli w stanie utrzymać w żadnej świetlicy, nawet prowadzonej przez nich, po kilku tygodniach wypisywali się. Nie utrzymali się nawet klubie sportowym, rozwijającym ich zainteresowania. Według wychowawców znających te dzieci wynikało to głównie z braku umiejętności tych dzieci do stosowania się do regulaminów placówek i przestrzegania obowiązujących tam norm i zasad. Popadali w konflikty rówieśnicze, a także z kadrą placówek. Odchodzili sami, lub byli relegowani; T. Kwiatkowski, *Grupa podwórkowa Żoliborz. Wspomnienia spisane*, w: *Mało mówcie, więcej róbcie. O pracy Ognisk Wychowawczych*, cz. 1, red. M. Szeniawska, Centrum Wspierania Rodzin, Warszawa 2021, s. 101.

sobie z nimi poradzić, gdyż ci młodzi ludzie, dotychczas socjalizowani przez „ulicę” mają problemy z funkcjonowaniem społecznym. Ich wyuczone normy i zasady, które pozwalają im przetrwać „na ulicy”, utrudniają jednak odnalezienie się w grupie, która narzuca im normy i zasady według których powinni funkcjonować. Na każde poczucie zagrożenie reagują obroną wyrażaną agresją werbalną lub fizyczną, inaczej nie potrafią. Dodatkowo w bardzo młodym wieku są uzależnione od papierosów, alkoholu, narkotyków⁷⁷⁶. Wszystko to wpływa na to, że pozostają ciągle poza istniejącym systemem opieki i wychowania⁷⁷⁷. Mimo lepszych warunków, dostępu do żywności, ciepła, higieny, które mogą otrzymać, wolą wrócić na „ulicę”, która daje im tożsamość społeczną i poczucie, że zawsze mogą uciec, jeśli coś będzie im zagrażało, w przeciwieństwie do zamkniętej placówki⁷⁷⁸.

Mając świadomość trudności społeczno-komunikacyjnych charakteryzujących te dzieci, które uniemożliwiają im skorzystanie z dostępnej pomocy instytucjonalnej, pedagodzy, wychodzą do nich/ po nich, w ich środowiska, w których spędzają swój wolny czas, czyli: ulice, pustostany, parki, dworce, klatki schodowe czy galerie handlowe, aby tam nawiązać z nimi kontakt⁷⁷⁹. Taką formę pracy określa się streetworkingiem, i rozumie jako działania opiekuńczo-wychowawcze i profilaktyczne skierowane do dzieci zagrożonych marginalizacją społeczną i zaniedbanych materialnie i wychowawczo⁷⁸⁰. Jest on metodą pracy rekomendowaną i promowaną przez organizacje międzynarodowe, tj. UNICEF, UNESCO, WHO czy Unia Europejska⁷⁸¹. Chociaż działalność pedagogiczna w środowisku „ulicy” jest dużym wyzwaniem, to ulica i podwórko jest jedynym miejscem, gdzie można znaleźć „te dzieci”, aby im towarzyszyć w codziennym życiu i realizować cele streetworkingu⁷⁸².

Pracownicy, którzy wychodzą do środowiska swojego klienta nazywani są streetworkerami (tł. pracownik uliczny). Jak nazwa wskazuje pracują głównie „na ulicy”, aby dotrzeć do osób tam przebywających.⁷⁸³ Warto zauważyć, że streetworkerzy pracują nie tylko

⁷⁷⁶ *Przewodnik po problemach streetworkera – pedagoga ulicy*, red. A. Orłowski, T. Szczpański, Ogólnopolska Sieć Organizacji Streetworkerskich- OSOS, Warszawa 2012, s. 18.

⁷⁷⁷ M. Michel, *Streetworking-teoretyczne podstawy profilaktyki i resocjalizacji w środowisku lokalnym*, w: *Streetworking. Aspekty praktyczne i teoretyczne*, red. Taż, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 24.

⁷⁷⁸ Tamże.

⁷⁷⁹ Tamże.

⁷⁸⁰ *Przewodnik po problemach streetworkera...*, s. 18.

⁷⁸¹ M. Michel, *Organizacje międzynarodowe w kwestii dzieci ulicy*, w: *Wsparcie społeczne. Między teorią a praktyką*, red. M. Gagacka, A. Gołębiowski, Polskie Towarzystwo Polityki Społecznej, Warszawa 2012, s. 33.

Chociaż w swoich dokumentach statutowych wymienione organizacje międzynarodowe nie posiadają zapisów o pomocy kierowanej do „dzieci ulicy” i bezpośrednio jej nie realizują. Jednak ich poparcie widać, poprzez nagłaśnianie tego zjawisko i wspieranie organizacji pozarządowych, które pracują metodą streetwork z dziećmi i młodzieżą wykluczoną lub zagrożoną wykluczeniem społecznym.

⁷⁸² B. Adamczyk, *Pasja pedagogiczna streetworkerów w Polsce jako towarzyszenie dzieciom ulicy*, „Seminare. Poszukiwania Naukowe” 2019, nr 2, s. 64.

⁷⁸³ A. Walendzik, *Streetwork jako forma pracy socjalnej*, w: *Streetworking-teoria i praktyka*, pod red. E. Bieleckiej, Pedagogium, Warszawa 2005, s. 16.

z dziećmi ulicy, ale docierają także do innych grupy osób tam przebywających, m.in.: bezdomnych, narkomanów i osób prostytuujących się. Na gruncie polskim, w kontekście pracy z dziećmi ulicy, nazywa się ich się także: pedagogami ulicy, animatorami podwórkowymi, wychowawcami⁷⁸⁴. W krajach hiszpańskojęzycznych i francuskojęzycznych używa się nazwy wychowawca uliczny (*éducateur de rue*) a we Włoszech nauczyciel uliczny (*maestro di strada*)⁷⁸⁵. Inne określenia spotykane w literaturze przedmiotu, to: pedagog uliczny, *outreachworker*, animator środowiskowy, terapeuta ulicy, edukator ulicy, wychowawca działań animacyjnych i socjoterapeutycznych⁷⁸⁶.

Dotychczasowe doświadczenia pedagogów ulicy, pokazują, że streetworking, jako praca wychowawczo-profilaktyczna, powinien głównie skupiać się na budowanie więzi wychowawcy z dzieckiem, a następnie dziecka ze społeczeństwem⁷⁸⁷. Szczególnie jest to ważne dla tych dzieci, których „uliczne dzieciństwo” przypada na okres dojrzewania, czas, gdy szczególnie potrzebuje się akceptacji dorosłego, szuka się autorytetów i buduje swoją tożsamość⁷⁸⁸. Jeżeli na ulicy trafią oni na pedagogów, będą mieli szansę na powrót do społeczeństwa, jeśli zostaną pozostawieni sami sobie, mogą wpaść w pułapki prowadzące do demoralizacji.

Jak wynika z dotychczasowej analizy zjawiska dzieci ulicy ma ono charakter globalny i jest rozpoznawane we wszystkich krajach. Niestety w wielu z nich jest ono marginalizowane. Najczęściej wynika to z tego, że powszechnie uważa się, że dzieci te mając opiekę i miejsce zamieszkania, nie wykraczają poza tzw. normę młodych ludzi, do których skierowane są istniejące już formy pomocy. Ich przebywanie „na ulicy”, któremu brakuje wglębenia się w prawdziwą genezę tego problemu, postrzega się jako sposób na nudę i brak alternatywnych zajęć, a nie powód życiowej konieczności (ucieczka od przemocy, biedy). Niestety bez pomocy społeczeństwa dzieci ulicy nie mają realnych perspektyw wyrwania się z dysfunkcyjnego środowiska. Pozytywnym zjawiskiem jest więc rozwijanie, (często obok, a czasem, niestety w opozycji) do działających już instytucji, innowacyjnej formy pomocy tym dzieciom, jaką stanowi streetworking⁷⁸⁹. Praktyczne doświadczenia osób pracujących tą metodą na całym świecie stają się fundamentem prac nad tzw. metodyką streetworkingu. Chociaż często metody te są określane jako niekonwencjonalne, praktyka pokazuje, że przynoszą oczekiwane skutki,

⁷⁸⁴ A. Gabriel, *Streetworking dla dzieci i młodzieży w Polsce-tylko potrzebny, czy już kluczowy?*, Portal organizacji pozarządowych 2021, <https://publicystyka.ngo.pl/streetworking-dla-dzieci-i-mlodziezy-w-polsce-tylko-potrzebny-czy-juz-kluczowy> (dostęp: 12.11.2022).

⁷⁸⁵ M. Michel, *Streetworking-teoretyczne podstawy...*, s. 24.

⁷⁸⁶ E. Bielecka, *Pedagogika podwórkowa, pedagogika ulicy, streetworking. Analiza porównawcza*, „Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa” 2014, nr 1, s. 219.

⁷⁸⁷ Tamże.

⁷⁸⁸ Tamże.

⁷⁸⁹ Tamże.

zostaną one przedstawione w kolejnych podrozdziałach. Natomiast ostatnia, trzecia część tego rozdziału zostanie poświęcona prezentacji wybranych pozainstytucjonalnych form pracy z dzieckiem ulicy.

3.2.1. Streetworking – profilaktyka i resocjalizacja w środowisku otwartym

Angielski wyraz *streetworking*, to w dosłownym tłumaczeniu „praca uliczna”. Ze względu na to, że jest ona nową, innowacyjną formą pracy, rozpatruje się ją w kontekście istniejącej już wiedzy z dziedziny pracy socjalnej i resocjalizacyjnej, do których jest najbardziej podobna. W Polsce *streetworkingiem* określa się innowacyjny model pomocy społecznej, który polega na wyjściu na ulicę, aby dotrzeć do osób potrzebujących pomocy, tj. bezdomni, narkomani, osoby prostytuujące się i omawiane w niniejszej pracy dzieci ulicy, ale w miejscach w których na co dzień przebywają⁷⁹⁰. Innowacja polega na wyjściu poza charakterystyczny dla instytucji gabinet, gdyż te osoby nie przyjdą do nas same i nie upomną się o pomoc, której potrzebują⁷⁹¹. Celem *streetworkingu* jest uzupełnienie istniejących działań pomocy społecznej w Polsce, wprowadzenie nowych metod pracy, kanałów pomocy i sposobów docierania do osób ze środowisk zmarginalizowanych. W żaden sposób nie podważa on roli jaką odgrywa w pomocy potrzebującym instytucjonalna pomoc społecznej. Często nawet z nią współpracuje.

W Polsce inną nazwą *streetworkingu*, używaną w aspekcie dotyczącym pracy z dziećmi ulicy, jest pedagogika podwórkowa i pedagogika ulicy⁷⁹². W Kanadzie pojęcie to ma dwa znaczenia, pierwsze określane *travail de rue*, odnosi się do osób pracujących w takich przestrzeniach jak bary, squaty i mieszkania, drugie natomiast nazywane *travail de milieu*, dotyczy pracy z dziećmi i młodzieżą w przestrzeniach zinstytucjonalizowanych, jak szkoła, czy zakłady opieki. W krajach anglojęzycznych, używa się terminu *outreach* (tł. wyjście poza, sięganie do)-określa ono pracę wykonywaną poza instytucją, w środowisku przebywania klienta, zorganizowaną tak, aby koncentrowała się na właściwych problemach osób tam przebywających⁷⁹³. Używane są także pojęcia *detached work*, rozumiane jako samodzielna

⁷⁹⁰ T. Pilch, *Dziecko ulicy-ewolucja pojęcia*, „Opieka. Wychowanie. Terapia” 2000, nr 1, s.5.

⁷⁹¹ B. Adamczyk, P. Maciaszek, *Dzieci ulicy mają...*, [online].

⁷⁹² Warto zwrócić uwagę, że pojęcia: *streetworking*, pedagogika podwórkowa, pedagogika ulicy to formy pracy środowiskowej skierowane do dzieci i młodzieży spędzającej czas na ulicy, ale różniące się między sobą. Jednak w literaturze przedmiotu, jak również wśród praktyków, którzy pracują tymi formami pracy na co dzień, pojęcia te stosowane są zamiennie, co świadczy o tym, że rozumiane są jako synonimiczne. Próby uporządkowania tych pojęć z perspektywy teoretycznej i praktycznej i ukazania różnic między ich założeniami, celami, zadaniami i metodyką podjęła się E. Bielecka w artykule: *Taż, Pedagogika podwórkowa...*, s. 219.

⁷⁹³ E. Szczypior, A. Meller, *Standard Streetworkingu*, w: *Podręcznik Od ulicy do samodzielności życiowej. Standardy społecznej i zawodowej (re)integracji osób bezdomnych w sześciu sferach*, Pomorskie Forum na rzecz Wychodzenia z Bezdomności, Gdańsk 2008, s.71.

(bez udziału instytucji) pomoc skierowana do grupy docelowej, obejmująca wszystkie płaszczyzny jej życia⁷⁹⁴ oraz *street-based work* -praca realizowane wyłącznie na ulicy⁷⁹⁵.

Sięgając do początków pracy streetworkerskiej, zauważa się, że literatura przedmiotu datuje ją na lata 20. XX wieku. Pierwsi terenowi pracownicy opieki społecznej wyszli na ulice w Stanach Zjednoczonych⁷⁹⁶. Ich praca polegała na szeroko rozumianej profilaktyce. Pokazywali dzieciom i młodzieży pozytywne sposoby na rozwijanie ich zainteresowań i spędzanie wolnego czasu, aby zapobiegać bójkom, konfliktom, demoralizacji i przestępczości⁷⁹⁷. W Europie praca tą metodą pojawiła się w latach 60. XX wieku, w krajach Europy Zachodniej, tj. Niemcy, Francja, Holandia, Wielka Brytania. Pracę podejmowali z narkomanami, członkami różnych subkultur, kibicami piłkarskimi. Na początku lat 90. XX wieku *streetworking* pojawił się także w krajach wschodnioeuropejskich oraz w Polsce. Chociaż warto zauważyć, iż na gruncie polskim pracę z dziećmi ulicy realizowali już w I połowie XX w., m.in. Janusza Korczak i Kazimierz Lisiecki. Choć nie nazywali jej wówczas streetworkingiem, wnieśli oni wielki wkład do rozwoju wiedzy na temat dzieci ulicy i efektywnych metod pracy z nimi, które zawsze konstruowali w oparciu o gruntowną wiedzę o dziecku i z poszanowaniem jego praw.

W latach 90. XX wieku w Polsce, tematy związane ze streetworkingiem, zaczęło popularyzować wiele organizacji pracujących na rzecz dzieci i młodzieży. Jedną z najbardziej zauważalnych wówczas i odnoszących najwięcej sukcesów organizacyjnych w tym temacie był Krajowy Komitet Wychowania Resocjalizującego. Stało się to, m.in. za sprawą jego przewodniczącego i jednego z założycieli Wiesława Kołaka. Jako wieloletni aktywny członek polskiej sekcji Międzynarodowej Federacji Wspólnot Wychowawczych FICE, w latach 80. XX wieku, miał możliwość wizyt w zagranicznych placówkach, m.in. w Austrii i Niemczech, które zajmowały się już wówczas pracą z dziećmi ulicy i obserwowania realizacji ich programów wychowawczych⁷⁹⁸. Wizyty zaowocowały stworzeniem polskich programów streetworkerskich, m.in., takich jak: „Pedagog rodzinny”, „Wychowawca podwórkowy”, „Przyjaciel dzieci ulicy”, które wspierały pracę świetlicową realizowaną w ogniskach

⁷⁹⁴ B. Belton, *Developing detached youth work in Malta and Romania*, Agenzija Zghazagh, Malta 2016, <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/61178> (dostęp: 6.12.2022), tł. własne.

⁷⁹⁵ Ciekawym zjawiskiem jest to, że artykuły pokazujące genezę tych pojęć i przykłady pracy, powstały już kilkadziesiąt lat temu w Stanach Zjednoczonych, gdy u nas dopiero tworzy się podstawy metodologii pracy tymi metodami, uznając je za innowacyjne; V. Rogers, *What is detached youth work?*, <http://www.vanessarogers.co.uk/news-story/what-detached-youth-work>, (dostęp: 6.12.2022), tł. własne; M. K. Smith, *Detached, street-based and project work with young people*, w: *The encyclopedia of pedagogy and informal education*, <https://infed.org/mobi/detached-street-based-and-project-work-with-young-people/> (dostęp: 6.12.2022), tł. własne.

⁷⁹⁶ M. Dziurok, *Streetwork jako metoda wsparcia społecznego*, Kraków 2009, <http://streetwork.mops.krakow.pl/sites/default/files/page/51/metoda-streetwork.pdf> (dostęp: 4.09.2021).

⁷⁹⁷ Tamże.

⁷⁹⁸ Wywiad z Wiesławem Kołakiem, Warszawa, 2018, przeprowadzony przez K. Garbacz, w archiwum autorki.

wychowawczych powoływanych przez KKWR⁷⁹⁹. Programy zostały zarekomendowane i opisane w Rządowym Programie Zapobiegania Niedostosowaniu Społecznemu i Przystępczości wśród Dzieci i Młodzieży na lata 2004–2014⁸⁰⁰.

Współcześnie idea pracy z różnymi grupami odbiorców w podejściu *outreach* jest realizowana głównie przez organizacje pozarządowe. Należą do nich, m.in.: Federacja Organizacji Streetworkerskich (Warszawa, Poznań, Rybnik, Racibórz), Centrum Profilaktyki i Edukacji Społecznej „Parasol” (Kraków), Stowarzyszenie „Grupa Pedagogiki i Animacji Społecznej - Praga Północ” (Warszawa), Stowarzyszenie Pomocy Dzieciom i Młodzieży „Dom Aniołów Stróżów” (Katowice), Centrum Wolontariatu (Lublin).

Do głównych metod pracy streetworkera należą: poradnictwo indywidualne, praca grupowa i praca w całej społeczności. Wszystkie one są wyrazem praktycznego zastosowania metody *outreach*⁸⁰¹. Ich charakterystykę przedstawia poniższa tabela.

Tabela 4. Rodzaje streetworkingu.

Metoda pracy	Cele pracy	Przykład grupy docelowej/projektu
Poradnictwo indywidualne (<i>streetworking</i> nastawiony na jednostkę)	- nawiązanie indywidualnego kontaktu (więzi) z klientem, - udzielanie wsparcia i indywidualnej opieki	osoby uzależnione od substancji psychoaktywnych
Praca grupowa (<i>streetworking</i> nastawiony na grupę)	- wytworzeniu więzi między jej członkami	dzieci i młodzież
Praca w całej społeczności oparta na ofertach pomocy	-wdrożenie konkretnego programu pomocy dla grup docelowych, poprzez prowadzenie zorganizowanych akcji	busy z pomocą socjalną w okolicy dworca
Praca w całej społeczności ukierunkowana na wzmocnienie grupy docelowej	-inicjatywy o charakterze samopomocy, -akcje profilaktyczne	przygotowanie liderów grupy, edukatorów rówieśniczych

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: E. Szczypior, A. Meller, *Standard streetworkingu (ulicznej pracy socjalnej)*, w: *E-przewodnik streetworkingu*, http://www.ab.org.pl/e-przewodnik/fr_index.html (dostęp: 24.09.2022).

⁷⁹⁹ W. Kołak, *Dzieci ulicy w Polsce...*, s. 8.

⁸⁰⁰ Rekomendacja Rządowego Program Zapobiegania Niedostosowaniu Społecznemu i Przystępczości wśród Dzieci i Młodzieży na lata 2004-2014, s. 93-96, file:///C:/Users/Dell/Downloads/f-938-2-zal1_przapobniedspol.pdf (dostęp: 10.12.2022).

⁸⁰¹ B. Szluz, *Streetworking jako nowa forma interwencji i pracy z osobami wykluczonymi społecznie*, „Seminare. Poszukiwania naukowe” 2014, nr 35, s.103.

Z powyższej tabeli wynika, że streetworking jest prowadzony przez przygotowanych do tego i przeszkolonych pracowników, którzy w zależności od grupy, jej struktury i potrzeb, wybierają rodzaj pracy streetworkerskiej, którą do nich skierują. Wszyscy odbiorcy to osoby pozostające poza systemem pomocy instytucjonalnej. Praca odbywa się w ich środowisku, w oparciu o wspólnie opracowany i uzgodniony plan, zaakceptowany przez obie strony, który realizowany jest w tempie dostosowanym do możliwości grupy docelowej⁸⁰². Metody pracy streetworkerskiej, dzięki swojemu zindywidualizowaniu, elastyczności i niezinstytucjonalizowanemu charakterowi umożliwiają dotarcie i udzielenie pomocy ludziom, którzy do tej pory byli izolowani, odrzucani i niezauważani. Często jest jedyną formą pomocy, którą dostają ci ludzie, którzy najczęściej unikają kontaktów z jakimikolwiek instytucjami ze względu na różne uprzedzenia, zazwyczaj nieuzasadnione, które są w ich środowisku przekazywane z pokolenia na pokolenie⁸⁰³.

Streetworkerzy są również nazywani „edukatorami ulicy”⁸⁰⁴. Informują spotykane na ulicy dzieci i młodzież o zagrożeniach związanych z substancjami psychoaktywnymi i szkodliwością ryzykownych zachowań. Organizują także ciekawe formy spędzania wolnego czasu, aby pokazać w jaki sposób można go kreatywnie i pozytywnie spędzić, uczą zabaw, wszystko po to, aby dzieci, kiedy dzieci zostaną już same, bez nich, potrafiły zawsze znajdować konstruktywną alternatywę dla nudy⁸⁰⁵. Starają się tak dobierać zajęcia, aby ukazywać dzieciom pozytywne postawy życiowe i wprowadzać je w świat zasad i norm, które są powszechnie uznawane, ale przez te dzieci niepoznane i niestosowane. Pedagodzy zawsze są też otwarci na propozycje dzieci, bo nie chcą im niczego narzucać siłą, a jedynie wskazywać możliwości i właściwe ścieżki postępowania⁸⁰⁶. Jednak aktywizacja i rozwijanie zainteresowań, którą proponują streetworkerzy nie jest celem samym w sobie. Najważniejsze jest, aby podnosić samoocenę tych osób, stymulować ich rozwój oraz zachęcać do brania odpowiedzialności za swoje życie⁸⁰⁷.

Humanitarny stosunek wyrażający się w organizowaniu, nie tylko pomocy materialnej, ale także społecznej osobom wykluczonym, powinien być w interesie wszystkich ludzi, a nie tylko streetworkerów i organizacji w ramach których działają, a które zauważają problem. Dzisiejsza pomocna ręka wyciągnięta do osób marginalizowanych, która wesprze ich w powrocie do społeczeństwa, uchroni kolejne pokolenia od ich destruktywnego

⁸⁰² E. Szczypior, A. Meller, *Standard streetworkingu...*, [online].

⁸⁰³ E. Bielecka, *Pedagogika podwórkowa...*, s.225.

⁸⁰⁴ Tamże.

⁸⁰⁵ B. Adamczyk, P. Maciaszek, *Dzieci ulicy mają...*, [online].

⁸⁰⁶ K. Oleś, A. Simiot, B. Wypychowska, *Streetworking szansą dla dzieci ulicy*, „Naukowe Zeszyty Studenckie” 2010, nr 2, s. 5.

⁸⁰⁷ E. Bielecka, *Pedagogika podwórkowa...*, s.225.

odziaływania⁸⁰⁸. Zjawisko dzieci ulicy, ze względu na swoją specyfikę, wymaga, aby praca przeniosła się „na ulicę”. By nawiązać i podtrzymać kontakty z osobami tam przebywającymi. W żaden sposób nie udałoby się to żadnej publicznej instytucji nawet tej zajmującej się pomocą społeczną i resocjalizacją, gdyż ich praca polega na „oczekiwaniu” na klientów, a nie „wychodzeniu do nich”⁸⁰⁹.

Jak wynika z przedstawionych w tym podrozdziale informacji pojęcie *streetworking*, obejmuje swoim zasięgiem pracę z różnymi grupami docelowymi, przebywającymi na ulicy, jak bezdomni, uzależnieni od środków psychoaktywnych, narkomani, prostytutki. Jednak kolejne podrozdziały mówiące o szczegółach pracy *streetworkerskiej* i prezentujące organizacje ją realizujące, skupią się tylko na jednym z jej klientów: dzieciach ulicy. Wynika to z faktu, że ogarnięcie całości problematyki wykorzystywania w pracy socjalnej metody *streetwork* w celu nawiązania kontaktu i niesienia pomocy wszystkim możliwym grupom docelowym jest zadaniem bardzo szerokim. Przede wszystkim dlatego, iż specyfika pracy z różnymi grupami będzie inna i dostosowana do ich potrzeb. Każdej z nich należałoby się więc oddzielne opracowanie.

3.2.2. Niekonwencjonalny charakter pracy *streetworkera* z dziećmi ulicy

Przyglądając się przedstawionym dotąd aspektom zjawiska dzieci ulicy i znając główne założenia *streetworkingu*, można określić, że charakter pracy osób ją wykonujących, czyli *streetworkerów* jest niekonwencjonalny, rozumiany jako wykraczający poza schematy i tradycyjne formy pracy. Mimo, iż dzieci ulicy często przekraczają normy społeczne, i zniechęcając do tego, aby wyjść im naprzeciw, *streetworkerzy* śmiało wkraczają w ich świat. Znajomość specyfiki funkcjonowania dzieci ulicy ukierunkowuje ich pracę, w pierwszej kolejności na człowieka, a potem dopiero na jego problem. Dlatego nie zaczynają od moralizowania i oceniania, ale akceptacji tych dzieci, takimi, jakimi są. Dzięki temu budują z nimi pozytywne relacje i zdobywają zaufanie. Poznają ich problemy i potrzeby. Następnie towarzysząc im, pokazują im, jak mogą walczyć o swoją przyszłość, co zmienić, aby nie powielić negatywnych wzorów zachowań, które są ich codziennością (przemoc, kradzieże, więzienie, brak szacunku w relacjach rodzinnych). *Streetworking* to długofalowy proces, który powinien zaowocować tym, że wychowanek będzie się utożsamiał z wychowawcą i jego wartościami, będzie on stanowił dla niego autorytet. Jeśli dzieci ulicy nie znajdą godnego

⁸⁰⁸ T. Pilch, *Zjawisko dzieci ulicy...*, s.63.

⁸⁰⁹ M. Bernasiewicz, M. Wałach, *O pracy środowiskowej jako alternatywie dla zabiegów resocjalizacyjnych - z doświadczeń praktycznych*, „Chowanna”, 2006, nr 2, s. 126.

zaufania dorosłego, będą podążać za rówieśnikami, którzy często, zwłaszcza w tym środowisku, mogą być przyczyną pogłębionej demoralizacji⁸¹⁰.

Zawód streetworkera określa się jako najbliższy pracownikowi socjalnemu, tylko określany przez inne obowiązki. Nie istnieje on w polskiej klasyfikacji zawodów i nie jest zdefiniowany przez żadne regulacje prawne⁸¹¹. Jedynie w ustawie o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej (z 2011 r.)⁸¹² pojawia się zapis mówiący o możliwości prowadzenia placówki wsparcia dziennego w formie pracy podwórkowej. Może być ona prowadzona przez wychowawców tych placówek, w środowisku ich pracy. Streetworkerów szukają i zatrudniają najczęściej organizacje pozarządowe. Osobom, które chcą wykonywać tę pracę stawia się określone wymagania, nie tylko merytoryczne, jak posiadanie wiedzy z zakresu resocjalizacji, pedagogiki, psychologii, przygotowanie metodyczne do pracy z osobami w sytuacjach problemowych, ale przede wszystkim osobowościowe⁸¹³. Muszą oni posiadać określone cechy charakteru, jak: komunikatywność, odpowiedzialność, dojrzałość emocjonalna, cierpliwość, kreatywność, umiejętność radzenia sobie ze stresem, asertywność. Streetworker powinien również jasno rozumieć i określać swoje granice osobiste i zawodowe⁸¹⁴. Mimo, iż stara się dostosować do grupy z którą pracuje, czasem nawet pozwala mówić sobie po imieniu, nigdy nie może naśladować jej zachowań. Powinien być również świadomy swoich słabych i mocnych stron. Pomoże mu to zachować równowagę emocjonalną i standardy tej pracy, w momentach trudnych, gdy spotka się z obraźliwymi słowami i przezwiskami ze podopiecznych oraz niepowodzeniami wychowawczymi. Często dzieci ulicy poprzez takie zachowania testują streetworkera, czy naprawdę chce im pomóc i nie odejdzie pomimo ich zachowań.

Zauważa się, że większość programów wspierające dzieci i młodzież opiera się jedynie na kontakcie z dzieckiem, zapominając o tym, że jest ono częścią systemu od którego w dużym stopniu zależy jego funkcjonowanie. Inaczej pracują streetworkerzy. Obejmują swoimi

⁸¹⁰ Badacze sytuacji dzieci ulicy w Kenii, zauważyli, że zrzeszają się one w subkultury, które dzięki wysokim kompetencjom społecznym ich członków stwarzają im taką jakość życia, która skutecznie zastępuje im potrzebę funkcjonowania w społeczeństwie i korzystania z pomocy oferowanej przez instytucje państwowe i charytatywne. Członkowie subkultur we własnym zakresie świadczą sobie pomoc w chorobie, opiekując się sobą nawzajem, na własną rękę szukają środków finansowych na pokrycie kosztów leczenia. Budują swoją tożsamość poprzez bliskie relacje, solidarność, ubiór, język, sposób spędzania swojego czasu wolnego, miejsce przebywania. Dlatego należy bardzo mądrze podejmować działania wobec dzieci ulicy, które nie tylko w Kenii, ale także w innych regionach świata są członkami subkultur. Poprzez konstruktywny dialog, należy dotrzeć do ich najgłębszych potrzeb, stłumionych przez grupę i powoli „przywracać je społeczeństwu, rozszerzając ofertę pomocy o te usługi, których nie jest w stanie im zapewnić grupa, a które są im potrzebne; M. Davies, *A Childish Culture? Shared understandings, agency and intervention: an anthropological study of street children in northwest Kenya*, „Childhood” 2008, no.15, pp. 309–330, tł. własne.

⁸¹¹ A. Gabriel, *Streetworking dla dzieci i młodzieży...*, [online].

⁸¹² Dz.U. 2011 nr 149 poz. 887, z późn.zm.

⁸¹³ E. Bielecka, *Pedagogika podwórkowa...*, s. 223.

⁸¹⁴ Tamże.

działaniami także rodzinę dziecka, z którą budują pozytywne relacje. Zdarza się, że prowadzą zajęcia dla rodziców ukierunkowane na budowanie motywacji do zmiany ich sposobu życia. Dodatkowo utrzymują kontakt z pedagogiem szkolnym i nauczycielami, aby monitorować braki i postępy w nauce dzieci, a także ich zachowanie w szkole. Ponadto jeśli zachodzi taka potrzeba streetworkerzy współpracują z innymi instytucjami, z którymi dziecko jest związane, np. ośrodkami pomocy społecznej, poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, ośrodkami zdrowia, zespołami kuratorskimi⁸¹⁵.

Streetworker, który zaczyna pracę musi zgodzić się na przestrzeganie kluczowych zasad, które warunkują skuteczną pracę z dziećmi ulicy w ich środowisku⁸¹⁶. Po pierwsze obowiązuje go dyskrecja i poufność wobec powierzanych mu przez dzieci i ich rodziców spraw⁸¹⁷. Kolejna zasada mówi, że powinien regularnie pojawiać się w miejscach, w których znajduje się jego grupa docelowa. Jego pracę powinna cechować systematyczność, a on powinien być słowny. Dzięki temu daje dzieciom poczucie stabilności, a one przyzwyczajają się do niego i wiedzą, że jest „pozytywnym dorosłym”, osobą, na której pomoc zawsze mogą liczyć. Jego praca ma pokazać dzieciom i młodzieży, często bardzo skrzywdzonym przez dorosłych, że mogą mu zaufać i skorzystać z tego co proponuje. Dlatego jeśli zawiedzie to zaufanie, może go już nigdy nie odbudować⁸¹⁸.

Powinien dbać także o to, aby wszyscy go znali. Dlatego musi od początku jasno określać z jakiej jest organizacji, w jakim celu będzie się pojawiał i jak może pomóc. Regularność wizyt sprawia, że staje się częścią ich środowiska. Wszyscy go znają, wiedzą w jakim celu ich odwiedza. A rodzice na jego widok cieszą się, bo kojarzy on się im z kimś, kto sprawia radość dzieciom i zabiera je w atrakcyjne miejsca⁸¹⁹. Musi jednak uważać, aby utrzymać stosowny dystans w integracji, która się dzieje między nim a rodzicami i dziećmi. Ważne, aby od samego początku jasno ustalił zasady swojej pozycji streetworkerskiej (Akceptuje was takimi jacy jesteście i spędzam z wami czas, ale nie jestem waszym kolegą, jestem tu w konkretnym celu, aby wam pomóc). A także we wszelkich działaniach zachowywać ostrożność i rozsądek, aby z rozwagą umieć decydować, gdzie postawić granicę akceptacji, aby nie zerwać kontaktu, ale też nie wziąć udziału w nieetycznych wydarzeniach⁸²⁰.

⁸¹⁵ T. Szczepański, *Zespół Ognisk Wychowawczych im. Kazimierza Lisieckiego „Dziadka”*, w: *Streetworking, teoria i praktyka*, red. E. Bielecka „Pedagogika Społeczna”, 2005, nr 4, s. 18.

⁸¹⁶ M. Bernasiewicz, M. Wałach, *O pracy środowiskowej...*, s. 127.

⁸¹⁷ Tamże.

⁸¹⁸ M. Komenderska, *Dzieci ulicy – skąd pochodzą i dokąd zmierzają?*, w: *Streetworking. Aspekty teoretyczne i praktyczne*, red. M. Michel, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 6.

⁸¹⁹ A. Bałchan, M. Lasota, *Przewodnik streetworkera*, Stowarzyszenie Pomoc, Katowice 2010, s.10.

⁸²⁰ M. Bernasiewicz, M. Wałach, *O pracy środowiskowej...*, s. 127.

Bardzo niekonwencjonalny charakter ma kolejna ważna zasada polega na umiejętności pracy z dziećmi, która w tym wypadku polega na pokazywaniu przez wychowawcę możliwości rozwoju i zmiany, ale bez narzucania swojej woli i nadzorowania, tak powszechnego w innych instytucjach wychowawczych. Streetworker ma być tylko towarzyszem zmiany, której inicjatorem i kreatorem ma być dziecko⁸²¹. Dodatkowo to on, planując czas i formy pracy, ma za zadanie dostosować się do nawyków i stylu życia podopiecznych, a nie oni do niego. Tylko w ten sposób uda mu się dotrzeć do nich i sprawić, aby uczestniczyli w proponowanych przez niego formach wspólnego spędzania czasu. Jednocześnie musi być otwarty na to, że dzieci mają dobrowolność uczestnictwa w jego propozycjach pracy wdrażanych w ich środowisku.

Praca *streetworkera* podzielona jest na etapy, które mogą przebiegać jeden po drugim, ale także jednocześnie⁸²².

Pierwszym z nich jest obserwacja. Zanim streetworker przejdzie do działań wychowawczo-edukacyjnych i zabaw, zaczyna od obserwacji terenu, przygląda się jak funkcjonują tam ludzie, jakie mają zwyczaje, jakie zachowania charakteryzują to środowisko⁸²³. Na początku swojej pracy streetworker musi pamiętać o tym, że w tym środowisku na razie jest tylko „gościem” i musi poznać i przystosować się do zasad środowiska ulicy. Nawiązuje pierwsze kontakty z mieszkańcami, pamiętając, o ich najważniejszym celu, jakim jest akceptacja każdej osoby z którą rozmawia, taką jaką jest, z jej drogą życiową i wyborami, które podjęła⁸²⁴.

Kiedy streetworker jest już zaprzyjaźniony ze środowiskiem, do którego został wysłany, zaczyna właściwą pracę pedagogiczną. Musi się do niej odpowiednio przygotować, gdyż niekonwencjonalny charakter pracy streetworkera wyraża się także w otwartości na inne formy pracy. Dobór odpowiednich zabaw i aktywizacji ma bardzo duży wpływ na to, czy dzieci zainteresują się i podejmą współpracę⁸²⁵. Często pracują oni „gołymi rękoma”. Przynoszą potrzebne materiały i na miejscu tworzą kolorowe narzędzia pracy. Jedna z organizacji wspomina, jak stworzyli kolorową wysoką rakietę⁸²⁶. Dzięki temu nie musieli zabiegać o zainteresowanie tych dzieci, ale sami je wywołali swoją oryginalną budowlą. Ważne jest także, że streetworkerzy nie tylko inicjują zabawy, ale także w nich uczestniczą, stojąc „ramię w ramię” z wychowankami w kole i odpowiadając na te same pytania, tworzą wspólnie z chłopcami drużynę piłkarską, bawią się w chowanego, czy grają „w dwa ognie”. Sprzyja to

⁸²¹ Tamże.

⁸²² Tamże.

⁸²³ Tamże.

⁸²⁴ A. Walendzik, *Streetwork jako...*, s. 35.

⁸²⁵ K. Rżanek, M. Grotecka, *Partyworking w doświadczeniach „Programu Stacja”*, „Pedagogika Społeczna” 2010, nr 2, s. 106–115.

⁸²⁶ Działają na terenie dzielnicy Nowa Huta; B. Adamczyk, P. Maciaszek, *Dzieci ulicy mają...*, [online].

integracji i budowaniu w oczach dzieci pozytywnego wzoru dorosłego, który chce im aktywnie towarzyszyć we wszystkim, a nie tylko stać i wydawać polecenia.

Streetworker powinien mieć również świadomość, że nie może „narzucać się” ze swoimi pomysłami na zmianę życia grupy, do której przyszedł. Jeżeli wejdzie na teren tych dzieci, czyli ich podwórka i każe im „dostosować się” do siebie, nie uzyska rezultatów posłuszeństwa. Ci młodzi ludzie są „na ulicy”, właśnie dlatego, że nie chcą „dopasowywać się” do narzucanych im norm i zasad, które są domeną różnych instytucji. „Ulica” daje im wolność postępowania. Nawet najciekawsze zabawy i wycieczki, które przygotowuje w ramach swojego programu wychowawczo-profilaktycznego, są w tej metodzie pracy określane są jako wtórne, względem najważniejszego celu jakim jest zbudowanie więzi z dzieckiem, aby przywrócić je społeczeństwu. Jest to długotrwały proces, powinien więc uzbroić się w cierpliwość i wielką pokorę.

W kolejnym etapie budowanie relacji, jeśli dzieci już ufają streetworkerowi i są gotowe wyjść poza swoją dzielnicę, organizuje im szereg wyjść do miejsc, szeroko dostępnych dla przeciętnych mieszkańców miasta, ale nigdy nieodwiedzanych przez te dzieci, tj. miejskie place zabaw, baseny, łyżwy, ale także muzea kino i teatr. Zwiedzają także wspólnie ich miasto, odwiedzając najważniejsze zabytki historyczne. Wyjścia poza dzielnicę mają pokazać dzieciom inną rzeczywistość, która istnieje poza ich „ulicą”, przekonać ich do możliwości spędzania czasu w pozytywny sposób, a także stanowią okazją do pokazywania wzorów zachowań prospołecznych⁸²⁷. Wyjścia poza dzielnicę poprzedza wielotygodniowa praca „na niej”, gdyż dzieci i młodzież muszą być na to gotowi, m.in. poznając normy i zasady zachowań w miejscach publicznych, instytucjach kultury, komunikacji miejskiej, które bardzo często nie są im znane nawet w teorii. Same wyjścia to także trening poznanych umiejętności społecznych w praktyce.

Oprócz organizacji wolnego czasu i pokazywanie różnych sposobów na jego wykorzystanie streetworker nie zapomina o trosce o podstawowe potrzeby dzieci, m.in. o posiłek i ciepłe ubrania, gdyż bez zapewnienia im podstawowych potrzeb fizjologicznych, dalsza praca związana z wychowaniem jest utrudniona⁸²⁸.

Pracę uliczną streetworkerów uzupełniają niekiedy świetlice. Są prowadzone tak, aby zapewnić tym dzieciom warunki do rozwoju emocjonalnego i intelektualnego⁸²⁹. Zapewniają miejsce i warunki do odrobienia lekcji, pomoc w nauce, a także możliwość uczestnictwa

⁸²⁷ A. Walendzik, *Streetwork jako...*, s. 35.

⁸²⁸ J. Charmast, *Od terapii ulicznego do streetworkera*, „Problemy Narkomanii” 2006, nr 3, s. 69.

⁸²⁹ M. Bernasiewicz, M. Wałach, *O pracy środowiskowej...*, s. 127.

w zajęcia specjalistycznych. Stanowią one także schronienie w zimniejsze i deszczowe dni i dalszej realizacji wspólnych aktywności w ciepłym i bezpiecznym miejscu.

Podsumowując powyższe informacje zauważa się, że praca streetworkera z dziećmi ulicy ma niekonwencjonalny charakter. Wyraża się on, m.in. w: niecodziennym dla pracy pedagogicznej tworzeniu bezpośredniej relacji z podopiecznym, nastawionej na budowaniu więzi, z poszanowaniem jego historii życia i wynikających z niej zachowań. Także w sposobie pracy, który podąża za potrzebami dzieci, a unika „opresyjnych” form oddziaływania. Charakteryzuje ją też nieczęsto spotykane wspólne uczestniczenie w proponowanych aktywnościach i wychowanka i wychowawcy, co sprzyja szybszej integracji i budowaniu zaufania, a także pokazuje tym dzieciom, że przebywanie z nimi sprawia radość. Streetworker w przeciwieństwie do placówek instytucjonalnych ma możliwość w każdej swojej aktywności stwarzać przestrzeń na dobrowolność w jej uczestnictwie, co daje poczucie bezpieczeństwa i zapewnia komfort, zarówno dzieciom, jak i ich rodzicom⁸³⁰.

Praca streetworkera to niewątpliwie wielkie wyzwanie dla ludzi XXI wieku⁸³¹. Największą jej trudność upatruje się w braku spektakularnych efektów⁸³². Wysiłki streetworkerów nie owocują znacznym zmniejszaniem się przestępczości, nie likwidują też wszystkich problemów społecznych z jakimi borykają się dzieci ulicy. Jednak ich praca niewątpliwie zmienia wizerunek społeczny tych dzieci i przynosi konkretne korzyści tym z nich, które dostaną szansę spotkania i pracy ze streetworkerami. W wypadku dzieci ulicy pożytecznych stron tej pomocy upatruje się nie tylko w wymiarze zapewnienia podstawowych potrzeb, podnoszeniu samooceny, udzielaniu wsparcia i motywowania w realizacji marzeń i ambicji, które owocują zdobyciem wykształcenia i wymarzonej pracy, ale nierzadko po prostu w ocaleniu niejednego „młodego życia” od spędzenia go w zakładzie poprawczym⁸³³.

⁸³⁰ T. Kwiatkowski, *Grupa podwórkowa...*, s. 121.

⁸³¹ Niezwykle ważną zmianą dla osób zajmujących się streetworkingiem jest także to, że na wielu uczelniach powstają kierunki o nazwie *Streetworking*, które przygotowują przyszłych pedagogów ulicy do pracy z dziećmi ze środowisk zmarginalizowanych. Absolwenci tych kierunków poznają między innymi odmienne metody pracy, które należy stosować w pracy z dziećmi ulicy, aby przynosiła efekty. Przykładem mogą być studia podyplomowe: *Streetworking jako interdyscyplinarna metoda pracy w przestrzeni ulicy*, proponowane studentom przez Krakowską Akademię Ignatianum, lub *Streetworking – praca socjalna w przestrzeni publicznej*, realizowane na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie.

⁸³² Ze względu na trudność wykonania dokładnych pomiarów wpływu danych działań streetworkerów na długofalową zmianę sytuacji dzieci ulicy, w badaniach temu poświęconych, proponuje się używanie pojęcia *promising practices* (tł. obiecujące praktyki) zamiast *good practices* (tł. dobre praktyki) lub *effective practices* (efektywne praktyki); E. Volpi, *Street children. Promising Practices and Approaches*, World Bank Institute, Washington 2002, p. 1., tł. własne.

⁸³³ Streetworkerzy, na bazie swojego doświadczenia, chcąc dzielić się skutecznymi i sprawdzonymi metodami pracy z dziećmi ulicy, tworzą własne przewodniki, z których mogą korzystać wszyscy zainteresowani pomocą tej grupie dzieci. Poradniki stanowią nieocenione narzędzie w pracy z dziećmi ulicy, ale w większości ciągle są jeszcze nieprzetłumaczone na język polski i niewykorzystywane na gruncie polskim. Co pozostaje jednym z ważnych zadań do wykonania w tym temacie. Wartą uwagi w tym temacie jest następująca pozycja: T. Able-Peterson i J. Bucy, *The Streetwork Outreach Training Manual*, 1993, <https://eric.ed.gov/?id=ED364617> (dostęp: 13.01.2023), tł. własne. Opisuje ona praktyczne działania podejmowane przez streetworkerów pracujących na

W tym zawodzie, tak jak w wielu innych, trzeba mieć nie tylko powołanie, ale także pasję, która jest niezbędna w tej wymagającej pracy⁸³⁴. Z niej zaś rodzi się szukanie możliwości jak najlepszej pomocy swoim podopiecznym, poprzez łamanie istniejących schematów obowiązujących w instytucjach powołanych do pomocy tym dzieciom.

3.2.3. Działalność profilaktyczna w środowisku pozainstytucjonalnym

Jedną z wielu organizacji, która zajmuje się pomocą dzieciom ulicy w środowisku pozainstytucjonalnym jest Federacja Organizacji Streetworkerskich⁸³⁵. Jak wskazują jej pracownicy, mottem ich działań jest historia przyjaźni chłopca i lisa z utworu „Mały Książę” Antoine’a de Saint-Exupéry’ego⁸³⁶. Kiedy się spotkali byli dla siebie obcymi stworzeniami. Gdy postanowili wzajemnie się „oswoić”, chłopiec codziennie przychodził do lisa, w to samo miejsce, siadali koło siebie i spędzali czas, aż wytworzyła się między nimi szczególna więź. Spowodowała ona, że przed każdym kolejnym spotkaniem, lis odczuwał pozytywne zniecierpliwienie, świadczące o tym, że czeka na nie. W taki sposób stali się przyjaciółmi⁸³⁷.

Przytoczony fragment historii relacji bohaterów książki „Mały Książę” stanowi motto organizacji, gdyż znakomicie obrazuje jak wygląda istota pracy streetworkera i uświadamia, że nie byłaby ona możliwa do wykonania przez żadne typowe instytucje, ze względu na specyfikę funkcjonowania tej grupy dzieci i młodzieży. Warunkiem dotarcia do „dzieci ulicy” jest bowiem wykorzystanie zasad pracy metodą *outreach*, która zakłada wyjście do pracy „poza budynek” organizacji, świadczącej pomoc, w miejsca, gdzie te dzieci na co dzień przebywają. Następnie trzeba do nich regularnie wracać i towarzyszyć im na co dzień. Należy zachowywać niekonwencjonalne zasady charakteryzujące tę pracę, m.in. brak konieczności dostosowywania się dziecka do wymagań wychowawcy, czy warunkowania relacji natychmiastową zmianą wszystkich niewłaściwych zachowań dziecka. Bezwzględnie zakazane jest okazywanie litości, na rzecz bezwarunkowej akceptacji i radości ze wspólnego przebywania. Wtedy zrodzi się swoista przyjaźń, uwarunkowana wzajemną odpowiedzialnością za siebie i oczekiwaniem na każde na spotkanie, jak to stało się w opisanym tekście literackim⁸³⁸. Mając taką „dobrą więź”

kontynencie amerykańskim, ale jest także skarbnicą wiedzy na temat powodów życia dzieci na ulicy, subkultur ulicznych i hierarchii, zasad wdrażania streetworku, których należy przestrzegać, aby osiągnąć sukces oraz usług innych instytucji, które stanowią niezbędne uzupełnienie pracy streetworkerów.

⁸³⁴ B. Adamczyk, *Pasja pedagogiczna...*, s. 64.

⁸³⁵ Federacja Organizacji Streetworkerskich na rzecz dzieci i młodzieży (FOS) została założona przez 4 organizacje pozarządowe z Warszawy, Poznania, Rybnika i Raciborza. Tworzą one sieć wsparcia, wymiany dobrych praktyk, wykorzystując wiedzę założycieli oraz partnerów. Promują metodę *streetworkingu* jako podstawę systemu opieki i edukacji (na wzór zagranicznych doświadczeń *streetworkerskich*). Wspierają innowacyjne projekty społeczne z zakresu *streetworkingu*. A także dążą do powstania i profesjonalizacji zawodu pedagoga ulicy; *Federacja Organizacji Streetworkerskich*, <http://streetwork.org.pl/> (dostęp: 22.10.2022).

⁸³⁶ A. Gabriel, *Streetworking dla dzieci i młodzieży...*, [online].

⁸³⁷ Tamże.

⁸³⁸ Tamże.

z dzieckiem, można rozpocząć z nim właściwą pracę wychowawczo-profilaktyczną, aby przywrócić je społeczeństwu i pomóc mu odzyskać samoocenę i wiarę w siebie i swoje możliwości.

Działania pozainstytucjonalne (niestacjonarne)⁸³⁹ stają się powoli stałym elementem życia społecznego. Mają one na celu zastąpić opiekę instytucjonalną, w środowiskach które są przez nią „zapomniane”, gdyż ludzie tam przebywający, ze względu na swoje ograniczenia nie są w stanie z niej skorzystać. Następuje w ten sposób proces nazywany dezinstytucjonalizacją, rozumianą jako „rozwój usług świadczonych na poziomie lokalnych społeczności, które mają wyeliminować konieczność pomocy instytucjonalnej”⁸⁴⁰. Zaznacza się, że sformułowanie „wyeliminowanie konieczności” nie oznacza dążenia do likwidacji jakichkolwiek instytucji. Pomoc udzielana w sposób pozainstytucjonalny jest rozumiana jako forma profilaktyki społecznej, która polega na tworzeniu pomostu pomiędzy osobami jej potrzebującymi, a placówkami instytucjonalnymi⁸⁴¹. Badania prowadzone w tym temacie, pokazują, że gdyby nie dotychczasowa działalność prowadzona przez różne podmioty w środowisku pozainstytucjonalnym, mogłoby dojść do „załamania się” systemu opiekuńczego i socjalnego w Polsce⁸⁴². Potwierdzają to wypowiedzi młodych ludzi, którzy deklarują potrzebę pomocy dorosłych, ale takich, którzy świadczą ją mobilnie, czyli są w stanie dotrzeć do nich i udzielić jej w ich środowisku przebywania, które uważają za najbezpieczniejsze dla siebie⁸⁴³.

Różne formy działań pozainstytucjonalnych podejmowane są najczęściej przez wolontariuszy⁸⁴⁴. Łączy się to z ideami tej pracy, które są tożsame z tymi, jakimi kierują się takie osoby. Są to, m.in.: bezinteresowność, rozumienie i poczucie sensu służby na rzecz innych, zwłaszcza słabszych i cierpiących, szacunek i stawianie drugiego człowieka w centrum zainteresowań, bez względu na jego postępowanie⁸⁴⁵. Wolontariuszy nie obejmują przepisy kodeksu pracy, gdyż w ich rozumieniu nie jest ona stosunkiem pracy. Ich zasady zatrudnienia

⁸³⁹ Nazywane są także niestacjonarnymi. Nazwa wskazuje, że działają inaczej niż instytucje, które prowadzą pracę stacjonarną. Nie mają określonego miejsca udzielanej pomocy. Ich pracowników charakteryzuje, tzw. mobilność.

⁸⁴⁰ *Ogólnoeuropejskie wytyczne dotyczące przejścia od opieki instytucjonalnej do opieki świadczonej na poziomie lokalnych społeczności*, Europejska Grupa Ekspertów ds. Przejścia od Opieki Instytucjonalnej do Opieki świadczonej na poziomie Lokalnych Społeczności, Bruksela 2012, http://deinstitutionalisationguide.eu/wp-content/uploads/2013/05/Common-European-Guidelines_Polish-version.pdf (dostęp: 24.08.2022).

⁸⁴¹ Tamże.

⁸⁴² W.Gola, *Badanie sytuacji młodzieży i młodych dorosłych zagrożonych wykluczeniem społecznym z warszawskiej dzielnicy. Raport z badania*, 2019, <http://streetwork.org.pl/zrodla-wiedzy/> (dostęp: 24.08.2022).

⁸⁴³ Tamże.

⁸⁴⁴ Wolontariat to bezpłatne, świadome i bezinteresowne działanie na rzecz innych, wykraczające poza kręgi rodzinne, przyjacielskie i koleżeńskie; Ustawa z dnia 24 kwietnia 2003 roku o działalności pożytku publicznego i wolontariacie, Dz.U. 2003 nr 96 poz. 873.

⁸⁴⁵ S. Gawroński, *Ochotnicy miłości bliźniego. Przewodnik po wolontariacie*, Wydawnictwo Więź, Warszawa 1999, s. 26.

i pracy reguluje Ustawa o działalności pożytku publicznego i wolontariacie z 23 kwietnia 2003 r.⁸⁴⁶.

Pomoc wolontariuszy stanowi dziś jedną z kluczowych form wsparcia rodzin dysfunkcyjnych⁸⁴⁷. Ich działania znakomicie wpisują się w państwowy system wsparcia i pomocy rodzinie i dziecku. W sytuacji, gdy potrzeby tych rodzin ciągle rosną, a na jednego specjalistę przypada dużo osób, muszą one czasem długo oczekiwać na jego pomoc. Wówczas w te miejsca, organizacje pozarządowe wysyłają wolontariuszy, którzy w wymiarze zgodnym z przepisami prawnymi i swoimi kompetencjami, w ścisłej współpracy z właściwymi instytucjami, wspierają powierzone im rodziny⁸⁴⁸.

Szczególnym atutem pracy wykonywanej przez wolontariuszy, jest fakt, że nie występują oni w roli osób oficjalnie reprezentujących instytucje państwowe⁸⁴⁹. Umożliwia im to nawiązanie z rodzinami, które wspierają pomocą, szczególnych relacji, nierzadko o wymiarze przyjacielskim. Dzięki temu udaje im się dogłębnie poznać rzeczywiste problemy z którymi się borykają ich podopieczni, by następnie, wspólnie ze specjalistami opiekującymi się daną rodziną, opracować najskuteczniejsze formy pomocy⁸⁵⁰.

Warto w tym miejscu scharakteryzować kilka innych, niż streetworking, rodzajów pomocy pozainstytucjonalnej, kierowanych do dzieci i młodzieży w środowiskach ich przebywania. Jedną z nich jest partyworking. Są to zorganizowane działania profilaktyczne prowadzone w klubach, pubach oraz podczas imprez masowych⁸⁵¹. Określa się je jako nowoczesną odmianą streetworkingu⁸⁵². Pierwsze programy profilaktyczne typu partyworking pojawiły się w Polsce w 2002 roku. Wówczas to zaczęły być popularne wśród dzieci i młodzieży nowe substancje psychoaktywne, tzw. dopalacze. Stanowiły one duże zagrożenie dla młodych ludzi, doprowadzając wielu z nich do śmierci⁸⁵³. Zauważono, że są one najczęściej dostępne i masowo używane na różnego rodzaju imprezach młodzieżowych. Zaczęto więc wdrażać odpowiednie działania pomocowe w tym kierunku. Partyworkerzy dostarczają uczestnikom takich imprez pakiety profilaktyczno-edukacyjne, które, m.in. dotyczą tematyki uzależnień, informują o skutkach zażywania narkotyków i mieszania ich z substancjami psychoaktywnymi. Ich działania mają na celu zmniejszenie ryzyka negatywnych konsekwencji

⁸⁴⁶ Dz.U. 2003 nr 96 poz. 873.

⁸⁴⁷ K. Braun, *Wolontariat jedną z form wsparcia rodziny dysfunkcyjnej*, w: *Rodzina-wsparcie i pomoc*, red. M. Parzyszek, M. Samorańska, Wydawnictwo Episteme, Lublin 2017, s. 89.

⁸⁴⁸ Tamże, s.92-93.

⁸⁴⁹ Tamże, 93.

⁸⁵⁰ Tamże.

⁸⁵¹ *Partyworking. Wybrane zagadnienia. Teoria i praktyka*, red. J. Rynkiewicz, A. Siudem, I. Siudem, J. Siudem, M. Stradomska, Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii, Warszawa 2020, s.7.

⁸⁵² A. Szewczyk, *Partyworking jako odmiana streetworkingu*, „Roczniki Teologiczne” 2015, nr 62, s. 101.

⁸⁵³ *Partyworking. Wybrane zagadnienia...*, s.7.

zachowań młodych ludzi, uczestników takich imprez⁸⁵⁴. Organizacje, które w swojej pracy stosowały metodę partyworkingu, to, m.in. Centrum Profilaktyki i Edukacji Społecznej Parasol (Kraków), Program Czyste Dźwięki (Trójmiasto), Stowarzyszenie GPAS Praga (Warszawa), Stowarzyszenie na Rzecz Dzieci i Młodzieży Program STACJA (Warszawa), Stowarzyszenie na Rzecz Promocji Zdrowia i Prewencji Zagrożeń Społecznych „TADA” (Szczecin)⁸⁵⁵.

Praca pozainstytucjonalna prowadzona jest także z „galeriankami”. To określenie opisujące nastolatki, które oferują usługi seksualne w zamian za pieniądze lub gadżety, tj. ubrania, kosmetyki, sprzęt elektroniczny⁸⁵⁶. Nazwa „galerianki” związana jest z tym, że cały proceder odbywa się w centrach handlowych, zwanych galeriami. Tam, wśród bogatych klientów tych sklepów, dziewczyny te szukają swoich klientów, tzw. sponsorów. Praca z nimi określana jest jako „streetworking w centrach handlowych”⁸⁵⁷. W ramach działań streetworkerskich w galeriach handlowych, jedna z polskich organizacji Stowarzyszenie Program „STACJA” zrealizowała projekt, który miał na celu poznanie rzeczywistej skali tego zjawiska galerianek⁸⁵⁸. Dzięki rozmowom z pracownikami sklepów, jak i własnych obserwacji wytypowano dziewczyny, które mogłyby świadczyć takie usługi, ale z etycznych względów, nie można było ich bezpośrednio zapytać. Dlatego streetworkerzy nawiązywali jedynie z nimi rozmowę i edukowali je w różnych kwestiach, m.in. zachowań seksualnych⁸⁵⁹. Proponowali im także konkretne alternatywne sposoby spędzania czasu⁸⁶⁰.

W trakcie realizacji projektu zauważono, że do nawiązania kontaktów ze sponsorami w dobie rozwiniętej cyfryzacji i informatyzacji nie musi dochodzić już tylko na terenach centrów handlowych. Dzieje się to także w Internecie, który okazuje się być bardzo dobrym narzędziem, gdyż umożliwia anonimowe kontakty między dziewczynami i ich potencjalnymi sponsorami. Oferowanie usług i nawiązywanie kontaktów odbywa się przy użyciu „nicków”, bez podawania prawdziwych danych⁸⁶¹. Znalezienie swojego sponsora w Internecie jest też dużo krótsze, niż w centrach handlowych. W odpowiedzi na ten problem zostały zorganizowane działania o nazwie networking. Wolontariusze programu STACJA sprawowali dyżury na czatach, które wyświetlały się na najbardziej popularnych portalach i forach internetowych,

⁸⁵⁴ Tamże.

⁸⁵⁵ E. Bielecka, *Profilaktyka, studenci i urzędnicy*, „Profnet”, <https://www.profnet.org.pl/profilaktyka-studenci-i-urzednicy/> (dostęp: 1.12.2022).

⁸⁵⁶ M. Grotecka, K. Rżanek, *Networking i streetworking w centrach handlowych – metody docierania do młodzieży i młodych dorosłych narażonych na komercyjne wykorzystywanie*, „Dziecko krzywdzone” 2010, nr 4, s. 139.

⁸⁵⁷ Tamże.

⁸⁵⁸ Projekt pt. „Promowanie zdrowego stylu życia i odpowiedzialnych zachowań seksualnych w kontekście HIV/ AIDS i STI” był realizowany w 2009 r. przez Stowarzyszenie Program STACJA, a współfinansowany przez Miasto Stołeczne Warszawa.

⁸⁵⁹ M. Grotecka, K. Rżanek, *Networking i streetworking...*, s. 139.

⁸⁶⁰ Tamże.

⁸⁶¹ Tamże, s. 141.

⁸⁶¹ Tamże, s. 139.

które służyły do kontaktów dziewczyn ze sponsorami⁸⁶². Networkerzy oferowali swoją dostępność i możliwość udzielenia wsparcia w rozwiązywaniu trudności i problemów, ale także możliwość rozmowy na każdy temat, który nurtuje młode użytkowniczki Internetu. Sami również podejmowali próby kontaktu z „galeriankami”, w celu poznania ich motywów, potrzeb, którymi kierują się w kontakcie ze sponsorami⁸⁶³. Informowali o skutkach ryzykownych zachowań seksualnych, o tym jak dbać o własne zdrowie i bezpieczeństwo. Wolontariusze zapewniali im neutralność i brak oceny, czy moralizowania, dlatego chętnie podejmowano z nimi rozmowy⁸⁶⁴.

Networking jako metoda pracy profilaktycznej jest też realizowany, m.in. przez Stowarzyszenie Dzieciom i Młodzieży WĘDKA im. każdego Człowieka z Torunia⁸⁶⁵. Pracownicy podejmują działania w wymiarze edukacyjno-profilaktyczne. Łowią dzieci i młodzież z „wirtualnych ulic” i informują ich o skutkach bezkrytycznego korzystania z Internetu, tj. uzależnienia, stalking, sexting, chating. W razie potrzeby oferują możliwość rozmowy oraz wskazują instytucje pomocowe, które mogłyby pomóc w powierzanych im przez dzieci problemach. Do networkerów, którzy pełnią swoje dyżury w sieci, mogą pisać także dzieci i młodzież, które znalazły się w trudnych sytuacjach w życiu realnym, w rodzinie i w szkole⁸⁶⁶.

Doświadczenie pokazuje, że dużo młodych ludzi nawiązuje wirtualne kontakty z networkerami, powierzając im swoje osobiste problemy. Świadczy to o tym, że te dzieci i młodzież potrzebują nie tylko wiedzy, czy pomocy ze strony dorosłych, ale przede wszystkim życzliwego wysłuchania i rozmowy, która będzie nastawiona na słuchanie, a nie ocenianie i moralizowanie, których młodzi ludzie unikają i nie lubią⁸⁶⁷.

Jak pokazuje powyższy podrozdział formy zinstytucjonalizowanej pomocy kierowanej do dzieci ulicy nie wystarczą, aby im pomóc. Ze względu na trudne doświadczenia z dorosłymi opiekunami, unikają kontaktu z innymi osobami. Nie potrafią nikomu zaufać, nie wiedząc czy znów nie zostaną zranione lub zawiedzione⁸⁶⁸. Zbyt często narażone na przemoc, muszą mieć poczucie, że mogą w każdej chwili uciec. Instytucje, jako środowiska zamknięte, znacznie im

⁸⁶² Tamże, s. 141.

⁸⁶² Tamże, s. 142.

⁸⁶³ Tamże, s. 141.

⁸⁶³ Tamże, s. 142.

⁸⁶⁴ Tamże, s. 141.

⁸⁶⁴ Tamże, s. 142.

⁸⁶⁵ Stowarzyszenie Dzieciom i Młodzieży WĘDKA im. każdego Człowieka, <https://tudu.org.pl/account/show/216> (dostęp: 2.01.2023).

⁸⁶⁶ *Cyberprzemoc-Networking-Cyberpomoc-Przeinternetyzowanie*, <https://tudu.org.pl/project/show/120> (dostęp: 2.01.2023).

⁸⁶⁷ M. Grotecka, K. Rżanek, *Networking i streetworking...*, s. 141.

⁸⁶⁸ T. Pilch, *Zjawisko dzieci ulicy...*, dz. cyt., s.60.

to ograniczają⁸⁶⁹. Dlatego dzieci te pozostają poza systemem opiekuńczo-wychowawczym i profilaktycznym oferowanym przez instytucje, mimo iż go potrzebują bardziej niż inni⁸⁷⁰.

Najwięcej doświadczeń pozainstytucjonalnych działań profilaktycznych z dziećmi ulicy posiadają organizacje pozarządowe, działające w krajach afrykańskich, gdzie zjawisko to jest najbardziej zintensyfikowane⁸⁷¹. Widząc, jak negatywny wpływ na zdrowie i samopoczucie dzieci ulicy ma przebywanie w nieprzyjaznych im warunkach, poza domem rodzinnym, organizacje charytatywne nieustannie podejmują różne inicjatywy, często nowe i rewolucyjne dla tamtejszej kultury, ale przynoszące zakładane efekty⁸⁷². Przykładem może być brytyjska organizacja „Retrak”, działająca na rzecz dzieci ulicy w krajach afrykańskich, która realizuje szereg aktywności, zmierzających do reintegracji dzieci ulicy z ich rodzinami i społecznościami. A także Sunshine Philanthropy Foundation, która wspiera edukację najuboższych dzieci, aby następnie mogły stawać się pozytywnymi liderami w swoich społecznościach⁸⁷³.

Przyglądając się opisanym w tym podrozdziale inicjatywom, wyraźnie widać, że w pracy z dziećmi ulicy należy tworzyć pomosty, pomiędzy instytucjami, a ich najbardziej „zaniedbanymi” grupami docelowymi. Po to, aby mimo obaw dotarli tam i skorzystali z cennej pomocy, którą im oferują. Trzeba w tym celu docenić wszystkie działania pomocowe, skierowane do dzieci i młodzieży, które są tworzone przez środowiska pozainstytucjonalne. Kontakt streetworkerów z dziećmi ulicy jest często jedyną, a czasem ostatnią szansą na podjęcie jakichkolwiek działań pomocowych skierowanych do tej grupy.

Należy zauważyć, że wkład w rozwój środowisk pozainstytucjonalnych, jako niosących pomoc dzieciom ulicy miał Kazimierz Lisiecki, który widząc ich osamotnienie i brak właściwej opieki stworzył kompleksowy system opiekuńczo-wychowawczy i profilaktyczny w postaci ognisk wychowawczych, który zostanie zaprezentowany w kolejnej części pracy.

⁸⁶⁹ M. Michel, *Streetworking...*, s. 24.

⁸⁷⁰ J. Sokołowska, *Dzieci ulicy...*, s. 16.

⁸⁷¹ S. King, *Forgotten Children: A Plan to Combat the Global Health Disparity of Street Children in Ethiopia*, „Northwest University's Journal of Student Research” 2016, <https://archives.northwestu.edu/handle/nu/57399?show=full> (dostęp: 12.01.2023), tł. własne.

⁸⁷² Tamże.

⁸⁷³ Tamże.

3.3. Inicjatywa pracy wychowawczej Kazimierza Lisieckiego z dziećmi ulicy

Wiek XX niewątpliwie rozpoczął nurt „nowego wychowania”⁸⁷⁴. Jego przedstawiciele, wywodzili się ze Stanów Zjednoczonych i Europy Zachodniej⁸⁷⁵. Apelowali oni, aby w końcu zmienić podejście społeczeństwa do dziecka. Przede wszystkim przyznać należne mu prawa, wynikające z jego godności i uczynić go podmiotem wszelkich działań kierowanych do niego⁸⁷⁶. Polscy pedagodzy okresu międzywojennego, którzy utrzymywali kontakty z zagranicznymi ośrodkami, również zauważali potrzebę zmiany w podejściu do dziecka. Przede wszystkim chcieli zacząć od zapewnienia opieki, jednej z najbardziej podstawowych potrzeb, wszystkim dzieciom najbardziej poszkodowanym przez los, tj. sieroty, dzieci porzucone przez rodziców, niepełnosprawne, chore. Istniejące programy wychowania i edukacji starano się dostosowywać do możliwości, potrzeb i przede wszystkim zainteresowań dzieci, tak aby sprawiała im przyjemność i służyła rozwojowi ich zainteresowań i pasji. Zwracano także uwagę na organizowanie odpowiednich placówek opiekuńczo-wychowawczych i edukacyjnych, przeznaczonych specjalnie dla dzieci, a także na kadre nauczycielską i wychowawczą tam zatrudnianą, aby posiadała nie tylko odpowiednie wykształcenie, ale przede wszystkim, aby umiała wobec dzieci okazywać życzliwość i troskę⁸⁷⁷.

W tym klimacie wychowawczym dorastał młody Kazimierz Lisiecki „Dziadek”⁸⁷⁸ (1902-1976), pedagog, wychowawca, wielki społecznik i twórca ognisk wychowawczych. Dziś

⁸⁷⁴ Ruch pedagogiczny o charakterze reformatorskim. Rozwijał się w krajach europejskich, w I połowie XX wieku. Ukazywał dziecko jako podmiot wszelkich działań. Jego celem była przede wszystkim odnowa szkoły, metod nauczania, treści przekazywanych dzieciom, tak, aby uwzględniały możliwości psychiczne dziecka, jego indywidualne potrzeby i zainteresowania i zostawiały miejsce dla aktywności i twórczości dzieci; *Nowe wychowanie*, w: *Encyklopedia PWN*, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/nowe-wychowanie;3948687.html> (dostęp: 14.09.2021).

⁸⁷⁵ Przedstawiciele i teoretycy: E. Claparède, O. Decroly, M. Montessori, G. Kerschensteiner, A. Ferrière, C. Freinet, w Polsce H. Rowid, J. Korczak.

⁸⁷⁶ Wspominała o nim opisywana we wcześniejszych rozdziałach jego wizjonerka Ellen Key. W swojej książce, nazywanej testamentem pedagogicznym, który zostawiła rodzicom i wychowawcom nazwała go „stuleciem dziecka”; E. Key, *Stulecie dziecka...*, s. 3.

⁸⁷⁷ Warto wspomnieć, że załóżki zmian w podejściu do dziecka, w Polsce, pojawiły się już w 1880 roku. Wówczas w Warszawie powstała idea powołania instytucji o nazwie Towarzystwo Przyjaciół Dzieci, która dążyłaby do poprawy sytuacji dziecka i rodziny, poprzez zainteresowanie się państwa ich losem. Niestety ze względu na ówczesną sytuację polityczną (zabory) i nieprzychylność władz, nie udało się organizacji zrealizować żadnych działań, ale stały się one impulsem do szukania rozwiązań związanych z poprawą sytuacji dzieci poprzez zainteresowanie społeczeństwa. Starania o powołanie towarzystwa, oraz zatwierdzenie statutu trwały wiele lat. Towarzystwu Przyjaciół Dzieci (TPD) udało się bowiem ukonstytuować dopiero w 1919 roku, w kraju, który odzyskał Niepodległość; H. Kmiołek, *Pierwsze kroki. Kartka z historii TPD*, „Nasz Animator” 2008, nr 1, s. 5.

⁸⁷⁸ Przyjął ten przydomek od Marszałka Piłsudskiego, gdyż całe życie wzorował się na nim, przyjął jego postawę, zachowanie, i bliskie jego sercu były jego idee patriotyczne; B. Homicki, *Ze wspomnień pedagogów i ich wychowanków: pedagogika Kazimierza Lisieckiego „Dziadka” podstawą pracy wychowawczej w placówkach jego imienia*, „Polska Myśl Pedagogiczna” 2018, t. 4, s. 402.

uznawany za pioniera pedagogiki opiekuńczej w Polsce. Przypisuje mu się także stworzenie pojęcia „wychowawca dzieci ulicy”⁸⁷⁹.

Lisiecki wychowywał się i uczył w Warszawie. W młodym wieku został osierocony⁸⁸⁰ i pozbawiony domu. Otrzymał to szczęście, że nie musiał iść „na ulicę”, jak inni bezdomni chłopcy, ale dostał możliwość mieszkania w bursie przy szkole, w której się uczył. Opiekę, którą dostał, tak bardzo docenił, że stała się ona podstawą sformułowania jego naczelnej zasady życiowej „oddaj coś wzięł”. W jej myśl postanowił poświęcić się pracy z ówczesnymi „dziećmi ulicy”, które tworzyły mieszkające na niej: sieroty wojenne, dzieci porzucone przez rodziców, uciekinierzy od nędzy⁸⁸¹.

Dlatego z ochotą, będąc jeszcze uczniem gimnazjum, podjął, w 1918 r. propozycję dyrektora bursy, w której mieszkał, aby zająć się dziećmi z klubów gazeciarzy, które gromadziły wieczorami dzieci pracujące całe dni na ulicy jako sprzedawcy gazet lub na utrzymanie swoje i często bliskich osób, a wieczory i noce spędzali na ulicy, która kształtowała ich osobowość, uczyła norm i wzorców, które negatywnie wpływały na ich zachowanie⁸⁸². Tam zrodziła się w jego myśli i sercu inicjatywa powołania placówek, które mogłyby pomóc takim dzieciom. A środowisko gazeciarzy, pucybutów (czyściciele butów), sierot i innych dzieci ulicy stało się głównym środowiskiem jego oddziaływań wychowawczych.

Naturalnym więc było dla niego, że po ukończeniu gimnazjum podjął naukę na Wydziale Pedagogicznym Wolnej Wszechnicy Polskiej, popularnej wówczas warszawskiej uczelni. W roku 1919 utworzył Akademickie Koło Przyjaciół Dzieci Ulicy, aby móc pomagać swoim podopiecznym. Po ukończeniu studiów, w 1925 roku, uzupełnił wykształcenie o kurs dla wychowawców przy Ministerstwie Opieki Społecznej. Wyjechał także w podróż studyjną po Europie⁸⁸³, aby zapoznać się z pracą wychowawczą w innych krajach i przenieść ją na warunki polskie⁸⁸⁴.

W listopadzie 1928 roku, w Warszawie, powstało Towarzystwo Przyjaciół Dzieci Ulicy (TPDU). Za swój główny cel postawiło sobie sprawowanie opieki nad dziećmi ulicy i ochronę ich praw. Kazimierz Lisiecki, jako osoba posiadająca przed wszystkim wiedzę merytoryczną w

⁸⁷⁹ L. Pytka, *Od pomysłu do wdrożenia KKWR*, „Nasz Animator” 2008, nr 3-4, s. 13.

⁸⁸⁰ Jego matka i bracia zmarli na tyfus (w 1914 r.), ojciec został wywieziony do Rosji.

⁸⁸¹ B. Głowacka, *Ognisko wychowawcze...*, s. 797.

⁸⁸² W. Salinger, *Kazimierz Lisiecki - „Dziadek” 9 II 1902 – 8 XII 1976*, „Kronika Warszawy” 1978, nr 34, Polskie Wydawnictwo Naukowe, s.175.

⁸⁸³ W 1928 r. został delegowany przez Związek Zawodowy Wychowawców Polskich Zakładów Wychowawczych, w którym piastował funkcję wicep, na przedstawiciela podczas Międzynarodowego Kongresu Opieki nad Dziećmi w Paryżu. Lisiecki zapoznał się wtedy również z pracą zakładów wychowawczych w Anglii, Austrii, Francji i Niemczech.

⁸⁸⁴ B. Homicki, *Ze wspomnień pedagogów...*, s.402.

tym temacie, wieloletnie doświadczenie jako wolontariusz, ale i cechującą się wielkim zaangażowaniem, został powołany na przewodniczącego TPDU⁸⁸⁵.

Hasłem przewodnim systemu wychowawczego Lisieckiego stały się starania o przywrócenie dzieciom ulicy ich utraconego dzieciństwa i wyrównanie startu życiowego. Podstawą swojej pracy uczynił dobro dziecka, które rozumiał jako zaspokojenie jego podstawowych potrzeb, a następnie przygotowanie do życia poprzez stworzenie mu miejsca i warunków do nauki i rozwoju pasji⁸⁸⁶. Aby zrealizować swoje koncepcje pracy, wspierany przez grono współpracowników z którymi tworzył Towarzystwo Przyjaciół Dzieci Ulicy, wprowadzał zupełnie nową formę pracy wychowawczej-ognisko⁸⁸⁷.

Kazimierz Lisiecki był praktykiem, skoncentrowany na swojej wielowymiarowej pracy, nie podjął się spisania swojego ogniskowego systemu wychowawczego⁸⁸⁸. Na szczęście zrobili to za niego jego wychowankowie, którzy w myśl zasady, której uczył ich „Dziadek” Lisiecki, żeby „oddać, co się wzięło”, do dziś dbają o propagowanie i rozpowszechnianie jego dorobku⁸⁸⁹.

Podrozdział ten będzie więc przeglądem historii powstania ognisk wychowawczych, prezentacją założeń systemu wychowawczego Lisieckiego, i jego metod pracy ukierunkowanych na profilaktykę, widziany, m.in. oczyma jego wychowanków Bogusława Homickiego⁸⁹⁰ i Kazimierza Dąbrowskiego⁸⁹¹, współpracowników (Wojciech Salinger) i praktyków-kontynuatorów jego dzieła (Piotr Klemt-wieloletni kierownik Ogniska Wychowawczego im. Kazimierza Lisieckiego „Dziadka” w Świdrze).

⁸⁸⁵ Tamże.

⁸⁸⁶ Tamże.

⁸⁸⁷ B. Głowacka, *Ognisko wychowawcze...*, s. 797.

⁸⁸⁸ P. Klemt, *Ognisko u „Dziadka”*, „Gazeta Otwocka” 2001, nr 1, http://archiwum.otwock.pl/gazeta/04_01/04_01_19.htm (dostęp: 19.01.2023).

⁸⁸⁹ W 1976 r., w dniu pogrzebu „Dziadka” powstało Koło Wychowanków. W 1993 roku zostało zarejestrowane jako stowarzyszenie i obecnie nosi nazwę: „Przywrócić Dzieciństwo” Towarzystwo Przyjaciół Dzieci Ulicy im. Kazimierza Lisieckiego „Dziadka”. Jego celem jest kontynuowanie misji swojego Wychowawcy, co czynią skutecznie do dziś.

⁸⁹⁰ B. Homicki był wychowankiem Kazimierza Lisieckiego. Przebywał w Ognisku „Praga” i „Świder” w latach 1953–1959. Był inicjatorem założenia Koła Wychowanków. Autor książki: Tenże, *Kazimierz Lisiecki „Dziadek”. Opowieść o Naczelnym Dziecku Ulicy i jego ferajnie*, Wydawnictwo Drukoba, Warszawa 2011.

⁸⁹¹ K. Dąbrowski, wychowanek Kazimierza Lisieckiego. Zebrał dokumenty związane z działalnością ognisk wychowawczych i umieścił w dwóch swoich opracowaniach: Tenże, „*Kurier Czerwooo...!!!...czyli...Opowieść o Ogniskach, Dziadku, Babci, Ciociach, Wujenkach, Strykach i fajnych chłopakach*”, Wydawnictwo Tinta, Warszawa 1998; Tenże, *Ogniska Dziadka Lisieckiego*, Wydawnictwo Digipol, Warszawa 2007.

3.3.1. Powstanie i rozwój ognisk wychowawczych Kazimierza Lisieckiego

„Encyklopedia pedagogiczna” informuje, że pierwsze placówki o nazwie ogniska, w systemie opieki nad dzieckiem pojawiły się w latach 20. XX wieku⁸⁹². Za ich twórcę uważa się Kazimierza Lisieckiego⁸⁹³. Dziś uznawany jest on za pioniera pedagogiki opiekuńczej w Polsce, a jego ogniska, jako formy pracy z dziećmi i młodzieżą określane są jako fenomen pedagogiczny, gdyż mimo zmieniającej się rzeczywistości społecznej i wychowawczej, przetrwały do czasów dzisiejszych. Współczesne ogniska wychowawcze zgodnie z regulującą je ustawą o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej należą do placówek wsparcia dziennego⁸⁹⁴. Ich główne zadania, to: pomoc w nauce, organizacja czasu wolnego i wsparcie dzieci i młodzieży w rozwoju ich zainteresowań. Placówki świadczą także pomoc rodzinom swoich podopiecznych, szczególnie tym, które mają trudności w wypełnianiu swoich obowiązków opiekuńczo-wychowawczych.

Zadania pierwszych ognisk były podobne do współczesnych, zapisanych w ustawie. Podopiecznym udzielano pomocy w nauce i organizowano czas wolny, aby wspólnie uczyć się jak go właściwie zagospodarowywać, utrzymywano również kontakt z rodzicami i szkołą⁸⁹⁵. Ważną cechą ognisk, była wzajemna współpraca między sobą. Organizowano festyny, imprezy i rozgrywki sportowe do których zapraszano dzieci ze wszystkich ognisk, które znajdowały się w pobliżu⁸⁹⁶.

Lisiecki osobiście kontynuował prowadzenie ognisk nieprzerwanie, blisko 45 lat, również w czasie II Wojny Światowej. Powoływał je nie tylko w różnych dzielnicach

⁸⁹² B. Głowacka, *Ognisko wychowawcze...*, s. 797.

⁸⁹³ Należy zaznaczyć, że ogniska wraz z Towarzystwem Przyjaciół Dzieci Ulicy (TPDU) i Kazimierzem Lisieckim, w tym samym czasie, prowadzili także działacze Robotniczego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci (RTPD). Organizacja ta została zawiązana w 1919 roku (początkowo pod nazwą Robotniczy Wydział Wychowania Dziecka i Opieki nad Nim). Jej przedstawiciele w swoim programie działania zawarli, m.in. potrzebę wspierania edukacji dzieci i młodzieży w odbudowywanej po rozbiorach i wojnie Polsce poprzez tworzenie placówek opiekuńczo-wychowawczych, tj. domy dziecka, przedszkola, ale także kluby i ogniska. Swoją pomoc kierowali głównie do dzieci robotników, zwłaszcza sierot, których ojcowie zginęli w trakcie działań wojennych, aby umożliwić wyrównanie ich szanse życiowych. Opieką i wsparciem edukacyjnym obejmowali także dzieci i młodzież ze sfer uprzywilejowanych. Współcześnie uznaje się ich z lidera działalności pozaszkolnej w II RP. RTPD swoje ogniska, już wtedy tworzyło w środowiskach zamieszkania potrzebujących pomocy dzieci. Były to dzielnice miejskie, zagrożone nędzą i bezrobociem. Dzieci i młodzież, którzy tam mieszkali, mogli przychodzić do ognisk, aby nie tylko dostać pomoc w nauce, ale także „odetchnąć” od złych warunków bytowych, ciasnych, przeludnionych mieszkań, w których żyli na co dzień. Osoby zajmujące się problematyką ognisk zauważają, że zarówno ogniska Kazimierza Lisieckiego, jak i te prowadzone przez RTPD, a następnie, po likwidacji RTPD w 1949 przejęte przez Towarzystwo Przyjaciół Dzieci (TPD), mają wiele różnic koncepcyjnych, ale łączy ich wspólny mianownik: skierowane są do dzieci i rodzin, które borykają się z jakimiś problemami opiekuńczo-wychowawczymi; A. Juźwik, *Robotnicze Towarzystwo Przyjaciół Dzieci w latach 1944-1949. Funkcjonowanie i problemy ideowo-organizacyjne*, „Polska 1944/1945-1989. Studia i materiały” 2015, nr 13, s. 5-28.

⁸⁹⁴ Dz.U. 2011 nr 149 poz. 887, z późn.zm.

⁸⁹⁵ W. Kołak, *Nowe zadania i programy...*, s. 57.

⁸⁹⁶ P. Klemt, *Ognisko...*, [online].

Warszawy, ale załóżki ognisk „Dziadka” (pod koniec lat 30. XX wieku) powstały także w Łodzi i Grudziądzu, Toruniu, ale dalszy ich rozwój przerwała wojna⁸⁹⁷.

Ogniska wychowawcze początkowo miały być przeznaczone dla warszawskich gazeciarzy, których opieką zajął się „Dziadek”, jednak stały się ośrodkiem dla wszystkich potrzebujących. Szacuje się, że swój „drugi dom” znalazło tam prawie 200 chłopców⁸⁹⁸. Dzięki swojemu oryginalnemu programowi wychowawczemu Kazimierz Lisiecki stworzył prawdziwą „ogniskową ferajnę” i rozpoczął historię Wielkiej Rodziny Ogniskowej. Przetrwała ona do czasów współczesnych.

Pierwszy trudny moment w pracy Kazimierza Lisieckiego przyszedł w 1939 roku, gdy wybuchła II wojna światowa. Nie przerywał on jednak swojej pedagogicznej misji. Mimo iż Niemcy zamykali społeczne placówki, kilku ogniskom prowadzonym przez Lisieckiego udało się przetrwać⁸⁹⁹. Prowadzono w nich tajne nauczanie, kultywowano patriotyzm i umacniano poczucie tożsamości narodowej, mimo zniewolenia kraju. Wychowankowie uczestniczyli w organizacjach ruchu oporu, wielu z nich było więźniami obozów koncentracyjnych. Lisiecki utworzył nawet Legię Akademicką, którą zasilili jego wychowankowie z całej Polski. Niestety większość jej członków nie przeżyło wojny i okupacji⁹⁰⁰.

Po upadku powstania warszawskiego „Dziadek” wraz z wychowankami został wywieziony do Giełzowa (woj. kieleckie). Jednak nawet tam nie przerywał swojej działalności wychowawczej, kontynuował swoją pracę, tworząc tzw. ognisko na wygnaniu⁹⁰¹.

Po II wojnie światowej reaktywował swoją działalność. W jednym z ognisk, które ocalało, na warszawskiej Pradze, zorganizował miejsce pomocy dla dzieci i młodzieży-sierot wojennych. Widząc zapotrzebowanie na taką pomoc i zaangażowanie Lisieckiego, przydzielono mu kilka budynków w podwarszawskim Świdrze, gdzie opiekę i schronienie mogły znaleźć kolejne dzieci i młodzież doświadczona przez wojnę. W otoczeniu pięknej przyrody wycieńczeni młodzi chłopcy mogli odzyskiwać siły, uczyć się i pracować. I tak wraz z odbudową Warszawy „Dziadek” ze swoimi wychowankami zaczął tworzyć na nowo system swoich ognisk⁹⁰².

Kolejny dramatyczny moment w działalności ognisk nadszedł w latach 50. XX wieku. Był on związany z ówczesnym ustrojem politycznym, który nie widział potrzeby działania na

⁸⁹⁷ B. Homicki, *Ze wspomnień pedagogów...*, s.402.

⁸⁹⁸ W. Salinger, *Kazimierz Lisiecki...*, s. 323.

⁸⁹⁹ Fakt, że placówki Lisieckiego przetrwały, mimo iż Niemcy zamykali je wszystkie, zawdzięczał swoim „kontaktom” oraz temu, że udało się „załatwić”, aby opiekę nad nimi objął Międzynarodowy Czerwony Krzyż; Tamże.

⁹⁰⁰ B. Homicki, *Ze wspomnień pedagogów...*, s.402.

⁹⁰¹ W. Salinger, *Kazimierz Lisiecki...*, s. 323.

⁹⁰² P. Klemt, *Ognisko...*, [online].

rzecz dzieci ulicy, gdyż wszystkim im zapewniał opiekę w Państwowych Domach Dziecka. Dlatego zlikwidowano Towarzystwo Przyjaciół Dzieci Ulicy, a funkcjonujące ogniska wychowawcze, w których mieszkali wychowankowie Lisieckiego, przemianowano na domy dziecka⁹⁰³.

„Dziadek” nigdy się jednak z tym nie pogodził. Robił wszystko, aby uratować tradycję ognisk, którą tworzył tyle lat, zwłaszcza, że widział potrzebę ich kontynuowania, mimo zapewnień władz o wyeliminowaniu problemu dzieci ulicy. Dzięki jego uporowi i nieustępliwości oraz pomocy ludzi znanych i szanowanych, którzy wstawiali się za nim u władz w 1956 roku ówczesny Minister Oświaty powołał Państwowy Zespół Ognisk Wychowawczych (PZOW)⁹⁰⁴. Instytucja, chociaż miała opracowany i narzucony przez ministra statut, pozwalała zachować odrębność ognisk wychowawczych Lisieckiego od Państwowych Domów Dziecka. Placówka miała samodzielny charakter, odrębny od działań państwowych, co w ówczesnym systemie opiekuńczym zdarzało się bardzo rzadko. Na jej naczelnego dyrektora powołano Kazimierza Lisieckiego, w dowód uznania jego przedwojennych zasług⁹⁰⁵. Prawdopodobnie myślano, że dzięki temu, mimo dania mu odrębności, praca opiekuńczo-wychowawcza „Dziadka” będzie mogła być kontrolowana przez państwo. Lisiecki na zawsze pozostał jednak niezależny od programów, które narzucał ówczesny ustrój i pracował według swoich przedwojennych założeń i metod⁹⁰⁶. A z władzy często żartował sobie, mówiąc, że przyjmuje „naczelne” stanowisko, ale nie jako dyrektor, tylko „naczelne dziecko ulicy”⁹⁰⁷. W ten sposób, choć mocno ograniczony, nastąpił kolejny renesans ognisk wychowawczych Kazimierza Lisieckiego⁹⁰⁸.

Niesubordynacja „Dziadka” nie mogła jednak trwać wiecznie. W 1971 roku władze wysłały go na przymusową emeryturę, mimo że on czuł się świetnie i deklarował chęć pracy, dopóki starczy mu sił. Nowym dyrektorem PZOW została dr Maria Łopatkowa, znana, m.in. jako działaczka Towarzystwa Przyjaciół Dzieci. Kierowała ona ogniskami przeszło 13 lat. W tym czasie przeszły one modernizację. Zatrudniono nowych wychowawców, ale także psychologów i pedagogów, których obowiązywała Karta Praw i Obowiązków Nauczyciela oraz szereg innych zarządzeń resortu oświaty⁹⁰⁹. Zmianom uległa także forma prowadzenia ognisk. Łopatkowa wprowadziła dokumentację pedagogiczną, której celem była pomoc w zaplanowaniu pracy z dzieckiem. W okresie jej kierowania wypracowano wiele nowych

⁹⁰³ Tamże.

⁹⁰⁴ B. Homicki, *Ze wspomnień pedagogów...*, s.402.

⁹⁰⁵ Tamże.

⁹⁰⁶ Tamże.

⁹⁰⁷ Tamże.

⁹⁰⁸ K. Dąbrowski, *Ogniska Dziadka Lisieckiego...*, s.8.

⁹⁰⁹ P. Klemt, *Ognisko...*, [online].

metod pracy z dzieckiem i rodziną, które na bieżąco weryfikowano. Swoje doświadczenie pracy w PZOW Maria Łopatkowa opisała w książce swojego autorstwa, pt.: „Jak pracować z dzieckiem i rodziną zagrożoną”, którą wydała w 1976 r.⁹¹⁰.

Kolejna zmiana dla funkcjonowania Ognisk wychowawczych nastąpiła w 1984 roku. Dotychczasowy nadzór Ministerstwa Oświaty nad nimi, przejęło Kuratorium Oświaty i Wychowania. Zmieniła się również dyrekcja PZOW i kierownicy niektórych ognisk. Ostatecznie w 1986 roku, na podstawie decyzji urzędowych, rozwiązano Państwowy Zespół Ognisk Wychowawczych. Ogniska wychowawcze zostały objęte nadzorem merytorycznym i finansowym przez Kuratoria Oświaty, a w 2005 roku przekazano je samorządom⁹¹¹.

W międzyczasie, w 1976 roku, niestety Kazimierz Lisiecki zmarł. Został pochowany na Cmentarzu Wojskowym na Powązkach w Warszawie. W imię zasady „oddaj coś wziął” jego wychowankowie, którzy byli licznie obecni na pogrzebie założyli Koło Byłych Wychowanków Ognisk im. K. Lisieckiego „Dziadka”, którego celem było kontynuowanie dorobku i idei wychowawczych Kazimierza Lisieckiego i dalsze prowadzenie ognisk jego imienia. W 1993 roku Koło Wychowanków przekształciło się w Towarzystwo Przyjaciół Dzieci Ulicy im. Kazimierza Lisieckiego „Dziadka” i dla podkreślenia misji i rodowodu przyjęło nazwę „Przywrócić Dzieciństwo”. Stowarzyszenie do dziś prowadzi ogniska i kluby młodzieżowe. Skupia też wokół siebie ogniska prowadzone przez Zespół Ognisk Wychowawczych (ZOW) im. Kazimierza Lisieckiego, które są kontynuacją idei ognisk wypracowanych przez Państwowy Zespół Ognisk Wychowawczych⁹¹². Do rodziny ognisk dołączyły także powoływane w latach 90. XX wieku ogniska wychowawcze (tzw. kuratoryjne). Ich twórcy (Ministerstwo Oświaty i Wychowania) uważali programy i regulaminy ognisk wypracowane przez Lisieckiego za kanon pedagogiczny do tego stopnia, że treść regulaminów swoich ognisk konsultowali z Dyrekcją ZOW⁹¹³. Z inicjatywy, m.in. wychowanków „Dziadka”, w 1989 roku powstał także Krajowy Komitet Wychowania Resocjalizującego (KKWR) im. K. Lisieckiego. Jednym z jego zadań było powoływanie niepublicznych środowiskowych ognisk wychowawczych⁹¹⁴. Określenie niepubliczne miało pomóc odróżnić je od działających w tym czasie, wspomnianych już wyżej ognisk państwowych. A także wskazywać na fakt, że będą one realizować autorski program KKWR, chociaż oparty na myśli pedagogicznej Lisieckiego i praktyce istniejących aktualnie ognisk⁹¹⁵. Powstanie KKWR i idei „niepublicznych ognisk”

⁹¹⁰ Tamże.

⁹¹¹ K. Dąbrowski, *Ogniska...*, s. 9.

⁹¹² Tamże.

⁹¹³ Tamże.

⁹¹⁴ W. Kołak, *Historia, rozwój i funkcjonowanie KKWR...*, s.17.

⁹¹⁵ Tamże.

stanowiło, podobnie jak w czasach „Dziadka” odpowiedź na potrzeby (odradzającego się wówczas) zjawiska dzieci ulicy.

W Polsce mimo zmieniającej się sytuacji politycznej i społecznej nadal są dzieci, które potrzebują pomocy innych dorosłych, bo ich rodziny nie funkcjonują właściwie. Kolejne pokolenia niestrudzonych wychowawców realizują misję „Dziadka” obejmując je i ich rodziny właściwym wsparciem, tak aby dzieci te mogły wychowywać się w rodzinach własnych. Mimo różnorodności podmiotów kontynuujących pracę pedagogiczną „Dziadka” w formie ognisk, każdy z nich ma w swojej nazwie jego imię, aby okazać tym fakt utożsamiania się z jego osobą w swojej działalności. Gdyby „Dziadek” nadal żył, zapewne wszystkie organizacje, ich podopieczni i pracownicy tworzyłyby dziś jego „ogniskową ferajnę”.

Co stanowi o tym, że ogniska wychowawcze przetrwały, aż do dnia dzisiejszego? To oryginalny pomysł i nowatorskie metody pracy Lisieckiego, które nigdy się nie dezaktualizują, bo są oparte na szacunku do dziecka i wsparciu najlepszego środowiska dla jego wychowania, czyli rodziny. Zostaną one krótko scharakteryzowane w kolejnym podrozdziale.

3.3.2. Podstawowe założenia i metody pracy ognisk wychowawczych

Kazimierz Lisiecki swój oryginalny i nowatorski system pedagogiczny oparł na zasadzie podmiotowości dziecka⁹¹⁶. Wierzył, że każdy młody człowiek jest dobry. Trzeba tylko umieć z niego to dobro wydobyć⁹¹⁷. Uważał, że zadaniem wychowawcy jest znalezienie sposobów, aby to zrobić. Sam szukając ich, zauważył, że „dziecku trzeba najpierw dać to co mu się należy, a potem dopiero wymagać od niego”⁹¹⁸. A „należy mu się” zaspokojenie jego najbardziej podstawowych potrzeb, takich jak: posiłek, dom, ale także poczucie bezpieczeństwa, prawo do nauki i rozwijania zainteresowań. Najedzone i szczęśliwe będzie miało większą otwartość i chęć, aby zaufać wychowawcom i pozwolić im kierować swoim losem⁹¹⁹.

Ogniska „Dziadka” przede wszystkim pełniły więc funkcję opiekuńczą. Zapewniały podopiecznym jedzenie i w skrajnych przypadkach nocleg w tzw. hotelikach. Budowano też w nich atmosferę bezpieczeństwa i przyjaźni, tak, żeby wychowankowie mogli czuć się tam jak w rodzinie, której często nie mieli. Dlatego do wychowawców i kucharek mogli mówić „ciociu” i „wujku”, a Lisieckiego nazywać „Dziadkiem”⁹²⁰. Dbano również o to, aby w ognisku

⁹¹⁶M. Woźniak, *Co nowe, co stare...? Odniesienie metod Dziadka Lisieckiego do nowych sposobów pracy z dziećmi*, w: *Mało mówcie...*, s. 10.

⁹¹⁷L. Pytko, *Pedagogika resocjalizacyjna...*, s. 282.

⁹¹⁸M. Balcerek, *Wkład Kazimierza Lisieckiego do pedagogiki opiekuńczej i resocjalizacji*, „Opieka, Wychowanie, Terapia” 1989, nr 1, s. 7.

⁹¹⁹L. Pytko, *Pedagogika...*, s. 282.

⁹²⁰K. Dąbrowski, *Ogniska...*, s. 48.

wszyscy obdarzali się szacunkiem i traktowali z godnością, dla niektórych takie doświadczenia w ich rodzinie były obce.

Ogniska, które nie były ani przytułkami, ani domami dziecka, czy domami pomocy społecznej stanowiły w ówczesnych czasach rewolucję. Jednak, mimo nowatorskiego pomysłu, luźnej, rodzinnej atmosfery, z perspektywy wielu lat widać, że ogniska ukształtowały wiele pokoleń silnych, honorowych i uczciwych mężczyzn⁹²¹. Było to zasługą niepowtarzalnej osobowości „Dziadka” i jego niezmiennego przekonania o dziecku, jako podmiocie całego procesu wychowawczego. Zarówno od siebie, jak i innych wychowawców oczekiwał podporządkowania się sprawom dziecka. Ale wiele wymagał także od wychowanków. Wspominają, że o ile w czynnościach opiekuńczych był osobą ciepłą i dobrotliwą, o tyle w sprawach wychowania cechowała go surowość i konsekwencja. Mawiał, że od dziecka nie trzeba się bać wymagać w miarę i w porę. W placówkach było wiele konsekwencji za nieprzestrzeganie kluczowych zasad, a nagroda tylko jedna-pobyć w ognisku⁹²². Starsi wychowankowie dostawali więcej praw i przywilejów, ale tylko wtedy, gdy jednocześnie wyrażali chęć podejmowania się większych obowiązków i pełnienia odpowiedzialnych funkcji⁹²³.

Wychowankowie Lisieckiego wskazują, że łatwość zmiany ognisk- instytucji w domy rodzinne, z jaką robił to „Dziadek”, wynikała z jego nieprzeciętnej osobowości, silnej woli i konsekwencji w każdym działaniu, którego się podejmował⁹²⁴. Jak nikt rozumiał potrzeby młodego człowieka, dlatego potrafił placówkę i jej przepisy dostosowywać do dziecka. Zamiast wychowanków do przepisów, co było charakterystyczne dla placówek instytucjonalnych. Wiedział, że „dzieci ulicy” unikają instytucji, a jednocześnie potrzebują ich, jak nikt inny⁹²⁵. Dlatego z taką troską dbał, aby nie było tam niczego, co mogłoby dzieciom przypominać instytucję. Zewnątrz zarządzenia traktował jako utrudnienia dla efektywnej pracy z dzieckiem i jego rodziną, dlatego nie wprowadzał ich w swoich placówkach⁹²⁶. „Dziadek” nie uznawał więc „papierologii” i formalności charakterystycznych dla instytucji, w zamian oczekiwał od wychowawców pełnego zaangażowania w swoją pracę i budowania bezpośredniego kontaktu z dzieckiem. Wszystkie regulaminy ważne dla wspólnego funkcjonowania miały charakter niepisany, podobnie jak w rodzinie, jednak surowo przestrzegane przez wszystkich⁹²⁷. Ogniska

⁹²¹B. Homicki, *Jeden z ferajny „Dziadka” Lisieckiego*, ngo.pl, Warszawa 2012, <https://publicystyka.ngo.pl/jeden-z-ferajny-dziadka-lisieckiego> (dostęp: 18.10.2022).

⁹²² Tamże.

⁹²³ P. Klemt, *Ognisko...*, dz.cyt. [online].

⁹²⁴ B. Homicki, *Ze wspomnień pedagogów...*, s.403.

⁹²⁵ K. Dąbrowski, *Ogniska...*, s. 48.

⁹²⁶ P. Klemt, *Ognisko...*, dz.cyt. [online].

⁹²⁷ Tamże.

były także domem Lisieckiego, gdyż poświęcał im całe swoje życie. W ten sposób tworzył im przyjazne środowisko do zaistnienia procesów socjalizacji, tak ważnych dla prawidłowego funkcjonowania dziecka, a często zaniedbanych w ich domach rodzinnych. Tu w ognisku mają oni wiele okazji, aby przeżywać sukcesy i niepowodzenia, popełniać błędy i je naprawiać.

Tak „zaopiekowanych” młodych ludzi można było poddawać kolejnym procesom pedagogicznym. W codziennej pracy dążono do wychowania ich na silnych, zaradnych, uczciwych i pracowitych obywateli, nastawionych prospołecznie. Kładziono nacisk na przekazywanie im wartości związanych z patriotyzmem i służbą na rzecz innych. Ukierunkowywano także ich przyszłość, poprzez wspieranie i motywowanie w codziennych obowiązkach, związanych z nauką i rozwijaniem umiejętności i zdolności. Wszystkie aktywności organizowano tak, aby stwarzać wychowankom warunki do samorealizacji, potrzeby, której realizacja jest ważna dla pozytywnego rozwoju każdego młodego człowieka⁹²⁸.

Początkowo do ognisk przyjmowano tylko chłopców⁹²⁹. W ich wychowaniu przede wszystkim duży nacisk kładziono na naukę, która była podstawą do zmiany ich życia, na inne, niż to znane z najbliższego środowiska. Dobre wykształcenie dawało szansę na znalezienie pracy i godziwego utrzymania. Wychowankowie byli więc motywowani i wspierani przez wychowawców, aby zdawali z klasy do klasy, kończyli szkoły i aspirowali do dalszego kształcenia się w różnych zawodach.

Nauka była czasem ściśle przestrzegany w harmonogramie pracy ogniska, głównie na uzupełnianie zaległości. Jeżeli ktoś się do niej nie przykładał, mógł dostać tzw. urlop od ogniska. Był to rodzaj konsekwencji, który oznaczał zakaz przychodzenia do placówki przez określony czas. Cała atmosfera panująca w ogniskach była jednak tak pociągająca, że nikt nie chciał dostać zakazu przebywania w niej. Dlatego wszyscy, adekwatnie do swoich możliwości poznawczych, co było uwzględniane przez wychowawców, codziennie pilnie się uczyli i nadrabiali szkolne zaległości⁹³⁰. Wyniki edukacyjnej pracy z chłopcami w ogniskach były wysoko oceniane przez ich nauczycieli. Podopieczni zdobywali z sukcesem promocję do kolejnych klas. Wychowawcy ognisk Lisieckiego musieli płynnie operować programami wszystkich przedmiotów szkolnych oraz posiadać umiejętności prowadzenia zajęć, które

⁹²⁸ B. Homicki, *Ze wspomnień pedagogów...*, s.403.

⁹²⁹ Zmieniło się to dopiero po roku 1965. Powstało wtedy pierwsze Ognisko Wychowawcze dla dziewcząt – „Muranów”.

⁹³⁰ Tamże, s.404.

pomogą uzupełniać wieloletnie zaległości⁹³¹. Chłopców wysyłano także na kursy wieczorowe, posyłano do gimnazjów, a nawet na studia pedagogiczne⁹³².

W ogniskach dbano również o rozwijanie zainteresowań chłopców. Tak, aby pokazać im, jak można twórczo wykorzystać wolny czas, aby odpocząć i nabrać sił, ale także rozwinąć jakąś pasję. Szczególnie dbano o ich atrakcyjność, aby „wabić” nimi do siebie dzieci ulicy, które uznają je za atrakcyjniejsze, niż ich rozrywki uliczne. Można było wybierać spośród wielu aktywności, m.in.: redagowano gazetkę, prowadzono zespoły muzyczne, organizowano drużyny harcerskie, zajmowano się hodowlą roślin i zwierząt, można było także wziąć udział w zajęciach plastycznych, warsztatach fotograficznych, kółku teatralnym i projekcjach filmowych⁹³³. Dużą wagę przywiązywano do zajęć sportowych, gdyż ich specyfika umożliwiała realizowanie działań wychowawczych poprzez pracę zespołową. Chłopcy mogli trenować siatkówkę, tenisa stołowego, piłkę nożną, mieli także możliwość nauki pływania⁹³⁴.

Zwieńczeniem semestralnych i rocznych wysiłków pracy były wyjazdy na ferie i obozy⁹³⁵. Oprócz funkcji rekreacyjnej, były one także pożądaną ze względu na poprawę zdrowia wychowanków. Obozy, które charakteryzowało to, że przebywano ze sobą całą dobę, tworzyły również możliwość intensyfikowania działań wychowawczych i sprawniejszego wdrażania u chłopców różnych pożądaných zachowań.⁹³⁶

Podstawowe założenia i metody pracy ognisk wychowawczych stanowiły żelazne zasady, które w nich panowały. Nazywano je „Kodeksem moralnym”. Tworzyły go powiedzonka „Dziadka”, które powtarzał bardzo często swoim podopiecznym, tj.: „Dotrzymuj danego słowa”, „Zrobiłeś coś złego, zrób coś dobrego”. „Najważniejszą sprawą jest honor, rzecz można stracić i odkupić, honoru się nie odkupi”, „Hańbą jest uderzyć słabszego”, „Złe wyniki w nauce mogły być przyczyną urlopu, czyli braku możliwości przychodzenia do ogniska. Hasła „Dziadka” i pogadanki z nimi związane były alternatywą dla kazań, gróźb i prośb, stosowanych w niektórych instytucjach, które skutkowały buntem i robieniem „po swojemu”⁹³⁷.

„Dziadek” pracując wiele lat w środowisku dzieci ulicy wiedział, że najbardziej cenią sobie wolność, bo to jedyne, co mają. Chciał, aby jego ogniska szanowały ją, dlatego

⁹³¹ Tamże.

⁹³² K. Czajkowski, *Ognisko jest nam przecież drugim domem... Kilka kartek z historii Ogniska Wychowawczego w Gdyni w okresie od roku 1968 do 2004*, <https://silo.tips/download/ognisko-jest-nam-przeciez-drugim-domem-1> (dostęp: 8.11.2022).

⁹³³ L. Pytka, *Pedagogika...*, s. 283.

⁹³⁴ K. Czajkowski, *Ognisko...*, [online].

⁹³⁵ K. Dąbrowski, *Ogniska...*, s. 48.

⁹³⁶ B. Homicki, *Ze wspomnień pedagogów...*, s.404.

⁹³⁷ Kazimierz Lisiecki „Dziadek”. *Przemówienia, „kazania”, rozmowy*, red. K. Dąbrowski, Stowarzyszenie Wychowanków i Przyjaciół Kazimierza Lisieckiego-Dziadka Przywrócić Dzieciństwo, Warszawa 1995, s.48.

proponował im możliwość odpracowania ich pobytu w placówce, w myśl zasady „Nic w życiu za darmo”⁹³⁸. Wiązało się to z tym, że nocleg i wyżywienie w ogniskach były odpłatne. Sumy były ustalane na możliwości finansowe chłopców. Jeśli ktoś nie mógł sprostać nawet tak niskim kwotom, mógł zapłacić za swój pobyt odpracować w ognisku. Takie prace polegały na robieniu zakupów, roznoszeniu posiłków, pracach porządkowych, pomocy młodszym w odrabianiu prac domowych, wdrażaniu nowych wychowanków do zasad funkcjonowania placówek, remontach i budowie budynków, a nawet pomocy przy organizacji obozów letnich czy opiekę.

Nauka i zabawa to jednak nie wszystkie ważne dla człowieka umiejętności. W myśl zasady „To nie ochronka – tu każdy pracuje dla siebie i koło siebie” każdy chłopak wykonywał codziennie dyżury, pomagające w funkcjonowaniu całej społeczności, np. sprzątanie, podawanie do stołu, otwieranie drzwi wejściowych (taką osobę nazywano tzw. dzwonkiem), pilnowanie szatni, opieką nad ogniskowymi zwierzętami. Starsze dzieci pomagały młodszym w odrabianiu lekcji i brały za nie odpowiedzialność⁹³⁹. Do obowiązków wdrażano adekwatnie do wieku i nie wolno było uchylać się od nich⁹⁴⁰. Kto chciał należeć do ogniska, musiał mieć swój czynny wkład w tworzenie tego miejsca.

Wspólna praca na rzecz ognisk budowała poczucie przynależności oraz wzmocniała wartość tych dzieci. Dodatkowo przykład starszych wychowanków, zaangażowanych w pomoc „Dziadkowi” oraz innym wychowawcom stanowił wielką wartość wychowawczą. Praca na rzecz społeczności wiązała się także z różnymi przywilejami, tj. udział w samorządzie wychowanków, czy możliwość otrzymania drobnej kwoty kieszonkowego na drobne wydatki⁹⁴¹. W myśl zasady „Oddaj coś wzięł”, zobowiązywał wychowanków do świadczenia pomocy innym, słabszym od siebie, w podziękowaniu za to, co dostali w ogniskach od swoich wychowawców⁹⁴².

Sport, rozrywka, praca, wspólne uroczystości i święta rodzinne łączyły, a przede wszystkim pozwalały młodym chłopcom żyć przyjemnie, pożytecznie i bezpiecznie odzyskać utracone dzieciństwo i wyrównać ich start życiowy.

Współcześni często zastanawiają się na czym polegał geniusz „Dziadka”, co stanowiło o tym, że jego metody pracy okazały się tak uniwersalne? Lisiecki stworzył oryginalne miejsce, gdzie potrzebujące dzieci mogły liczyć na nocleg, wyżywienie, opiekę i wychowanie, ale współuczestnicząc i współtworząc swój proces wychowawczy. Każdy z podopiecznych czuł się współodpowiedzialny za ognisko. System praw i obowiązków, kultywowane troskliwie

⁹³⁸ Tamże.

⁹³⁹ M. Woźniak, *Co nowe, co stare...*, s. 16.

⁹⁴⁰ B. Homicki, *Jeden z ferajny...*, [online].

⁹⁴¹ M. Jaworski, S. Szwalbe, *Wspomnienia i komentarze*, Energopol-Warszawa S.A., Warszawa 1996, s.18.

⁹⁴² K. Czajkowski, *Ognisko...*, [online]

tradycje, zwyczaje i święta rodzinne, symbolika ogniskowa tworzyły klimat i atmosferę niepowtarzalną w innych placówkach. W swoich działaniach Kazimierz Lisiecki stawiał nie tylko na silne poczucie odpowiedzialności, ale i wspólnoty. „Dziadek” Lisiecki kiedy dowiedział się, że w domu wychowanków nie świętuje się ich urodzin i imienin, a jest to dla nich ważne, wprowadził zwyczaj ich hucznego obchodzenia w placówkach.

Głównym celem wszystkich opisanych wyżej założeń ognisk wychowawczych i metod pracy z chłopcami, jakie wyznaczył sobie Kazimierz Lisiecki było roztoczenie opieki materialnej i wychowawczej nad dziećmi ulicy, aby zapobiec ich demoralizacji. Dlatego można stwierdzić, że jego placówki oprócz działań opiekuńczo-wychowawczych, były także nastawione na profilaktykę, w rozumieniu potocznym określaną jako działania, które podejmuje się z dzieckiem, w celach uprzedzających zaistnieniu zagrożeń⁹⁴³. Profilaktyczny aspekt działalności ognisk wychowawczych zostanie przedstawiony w kolejnym podrozdziale.

3.3.3. Profilaktyczny charakter działalności Ognisk Wychowawczych

Kazimierz Lisiecki był nie tylko znakomitym opiekunem i wychowawcą, ale także profilaktykiem. W każdym swoim działaniu wychowawczym, był świadomy tego, że najskuteczniejszą formą wszelkim przeciwdziałaniom niedostosowaniu społecznemu, demoralizacji, marginalizacji społecznej jest profilaktyka⁹⁴⁴. Swoim wychowawcom mówił, że każde działanie podejmowane z dzieckiem, każdy konstruowany program wychowawczy musi wybiegać myślą w przyszłość podopiecznego. Należy wyobrazić go sobie jako dorosłego obywatela kraju, który reprezentuje swoim zachowaniem najważniejsze dla człowieka wartości, i tak z nim pracować, aby osiągnąć ten cel⁹⁴⁵. Wskazywał, że droga do tego prowadzi przez kształtowanie jego codziennych postaw, ale także poprzez troskę o zapewnienie mu harmonijnego rozwoju w wymiarze fizycznym, moralnym i emocjonalnym. Uważał, że należy wychowankom pokazywać różne życiowe problemy, które mogą ich spotkać jako dorosłych i uczyć ich jak można je skutecznie i konstruktywnie rozwiązywać⁹⁴⁶.

Wychowankowie postrzegali go jako osobę poważną i zapobiegliwą⁹⁴⁷. Przygotowywał ich przede wszystkim do uczciwego życia „na własny rachunek”. Dlatego uczył ich pracy, ale także zasad współdziałania w grupie, współżycia w społeczeństwie i współodpowiedzialności jedni za drugich. Wychowywał ich do wzorowego pełnienia ról społecznych, tj. ojciec,

⁹⁴³ B. Głowacka B., *Ognisko...*, s. 800.

⁹⁴⁴ M. Jaworski, S. Szwalbe, *Wspomnienia i komentarze...*, s.18.

⁹⁴⁵ P. Klemt, *Ognisko...*, [online].

⁹⁴⁶ Tamże.

⁹⁴⁷ Tamże.

pracownik, ale i społecznik. W ognisku uczyli się samodzielności. Wiedzieli, że w życiu muszą wszystko zdobyć własną pracą i uporem⁹⁴⁸.

Aby działania profilaktyczne przynosiły oczekiwane skutki, muszą uwzględniać konkretne problemy grupy, do której są kierowane, wtedy będą mogły oddziaływać na genezę problemu, a nie tylko „zalecać” jego skutki⁹⁴⁹. Dlatego działania Lisieckiego obejmowały nie tylko dziecko, ale i rodzinę, której dysfunkcjonalne oddziaływanie jest najczęściej przyczyną jego problemów. Ogniska wychowawcze zostały pomyślane tak, aby były placówką pośrednią między domem rodzinnym, a placówkami opieki całkowitej. Wychowawcy mieli budować trwałe i mocne relacje z dziećmi, a one miały czuć się jak w rodzinie. Jednak ognisko było nazywane tylko „drugim domem”. Jego celem nie było zastąpienie rodziny, a jedynie udzielanie jej wsparcia, tak aby zapobiec rozdzieleniu dziecka z rodziną, która bez względu na trudności jakie przeżywa, zawsze była i jest uważana za najlepsze miejsce w którym powinien dorastać każdy młody człowiek⁹⁵⁰. Kierownicy i wychowawcy ognisk składali rodzicom raporty z działania placówek, informowali o postępach w nauce i zachowaniu ich dzieci. Zapraszali ich też na odczyty o ważnych ówczesnie problemach i zjawiskach społecznych, jak: alkoholizm, spółdzielczość, konstytucja⁹⁵¹. Ogniska wychowawcze miały więc za zadania hamować rozwój zjawiska sieroctwa społecznego i pokazywać różne wzorce postępowania, których chłopcy nie mogli nauczyć się w rodzinach, jak wzajemny szacunek, uczciwa praca i zarobek, wartość nauki i wykształcenia. Współpracowano również z całym środowiskiem lokalnym dziecka i instytucjami w których przebywał na co dzień, tj. wychowawcy klas, pedagodzy szkolni, sędziowie, kuratorzy, czy jeśli była taka potrzeba poradnie zdrowia psychicznego.

Powszechnie wiadomo, że istotą działań profilaktycznych jest zmniejszanie narażenia dzieci na czynniki ryzyka⁹⁵². Dlatego Lisiecki docierał do najbardziej nędznych i zdemoralizowanych środowisk, w których młodzi chłopcy mogli podejmować zachowania ryzykowne i zapraszał ich do swoich placówek, aby tam „przywrócić im dzieciństwo” i zapewnić lepszy start w życie. Wiedział, że sami nie zgłoszą się po pomoc, bo unikali wszelakich instytucji⁹⁵³. Organizował placówki w środowisku ich zamieszkania, aby być jak najbliżej ich miejsc przebywania i zwiększyć szanse na zainteresowanie ich swoją ofertą. Zawsze stawiał na to, aby ich decyzje o dołączeniu były dobrowolne. Nikogo nie zmuszał i nie

⁹⁴⁸ B. Homicki, *Jeden z ferajny...*, [online].

⁹⁴⁹ J. Mellibruda, *Profilaktyka...*, [online].

⁹⁵⁰ K. Dąbrowski, *Ogniska...*, s. 48

⁹⁵¹ W. Kołak, *Historia...*, s. 17.

⁹⁵² M. Szpringer, *Profilaktyka społeczna...*, s. 64.

⁹⁵³ W. Kołak, *Szansa dla wszystkich*, „Przyjaciel Dziecka” 1987, nr 9, s. 18.

straszył alternatywą innych instytucji. Gdy już podejmowali swoje decyzje i stawali się „ogniskowiczami”⁹⁵⁴, najpierw, zgodnie ze swoimi założeniami, zaspokajał ich podstawowe potrzeby: ciepła, jedzenia.

Potem przechodził do wdrażania ich w obowiązki i dbanie o dobro wspólne⁹⁵⁵. Ze względu na to, że wiedział, że niepowodzenia szkolne są jedną z przyczyn niedostosowania społecznego i marginalizacji, w ogniskach stawiał nacisk na naukę i dążenie do zdobycia uczciwego zawodu. Ogniska były także miejscem rozwijania zainteresowań i wspólnej nauki tego, jak konstruktywnie można spędzać swój wolny czas. Lisiecki był bowiem świadomy tego, że nuda, brak pasji i zainteresowań prowadzą do patologicznych zachowań⁹⁵⁶.

W profilaktyce, ze względu na trudną przeszłość osób do których jest ona kierowana trzeba zwracać szczególną uwagę na osobowość wychowawców. Czy będą potrafili w pracy z dziećmi poradzić sobie z ich akceptacją, takimi jakimi są, bez taktu i manier, z problemami w nauce, z przestępczą przeszłością. Dlatego Lisiecki szukając współpracowników z którymi będzie tworzył swoje Ogniska wychowawcze większą wagę przywiązywał do wartości i osobowości kandydatów, niż do tego jak duże mają wykształcenie. Stawiał im wysokie wymagania. Oczekiwał oryginalności, pomysłowości, dobrej organizacji, rzetelności i otwartości na ciągłe doskonalenie swojego warsztatu pracy. Liczył także na ich nieograniczoną dyspozycyjność, argumentując to faktem, że tak jak w rodzinie, nie istnieje w ogniskach pojęcie jak wydzielony czas pracy⁹⁵⁷.

„Dziadek” Lisiecki dbał o rozwój każdego dziecka, każdą jednostkę „rozpatrywał” indywidualnie. Nawet na największych łobuzów, patrzył jak na dobrych ludzi, z których musi to dobro odpowiednio wydobyć. Rozumiał, że ich trudne zachowania, to manifestacja nieradzenia sobie z trudnościami i nieumiejętności odnalezienia się w trudnej sytuacji⁹⁵⁸. Dawał więc swoim wychowankom tak potrzebne im poczucie bezwarunkowej akceptacji, można było dostać wspomniany „urlop” od ogniska, ale nikt nie miał prawa straszyć wychowanków wyrzuceniem z niego na zawsze, jako karą za ich zachowanie. Byłoby to bowiem wielką porażką pedagogiczną Lisieckiego, który robił tyle, żeby ich zaprosić do ognisk z atrakcyjnych światów warszawskich ulic.

Najlepszym świadectwem profilaktycznego charakteru działalności ognisk wychowawczych są wychowankowie Lisieckiego. Opowiadając o swoim życiu deklarują, że

⁹⁵⁴Tak nieformalnie mówi się o podopiecznych ognisk, aby unikać słowa dzieci ulicy, które jest deprecjonujące.

⁹⁵⁵ Tamże, s. 18.

⁹⁵⁶ Tamże.

⁹⁵⁷ M. Woźniak, *Co nowe, co stare...*, s. 12.

⁹⁵⁸ *Przestrzeganie praw dziecka : raport z badań monitorujących, realizowanych w ramach projektu Rzecznictwo, ochrona i monitoring praw dziecka w 30 rejonach kraju*, red. B. Głowacka, Towarzystwo Przyjaciół Dzieci, Warszawa 2011, s. 14.

„dziś” nie byłoby w tym miejscu, w którym są, gdyby nie wartości do jakich wychował ich „Dziadek”, które zawsze aktualizowali w swoim życiu, stając na rozdrożu podjęcia różnych ważnych życiowych decyzji. Choć musieli pracować na swoje utrzymanie, zgodnie z wpojonymi zasadami samodzielności życiowej, nie rezygnowali z podjętych studiów, pamiętając też o wielkiej roli wykształcenia. Doskonalili swoje umiejętności i rozwijali pasje, ucząc się języków obcych⁹⁵⁹. A dziś pomagają innym dzieciom zagrożonym marginalizacją i wykluczeniem społecznym, spłacając honorowy dług w myśl ogniskowej zasady „Oddaj coś wziął”. Dużym sukcesem, z którego byłby dumny ich „Dziadek” są spotkania ich „ogniskowej ferajny” organizowane corocznie w dniu imienin Lisieckiego, w których bierze udział do 200 wychowanków⁹⁶⁰. Wychowankowie „Dziadka” są dziś dumni, że jego forma pracy jaką stworzył dla „dzieci ulicy” nadal znajduje swoich zwolenników i naśladowców⁹⁶¹.

⁹⁵⁹ Tamże.

⁹⁶⁰ B. Homicki, *Jeden z ferajny...* [online].

⁹⁶¹ Tamże.

Rozdział IV Krajowy Komitet Wychowania Resocjalizującego (KKWR) jako lider działalności społeczno-pedagogicznej

Mówiąc o początkach KKWR należy zacząć od charakterystyki atmosfery społeczno-pedagogicznej, w której powstał. Był to koniec lat 80. XX wieku. W wyniku zmian ustrojowych i nowej sytuacji polityczno-ekonomicznej w Polsce, zaczęły ujawniać się „ukrywane dotąd” problemy społeczne, tj. bezrobocie i ubóstwo oraz związane z nimi pogarszające się warunki życia i niepewność bytu rodzin, nieudolność i trudności osób wychowujących dzieci, które znacząco wpłynęły na wzrastającą przestępczość nieletnich, uzależnienia od alkoholu oraz narkotyków coraz większej liczby młodych ludzi⁹⁶². Zaczęto zauważać, że dzieci i młodzież umieszczane w placówkach opieki całkowitej, ze względu na zaniedbanie wychowawcze i zagrożenie niedostosowaniem i sieroctwem społecznym, rzadko otrzymują tam oczekiwaną socjalizację, czy resocjalizację. Miejsca te, nawet prowadzone w najlepszy sposób, nie były w stanie zastąpić rodziny i jej roli, jaką odgrywała dla prawidłowego rozwoju dziecka⁹⁶³.

Transformacja ustrojowa zmieniła więc kontekst postrzegania wielu problemów społecznych. „Nowe” instytucje rządowe dostrzegały wagę nasilających się problemów społecznych, dzięki raportom alarmującym o stanie polskiego systemu opiekuńczo-wychowawczego i resocjalizującego, przesyłanym im regularnie przez osoby pracujące z dziećmi i młodzieżą. Jednak dbanie o realizację zawartych tam postulatów nie było wówczas w centrum ich zainteresowania. Przysłaniały go inne problemy, tj. budżet państwowy, prywatyzacja, lustracja⁹⁶⁴.

Taki stan rzeczy uaktywnił działalność wielu ruchów obywatelskich na rzecz przeobrażeń życia społecznego, które między innymi w kręgu swoich zainteresowań postawiły dzieci, uznając, że jako najbardziej bezbronni i zależni od dorosłych, najmocniej odczuwały skutki związane ze zmianami zachodzącymi w ich rodzinach i środowiskach życia. Specjaliści działający w tych czasach określają, że ze względu na ilość problemów społecznych nie było trudności z konstruowaniem programów wychowawczo-profilaktycznych. Panowała pewnego rodzaju „koniunktura na patologię”⁹⁶⁵.

W takiej właśnie społecznej atmosferze, na przełomie 1988/1989 roku, pojawiła się inicjatywa utworzenia Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego⁹⁶⁶. Działacze

⁹⁶² B. Głowacka, *25 lecie Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego im. Kazimierza Lisieckiego. KKWR w odpowiedzi na problemy dzieci ulicy*, „Opieka, Wychowanie, Terapia” 2013, nr 1-2, s. 10.

⁹⁶³ Tamże.

⁹⁶⁴ L. Pytka, *Od pomysłu do...*, s.13.

⁹⁶⁵ B. Głowacka, *25 lecie Krajowego...*, s. 10.

⁹⁶⁶ Tamże.

skupieni wokół KKWR, którzy na co dzień byli osobami zawodowo związanymi z pracą na rzecz dzieci i młodzieży, jako uważni i doświadczeni obserwatorzy życia społecznego przewidzieli (słusznie, jak się okazało), że w obliczu nowych i coraz bardziej ekspansywnych zagrożeń, zwiększy się także liczba dzieci zagrożonych niedostosowaniem i sieroctwem społecznym⁹⁶⁷. W związku z tym państwowy system opieki i wychowania stanie się co raz mniej skuteczny i niewystarczający, aby objąć pomocą wszystkich potrzebujących i zacznie brakować placówek o charakterze profilaktycznym⁹⁶⁸. Dlatego swoją działalność społeczno-pedagogiczną oparli na wspieraniu państwa w tym zakresie, tworząc autorski system opiekuńczo-wychowawczy i profilaktyczno-resocjalizujący, który miał być odpowiedzią na wzrastające potrzeby w tym zakresie. Postanowili realizować go, a następnie ewaluować w (już) istniejących świetlicach i ogniskach wychowawczych prowadzonych przez Towarzystwo Przyjaciół Dzieci⁹⁶⁹, które było wówczas organizacją posiadającą wieloletnie doświadczenie pracy z młodymi ludźmi. A wielu członków KKWR od dawna było także aktywnymi działaczami TPD.

Placówki działające według systemu KKWR nazywane były niepublicznymi środowiskowymi ogniskami wychowawczymi⁹⁷⁰. Zadaniem TPD była troska o ich prawno-organizacyjne funkcjonowanie, natomiast rolą KKWR było opracowywanie i proponowanie ogniskom wciąż doskonalonych metod pracy, a także nowych programów profesjonalnej pomocy dziecku i rodzinie⁹⁷¹. Z czasem zauważono także potrzebę skonstruowania innowacyjnych rozwiązań, które umożliwiłyby rozszerzenie pracy ognisk o programy skierowane do dzieci ulicy, które, paradoksalnie będąc osobami najbardziej potrzebującymi

⁹⁶⁷ L. Pytka, *Od pomysłu...*, s.13.

⁹⁶⁸ W. Kołak, *System opiekuńczo-wychowawczy KKWR*, „Nasz Animator” 2008, nr 3-4, s. 11.

⁹⁶⁹ Towarzystwo Przyjaciół Dzieci powstało w 1919 roku. Jest najstarszą w Polsce i jedną z najstarszych w Europie organizacją zajmującą się dziećmi w sposób kompleksowy i kompetentny. Jako jego inicjatorkę wskazuje się Stefanię Sempołowską, ówczesną działaczkę społeczną, pedagoga, publicystkę i pisarkę. Z jej inicjatywy utworzono początkowo Robotniczy Wydział Wychowania Dziecka i Opieki nad Nim przy Centralnym Komitecie Wykonawczym PPS, a następnie (w 1926 roku) przekształcono go w Robotnicze Towarzystwo Przyjaciół Dzieci. TPD powstało w klimacie odradzającego się państwa polskiego, którego trudna historia, tj. rabunkowa działalność zaborców, pierwsza wojna światowa odcisnęła tragiczne piętno zwłaszcza na dzieciach i ich losach. Głównym zadaniem organizacji stała się troska o poprawę trudnej sytuacji społecznej ówczesnego dziecka poprzez pozytywistyczną „pracę u podstaw”. Kilka lat temu TPD świętowało swoje stulecie działalności (1919-2019). Świadczy to o tym, że jako organizacja służąca dzieciom była i jest potrzebna, a także, że trafnie i rzetelnie podejmuje zadania, służące dzieciom w różnych czasach wojny i pokoju. Chociaż zmieniały się warunki życia, misja TPD pozostała taka sama.; H. Romańczuk, *Początki i dzień dzisiejszy. Wybrane fakty z historii i działalności Towarzystwa Przyjaciół Dzieci*, „Przyjaciel Dziecka” 2019, s. 6.

⁹⁷⁰ Słowo „niepubliczne” miało zwracać uwagę na to, że są to placówki, które nie są prowadzone przez instytucje państwowe. Gdyż wówczas istniały także ogniska wychowawcze prowadzone przez państwo. W dalszej części pracy będzie pomijane określenie „niepubliczne”, przy nazewnictwie tych placówek, gdyż twórcy, pracownicy i wychowankowie nie używali go na co dzień, jedynie na potrzeby oficjalnej dokumentacji.

⁹⁷¹ W związku z tym, często w tekstach dotyczących działalności KKWR spotyka się nazwę „środowiskowe ognisko wychowawcze TPD”, aby zaznaczyć, że były one prowadzone przez TPD, chociaż w systemie KKWR. Jednak na potrzeby tej pracy nazwa zostanie ujednolicona do słów „środowiskowe ognisko wychowawcze” (ŚOW).

wsparcia , przebywały poza jakimkolwiek systemem pomocy instytucjonalnej. Dlatego stały się one głównym przedmiotem troski działaczy KKWR⁹⁷².

Pierwszy sekretarz KKWR Józef Nowak zapisał, że idea powołania organizacji wynikała z przeświadczenia, że „dobro dzieci zaniedbanych, osieroconych i pokrzywdzonych jest wartością najwyższą, którą należy chronić i pielęgnować”⁹⁷³. Jej działaniom od samego początku przyświecało hasło: „ Róbmy wszystko, aby dzieci wychowywały się w rodzinach własnych”⁹⁷⁴. Bogate doświadczenie praktyczne i teoretyczne osób skupionych wokół KKWR jednoznacznie wskazywało, że żadna, nawet najlepiej zorganizowana instytucja, zatrudniająca specjalistów wysokiej klasy nie zastąpi właściwych procesów socjalizacji i wychowania, których dziecko doświadcza w rodzinie naturalnej. Długotrwałe oddzielenie dziecka od rodziny, gdy nie ma takiej bezwzględnej konieczności, traktowane było przez znawców problemu jako „porażka pedagogiczna”⁹⁷⁵.

Barbara Głowacka, ówczesny pracownik MEN, wizytator placówek opiekuńczo-wychowawczych, członek KKWR, mówi o tym, że Komitet był wówczas jedyną organizacją, która w tak zorganizowany i systematyczny sposób zajmowała się problemem dzieci i młodzieży niedostosowanych społecznie, w szczególności dziećmi ulicy⁹⁷⁶. Potwierdza to wypowiedź prof. Lesława Pytki, jednego z członków założycieli KKWR, który również określa Komitet, jako prekursora działań społeczno-pedagogicznych zainicjowanych w początkowym okresie transformacji ustrojowej w Polsce. Jako świadek tamtych czasów, zaangażowany szczególnie w działalność profilaktyczno-resocjalizacyjną, potwierdza, że KKWR powstał jako pierwszy, zanim nastąpiła „eksplozja organizacji deklarujących pomoc dla dzieci i młodzieży ze środowisk zagrożonych i upośledzonych”⁹⁷⁷.

Okazało się, że pionierskie pomysły i kierunki działań opiekuńczo-wychowawczych i profilaktycznych, które obrał KKWR były bardzo trafione. Środowiskowe ogniska wychowawcze w odróżnieniu od popularnych świetlic, zapewniających tylko opiekę i organizację czasu wolnego, dzięki zatrudnianej specjalistycznej kadrze pracowników i opracowywanym programom, funkcjonowały jako placówki wychowawczo-profilaktyczne. Dodatkowo specjalnie powoływano je w miejscach najbardziej zagrożonych niedostosowaniem i sieroctwem społecznym, aby być jak najbliżej potrzebujących specjalistycznego wsparcia

⁹⁷² Tamże.

⁹⁷³ J. Nowak, *Działalność Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego w latach 1989-1993*, „ Opieka, Wychowanie, Terapia” 1994, nr 1, s. 46.

⁹⁷⁴ W. Kołak, *Od Redakcji*, „Nasz Animator” 2008, nr 3-4, s. 2.

⁹⁷⁵ Tamże.

⁹⁷⁶ B. Głowacka, *W odpowiedzi na problemy dzieci ulicy. 25 lecie KKWR*, „ Przyjaciół Dziecka” 2015, nr 1-6, s. 13.

⁹⁷⁷ L. Pytka, *Od pomysłu do...*, s.13.

dzieci i ich rodzin. Już pierwsze lata działalności tych placówek ujawniły ogromne zapotrzebowanie na takie inicjatywy, które znakomicie wpisały się w potrzeby uzupełnienia braków w działaniach opiekuńczo-wychowawczych i profilaktycznych, organizowanych przez instytucje państwowe⁹⁷⁸.

ŚOW, proponowane przez KKWR, tak jak chciał ich twórca-Wiesław Kołak, stały się „szansą dla wszystkich”⁹⁷⁹. A podejmowana działalność KKWR, w odróżnieniu od innych organizacji, które swoim zasięgiem obejmowały jedno lub dwa środowiska, docierała do bardzo szerokiego grona osób, zarówno praktyków, tj. nauczyciele, wychowawcy, pedagodzy, jak i teoretyków, pracujących na uczelniach o profilach pedagogicznych oraz pracowników administracji rządowej, polityków, którzy podejmują wszelkie decyzje o kierunku zmian w państwowym systemie opiekuńczo-wychowawczym i profilaktyczno-resocjalizacyjnym⁹⁸⁰.

4.1. Historia powstania Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego

Głównym impulsem do powstania Komitetu była panująca wówczas sytuacja w państwowym systemie opiekuńczo-wychowawczym. Brakowało w nim placówki masowej o charakterze profilaktycznym, która podejmując pracę z dziećmi i młodzieżą oraz ich rodzinami, w środowisku ich zamieszkania, bez rozdzielania z rodziną, ochroniłaby je przed skutkami sieroctwa i niedostosowania społecznego i w konsekwencji umieszczenia w placówce opieki całkowitej⁹⁸¹. Z powodu niedofinansowania, kryzys zaczęły przeżywać także kuratorskie ośrodki pracy⁹⁸². Wówczas były one prowadzone przez Ministerstwo Sprawiedliwości i pełniły funkcję placówek profilaktyczno-resocjalizujących dla dzieci podlegających opiece sądu ze względu na zagrożenie demoralizacją. Ich ilość, która była i tak niewystarczająca, zaczęła się jeszcze zmniejszać⁹⁸³. Dziećmi i młodzieżą „trudną” nie miał się więc kto zająć i „zaczęła wychowywać ich ulica”.

Jak mówi Kołak, główny inicjator powołania KKWR, oficjalne powstanie Komitetu, które nastąpiło w 1989 roku, poprzedziły jego „wieloletnie rozmyślenia” na temat powołania organizacji, która stworzyłaby taki system pomocy skierowany do dzieci i młodzieży zagrożonej niedostosowaniem społecznym, „dzieci ulicy” i ich rodzin, który umożliwiłby im pozostanie w rodzinach własnych, które są najlepszymi miejscami rozwoju dla młodego człowieka⁹⁸⁴. Kołak sam wiele lat pracował jako wychowawca i dyrektor placówek

⁹⁷⁸ Tamże.

⁹⁷⁹ W. Kołak, *System...*, s. 11.

⁹⁸⁰ L. Gomółka, *Szansa na system...?*, rozm. przepr. M. Konopczyński, „Opieka, Wychowanie, Terapia” 1989, nr 1, s.4.

⁹⁸¹ W. Kołak, *Szansa dla wszystkich...*, s. 13.

⁹⁸² Tenże, *System...*, s. 11.

⁹⁸³ Tamże.

⁹⁸⁴ Wyw. Kołak.

resocjalizacyjnych przeznaczonych dla dzieci i młodzieży. Następnie, jako pracownik Ministerstwa Edukacji sprawował rolę wizytatora placówek resocjalizacyjnych w całej Polsce. Własne doświadczenie Przewodniczącego KKWR, a następnie obserwacje funkcjonowania tych instytucji w całej Polsce, rozmowy z pracownikami, zapoznawanie się z ich raportami pracy i wnioskami utwierdziło go w tym, że należy „zrobić wszystko, aby dzieci mogły wychowywać się w rodzinie własnej”, której nie zastąpi żaden nawet najlepiej skonstruowany program wychowawczy⁹⁸⁵.

Do jego zadań należało również nadzorowanie funkcjonowania „Ognisk Wychowawczych” Tworzył z nimi statuty, utrzymywał przyjacielskie stosunki z kadrami. Współpraca z „ogniskami” zaowocowała tym, że zaczął analizować możliwość wykorzystania „ogniska”, jako placówki wychowawczej, która mogłaby realizować planowany przez niego system działań opiekuńczo-wychowawczych i profilaktyczno-resocjalizacyjnych podejmowanych w miejscu zamieszkania dziecka, bez odrywania go od rodziny, chroniąc przed umieszczaniem go w instytucjach opieki całkowitej⁹⁸⁶.

Swoje przemyślenia wokół tej sprawy zawarł w artykule „Szansa dla wszystkich”, który został opublikowany w „Przyjacielu Dziecka” w 1987 roku⁹⁸⁷. Przedstawił w nim swoją wizję stworzenia sieci środowiskowych ognisk wychowawczych⁹⁸⁸. Miały to być placówki przeznaczone do dziennego pobytu dzieci i młodzieży o charakterze otwartym, każdy potrzebujący mógł zostać ich podopiecznym. W odróżnieniu od przymusowych ośrodków opieki całkowitej, gdzie dziecko było kierowane decyzją sądu, pobyt w ognisku miał być dobrowolny⁹⁸⁹. Oprócz opieki ogniska zapewniałyby: pomoc w nauce, wyżywienie (co najmniej jeden posiłek,), pomoc materialną, wsparcie w rozwiązywaniu trudności życiowych i rodzinnych, zajęcia, które rozwijają uzdolnienia i zainteresowania, pomoc materialną, ale także umożliwiały podopiecznym wyjazdy na wycieczki, biwaki, kolonie i obozy⁹⁹⁰.

Kołąk od wielu lat był związany z Towarzystwem Przyjaciół Dzieci. W artykule ukazał więc swoją wizję stworzenia ogólnopolskiej sieci środowiskowych ognisk wychowawczych przy wykorzystaniu istniejących już baz lokalowych i zaplecza pedagogicznego TPD⁹⁹¹.

⁹⁸⁵ Tamże.

⁹⁸⁶ Tamże.

⁹⁸⁷ W. Kołąk, *Szansa dla...*, s. 14.

⁹⁸⁸ Tamże.

⁹⁸⁹ Tamże.

⁹⁹⁰ Tamże.

⁹⁹¹ TPD to różnorodne siły społeczne zorganizowane w różnoraki sposób, tj. samoistne ruchy rodziców na rzecz dzieci chorych, kalekich, niepełnosprawnych, formy opieki indywidualnej, organizowanie dzieciom wypoczynku, świetlice środowiskowe, ogniska wychowawcze. Wszystkie formy są spójne, co jest dogodne dla rodziców. Efekty naszej pracy polegają na tym, że poważnie, a nie hasłowo kształtujemy kulturę pedagogiczną rodziców, społeczeństwa, wychowawców. Realizujemy szanse współtworzenia prawidłowej polityki społecznej wobec rodziny i dziecka, środowiskowej i wychowawczej; L. Gomółka, *Szansa na...*, s.3.

Wskazał, że ogniwa TPD, które prowadziły wówczas świetlice oraz ogniska wychowawcze według swoich zasad, mogłyby przekształcić je na proponowane przez niego środowiskowe ogniska wychowawcze, działające według programu ukierunkowanego na profilaktykę i resocjalizację⁹⁹².

Kołąk w takiej reorganizacji pracy placówek TPD widział szansę na stworzenie wspomnianego już brakującego ogniwa w systemie opiekuńczo-wychowawczym państwa, czyli placówki masowej o charakterze profilaktycznym, która podejmowałaby pracę z dziećmi i młodzieżą oraz ich rodzinami, zapobiegając skutkom sieroctwa i niedostosowania społecznego⁹⁹³.

Pomysł przeorganizowywania świetlic TPD na środowiskowe ogniska wychowawcze i korzyści z jego realizacji, które Kołąk przedstawił w artykule, spowodowały, że niektóre zarządy TPD, podjęły takie próby już w 1987 roku, zaraz po ukazaniu się artykułu o nowatorskim pomysle pracy wychowawczo- profilaktycznej z dziećmi i młodzieżą⁹⁹⁴.

Kołąk, zauważając możliwości i wyzwania jakie organizacjom pozarządowym stwarza nowa sytuacja polityczna, skorzystał z propozycji powrotu do zaangażowania się w pracę w strukturach TPD, aby na tym gruncie zacząć swoje teoretyczne idee „wcielać w czyn”⁹⁹⁵. Pod koniec 1988 roku utworzył tzw. grupę inicjatywną. W jej skład, oprócz Kołąka, weszli: Leszek Gomółka-ówczesny Prezes Zarządu Głównego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci, prof. Lesław Pytka- wówczas wykładowca na Uniwersytecie Warszawskim, wybitny specjalista w dziedzinie pedagogiki i resocjalizacji, prof. Marek Konopczyński- ówczesny wykładowca w Wyższej Szkole Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, pedagog resocjalizacyjny, autor koncepcji twórczej resocjalizacji, oraz dwaj byli wychowankowie „Dziadka” Lisieckiego: Lech Milewicz- późniejszy prezes ZUS w latach 1991-1995 i dr Włodzimierz Brzeziński- społecznik o dużych zasługach działania, wieloletni nauczyciel muzyki i wychowania fizycznego dzieci niepełnosprawnych nauczyciel akademicki w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Szczecinie oraz Uniwersytetu Szczecińskiego,⁹⁹⁶. Wspólnie, korzystając z różnorodnych doświadczeń życiowych i zawodowych każdego z nich, opracowali główne założenia działalności KKWR.

⁹⁹² Tamże.

⁹⁹³ Tamże.

⁹⁹⁴ W. Kołąk, *Uwagi o 25-letniej działalności Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego*, „Opieka, Wychowanie, Terapia” 2013, nr 1-2, s.5.

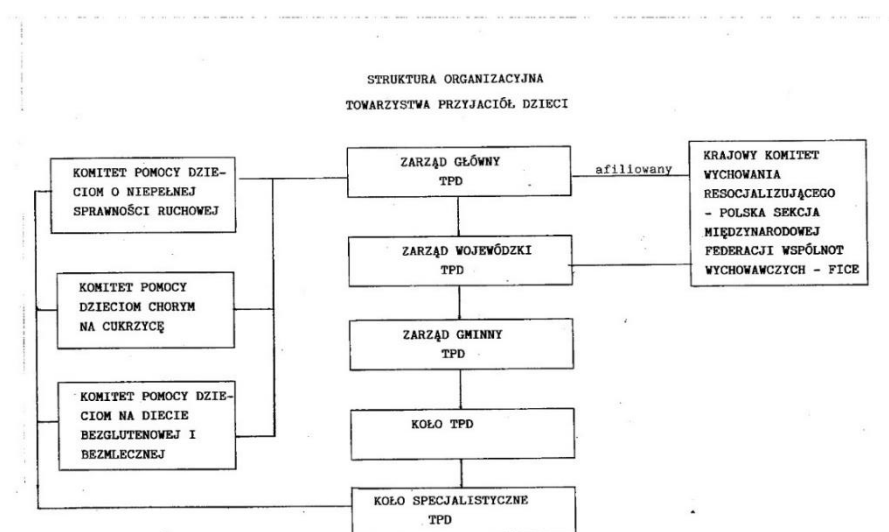
⁹⁹⁵ Gdy w Polsce zaczynały się procesy transformacji Kołąk był zatrudniony w MEN, gdzie zajmował się resocjalizacją. Mimo perspektyw awansu w strukturach resortowych, postanowił po 10 letniej przerwie, za namową działaczy TPD, wrócić tam (do oddziału mazowieckiego TPD, którego był nawet wcześniej Prezesem) po 10 letniej przerwie, W. Kołąk, *Skuteczna idea pomocy dzieciom*, „Przyjaciel Dziecka” 2022, nr 1-6, s. 4.

⁹⁹⁶ Tenże, *Uwagi...*, s. 5.

Komitet zostaje oficjalnie powołany w 1989 roku, dwa lata po opublikowaniu artykułu Kołaka „Szansa dla wszystkich”⁹⁹⁷. Spośród innych organizacji wyróżniało go to, że skupiał wokół siebie różne środowiska doświadczone w pracy na rzecz dzieci i młodzieży, m.in. działacze Stowarzyszenia im. Janusza Korczaka, Koła im. Kazimierza Jeżewskiego, Koła Przyjaciół Dzieci Ulicy im. Kazimierza Lisieckiego. Dlatego od samego początku działa prężnie i energicznie, mimo, że większość jego członków wykonuje swoje obowiązki społecznie, poświęcając swój wolny czas po pracy zawodowej⁹⁹⁸.

4.1.1. Powołanie i założenia programowe KKWR

Podczas obrad plenarnych Zarządu Głównego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci zapadła uchwała z dnia 3 lutego 1989 r. o afiliowaniu KKWR przy ZG TPD⁹⁹⁹. Jego pierwszą siedzibą stał się lokal biura Zarządu Stołecznego TPD, w Warszawie, na ul. Kredytowej 1 a¹⁰⁰⁰. Obecnie zaś znajduje się ona, również w Warszawie, ale na ul. Krakowskie Przedmieście 6, w siedzibie ZG TPD¹⁰⁰¹. Początkowo organizacja działała więc jako filia TPD, podobnie jak kilka innych Komitetów działających na rzecz „dobra dziecka”, które znajdowały się w strukturze TPD.



Rysunek 4. Struktura organizacyjna TPD z afiliowanym przy nim KKWR (1989-1995).

Źródło: Archiwum KKWR.

Rysunek obrazuje również rozbudowaną, ze względu na ogólnopolski zasięg działania, strukturę organizacyjną TPD. Wszelkie decyzje o działalności KKWR były podejmowane

⁹⁹⁷ Tenże, *System...*, s. 11.

⁹⁹⁸ Tenże, *Skuteczna idea pomocy dzieciom...*, s. 4.

⁹⁹⁹ J. Nowak, *Działalność Krajowego Komitetu ...*, s. 46.

¹⁰⁰⁰ W. Kołak, J. Chmielewska, *Informacja dotycząca wybranych zagadnień działalności Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego w 1990 r.*, archiwum KKWR.

¹⁰⁰¹ Tamże.

i zatwierdzane na najwyższym szczeblu ZG TPD, którego siedziba znajdowała się w Warszawie, natomiast ich realizację zlecano Wojewódzkim, Powiatowym i Gminnym Zarządom TPD na ich terenach działalności¹⁰⁰².

KKWR, zgodnie z ustaleniami władz TPD, został także członkiem Międzynarodowej Federacji Wspólnot Wychowawczych FICE (National Committee for Education and Resocialisation member of the International Federation of Educational Communities). Od stycznia 1991 r. podjął zadania, jako polska sekcja tej Federacji¹⁰⁰³.

Za swojego patrona, nieprzypadkowo KKWR przyjął Kazimierza Lisieckiego. Ogniska, które miały powstawać z inicjatywy Komitetu, jako placówki w których będzie realizowany jego system opiekuńczo-wychowawczy i profilaktyczny miały nawiązywać do tradycji RTPD, a także TPDU, w ramach którego działał „Dziadek” Lisiecki, organizując swoje autorskie placówki dla dzieci ulicy¹⁰⁰⁴. W swoich działaniach, jak zapisano w regulaminie, Komitet miał korzystać z bogatego dorobku pedagogicznego Lisieckiego, kadry pedagogicznej zatrudnionej w ogniskach wychowawczych PZOW, a także doświadczeń i pomocy dorosłych wychowanków ognisk TPD i PZOW¹⁰⁰⁵. Jednak, co zawsze podkreślano, KKWR wypracował własny system opiekuńczo-wychowawczy i profilaktyczny, odpowiadający współczesnym potrzebom i realiom¹⁰⁰⁶.

Jego pełna nazwa, używana na papierze firmowym i pieczęciach brzmiała następująco: Krajowy Komitet Wychowania Resocjalizującego im. Kazimierza Lisieckiego Członek Międzynarodowej Federacji Wspólnot Wychowawczych FICE¹⁰⁰⁷.

Komitet jako filia TPD działał do czerwca 1995 roku. Wówczas to został zarejestrowany w Sądzie Wojewódzkim w Warszawie jako samodzielne stowarzyszenie¹⁰⁰⁸. Pozostawał nadal członkiem TPD oraz Międzynarodowej Federacji Wspólnot Wychowawczych FICE¹⁰⁰⁹. Ale od tej pory prowadził działalność jako samodzielna jednostka. W strukturach jego organizacji pojawiły się organy statutowe właściwe stowarzyszeniu, tj. Zarząd oraz organ kontroli wewnętrznej najczęściej nazywanym Komisją Rewizyjną. Ukazuje to poniższy schemat.

¹⁰⁰² Sprawozdanie z działalności Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego w latach 1999-2002, KKWR, Warszawa 2003, archiwum KKWR.

¹⁰⁰³ W. Kołak, *Jak pomagamy...*, s.145.

¹⁰⁰⁴ Tamże.

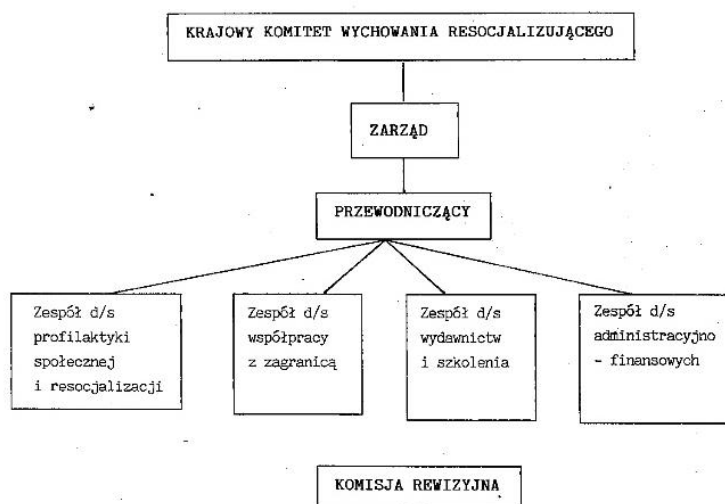
¹⁰⁰⁵ Regulamin Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego obowiązujący od 3 lutego 1989, archiwum KKWR, § 2. pkt. 3.

¹⁰⁰⁶ L. Pytka, *Od pomysłu...*, s.13.

¹⁰⁰⁷ Statut Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego, uchwalony na zebraniu ogólnym KKWR, w Warszawie, dnia 21 lutego 2011 r., archiwum KKWR, rozdz. 1, § 4, pkt.1.

¹⁰⁰⁸ W. Kołak, *Historia, rozwój i funkcjonowanie KKWR*, w: *Dajmy dzieciom...*, s. 22.

¹⁰⁰⁹ Tenże, *System...*, s. 11.



Rysunek 5. Struktura KKWR jako samodzielnej organizacji (stowarzyszenia).

Źródło: Archiwum KKWR.

Wracając jednak do początków powstania Komitetu warto wspomnieć o tym, że w artykułach popularnonaukowych opisujących KKWR, jako czas jego powstania wskazuje się często także drugą datę- kwiecień 1989. Wynika to prawdopodobnie z tego, że dnia 7.04.1989 r. odbyło się pierwsze spotkanie Komitetu¹⁰¹⁰, które również może być uznawane za jego początek funkcjonowania. W sprawozdaniu z działalności KKWR w roku 1989, zanotowano, że tego dnia wyłoniono spośród jego członków pierwsze Prezydium¹⁰¹¹. W jego skład weszli wówczas:

Przewodniczący: Andrzej Sadowski

Wiceprzewodniczący: Lech Milewicz

Sekretarz- Wiesław Kołak

Skarbnik- Bogusław Homicki¹⁰¹².

Powyższa notatka wskazuje, że pierwszym przewodniczącym KKWR został Andrzej Sadowski. Jednak, znów należy zauważyć rozbieżność pojawiająca się w materiałach popularnonaukowych dotyczących KKWR, gdzie pisze się o tym, że to Wiesław Kołak od początku sprawował funkcję Przewodniczącego KKWR. Wyjaśnia to wzmianka zawarta w tym samym sprawozdaniu, o tym, że ze względu na długotrwałą chorobę Przewodniczącego,

¹⁰¹⁰ Sprawozdanie z działalności Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego w roku 1989, archiwum KKWR.

¹⁰¹¹ W regulaminie KKWR § 5, pkt.2 zapisano, że pracami Komitetu będzie kierowało Prezydium, wyłonione spośród jego członków, w składzie: Przewodniczący, 2 wiceprzewodniczących, sekretarz, skarbnik, 2 członków. Natomiast w § 6, pkt.1. uszczegółowiono zadania Prezydium. Miało ono kierować całą działalnością Komitetu oraz reprezentować go wobec władz, instytucji i organizacji. W §8 zaznaczono, że Prezydium ma przedkładać roczne plany pracy oraz sprawozdania z działania KKWR do ZG TPD.

¹⁰¹² Spraw. 1989.

rzeczywiście funkcję tę od samego początku pełnił sekretarz Komitetu- Wiesław Kołak¹⁰¹³. Nie zostało to jednak udokumentowane pisemnie, bo w tym samym sprawozdaniu zanotowano również, że wszelkie formalne zmiany kadrowe postanowiono odłożyć do roku 1991, kiedy planowano kolejny zjazd członków Komitetu¹⁰¹⁴.

W kolejnych wyborach Prezydium kształtowało się więc już następująco:

Przewodniczący: Wiesław Kołak

Wiceprzewodniczący: Wiesław Wychowski

Wiceprzewodniczący: Lech Milewicz

Sekretarz: Józef Nowak

Skarbnik: Mateusz Korwin -Szymanowski

Członek zwyczajny: Lesław Pytka, redaktor naczelny kwartalnika „ Opieka, Wychowanie, Terapia”¹⁰¹⁵.

Komitet od samego początku pracował na podstawie własnego regulaminu ustanowionego 3 lutego 1989 r. (Aneks 2, s. 357-359). Zapisano tam, że podstawowym celem KKWR będzie wszechstronna działalność, zmierzająca do wychowania młodego pokolenia, jako zdrowego fizycznie, psychicznie i moralnie¹⁰¹⁶. Zaznaczono, że zadania te będą realizowane poprzez łączenie teoretycznych osiągnięć nauki z działalnością praktyczną. Osiągnięcie celu swoich planów pedagogicznych, zaplanowano poprzez realizowanie następujących działań:

- inicjowanie i organizowanie niezbędnej pomocy dla dzieci i młodzieży, zagrożonej niedostosowaniem lub sieroctwem społecznym;
- współpraca z organami władzy i administracji państwowej, organizacjami społecznymi i samorządowymi na rzecz dzieci i młodzieży;
- inicjowanie tworzenia i organizowania ognisk wychowawczych, przy wykorzystaniu istniejących klubów i świetlic TPD;
- aktywizowanie pomocy środowiskowej TPD, przy wykorzystaniu działalności ognisk wychowawczych oraz doświadczeń pedagogicznych wychowawców zatrudnionych w tych placówkach;
- współudział w organizowaniu rodziców w koła przyjaciół dzieci im. Kazimierza Lisieckiego;

¹⁰¹³ Tamże.

¹⁰¹⁴ Tamże.

¹⁰¹⁵ J. Nowak, *Działalność Krajowego Komitetu ...*, s. 46.

¹⁰¹⁶ Regulamin KKWR, § 2. pkt. 1.

- współdziałanie ze Studium Społeczno-Pedagogicznym TPD w Helenowie w specjalistycznym przygotowaniu kadry pedagogicznej oraz organizowanie praktyk wspólnie z dyrekcją i kadrami kierowniczą Państwowego Zespołu Ognisk Wychowawczych¹⁰¹⁷.

W Regulaminie wskazano również skąd będą pochodzić fundusze potrzebne do realizowania wyznaczonych organizacji zadań. Wskazano na:

- dotacje ze Skarbu Państwa, instytucji, organizacji społecznych i samorządowych;
- ofiary, darowizny i składki od członków KKWR;
- dochody z tytułu świadczenia usług, wydawnictw, itd.¹⁰¹⁸.

Określono również, że Komitet może posiadać nieograniczoną liczbę członków. Mogą być nimi zarówno osoby fizyczne, jak i prawne, które będą reprezentowane przez swoich przedstawicieli¹⁰¹⁹. Jego działalność miała opierać się na społecznej pracy wszystkich członków. Zapisano, że jedynie w uzasadnionych przypadkach, na wniosek Prezydium KKWR, ZG TPD może oddelegować do pracy w Komitecie etatowych pracowników Zarządu Głównego¹⁰²⁰.

Członkowie Komitetu rozpoczęli działalność w następujących zespołach:

- zespół ds. organizacji i działalności ognisk wychowawczych, przewodniczący Józef Nowak;
- zespół doskonalenia kadr-przewodniczący Wojciech Salinger;
- zespół ds. naukowych i wydawnictw- Lesław Pytka (red. nacz. Kwartalnika „Opieka, Wychowanie, Terapia”);
- zespół ds. współpracy z odpowiednimi placówkami w kraju i zagranicą- Wiesław Kołak (przewodniczący KKWR, a także ówczesny sekretarz polskiej sekcji FICE);
- zespół finansowo-gospodarczy- przewodniczący Andrzej Sadowski¹⁰²¹.

Zespoły te pod kierunkiem przewodniczących działały samodzielnie, składając coroczne raporty do ogólnych sprawozdań z działalności KKWR. Na przestrzeni lat, w związku ze zmianami społecznymi, Komitet elastycznie dostosowywał także swoje kierunki działań powołując nowe zespoły, a likwidując te, których działalność nie była już potrzebna. Zmiany te widać na Rys.1, s. 12, który pokazuje, że po 1995 działały tylko cztery zespoły, i to o innych nazwach: Zespół ds. profilaktyki społecznej i resocjalizacji, zespół ds. współpracy z zagranicą, zespół ds. wydawnictw i szkolenia, zespół ds. finansowo administracyjnych. Jeszcze inaczej

¹⁰¹⁷ Tamże, § 2. pkt. 1.

¹⁰¹⁸ Tamże, § 4.

¹⁰¹⁹ Tamże, § 5., pkt. 1.

¹⁰²⁰ Tamże, § 7., pkt. 2.

¹⁰²¹ W. Kołak, J. Chmielewska, *Informacja...*[archiwum KKWR].

przedstawiało się to, w roku 1996, gdy Komitet działał już jako samodzielne stowarzyszenie i miał również za sobą kilkuletnie doświadczenie pracy w założonym przez siebie obszarze społeczno-pedagogicznym (Aneks 3, s. 360). Nadal istniał dział współpracy z zagranicą, obok niego dział wydawnictw i propagandy (dziś rozumianej jako promocji działań) oraz sekcje pracy tj. Fundusz „Dziecko Twoim Przyjacielem”, Klub Dyskusyjny, Ośrodek Opiekuńczo-Wychowawczy w Serocku, Ośrodek Metodyczny. Dla porównania warto zobaczyć także strukturę organizacyjną KKWR z 2003 roku (Aneks 4, s. 361). Widać tam już rozbudowany podział na jednostki organizacyjne KKWR, w skład których wchodzi: Delegatury KKWR, Dział Wydawnictw i Informacji, Dział Programowo-Metodyczny i Krajowy Ośrodek Metodyczny, Ośrodek Opiekuńczo-Wychowawczy i Programy weekendowe, Biuro. Rozbudowa struktur KKWR świadczy o dużym zapotrzebowaniu na jego działania, ale także elastyczności jej członków, w dostosowywaniu się ze swoim programem i ofertą do potrzeb dzieci, młodzieży i wychowawców, wraz ze zmieniającymi się okolicznościami zewnętrznymi.

Wewnętrzną organizację prac KKWR wyznaczał rytm zwoływanych przez Przewodniczącego spotkań¹⁰²²:

- Prezydium Zarządu;
- kierowników zespołów, następnie jednostek organizacyjnych KKWR, w celu omówienia spraw związanych z realizacją bieżących zadań;
- Rady Programowej stanowiącej zespół doradczy i opiniodawczy Sekretariatu KKWR, aby na bieżąco omawiać i konsultować ważne zagadnienia merytoryczne i wypracowywać stanowisko KKWR wobec przekładanych mu spraw¹⁰²³.

Zapewne wpływ na podjęcie i efektywne rozwijanie szerokiego spektrum działalności przez KKWR miało to, że organizacja działała cały czas na rocznych planach pracy (Aneks 5, s.362). Na posiedzeniach Zgromadzeń Ogólnych, uchwalano główne kierunki działań na kolejne lata. Dzielono je według jednostek, działów, które były aktywne w poszczególnych latach pracy KKWR. W ramach rozwijania elementów zarządzania organizacją kolejne sprawozdania rozpisywano w tabelach, które zawierały kolumny o tytułach: sposób realizacji, odpowiedzialny, termin, uwagi o realizacji¹⁰²⁴. Umożliwiało to lepszą komunikację pomiędzy osobami odpowiedzialnymi za poszczególne zadania i zwiększało efektywność pracy, dzięki ustalonym konkretnym terminom i osobom odpowiedzialnym za zadania.

Wszystkie plany pracy, co roku podlegały obowiązkowi sprawozdawczości (Aneks 6, s.363). Dzięki tak dokładnej dokumentacji działań, można było na bieżąco monitorować co

¹⁰²² Spraw. 1999-2002.

¹⁰²³ Tamże.

¹⁰²⁴ Plan pracy Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego na rok 2003, archiwum KKWR.

udało się zrobić, oraz podejmować refleksję nad tym, co należy poprawić lub uzupełnić w kolejnym roku. Pozwalała ona także wysnuwać wnioski o postępach i rozwoju podejmowanych inicjatyw na przestrzeni kolejnych lat. Współcześnie stanowi ona cenne źródło dokumentujące kierunki pracy opiekuńczo-wychowawczej i profilaktycznej KKWR.

Komitety w ramach intensyfikowania działalności od 1999 roku umożliwił tworzenie w ramach swoich struktur terenowych jednostek organizacyjnych, zwanych delegaturami¹⁰²⁵. Zainteresowanie taką formą współpracy wykazywały już wcześniej, osoby działające przy Zarządach Wojewódzkich i Powiatowych TPD, które doceniały w swojej pracy korzyści wynikające ze współpracy z KKWR¹⁰²⁶.

Zgodnie z formalnymi zapisami w statucie, delegatury KKWR można było powoływać na pisemny wniosek, co najmniej pięciu członków zwyczajnych KKWR¹⁰²⁷. Obszar ich działania mógł być niezależny od administracyjnego podziału kraju. Należało go jedynie określić w porozumieniu z Zarządem KKWR¹⁰²⁸. Delegatury mogły realizować wszystkie, bądź tylko wybrane zadania Komitetu, których zakres uzgadniały z Zarządem KKWR¹⁰²⁹. W ich powstaniu upatrywano możliwość zwiększania obszaru bezpośredniego oddziaływania KKWR i wzbogacanie form jego działalności¹⁰³⁰. Jako terenowe jednostki Komitetu, delegatury miały całkowitą autonomię w działaniu. Dzięki temu realizowane za ich pośrednictwem programy pomocy środowiskowej, były dostosowane do potrzeb, warunków i specyfiki danej społeczności lokalnej¹⁰³¹. W ciągu działalności KKWR w latach 1989-2016 utworzono trzy takie delegatury. Pierwszą w Koszalinie¹⁰³², następną w Gdańsku¹⁰³³ i ostatnią w Koninie¹⁰³⁴.

¹⁰²⁵ Poprawki do Statutu KKWR przedłożone do rejestracji w Sądzie Okręgowym w Warszawie 25 czerwca 1999, archiwum KKWR, rozdz. 5, §24, pkt.1.

¹⁰²⁶ I. Malanowska, *Zebranie Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego*, „Przyjaciół Dziecka” 2008, nr 1-6, s. 16.

¹⁰²⁷ Popr. statut 1999, rozdz. 5, §24, pkt.1.

¹⁰²⁸ Tamże, rozdz.5, §24, pkt.2.

¹⁰²⁹ Tamże, rozdz. 5, §24, pkt.3.

¹⁰³⁰ B. Głowacka, *W odpowiedzi...*, s. 10.

¹⁰³¹ Tamże.

¹⁰³² Dnia 9 września 1999 roku, na mocy porozumienia zawartego między KKWR w Warszawie, a Zarządem Wojewódzkim TPD w Koszalinie, powstaje pierwsza delegatura KKWR w Koszalinie, działa ona do dnia dzisiejszego. Jej zadaniem było zapewnianie nadzoru merytoryczny nad placówkami koszalińskiego TPD oraz wdrażania w nich autorskich programów środowiskowych KKWR tj. Pedagog Rodzinny, Wychowawca Podwórkowy, Sejmiki Dziecięce; Wywiad z Henrykiem Zabrockim, Koszalin, 2018, przeprowadzony przez K. Garbacz, w archiwum autorki.

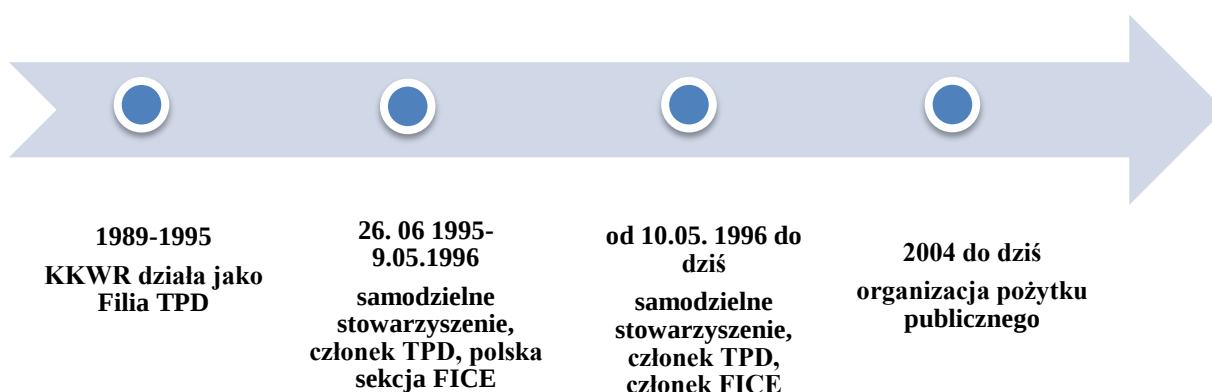
¹⁰³³ Delegatura w Gdańsku powstała w 2001 roku, natomiast już w 2002 została z przyczyn organizacyjnych i finansowych zawieszona, a w 2003 rozwiązana. Wynikało to z trudnej sytuacji finansowej samorządów oraz „nadmiaru” istniejących organizacji pozarządowych, przy których trudno było być „zauważonym; Spraw. 1999-2002.

¹⁰³⁴ Delegaturę KKWR w Koninie powołano w 2008 r. przy Zarządzie Powiatowym TPD. Jej organizatorzy na bazie pomysłów KKWR podejmowali wiele własnych inicjatyw, tj.: dziecięce sejmiki ogniskowe, ogniskowe Turnieje Rodzinne, programy Pedagog Rodzinny i Wychowawca Podwórkowy, a także organizowali szkolenia i warsztaty (przy wykorzystaniu warszawskiej kadry KKWR) skierowane do konińskiej kadry i działaczy w celu doskonalenia ich umiejętności i inspirowania do realizacji nowych pomysłów; Wywiad z Krystyną Chowańską, Konin, 2018, przeprowadzony przez K. Garbacz, w archiwum autorki; I. Malanowska, *Zebranie...*, s. 16.

Mimo iż KKWR dziś, po ponad 30 latach nie prowadzi już tak zintensyfikowanej działalności, jego dorobek i wielokierunkowość podejmowanych inicjatyw dla działalności opiekuńczo-wychowawczej i profilaktycznej w Polsce jest ogromny.

4.1.2. Przebieg działalności i realizacja celów statutowych KKWR w latach 1989-2016

Patrząc na historię KKWR wyraźnie widać, że grupę działaczy, skupionych wokół idei Komitetu KKWR rzeczywiście, jak mówi jego pomysłodawca Kołak, charakteryzowało to, że długo „nie dyskutowali o potrzebie potrzeb”, ale „wystartowali działając i wdrażając”¹⁰³⁵. Jeszcze w tym samym roku, kiedy formalnie powstał KKWR, powołano pierwsze środowiskowe ogniska wychowawcze, równolegle opracowując i wdrażając różnorodne programy wychowawczo- profilaktyczne pomocy dziecku ulicy i jego rodzinie, które mogłyby wesprzeć dzieci „gorszych szans” i każdemu dziecku dać równe szanse na rozwój, który jest jego prawem¹⁰³⁶.



Rysunek 6. Historia najważniejszych zmian organizacyjno-prawnych KKWR.

Źródło: Opracowanie własne.

Od samego początku, w strukturach KKWR, starano się także o uzyskanie osobowości prawnej i statusu samodzielnego stowarzyszenia. Udało się tego dokonać już 26 czerwca 1995 roku, w Sądzie Wojewódzkim w Warszawie, w Wydziale Cywilnym i Rejestrowym. Pod numerem RST 2472 został zarejestrowany: Komitet Wychowania Resocjalizującego, członek Towarzystwa Przyjaciół Dzieci- Polska Sekcja FICE¹⁰³⁷. Po kilku miesiącach okazuje się jednak, że, mimo krajowej autonomii organizacji, pozostawanie polską sekcją FICE, zgodnie

¹⁰³⁵ Tenże, *Skuteczna idea pomocy dzieciom...*, s. 4.

¹⁰³⁶ B. Głowacka, *25 lecie Krajowego...*, s. 10.

¹⁰³⁷ Działalność Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego w roku 1992 (sprawozdanie), red. J. Nowak, archiwum KKWR.

ze statutom, zawężyło możliwości realizacji działań jedynie do instytucjonalnych form opieki nad dzieckiem osieroconym. Dla KKWR, który uzyskał „upragnioną” samodzielność organizacyjno-prawną, okazuje się to zbyt wąskim podejściem wobec pierwotnych założeń, ale przede wszystkim potrzeb, jakie zauważył w dotychczasowej działalności na rzecz polskich dzieci i młodzieży¹⁰³⁸. Dlatego zaledwie rok później, w maju 1996 roku, do sądu zostaje złożony kolejny wniosek o zmianę statutu, który został tak skonstruowany, aby był najbliższy początkowym założeniom KKWR. W międzyczasie wymaga to od Komitetu zmiany statusu współpracy z FICE. Z funkcji polskiej sekcji, na członka zwyczajnego, co poszerza możliwości jego działań, także o te, których nie zawierał statut FICE. Nowa nazwa organizacji, używana do dziś, brzmi więc od tej pory następująco: Krajowy Komitet Wychowania Resocjalizującego im. Kazimierza Lisieckiego członek Towarzystwa Przyjaciół Dzieci Ulicy i Międzynarodowej Federacji Wspólnot Wychowawczych FICE¹⁰³⁹.

Natomiast od 2004 KKWR roku uzyskuje status organizacji pożytku publicznego, co umożliwiło Zarządowi, między innymi, staranie się o wpłaty 1% na działalność statutową, jako kolejną formę finansowania organizacji¹⁰⁴⁰. Choć zakres pracy obejmuje lata 1989-2016, należy wspomnieć, że zamykając pracę doktorską dotarło do źródeł, które mówią, że obecnie planowane jest ponowne afiliowanie KKWR, jako bardzo zasłużonego dla TPD, przy Zarządzie Głównym TPD¹⁰⁴¹. Aby mógł nadal kontynuować swoją działalność, m.in. przez opracowywanie programów do praktycznego stosowania w placówkach TPD oraz proponowanie dobrych rozwiązań w zakresie profilaktyki wychowawczej¹⁰⁴².

Z powodu ilości podejmowanych działań przez KKWR, w okresie, 1989-2016, który był przedmiotem badań, postanowiono przebieg działalności i realizację celów statutowych opracować w postaci punktów z wyznaczonymi latami działań i wymienionymi najważniejszymi inicjatywami, które w danym roku zostały podjęte.

• **Działania KKWR – 1989**

Praktycznym wyrazem założeń Komitetu stało się inicjowanie środowiskowych ognisk wychowawczych, we współpracy z: Zarządem Stołecznym TPD, Państwowym Zespołem Ognisk Wychowawczych oraz Kołem Przyjaciół Dzieci Byłych Wychowanków Kazimierza Lisieckiego „Dziadka”¹⁰⁴³.

¹⁰³⁸ Tamże.

¹⁰³⁹ Tamże.

¹⁰⁴⁰ W. Kołak, *Jak pomagamy...*, s.145.

¹⁰⁴¹ Tenże, *Patrzmy w przyszłość*, rozm. przepr. I. Malanowska, „Przyjaciół Dziecka” 2022, nr 1-6, s. 2.

¹⁰⁴² Tamże.

¹⁰⁴³ Spraw.1989.

Już we wrześniu, roku szkolnego 1989/990, KKWR udało się uruchomić pierwsze siedem środowiskowych ogniska wychowawczych¹⁰⁴⁴:

- ŚOW w Warszawie przy ul. Wileńskiej 55/57, powstałe na bazie tamtejszej świetlicy TPD;
- ŚOW w Warszawie, przy ul. Kępczej 4, powstałe we współpracy z Sądem Rejonowym dla Pragi Północ, na bazie Kuratorskiego Ośrodka Pracy z Młodzieżą;
- ŚOW w Warszawie, przy ul. Brzeskiej 17 a, powstałe we współpracy z Sądem Rejonowym dla Pragi Północ, na bazie Kuratorskiego Ośrodka Pracy z Młodzieżą;
- ŚOW w Warszawie przy ul. Kazury 26, powstałe na bazie świetlicy TPD;
- ŚOW przy ul. Synów Pułku 2, powstałe przy współpracy z Sądem Rejonowym dla Warszawy Woli;
- ŚOW w Serocku;
- ŚOW w Legionowie¹⁰⁴⁵.

KKWR objął wszechstronną opieką nowopowstałe ogniska i przygotowywał się do zainicjowanie powstania sieci ognisk w całym kraju¹⁰⁴⁶. W celu zapoznania się z organizacją i funkcjonowaniem ognisk do Warszawy przyjeżdżali działacze z różnych miast Polski, m.in.: Łodzi, Poznania, Konina, Koszalina¹⁰⁴⁷.

W 1989 roku, przy wsparciu Ministerstwa Edukacji Narodowej, zostaje wydany pierwszy numer kwartalnika „Opieka, Wychowanie, Terapia”¹⁰⁴⁸. Pismo, o charakterze metodyczno-teoretycznym, zgodnie z założeniami KKWR, miało stanowić nośnik jego idei społeczno-pedagogicznej, poprzez poruszanie i rozpowszechnianie tematów poświęconych problemom profilaktyki społecznej i resocjalizacji¹⁰⁴⁹.

Warta uwagi jest również prowadzona w tym roku działalność powstałego w ramach KKWR zespołu ds. interwencji, który nawiązał współpracę z Telewizją Polską i programem „Telewizja Nocą”. Jego praca polegała na przejmowaniu od telewizji listów z prośbami o interwencję, przesłanie losów autorów i pomoc potrzebującym¹⁰⁵⁰.

• **Działania KKWR – 1990**

W roku szkolnym 1990/1991 pracę opiekuńczo-wychowawczą w systemie KKWR realizowało już 16 ognisk. Funkcjonowały (na razie) tylko na terenie województwa

¹⁰⁴⁴ L. Pytko, *Od Redakcji*, „Opieka, Wychowanie, Terapia” 1989, nr 1, s. 2.

¹⁰⁴⁵ Spraw. 1989.

¹⁰⁴⁶ Tamże.

¹⁰⁴⁷ *Historia powstania i dokonań Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego*, „Nasz Animator” 2008, nr 3-4, s. 17.

¹⁰⁴⁸ J. Nowak, *Działalność Krajowego Komitetu ...*, s. 49.

¹⁰⁴⁹ L. Gomółka, *Szansa na...*, s.4.

¹⁰⁵⁰ Spraw. 1989.

warszawskiego¹⁰⁵¹. W tym także roku, na wniosek KKWR, w Serocku pod Warszawą, Ministerstwo Edukacji Narodowej, powołało Ośrodek Opiekuńczo-Wychowawczy¹⁰⁵². Organizowano tam wakacyjne akcje wypoczynkowe oraz socjoterapeutyczne pobyty weekendowe, w ciągu roku szkolnego, dla wychowanków ŚOW. Po wybudowaniu nowego pawilonu w 2004 roku, Ośrodek został przekształcony w Integracyjne Centrum Opieki, Wychowania, Terapii, które funkcjonuje do dnia dzisiejszego.

• **Działania KKWR – 1991**

Od stycznia 1991 KKWR, na wniosek TPD, rozpoczął pełnienie funkcji polskiej sekcji Międzynarodowej Federacji Wspólnot Wychowawczych FICE¹⁰⁵³. Organizacja ta zajmowała się problemami dzieci i młodzieży wychowujących się poza rodziną, w środowiskach instytucjonalnych, utrudniających ich rozwój. Zrzeszała różne kraje, które chciały działać w tym obszarze i dzielić się nawzajem swoim doświadczeniem.

KKWR powoli osiąga swój upragniony cel, związany z krajową siecią ŚOW. W roku szkolnym 1991/1992 pracę rozpoczęło 21 ognisk, na terenie 3 województw: warszawskiego, łódzkiego i płockiego¹⁰⁵⁴.

Także od tego roku, przy ŚOW w Warszawie zaczęły funkcjonować zespoły ds. profilaktyki społecznej i resocjalizacji. Z założenia mieli tworzyć je: pedagog, psycholog, terapeuta, reedukator, instruktor zajęć sportowo-rekreacyjnych i inni¹⁰⁵⁵. Z czasem jednak programowe zadania zespołów, z powodów finansowych i organizacyjnych, realizowali także, oprócz wymienionych specjalistów, wolontariusze, kierownicy i wychowawcy świetlic, pracownicy poradni psychologiczno-pedagogicznych, pedagodzy szkolni i rodzice¹⁰⁵⁶.

Głównym zadaniem powołanych przez KKWR zespołów było zapobieganie uzależnieniom od alkoholu i narkotyków wśród dzieci oraz młodzieży poprzez wielokierunkowe działania profilaktyczne kierowane do nich w ramach zajęć oferowanych przez ŚOW¹⁰⁵⁷. Inicjatywa ta spotkała się z pełną aprobatą resortów edukacji, sprawiedliwości i zdrowia, do tego stopnia, że Ministerstwo Zdrowia i Opieki Społecznej udzieliło pomocy finansowej na ten cel z funduszy przeznaczonych na profilaktykę uzależnień¹⁰⁵⁸.

W ramach zajęć pokazywano dzieciom wartościowe sposoby spędzania wolnego czasu, organizowano zajęcia terapeutyczne, edukowano o mechanizmach i skutkach uzależnienia.

¹⁰⁵¹ Spraw. 1992.

¹⁰⁵² W. Kołak, J. Chmielewska, *Informacja..* [archiwum KKWR].

¹⁰⁵³ Tamże.

¹⁰⁵⁴ Spraw. 1992.

¹⁰⁵⁵ Tamże.

¹⁰⁵⁶ Tamże.

¹⁰⁵⁷ W. Kołak, *System opiekuńczo-wychowawczy...*, s. 11.

¹⁰⁵⁸ Tamże, s. 49.

Pracowano równolegle także z rodzinami wychowanków¹⁰⁵⁹. Dzięki tym edukacyjnym działaniom udawało się uchronić wielu wychowanków od nałogów, gdyż nie patrzyli na nie, jako na atrakcję, czy przygodę, ale byli świadomi tego, jakie konsekwencje i skutki uboczne niesie za sobą dla młodego organizmu ich nadużywanie¹⁰⁶⁰. Wielkim przykładem byli w tej sprawie także wychowawcy, którzy nie pili alkoholu, ani nie palili papierosów¹⁰⁶¹. Byli więc dla swoich podopiecznych wzorem osób, które żyją tym, o czym mówią i przed czym przestrzegają¹⁰⁶².

KKWR w 1991 reaktywował powoływanie Ośrodków Wychowania Środowiskowego na podstawie wytycznych ZG TPD¹⁰⁶³. Udało się utworzyć piętnaście takich instytucji przy wszystkich oddziałach TPD na terenie Warszawy i województwa warszawskiego. Ich koordynację powierzono Wojewódzkiemu OWŚ, który powołano przy ZG TPD¹⁰⁶⁴. Instytucje te, jako ogniwa działalności KKWR, realizowały zadania związane z doskonaleniem wypracowanego przez Komitet systemu opiekuńczo-wychowawczego i profilaktycznego¹⁰⁶⁵.

W każdym rejonie objętym działaniem powyższych ośrodków KKWR powołał także funkcję pedagoga społecznego. Do jego zadań należało: organizowanie działalności opiekuńczo-wychowawczej w rejonie, tworzenie zaplecza dla środowiskowej działalności opiekuńczo-wychowawczej, nadzorowanie działalności środowiskowych ognisk wychowawczych, ognisk przedszkolnych, świetlic środowiskowych, placów i gier zabaw, zajęć sportowo korekcyjnych, gabinetów psychologiczno-pedagogicznych i prawnych, zdobywanie środków na dofinansowanie działalności placówek i zajęć, akcji letniej i zimowej, współpraca z Chrześcijańskim Funduszem Pomocy Dzieciom (CCF), pedagogami szkolnymi, kuratorami sądowymi, poradniami i innymi placówkami i instytucjami¹⁰⁶⁶.

Komitet, zauważając słabą kondycję zdrowotną dzieci ze ŚOW, zaczął od 1991 roku organizować dla nich wyjazdy zdrowotne (nazywane ekologicznymi), połączone z reedukacją i wyrównywaniem zaległości w nauce szkolnej, które odbywały się w ciągu całego roku szkolnego¹⁰⁶⁷.

¹⁰⁵⁹ Tamże.

¹⁰⁶⁰ Wywiad z Rafałem Klimem, Warszawa, 2018, przeprowadzony przez K. Garbacz, w archiwum autorki.

¹⁰⁶¹ Wywiad z Sylwestrem Nowakiem, Warszawa, 2018, przeprowadzony przez K. Garbacz, w archiwum autorki.

¹⁰⁶² Tamże.

¹⁰⁶³ Ośrodki te od 1975 roku powoływało TPD. Zatrudniano w nich pracowników z przygotowaniem pedagogicznym i dużym doświadczeniem w działalności społecznej, których zadaniem było koordynowanie środowiskowych działań opiekuńczo-wychowawczych. Jednak trudna sytuacja finansowa organizacji sprawiła, że TPD na przełomie lat 80-tych i 90-tych zaczął wycofywać się z prowadzenia tych instytucji.

¹⁰⁶⁴ Sprawozdanie z działalności Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego w roku 1991, archiwum KKWR.

¹⁰⁶⁵ Tamże.

¹⁰⁶⁶ Tamże.

¹⁰⁶⁷ Tamże.

W 1991 roku KKWR szczególną uwagę poświęca także wspieraniu działań związanych z opieką następczą, które od wielu lat były prowadzone przez TPD¹⁰⁶⁸. Powołuje Agencję Obrotu Nieruchomościami, której celem jest wszechstronna pomoc usamodzielniającym się wychowankom, tj. konsultacje prawne, wsparcie w znalezieniu mieszkania, oraz środków finansowych na ten cel¹⁰⁶⁹.

W 1991 roku zostaje także podjęta współpraca z Chrześcijańskim Funduszem Pomocy Dzieciom (CCF), który przez wiele lat finansowo i rzeczowo wspiera pracę ŚOW¹⁰⁷⁰.

• **Działania KKWR – 1992**

Od stycznia 1992 zaczyna ukazywać się miesięcznik „Ognisko”. Jest to pisemko dla dzieci, redagowane przez wychowanków ŚOW, swoista kronika ich codziennego funkcjonowania w ogniskach¹⁰⁷¹.

W roku szkolnym 1992/1993 następuje znaczne rozszerzenie krajowej sieci ognisk. Funkcjonują one (w liczbie 72) już w 20 województwach (Warszawa, Bielsko- Biała, Bydgoszcz, Ciechanów, Gdańsk, Konin, Koszalin, Łomża, Łódź, Ostrołęka, Opole, Płock, Poznań, Radom, Skierniewice, Słupsk, Suwałki, Tarnobrzeg, Toruń, Zamość)¹⁰⁷². Te powoływane w miastach dedykowane są dzieciom i młodzieży z ubogich środowisk zagrożonych patologiami społecznymi, rodzinom dotkniętym bezrobociem¹⁰⁷³. Ale ŚOW powstają także w rejonach wiejskich, szczególnie z myślą o dzieciach z tzw. rodzin popegeerowskich, które po zmianach związanych z transformacją utraciły większą część dochodów¹⁰⁷⁴.

W 1991 roku KKWR ogłosił konkurs „Bezpieczne podwórko”, skierowany dla ognisk z Warszawy i województwa mazowieckiego. Polegał on na jak najaktywniejszym rozszerzaniu prowadzonej dotychczas pracy środowiskowej o: tworzenie placów gier i zabaw na terenie działalności ogniska, prowadzenie środowiskowych wypożyczalni sprzętu sportowego, organizowanie zajęć sportowo-rekreacyjnych dla dzieci i młodzieży w środowisku, powoływanie podwórkowych drużyn sportowych, aktywizowanie pracy grup podwórkowych, pozyskiwanie do współpracy liderów nieformalnych grup dziecięcych i młodzieżowych, współdziałanie z rodzicami i opiekunami, komitetami osiedlowymi i blokowymi¹⁰⁷⁵.

¹⁰⁶⁸ Tamże.

¹⁰⁶⁹ Tamże.

¹⁰⁷⁰ J. Nowak, *Działalność Krajowego Komitetu ...*, s. 49.

¹⁰⁷¹ Spraw. 1992.

¹⁰⁷² Tamże.

¹⁰⁷³ M. Ignasiak, *Oferta dla dzieci i środowiska. Delegatura Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego w Koszalinie*, „Nasz Animator” 2008, nr 3-4, s. 18.

¹⁰⁷⁴ Tamże.

¹⁰⁷⁵ J. Nowak, *Działalność środowiskowych ognisk wychowawczych TPD...*, s. 40.

Z inicjatywy ognisk i działających przy nich zespołów ds. profilaktyki i resocjalizacji, powstało kilkadziesiąt środowiskowych wypożyczalni sprzętu sportowego, kilka drużyn turystyki rowerowej, a na podwórkach zamontowano ponad 50 tablic do gry w koszykówkę¹⁰⁷⁶. Program był spójny z realizowanym wówczas, przez Kuratorium Oświaty w Warszawie projektem zatytułowanym: „Bezpieczne otoczenie szkoły”¹⁰⁷⁷.

- **Działania KKWR – 1993**

W roku szkolnym 1993/1994 funkcjonowało już 100 ognisk na terenie całego kraju¹⁰⁷⁸. Ministerstwo Edukacji Narodowej, na wniosek KKWR, uznało ŚOW za placówki oświatowe, W ten sposób udaje się zrealizować pierwotny zamysł KKWR, aby jego placówki stały się częścią państwowego systemu opiekuńczo-wychowawczego. ŚOW podlegając kuratoriom oświaty, otrzymują stosowne dofinansowanie, które zapewnia im stabilizację działań¹⁰⁷⁹. Pozyskane od państwa środki finansowe są wykorzystywane głównie na pensje dla pracowników ognisk, resztę funduszy na funkcjonowanie placówek KKWR musi zdobywać samodzielnie¹⁰⁸⁰.

Program profilaktyki uzależnień realizowany przez KKWR od 1991 roku przez powołane przez niego zespoły, zostaje w 1993 roku zrecenzowany przez prof. L. Pytkę. Ocenia go jako spełniającego standardy (w odróżnieniu od innych organizacji zajmujących się podobną tematyką) najnowszymi zachodnimi trendów, tzw. *Community Drug’ e prevention*, związanych z oddziaływaniem na dzieci i młodzież w ich naturalnym środowisku¹⁰⁸¹.

Zgodnie z postanowieniem ustawy o systemie oświaty Ośrodki Wychowania Środowiskowego powołane przez KKWR zostają w 1993 roku wpisane przez Kuratorium Oświaty w Warszawie do ewidencji niepublicznych szkół i placówek¹⁰⁸². Komitet podejmuje próby reaktywowania ich przy innych Zarządach Wojewódzkich TPD. W tym celu opracowuje nową wersję statutu OWŚ, jako niepaństwowej wojewódzkiej placówki specjalistycznej organizującej i nadzorującej placówki o charakterze wychowawczo-profilaktycznym, jak środowiskowe ogniska wychowawcze, zespoły ds. profilaktyki społecznej, turnusowe ośrodki socjoterapii oraz zajmującej się problemami dzieci zagrożonych sieroctwem

¹⁰⁷⁶ Tamże.

¹⁰⁷⁷ Działalność Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego w latach 1989-1994, archiwum KKWR.

¹⁰⁷⁸ *Historia powstania...*, s. 17.

¹⁰⁷⁹ Tamże.

¹⁰⁸⁰ Tamże.

¹⁰⁸¹ Tamże.

¹⁰⁸² J. Nowak, *Działalność Krajowego Komitetu...*, s. 48.

i niedostosowaniem społecznym¹⁰⁸³. Niestety żadne inne województwo nie podejmuje się utworzenia i prowadzenia OWŚ¹⁰⁸⁴.

KKWR przyglądając się pracy ŚOW oraz zespołów ds. profilaktyki społecznej i resocjalizacji zauważa potrzebę rozszerzenia dotychczasowej pracy o kolejne aktywności, tj. zajęcia sportowo-rekreacyjne oraz specjalistyczną pomoc terapeutyczną z zakresu logopedii, reedukacji i socjoterapii¹⁰⁸⁵.

Od początku 1993 roku wydawany jest także czasopismo „Nasz Animator” (jako dodatek do kwartalnika „Opieka, Wychowanie, Terapia”), za pośrednictwem którego KKWR przekazuje materiały przydatne organizatorom działań środowiskowych¹⁰⁸⁶.

• **Działania KKWR – 1994**

Śledząc przebieg działań KKWR przez pierwsze pięć lat zauważa się, że jego głównym zajęciem było organizowanie ŚOW¹⁰⁸⁷. W roku szkolnym 1994/1995 jest ich już ponad 150. Swoim zasięgiem obejmują cały kraj.

W 1994 r. zostaje powołany Klub Dyskusyjny KKWR, podczas którego zaproszeni goście, na co dzień związani z pracą na rzecz dzieci i młodzieży, szczegółowo omawiają różne aspekty związane z działalnością opiekuńczo-wychowawczą¹⁰⁸⁸. Sprawozdania z dyskusji publikowane są w biuletynie „Klub Dyskusyjny KKWR”, który jest dołączany jako wkładka do kwartalnika „Opieka, Wychowanie, Terapia”.

• **Działania KKWR – 1995**

W strukturach KKWR następują zmiany organizacyjno-prawne. Dnia 26 czerwca 1995, po rejestracji w sądzie, staje się on samodzielnym stowarzyszeniem¹⁰⁸⁹. Pozostaje nadal członkiem TPD oraz polską sekcją FICE.

Dnia 1 września 1995 roku zostaje także powołany Ośrodek Metodyczny KKWR¹⁰⁹⁰. Będzie on pełnił funkcję placówki doskonalenia zawodowego pracowników pedagogicznych, w szczególności animatorów działalności środowiskowej, pedagogów środowiskowych, pedagogów rodzinnych oraz świadczył pomoc metodyczną dla ŚOW.

¹⁰⁸³ Statut Ośrodka Pracy Środowiskowej Towarzystwa Przyjaciół Dzieci (wzór do wykorzystania), archiwum KKWR.

¹⁰⁸⁴ J. Nowak, *Działalność Krajowego Komitetu...*, s. 48.

¹⁰⁸⁵ Tamże.

¹⁰⁸⁶ Tamże, s. 49.

¹⁰⁸⁷ Tenże, *Z działalności Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze 1994, nr 9, s. 18.

¹⁰⁸⁸ *Historia powstania...*, s. 17.

¹⁰⁸⁹ W. Kołak, *Historia, rozwój...*, s. 22.

¹⁰⁹⁰ Spraw. 1989-1994.

- **Działania KKWR – 1996**

Przy KKWR powołane zostaje Centrum Działalności Charytatywnej¹⁰⁹¹. Początkowo organizuje ono pomoc powodzianom, następnie zaczyna organizować także dary rzeczowe dla najbiedniejszych wychowanków ognisk¹⁰⁹².

W tym roku zostaje powołany także „Fundusz Dziecko Twoim Przyjacielem”. Jego zadaniem jest, m.in.: pozyskiwanie darów rzeczowych oraz środków finansowych na dożywianie dzieci i organizowanie wyjazdów na wypoczynek letni i zimowy¹⁰⁹³.

Komitet występuje do sądu o ponowną zmianę zakresu działań i zapisów w statucie. Jego nowe zadania, to m.in.: organizowanie pomocy i opieki nad dziećmi z rodzin biednych, rozbitych i wielodzietnych, niewydolnych wychowawczo, zagrożonych patologią społeczną, inicjowanie tworzenia środowiskowych ognisk wychowawczych i innych niepublicznych placówek opiekuńczo-wychowawczych i profilaktyczno-resocjalizacyjnych, sprawowanie patronatu nad publicznymi i niepublicznymi placówkami opiekuńczo-wychowawczymi i profilaktyczno-resocjalizacyjnymi, inicjowanie działań mających na celu ochronę zdrowia dzieci przed negatywnymi skutkami zagrożeń ekologicznych oraz współpraca z innymi podmiotami działającymi w tym zakresie, inicjowanie, organizowanie i prowadzenie placówek wypoczynki wakacyjnego dla dzieci i młodzieży w kraju i we współpracy z organizacjami narodowymi FICE oraz innymi instytucjami w kraju i zagranicą, inicjowanie i prowadzenie prac badawczych związanych z rozwojem dziecka, współdziałanie w tym zakresie z instytucjami specjalistycznymi, badanie potrzeb dzieci i wskazywanie możliwości ich zaspokojenia oraz upowszechnianie doświadczeń i osiągnięć naukowych w tej dziedzinie, prowadzenie działalności wydawniczej i gospodarczej, zgodnie ze statutem stowarzyszenia, inne działania służące dzieciom¹⁰⁹⁴.

KKWR rozpoczyna wdrażanie nowego programu pedagogicznego o nazwie „Pedagog rodzinny”, którego głównym zadaniem jest podejmowanie pracy z rodzinami podopiecznych ŚOW, w celu wspierania ich w realizacji zadań opiekuńczo-wychowawczych i innych związanych z codziennym funkcjonowaniem rodziny¹⁰⁹⁵.

¹⁰⁹¹ Sprawozdanie z działalności Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego w latach 1995-1998, archiwum KKWR.

¹⁰⁹² *Historia powstania...*, s. 17.

¹⁰⁹³ Spraw. 1995-1998.

¹⁰⁹⁴ W. Kołak, *O systemie wychowawczo-opiekuńczym i profilaktyczno-resocjalizacyjnym Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego im. Kazimierza Lisieckiego*, KKWR, Warszawa 1996, nr 15, s. 2.

¹⁰⁹⁵ Spraw. 1995-1998.

- **Działania KKWR – 1997**

Komitet zaczyna organizować Forum Przyjaciół Dzieci Ulicy. Pierwsze z nich odbywa się w Koninie. Fora są organizowane do 2010 r.

W ramach reorganizacji Ośrodka Opiekuńczo-Wychowawczego w Serocku, zostaje utworzony Zespół Placówek Opiekuńczo-Wychowawczych, w skład którego wchodzi: Środowiskowe Ognisko Wychowawcze dla dzieci z gminy Serock oraz Turnusowy Ośrodek Socjoterapii dla dzieci z całej Polski¹⁰⁹⁶.

Z myślą o wypełnieniu luki pomiędzy ogniskami, a nieformalnymi grupami rówieśniczymi, spędzającymi czas na ulicy, KKWR opracowuje dwa nowe programy pedagogiczne: Wychowawca podwórkowy (realizowany od września 1997) oraz Przyjaciół Dzieci Ulicy (realizowany od grudnia 1997)¹⁰⁹⁷.

- **Działania KKWR – 1998**

Jak pokazuje historia przebiegu działalności KKWR w latach 1995-1998 skupia się on na tworzeniu odrębności stowarzyszenia poprzez budowę samodzielnych struktur organizacyjnych, doskonaleniu i rozszerzaniu działalności merytorycznej, pozyskiwaniu partnerów współodpowiedzialnych za realizację zadań na szczeblu lokalnym i centralnym, współpracy międzynarodowej oraz popularyzacji własnych rozwiązań i propozycji dotyczących pomocy Dzieciom Ulicy¹⁰⁹⁸.

W 1998 roku organizuje Międzynarodowe Forum Przyjaciół Dzieci Ulicy w Warszawie. Jest to historyczne spotkanie, podczas którego uczestnicy wypracowują wspólną (aktualną na tamten czas, warunki społeczno-ekonomiczne i rejon geograficzny) definicję dzieci ulicy oraz ustanawiają „Święto Dzieci Ulicy”. Wypracowują również regulaminy, pozwalające na uzyskanie następujących, odznaczeń: Godność „Przyjaciół Dzieci Ulicy” oraz Medal Pamiątkowy „Przyjaciół Dzieci Ulicy”. Aby docenić organizacje i instytucje, ale także osoby prywatne i sponsorów, którzy wspólni działają na rzecz poprawy szans życiowych tej grupy dzieci.

- **Działania KKWR – 1999**

Rok 1999 był początkiem wieloletnich trudności finansowych związanych z prowadzeniem ŚOW w systemie opiekuńczo-wychowawczym i profilaktycznym KKWR. Wiązało się to z reformą administracyjną kraju, która weszła w życie dnia 1 stycznia 1999

¹⁰⁹⁶ Informacja nt. Wdrażanie Systemu Profilaktyki Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego na terenie Warszawy i stołecznego województwa warszawskiego w roku 1997, OM KKWR, Warszawa 1998, s.4.

¹⁰⁹⁷ M. Kostka, Wychowawca Podwórkowy, w: Dajmy dzieciom..., s.105.

¹⁰⁹⁸ Spraw.1995-1998.

roku¹⁰⁹⁹. W jej konsekwencji opiekę nad rodziną i dzieckiem, a także decyzje związane z jej finansowaniem, powierzono samorządom. Administracja rządowa miała zadanie tylko tworzyć ramy prawne tej działalności oraz sprawować nadzór pedagogiczny nad realizacją standardów opieki i wychowania w placówkach opiekuńczo-wychowawczych.

W związku z reformą Kuratoria Oświaty, które do tej pory gwarantowały ciągłość pracy ŚOW poprzez udzielanie dotacji, przekazały swoje kompetencje powiatom, ale bez odpowiedniego zabezpieczenia środków finansowych na ten cel. Ogniska w ten sposób straciły główne źródło swojego utrzymania.

Tragiczność sytuacji polegała na tym, że środki finansowe deklaratorywnie były przekazywane do samorządów, ale one mogły nimi dysponować w taki sposób, jaki uważały, za słuszny dla swojego rejonu działania. Dlatego, aby ratować sytuację ognisk Zarząd Wojewódzki TPD, we współpracy z KKWR, nie naruszając kompetencji innych instytucji i organizacji działających na rzecz dzieci, aby zwrócić uwagę na „priorytetowość” swoich działania i uzyskać środki finansowe od władz samorządowych zaproponował im współpracę w programie: „Szansa równego startu”¹¹⁰⁰. Jego główne założenia obejmowały wspólne działania rozwijające merytoryczną ofertę opiekuńczej pracy środowiskowej, które należały do zadań samorządów tj. prorodzinne formy opieki nad dzieckiem, podejmowaniu działań w środowisku bliskim dziecku i rodzinie¹¹⁰¹.

W niektórych regionach kraju współpraca ŚOW z samorządami układała się dobrze, doceniały pracę placówek i wsparcie jakie dają dzieciom i młodzieży i dbały o ich należyte finansowanie¹¹⁰². Jednak w większości powiatów urzędnikom i osobom decyzyjnym brakowało gotowości do negocjacji umów z organizacjami pozarządowymi. Przyznawano im bardzo niskie dotacje, a z czasem nie przysyłano ich wcale¹¹⁰³. Dlatego w kolejnych latach zamknięto wiele ŚOW w kraju oraz zrezygnowano z prowadzonych programów pedagogicznych ze względu na brak finansowania od samorządów.

Mimo pojawienia się trudności finansowych, KKWR, nieustannie starał się szukać rozwiązań dla tej sytuacji. W 1999 roku, w strukturach Zarządu, została podjęta decyzja o formalnym i praktycznym rozszerzeniu obszaru działania KKWR¹¹⁰⁴. Znowelizowane zapisy w statucie umożliwiły tworzenie delegatur, będących terenowymi jednostkami organizacyjnymi, niezależnymi od podziału administracyjnego kraju¹¹⁰⁵. Dzięki tej zmianie

¹⁰⁹⁹ M. Kostka, *Forum Przyjaciół Dzieci Ulicy*, w: *Dajmy dzieciom...*, s. 40.

¹¹⁰⁰ Program Szansa Równego Startu na lata 1999-2003, TPD, Warszawa, 1999, s. 2.

¹¹⁰¹ Tamże, s. 3.

¹¹⁰² M. Kostka, *Forum Przyjaciół...*, s. 40.

¹¹⁰³ Tamże, s. 41.

¹¹⁰⁴ B. Głowacka, *W odpowiedzi...*, s. 10.

¹¹⁰⁵ Popr. statut 1999, rozdz. 5., §24, pkt.1.

utworzono delegatury w Koszalinie (1999), Gdańsku (2001) i Koninie (2008)¹¹⁰⁶. Zostały one upoważnione do prowadzenia placówek opiekuńczo-wychowawczych, resocjalizacyjnych i doskonalących nauczycieli¹¹⁰⁷. Zapis ten wcielono w życie, także, organizując Centrum Opieki, Wychowania, Terapii w Serocku, jako wieloprofilowy zespół placówek dla dzieci z utrudnioną socjalizacją.

Jak zostało wspomniane już w 1999 roku w Koszalinie zaczyna działać pierwsza delegatura KKWR¹¹⁰⁸. Głównym obszarem jej działalności staje się problematyka wychowania, opieki i profilaktyki, a w szczególności przeciwdziałania przemocy oraz budowanie lokalnych systemów pomocy dziecku i rodzinie¹¹⁰⁹. Od 2009 r. realizuje autorskie programy tj. „Spójrz inaczej”, „NOE 2” „Cukierki”. Prowadzi też „Uniwersytet dla Rodziców”. Ważną częścią działalności jest szkolenie rad pedagogicznych oraz osób pracujących w sektorze służb pomocowych¹¹¹⁰.

Ciągle rozwijana jest także współpraca międzynarodowa. W 1999 roku zostaje nawiązana współpraca z kolejną fundacją: HOPE'87 z Wiednia¹¹¹¹. Misją organizacji było utrzymywanie kontaktów z placówkami zagranicznymi, aby realizować wspólne projekty na rzecz dzieci i młodzieży oraz wspierać w zdobywaniu funduszy na nie z UE i prywatnych fundacji¹¹¹².

• **Działania KKWR – 2000**

W tym roku nakładem wydawnictwa KKWR zostaje wydana praca zbiorowa pt. „Okrucieństwo i zbrodnia dziecięca. Incydent czy znak czasu?”¹¹¹³. Zawierała ona materiały z seminarium „Wirtualne i realne zbrodnie dziecięce w cywilizacji, kulturze, szkole, rodzinie”, które odbyło się w ramach III Forum Przyjaciół Dzieci Ulicy, w Warszawie, w dniach 20-21 marca 2000 r.

W 2000 r. zmieniła się zasada dotowania placówek niepublicznych. Powiaty otrzymywały tylko 50% środków przeznaczanych na ten cel w poprzednich latach. W wyniku kolejnej zmiany związanej ze zmniejszeniem finansowania ŚOW, wiele z nich zamknięto, a w tych, które pozostały zrezygnowano z realizacji programów profilaktyczno-resocjalizacyjnych, które wymagały finansowania specjalistów. Wieloaspektowa,

¹¹⁰⁶ B. Głowacka, *W odpowiedzi...*, s. 10.

¹¹⁰⁷ Tamże, Popr. statut 1999. rozdz. 5., §24, pkt.1.

¹¹⁰⁸ Wyw. Zabrocki.

¹¹⁰⁹ Tamże.

¹¹¹⁰ Tamże.

¹¹¹¹ B. Głowacka, *25 lecie Krajowego...*, s. 16.

¹¹¹² Tamże.

¹¹¹³ *Okrucieństwo i zbrodnia dziecięca. Incydent czy znak czasu? Materiały z Seminarium „Wirtualne i realne zbrodnie dziecięce w cywilizacji, kulturze, szkole, rodzinie. Warszawa 20-21 marca 2000 r.*, red. L. Pytki, B. Głowacka, KKWR, Warszawa 2000 r.

specjalistyczna realizacja systemu opiekuńczo-wychowawczego KKWR stała się więc pod znakiem zapytania¹¹¹⁴. Ofiarna kadra ŚOW oddana sprawom, aby nie „porzucać” potrzebujących pomocy wychowanków, starała się pracować za „pół darmo”. KKWR korzystał z ofiarności wielu ludzi dobrej woli i nieustannie apelował do władz rządowych o to, aby nie zostawiały dzieci i młodzieży bez wsparcia specjalistów¹¹¹⁵.

- **Działania KKWR – 2001**

W sprawozdaniu za rok 2001 określa się go jako czas „wytężonej pracy organicznej i pomnażania dorobku merytorycznego”¹¹¹⁶. Mimo ciągle nieuregulowanych trudności finansowych związanych z prowadzeniem ŚOW TPD, wzrasta zainteresowanie działalnością KKWR. Członkowie Komitetu są zapraszani do udziału w publicznych i niepublicznych imprezach centralnych, na równi z innymi organizacjami o zasięgu ogólnokrajowym. A eksperci KKWR są proszeni o wyrażanie swoich opinii na łamach prasy i w innych mediach¹¹¹⁷. Na temat inicjatyw KKWR ukazują się wiele publikacji prasowych, telewizyjnych i radiowych¹¹¹⁸.

W 2001 roku ukazała się kolejna publikacja KKWR, pt. „Dzieci gorszych szans”¹¹¹⁹. Była ona owocem seminarium naukowego zorganizowanego przez Komitet w Warszawie, w marcu 2001 r.

W tym roku powstała także delegatura KKWR, w Gdańsku. Oprócz wspierania działań ŚOW, znajdujących się na jej terenie, podejmuje ona aktywną współpracę ze stowarzyszeniem „Promyk Nadziei”, które prowadziło wówczas sieć ognisk i świetlic na terenie miasta Gdańsk. Funkcjonowanie delegatury było oparte w pełni na pracy wolontariuszy. Aktywnie pozyskiwali oni sponsorów, którzy wspierali materialnie i finansowo najbardziej potrzebujących wychowanków ŚOW oraz ich rodziny. Placówki będące pod ich opieką uzyskały 300 kg środków czystości oraz sprzęt komputerowy¹¹²⁰.

- **Działania KKWR – 2002**

Lata 1999-2002 KKWR, z powodu trudności finansowych uniemożliwiających realizowanie pełnej oferty programowej w ŚOW, poświęca na poszukiwanie nowych rozwiązań

¹¹¹⁴ M. Kostka, *Forum Przyjaciół Dzieci Ulicy...*, s. 42.

¹¹¹⁵ Tamże.

¹¹¹⁶ Sprawozdanie z działalności Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego w roku 2001, Wydawnictwo KKWR, Warszawa 2002.

¹¹¹⁷ Tamże.

¹¹¹⁸ Tamże.

¹¹¹⁹ *Dzieci gorszych szans : materiały z seminarium naukowego. Warszawa 19-20 marca 2001 r.*, red. B. Głowacka, T. Pilch, Wydawnictwo KKWR, Warszawa 2001 r.

¹¹²⁰ Tamże.

organizacyjno-programowych, które będą sprzyjać adaptacji jego organizacyjnych i merytorycznych przedsięwzięć do reform społecznych¹¹²¹.

Owocem aktywnej działalności edytorskiej i wydawniczej KKWR jest kolejna publikacja, pt. *Być dzieckiem i przetrwać do świtu (...)*¹¹²². Zawarto w niej materiały z seminarium naukowego, które było częścią VI Forum Przyjaciół Dzieci Ulicy.

- **Działania KKWR – 2003**

W 2003 dzięki inicjatywie austriackiego partnera KKWR, organizacji HOPE'87, przedstawiciel Fiata w Niemczech przekazał na rzecz Ośrodka KKWR w Serocku samochód Fiat STILLO 1.9. JTD.¹¹²³. Przedstawiciele firmy FIAT Automobil AG, we współpracy z Michaeliem Schumacherem, co roku przekazywali jeden samochód na cele dobroczynne, organizacjom działającym na rzecz dzieci¹¹²⁴. Przy przekazaniu darowizny były obecne dzieci i młodzież, podopieczni tamtejszego ŚOW. Zgodnie z wolą ofiarodawcy nie było tam gazet i telewizji¹¹²⁵.

- **Działania KKWR – 2004**

W 2004 roku KKWR stał się organizacją pożytku publicznego. Od tej pory działał zgodnie z postanowieniami ustawy o stowarzyszeniach oraz ustawy o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie.

Udało się także ukończyć przebudowę Ośrodka Opiekuńczo-Wychowawczego w Serocku. Po wybudowaniu nowego pawilonu, w 2004 r., zostaje przekształcony w wielofunkcyjne, nowoczesne Integracyjne Centrum Opieki, Wychowania, Terapii, prowadzone we współpracy przez KKWR i TPD¹¹²⁶.

- **Działania KKWR – 2005**

W ramach świętowania 15-lecia, KKWR wydała książkę pt. „Dajmy dzieciom szansę”¹¹²⁷. Organizacja nadal mierzyła się z trudnościami w zdobyciu finansów publicznych na swoją działalność, a tworzona przez tyle lat ogólnopolska sieć środowiskowych ognisk wychowawczych, zagrożona była likwidacją. Sytuacja ta określiła plan działania KKWR na najbliższe lata: odbudować (potrzebny i efektywny) system profilaktyczno-resocjalizacyjny z

¹¹²¹ Spraw. 1999-2002.

¹¹²² *Być dzieckiem i przetrwać(...). Materiały z seminarium naukowego. Warszawa 19-20 marca 2002 r*, red. B. Głowacka, L. Pytko, Wydawnictwo KKWR, Warszawa 2002 r.

¹¹²³ D. Waligóra, *Współpraca międzynarodowa*, raport z 2003 r, archiwum KKWR.

¹¹²⁴ Tamże.

¹¹²⁵ Tamże.

¹¹²⁶ B. Głowacka, *25-lecie...*, s.17.

¹¹²⁷ *Dajmy dzieciom szansę*, red. I. Małanowska, wyd. KKWR, Warszawa 2005.

uwzględnieniem dynamiki i wyzwań XXI wieku oraz obecności Polski w Unii Europejskiej. Pojawiły się nowe pomysły na realizację programów we współpracy z samorządami, tj. „Alternatywa 05”, „Ogniska Pracy Pozaszkolnej”, który miały zwrócić uwagę rządu na ważność zadań realizowanych przez ŚOW¹¹²⁸.

- **Działania KKWR – 2006-2007**

Z inicjatywy KKWR, powstała Międzynarodowa Federacja Przyjaciół Dzieci (MFPD)¹¹²⁹. Jej głównym celem było podejmowanie działań na rzecz ochrony interesów dzieci gorszych szans na forum międzynarodowym. Współpraca jej członków umożliwiła przedstawianie raportów i postulatów dotyczących działań na rzecz dzieci „gorszych szans” na arenie międzynarodowej¹¹³⁰.

- **Działania KKWR – 2008**

Na wniosek Krystyny Chowańskiej powstała kolejna delegatura KKWR, w Koninie¹¹³¹. KKWR rozpoczął powoływanie Ośrodków Pracy Środowiskowej, zespołów placówek i stałych form pracy na rzecz dzieci „gorszych szans”, które wspierałyby harmonijny rozwój pracy środowiskowej w oparciu o ŚOW, ogniska pracy pozaszkolnej, świetlice środowiskowe, socjoterapeutyczne, warsztaty terapii zajęciowej dla dzieci niepełnosprawnych, ośrodki interwencji kryzysowej, poradnie dla dzieci i rodziców, ośrodki mediacji i inne zależne od lokalnych potrzeb¹¹³².

Wydawnictwo KKWR zaczęło wydawać w formie elektronicznej czasopismo „Nasz Animator” (do tej pory wydawane papierowo), jako pismo Międzynarodowej Federacji Przyjaciół Dzieci, dla organizatorów środowiskowej działalności profilaktyczno-wychowawczej.

We współpracy z TPD powstaje raport, w postaci książki pt. *Przestrzeganie praw dziecka. Raport z badań monitorujących (...)*. Prezentuje on wyniki badań prowadzonych przez społecznych rzeczników praw dziecka, w 30 rejonach kraju.

¹¹²⁸ Ogniska pracy pozaszkolnej TPD. Alternatywa '05. Praca na rzecz równego startu życiowego dzieci gorszych szans. Informacje i wytyczne w sprawie organizacji i prowadzenia niepublicznych ognisk pracy pozaszkolnej, KKWR, Warszawa 2005.

¹¹²⁹ Zostaje zarejestrowana w dniu 16.11.2007. W statucie określa się jako apolityczny związek stowarzyszeń, zrzeszający osoby prawne działające w kraju i zagranicą. W 2008 roku jej członkami (oprócz KKWR) byli, m.in.: TPD, Polskie Stowarzyszenie im. Janusza Korczaka, TPD Liban, Towarzystwo Inicjatyw Społecznych „Troska”, Polskie Towarzystwo Mieszkaniowe, Międzynarodowa Federacja Wspólnot Wychowawczych FICE; W. Kołak, *Od Redakcji...*, s. 2.

¹¹³⁰ Tamże.

¹¹³¹ I. Malanowska, *Zebranie...*, s. 16.

¹¹³² Tamże, s. 14.

- **Działania KKWR – 2009-2015**

Dzięki wdrożeniu strategii odtworzenia ognisk, w kraju funkcjonowało ponad 300 ŚOW, w tym 80 z nich w województwie zachodniopomorskim – w regionie szczecińskim i koszalińskim, gdzie prężnie działała delegatura KKWR. Badania i opinia społeczna potwierdzały, że wśród placówek wsparcia dziennego ŚOW zapewniały najpełniejszy program pomocy i opieki¹¹³³.

Działalność ŚOW, mimo dobrych rekomendacji i widocznego zapotrzebowania nadal nie zdobyła stałego finansowania ze źródeł państwowych. Opierała się na środkach finansowych pozyskiwanych w aplikacjach i konkursach, sporadycznych wsparciach od sponsorów. Nie zapewniało to jednak, bardzo potrzebnej w realizacji programów specjalistycznych stabilności i ciągłości pracy¹¹³⁴.

W lutym 2011 roku Uchwałą Zebrania Ogólnego w życie weszła kolejna nowelizacja statutu, która obowiązuje do dnia dzisiejszego¹¹³⁵.

- **Działania KKWR – 2016**

W sprawozdaniu merytorycznym KKWR za lata 2016-2017 można przeczytać, że Komitet realizował szczególnie swoje cele statutowe tj. troska o zdrowie fizyczne i psychiczne dzieci i młodzieży, rozwój kultury fizycznej, sportu i rekreacji, wiedzę i zachowania proekologiczne, łagodzenie skutków ubóstwa rodzin wychowujących dzieci, ochrona praw dziecka i rodziny, wspieranie środowiskowego modelu opieki nad dzieckiem¹¹³⁶. Narzędziem poprzez które mógł realizować wymienione zadania był zespół placówek działających w ramach Integracyjnego Centrum Opieki, Wychowania, Terapii w Serocku¹¹³⁷.

Stanowi ono po dzień dzisiejszy wizytówkę KKWR. Dzieci i młodzież korzystający z oferty placówki mogą odpoczywać i zdobywać nowe umiejętności w atmosferze troski i serdeczności. Uczni są najważniejszych wartości, tj. samoakceptacja, wiara we własne siły, umiejętność nawiązywania dobrych stosunków z innymi, budowania relacji, tworzenia przyjaźni¹¹³⁸. Wychowawcy i nauczyciele pokazują im pozytywne sposoby rozwiązywania konfliktów i radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Inicjują i wspierają działania służące budowaniu porozumienia i zbliżające do siebie osoby z różnych środowisk¹¹³⁹.

¹¹³³ W. Kołak, *Skuteczna idea pomocy dzieciom...*, s. 4.

¹¹³⁴ *Pomoc, edukacja, rozrywka. Dysponujemy atrakcyjnymi i sprawdzonymi wzorami zajęć*, oprac. I. Malanowska, „Przyjaciel Dziecka” 2017, nr 1-6, s.16.

¹¹³⁵ Statut 2011.

¹¹³⁶ Sprawozdanie merytoryczne Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego za lata 2016-2017, archiwum KKWR

¹¹³⁷ Tamże.

¹¹³⁸ Tamże.

¹¹³⁹ Tamże.

4.1.3. Główni liderzy działalności KKWR

Jak wielokrotnie zauważano, tak wielka siła oddziaływań KKWR tkwiła w potencjale jego członków¹¹⁴⁰. Od samego początku zabiegano o to, aby tworzyli go wysokiej klasy specjaliści, wyrażający gotowość pracy na rzecz i dla dobra dzieci, które wymagają wsparcia w różnych obszarach funkcjonowania¹¹⁴¹. Co dwa lata, spośród członków Komitetu powoływano Radę Programową. Pełniła ona funkcję organu opiniotwórczego i doradczego KKWR¹¹⁴². Zasiadali w niej pracownicy naukowcy, przedstawiciele resortów: edukacji, sprawiedliwości, pracy, polityki społecznej, instytucji i urzędów zajmujących się problematyką opiekuńczo- wychowawczą, pedagodzy, psycholodzy, prawnicy, socjolodzy, ale też pasjonaci różnych dziedzin, np. przedstawiciele zawodów artystycznych¹¹⁴³.

Przedstawienie głównych liderów działalności KKWR należy zacząć od Wiesława Kołaka. Określa się go nie tylko twórcą Komitetu, ale również animatorem i realizatorem wszystkich podejmowanych przez tę organizację zadań¹¹⁴⁴.



Fotografia 1. Wiesław Kołak. Przewodniczący KKWR.

Źródło: Archiwum KKWR.

¹¹⁴⁰ B. Głowacka, *W odpowiedzi na...*, s.13.

¹¹⁴¹ Tamże.

¹¹⁴² Rada Programowa była organem kolegialnym, działała na zasadzie równości wszystkich członków, na podstawie regulaminu przyjętego przez Zarząd KKWR. Oprócz Rady programowej, KKWR mógł powoływać także inne organy opiniotwórcze, tj. Forum Przyjaciół Dzieci Ulicy, zespoły ekspertów, komisje; Statut 2011, rozdz. IV, § 21 ust. 1-4.

¹¹⁴³ W. Kołak, *Aby zostali wartościowymi ludźmi 20 lat Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego. Rozmowa z Wiesławem Kołakiem, przewodniczącym KKWR*, rozm. przepr. I. Małanowska, „Nasz Animator” 2008, nr 3-4, s. 7.

¹¹⁴⁴ L. Pytko, *Od pomysłu...*, s.13.

Urodził się w 1937 r., w Płocku¹¹⁴⁵. Ukończył studia na Akademii Wychowania Fizycznego, a także w Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej. Pracował jako dyrektor Specjalnego Ośrodka Wychowawczego „Helenów”, a następnie w MEN, jako główny wizytator, który nadzorował pracę wszystkich placówek resocjalizacyjnych w kraju¹¹⁴⁶. Od 1967 r. był aktywnym działaczem TPD. Pełnił funkcję dyrektora biura Zarządu Głównego TPD, wiceprezesa Zarządu Wojewódzkiego (Stołecznego) TPD, a od 2002 (do dziś) Prezesa Zarządu Głównego TPD¹¹⁴⁷. Członek założyciel KKWR i od samego początku, aż do dziś Przewodniczący. Wszystkie funkcje sprawował z wyboru dokonanego przez delegatów zjazdów wyborczych poszczególnych organizacji, co świadczy o wielkim zaufaniu, jakim był (i jest) obdarzany przez wszystkich¹¹⁴⁸.

Twórca środowiskowego systemu opiekuńczo-wychowawczego KKWR realizowanego w środowiskowych ogniskach wychowawczych TPD, autor wielu artykułów o tematyce pedagogicznej oraz hasła: „Róbmy wszystko, aby dzieci wychowywały się w rodzinach własnych”, zwolennik profilaktyki wychowawczej, inicjator i propagator środowiskowych ognisk wychowawczych, popularyzator pojęcia dzieci „gorszych szans”¹¹⁴⁹. Laureat wielu nagród i wyróżnień, tj. Krzyż Kawalerski Orderu Odrodzenia Polski, Złoty Krzyż Zasługi, Godność Przyjaciela Dziecka Ulicy, Kawaler Orderu Uśmiechu¹¹⁵⁰.

Pozostałe, najważniejsze osoby związane z KKWR zostaną przedstawione w poniższej tabeli. Wszystkie wymienione osoby były członkami Komitetu. Tabela pokaże rodzaje ich zaangażowania w prace KKWR, tj. członkostwo w Zarządzie i Komisji Rewizyjnej, zaangażowanie w redakcję kwartalnika „Opieka, Wychowanie, Terapia” oraz pracę w Radzie Programowej KKWR. Dodatkowo, w zależności od dostępnych źródeł, zostaną scharakteryzowane pełnione przez nich, inne ważne funkcje, zarówno w KKWR, jak i poza nim, w pracy zawodowej.

¹¹⁴⁵ Tamże.

¹¹⁴⁶ Tamże.

¹¹⁴⁷ H. Romańczuk, *Początki i dzień...*, s. 8.

¹¹⁴⁸ I. Małanowska, *Biografia zawodowa Wiesława Kołaka-40 lat działalności i pracy w TPD*, „Przyjaciel Dziecka” 2007, nr 12, s. 15.

¹¹⁴⁹ Tamże.

¹¹⁵⁰ Międzynarodowe odznaczenie nadawane od 1968 roku za działania przynoszące dzieciom radość.

Tabela 5. Główni liderzy działalności KKWR w latach 1989-2016.

Imię i nazwisko	Członek Zarządu KKWR	Członek Komisji Rewizyjnej KKWR	Członek Zespołu Redakcyjnego OWT	Członek Rady Programowej KKWR	Pełnione funkcje
Prof. Lesław Pytka Członek Założyciel KKWR	+		Główny Redaktor OWT	+	Wspierał organizację, m.in. w podejmowaniu inicjatyw, tj. Międzynarodowe Forum Przyjaciół Dzieci Ulicy (jako organizator, prelegent i prowadzący). Brał czynny udział w wypracowaniu definicji „dzieci ulicy”, a także tworzeniu programów profilaktyczno-resocjalizacyjnych KKWR.
Leszek Gomółka Członek Założyciel KKWR			+	+	Były wiceprezes i prezes ZG TPD (1981–1991) W momencie powoływania KKWR, pełnił funkcję Prezesa ZG TPD.
Włodzimierz Brzeziński Członek Założyciel KKWR	+			+	Wychowanek „Dziadka” K. Lisieckiego, organizator ognisk wychowawczych i wypoczynku letniego dla dzieci.
Lech Milewicz Członek Założyciel KKWR	Pierwszy Wiceprzewodniczący Zarządu KKWR			+	Wychowanek „Dziadka” K. Lisieckiego, ówczesny Pracownik ZUS od 1963 r, następnie Prezes ZUS (1991-1995).
Marek Konopczyński Członek Założyciel KKWR			b. sekretarz redakcji OWT	+	Autor koncepcji twórczej resocjalizacji. Założyciel (powstała w 2003) i były rektor <i>Pedagogium</i> WSNS w Warszawie. Aktualnie prof. Uniwersytetu w Białymstoku.
Andrzej Sadowski	Pierwszy (formalny) Przewodniczący KKWR				
Barbara Głowacka (1942-2017)	b. Sekretarz Zarządu		+	+	W TPD członek Prezydium Zarządu Głównego, w KKWR- dyrektor Ośrodka Metodycznego KKWR, koordynator programu KKWR „Pedagog Rodzinny”.

Józef Nowak (1928-2015)	Pierwszy Sekretarz KKWR		b. sekretarz redakcji OWT	+	Działacz TPD i KKWR. Wielki entuzjasta środowiskowych ognisk wychowawczych TPD, czego świadectwem jest gazетка „Ognisko”, którą redagował na podstawie listów, rozmów i osobistych kontaktów z dziećmi i wychowawcami tych placówek. Oligofrenopedagog, współtwórca placówek kształcenia specjalnego w województwie warszawskim, wizytator szkolnictwa specjalnego Kuratorium Oświaty i Wychowania w Warszawie.
Marzena Litwinek	b. Skarbnik KKWR, Sekretarz KKWR			+	Dyrektor Centrum Opieki, Wychowania, Terapii w Serocku.
Henryk Zabrocki	Wiceprzewodniczący zarządu KKWR			+	Organizator środowiskowych ognisk wychowawczych, prezes Oddziału Okręgowego TPD w Koszalinie.
Jarosław Utrat-Milecki	b. Wiceprzewodniczący KKWR		Zastępca redaktora naczelnego OWT	+	Doktor habilitowany, kurator zawodowy, dzięki temu zdobył praktyczne doświadczenie w pracy na rzecz dzieci zagrożonych marginalizacją .
Wiesław Wychowski	Pierwszy Wiceprzewodniczący zarządu KKWR		+	+	Naczelnik wydziału ds. kurateli rodzinnej w departamencie Sądów i Notariatu.
Mateusz Korwin-Szymanowski	Pierwszy Skarbnik Zarządu KKWR			+	Inżynier, społeczny wychowawca, długoletni działacz KKWR i TPD.
Monika Jagodzińska	+			+	Skarbnik ZG TPD, koordynator środowiskowych ognisk wychowawczych w Warszawie.
Jolanta Dąbek	+			+	Koordinator sejmików dziecięco-młodzieżowych.
Henryk Romańczuk		Przewodniczący Komisji Rewizyjnej		+	Koordinator programów KKWR „ Wychowawca Podwórkowy”, koordinator środowiskowych ognisk wychowawczych na Mazowszu, sekretarz generalny ZG TPD.
Krystyna Chowańska		+		+	Organizator środowiskowych ognisk wychowawczych, Prezes Oddziału Powiatowego TPD w Koninie.

Bożenna Kamińska-Buśko							Pracownik Centrum Metodycznego Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Naukowej i Sportu.
Andrzej Martuszewicz					+	+	Prezes Krajowej Rady Kuratorów.
Tadeusz Pilch					+	+	Profesor, kierownik Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Warszawskiego, redaktor naczelny „Encyklopedii Pedagogiki XXI w.”, podsekretarz stanu w MEN (od 20.01 do 31.07. 1993 i ponownie 01.12.1993 do 14. 04. 1995).
Adam Szecówka					+	+	Adiunkt, pracownik naukowy Uniwersytetu Wrocławskiego, specjalista w zakresie nauczania resocjalizującego.
Irena Malanowska						+	Redaktor pism KKWR, „Opieka, Wychowanie, Terapia” i „Nasz Animator”, redaktor naczelna pisma TPD „Przyjaciel Dziecka”.
Alicja Macińska						+	Koordynator programu KKWR „Przyjaciel Dzieci Ulicy”, kierownik Ośrodka Mediacji i Pomocy Rodzinie TPD w Warszawie.
Jolanta Marszycka						+	Organizatorka współpracy KKWR z partnerami zagranicznymi
Adam Cywka						+	Organizator środowiskowych ognisk wychowawczych w okręgu TPD Bielsko- Biała i Cieszyn, długoletni prezes Oddziału Okręgowego TPD w Bielsku Białej.
Tadeusz Chała						+	B. dyrektor Pogotowia Opiekuńczego w Warszawie.
Zdzisław Chromiński						+	Profesor akademicki, specjalista w dziedzinie sportu dzieci i młodzieży, autor programów wychowania przez sport, kierowanych do podopiecznych ŚOW.
Lidia Harnik						+	Organizatorka środowiskowych ognisk wychowawczych w okręgu TPD Tarnobrzeg.
Mirosław Jarosiński						+	B. dyrektor Ośrodka Opiekuńczo-Wychowawczego KKWR w Serocku.
Izabella Jesionowska						+	B. wizytator Kuratorium Oświaty w Lublinie.
Teresa Kaniowska						+	Główny wizytator w Departamencie Wychowania i Profilaktyki Społecznej Ministerstwa Edukacji i Nauki.
Anna Korpanty						+	Kurator okręgowy Sądu Okręgowego w Warszawie.
Janusz Kostynowicz						+	B. dyrektor Departamentu Profilaktyki Społecznej i Kształcenia Specjalnego w MEN, pedagog.
Barbara Kowalska-Ehrlich						+	Profesor Uniwersytetu Warszawskiego (IPSIR), specjalista w zakresie prawa rodzinnego i nieletnich.
Janina Majer						+	B. publicystka „Gazety Prawniczej” oraz „Prawa i Życia”, tematy: społeczno-prawne, sądy rodzinne, opieka nad nieletnimi.

Tadeusz Mioduszewski					+	B. pracownik ZG TPD, b. wykładowca w Kolegium Kształcenia Zawodowego TPD „Helenów”
Zygmunt Pyszkowski					+	Organizator środowiskowych ognisk wychowawczych, Prezes Zachodniopomorskiego TPD.
Elżbieta Różańska					+	Dr nauk humanistycznych, b. adiunkt w Akademii Świętokrzyskiej w Kielcach, b. wiceprezes ZW TPD w Kielcach.
Jan Szymański					+	Organizator środowiskowych ognisk wychowawczych w okręgu TPD Łomża, wiceprezes Regionu Podlaskiego TPD.
Tadeusz Szymczak					+	Pedagog specjalny, b. dyrektor placówek dla dzieci niepełnosprawnych intelektualnie, niedostosowanych społecznie i niesłyszących. Działacz w zarządach TPD w Warszawie, na Pradze Południe i w woj. Warszawskim, autor publikacji w pismach pedagogicznych.
Bohdan Tracewski					+	B. sekretarz generalny ZG TPD, autor książki „Przyjaciele Dzieci” poświęconej historii TPD oraz wielu artykułów dotyczących spraw dzieci.
Tamara Uliasz					+	Pedagog, pracownik Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej.
Lilianna Zielińska					+	Organizator środowiskowych ognisk wychowawczych, prezes oddziału okręgowego TPD w Suwałkach.
Stefan Poźniak					+	Artysta, iluzjonista, pisarz. Na wszystkich swoich książkach zamieszczał logo KKWR w celach promocji jego idei. Współpracował z komisją do spraw uzależnień, która opłacała różne inicjatywy na rzecz ognisk. Do 2008 roku udało mu się zorganizować 180 programów na temat uzależnień oraz 105 związanych z umiejętnościami dowartościowania się.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: *Działacze oraz członkowie Rady Programowej Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego*, w: *Dajmy dzieciom...*, s.171-174; I. Małanowska, *Zebranie...*, s. 15; Taż, *Wspomnienie o Józefie Nowaku*, „Przyjaciel Dziecka” 2015, nr 1-6, s. 24; B. Głowacka, *40-lecie pracy...*, s. 28; H. Romańczuk, *Początki i dzieje...*, s. 8; Tenże, *Barbara Głowacka. Wspomnienie*, „Przyjaciel Dziecka” 2018, nr 7-12, s. 7.

Wglębiając się w historię kilku dekad działań KKWR i poznając sylwetki osób, które angażowały się w tworzenie systemu opiekuńczo-wychowawczego i profilaktyczno-resocjalizującego KKWR można całkowicie zgodzić się ze słowami Lesława Pytki, który niejednokrotnie w swoich wypowiedziach powtarza, że „można pozazdrościć Komitetowi” zgromadzenia wokół swojej idei zarówno naukowców, przedstawicieli polskiej pedagogiki społecznej, opiekuńczej i resocjalizacyjnej, jak i praktyków (społeczników, wolontariuszy i profesjonalistów), którzy na co dzień zajmują się terapią uzależnień oraz pracą z dziećmi i młodzieżą z symptomami zaburzeń przystosowania społecznego.

4.2. Współpraca KKWR z instytucjami opiekuńczo-wychowawczymi i resocjalizującymi w Polsce i na świecie

Powstanie i działalność Komitetu, jak mówią jego członkowie założyciele, wiązano wówczas z szansą zmiany spojrzenia na oddziaływania profilaktyczno-resocjalizujące w Polsce, zarówno osób decydujących o jej kształcie, jak i wychowawców-praktyków, na co dzień pracujących z dziećmi i młodzieżą zagrożoną niedostosowaniem społecznym¹¹⁵¹. KKWR podjął się pionierskiego zadania, aby stworzyć nowe metody oddziaływań profilaktycznych, ale nie rezygnując z tych już istniejących, realizowanych przez państwo. Miał on odegrać „dziejową rolę” w stworzeniu spójnego systemu oddziaływań profilaktyczno-resocjalizujących, który do tej pory „nie zaistniał w warunkach polskich”¹¹⁵². Powodzenia swoich zamierzeń KKWR upatrywał w „intelektualnym otwarciu” na współpracę z zagranicznymi placówkami opiekuńczo-wychowawczymi, posiadającymi cenne doświadczenia, które można było „przenosić” na grunt polski¹¹⁵³.

Od początku istnienia KKWR, oprócz działań koncepcyjnych, cały czas szukano sprzymierzeńców, którzy podjęliby wspólne działania na rzecz wzmocnienia państwowego systemu opiekuńczo-wychowawczego i profilaktycznego, realizując w swoich placówkach autorski program wychowawczy KKWR¹¹⁵⁴. Organizacjom, które chciałyby podjąć współpracę zapewniano wsparcie prawno-organizacyjne (wzory dokumentacji), finansowe (dofinansowywanie dożywiania dla podopiecznych, zajęć dodatkowych, wypoczynku zimowego i letniego) i merytoryczne (oferta szkoleniowa Ośrodka Metodycznego KKWR)¹¹⁵⁵.

Pierwszym i jak się okazuje najwierniejszym współpracownikiem KKWR było Towarzystwo Przyjaciół Dzieci, przy którym przez wiele lat Komitet był afiliowany, a jego

¹¹⁵¹ L. Gomółka, *Szansa na...*, s. 4.

¹¹⁵² Tamże.

¹¹⁵³ Tamże.

¹¹⁵⁴ W. Kołak, *O systemie wychowawczo-opiekuńczym i profilaktyczno-resocjalizującym Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego im. Kazimierza Lisieckiego*, KKWR, Warszawa 1996, s. 2.

¹¹⁵⁵ J. Nowak, *Przegląd aktualności*, „Nasz Animator” 2008, nr 3-4, s. 2.

członkowie często byli także aktywnymi działaczami TPD. Ze względu na swoje struktury działające w całym kraju, TPD mogło realizować tak wszechstronny model pomocy profilaktyczno-wychowawczej, jaki proponował KKWR, wypełniając tym samym „lukę” w istniejącym systemie opieki nad dziećmi i młodzieżą w całym kraju¹¹⁵⁶. Wojewódzkie ogniska TPD powoływały ogniska, a KKWR udzielał im deklarowanej wcześniej pomocy merytorycznej, organizacyjno-prawnej i finansowej¹¹⁵⁷. Korzyści były obustronne, KKWR zyskało profesjonalną i dobrze wykształconą kadrę, która z pasją realizowała nowatorskie inicjatywy proponowane im przez Komitet, a TPD znacząco „ożywiło” prowadzoną przez siebie dotychczas działalność środowiskową¹¹⁵⁸. Długoletnia współpraca KKWR i TPD sprzyjała autentycznym inicjatywom z zakresu nowatorstwa w obrębie pedagogiki społecznej, profilaktyki i resocjalizacji, co wzbogacało lokalne i ogólnopolskie formy i metody pracy opiekuńczo-wychowawczej¹¹⁵⁹. A ogromne zapotrzebowanie na oferowane przez nich usługi, utwierdzało w przekonaniu, że było to trafne przedsięwzięcie¹¹⁶⁰.

KKWR, oprócz kontaktów z organizacjami społecznymi, zakładał także współpracę z Ośrodkami Pracy Kuratorskiej z Młodzieżą, Państwowymi Młodzieżowymi Ośrodkami Wychowawczymi, Specjalistycznymi Ośrodkami Szkolno-Wychowawczymi i innymi placówkami szkolno-wychowawczymi, co zapisał w swoim Regulaminie¹¹⁶¹.

Jak zostało już wspomniane główne powodzenie działań KKWR widziano we współpracy z innymi krajami i korzystaniu z wypracowanych przez nich metodach pracy z dziećmi i młodzieżą zagrożoną niedostosowaniem społecznym, dziećmi ulicy. Kontakty zagraniczne umożliwiały także KKWR prezentację i upowszechnianie swojej myśli pedagogicznej i rozwiązań organizacyjnych w dziedzinie opieki, wychowania, profilaktyki i resocjalizacji na arenie międzynarodowej¹¹⁶². Zebrani uczestnicy konferencji z różnych europejskich państw, zawsze wysoko oceniali pracę KKWR¹¹⁶³. W krajach zagranicznych poszukiwano także sponsorów dla działań ŚOW w Polsce. Powszechnie uważa się także, że materialnym dorobkiem współpracy międzynarodowej jest okazały budynek w Integracyjnym Centrum Opieki, wychowania, Terapii w Serocku¹¹⁶⁴.

¹¹⁵⁶ W. Kołak, *Aby zostali wartościowymi...*, s. 9.

¹¹⁵⁷ Główne zadania KKWR na rok 1997, archiwum KKWR.

¹¹⁵⁸ W. Kołak, *O systemie wychowawczo-opiekuńczym...*, s. 2.

¹¹⁵⁹ Spraw. 2016-2017.

¹¹⁶⁰ W. Kołak, *O systemie wychowawczo-opiekuńczym Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego TPD. Tezy podstawowe*, „Opieka, Wychowanie, Terapia” 1994, nr 4, s.8.

¹¹⁶¹ Regulamin KKWR, § 2. pkt. 2.

¹¹⁶² B. Głowacka, *25 lecie Krajowego...*, s. 16.

¹¹⁶³ Sprawozdanie z działalności Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego- Polskiej Sekcji FICE- w latach 1989-1993, archiwum KKWR.

¹¹⁶⁴ B. Głowacka, *W odpowiedzi na...*, s. 13.

4.2.1. Rola KKWR w państwowym systemie wsparcia dziecka i rodziny

Wielu działaczy zaangażowanych w KKWR było osobami posiadającymi wieloletnie doświadczenie pracy wychowawczo-profilaktycznej¹¹⁶⁵. Dlatego trafnie zdiagnozowali, że w wyniku zachodzących wówczas przemian ustrojowych wrośnie liczba dzieci potrzebujących specjalistycznej pomocy profilaktyczno-resocjalizacyjnej. Przewidzieli również, że państwowy system opieki i wychowania ulegnie załamaniu i stanie się nieskuteczny wobec nowych wyzwań, które przyniosły lata 90. XX wieku¹¹⁶⁶. Podjęli się więc zadania wypracowania długofalowego programu profilaktycznego, adresowanego dla dzieci zagrożonych niedostosowaniem i sieroctwem społecznym¹¹⁶⁷.

W ówczesnym polskim systemie opiekuńczo-wychowawczym brakowało zintegrowanego systemu oddziaływań profilaktyczno-resocjalizacyjnych. Zadania z tego zakresu były rozproszone do realizacji przez różne resorty, co nie sprzyjało tworzeniu spójnych programów oddziaływań, niezbędnych dla skutecznego zapobiegania niedostosowaniu społecznemu wśród dzieci i młodzieży¹¹⁶⁸. Większość województw dysponowała tylko domami dziecka albo możliwością zabiegania w systemie krajowym o miejsce w Państwowych Młodzieżowych Ośrodkach Wychowawczych, których zazwyczaj nie było już dwa miesiące po rozpoczęciu roku szkolnego¹¹⁶⁹. Brakowało natomiast placówek opieki częściowej, które wspierając dziecko w codziennym funkcjonowaniu w domu i w szkole, zapobiegałyby umieszczaniu go w placówce opieki całkowitej, umożliwiając wychowanie we własnej rodzinie. Taką rolę pełniły wówczas ośrodki szkolno-wychowawcze dla dzieci z opóźnieniami szkolnymi. A także ogniska wychowawcze, zarówno te państwowe, jak i prowadzone przez organizacje społeczne, których wspólnym celem była praca nad poprawą wyników nauczania dziecka oraz wspieranie funkcji opiekuńczo-wychowawczych rodziny własnej wychowanka¹¹⁷⁰. Była ich jednak niewystarczająca ilość, względem istniejących potrzeb. Dodatkowo na początku lat 90. XX wieku szkoły, z powodów finansowych, zaczęły się wycofywać z organizowania zajęć pozalekcyjnych.

Jak stwierdził Przewodniczący KKWR: „To, co się dzieje z dzieckiem po południu, przestało interesować nasz system edukacyjny”¹¹⁷¹. Dlatego Komitet zaczął inicjowanie i organizowanie ŚOW, które jako miejsca pośrednie pomiędzy domem rodzinnym, a

¹¹⁶⁵ Ogniska pracy pozaszkolnej TPD..., s.8.

¹¹⁶⁶ Tamże.

¹¹⁶⁷ Tamże.

¹¹⁶⁸ W. Kołak, *Uwagi o 25-letniej...*, s. 7.

¹¹⁶⁹ Tamże.

¹¹⁷⁰ Tamże.

¹¹⁷¹ Tenże, rozm. przepr. I. Konarska, „Tygodnik Przegląd” 2004, nr 37, <https://www.tygodnikprzeglad.pl/mam-duzo-dzieci-na-utrzymaniu/> (dostęp: 03.01.2023).

placówkami opieki całkowitej, miały uzupełnić braki takich instytucji, które obejmowałyby opieką młodzież z trudnościami wychowawczymi, ale jeszcze nie wymagającą umieszczenia w zakładzie wychowawczym.

Należy zaznaczyć, że w działaniach Komitetu, nigdy nie zakładano tego, aby w jakikolwiek sposób negować istniejące państwowe instytucje opieki nad dzieckiem, bo wiadano, że zawsze jakaś część dzieci będzie musiała z nich korzystać¹¹⁷². Dlatego od samego początku jasno określono zadania i role, które KKWR będzie pełnił w tle istniejących już rozwiązań państwowych, aby wspólnie, jak najefektywniej przeprowadzić reformę systemu opieki w kraju¹¹⁷³.

W maju 1990 roku kuratorzy oświaty i prezesi Zarządów Wojewódzkich TPD w Polsce zostali poinformowani przez MEN i ZG TPD o utworzeniu Komitetu¹¹⁷⁴. Przedstawiono główny cele jego działalności (inicjowanie tworzenia ŚOW) i rodzaje współpracy, które planuje podejmować z organami władzy państwowej, organizacjami społecznymi i samorządowymi¹¹⁷⁵.

Pierwsze lata działalności KKWR upłynęły na organizowaniu wraz z TPD środowiskowych ognisk wychowawczych oraz aktywizowaniu pomocy środowiskowej dla dzieci i młodzieży zagrożonej niedostosowaniem lub sieroctwem społecznym¹¹⁷⁶. Już w 1991 r., jak zanotowano w sprawozdaniu KKWR, ŚOW stały się formą coraz bardziej dostępną rodzinie, wspierały ją w opiece i wychowaniu, uzupełniały działalność państwowego systemu opiekuńczo-wychowawczego¹¹⁷⁷. Pomagały: opanować szkolny materiał, uzupełniać braki w wiadomościach, przełamywać niechęć do nauki, wdrażać do przestrzegania zasad współżycia społecznego oraz podnosić poziom kultury osobistej. Tworzyły niezbędną w takich placówkach atmosferę akceptacji każdego dziecka, niezależnie od stwarzanych przez niego problemów, udzielały pomocy w rozwiązywaniu trudności życiowych i rodzinnych, świadczyły pomoc materialną, podejmowały pedagogizację rodziców¹¹⁷⁸. Pierwsze doświadczenia ze ŚOW potwierdziły słuszność założeń KKWR¹¹⁷⁹. Dzieci uczęszczające do ognisk szybko poprawiały wyniki w nauce, uzyskiwały w 100% promocję do kolejnych klas.

¹¹⁷² L. Pytko, *Od pomysłu do...*, s.13.

¹¹⁷³ L. Gomółka, *Szansa na...*, s. 4.

¹¹⁷⁴ J. Nowak, *Działalność Krajowego Komitetu...*, s. 49.

¹¹⁷⁵ Tamże.

¹¹⁷⁶ Tamże, s. 46.

¹¹⁷⁷ Spraw. 1991.

¹¹⁷⁸ Tamże.

¹¹⁷⁹ W. Kołak, *Od Redakcji...*, s. 2.

Ważnym efektem było także wyeliminowanie potrzeby umieszczania podopiecznych ognisk w domach dziecka i innych placówkach opieki całodobowej¹¹⁸⁰.

Nic więc dziwnego, że działalność ŚOW uzyskiwała bardzo dobre opinie w ministerstwach zajmujących się problemami profilaktyki społecznej, a także podczas licznych spotkań dyskusyjnych, na które zapraszano przedstawicieli instytucji państwowych, świata nauki, organizacje pozarządowe, nauczycieli, działaczy społecznych. Projekty KKWR były w pełni akceptowane i wspierane przez MEN i na jego wniosek dofinansowywane przez kuratoria oświaty i wychowania¹¹⁸¹. ŚOW dostosowywano do standardów z ustawy placówek opiekuńczo- wychowawczych, aby działania były związane z istniejącymi już rozwiązaniami państwowymi¹¹⁸².

W 1992, ówczesny podsekretarz MEN, prof. dr. hab. Tadeusz Pilch, wystosował pismo do kuratoriów oświaty, w którym zarekomendował podejmowane przez KKWR inicjatywy, jako rozwiązanie dla jednego ze ówczesnych problemów związanych z oświatą, jakim było zagrożenie sieroctwem i niedostosowaniem społecznym dzieci z rodzin niewydolnych wychowawczo, uzależnionych. Wyraził wówczas przekonanie, jak się okazało z perspektywy czasu, słuszne, że inicjatywy KKWR będą z pewnością służyły większej liczbie dzieci zaniedbanych wychowawczo¹¹⁸³.

W piśmie z grudnia 1996 Ministerstwo Sprawiedliwości z zadowoleniem przyjęło inicjatywę powołania funkcji pedagoga rodzinnego, podjętą przez KKWR. W korespondencji KKWR z ówczesnym Wicedyrektorem Departamentu Spraw Rodzinnych i Nieletnich Edmundem Łojem (Aneks 7, s.365) wynika, że z zadowoleniem przyjął on opisany przez KKWR program i zauważył, że podjęte przez pedagoga rodzinnego działania w środowisku naturalnym dziecka, z pewnością skutecznie wesprą rodzinę w prawidłowym wypełnianiu i realizacji jej funkcji opiekuńczych i wychowawczych. Wyraził też gotowość pomocy merytorycznej ze strony sądownictwa rodzinnego i opiekuńczego.

Początkowo współpraca z instytucjami państwowymi układała się wzorowo. ŚOW mogły rozwijać się i realizować pełen program profilaktyczny dzięki regularnie pozyskiwanym środkom finansowym od Ministerstwa Edukacji Narodowej, Ministerstwa Sprawiedliwości, Ministerstwa Zdrowia i Opieki Społecznej¹¹⁸⁴. Władze państwowe zlecały KKWR wiele zadań w zakresie konkretnych programów pracy¹¹⁸⁵. Komitet w okresie zimy i lata wspomagał

¹¹⁸⁰ Tamże.

¹¹⁸¹ J. Nowak, *Działalność Krajowego Komitetu...*, s. 49.

¹¹⁸² Wyw. Nowak.

¹¹⁸³ J. Nowak, *Działalność Krajowego Komitetu...*, s. 49.

¹¹⁸⁴ Spraw. 1992.

¹¹⁸⁵ Tamże.

organizację zimowego i letniego wypoczynku dla dzieci ze ŚOW oraz bezpośrednio organizował obozy terapeutyczno-szkoleniowe w kraju i za granicą¹¹⁸⁶.

Wszystko wskazywało na to, że ŚOW, jako placówki profilaktyczne, uzupełniające niewydolny system opiekuńczy państwa zaistnieją już nieodwracalnie. Było na nie duże zapotrzebowanie, a instytucje państwowe same nie stworzyły nic bardziej funkcjonalnego w tym zakresie. Jednak w wyniku reformy administracyjnej z 1999 roku, w wyniku której zaprzestano dofinansowywania działań organizacji pozarządowych z budżetu państwa na rzecz samorządów, które nie rozumiały potrzeby wspierania inicjatyw KKWR, ale także innych działań niepublicznych, zaprzestano przyznawania środków finansowych dla ŚOW. Spowodowało to znaczące ograniczenie realizacji ich oferty programowej, a niektóre placówki zostały nawet zamknięte.

Wraz z decentralizacją finansowania zmieniła się także, „filozofia finansowania” działań społecznych¹¹⁸⁷. O każdą „złotówkę” trzeba było walczyć w konkursach. Wygrywały organizacje, które wykazały się atrakcyjniejszym pomysłem, nie zawsze zgodnym z rzeczywistymi potrzebami w zakresie pomocy dzieciom i młodzieży zagrożonej niedostosowaniem i sieroctwem społecznym, którą znów zostawiono samą sobie¹¹⁸⁸. Jeśli nawet udało się pozyskać środki metodą „konkursu” znacząco ograniczały one zakres pomocy, bo musiały być wydatkowane tylko według harmonogramu zapisanego w złożonej ofercie¹¹⁸⁹. A codzienne funkcjonowanie ŚOW pokazywało, że w ten sposób nie da się prowadzić skutecznej pracy profilaktycznej. Aby przyniosła spodziewany efekt, wymaga stałości i ciągłości finansowania, ze względu na potrzebę długotrwałego objęcia specjalistyczną pomocą podopiecznych¹¹⁹⁰.

Chociaż system KKWR nadal cieszył się dużym uznaniem instytucji państwowych działających na rzecz dziecka i jego rodziny, w praktyce (od momentu reformy w 1999 r.) powstanie, utrzymanie i rozwój ognisk, wiązało się z nieustanną troską o pozyskiwanie środków finansowych na ich działalność¹¹⁹¹. Państwo stworzyło ustawę, ale nie potrafiło zabezpieczyć, ani wyegzekwować środków od samorządów, aby przekazywały je organizacjom pozarządowym, w takim wymiarze, jak było to czynione przed reformą¹¹⁹².

Zarząd Komitetu postanowił „wziąć sprawy w swoje ręce”. Wielokrotnie apelowano do samorządów i przypominano, że opieka nad dzieckiem w ognisku jest wielokrotnie tańsza

¹¹⁸⁶ Tamże.

¹¹⁸⁷ Wyw. Klim.

¹¹⁸⁸ Tamże.

¹¹⁸⁹ Tamże.

¹¹⁹⁰ Tamże.

¹¹⁹¹ W. Kołak, *Uwagi o 25-letniej...*, s.9.

¹¹⁹² Wyw. Nowak.

niż pobyt w domu dziecka. A dodatkowo, korzyści wychowawcze z przebywania w ogniskach są nieporównywalne do tych, otrzymywanych w placówkach opieki całkowitej.

We współpracy z TPD zaczęto podejmować także próby zorganizowanej współpracy z władzami samorządowymi i resortami, proponując im współpracę w realizacji kompleksowych programów, które nie naruszałby kompetencji innych instytucji i organizacji działających na rzecz dzieci¹¹⁹³. Już w 1999 roku zaproponowano wspólny program „Szansa równego startu”, który miał być realizowany do 2003 roku. Jego celem było rozwinięcie merytorycznej oferty opiekuńczej pracy środowiskowej na poziomie województwa, powiatu i gminy. Nawiązywał on do projektu reformy opieki przygotowanego przez MEN, już w 1996 r., i skupiał się na: rozwoju prorodzinnych form opieki nad dzieckiem oraz podejmowaniu działań w środowisku bliskim dziecku i rodzinie¹¹⁹⁴.

Kolejny program: „Praca na rzecz równego startu życiowego dzieci gorszych szans”, zaproponowano na lata 2002-2005. Po trzech latach jego realizacji został on doceniony przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu. W piśmie skierowanym do Wiesława Kołaka (Aneks 8, s.366). ówczesna podsekretarz stanu Anna Radziwiłł wyraziła wdzięczność za minione lata współpracy, dzięki której realizowano wzajemnie uzupełniające się programy, które objęły szczególną opieką dzieci z grupy ryzyka społecznego, poprzez rozszerzenie oferty wypoczynku wakacyjnego, upowszechniania sportu i rekreacji i ochronę przed wszelkimi formami przemocy i patologii. Wyrażono także aprobatę i zainteresowanie dla kolejnego programu KKWR: „Ogniska Pracy Pozaszkolnej TPD-Alternatywa 05”. Powoływane w ramach niego placówki, miały służyć dzieciom ze środowisk defaworyzowanych w wyrównaniu ich szans edukacyjnych i życiowych. Największy walor tego programu upatrywano w kompleksowości propozycji wczesnych oddziaływań z zakresu opieki, wychowania, profilaktyki i resocjalizacji, które znacząco ograniczają postępującą patologię życia i rozwoju młodych ludzi.

W 2009 roku ogłoszono kampanię, „SOS dla Ognisk”, którą skierowano do władz samorządowych (Aneks 9, s.367). Na plakacie promującym akcję opisano wieloletnie osiągnięcia programów realizowanych przez ŚOW i zaapelowano po raz kolejny do posłów, senatorów, samorządów wszystkich szczebli, resortów odpowiedzialnych za sprawy dzieci, rzeczników praw dziecka, wymiaru sprawiedliwości i służb porządkowych, organizacji pozarządowych, przedstawicieli Kościołów, organów kontroli (NIK, RIO), mediów i innych, którym dobro dziecka leży na sercu, o to, aby zapalili symboliczne „zielone światło” dla dzieci gorszych szans. Miało się to dokonać poprzez wsparcie inicjatywy prowadzenia ŚOW i tym

¹¹⁹³ Program Szansa Równego Startu..., s.2.

¹¹⁹⁴ Tamże.

samym wykazanie troski o obronę praw dzieci do tego, aby mogły wychowywać się w rodzinach własnych, korzystać z systemu zabezpieczenia społecznego, dostać wsparcie dla swojej rodziny.

KKWR nieustannie uświadamiał osoby decyzyjne w sprawach związanych z opieką nad dziećmi, że nie można pozwolić na to, aby ponosiły one konsekwencje przemian ekonomicznych, reform, kadencyjności władzy. A w nowoczesnym społeczeństwie XXI wieku, w państwie, będącym członkiem UE, nie powinno brakować pieniędzy na poprawę szans życiowych dzieci i młodzieży zagrożonej niedostosowaniem i sieroctwem społecznym.

Scharakteryzowane wyżej programy proponowane przez KKWR i TPD, miały być, dzięki zaangażowaniu podmiotów państwowych i ich wkładu finansowego, sposobem na utrzymanie dalszego funkcjonowania i rozwoju ognisk. Każda z propozycji Komitetu, posiadała solidne podstawy merytoryczne, a w swoich założeniach zawsze odpowiadała na aktualne problemy społeczne i opiekuńczo-wychowawcze. Dodatkowo zawierała gotowe wzory pracy, przy wykorzystaniu narzędzi KKWR i potrzebną do prowadzenia placówek dokumentację¹¹⁹⁵. Obrazuje to, m.in. upowszechniany program ośmiu kroków, wskazujący dokładnie jak zakładać ogniska (Aneks 10, s.368-369), a także przygotowany wzór kosztorysu prowadzenia takiej placówki (Aneks 11, s.370).

Patrząc z perspektywy kilkudziesięciu lat działań KKWR, wyraźnie widać, że rozpoczął on swoją działalność w kraju, wyprzedzając zmiany, które miały dopiero nadejść¹¹⁹⁶. Zanim instytucje państwowe zauważyły potrzebę tworzenia instrumentów obrony polskiej rodziny, jej interesów i wartości, Komitet zakładając ŚOW rozpoczął już społeczny ruch na rzecz dziecka¹¹⁹⁷. Stworzył spójny system środowiskowej pracy opiekuńczo-wychowawczej, dzięki któremu mogły zwiększać się szanse życiowe dzieci z zaniedbanych środowisk, bez konieczności zrywania naturalnej więzi z rodziną i umieszczania ich w placówce¹¹⁹⁸. Choć jego praca była zauważana i doceniana, uzupełniała brakujące luki w państwowym systemie opieki, przynosiła konkretne efekty, to KKWR od momentu reformy z 1999 roku, nieustannie borykał się z odmowami finansowania swoich działań przez samorządy, co stało się główną przyczyną zmniejszania jego aktywności społeczno-pedagogicznej.

¹¹⁹⁵ I. Malanowska, *Zebranie...*, s. 14.

¹¹⁹⁶ Protokół z zebrania sprawozdawczego KKWR odbytego w dniu 25 maja 2000, archiwum KKWR.

¹¹⁹⁷ B. Głowacka, *25-lecie...*, s. 12.

¹¹⁹⁸ W. Kołak, *Wstęp*, w: *Jak pomagamy dzieciom ulicy. Pakiet ofert, programów i usług profilaktyczno-opiekuńczych, wychowawczych i szkoleniowych dla Przyjaciół Dzieci Ulicy, pracowników samorządów terytorialnych terenowych ogniw TPD oraz innych organizacji pozarządowych wyrażających gotowość współpracy*, red. B. Głowacka, I. Malanowska, KKWR, Warszawa 1999, s. 4.

4.2.2. Działalność KKWR na rzecz dzieci i młodzieży „sądowej”

Na początku lat 90. XX w., również w kręgach rządowych, zaczęto wyraźnie zauważać przepowiadane, m.in. przez inicjatorów powołujących KKWR, nasilenie udziału nieletnich w działalności przestępczej, tj. drobne kradzieże, rozboje, ale też ciężkie pobicia, gwałty i zabójstwa¹¹⁹⁹. Alarmowano o wynikach statystyk, które pokazywały, że obniża się wiek osób uzależnionych od alkoholu i innych środków chemicznych¹²⁰⁰. Zaczęły pojawiać się także informacje o zagrożeniu bezpieczeństwa publicznego ze względu na skandaliczny stan instytucji opiekuńczo-wychowawczych i resocjalizacyjnych¹²⁰¹.

Zgodnie z ówczesnym polskim ustawodawstwem, wobec młodych osób, które naruszyły prawo lub były zagrożone demoralizacją, w takim stopniu, że można było przewidzieć, że wejdą w konflikt z prawem przewidywano środki wychowawcze, które realizowano w systemie wolnościowym, tj. nadzór kuratora i Kuratorskich Ośrodków Pracy z młodzieżą¹²⁰². Oba wykonywał sąd. Miały one na celu powstrzymać od dalszej demoralizacji, albo zresocjalizować osoby już zdemoralizowane¹²⁰³. KOP pozwalały dotrzeć do środowisk, gdzie inne podmioty nie miały dostępu i objąć działalnością te dzieci, których inne instytucje nie dostrzegały lub odrzucały¹²⁰⁴. Pełniły rolę pośredniej formy oddziaływania profilaktyczno-korekcyjnego między dozorem kuratora, a umieszczeniem nieletniego w zakładzie poprawczym¹²⁰⁵. Najczęściej funkcjonowały przy sądach rodzinnych, a kierowali nimi odpowiednio przygotowani kuratorzy sądowi.

Temat kurateli sądowej na początku lat 90. XX w., a więc w okresie początków pracy KKWR, wśród osób zajmujących się resocjalizacją i wychowaniem wywoływał wiele emocji¹²⁰⁶. Od 1992 roku zaczęto bowiem wcielać model społeczno-zawodowy kurateli, ponieważ poprzedni, opierający się jedynie na pracy społecznej, przestawał być skuteczny. Czas pokazał, że sama dobra wola nie wystarczała do takiej pomocy¹²⁰⁷. Osobom wykonującym pracę z dziećmi i młodzieżą w KOP zaczynało brakować motywacji. Zarzucano im, także, że nie posiadają specjalistycznego wykształcenia¹²⁰⁸. Często pracownicy KOP posiadali jedynie wykształcenie pedagogiczne, co prawda niezbędne, ale ograniczające realizowanie zadań

¹¹⁹⁹ W. Wychowski, *Kuratorskie Ośrodki Pracy z Młodzieżą w ocenie sędziów i kuratorów zawodowych*, „Opieka Wychowanie, Terapia” 1991, nr 3-4, s. 15.

¹²⁰⁰ Tamże.

¹²⁰¹ B. Głowacka, *25 lecie Krajowego...*, s. 10.

¹²⁰² W. Wychowski, *Kuratorskie Ośrodki...*, s. 15.

¹²⁰³ Tamże.

¹²⁰⁴ Tamże.

¹²⁰⁵ W. Kołak, *Uwagi o 25-letniej...*, s. 8.

¹²⁰⁶ M. Kostka, *Klub Dyskusyjny KKWR*, w: *Dajmy dzieciom...*, s. 33.

¹²⁰⁷ W. Wychowski, *Kuratorskie Ośrodki...*, s.15.

¹²⁰⁸ Tamże, s. 16.

placówek, tylko do funkcji opiekuńczej¹²⁰⁹. Co skutkowało tym, że ich działalność resocjalizacyjna miała wymiar, tzw. pozorny, co w praktyce przynosiło więcej szkody niż pożytku¹²¹⁰.

Dodatkowo badania na temat realizacji celów KOP, w ocenie sędziów i kuratorów zawodowych wykazały, że są one miejscami, gdzie gromadzi się zbyt dużo wychowanków o zróżnicowanym poziomie intelektualnym (zdolni i niepełnosprawni), co nie sprzyja efektywności pracy profilaktyczno-resocjalizacyjnej¹²¹¹. Zauważono również, że nie jest korzystne tworzenie tak dużych skupisk osób zdemoralizowanych, ograniczając im kontakt z rówieśnikami ze zdrowych społecznie środowisk¹²¹². Skutkowało to odwrotnością założeń. KOP stawały się potencjalną bazą dla przestępczości¹²¹³. Apelowano także, że sposób funkcjonowania KOP wyklucza wychowanków z ich z życia rodzinnego. Spędzali tam 4 dni po 4 godziny¹²¹⁴.

Po analizie uwag, zarekomendowano, aby odejść od działalności społecznej KOP i oprzeć się na pracy specjalistów, co wymagałoby wielu zmian organizacyjnych, m.in. zwiększenia nakładów finansowych na tę działalność¹²¹⁵. Zwrócono uwagę, aby zróżnicować placówki pod względem wieku, poziomu intelektualnego i stopnia demoralizacji wychowanków, aby oddziaływania profilaktyczno-resocjalizujące mogły przynosić zakładane efekty.

KOP prowadzone przez resort sprawiedliwości przeżywały więc ogromny kryzys wewnętrzny, związany przede wszystkim z finansami, których brak uniemożliwiał szybkie wprowadzenie oczekiwanych zmian¹²¹⁶. Niektóre z nich zaczęto likwidować. Ich liczba, która była i tak niewystarczająca jeszcze malała. Dzieci zaczęły więc spędzać czas na „ulicach” i w innych miejscach niekontrolowanej aktywności dorosłych¹²¹⁷.

Osoby zajmujące się profilaktyką i resocjalizacją wiedziały, że kuratela sądowa i instytucje ją wspomagające, których zadaniem było wychowanie resocjalizujące muszą istnieć. Po ich zamknięciu pozostałyby tylko zakłady poprawcze, które nie do końca spełniały swoje funkcje resocjalizacyjne¹²¹⁸. Dlatego z uwagi na malejącą możliwość kierowania małoletnich i nieletnich do kuratorskich ośrodków pracy z młodzieżą, KKWR wystąpił

¹²⁰⁹ Tamże.

¹²¹⁰ Tamże.

¹²¹¹ Tamże.

¹²¹² Tamże.

¹²¹³ Tamże.

¹²¹⁴ Tamże, s. 15.

¹²¹⁵ Tamże, s. 16.

¹²¹⁶ W. Kołak, *System opiekuńczo-wychowawczy...*, s. 11.

¹²¹⁷ Tamże.

¹²¹⁸ W. Wychowski, *Kuratorskie Ośrodki...*, s. 16.

z inicjatywą przyjmowania ich do ŚOW¹²¹⁹. Zagadnieniu kurateli sądowej poświęcono nawet jeden z Klubów Dyskusyjnych KKWR¹²²⁰. Zastanawiano się wówczas w jaki sposób sprawować tę kuratelę, aby była skuteczna. Ponieważ TPD miało już doświadczenia w łączeniu w swoich ognisk i świetlic z kuratorskimi ośrodkami pracy, pytano kuratorów o dotychczasową ocenę tej współpracy w kontekście pracy wychowawczej dzieci i młodzieży zagrożonej patologią¹²²¹.

Poziom pracy ŚOW był tak wysoko oceniany, że Ministerstwo Sprawiedliwości zawarło porozumienie z KKWR o tym, aby dzieci i młodzież, które pozostają pod nadzorem sądów, mogła być kierowana nie tylko do KOP, ale także do ŚOW, jako placówek realizujących takie same funkcje: opieki, wychowania, profilaktyki i resocjalizacji¹²²².

W związku z podjęciem współpracy ze ŚOW, Ministerstwo Sprawiedliwości wystosowało specjalne pismo (dn. 10.09.1993) do Prezesów Sądów Wojewódzkich¹²²³. Informowano w nim, że w wyniku porozumienia z KKWR istnieje możliwość zintensyfikowania pracy profilaktyczno-resocjalizacyjnej w środowiskach patologicznych społecznie, poprzez kierowanie dzieci i młodzieży zagrożonych demoralizacją do ŚOW¹²²⁴. Wskazywano, że poziom zaniedbań wychowawczych dzieci i młodzieży ze ŚOW jest porównywalny z uczestnikami KOP, co ułatwi wspólne funkcjonowanie¹²²⁵. Podjęcie współpracy umotywowano tym, że występuje pilna potrzeba zapewnienia opieki wychowawczej zarówno aktualnym uczestnikom KOP z ośrodków przegęszczonych, bądź likwidowanych, jak i młodzieży oczekującej na umieszczenie w tych placówkach¹²²⁶. Gdyż „wyraźnej tendencji wzrostowej” liczby ŚOW¹²²⁷, towarzyszą narastające trudności Ministerstwa Sprawiedliwości w utrzymaniu dotychczas funkcjonujących KOP¹²²⁸. W załączniku do listu umieszczono zbiorcze wykazy środowiskowych ognisk do wykorzystania, wraz z danymi kontaktowymi i zachęcono do nawiązywania bezpośredniej współpracy z terenowymi władzami TPD w tej sprawie¹²²⁹.

Sytuacja związana z kryzysem KOP spotkało się z dużym zrozumieniem i kierowników i wychowawców ŚOW. W latach 1989-1993 w ogniskach przebywało nawet do 25%

¹²¹⁹ W. Kołak, *System opiekuńczo-wychowawczy...*, s. 11

¹²²⁰ M. Kostka, *Klub Dyskusyjny...*, s. 33.

¹²²¹ W. Wychowski, *Kuratorskie Ośrodki Pracy...*, s.16.

¹²²² W. Kołak, *Uwagi o 25-letniej...*, s. 8.

¹²²³ J. Nowak, *Działalność środowiskowych...*, s. 42.

¹²²⁴ Tamże.

¹²²⁵ Tamże.

¹²²⁶ J. Nowak, *Działalność środowiskowych ognisk...*, s. 42.

¹²²⁷ W momencie powstania listu funkcjonowało 80 ŚOW dla 3,5 tys dzieci. Powstawały nie tylko w Warszawie i okolicznych miejscowościach, ale w całym kraju; Tamże.

¹²²⁸ Tamże.

¹²²⁹ Tamże.

wychowanków, będących pod kuratelą sądową¹²³⁰. Gdy kuratorzy kierowali tzw. „dzieci sądowe” do ŚOW, rozumiejąc wagę sytuacji, zawsze podejmowano starania, aby znaleźć dla nich miejsce, mimo, że nie było to łatwe, ze względu na sprawowanie opieki nad dużą liczbą wychowanków, która ciągle się zwiększała¹²³¹. W działalności profilaktyczno-resocjalizacyjnej na rzecz dzieci, będących pod opieką kurateli sądowej, KKWR wspomagała Rada Pomocy Postpenitencjarnej, znajdująca się przy Ministrze Sprawiedliwości¹²³².

Choć KKWR dążył do tego, aby ich placówki wyróżniały się spośród innych dobrowolnością uczestniczenia, grupy „dzieci sądowych”, jak je nazywano, były kierowane do nich na podstawie orzeczenia sądowego. Pobyt w ŚOW był dla nich obowiązkowy¹²³³. Pracowano z nimi wg indywidualnych programów profilaktyczno-readaptacyjnych, realizowanych przez specjalistów tworzących zespoły do spraw profilaktyki społecznej i resocjalizacji, działające przy ŚOW¹²³⁴. Uczestniczyły one także, wraz z pozostałymi dziećmi, w zajęciach kół zainteresowań, często prowadzonych poza lokalem placówki, w celu nadania im atrakcyjności, tj. boiska i stadiony, sale gimnastyczne w szkołach, baseny, świetlice, domy kultury¹²³⁵. W ŚOW zawsze akceptowano dzieci, także te skierowane przez sądy, takimi jakimi są, mimo nagannych czynów, które popełniły, co sprawiało, że szybciej nawiązywały one relacje ze swoimi wychowawcami i „łatwiej” poddawały się działaniom terapeutyczno-wychowawczym¹²³⁶.

Inną formą pomocy postpenitencjarnej realizowanej dla dzieci i młodzieży były wyjazdy na kolonie, obozy i inne formy wypoczynku, organizowane przez KKWR i TPD¹²³⁷. W latach 1989-1993 corocznie z takiej możliwości korzystało nawet 2 tys. podopiecznych sądów¹²³⁸. Były to głównie obozy o charakterze sportowo- terapeutycznym¹²³⁹. Dużym zainteresowaniem cieszyły się także zgrupowania żeglarskie prowadzone przez Ośrodek Opiekuńczo-Wychowawczy w Serocku nad Zalewem Zegrzyńskim¹²⁴⁰.

¹²³⁰ Tenże, *Działalność Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego w latach 1989-1993...*, s. 47.

¹²³¹ Wychowanek KKWR, wychowawca w ŚOW, społeczny wiceprezes TPD, kierownik ŚOW, na ul. Grochowskiej, Warszawa- Praga.

¹²³² Tamże

¹²³³ Spraw. 1989-1994.

¹²³⁴ Główne kierunki działania Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego na lata 1994-1998, archiwum KKWR.

¹²³⁵ Tamże.

¹²³⁶ B. Głowacka, *Pedagog rodzinny wobec zbrodni dziecięcych*, w: *Okrucieństwo i zbrodnia dziecięca. Incydent czy znak czasu?*, red. Taż, L. Pytko, KKWR, Warszawa 2000, s. 124.

¹²³⁷ Spraw.1989.

¹²³⁸ J. Nowak, *Działalność Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego w latach 1989-1993...*,s. 47.

¹²³⁹ Tamże.

¹²⁴⁰ Tamże.

Efekty pracy z „dziećmi sądowymi” były wielokrotnie prezentowane na łamach „Naszego Animatora”¹²⁴¹. Artykuły pokazywały, że wśród podopiecznych ognisk nie było przypadków pozbawienia rodziców praw rodzicielskich i potrzeby kierowania dzieci do placówek opieki całkowitej¹²⁴². Mimo iż, wielokrotnie nad rodziną „wisało” takie zagrożenie. Dodatkowo, w ogniskach, w których funkcjonował etat pedagoga rodzinnego, zauważano jeszcze więcej korzyści, gdyż podejmował on bezpośrednią współpracę z kuratorem sądowym, który nadzorował rodzinę, w celu jak najpełniejszej pomocy rodzinie¹²⁴³.

Andrzej Martusiewicz, przewodniczący Krajowej Rady Kuratorów, podkreślał, po wielu latach, w udzielanych wywiadach, m.in. dla „Przyjaciela Dziecka”, w 2003 r., że sądy rodzinne, dzięki współpracy z KKWR, mają zauważalnie mniej pracy¹²⁴⁴. Apelował, aby w związku z tym, działalność KKWR była doceniana, dostrzegana i wspierana finansowo przez samorządy, z czym, jak wielokrotnie już zostało wspomniane, bywało wówczas różnie. Informował, że Rada Kuratorów cały czas podtrzymuje współpracę z KKWR, zachęca kuratorów do współpracy z ŚOW, przesyłając informację o ich funkcjonowaniu, zwłaszcza w te rejony, gdzie brakuje nie tylko KOP, ale także jakichkolwiek świetlic przeznaczonych dla dzieci i młodzieży potrzebującej pomocy. Zauważył, że placówki dla „dzieci sądowych” powinny być miejscami atrakcyjnymi dla młodych ludzi, które będą alternatywą dla dotychczasowych sposobów spędzania wolnego czasu. Takie walory posiadały ogniska prowadzone w systemie KKWR¹²⁴⁵.

Do dziś pracownicy warszawskich sądów rodzinnych wspierają i doceniają pracę ŚOW, kierują tam podopiecznych i nierzadko sami osobiście włączają się w wiele środowiskowych inicjatyw, w ramach lokalnej współpracy instytucji z organizacjami pozarządowymi działającymi na rzecz dziecka i rodziny¹²⁴⁶.

4.2.3. Kontakty KKWR z organizacjami zagranicznymi

Ze względu na to, że Komitet od 1991 pełnił funkcję polskiej sekcji Międzynarodowej Federacji Wspólnot Wychowawczych FICE, swoje kontakty zagraniczne w tym czasie opierał głównie na współdziałaniu z innymi narodowymi sekcjami oraz wymianie międzynarodowej, które należały do jego zadań, zgodnie ze statutem organizacji¹²⁴⁷.

¹²⁴¹ M. Kostka, *Dzieci „sądowe” w ognisku. Gdy zostaje ograniczona władza rodzicielska*, „Nasz Animator” 2001, nr 4, s. 11.

¹²⁴² W. Kołak, *Historia, rozwój...*, s. 25.

¹²⁴³ Tamże.

¹²⁴⁴ Tamże.

¹²⁴⁵ Tamże.

¹²⁴⁶ Wyw. Nowak.

¹²⁴⁷ Sprawozdanie z działalności Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego- Polskiej Sekcji FICE- w latach 1989-1993, archiwum KKWR

Międzynarodowa Federacja Wspólnot Wychowawczych FICE powstała w 1948 r., w Trogen (Szwajcaria) pod auspicjami UNESCO i w zgodzie z artykułem 60 szwajcarskiego kodeksu cywilnego¹²⁴⁸. Ze względu na jej międzynarodowy zasięg ustalono, że siedziba organizacji będzie się znajdowała, tam gdzie znajduje się Sekretariat Główny¹²⁴⁹. Zgodnie ze Światową Deklaracją Praw Człowieka, FICE miała za zadanie wspierać inicjatywy mające na celu obronę praw dzieci na całym świecie, w sposób jaki są one zdefiniowane w Międzynarodowej Konwencji o Prawach Dziecka ONZ. W centrum zainteresowania FICE znalazły się więc dzieci najuboższe i zagrożone kalectwem fizycznym, psychicznym i moralnym¹²⁵⁰. Ze względu na istniejącą wówczas dużą liczbę dzieci, sierot wojennych, państwa zrzeszone w ramach FICE koncentrowały się głównie na problemach dzieci, które z różnych powodów, życiowo lub stale musiały wychowywać się w placówkach opiekuńczo-wychowawczych¹²⁵¹. Tworzono i wspierano domy dziecka, aby pomóc w uspołecznianiu i wychowywaniu sierot na wzorowych obywateli¹²⁵².

Współpraca Polski z FICE zaczęła się już w 1972. Wówczas w Warszawie odbył się kongres tej organizacji¹²⁵³. W naszym kraju zorganizowano również dwa posiedzenia Rady Generalnej FICE: w Gdańsku (1986) i Warszawie (1993). Wiesław Kołak, jeszcze przed powołaniem KKWR pełnił funkcję sekretarza polskiej sekcji FICE, a następnie jej przewodniczącego. Dlatego naturalnym stało się, że po powołaniu Komitetu, stał się on polską sekcją FICE¹²⁵⁴. Jak mówi Kołak, „koledzy z zachodu i wschodu uznali, że polska sekcja FICE= KKWR”¹²⁵⁵.

Przykładowy zakres zadań KKWR jako sekcji FICE obrazuje plan działalności KKWR w zakresie polskiej sekcji FICE z roku 1992 (Aneks 12, s.371). Wynika z niego, że wyniki prac poszczególnych sekcji, były przedstawiane co roku na forum międzynarodowym. Zawarte są też tam informacje, że na listopad 1992 roku KKWR planował zorganizowanie seminarium naukowego pt. „Przeciwdziałanie sieroctwu i niedostosowaniu społecznemu na przykładzie działalności TPD”. Przewidywano, że udział weźmie w nim 35 pedagogów z zagranicy oraz 70 osób z polski. Na rok 1992 zaplanowano także zorganizowanie wymiany młodzieżowej polsko-francuskiej i polsko-włoskiej oraz udział polskich wychowawców w szkoleniu, we

¹²⁴⁸ Statut FICE. Międzynarodowa Federacja Wspólnot Edukacyjnych, zatwierdzony przez Zgromadzenie Ogólne, 19 czerwca 1994, w Milwaukee, Stany Zjednoczone, pkt. 1.1., archiwum KKWR.

¹²⁴⁹ Tamże.

¹²⁵⁰ Tamże, Pkt. 2.1.

¹²⁵¹ B. Tracewski, *Przyjaciele dzieci. 75 lat społecznej służby Towarzystwa Przyjaciół Dzieci*, Towarzystwo Przyjaciół Dzieci, Warszawa 2009, s.59.

¹²⁵² Wyw. Kołak.

¹²⁵³ Józef Nowak, *Z działalności...*, s. 8.

¹²⁵⁴ Wyw. Kołak.

¹²⁵⁵ Tamże.

Francji, nt. organizowania wypoczynku letniego. Na bieżąco wymieniano także korespondencję z zaprzyjaźnionymi sekcjami narodowymi¹²⁵⁶.

Wszystkie państwa zjednoczone w ramach FICE miały także promować (w wymiarze międzynarodowym) wymianę wiedzy i doświadczeń w dziedzinie społeczno-wychowawczej¹²⁵⁷. KWR realizował to zadanie, m.in. tworząc warunki do wymian międzynarodowych między: zarządami wojewódzkimi TPD, a narodowymi sekcjami FICE. Dzieci, młodzież, brały udział w obozach zagranicznych, a wychowawcy i wolontariusze, w szkoleniach.

W Polsce wielokrotnie goszczono delegacje zagraniczne, które brały udział w obozach wypoczynkowych¹²⁵⁸. W 1989 w Polsce przebywała grupa 20 dzieci z ZSRR oraz pedagodzy z RFN¹²⁵⁹. W 1992 młodzież z Wielkiej Brytanii i USA, a w następnym roku z Białorusi¹²⁶⁰. W 1994 podjęto współpracę ze Słowacją¹²⁶¹. W ramach wzajemnych kontaktów, oprócz umożliwiania wypoczynku, organizowano także międzynarodowe turnieje sportowe i przeglądy zespołów artystycznych, podczas których wychowankowie ŚOW mogli zaprezentować swoje umiejętności sportowe i wokalne na arenie międzynarodowej¹²⁶².

Polskie dzieci wraz z opiekunami za każdym razem gościli także w tych państwach, które wizytowały nasz kraj. Dzięki regularnym wyjazdom, odbywającym się przez cały okres współpracy zagranicznej, dzieci poznawały kulturę i zwyczaje swoich rówieśników i wzajemnie się integrowały a pedagodzy przyglądali się systemom opiekuńczym i metodom jakimi rozwiązywano najtrudniejsze problemy wychowawcze w wielu krajach Europy, tj. Republika Federalna Niemiec, Austria, Finlandia, Francja, Szwajcaria, Węgry, Czechy, Słowacja, Rumunia, Białoruś¹²⁶³.

Do Polski również przyjeżdżano poznawać nasze systemy wychowawcze. W listopadzie 1991 gościliśmy delegację z Niemiec, z biura ds. młodzieży z Bonn, pod przewodnictwem Wolfharda Niephausa¹²⁶⁴. Byli zainteresowani systemem i formami pracy z młodzieżą wymagającą opieki instytucji, funkcjonowaniem ŚOW, pogotowi opiekuńczo-wychowawczych, zakładów wychowawczych i Kuratorskich Ośrodków Pracy z Młodzieżą¹²⁶⁵.

¹²⁵⁶ Spraw. 1991.

¹²⁵⁷ Statut FICE..., pkt. 2.1.

¹²⁵⁸ B. Głowacka, *25 lecie Krajowego...*, s. 16.

¹²⁵⁹ Spraw.1989.

¹²⁶⁰ Tamże.

¹²⁶¹ J. Nowak, *Z działalności Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego*, „Problemy Opiekuńczo Wychowawcze” 1994, nr 9, s. 8.

¹²⁶² B. Głowacka, *W odpowiedzi na...*, s. 13.

¹²⁶³ D. Waligóra, *Współpraca międzynarodowa...*, archiwum KKWR.

¹²⁶⁴ Spraw.1991.

¹²⁶⁵ Tamże.

Natomiast w maju 1993 goszczono pana Hansa Kemlinga, przedstawiciela organizacji *Bojzonder Jeugdwerd* z Holandii¹²⁶⁶. W czasie swojej wizyty uznał działalność KKWR za ciekawą i pożyteczną i zobowiązał się do znalezienia sponsora, który mógłby wesprzeć konkretną pomocą niektóre z ognisk, np. w formie środków finansowych na zakup sprzętu sportowo-rehabilitacyjnego¹²⁶⁷.

KKWR, jako polska sekcja FICE miał również zadanie delegować swoich członków do udziału w międzynarodowych seminariach, kongresach naukowych i Radach Generalnych FICE¹²⁶⁸. W maju 1989 roku, z udziałem Holendrów, zorganizowano seminarium w Jastrzębiej Górze na temat metod pracy opiekuńczo-wychowawczej w placówkach oświatowych na przykładzie województwa gdańskiego¹²⁶⁹. W 1992 roku w Paryżu odbyło się Międzynarodowe Kolokwium pod hasłem „Młodzi Europy”¹²⁷⁰. Wiesław Wychowski, ówczesny wiceprzewodniczący KKWR, w oficjalnym wystąpieniu przedstawił najważniejsze problemy związane z naszą polską młodzieżą oraz rolę KKWR i TPD, jako społecznych organizacji uzupełniających działalność państwowego systemu opiekuńczo-wychowawczego w Polsce¹²⁷¹. W maju 1992 roku przedstawicielka KKWR pani Krystyna Kruszko z Gdańska, uczestniczyła w zebraniu Rady Generalnej FICE w Luksemburgu, gdzie wybierano przewodniczącego FICE¹²⁷².

W kolejnym roku, konferencja Rady Generalnej FICE odbywała się w Polsce. Komitet zaprezentował na niej tworzony przez siebie system profilaktyczno-resocjalizacyjny oraz pozaszkolną działalność opiekuńczo-wychowawczą TPD w Polsce¹²⁷³. Jak zwykle wystąpienie KKWR spotkało się z wyrazami uznania ze strony członków FICE z innych krajów.

Również w 1993 roku, 28 osobowa grupa z Polski wzięła udział w III Europejskim Kongresie w Lunebergu w Niemczech. Odbył się on pod hasłem: „Sama miłość nie wystarczy”. Poświęcono go omówieniu zagadnień wychowania dziecka poza środowiskiem rodzinnym. Jednym z głównym zadań tego kongresu było spotkanie pedagogów z Europy Zachodniej i krajów postkomunistycznych, w celu stworzenia wspólnej platformy integracji i współpracy w tej dziedzinie¹²⁷⁴.

¹²⁶⁶ Organizacja została powołana w 1990 r, skupia 13 ośrodków wychowawczych dla dzieci i młodzieży; J. Nowak, *Z działalności Krajowego...*, s. 8.

¹²⁶⁷ Tamże.

¹²⁶⁸ Główne kierunki działalności KKWR na rok 1996, archiwum KKWR.

¹²⁶⁹ Spraw.1989.

¹²⁷⁰ Spraw. FICE.

¹²⁷¹ Spraw.1992.

¹²⁷² J. Nowak, *Z działalności Krajowego...*, s.8.

¹²⁷³ Spraw.1989.

¹²⁷⁴ Spraw. FICE.

Pedagodzy biorący udział w wyjazdach związanych z wymianą zagraniczną oraz konferencjach naukowych, wspominają, że wydarzenia te wywarły ogromny wpływ na zmianę ich myślenia i modyfikowania dotychczasowych metod pracy w systemie opieki nad dzieckiem i rodziną¹²⁷⁵.

Działalność w ramach FICE umożliwiała także kontakty z innymi organizacjami zagranicznymi. Najściślej współpracę podejmowano z takimi, jak: Unia Wczasów i Wakacji UFCV (Francja), HOPE'87 (Austria), Fröbel (Niemcy), Fundacja Współpracy Polsko-Niemieckiej, Polsko-Niemiecka Współpraca Młodzieży, Forderverein Europäische Jugendfreizeit- und Bildungsstätte Bleichtal (Niemcy), European Foundation for Street Children Worldwide.

Francuska Unia Wczasów i Wakacji (UFCV) zajmowała się organizowaniem wypoczynku dla dzieci i młodzieży w wieku 3-18 lat. Szkoliła kadrę wychowawców i tworzyła centra dziennego pobytu, kolonie i obozy¹²⁷⁶. Animatorem wypoczynku dziecięcego mógł zostać każdy, kto ukończył 17 lat i odbył staż teoretyczny, praktyczny i ponownie teoretyczny, zakończony otrzymaniem dyplomu¹²⁷⁷. Po raz pierwszy grupę działaczy UFCV goszczono w Polsce, w październiku 1991 r.¹²⁷⁸. Zapoznali się oni z pracą i osiągnięciami KKWR i TPD, Ośrodka Opiekuńczo-Wychowawczego TPD w Serocku, zwiedzili Starówkę, Zamek Królewski, Grób Nieznanego Żołnierza, Kazimierz Dolny¹²⁷⁹. Wymieniono doświadczenia związane z opieką i wychowaniem dzieci niepełnosprawnych intelektualnie oraz potrzebujących wzmożonej opieki wychowawczej¹²⁸⁰. W latach 1992-1993 po dwie osoby z Polski przebywały na miesięcznym stażu we Francji, obejmował on 1 tygodniowy kurs teoretyczny i 3 tygodniowe zajęcia praktyczne na koloniach letnich¹²⁸¹.

Szczególne znaczenie miała współpraca z wiedeńską fundacją HOPE'87 (od 1999 r.)¹²⁸². Organizacja ta, w ścisłej współpracy z UNESCO, podejmował kontakty z placówkami zagranicznymi i pomagała im realizować wspólnie wypracowane projekty oraz zdobywać fundusze z UE i prywatnych fundacji¹²⁸³. Działacze organizacji w 1999 odwiedzili ogniska w Warszawie i Serocku, aby zapoznać się z ich realnymi potrzebami, a następnie wspólnymi siłami pozyskać fundusze na ich działanie¹²⁸⁴.

¹²⁷⁵ Wyw.Chowańska.

¹²⁷⁶ Spraw.1992.

¹²⁷⁷ Tamże.

¹²⁷⁸ Spraw.1991.

¹²⁷⁹ Tamże.

¹²⁸⁰ Tamże.

¹²⁸¹ Spraw. FICE.

¹²⁸² D. Waligóra, *Współpraca międzynarodowa...*, archiwum KKWR.

¹²⁸³ B. Głowacka, *W odpowiedzi na...*, s. 13.

¹²⁸⁴ Tamże.

Wszystkimi inicjatywami HOPE⁸⁷ interesowali się dziennikarze niemieccy. W związku z tym, jedna z gazet „Passauer Neue Presse” opisała inicjatywy podejmowane przez ŚOW w Polsce, oraz historie dzieci i rodzin skupionych wokół nich. W związku z zauważoną potrzebą pomocy materialnej dla ŚOW, w listopadzie 2001, dziennikarze „Passauer Neue Presse” we współpracy z UNESCO rozpoczęli bożonarodzeniową akcję charytatywną „Światelko w Adwencie”¹²⁸⁵. Przebiegała ona pod patronatem papieża Jana Pawła II i miała na celu poprawę sytuacji materialnej placówek opiekujących się dziećmi i ich rodzinami w Polsce, w szczególności Ośrodka Opiekuńczo-Wychowawczego w Serocku¹²⁸⁶. Cała zebrana suma pieniędzy na ten cel, została przekazana stowarzyszeniom, działającym na rzecz dzieci w Polsce¹²⁸⁷. Dużą kwotę przeznaczono także na budowę nowego obiektu KKWR i TPD pod nazwą: Centrum Opieki, Wychowania, Terapii w Serocku, które miało stać się miejscem wielokierunkowej pomocy świadczonej polskim dzieciom i ich rodzinom¹²⁸⁸.

Warto scharakteryzować także długotrwałą współpracę z organizacją Fröbel z Berlina. Powstała ona w 1990 r. Za cel swoich działań wyznaczyła pomoc dzieciom i młodzieży, które znajdują się w trudnych sytuacjach życiowych, poradnictwo psychosocjalne oraz związane z preorientacją zawodową¹²⁸⁹. Organizacja skupiała się na wspieraniu instytucji, tj. żłobki, przedszkola, placówki socjalne, poprzez organizowanie doskonalenia przystosowawczego dla wychowawców i pracowników tych miejsc¹²⁹⁰. KKWR podjęło współpracę z organizacją Fröbel od 1995 r. W związku z tym jej przedstawiciele wielokrotnie odwiedzali ŚOW i udzielali wskazówek dotyczących ulepszenia ich funkcjonowania oraz prowadzili szkolenia dla kadry. Od 2001 roku KKWR, we współpracy z Fröbel rozpoczął realizację projektu *Aktion Mensch* (Akcja Człowiek)¹²⁹¹. Jego głównym celem była poprawa sytuacji dzieci i młodzieży w wieku szkolnym z rodzin ze szczególnymi socjalnymi trudnościami¹²⁹². Środki finansowe otrzymane w ramach projektu przeznaczono także na rozbudowę instytucji kontaktu i doradztwa dla młodych ludzi z zaburzeniami zachowania i zagrożonych niedostosowaniem społecznym. Został uruchomiony telefon zaufania, obsługiwany przez osoby przeszkolone w Berlinie. Program ruszył w Otwocku, Nowym Dworze Mazowieckim, Legionowie, Pruszkowie¹²⁹³.

¹²⁸⁵ D. Waligóra, *Współpraca międzynarodowa...*, archiwum KKWR.

¹²⁸⁶ Tamże.

¹²⁸⁷ B. Głowacka, *W odpowiedzi na...*, s. 13.

¹²⁸⁸ Tamże.

¹²⁸⁹ Tamże.

¹²⁹⁰ Tamże.

¹²⁹¹ Tamże.

¹²⁹² Tamże.

¹²⁹³ D. Waligóra, *Współpraca międzynarodowa...*, archiwum KKWR.

¹²⁹³ Tamże.

W styczniu 2003 r. delegacja KKWR wzięła udział w szkoleniu dla liderów tego programu. Mogli zapoznać się z koncepcją pracy środowiskowej berlińskich organizacji, działających na rzecz dzieci i ich rodziny, działalnością instytucji pomocowych, wysłuchać wykładów na temat zaburzeń zachowania u dzieci nadpobudliwych¹²⁹⁴. Natomiast w marcu tego roku, podczas Forum Przyjaciół Dzieci Ulicy, przedstawiciele Fröbel, biorący udział w „Akcji Człowiek”, wygłosili referaty na temat standardów i procedur interwencji organów publicznych i organizacji pozarządowych w okręgu berlińskim, w sprawach dzieci z grup ryzyka społecznego i metod pracy dla grup dziennego pobytu¹²⁹⁵.

W 2007 roku w Berlinie odbyło się spotkanie delegacji polskiej z nowym kierownictwem organizacji Fröbel oraz parlamentarzystami. Byli oni zainteresowani zakładaniem przedszkoli na terenach przygranicznych z Polską, a także innymi naszymi inicjatywami, dla dzieci ulicy, które były obecne również w Niemczech¹²⁹⁶.

Kontakty z Fundacją Współpracy Polsko-Niemieckiej i organizacją o nazwie Polsko-Niemiecka Współpraca Młodzieży (PNWM), umożliwiły od 1999 r. zintensyfikowanie integracyjnych wymian polsko-niemieckich dzieci i młodzieży¹²⁹⁷. Młodzież niemiecka gościła na odpoczynku w Ośrodku Opiekuńczo-Wychowawczym w Serocku. O pozytywnym odbiorze tego pobytu, świadczyło to, że powtarzali, że chcieliby tu jeszcze wrócić. Natomiast dzieci ze ŚOW, wraz z tłumaczem i wychowawcami, wyjechali do Niemiec, na dwa tygodnie, aby odpocząć, zwiedzić miasto i zintegrować się z tamtejszą młodzieżą¹²⁹⁸.

Organizowano także wymianę młodzieży z niemiecką organizacją Forderverein Europäische Jugendfreizeit- und Bildungsstätte Bleichtal¹²⁹⁹. Dzięki tym kontaktom, w 2003 roku, dzieci i młodzieży ze ŚOW wyjechały do Kenzingen, niedaleko Fryburga. Oprócz zwiedzania miast niemieckich, a także szwajcarskiej Bazylei, wychowankowie odwiedzili park rozrywki „Europark”, zwiedziły kurort nad jeziorem Titi, jeździły konno do zamku w Szwarzwaldzie-Kirnbarg, pływały i grillowały¹³⁰⁰.

KKWR współpracował także z European Foundation for Street Children Worldwide. Organizacja zajmowała się realizowaniem zadań związanych z pracą z „dziećmi ulicy” na szczeblu europejskim i ogólnosiwiatowym¹³⁰¹. W 2006 roku, w ówczesnej siedzibie tej organizacji, w Brukseli, zorganizowano seminarium poświęcone metodom interwencji

¹²⁹⁴ Tamże.

¹²⁹⁵ Tamże.

¹²⁹⁶ I. Malanowska, *Zebranie...*, s.15.

¹²⁹⁷ D. Waligóra, *Współpraca międzynarodowa...*, archiwum KKWR.

¹²⁹⁸ Tamże.

¹²⁹⁹ Tamże.

¹³⁰⁰ Tamże.

¹³⁰¹ B. Głowacka, *W odpowiedzi na...*, s. 13.

socjalnej wobec dzieci ulicy, ze szczególnym podkreśleniem sytuacji dzieci Trzeciego Świata. Jeden z członków zarządu KKWR zaprezentował tam dorobek Komitetu w tym zakresie¹³⁰².

Doświadczenie kontaktów zagranicznych zainspirowało KKWR do zawiązania w 2006 roku Międzynarodowej Federacji Przyjaciół Dzieci, z siedzibą w Polsce. Zarejestrowano ją 16 listopada 2007¹³⁰³. Jej członkami, oprócz Komitetu, byli, m.in. TPD, Polskie Stowarzyszenie im. Janusza Korczaka, TPD Liban, Towarzystwo Inicjatyw Społecznych „Troska”, Polskie Towarzystwo Mieszkaniowe, Międzynarodowa Federacja Wspólnot Wychowawczych FICE¹³⁰⁴. Głównym celem MFPD było podejmowanie działań na rzecz ochrony interesów dzieci „gorszych szans”, a następnie przedstawianie raportów i postulatów na arenie międzynarodowej. Stworzenie platformy współpracy między stowarzyszeniami w różnych krajach, miało umożliwiać przedstawianie raportów i postulatów na forum międzynarodowym i przyczynia się do wypracowywania bardziej efektywnych możliwości udzielania pomocy dzieciom „gorszych szans”¹³⁰⁵.

Członkiem MFPD mogło zostać każde stowarzyszenie niedochodowe, które działa na rzecz i dla dobra dzieci, zgłosi się i przyjmie warunki określone przez statut Federacji, a następnie będzie czynnie uczestniczyć w jej pracach¹³⁰⁶. Pracami biura MFPD kierowała Aneta Purzycka. Jego siedziba znajdowała się w Warszawie, przy ul. Krakowskie Przedmieście 6.

MFPD udało się już w 2006 roku zorganizować konferencję, pt. „Nasz pomysł na poprawę w obszarze wychowania”. Podczas niej apelowano o wszechstronne edukowanie rodziców oraz zmianę w kształceniu nauczycieli, tak aby wyeliminować często stosowane, a nieefektywne narzędzia wychowawcze: restrykcje, jako metody zwalczania patologii wśród dzieci i młodzieży, na rzecz wychowania resocjalizującego metodami proponowanymi przez KKWR. Postulowano, aby w tym celu uruchomić stałe programy edukacyjne dla aktualnych i przyszłych rodziców, gdyż media te mają szeroki zasięg i docierają w najbardziej zapomniane miejsca w Polsce. Proponowano, aby w przychodniach dziecięcych, przyjmowali także specjaliści wspierający funkcje wychowawcze rodziców tj. psychologzy i pedagodzy, aby przy okazji wizyty u lekarza – można było uzyskać i nich porady w kwestii wychowania. Zalecano zacieśnienie współpracy szkoły z rodzicami, zintensyfikowanie pedagogizacji rodziców,

¹³⁰² Taż, 25-lecie..., s.16.

¹³⁰³ W. Kołak, *Od Redakcji...*, s. 2.

¹³⁰⁴ Tamże.

¹³⁰⁵ *Międzynarodowa Federacja Przyjaciół Dzieci*, „Opieka, Wychowanie, Terapia” 2006, nr 3-4, s. 46.

¹³⁰⁶ Tamże.

zmiany programów profilaktycznych w szkołach, aby instytucje te „bardziej wychowywały, niż tylko przekazywały wiedzę”¹³⁰⁷.

W 2008 r., z inicjatywy federacji został ogłoszony Apel o pokój dla dzieci, ukazał się dodatek specjalny do „Przyjaciela Dziecka” poświęcony tej tematyce.

Kontakty zagraniczne były założeniem KKWR od samego początku jego istnienia. Tak jak planowano przyniosły one wiele korzyści dla rozwoju organizacji, tj. wypracowanie nowatorskiego podejścia do rozwiązywania problemów dzieci ulicy, wzbogacanie form, metod i organizacji pracy, możliwość wypoczynku grup polskich za granicą i prezentacji swoich umiejętności wokalnych i sportowych, regularne prezentowanie na forum międzynarodowym myśli pedagogicznej i dorobku KKWR¹³⁰⁸.

4.3. Animacja merytoryczna prowadzona przez Ośrodek Metodyczny KKWR

Doświadczenie KKWR w pracy z dzieckiem i jego rodziną pokazało, że „jeden chory element powoduje chorobę całego systemu”¹³⁰⁹. Dlatego złożonych problemów dzieci upatrywano w całym jego otoczeniu. Zauważono, że należy nie tylko wspierać rodziny w wypełnianiu ich funkcji opiekuńczo-wychowawczych, ale także regularnie dokształcać kadry i doskonalić pracę wszystkich służb działających na rzecz dzieci i rodziny, tj. nauczycieli, wychowawców, lekarzy, sędziów, kuratorów, policjantów¹³¹⁰.

W związku z tym decyzją Przewodniczącego KKWR (Aneks 13, s.372), dnia 1 września 1995 roku powołano Ośrodek Metodyczny KKWR, z siedzibą przy ul. Kredytowej 1 a, w Warszawie. Autorką koncepcji OM była Barbara Głowacka, która następnie animowała i koordynowała jego pracę jako dyrektor¹³¹¹. Jak wspominają działacze KKWR, ze względu na swoją solidną wiedzę i duże doświadczenie pedagogiczne była idealną osobą na to stanowisko¹³¹². W KKWR określana była mentorem, gdyż stanowiła wzór postępowania, troski o „dobro dziecka”, wytrwałości w wymagającej „pracy u podstaw” z dziećmi i młodzieżą niepełnosprawną intelektualnie z którą była wiele lat związana zawodowo, jak i „dziećmi

¹³⁰⁷ *Pedagodzy: warto wychowywać rodziców i nauczycieli*, <https://wiadomosci.wp.pl/pedagodzy-warto-wychowywac-rodzicow-i-nauczycieli-6031719850853505a> (dostęp: 2.02.2023).

¹³⁰⁸ B. Głowacka, 25-lecie..., s.16.

¹³⁰⁹ M. Kostka, *Forum Przyjaciół...*, s. 42.

¹³¹⁰ Tamże.

¹³¹¹ Barbara Głowacka swoją działalność zawodową i społeczną w KKWR rozpoczęła w 1996, od razu włączając się w stworzenie OM KKWR; Wyw. Kołak.

¹³¹² Pracę zawodową rozpoczęła w szkole dla dzieci niedowidzących, następnie kontynuowała ją z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną. Pełniła też funkcję dyrektora Szkoły Specjalnej. Szybko zauważono jej pasję, wytrwałą pracę i osiągnięcia, i zaproponowano stanowisko w MEN, jako wizytatora placówek opiekuńczo-wychowawczych, a następnie wicedyrektora Departamentu Kształcenia Specjalnego w Ministerstwie Oświaty i Wychowania; H. Romańczuk, *Barbara Głowacka...*, s. 7.

ulicy”, zagrożonymi niedostosowaniem i sieroctwem społecznym, których działaniami obejmował KKWR¹³¹³.

OM pracę dydaktyczną rozpoczął 1 października 1995 r, według nadanego statutu¹³¹⁴. Zgodnie z nim miał organizować i prowadzić działalność służącą doskonaleniu społecznych i zawodowych animatorów pracy środowiskowej poprzez: opracowywanie programów dla działalności środowiskowej, organizowanie różnych form doskonalenia dla wychowawców (krótko i długoterminowe szkolenia), przygotowywanie materiałów do wykorzystania w pracy dydaktycznej, udzielanie porad bieżących (doradztwo metodyczne, bezpośrednie i telefoniczne), organizowania grup wsparcia dla różnorodnych grup zawodowych, prace studyjne, opinie i ekspertyzy, wydawnictwa metodyczne i pokonferencyjne, wypracowywanie i weryfikacja narzędzi ewaluacyjnych¹³¹⁵. Wszystkie podejmowane działania miały służyć głównemu celowi, jaki wyznaczono tej placówce, było nim doskonalenie metod pracy opiekuńczo-wychowawczej i profilaktyczno-resocjalizującej w środowisku zamieszkania dzieci i młodzieży¹³¹⁶. Programy szkoleniowe kierowano do osób z całej Polski, a realizowano je w oparciu o bazę własną KKWR i TPD¹³¹⁷.

Dziś OM KKWR w Warszawie, to instytucja szkoleniowa wpisana do Rejestru Niepublicznych Placówek Doskonalenia Nauczycieli, prowadzonego przez Mazowieckiego Kuratora Oświaty. Swoje działania koncentruje wokół organizacji kursów, szkoleń, konferencji, warsztatów i programów profilaktycznych¹³¹⁸. W ciągu ponad 25 lat jej istnienia, przeszkolono kilkadziesiąt tysięcy osób i zorganizowano wiele konferencji, poruszających tematy ważne dla pracy z dziećmi i młodzieżą, zagrożoną niedostosowaniem i sieroctwem społecznym¹³¹⁹.

KKWR świadczył pomoc metodyczno-szkoleniową od samego początku swojego istnienia, jeszcze zanim powstał oficjalnie OM w Warszawie¹³²⁰. Dokumenty (Aneks 14, s.373) wskazują, że na przykład w 1993 roku (od marca do listopada), prowadzono comiesięczne szkolenia dla kierowników i pracowników działających wówczas jednostek KKWR, tj. filie Wojewódzkiego Ośrodka Wychowania Środowiskowego, środowiskowe ogniska wychowawcze, zespoły ds. profilaktyki społecznej i resocjalizacji. Dotyczyły one, m.in. umiejętności prowadzenia badań diagnostycznych młodzieży zagrożonej uzależnieniami

¹³¹³ Tamże.

¹³¹⁴ Statut Ośrodka Metodycznego KKWR, archiwum KKWR.

¹³¹⁵ *Informacje o działalności Ośrodka Metodycznego KKWR*, KKWR, Warszawie 1996, nr 13, s. 5.

¹³¹⁶ Tamże.

¹³¹⁷ B. Głowacka, *W odpowiedzi na...*, s. 12.

¹³¹⁸ Tamże.

¹³¹⁹ Tamże, s. 11.

¹³²⁰ J. Nowak, *Działalność Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego w roku 1992*, archiwum KKWR

i wczesnej pomocy dla nich, rozpoznawania zjawisk uzależnień wśród dzieci i młodzieży szkolnej, resocjalizacji w środowisku otwartym, realizacji zadań pedagoga, psychologa i terapeuty dotyczących profilaktyki społecznej i resocjalizacji w świetle grożącym dzieciom uzależnień. Dodatkowo z kierownikami OWŚ oraz ŚOW, w ramach szkoleń, omawiano główne kierunki i zadania w zakresie środowiskowej pracy opiekuńczo-wychowawczej i profilaktyczno-resocjalizacyjnej na rok szkolny 1993/1994.

Komiteta w ramach zadań z zakresu działań metodycznych, gromadził materiały i pomoce dydaktyczne potrzebne do działalności profilaktyczno-resocjalizacyjnej, tj. środki audio-video, wydawnictwa książkowe, broszury i artykuły popularno-naukowe, ulotki, znaczki z przeznaczeniem do pracy z dziećmi i młodzieżą¹³²¹. A następnie rozpowszechniał je wśród osób zainteresowanych problemem. Rejestrowano także różne informacje nt. kursów i szkoleń dotyczących uzależnień, które na początku działalności KKWR, były, zgodnie z ówczesnym zapotrzebowaniem, jednym z głównych obszarów jego oddziaływań. Aby przekazywać je zainteresowanym osobom, szkołom i innym placówkom opiekuńczym i oświatowo-wychowawczym w danym środowisku, umożliwiając im zdobywanie kompleksowej wiedzy i niezbędnych informacji potrzebnych do pracy z uzależnionymi dziećmi, jak i ich rodzinami¹³²².

Dodatkowo pod „batutą” Henryka Zabrockiego powstała filia OM w Koszalinie. Funkcjonuje ona do dnia dzisiejszego. Była pierwszą i jedyną placówką, która podjęła się zadania bycia ośrodkiem metodycznym KKWR¹³²³. Komitet od zawsze zakładał autonomię, wszystkich swoich jednostek terenowych. Dlatego filia OM w Koszalinie mogła organizować swoją działalność zgodnie z możliwościami kadrowymi, ale przede wszystkim potrzebami środowiskowymi. Od samego początku zabiegano o wysoką jakość świadczonych usług, co miało je odróżniać od innych tego typu placówek. Dlatego współpracowano z najlepszymi szkoleniowcami z kraju i zagranicy¹³²⁴.

Podobnie jak OM w Warszawie, ofertę edukacyjną ośrodka w Koszalinie skierowano do szerokiego grona odbiorców, tj. nauczycieli, pracowników socjalnych, pedagogów, wychowawców ognisk, wychowawców domów dziecka, rodzin zastępczych, policjantów, sędziów rodzinnych, kuratorów, lekarzy, działaczy samorządu i organizacji pozarządowych¹³²⁵. Szczególną grupą odbiorców byli rodzice, którzy mogli korzystać z oferty szkoleń

¹³²¹ Spraw. 1992.

¹³²² Tamże.

¹³²³ Wyw. Zabrocki.

¹³²⁴ Tamże.

¹³²⁵ M. Ignasiak, *Oferta dla dzieci...*, s. 19.

podnoszących ich umiejętności wychowawcze zwanych „Szkołami dla rodziców”¹³²⁶. Specjalnie dla nich publikowano także artykuły w czasopiśmie „Ognisko”, na przykład o tym, jak zbudować autorytet u swojego dziecka (Aneks 15, s.374).

Filia w Koszalinie szczególnie wyspecjalizowała się w prowadzeniu kursów socjoterapii, które stały się ich sztandarowym szkoleniem¹³²⁷. Ich celem było przygotowywanie nauczycieli i wychowawców, pracujących z dziećmi i młodzieżą, do prowadzenia z nimi zajęć socjoterapeutycznych. Bardzo często goszczono także w szkołach, prowadząc szkolenia dla rad pedagogicznych, tj. rozwiązywanie problemów wychowawczych metodą Thomasa Gordona, przemoc i agresja wśród dzieci i młodzieży, przeciwdziałanie seksualnemu wykorzystywaniu dzieci, przeciwdziałanie dewiacjom i przestępczości nieletnich, realizacja systemów profilaktyki dla młodzieży nieprzystosowanej społecznie i subkultur chuligańsko-przestępczych, ochrona praw dziecka i rodziny w przepisach prawa karnego, praca z uczniem zdolnym¹³²⁸. Ośrodek koordynował także wdrażanie programów profilaktycznych w szkołach, prowadząc zajęcia z młodzieżą szkolną.

Na spotkaniach Zarządu KKWR za każdym razem podsumowywano również pracę OM w Warszawie oraz jego filii w Koszalinie. Wnioski zawsze były takie same, że prowadzone szkolenia dają bardzo dużo. Nie tylko wpływają na wzbogacenie wiedzy uczestników, ale także na wzrost ich świadomości. Tam, gdzie się odbywają, inaczej rozmawia się o trudnych i często ignorowanych problemach, którymi zajmuje się KKWR¹³²⁹. W wyniku prowadzonej działalności edukacyjnej, w powiecie koszalińskim udało się zlikwidować dom dziecka, dom małego dziecka i pogotowie opiekuńcze, na rzecz rozwoju rodzinnych form opieki¹³³⁰. A w ramach programu „Szlakiem zranionych gniazd” w każdej gminie powstał zespół zajmujący się tą problematyką¹³³¹.

4.3.1. Szkolenia kompetencyjne dla realizatorów programów KKWR

Pracę w ŚOW oraz programach pedagogicznych KKWR realizowanych w środowisku otwartym podejmowały najczęściej osoby z doświadczeniem i dobrym przygotowaniem pedagogicznym. Jednak w „trudnych środowiskach”, w których pracowali, kumulowały się i ujawniały problemy z którymi, w takim zakresie, często, nie mieli jeszcze do czynienia. Same programy KKWR, były także w swej istocie nowatorskie i trudne, gdyż skierowane do potrzebującej specyficznego wsparcia grupy dzieci i młodzieży. Dlatego w ramach

¹³²⁶ Wyw. Zabrocki.

¹³²⁷ Tamże.

¹³²⁸ M. Ignasiak, *Oferta dla dzieci...*, s. 19.

¹³²⁹ Wyw. Zabrocki.

¹³³⁰ I. Malanowska, *Zebranie...*, s. 15.

¹³³¹ Tamże.

koordynowania działań ŚOW, KKWR poświęcał także wiele czasu na doskonalenie kadry i podnoszenie umiejętności wychowawczych pracowników i wolontariuszy¹³³².

Fachowa pomoc była potrzebna również kierownikom ŚOW, tak, aby poza umiejętnościami pedagogicznymi, posiadali także wiedzę dotyczącą zarządzania placówką, kierowania zespołem pracowników, tworzenia życzliwego klimatu wokół ognisk, pozyskiwania sponsorów.

Dla tej grupy osób, jaką tworzyli realizatorzy programów KKWR, szczególne znaczenia miała oferta szkoleń kompetencyjnych, nastawionych na zdobycie całkiem nowych umiejętności i kwalifikacji. Ze względu na dużą ilość godzin, która była zaplanowana w ich programie, uczestnicy mogli uzyskać cenny i pożądaný przez wielu certyfikat, poświadczający nowe umiejętności. Szczegółową ofertę tych szkoleń prezentuje poniższa tabela.

Tabela 6. Szkolenia kompetencyjne dla realizatorów autorskich programów KKWR w 2007 r.

Nazwa szkolenia	Potwierdzenie uczestnictwa	Ilość godzin	Autor programu
Pedagog rodzinny	szkolenie modułowe, 4 sesje, po każdej zaświadczenie, po zakończeniu certyfikat umiejętności	120 h+ 80 h praktyki	Program autorski: B. Głowacka, M. Lortsch-Krawczenko
Wychowawca podwórkowy	szkolenie w 4 sesjach, po każdej sesji zaświadczenie	100 h+ 40 h praktyki	Program autorski: B.Głowacka, W. Kołak
Pedagog uliczny	4 sesje, zaświadczenie po każdej sesji, możliwość uzyskania certyfikatu	100h + 40 h praktyki	Program autorski: B. Głowacka, W. Kołak
Rzecznik praw dziecka	5 sesji, zaświadczenie po każdej sesji, po zaliczeniu 5 sesji i odbyciu praktyki, możliwość uzyskania certyfikatu	120 h + 40 h praktyki	B. Głowacka

Źródło: Opracowanie własne.

Jak widać, szkolenia kompetencyjne oferowane przez OM KKWR w Warszawie, przede wszystkim przygotowywały do wykonywania pracy w ramach autorskich programów KKWR, tj. Pedagog rodzinny, Wychowawca podwórkowy, Pedagog uliczny, Społeczny

¹³³² W. Kołak, *W trosce o dzieci ulicy*, w: *Jak pomagamy dzieciom ulicy...*, s. 7.

Rzecznika Praw Dziecka. Oprócz uczestnictwa w wykładach, do uzyskania certyfikatu wymagano także odbycia praktyk „pod okiem” doświadczonych pracowników, powoływanych z ramienia KKWR. Dzięki ogólnopolskiej dostępności oferty szkoleniowej OM, programy te mogły być realizowane także przez inne organizacje¹³³³.

Szkolenia były płatne. Cena obejmowała: materiały szkoleniowe, posiłki, oraz noclegi i koszty dojazdu (jeśli było ono organizowane w formie wyjazdowej). Trwały 2-3 dni, w zależności od rodzaju szkolenia, odbywały się w godzinach 9.00-15.00, z przerwami na obiad. Rozpoczynały się specjalnym modulem ćwiczeń integracyjnych, ułatwiających wzajemną integrację grupy szkoleniowej, a kończyły rozdaniem zaświadczeń/certyfikatów i wspólną ewaluacją szkolenia. Każdy uczestnik dostawał materiały metodyczne, dotyczące danego szkolenia, opracowywane przez zespół OM KKWR.

W celu poznania bogactwa merytorycznego szkoleń, warto prześledzić ich programy zajęć. Największą ilość zajęć przygotowano dla przyszłych Pedagogów rodzinnych. Ich zakres tematyczny ukazuje poniższe zestawienie.

Tabela 7. Program zajęć Pedagog rodzinny.

Zajęcia audytoryjne	Zajęcia warsztatowe
Sytuacja rodziny problemowej na tle problemów transformacji. Ogólne problemy społeczne: bezrobocie, marginalizacja, ubóstwo, uzależnienia (4h).	Organizacja i metody pracy pedagoga rodzinnego (16 h).
Rodzina dysfunkcyjna. Podstawowe funkcje, pojęcie, dominujące problemy (6h).	Podstawowe techniki i procedury diagnozy problemów rodzinnych (8h).
Pomoc rodzinie problemowej w świetle aktualnych rozwiązań prawnych. Ustawa o pomocy społecznej i niektóre akty wykonawcze (6h).	Metody kreatywnej komunikacji interpersonalnej: -sztuka przekonywania -elementy programowania neurolingwistycznego (12 h).
Organizacyjno-prawne podstawy lokalnych systemów pomocy dziecku i rodzinie(4h).	Rozwiązywanie problemów: współdziałanie w rozwiązywaniu konfliktów. Style rozwiązywania konfliktów (12 h).
Regionalna polityka i strategie rozwiązywania problemów patologii i marginalizacji społecznej (2h).	Planowanie i prowadzenie badań ewaluacyjnych (4h).
Organizacje pozarządowe jako partner w rozwiązywaniu problemów rodziny (2h).	Trening asertywności.
Cele, zadania i organizacja pracy pedagoga rodzinnego(4h).	Trening: Jak radzić sobie ze stresem?
Problemy etyki zawodowej w pracy pedagoga rodzinnego (2h).	

¹³³³ I. Malanowska, *Zebranie...*, s. 14.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Program zajęć. Pedagog rodzinny, OM KKWR, archiwum KKWR.

Aby uzyskać certyfikat końcowy, należało być obecnym podczas wszystkich zajęć na szkoleniu, odbyć praktykę i uzyskać zaliczenie pracy końcowej¹³³⁴. Zaznaczano, że program Pedagog rodzinny, jak i program szkolenia, mają charakter autorski i prawa do tych programów posiada KKWR i tylko pod jego kierunkiem mogą być realizowane.

Trochę inaczej wyglądał program szkolenia Wychowawca podwórkowy. Informuje o tym plakat promujący go, stworzony przez OM KKWR w Warszawie¹³³⁵. Adresowano go do osób o różnym poziomie kompetencyjnym oraz kierunku i poziomie wykształcenia, w szczególności, do pracowników: ŚOW, świetlic środowiskowych, świetlic socjoterapeutycznych, Gminnych Komisji Rozwiązywania Problemów alkoholowych, Ośrodków Pomocy Społecznej, Szkół Podstawowych i Gimnazjum, mieszczących się w szczególnie zagrożonych rejonach¹³³⁶. Jego celem miało być zwiększenie kompetencji zawodowych osób podejmujących realizację alternatywnych programów środowiskowych, przygotowanie uczestników do prowadzenia zajęć w otwartym środowisku lokalnym, na podwórkach, placach zabaw, boiskach, nauka budowania i tworzenia programów środowiskowych profilaktycznych, , przekazie wiedzy na temat przyczyn, przejawów, mechanizmów i skutków uzależnień, zwiększenie umiejętności właściwego sposobu komunikowania się¹³³⁷.

Wykłady miały na celu uporządkowanie i odnowienie teoretycznej wiedzy na temat niedostosowania społecznego, mechanizmów i skutków uzależnień, istoty promocji zdrowia, przekazywano interdyscyplinarną wiedzę z zakresu socjologii, psychologii, pedagogiki i prawa. Wykłady, nazywane zajęciami audytoryjnymi, miały stanowić teoretyczną podbudowę, niezbędną do przeprowadzenia kolejnych bloków zajęć, już praktycznych¹³³⁸.

W ramach zajęć grupowych, prowadzonych w formie warsztatów, proponowano zajęcia o następującej tematyce: programy profilaktyczne (scenariusze i budowa programów profilaktycznych, dostosowanych do specyfiki i potrzeb grupy i środowiska), gry i ćwiczenia grupowe (uwzględniały zagadnienia rozwoju społecznego, interakcji grupowych, relacji interpersonalnych, zaufania, komunikacji, świadomości procesów grupowych i relacji

¹³³⁴ Przykładowe tematy prac zaliczeniowych: Rodzaje problemów oraz metody i sposoby ich rozwiązywania na przykładzie własnej pracy; Analiza indywidualnego przypadku z uwzględnieniem wybranej strategii i procedur postępowania (sukcesy i niepowodzenia); Diagnoza obszaru zagrożeń i potrzeb w rejonie mojego działania, koncepcje lokalnych rozwiązań systemowych.

¹³³⁵ Plakat informujący o ofercie szkolenia OM KKWR w Warszawie z 2005 r.

¹³³⁶ Tamże.

¹³³⁷ Tamże.

¹³³⁸ Tamże.

interpersonalnych), umiejętności psychologiczne i społeczne (wybrane ćwiczenia z zakresu komunikacji interpersonalnej).

Warty uwagi, jest również program innowacyjnego szkolenia umożliwiającego wykonywanie pracy jako Pedagog uliczny (w nomenklaturze wewnętrznej KKWR nazywany: Przyjacielem Dzieci Ulicy). Jego treści prezentuje poniższa tabela.

Tabela 8. Program zajęć Pedagog uliczny.

Zajęcia audytoryjne
1.Realizacja programu : Pedagog uliczny i Wychowawca podwórkowy., 2. Metody opracowywania oraz formy i metody realizacji programów zajęć środowiskowych
Warsztaty
1.Umiejętności psychologiczne: komunikacja, 2. Uliczne programy profilaktyczne, 3.Wykorzystanie sportu w pracy pedagoga ulicznego, 4.Turystyka jako metoda pracy pedagoga ulicznego

Źródło: Dziennik zajęć: „Pedagog uliczny”, 2005r., Konin, archiwum KKWR.

Warto zatrzymać się również nad programem szkolenia dla kierowników ŚOW. Osoby, które chciały je ukończyć były zobowiązane do odbycia zajęć obowiązkowych (w wymiarze 12-14 h) oraz mogły skorzystać z oferty wykładów fakultatywnych (4-6 h). Podział treści, które zawierało szkolenie, ukazuje poniższa tabela.

Tabela 9. Program szkolenia kompetencyjnego dla kierowników placówek opiekuńczo-wychowawczych.

zajęcia obowiązkowe	zajęcia fakultatywne
1.Idee, cele i organizacja TPD. System profilaktyczno-wychowawczy KKWR. 2.Lokalne systemy pomocy. 3.Dzieci Ulicy, jako podmiot oddziaływań. Diagnoza i metody pracy. Prawa dziecka w świetle międzynarodowych i polskich aktów normatywnych. 4.Statut i organizacja ogniska lub innej placówki opiekuńczo-wychowawczej. 5.Organizacja i zarządzanie małą grupą. Rada Pedagogiczna i inne organy placówki. Prowadzenie dokumentacji ogniska. 6.Planowanie pracy i strategiczne pisanie programów. Trening umiejętności formułowania i opisywania problemów oraz sporządzania kosztów realizacji. 7.Współpraca z administracją publiczną i samorządową. Metody współpracy i aktywizacji społeczności lokalnej do pracy na rzecz placówki. 8.Nadzór, istota, funkcje i metody sprawowania. 9.Administracja i księgowość w placówkach niepublicznych.	1.Jak pracować z dzieckiem z rodziny dysfunkcyjnej. 2. Dziecko agresywne. 3. Profilaktyka uzależnień. 4. Syndrom i problemy dziecka krzywdzonego. 5. Dziecko jako ofiara przemocy seksualnej.

Źródło: Program szkolenia kompetencyjnego dla kierowników placówek opiekuńczo-wychowawczych, OM KKWR, archiwum KKWR.

W odróżnieniu od wyżej omówionych szkoleń, których program był skumulowany i przekazywany ciągiem, przez 2-3 dni, zajęcia związane z kursem na kierownika ŚOW, odbywały się przez kilka tygodni, w czwartki, w godz. 10.30-13.00, w siedzibie OM. Szkolenie prowadzone były metodą seminaryjną. Kończyły się zaliczeniem w formie ustnej lub pisemnej.

Dodatkowo, oprócz szkoleń, OM w Warszawie zapewniał, wszystkim realizatorom autorskich programów pedagogicznych KKWR, możliwość uczestnictwa w grupach wsparcia, prowadzonych przez koordynatorów poszczególnych programów¹³³⁹. A także nieograniczony dostęp do konsultacji i doradztwa metodycznego lub prawnego (bezpośrednio lub telefonicznie)¹³⁴⁰. Pomoc była świadczona przez cały rok, w godzinach pracy ośrodka.

4.3.2. Warsztaty i kursy doskonalące dla nauczycieli i wychowawców

Codzienna praca wychowawców z dziećmi ulicy oraz wychowanekami świetlic, ale także nauczycieli z młodzieżą szkolną oprócz uzyskanych kompetencji i koniecznej w tym zawodzie pasji i zaangażowania wymagała regularnego wsparcia merytorycznego. OM w Warszawie odpowiadał na te potrzeby, organizując szereg krótkoterminowych i długoterminowych kursów i warsztatów o charakterze doskonalącym zdobyte dotąd umiejętności. Ofertę kierowano do wychowawców i wolontariuszy pracujących w ŚOW oraz innych osób zainteresowanych rozwijaniem swoich kwalifikacji związanych z pracą opiekuńczo-wychowawczą. Jej zakres przedstawiają poniższe zestawienia.

Tabela 10. Program szkolenia kompetencyjnego dla kierowników placówek opiekuńczo-wychowawczych.

Nazwa kursu	Potwierdzenie uczestnictwa	Ilość godzin	Autor programu
Wychowawca ŚOW	zaświadczenie	60 h	Program autorski: B. Głowacka, A. Macińska
Wychowawca i pracownik socjalny w placówkach opiekuńczo-wychowawczych typu socjalizującego i interwencyjnego,	zaświadczenie	30 h	Program autorski: B. Głowacka, T. Uliasz
Organizator, kierownik i wychowawca obozów i kolonii, wg programu MENiS,	zaświadczenie kwalifikacyjne	36 h, stosownie do funkcji	Wg programu MEN
Edukacja prawna dla nauczycieli,	zaświadczenie	50 h	B. Głowacka, J. Polanowski
Edukacja prawna dla pracowników socjalnych	zaświadczenie	50 h	B. Głowacka, J. Polanowski

Źródło: Program szkolenia kompetencyjnego dla kierowników placówek opiekuńczo-wychowawczych, OM KKWR, archiwum KKWR.

¹³³⁹ Sprawozdanie z działalności Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego w latach 1999-2002, KKWR, Warszawa 2003.

¹³⁴⁰ Ulotka reklamująca ofertę Ośrodka Metodycznego KKWR w Warszawie, archiwum KKWR.

Tabela 11. Propozycja zajęć warsztatowych na lata 2008-2009.

Nazwa warsztatu	Potwierdzenie uczestnictwa	Ilość godzin	Autor programu
Umiejętności wychowawcze w pracy z dzieckiem niedostosowanym społecznie	4 sesje, zaświadczenie po każdej sesji	120 h	B. Głowacka, L. Pytko
Umiejętności wychowawcze w pracy z dzieckiem z zaburzeniami zachowania	4 sesje, zaświadczenie po każdej sesji	120 h	B. Głowacka, A. Macińska
Praca z dzieckiem agresywnym i jego rodziną	4 sesje, zaświadczenie po każdej sesji	120 h	B. Głowacka/ J. Zmarzlik
Metodyka pracy ulicznej	4 warsztaty po 24 h, zaświadczenie	96 h	B. Głowacka
Dziecko krzywdzone seksualnie, jak je rozumieć, jak mu pomagać	jedna sesja, zaświadczenie	30 h	B. Pawlak-Jordan, A. Macińska
Praca wychowawcza metodą projektów	4 sesje, zaświadczenie po każdej sesji	48 h	B. Głowacka
Umiejętności interpersonalne: komunikacja, mediacje, negocjacje, asertywność	zaświadczenie	Każdy warsztat po 30 h	M. Lortsch-Krawczenko
Przeciwdziałanie przemocy w szkole,	zaświadczenie	36 h	B. Wiśniowska
Diagnoza trudności szkolnych	4 sesje, zaświadczenie	100 h	B. Wiśniowska
Treningi: Umiejętności radzenia sobie ze stresem, Umiejętności zapobiegania wypaleniu zawodowemu, Umiejętności społecznych (dla młodzieży i wolontariuszy) asertywności	zaświadczenie	15 h	M. Lortsch-Krawczenko B. Głowacka B. Wiśniowska

Zródło: Protokół z posiedzenia Rady Programowej OM KKWR w dniu 4 kwietnia 2007 r., archiwum KKWR.

Podobnie jak w kwestii szkoleń kompetencyjnych, warto przyjrzeć się programom niektórych warsztatów, w celu poznania treści jakie były tam przekazywane. Jest to możliwe dzięki zachowanym, w archiwum KKWR, dziennikom zajęć, które stanowiły dokumentację ośrodka.

Tabela 12. Program zajęć warsztatu „Dziecko krzywdzone seksualnie”.

Zajęcia audytoryjne: 1. Źródła i przejawy wybranych zaburzeń seksualnych, 2. Pedofilia, typowe zachowania, charakterystyka sprawcy i ofiary, 3. Problemy wynikające z dysharmonii rozwoju, akceleracja, 4. Zagadnienia prawne związane z wykorzystywaniem seksualnym dzieci, 5. Współpraca instytucji i organizacji w rozwiązywaniu problemu.
Zajęcia warsztatowe 1. Dziecko krzywdzone seksualnie, diagnoza indywidualnego przypadku, wywiad, rozmowa przesłuchanie, 2. Programy profilaktyczne, praca z dzieckiem krzywdzonym seksualnie i współpraca z jego rodziną, 3. Metody pracy z dzieckiem krzywdzonym seksualnie, 4. Metodyka pracy z dzieckiem krzywdzonym seksualnie, 5. Umiejętność odmawiania. Krótki trening asertywności.

Źródło: Dziennik zajęć: „Dzieci krzywdzone seksualnie”, 2004 r., archiwum KKWR.

Organizatorzy szkoleń przykładali wielką wagę nie tylko do przekazywania kompleksowej wiedzy teoretycznej, co prezentuje powyższa tabela, ale także dokładali wszelkich starań, aby była ona prezentowana i wykładana przez osoby posiadające gruntowne wykształcenie i duże doświadczenie w danym temacie. Dlatego do współpracy zapraszano pracowników uczelni pedagogicznych oraz pracowników różnych instytucji zaangażowanych na rzecz pomocy dziecku i rodzinie. Pokazuje to poniższe zestawienie.

Tabela 13. Program zajęć warsztatu „Dziecko niedostosowane społecznie”.

Rodzaj zajęć	Wykładowca
Wykłady	
Dziecko niedostosowane społecznie. Pojęcie, charakterystyka, diagnoza.	prof. dr. hab. Lesław Pytka
Problemy prawne dotyczące nieletnich.	dr Jarosław Ultrat-Milecki
Rodzina problemowa. Ogólna charakterystyka, ingerencja, ograniczenia i możliwości.	dr Zofia Giereluk Lubowicz
Rodzina problemowa. Formy pracy z rodziną i uwarunkowania ich skuteczności.	dr Zofia Giereluk Lubowicz
Warsztaty z podziałem na II grupy	
Umiejętności psychologiczne, komunikacja.	M. Lortsch-Krawczenko
Wybrane metody pracy resocjalizacyjnej	B. Głowacka
Trening zastępowania agresji	Elżbieta Łyczewska
Projekty resocjalizacyjne	B. Głowacka
Umiejętności psychologiczne. Mediacje.	M. Lortsch-Krawczenko

Źródło: Dziennik zajęć: „Dzieci niedostosowane społecznie”, 2005 r., archiwum KKWR.

Bardzo potrzebnym szkoleniem, realizowanym przez OM, były zagadnienia związane z „Pracą z dzieckiem agresywnym i jego rodziną”. Trwało ono, aż 4 dni. I zawierało bardzo bogaty program, realizowany głównie w formie zajęć warsztatowych, gdyż umiejętności praktyczne w tej dziedzinie, były kluczowe w pracy z tą grupą młodych ludzi.

Tabela 14. Program zajęć warsztatu „Praca z dzieckiem agresywnym i jego rodziną”.

Zajęcia audytoryjne: 1.Dziecko agresywne. Pojęcie, charakterystyka, diagnoza, 2.Praca z rodziną problemową.
Warsztaty: 1.Komunikacja, 2. Metody zapobiegania agresji, 3. Rodzina agresywna, 4. Asertywność 5. Metody zapobiegania agresji. Praca z grupą., 6. Aspekty prawne agresji nieletnich., 7. Konflikty, 8. Trening zastępowania agresji, 9. Metody pracy z dzieckiem agresywnym. Scenariusze zajęć, 10. Rozwiązywanie problemów. Scenariusze zajęć.

Źródło: Dziennik zajęć: „Praca z dzieckiem agresywnym i jego rodziną”, 2004 r., archiwum KKWR.

Uzupełnieniem wiadomości z warsztatu dotyczącego pracy z dzieckiem wykazującym agresję, było szkolenie dotyczące przeciwdziałania przemocy w rodzinie, która często była głównym źródłem niewłaściwych zachowań młodych ludzi, które przejawiali w ŚOW oraz, w swoich szkołach.

Tabela 15. Program warsztatu „Przeciwdziałanie przemocy w rodzinie”.

Zajęcia audytoryjne: 1. Prawne aspekty przemocy w rodzinie.
Zajęcia warsztatowe: 1.Rodzina z problemem przemocy. Przypadki własne, 2. Praca z rodziną z problemem przemocy. „Deбата”, 3. Praca z rodziną z problemem przemocy. Kontrakt, 4.Sprawca i ofiara przemocy w rodzinie, 5. Praca z rodziną z problemem przemocy. Organizacja grupy wsparcia, 6. Praca z rodziną z problemem przemocy. Pomoc psychologiczna.

Źródło: Dziennik zajęć: „Przeciwdziałanie przemocy w rodzinie”, 2005, archiwum KKWR.

Dzienniki zajęć, oprócz cennych programów szkoleń, dokumentują także imiona i nazwiska uczestników oraz organizacje, które reprezentowali. Pozwala to na wyodrębnienie głównych grup odbiorców kursów doskonalących KKWR: Pracownicy Ośrodków Pomocy Społecznej, Ośrodków Adopcyjno-Opiekuńczych, Domów Dziecka, Powiatowych Centrów Pomocy Rodzinie, Specjalnych Ośrodków Szkolno-Wychowawczych, szkół gimnazjalnych, Świetlic Socjoterapeutycznych, szkół podstawowych, aresztów śledczych, klubów młodzieżowych, innych stowarzyszeń, studenci.

4.3.3. Materiały metodyczne publikowane przez Ośrodek Metodyczny KKWR

Uzupełnieniem szkoleń są wyczerpujące materiały metodyczne, stanowiące pokaźny dorobek KKWR¹³⁴¹. W latach 1998-2012, Ośrodek Metodyczny KKWR wydał 40 tytułów broszur metodyczno-szkoleniowych. Niektóre z tytułów prezentuje poniższe zestawienie.

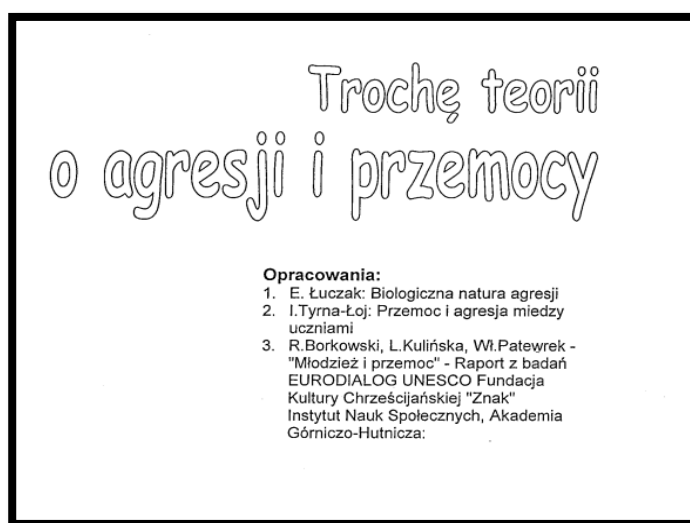


Fotografia 2. Przykładowe broszury metodyczno-szkoleniowe opracowane przez OM KKWR.
Źródło: Archiwum KKWR.

¹³⁴¹ B. Głowacka, 25-lecie..., s. 15.

Broszury najczęściej opracowywano jako skrypty prowadzonych szkoleń (np. „Przeciwdziałanie przemocy w rodzinie”, „Dziecko w placówce. Szkolenie kompetencyjne dla pracowników placówek opiekuńczo-wychowawczych”, „Dzieci niedostosowane społecznie”, „Przeciwdziałanie przemocy w rodzinie”, „Praca z dzieckiem agresywnym”) i materiały merytoryczne, szczegółowo opisujące zasady realizacji autorskich programów KKWR („Pedagog uliczny. Wychowawca podwórkowy”, „Bezpieczne ulice”, „Z podwórka do parlamentu”).

Każda broszura miała podobny układ treści. Pierwsza część dotyczyła przedstawienia najważniejszych definicji pojęć i badań naukowych dotyczących omawianego problemu.



Fotografia 3. Spis artykułów teoretycznych nt. agresji.

Źródło: Praca z dzieckiem agresywnym. Warsztaty umiejętności, OM KKWR, Warszawa 2006.

Następnie zamieszczano różnego rodzaju krótkie informacje, pozwalające uporządkować wiedzę teoretyczną nt. omawianego zagadnienia, aby łatwiej było z niej korzystać w praktyce (Aneks 16, s.375), (Aneks 17, s.376).

Broszury zawierały także konspekty, plakaty i plansze z opisanymi konkretnymi metodami pracy wychowawczo-profilaktycznej, proponowanymi przez KKWR. Wszystkie były omawiane i ćwiczone w praktyce, w ramach zajęć warsztatowych, na szkoleniach organizowanych przez OM.

Większość z nich miała charakter uniwersalny i stanowiła narzędzie pracy możliwe do wykorzystania w pracy z dziećmi i młodzieżą przejawiających różnego rodzaju problemy. Uczono jak zaplanować swoją pracę, prawidłowo konstruując projekt profilaktyczno-resocjalizujący (Aneks 18, s.377), ćwiczano nowatorskie metody pracy z dzieckiem agresywnym (Aneks 19, s. 378), omawiano tworzenie kontraktów pedagogicznych (Aneks 20, s.379) oraz organizowanie grup wsparcia dla dzieci i rodziców (Aneks 21, s.380).

Wyposażano w narzędzia do radzenia sobie z roszczeniowością dzieci i rodziców (Aneks 22, s.381).

W materiałach ze szkoleń dla realizatorów programów KKWR, np. Wychowawca podwórkowy, zamieszczano gotowe sposoby i pomysły na pracę z grupą (Aneks 23, s.382), a także udzielano wskazówek na temat kluczowych zasad tworzenia grup środowiskowych (Aneks 24, s.383).

Broszury zawierały także gotowe wzory dokumentacji, potrzebnej do administracyjnej organizacji codziennej pracy dotyczącej danej tematyki szkolenia. W materiałach dla pedagogów ulicznych zamieszczano gotowe wzory miesięcznych kart pracy (Aneks 25, s. 384), a dla mediatorów, gotowe protokoły do dokumentowania codziennych mediacji (Aneks 26, s.385).

Szkolenia oraz pracę własną w programach KKWR poddawano ewaluacji, w celu jej optymalizacji i ulepszania. Świadczą o tym arkusze przygotowywane przez OM i zamieszczane w broszurach (Aneks 27, s. 386, Aneks 28, s. 387). Broszury, na ostatnich stronach zawierały materiały o tytule „Warto przeczytać”. Był to obszerny spis bibliografii dotyczących danego tematu szkolenia.

Ważną rolę Ośrodka Metodycznego KKWR było także opracowywanie statutów placówek, standardów usług profilaktyczno-opiekuńczych, wzorów dokumentacji pracy placówek oraz osób w nich zatrudnionych. Wykonywano to zadanie zarówno w obrębie działań ŚOW, jak i komercyjnie, w odpowiedzi na konkretne zamówienia.

Rozdział V. Aktywność opiekuńczo-wychowawcza i profilaktyczna KKWR na rzecz dzieci ulicy

Krajowy Komitet Wychowania Resocjalizującego od samego początku kierował swoje działania opiekuńczo-wychowawcze i profilaktyczne do dzieci ulicy, jako grupy szczególnie zagrożonej niedostosowaniem i sieroctwem społecznym. Patrząc z perspektywy historii, można powiedzieć, że członkowie KKWR, jako jedni z pierwszych, na początku lat 90. XX wieku dostrzegli grupę zagubionych, młodych ludzi, którzy pozbawieni właściwej opieki w domu, wałęsali się bez celu po „polskich ulicach”, szukając tam rozrywki i towarzystwa, ale też tak potrzebnej w tym wieku akceptacji¹³⁴². W Polsce, w okresie powojennym wiele lat, w strukturach państwowych, nie podejmowano problematyki dzieci ulicy. Uznawano, że ze względu na rozwinięty system opieki, zjawisko to przeszło do historii polskiej pedagogiki¹³⁴³. Dopiero wieloletnie, systematyczne upowszechnianie wiedzy i informacji o dzieciach ulicy spowodowało, że władze samorządowe i rządowe zaczęły „je” dostrzegać, chociaż ciągle w niewystarczającym stopniu¹³⁴⁴.

Członkowie Komitetu jako doświadczeni profilaktycy społeczni, mieli świadomość, że zostawienie dzieci ulicy bez wsparcia, będzie skutkowało tym, że jako dorośli powielą destrukcyjne wzorce funkcjonowania swoich rodzin i środowisk lokalnych w których żyją. Zasilą szeregi bezdomnych, klientów pomocy społecznej, a także ze względu na większą częstotliwość popełniania czynów zabronionych w tej grupie, szybko ulegną demoralizacji i będą musieli spędzać swoje dzieciństwo pod nadzorem policji i wymiaru sprawiedliwości¹³⁴⁵.

W pierwszej kolejności zauważono, że istnieje potrzeba stworzenia miejsca, które będzie na tyle atrakcyjne, że „wyciągnie” dzieci ulicy z bram i podwórek, w których spędzają swój wolny czas. Miała być to placówka, która da im to, czego szukają, uciekając ze swoich domów na ulicę: poczucia bezpieczeństwa i akceptacji przez dorosłych tego, jakimi są, przebywania w atmosferze przyjaźni, ale też pomocy w nauce, z którą sobie nie radzą z powodów dużych zaległości, czy możliwości zjedzenia ciepłego, pełnowartościowego posiłku. Wszystkie te warunki spełniały środowiskowe ogniska wychowawcze, pracujące w systemie opracowanym przez KKWR, w oparciu o bazę i kadrę TPD.

Następnie, system pomocy profilaktycznej skierowanej do dzieci ulicy był ciągle udoskonalany podczas prac Klubów Dyskusyjnych i Forum Przyjaciół Dzieci Ulicy, aby rzeczywiście odpowiadał na potrzeby tej grupy młodych ludzi¹³⁴⁶. Przede wszystkim podjęto

¹³⁴² B. Głowacka, *25 lecie Krajowego...*, s. 10.

¹³⁴³ W. Kołak, *Uwagi o 25-letniej...*, s. 7

¹³⁴⁴ Tamże.

¹³⁴⁵ Tamże.

¹³⁴⁶ Tamże, s. 8.

działania, aby dookreślić definicję, która opisywałaby tożsamość tej grupy społecznej. Przy współpracy z innymi, także międzynarodowymi organizacjami działającymi na rzecz dzieci ulicy, scharakteryzowano je następująco: „to te dzieci, które na skutek niespełniania przez ich rodziców podstawowych funkcji opiekuńczych i wychowawczych dużo czasu spędzają poza domem: na ulicy, podwórku i w innych miejscach niekontrolowanej aktywności. Ulica stała się dla nich źródłem wiedzy o życiu. Tu realizują swą naturalną aktywność poznawczą i społeczną. Są to więc dzieci wychowujące się na ulicy i tam wychowywane”¹³⁴⁷.

W gronie teoretyków i praktyków zajmujących się tematem dzieci ulicy dookreślono także powody, dla których uciekają „na ulicę”. Wymieniono trzy główne, tj.: szukanie „pozornego” bezpieczeństwa, ochrony przed awanturami w domu, alkoholizmem rodziców, samotnością, przemocą, głodem; szukanie samorealizacji poza domem, w wyniku odrzucenia emocjonalnego przez rodziców i poczucia niespełniania ich oczekiwań; „wrodzona” niezależność, skłonność do włóczęgostwa, niepoddawanie się zabiegom wychowawczym¹³⁴⁸.

Dopiero tak dokładna definicja zjawiska oraz określenie przyczyn pozostawiania dzieci i młodzieży poza opieką i kontrolą dorosłych, pozwoliła Komitetowi na skonstruowanie precyzyjne określonych działań opiekuńczo-wychowawczych i profilaktycznych skierowanych do specyficznej grupy, jaką tworzą dzieci ulicy. Stworzono tzw. model środowiskowej pomocy dziecku i rodzinie. Jego głównym celem miało być równoległe oddziaływanie na przejawy i przyczyny zaburzeń wychowawczej funkcji rodziny, poprzez dotarcie do pierwotnych przyczyn przebywania dzieci na ulicy i znalezienie sposobów na ich wyeliminowanie¹³⁴⁹. Aby zrealizować cel, oprócz pracy wychowawczo-profilaktycznej z dzieckiem w ognisku, wdrażano alternatywne programy pedagogiczne, tzw. okołogniskowe, tj. „Pedagog rodzinny”, „Wychowawca podwórkowy”, „Pedagog uliczny”, które pozwalały dotrzeć z pomocą do rodziny dziecka, ale także do tej części młodych ludzi, którzy z różnych względów nie mogli i nie chcieli być podopiecznymi ognisk¹³⁵⁰.

Z biegiem lat, gdy zjawisko dzieci ulicy chciano poddawać redefinicji, m. in. ze względu na zmianę miejsca spędzania wolnego czasu i nazwać je „dziećmi sieciowymi, medialnymi, wirtualnymi”, KKWR stanowczo apelował, aby skupiając się na zmianach definicji związanych z zewnętrzną charakterystyką tego zjawiska, nie zapomnieć o jego genezie, która w wypadku skutecznej pomocy tym dzieciom, jest kluczowa i niezmienna: ucieczki „na ulicę” i do świata

¹³⁴⁷ Definicja ustalona w 1998 r, podczas obrad II Forum Przyjaciół Dzieci Ulicy; W. Kołak, *Dzieci ulicy...*, s. 10.

¹³⁴⁸ Tenże, *W trosce o dzieci ulicy...*, s. 6.

¹³⁴⁹ I. Gątarek, *Opiekuńczo-wychowawcza działalność środowiskowych ognisk wychowawczych Towarzystwa Przyjaciół Dzieci jako czynnik wspomagający wychowanie dziecka w rodzinie własnej*, „Seminare. Poszukiwania naukowe” 2015, nr 36, s.127.

¹³⁵⁰ W. Kołak, *Uwagi o 25-letniej...*, s. 9.

wirtualnego warunkują przyczyny rodzinne, szkolne i środowiskowe¹³⁵¹. Wszelką pomoc tym dzieciom, należy zaczynać od rozpoznania przyczyn tego, że dzieci i młodzież uciekają z domu, szukając bezpiecznego azylu w świecie wirtualnym¹³⁵².

Pracując z dziećmi ulicy, na ich wniosek, Komitet odszedł od określania ich takim pojęciem, które uznawali za stygmatyzujące, na rzecz nazwy: „dzieci gorszych szans”. Wydawała się ono być adekwatniejsze do charakteru i potrzeb podopiecznych, ale także do całej pracy z nimi, odbywającej się w systemie KKWR, która miała na celu „wyrównać szanse życiowe” tych dzieci, którym rodzina i środowisko, z jakichś względów nie zapewniło warunków do prawidłowego rozwoju¹³⁵³. Pojęcie „dzieci gorszych szans” obejmowało także szerszą grupę podopiecznych KKWR, którzy dołączali do ognisk, a nie wpisywali się w klasyczną definicję dzieci ulicy.

5.1. Model środowiskowej pomocy dziecku i rodzinie wypracowany przez KKWR

Dzieci ulicy, ze względu na braki we właściwej socjalizacji społecznej, których wynikiem było, m.in.: zaniedbywanie nauki, popadanie w nałogi, zrywanie kontaktów rówieśniczych, konflikty z prawem, wymagały pomocy dorosłych, przede wszystkim w korekcie swoich nieprawidłowych zachowań¹³⁵⁴. Taka pomoc była żmudnym i długotrwałym procesem, określanym przez wychowawców pracujących w ŚOW „pracą u podstaw”. Wymagała nie tylko specjalistycznych zajęć prowadzonych z dzieckiem w ramach placówki, ale także zorganizowania wsparcia dla rodziny i szkoły, dwóch najważniejszych środowisk, w których dziecko przebywało najdłużej i które oddziaływały pozytywnie lub negatywnie na proces jego socjalizacji. Dopiero w tak kompleksowym podejściu, według działaczy KKWR, wyrażał się sens i wartość pracy środowiskowej.

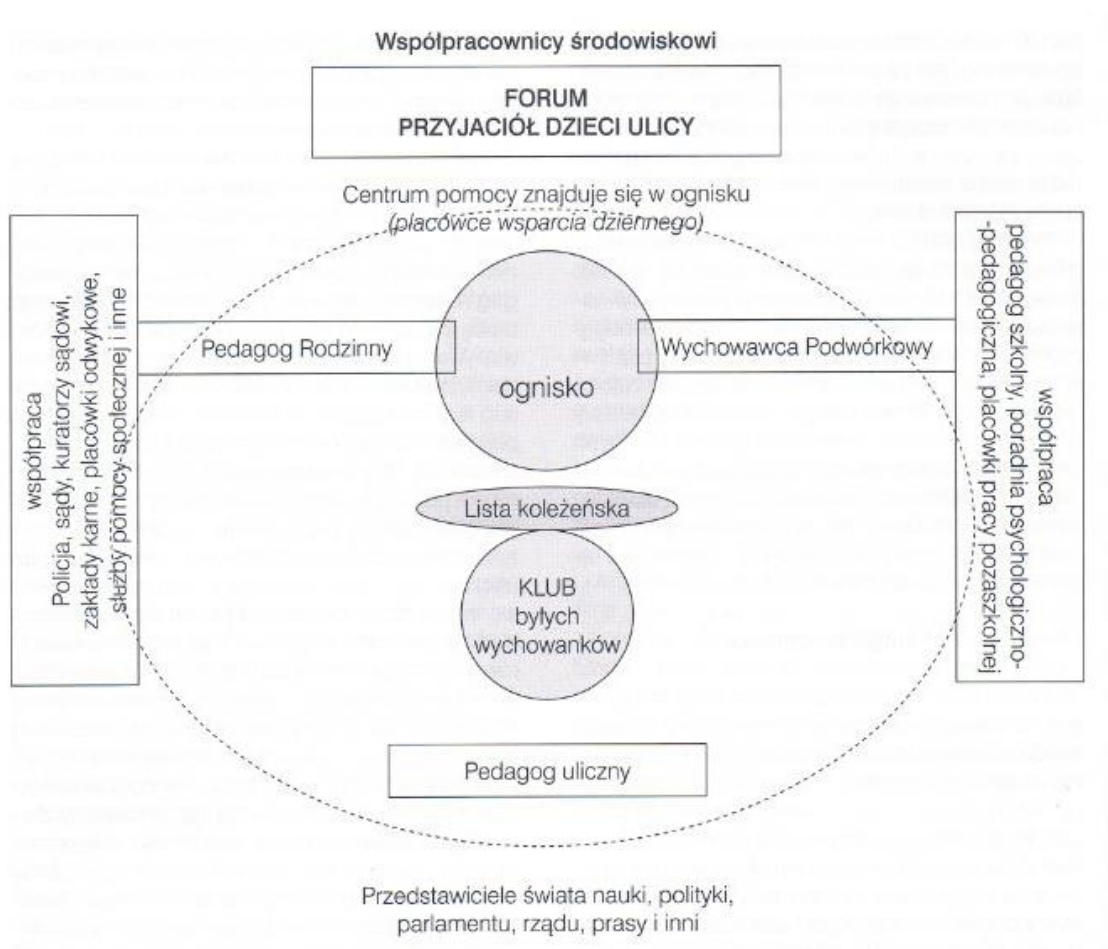
Dlatego Komitet wychodząc naprzeciw tym potrzebom dzieci ulicy, podjął się zadania stworzenia komplementarnego modelu środowiskowej pomocy dziecku i jego rodzinie, który uzupełniłby niedostateczny system pomocy, który w tym obszarze miało do zaoferowania państwo. Został on przedstawiony na poniższym schemacie.

¹³⁵¹ B. Głowacka, *25-lecie...*, s. 11.

¹³⁵² Tamże.

¹³⁵³ W. Kołak, *Uwagi o 25-letniej...*, s. 9.

¹³⁵⁴ B. Głowacka, *25-lecie...*, s. 11.



Rysunek 7. Optymalny model pracy środowiskowej rekomendowany przez KKWR.

Źródło: W. Kołak, *Geneza, rozwój i perspektywy ognisk dla dzieci gorszych szans*, w: *Dajmy....*, s. 136.

W centralnej części zaplanowanego modelu działań KKWR miało znajdować się ognisko, które pełniło funkcję centrum działań ulicznych. W placówce należało zatrudniać dobrze przygotowanych i sprawnych fizycznie wychowawców, którzy mieli animować życie całej społeczności dzielnicy/osiedla/miejscowości, w której miał być wdrażany opisywany model pracy, poprzez organizowanie turniejów sportowych, wycieczek turystycznych, zabaw z dziećmi na ulicy¹³⁵⁵. A także grono specjalistów: pedagogów, psychologów, terapeutów, którzy pracowali z dziećmi posiadającymi trudności w nauce i przejawiającymi różne zaburzeniami zachowania.

Do ognisk mogły uczęszczać osoby w wieku 5-18 lat. Zauważono, że młodzież powyżej 18-stego roku życia, nadal wymagała pomocy i wsparcia, formalnie jednak nie mogła być zapisana do ogniska, stworzono więc dla tzw. listy koleżeńskiej¹³⁵⁶. Każdy, kto był na nią wpisany, mógł korzystać ze wsparcia wychowawców ŚOW i przebywać w placówkach w charakterze towarzyskim. Z kolei dla dorosłych wychowanków, którzy czuli więź

¹³⁵⁵ B. Głowacka, *25-lecie*, s. 13.

¹³⁵⁶ Wyw. Klim.

z ogniskiem i chcieli współpracować jako wolontariusze, proponowano tworzenie Klubów byłych wychowanków¹³⁵⁷. Do klubów mogły należeć także grupy młodzieżowe, niezwiązane z ogniskiem, a chcące pomagać w nauce młodszym kolegom.

Tak duża rozpiętość wiekowa przebywających w placówkach wychowanków i „ogniskowych absolwentów” stanowiła wielki walor ŚOW¹³⁵⁸. Pozwalała na rozwój procesów wychowawczych i socjalizacyjnych, o których zakończeniu, w przypadku podopiecznych ŚOW nie zawsze świadczyła granica wyznaczana wiekiem. W tej grupie dzieci zazwyczaj trwały one dużo dłużej, niż u kolegów z prawidłowo funkcjonujących rodzin. Wielokrotnie, dorośli już absolwenci ognisk, nadal potrzebowali wsparcia i pomocy wychowawców, co umożliwiano im, proponując wyżej opisane formy zaangażowania w pracę ŚOW.

Pracę ognisk, w opisywanym modelu, wzbogacały trzy alternatywne, dla ŚOW, programy pedagogiczne. „Pedagog rodzinny” miał otaczać rodzinę dziecka specjalistyczną pomocą merytoryczną, tak, aby wyeliminować potrzebę interwencji sądów rodzinnych oraz umieszczenia ich w placówkach opieki całkowitej¹³⁵⁹. „Wychowawca podwórkowy” i „Pedagog uliczny” nawiązywali kontakty z młodymi ludźmi, pozostającymi poza systemem ognisk.

Pracownicy ogniska i programów realizowanych poza nim w swoich działaniach powinni podejmować pracę z: policją, sądami, kuratorami sądowymi, zakładami karnymi, placówkami odwykowymi, służbami pomocy społecznej i innymi, a także pedagogami szkolnymi, poradniami psychologiczno-pedagogicznymi oraz placówkami pracy pozaszkolnej, jako instytucjami, które stanowiły partnerstwo w wychowaniu¹³⁶⁰.

Ważne jest również upowszechnianie wiedzy o zjawisku dzieci ulicy, genezie tego problemu, specyfice pracy. W modelu proponowanym przez KKWR dzieje się to w trakcie Forum Dzieci Ulicy, kilkudniowych spotkaniach pracowników praktykujących na co dzień pracę w modelu KKWR, z przedstawicielami świata nauki, polityki, parlamentu, rządu, prasy i innych.

Wszystkie działania skupione wokół modelu pracy środowiskowej z dzieckiem i jego rodziną miały na celu wskazywanie innej perspektywy życiowej dla dzieci ulicy, niż ta którą znają z życia codziennego oraz różnych możliwości jej osiągnięcia¹³⁶¹.

¹³⁵⁷ I. Małanowska, *Chcę oddać to, co dostałam*, „Przyjaciel Dziecka” 2018, nr 7-12, s.14.

¹³⁵⁸ B. Głowacka, *W odpowiedzi na...*, s. 11.

¹³⁵⁹ W. Kołak, *Geneza, rozwój...*, s. 136.

¹³⁶⁰ B. Głowacka, *25-lecie ...*, s. 13.

¹³⁶¹ W. Kołak, *W trosce o dzieci ulicy...*, s. 7.

5.1.1. Organizacja pracy w środowiskowych ogniskach wychowawczych

Wieloletnia praca KKWR pokazała, że najlepszą formą pomocy instytucjonalnej skierowanej do dzieci i młodzieży zagrożonej niedostosowaniem społecznym było ognisko¹³⁶². Jego oferta programowa odpowiadała na potrzeby dzieci i młodzieży z grupy ryzyka społecznego, nie znajdujących pomocy w ofertach innych podmiotów. A zaangażowanie doświadczonej kadry w proces wychowania dziecka i wspierania jego rodziny zapobiegało interwencji sądów i policji w sprawach podopiecznych i ograniczało liczbę dzieci kierowaną do placówek o charakterze resocjalizacyjnym¹³⁶³. W ogniskach w przyjaznej atmosferze, pod opieką życzliwych pedagogów wychowankowie mogli odrabiać lekcje, porozmawiać o problemach, zjeść gorący posiłek i nauczyć się kreatywnego spędzania wolnego czasu, rozwijając swoje pasje i zainteresowania¹³⁶⁴. Powodzenia szkolne i bezpieczeństwo, które zapewniały ogniska, sprawiały, że wychowankom łatwiej było pokonywać życiowe i rodzinne trudności i osiągać zamierzone cele edukacyjne i terapeutyczne¹³⁶⁵.

Istotą ŚOW było to, aby poszerzać krąg oddziaływań, a także zwiększać ofertę zajęć, z których mogło korzystać dziecko¹³⁶⁶. Od samego początku rozpoczęto więc intensywne działania w celu zakładania kolejnych placówek oraz opracowywania programów według których będą działały¹³⁶⁷. Ich rozwój przedstawia poniższa tabela.

Tabela 16. Rozwój sieci środowiskowych ognisk wychowawczych TPD w latach 1989-2016.

Rok	Liczba ognisk	Liczba wychowanków
1989/1990	7	260
1990/1991	16	850
1991/1992	21	1100
1992/1993	75	3300
1993/1994	100	4500
1994/1995	157	6750
1996-2003	400	20 000
2004-2016	344	13 000

Źródło: Opracowanie własne.

Pierwsze ŚOW ruszyły już w roku szkolnym 1989/1990 w Warszawie i okolicach, obejmując opieką ponad 250 dzieci z trudnościami w nauce, zaniedbanych moralnie, wychowawczo, biednych¹³⁶⁸. W najlepszym okresie było ich w całym kraju ok. 400 dla 20 tys dzieci¹³⁶⁹. Zakładano je najpierw w Warszawie i województwie mazowieckim, następnie na

¹³⁶² Tamże.

¹³⁶³ Tenże, *System opiekuńczo-wychowawczy...*, s. 12.

¹³⁶⁴ W. Kołak, *Wstęp*, w: *Jak pomagamy...*, s. 4.

¹³⁶⁵ Tamże.

¹³⁶⁶ Spraw.1989.

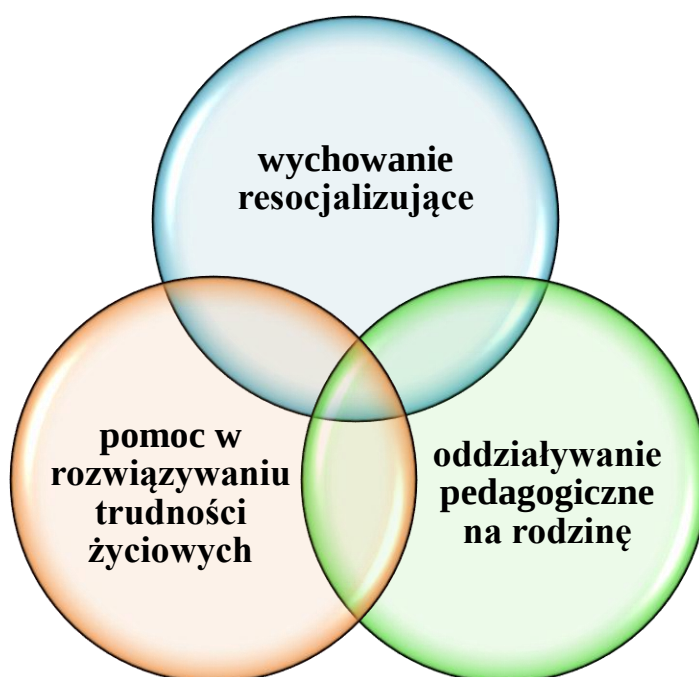
¹³⁶⁷ *Pomoc, edukacja, rozrywka...*, s.16.

¹³⁶⁸ Spraw.1989.

¹³⁶⁹ B. Głowacka, *25-lecie...*, s. 13.

terenie całego kraju. Po pięciu latach było ich już 75¹³⁷⁰. Od 2004 roku, w związku ze zmianami w finansowaniu i całkowitemu zaprzestaniu dotacji od samorządów, ich liczba zaczęła spadać¹³⁷¹. Mimo to udało się utrzymać ich znaczącą ilość : 344 w całym kraju, w tym 81 na terenie Warszawy¹³⁷².

Powoływanie ŚOW postrzegano jako przełożenie teorii KKWR na praktykę codziennej pracy z młodym człowiekiem¹³⁷³. Ogniska łączyły w sobie dwie funkcje: placówki opiekuńczo-wychowawczej, otwartej dla wszystkich dzieci z najbliższego środowiska oraz specjalistycznej, nastawionej na wczesną profilaktykę, skierowanej do młodych ludzi zagrożonych niedostosowaniem społecznym. Opieką obejmowano zarówno dziecko, jak i jego rodzinę, w której się wychowuje ¹³⁷⁴.



Rysunek 8. Główne funkcje ŚOW.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: W. Kołak, *System opiekuńczo-wychowawczy...*, s. 10

Jak widać na powyższym schemacie cały system działań opiekuńczo-wychowawczych i profilaktycznych realizowany w ŚOW miał charakter komplementarny. Przede wszystkim dzieci i młodzież niedostosowaną społecznie poddawano wychowaniu resocjalizującemu, rozumianemu jako szereg działań profilaktycznych, realizowanych w ich środowisku lokalnym, bez potrzeby umieszczania w instytucji do tego powołanej. dzieci i młodzieży niedostosowanej społecznie. Wychowankowie, ze względu na dysfunkcje swoich rodzin, często nie mieli

¹³⁷⁰ I. Malanowska, *Zebranie...*, s.14.

¹³⁷¹ W. Kołak, *Mam dużo dzieci...*, [online].

¹³⁷² B. Głowacka, *25- lecie...*, s. 17.

¹³⁷³ Tamże.

¹³⁷⁴ W.Kołak, *Profilaktyka lepsza niż resocjalizacja w: Dajmy dzieciom...*, s. 74.

wsparcia u dorosłych, dlatego wychowawcy świadczyli im pomoc w rozwiązywaniu różnych trudności. Pracują z dzieckiem, jednocześnie świadczone pomoc (stałą, okresową lub doraźną) i doradztwo pedagogiczne dla rodzin wychowanków, m.in. wizyty Pedagoga rodzinnego, cykliczne wykłady w ogniskach, interwencje ws. rodziny w różnych instytucjach.

Do ŚOW kierowano dzieci w wieku 5/6-18 lat, cechujące się utrudnioną socjalizacją i zaburzeniami zachowania¹³⁷⁵. Zazwyczaj pochodziły z rodzin o niskim statusie materialnym, które cechowały deficyty umiejętności wychowawczych. Ich środowiska życia można było scharakteryzować jako: nerwicogenne, ubogie w bodźce pobudzające prawidłowy rozwój psychiczny, patologiczne¹³⁷⁶. Powodowało to zaburzenia osobowości, trudności w nauce spotęgowane wadami rozwojowymi lub deficytami w funkcjonowaniu analizatorów, zaburzeniami wymowy, wadami postawy¹³⁷⁷.

W każdej placówce zatrudniony był jej kierownik, który był łącznikiem między ogniskiem a KKWR i TPD. Jego zadania ściśle określał dokument o nazwie „Zakres obowiązków kierownika ogniska” (Aneks 29, s.388). Zgodnie z nim odpowiadał za kierowanie całokształtem pracy ogniska poprzez, m.in. planowanie i nadzorowanie pracy opiekuńczej, profilaktyczno-wychowawczej i resocjalizacyjnej, odbywającej się w ciągu roku w ognisku, planowanie i nadzorowanie letniego i zimowego wypoczynku wychowanków, prowadzenie dokumentacji merytorycznej i finansowej, reprezentowanie ogniska na zewnątrz, współpraca z innymi instytucjami i organizacjami, przewodniczenie komisji kwalifikacyjnej, zgłaszanie wniosków w sprawie zatrudnienia, zwalniania, awansowania i premiowania pracowników.

Kierownikowi podlegali wychowawcy. Ich liczba była uzależniona od liczby dzieci, która mogła być zapisana do ogniska, warunkowała ona bowiem wymiar etatu, na który ognisko mogło dostać dofinansowanie. Ze względu na to, że kierownicy często pełnili także rolę wychowawców grupy, najczęściej w danej placówce zatrudniano dodatkowo tylko jednego lub dwóch wychowawców. Podobnie jak kierownicy, mieli oni także swój „Zakres obowiązków wychowawcy ogniska” (Aneks 30, s.389). Do ich zadań należało, m.in.: tworzenia planów oddziaływań wychowawczych i rocznej pracy w grupie, prowadzenie obserwacji wychowanków, prowadzenie dziennika zajęć dokumentacji merytorycznej grupy, teczek wychowanków (zawierały, m.in. informacje o postępach wychowanków), wywiadów środowiskowych, prowadzenie doradztwa rodzinnego. Wychowawcy mieli za zadanie uzupełniać te funkcje rodziny, które w danym czasie, w wystarczającym zakresie nie mogły być prawidłowo wypełniane przez rodziny¹³⁷⁸.

¹³⁷⁵ Spraw.1992.

¹³⁷⁶ Tamże.

¹³⁷⁷ Tamże.

¹³⁷⁸ W. Kołak, *Aby zostali wartościowymi...*, s. 1-2.

Działalność ognisk wzbogacały zespoły ds. profilaktyki społecznej i resocjalizacji (psycholodzy, pedagodzy, terapeuci, instruktorzy sportu, i rekreacji). Oprócz realizacji zadań określonych w założeniach programowych i organizacyjnych tych zespołów, opracowywano, wraz z wychowawcami, diagnozy psychologiczno- pedagogiczne każdego dziecka, a następnie tworzone indywidualne plany edukacyjno-terapeutyczne dla wychowanków i ich rodzin, według których pracowano z nimi i regularnie ewaluowano, wdrażając potrzebne zmiany¹³⁷⁹.

Podstawowa zasadą jaka panowała w ogniskach, była akceptacja wychowanka, takim jakim jest, z jego problemami, przykrymi doświadczeniami, trudną rodziną¹³⁸⁰. W ŚOW tworzone atmosferę domu. Podobnie jak u Lisieckiego, dzieci mogły mówić do wychowawców „wujku” i „ciociu”¹³⁸¹. Wiele z nich, darząc swoich ukochanych pedagogów wielkim szacunkiem, zwracało się tak do nich, nawet po ukończeniu pobytu w ognisku¹³⁸². Dążono do tego, aby podopieczni czuli się bezpiecznie, chociaż musieli liczyć się z możliwą konstruktywną krytyką swojego postępowania oraz konsekwencjami za nieprzestrzeganie zasad¹³⁸³. Kadra pedagogiczna ogniska miała obowiązek wnikać w czas szkolny, podwórkowy (udział w grupach nieformalnych) i rodzinny swoich wychowanków, aby nie przeoczyć pojawiających się trudności¹³⁸⁴. Taka forma pracy pedagogicznej umożliwiała dziecku nawiązanie indywidualnego kontaktu z wychowawcą, a także swobodną pracę w grupie.



Fotografia 4. Swobodne rozmowy „ogniskowiczów” z wychowawcą.

Źródło: „Nasz Animator” 1995, nr 3, s. 20.

¹³⁷⁹ J. Nowak, *Działalność środowiskowych ognisk wychowawczych TPD w roku szkolnym 1992/93*, „Opieka, Wychowanie, Terapia” 1993, nr 3, s. 40.

¹³⁸⁰ W. Kołak, *W trosce o dzieci ulicy...*, s. 6.

¹³⁸¹ Wyw. Klim.

¹³⁸² Tamże.

¹³⁸³ J. Nowak, *Działalność środowiskowych ognisk wychowawczych TPD...*, s. 40.

¹³⁸⁴ Spraw. 1989-1994.

W procesie wychowania w ŚOW ważne było dążenie do tego, aby wychowankowie podejmowali proces swojej zmiany świadomie. Dlatego w ramach zajęć indywidualnych otwarcie rozmawiano z nimi o ich trudnościach, o tym, dlaczego są w ogniskach, co ich czeka, czy chcą ten proces zmiany przejść świadomie, aby osiągnąć zamierzony cel¹³⁸⁵.

Najważniejszą cechą placówek KKWR było to, że udział dziecka w zajęciach proponowanych dla niego był dobrowolny. Mogło być one zgłoszone przez rodziców (opiekunów), szkołę, poradnię psychologiczno-pedagogiczną. Ale często zgłaszały się też same, za namową koleżanek i kolegów, będących już wychowankami¹³⁸⁶.

Aby rozpocząć procedurę rekrutacji należało najpierw wypełnić specjalną „Kartę Kandydata do środowiskowego ogniska wychowawczego”(Aneks 31, s. 390). Oprócz tradycyjnych danych osobowych, proszono także o opinię wychowawcy klasy i podanie powodu, dla którego dziecko jest zgłaszane do ogniska. Należało podać informację, czy dziecko przebywało w domu dziecka lub innym zakładzie opiekuńczym. Ważne było to, że już na etapie zapisów, proszono rodziców o deklarację, jakie prace będą mogli wykonywać na rzecz ogniska, aby w ten sposób uczynić ich współodpowiedzialnymi za proces opieki i wychowania, który odbywał się w ognisku. Ojcowie pomagali w pracach remontowych, naprawiali drobne usterki, matki przygotowywały potrawy i wypieki na uroczystości organizowane przez ogniska, tj. Wigilia, śniadanie wielkanocne, Dzień Matki¹³⁸⁷.

Jednak o ostatecznym przyjęciu dziecka do ogniska decydowała komisja kwalifikacyjna, składająca się z kierownika (przewodniczący) i pracowników ogniska¹³⁸⁸. Decyzję wpisywano do „Karty kandydata do ogniska”, którą wraz z inną dokumentacją przechowywano w tzw. teczce wychowanka¹³⁸⁹.

Z dzieckiem przyjętym do ogniska podpisywano kontrakt. Jeśli chciał należeć do społeczności ogniska, musiał wrazić zgodę, że będzie go przestrzegał¹³⁹⁰. Zawierał on m. in. informacje o tym, że dziecko zgadza się na uczestnictwo w indywidualnym programie, dostosowanym do jego potrzeb rozpoznanych przez komisję kwalifikacyjną i zespół specjalistów, wykonywanie obowiązków zleczanych przez wychowawców, pomoc młodszym i słabszym, bycie prawdomównym i ponoszenie odpowiedzialności za własne postępowanie¹³⁹¹.

¹³⁸⁵ Wyw. Nowak.

¹³⁸⁶ J. Nowak, *Działalność środowiskowych ognisk wychowawczych TPD...*, s. 39.

¹³⁸⁷ I. Małanowska, *Chcę oddać to...*, s.14.

¹³⁸⁸ Spraw.1989.

¹³⁸⁹ J. Nowak, *Działalność środowiskowych ognisk wychowawczych TPD...*, s. 39.

¹³⁹⁰ B. Głowacka, *W odpowiedzi na...*, s. 10.

¹³⁹¹ Tamże.

Ramy formalnej i pedagogicznej działalności ognisk regulował statut. Od samego początku zyskał akceptację MEN¹³⁹². Stanowił on wzór, który każde ognisko mogło wykorzystywać i wypełniać własnymi treściami, dostosowanymi do potrzeb grupy i środowiska lokalnego. Wszelkie zmiany związane z organizacją pracy ognisk, które planowano wprowadzić w ciągu roku szkolnego, kierownik musiał zgłaszać (załączając nowy statut z aneksem) do wiadomości władz TPD i KKWR, w celu zyskania akceptacji i zatwierdzenia¹³⁹³. Dzięki takim działaniom można było podtrzymać jedność celów i zadań wszystkich placówek działających w systemie KKWR, przy zachowaniu ważnej autonomii każdej z nich, a także ocalić specyficzną dla ognisk tradycję, przy konieczności spełniania ustawowych wymagań formalnych określanych dla placówek niepublicznych¹³⁹⁴.

ŚOW były czynne cały rok szkolny, także w trakcie ferii letnich i zimowych, aby z ich oferty mogły korzystać dzieci i młodzież, które nie wyjechała na żaden obóz¹³⁹⁵. Zazwyczaj funkcjonowały od poniedziałku do piątku, ale z czasem wydłużano też ich pracę o soboty. W te dni nie było nauki i zajęć specjalistycznych, organizowanie wówczas tylko gry i zabawy sportowo-rekreacyjne¹³⁹⁶.

Podstawą działalności ognisk były roczne plany pracy. Zgodnie z tradycją Lisieckiego, w większości placówek, opracowywano je wspólnie z wychowankami. Zawierały one konkretne zadania na dany rok, sposoby i terminy ich realizacji oraz nazwiska osób odpowiedzialnych za ich wykonanie¹³⁹⁷. Taki sposób pracy, wypracowany przez wiele lat działań KKWR, wpływał także na efektywność pracy w ŚOW. Oprócz rocznych planów pracy, sporządzano je także, w wersjach bardziej rozbudowanych, na krótsze okresy: semestr, miesiąc lub tydzień, w zależności od decyzji rady pedagogicznej¹³⁹⁸. Podstawowy zakres działań ognisk, według których układano zadania na każdy miesiąc, prezentuje poniższy diagram.

¹³⁹² L. Pytko, *Pedagogika resocjalizacyjna...*, s. 284.

¹³⁹³ J. Nowak, *Działalność środowiskowych ognisk wychowawczych TPD...*, s. 39.

¹³⁹⁴ L. Pytko, *Pedagogika resocjalizacyjna...*, s. 284.

¹³⁹⁵ Spraw.1989.

¹³⁹⁶ Tamże.

¹³⁹⁷ J. Nowak, *Działalność środowiskowych ognisk wychowawczych TPD...*, s. 40.

¹³⁹⁸ Tamże.



Rysunek 9. Główne ramy programowe pracy ŚOW.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: W. Kołak, *System opiekuńczo-wychowawczy...*, s. 10.

Życie w ognisku skupiało się głównie wokół nauki i nadrabiania bieżących zaległości, przy udziale wychowawców i wolontariuszy, których w ogniskach nigdy nie brakowało. Dzieci, u których stwierdzono taką potrzebę, mogły korzystać z zajęć specjalistycznych. Ich oferta kształtowała się następująco:

1. Zajęcia wyrównawcze (indywidualne i grupowe). Prowadzono je w trzech grupach wiekowych. Najmłodszym udzielano pomocy w zakresie analizy i syntezy wzrokowo-słuchowej, nauki czytania, kształtowania pojęć matematycznych, gier i zabaw dydaktycznych, które rozwijały pamięć, spostrzegawczość. Proponowano ćwiczenia doskonalące sprawność ruchową i zajęcia ogólnorozwojowe z elementami reedukacji dysleksji i dysgrafii, logopedyczne. W grupach średnich udzielano przede wszystkim pomocy w zakresie nauki polskiego i matematyki. Najstarsze dzieci mogły korzystać z zajęć wyrównawczych z podstawowych przedmiotów nauczania¹³⁹⁹.

2. Zajęcia terapeutyczne (indywidualne i grupowe). Polegały one na indywidualnych rozmowach w celu pomocy, w rozwiązywaniu problemów, rodzinnych, życiowych. Prowadzono treningi relaksacyjne, zajęcia o emocjach, motywach postępowania, rozumieniu dorosłych i rówieśników, nieagresywne rozwiązywanie konfliktów, modelowanie zachowań w sytuacjach konfliktowych¹⁴⁰⁰.

¹³⁹⁹ J. Nowak, *Działalność środowiskowych ognisk wychowawczych TPD...*, s. 40.

¹⁴⁰⁰ Tamże.

Poza ofertą typowo profilaktyczną, zapewniano także szereg zajęć dodatkowych, rozwijających zainteresowania i zdolności, tj. plastyczne, muzyczne, teatralne, praktyczne, kulinarne, j. angielski. Zakres tych zajęć był bardzo różnorodny, w zależności od możliwości danej placówki. Wychowanek miał możliwość samodzielnego wyboru ich rodzaju i mógł uczestniczyć w planowaniu ich treści¹⁴⁰¹. Największą popularnością cieszyły się zajęcia sportowo-rekreacyjne. Prowadzono je na salach gimnastycznych szkół sąsiadujących z ogniskami, stadionach, pływalniach, boiskach własnych, wycieczki rajdy. Przeważały: tenis stołowy, siatkówka, koszykówka, hokej na trawie i lodzie, kometka, gimnastyka z elementami jogi, gry i zabawy świetlicowe, festyny. Celem zajęć było ukazanie możliwości spędzania wolnego czasu, wdrażanie do pracy na rzecz innych, pomocy przy organizacji imprez¹⁴⁰².

Dzieci chętnie uczestniczyły też w imprezach masowych i sportowo-rekreacyjnych organizowanych wśród lokalnej społeczności skupionej wokół ogniska, a także w wycieczkach, i rajdach rowerowych, które zawsze były planowane w sposób atrakcyjny i dostosowany do możliwości fizycznych młodych osób¹⁴⁰³.

Dużym atutem ŚOW było to, że wychowawcy dbali o organizację letniego i zimowego wypoczynku dla podopiecznych, zarówno w formie stacjonarnej (półkolonie w placówce), jak i w wyjazdowej, m.in. starając się o dofinansowania. KKWR na bieżąco monitorował ilość osób wyjeżdżających na wakacje oraz tych korzystających z wypoczynku w miejscu zamieszkania, i wielokrotnie apelował do Zarządów TPD w poszczególnych województwach, że jest to niewystarczająca liczba, dlatego należy robić wszystko, aby wspomagać rodziny w tym, aby mogły wysyłać dzieci na zimowiska i obozy letnie, które pełnią ważną rolę w rozwoju dziecka, pozwalają odpocząć w innym środowisku. KKWR też we własnym zakresie podejmował organizację obozów letnich i zimowisk, głównie jako forma kontynuacji pracy terapeutyczno-rehabilitacyjnej dzieci z placówek środowiskowych ognisk wychowawczych w ciągu roku szkolnego¹⁴⁰⁴.

Jak zostało wspomniane działalność wychowawczą, związaną z planowaniem pracy, często wspomagali wychowankowie, zrzeszeni w tzw. samorządy wychowanków. Włączano ich także w podejmowanie decyzji, związanych z opracowywaniem regulaminów, wyznaczanie osób do dyżurów obowiązujących w placówce, organizowanie imprez i konkursów, dekorowanie pomieszczeń, prowadzenie kroniki ogniska, ale także w pomoc młodszym

¹⁴⁰¹ Tamże.

¹⁴⁰² Tamże.

¹⁴⁰³ Tamże.

¹⁴⁰⁴ Taki profil pomocy był też związany z tym, że na tego rodzaju wyjazdy można było wówczas pozyskać fundusze MEN. Dlatego KKWR organizował swoje obozy w charakterze wypoczynkowo-rehabilitacyjnym, co odpowiadało potrzebom wychowankom, którzy borykali się z wieloma trudnościami emocjonalnymi i niepełnosprawnościami fizycznymi.

dzieciom w nauce, utrzymywanie dyscypliny, ocenę zachowania kolegów, rozstrzyganie problemów międzykoleżeńskich¹⁴⁰⁵.

Bycie członkiem samorządu wychowanków było jednym z największych przywilejów, na który trzeba było solidnie zapracować dobrym zachowaniem i wynikami w nauce. Specyfika problemów osobowościowych wychowanków ognisk, z jakimi się borykali, sprawiała, że nawet ci, którym udało się zdobyć przywilej bycia w samorządzie, wielokrotnie nie byli w stanie mu podołać. Utrudniały to ujawniające się w tej sytuacji ich słabe strony, nad którymi musieli pracować tj. brak samodyscypliny i zdolności organizacyjnych, a które były niezbędne przewodniczenia działaniom samorządów¹⁴⁰⁶. Dlatego wybierano je na krótkie- 1 miesięczne okresy, aby każdemu z wychowanków dać możliwość sprawdzenia się w takiej roli, a jednocześnie „na siłę” nie trzymać tych, którzy potrzebują jeszcze wykształcić potrzebne do pełnienia tej roli cechy¹⁴⁰⁷.

W 1996 r. Lesław Pytka przeprowadził badania różnych aspektów funkcjonowania ŚOW. Miały one charakter eksploracji ewaluacyjnej. Grupę docelową stanowiło 68 wychowawców (etatowych, społecznych, wolontariuszy), zatrudnionych w ogniskach w Warszawie i okolicach miasta¹⁴⁰⁸. Po przeprowadzonych badaniach wysnuto następujące wnioski.

1. Wychowankowie ŚOW to dzieci i młodzież w wieku 6-18 lat, zarówno dziewczęta i chłopcy w różnych proporcjach płci. Pochodzą z rodzin inteligenckich i robotniczych, które charakteryzuje: niski dochód, wielodzietność, wielopropblemowość (alkoholizm, choroby rodziców), niechętna współpraca ze szkołą i ogniskiem, bierne oczekiwanie na pomoc społeczną. Zainteresowania wychowanków ŚOW są niesprecyzowane, dotyczą najczęściej sportu i różnego rodzaju rozrywek. Mają trudności w nauce, często są też niedożywione. Dlatego jednym z częstszych motywów pobytu dzieci w ognisku jest szansa na uzyskanie posiłku¹⁴⁰⁹.

2. Ogniska pełnią następujące funkcje:

- opiekuńczą, wyrażającą się w zaspokajaniu potrzeb dzieci oraz uczeniu właściwych sposobów ich realizacji;
- wychowawczą, poprzez kształtowanie mechanizmów kontroli wewnętrznej, naukę reguł i norm kultury zachowania;

¹⁴⁰⁵ Tamże.

¹⁴⁰⁶ Tamże.

¹⁴⁰⁷ Tamże.

¹⁴⁰⁸ L. Pytka, *Raport z badań ewaluacyjnych w środowiskowych ogniskach wychowawczych TPD i KKWR* Warszawy, „Opieka, Wychowanie, Terapia” 1999, nr 4, s. 6.

¹⁴⁰⁹ Tamże.

- profilaktyczną, poprzez korygowanie zachowań i nawyków prospołecznych¹⁴¹⁰.

W raporcie zapisano, że trzecia funkcja jest realizowana często z wielkimi trudnościami, związanymi z ograniczonymi warunkami finansowymi i lokalowymi¹⁴¹¹.

3. Atuty ognisk, wymienione przez respondentów: dobrowolność uczestnictwa dzieci w zajęciach, szeroka oferta zajęć ogniskowych, ciepły i bezpośredni kontakt z dzieckiem na co dzień, organizacja czasu wolnego, zwłaszcza poprzez działalność kulturalno-techniczną (sport, rekreacja, zabawa), kaloryczne dożywianie dzieci¹⁴¹².

4. Klimat społeczno-wychowawczy ognisk (w aspekcie stosunków międzyludzkich, filozofii edukacji i systemu organizacji porządku) oceniono jako pozytywny. Według badacza, taka ocena atmosfery, w tego typu placówkach zdarza się bardzo rzadko¹⁴¹³.

Co roku ewaluowano pracę ognisk, także we własnym zakresie. Za kryteria efektywności ognisk, przyjmowano:

- usunięcie niepowodzeń szkolnych i promocję do następnej klasy;
- zmniejszenie liczby interwencji policji i sądu w sprawach podopiecznych;
- wygaszanie potrzeby umieszczenia dziecka w placówce opieki całkowitej;
- poprawa stanu zdrowia i rozwoju fizycznego i pomyślnego zaliczania testów (testy oprac. Przez prof. Akademii Wychowania Fizycznego Z. Chromińskiego);
- umiejętność samodzielnego funkcjonowania bez pomocy ogniska¹⁴¹⁴.

Wyniki ewaluacji za każdym razem wskazywały, że placówki spełniały swoją rolę, dzięki temu stając się jedną z najbardziej potrzebnych i efektywnych form działania w środowisku lokalnym zarówno w mieście, jak i na wsi. Podopieczni mieli zapewnioną opiekę i pomoc w nauce. Codziennie odrabiali lekcje z wychowawcami lub wolontariuszami, którymi często byli uczniowie liceów lub studenci. Dzięki temu zdawali do następnych klas. Okazywało się, że życzliwe zainteresowanie dorosłych i pomoc w nadrobieniu zaległości działały „jak magiczna różdżka”. Zanedbane dotąd dzieci i młodzież, bez trudu wywiązywały się z obowiązków szkolnych, sprawnie nadrabiając wszystkie zaległości¹⁴¹⁵.

W praktyce okazywało się, że ŚOW stanowiły „korzyści dla wszystkich”¹⁴¹⁶. Wychowankowie poprawiali wyniki w nauce, korygowali zachowania i rozwijali swoje zainteresowania i zdolności. W życiu dorosłym, właśnie w swoim pobycie w ogniskach, upatrywali źródła osiągniętych w życiu sukcesów życiowych. Świadczą o tym ich listy

¹⁴¹⁰ Tamże.

¹⁴¹¹ Tamże.

¹⁴¹² Tamże.

¹⁴¹³ Tamże.

¹⁴¹⁴ Spraw. 1989-1994.

¹⁴¹⁵ M. Ignasiak, *Oferta dla dzieci i środowiska...*, s. 18.

¹⁴¹⁶ W. Kołak, *System opiekuńczo-wychowawczy...*, s. 10

zamieszczane w czasopiśmie „Ognisko”, w rubryce „Jak TPD pomogło mi w życiu”, które pisali i wysyłali do redakcji, w ramach wyrażania swojej wdzięczności za otrzymaną pomoc (Aneks 32, s.391-392).

Rodzice, dostając życzliwe wsparcie od wychowawców, odzyskiwali nadzieję i wiarę, w to że bieda i bezrobocie nie muszą już dłużej definiować ich rodziny i uniemożliwiać dobre wychowanie dzieci¹⁴¹⁷. W trakcie imprez sportowych i uroczystości tematycznych, dostrzegali, czasem po raz pierwszy, talenty i dobre strony swoich synów i córek, których zazwyczaj, na co dzień, nie zauważali¹⁴¹⁸.

A wychowawcy zatrudniania w ogniskach, najczęściej młodzi, zdolni, ambitni, mieli możliwość nieograniczonej samorealizacji zawodowej, realizując nowatorskie programy KKWR¹⁴¹⁹.

5.1.2. Znaczenie funkcji pedagoga rodzinnego

Pomysł na powołanie funkcji pedagoga rodzinnego, zrodził się w wyniku kilkuletnich doświadczeń, wynikających z pracy pedagogicznej prowadzonej w ogniskach¹⁴²⁰. Zauważono, że rodzicom podopiecznych brakowało podstawowych umiejętności wychowawczych, m.in.: wytrwałości, konsekwencji i uporu w egzekwowaniu od dziecka jego obowiązków, przy jednoczesnym poszanowaniu jego praw¹⁴²¹. Dodatkowo w tych rodzinach kumulowały się wszystkie negatywne zjawiska ogółu społeczeństwa, tj.: uzależnienia, bezrobocie, brak czasu dla dzieci, konflikty, niski status społeczny i poziom życia¹⁴²². Dlatego w trudnych, napiętych sytuacjach, których nie brakowało w ich życiu, nierzadko, stosowali wobec swoich dzieci agresję werbalną, emocjonalną i fizyczną, łamiąc ich prawa i wyrządzając ogromną krzywdę psychiczną¹⁴²³.

Paradoks dzieci żyjących w takich rodzinach polegał na tym, że nie czuły się w nich bezpiecznie, ale bez nich także nie umiały się odnaleźć, były bezradne i pozbawione tożsamości¹⁴²⁴. Należało więc pomóc im, docierając do pierwotnych przyczyn zaburzeń funkcji opiekuńczo-wychowawczych ich rodzin¹⁴²⁵. Wiedzano, bowiem, że żadne nawet najlepiej zorganizowane oddziaływania wychowawczo-terapeutyczne wobec dzieci z takich rodzin, nie

¹⁴¹⁷ M. Ignasiak, *Oferta dla dzieci i środowiska...*, s. 18.

¹⁴¹⁸ Tamże.

¹⁴¹⁹ W. Kołak, *System opiekuńczo-wychowawczy ...*, s. 11

¹⁴²⁰ M. Kostka, *Klub Dyskusyjny KKWR...*, s. 36.

¹⁴²¹ B. Głowacka, *Pedagog rodzinny*, w: *Dajmy szansę...*, s. 99.

¹⁴²² Tamże.

¹⁴²³ Tamże.

¹⁴²⁴ Tamże.

¹⁴²⁵ Tamże.

przyniosą efektu, jeśli w proces nie zaangażuje się jego rodziny, poprzez wsparcie jej profesjonalną pomocą specjalistów, tj. : psycholog, lekarz, pedagog i wychowawca¹⁴²⁶.

Dlatego w strukturach KKWR, po wielu naradach i dyskusjach w gronie specjalistów podjęto decyzję o powołaniu funkcji pedagoga rodzinnego, który jako przedstawiciel ogniska będzie podejmował pracę w terenie przede wszystkim z rodziną podopiecznego, ale także szkołą i w ramach potrzeb-innymi instytucjami¹⁴²⁷. Celem jego działań miała być eliminacja przeszkód tkwiących w rodzinach wychowanków, które uniemożliwiały im prawidłowy rozwój i socjalizację. Pedagog miał za zadanie udzielać pomocy dziecku, poprzez modyfikację postaw i zachowań jego rodziny, przy jednoczesnym braku izolacji od niej¹⁴²⁸.

Program związany z działaniami pedagoga rodzinnego zaczęto wdrażać od grudnia 1996 roku¹⁴²⁹. W polskich warunkach jego funkcjonowanie widziano, jako uzupełnienie pozamaterialnej pomocy społecznej oraz udzielanie specjalistycznego poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego¹⁴³⁰. W zależności od rodzaju problemów danej rodziny, miał on nawiązywać kontakty z pedagogiem szkolnym, kuratorem sądowym, przedstawicielami lokalnych instytucji lub organizacji działających na rzecz dziecka i rodziny¹⁴³¹. Jego praca przypominała zadania realizowane przez pracowników socjalnych, jednak różniła się metodami pracy, które stosował. Nie poprzestawał jedynie na wsparciu materialnym i monitorowaniu sytuacji dzieci w rodzinie, które w dłuższej perspektywie nie były efektywne i prowadziły w ostateczności do odizolowania dziecka od rodziców i umieszczenie go w placówce opieki całkowitej lub szukania mu rodziny zastępczej¹⁴³². Ale podejmował działania, które miały doprowadzić do rozpoznania źródeł problemów danej rodziny. Zaczynał od jej diagnozy inicjował mediacje, nieustannie motywował do działań na rzecz poprawy sytuacji (podjęcie leczenia, zmiana trybu życia, podjęcie pracy, itp.)¹⁴³³. Tak, aby zrealizować jeden z najważniejszych postulatów KKWR, który mówił o tym, że najwyższym wyrazem troski o dobro dziecka jest zostawienie go w rodzinie własnej¹⁴³⁴. Gdyż odbierając je rodzicom biologicznym, w sposób nieodwracalny pozbawia się go dzieciństwa spędzonego w najlepszym dla niego środowisku¹⁴³⁵.

¹⁴²⁶ W. Kołak, *O systemie wychowawczo-opiekuńczym...*, s. 5.

¹⁴²⁷ Tenże, *Krok po kroku będziemy realizować nasze cele. Rozmowa z Wiesławem Kołakiem, prezesem ZG TPD*, rozm. przepr. I. Malanowska, „Przyjaciel Dziecka” 2021, nr 1-6, s. 2.

¹⁴²⁸ W. Kołak, *O systemie wychowawczo-opiekuńczym...*, s. 5.

¹⁴²⁹ *Informacja nt. Wdrażanie...*, s.3.

¹⁴³⁰ B. Głowacka, *Pedagog rodzinny...*, s. 99.

¹⁴³¹ Tamże.

¹⁴³² Tamże, s. 99.

¹⁴³³ Tamże, s. 100.

¹⁴³⁴ Tamże.

¹⁴³⁵ Tamże.

Pedagog rodzinny podejmował bezpośrednią pracę z rodzicami wychowanków w miejscu ich zamieszkania. Realizował zadania zmierzające do:

- poprawy komunikacji między rodzicami a dziećmi oraz rodzicami a instytucjami wychowawczymi wspierającymi rodzinę;
- pozytywnej zmiany nastawień, postaw, sposobów wyrażania emocji;
- właściwego ukierunkowania ich celów i dążeń;
- poprawy więzi rodzinnych;
- zwiększania umiejętności rozwiązywania problemów i konfliktów wewnątrzrodzinnych;
- podnoszenia poziomu kultury osobistej członków rodziny;
- wzrostu aspiracji życiowych rodziny;
- poprawy wizerunku rodziny w środowisku lokalnym¹⁴³⁶.

Przede wszystkim zaś uczył ich rodzicielstwa, pokazywał, że warto spędzać czas z dziećmi, interesować się ich życiem. Wspierał w rozwiązywaniu problemów i wychodzeniu z trudnych sytuacji. Wskazywał uczciwe i legalne sposoby na zdobywanie środków finansowych na utrzymanie rodziny. Kiedy trzeba było reagował na konflikty, rozwiązując je metodą mediacji¹⁴³⁷. Uczył jak racjonalnie wykorzystywać pomoc innych służb (np. materialną).

Wsparciem pedagoga rodzinnego obejmowano głównie rodziny wychowanków ŚOW, ale także inne, mieszkające na terenie objętym jego działaniami, które zostały wskazane przez instytucje współpracujące. Jedynym warunkiem podjęcia współpracy, było to, aby rodzina sama chciała takiej zmiany, której celem będzie „dobro” ich dzieci¹⁴³⁸. Musiała także zaakceptować fakt, że ktoś z zewnątrz będzie uczestniczył w jej życiu i pokonać związany z tym wstyd, wynikający z niskiego statusu materialnego, nałogów, dewiacji¹⁴³⁹.

Inicjatorzy programu dążyli do tego, aby pedagog rodzinny tylko stymulował i motywował rodzinę do zmiany. Nie mógł jej wyręczać, narzucać swoich pomysłów, czy przekonań. Dlatego, aby rozpocząć pracę musiał ukończyć wielomodułowe szkolenie, podczas którego oprócz zdobywania podstawowej wiedzy związanej z pracą z rodziną wieloproblemową, ćwiczył także umiejętności praktyczne, m.in. jak być osobą, która potrafi uważnie słuchać, stawiać poprawne (obiektywne) diagnozy, umieć odpowiadać sobie na ważne pytania, tj.: „Dlaczego chcę, aby to dziecko zostało w tej rodzinie?”, „Jak pozostawienie go

¹⁴³⁶ Tamże.

¹⁴³⁷ B. Głowacka, *25-lecie...*, s. 13.

¹⁴³⁸ Tamże.

¹⁴³⁹ *Informacja nt. Wdrażanie...*, s.3.

w niej, będzie wpływało na jego dalszy rozwój, zarówno jeśli uda się osiągnąć sukces w pracy z jego rodziną, jak i porażkę?”, „Czego nie da się osiągnąć?”, uzasadniać swoje diagnozy, wskazując na mocne strony dziecka, rodziny, pedagoga, możliwości instytucji, i innych osób współdziałających¹⁴⁴⁰.

Pedagog rodzinny musiał posiadać także szczególne cechy osobowości: być dyskretny, tolerancyjny, otwarty, potrafiący kontrolować swoje postępowanie i oceniać jego efekty, aby jak najszybciej naprawiać popełniane błędy¹⁴⁴¹. Praca wymagała cierpliwości, w kontaktach z ludźmi, odporności na porażki, stresy, uporu w dążeniu do realizacji celów¹⁴⁴². Nie można było ulegać zewnętrznym naciskom, stawać się czyimś narzędziem manipulacji, dawać łatwe recepty na pokonywanie problemów rodziny, aby tylko zaspokoić czyjeś interesy¹⁴⁴³. Nie mógł ulegać pokusie rozwiązań spektakularnych, efektów na pokaz, a każde swoje działanie weryfikować, stawiając sobie pytanie: „Czy to co robi, będzie dobre dla dziecka?”¹⁴⁴⁴. Trzeba było uważać także na to, aby rodzina nie uzależniła się od pomocy z zewnątrz¹⁴⁴⁵.

Praktyka pracy pedagogów rodzinnych pokazała, że oczekiwania i potrzeby rodzin przewyższają niejednokrotnie zakres i możliwości pomocy jednej osoby, często pracującej w niewielkim wymiarze czasu, ze względu na brak wsparcia finansowego dla programu. Jednak okazywało się, że rodzinom często wystarczała sama świadomość, tego, że jest ktoś, kto chce im pomóc, doradzić, ukierunkować, nie strasząc i nie dążąc do odebrania im dziecka¹⁴⁴⁶.

Podobnie jak wszystkie działania KKWR, praca pedagoga rodzinnego była także monitorowana w kontekście jej efektywności. Miarą jej sukcesu były:

- istotna i trwała poprawa sytuacji dziecka w rodzinie, polegająca na lepszych relacjach pomiędzy członkami rodziny, lepszym traktowaniu dzieci;
- podniesienie kultury osobistej członków rodziny;
- poprawienie wizerunku rodziny i wychowujących się w niej dzieci;
- wzbudzenie wiary w możliwość realizacji zamierzeń¹⁴⁴⁷.

Prowadząc ewaluację swoich działań, zdawano sobie sprawę z tego, że pomiar efektów odroczonego w czasie, jakie charakteryzują pracę z rodziną dysfunkcyjną, jest trudny, ze względu na brak pewności, co do trwałości korzystnych zmian¹⁴⁴⁸. Zakładano jednak, że nawet doraźne zahamowanie rozwoju niekorzystnych dla dziecka procesów w jego rodzinie, jest

¹⁴⁴⁰ B. Głowacka, *Pedagog rodzinny...*, s. 100.

¹⁴⁴¹ Tamże.

¹⁴⁴² Tamże.

¹⁴⁴³ Tamże.

¹⁴⁴⁴ Tamże, s.101.

¹⁴⁴⁵ Tamże.

¹⁴⁴⁶ *Informacja nt. Wdrażanie...*, s. 3.

¹⁴⁴⁷ B. Głowacka, *Pedagog rodzinny...*, s. 100.

¹⁴⁴⁸ Tamże, s. 101.

istotnym argumentem za obecnością funkcji pedagoga rodzinnego w ŚOW¹⁴⁴⁹. Już po kilku miesiącach jego pracy, zauważano, że rodziny, które otrzymywały jego wsparcie, zaczynały prawidłowo wykonywać swoje obowiązki opiekuńcze i wychowawcze¹⁴⁵⁰. Ich dzieci odzyskiwały radość z życia w rodzinie i doświadczały normalnego, szczęśliwego dzieciństwa¹⁴⁵¹. Znacząco zmniejszała się także interwencja sądów rodzinnych w tych domach.

Do roku 2002 program rozwijał się dynamicznie głównie dzięki dotacjom pozyskiwanym z Ministerstwa Edukacji Narodowej¹⁴⁵². W tym czasie zatrudniono kilkudziesięciu pedagogów, utrzymywało się zainteresowanie programem, o czym świadczyło zainteresowanie udziałem w szkoleniach OM KKWR w tym zakresie. Jednak pomimo priorytetów rządowych ukierunkowanych na rodzinę, w następnych latach było co raz trudniej pozyskać środki finansowe na ten cel, co spowodowało, że nie udało się spopularyzować funkcji pedagoga rodzinnego na szerszą skalę¹⁴⁵³. Mimo to, nadal kontynuowano jego pracę, w tych ŚOW, w których udało się pozyskać odpowiednie środki finansowe.

Chociaż instytucje państwowe nie były zainteresowane wspieraniem pracy pedagoga rodzinnego, w 2011 roku, powołano nowy zawód: Asystent rodziny. W wielu aspektach, wzoruje się on na pedagogu rodzinnym. Przedstawia to poniższa tabela.

Tabela 17. Asystent rodziny a Pedagog rodzinny.

Asystent rodziny	Pedagog rodzinny
Oficjalny zawód, wprowadzony w czerwcu 2011 r.	Funkcja stworzona przez KKWR, realizowana przy środowiskowych ogniskach wychowawczych, realizowana od 1996 r.
Pracuje z rodzinami, z którymi nie radzi sobie pracownik socjalny. Borykają się one z : uzależnieniami, bezradnością w sprawach opiekuńczo-wychowawczych, długotrwałą lub ciężką chorobą członka rodziny, przemocą, ubóstwem, nieumiejętnością gospodarowania środkami finansowymi i prowadzenia gospodarstwa.	Pracuje z rodzinami, w których dzieci nie są w pieczy zastępczej, w tej grupie ma najlepsze efekty, zmniejszenia liczby dzieci w pieczy zastępczej. Pracuje częściowo z rodziną (praca indywidualna lub grupy wsparcia), ale także z dzieckiem w placówce.
Opiekuje się wieloma rodzinami, danej więc poświęca czas raz na miesiąc, raz na dwa tygodnie, a rodzina w kryzysie wymaga codziennego wsparcia, ma ustalony czas pracy,	Pracuje codziennie, w nienormowanym ośmiogodzinnym czasie pracy. Dlatego należy zapewnić mu etat , żeby nie było to tylko możliwość dorobienia sobie kilku godzin.
Postrzegany jako urzędnik, od którego zależy, czy dziecko zostanie w domu, czy zostanie odebrane na wniosek sądu.	Przyjaciół rodziny, budzący zaufanie.

Zródło: Opracowanie własne na podstawie: I. Małanowska, *Asystent rodziny a Pedagog rodzinny*, „Przyjaciel Dziecka” 2021, nr 1-6, s.9.

¹⁴⁴⁹ Tamże.

¹⁴⁵⁰ N. Borzuta *Wciąż są potrzebne*, „Przyjaciel Dziecka” 2021, nr 1-6, s. 12-13.

¹⁴⁵¹ *Program Szansa Równego Startu...*, s.6.

¹⁴⁵² W. Kołak, *Krok po kroku...*, s. 3.

¹⁴⁵³ Tamże.

W 2021 r. działacze KKWR, podjęli formalne starania o wpisanie pedagoga rodzinnego do ogólnopolskiego rejestru zawodów¹⁴⁵⁴. Podobnie jak państwo uczyniło to z Asystentem rodziny. Jeśli uda się tego dokonać, z pewnością przyczyni się to do upowszechnienia tego zawodu, co przyniesie korzyść dla wielu rodzin i dzieci.

5.1.3. Alternatywne programy środowiskowe

Pracując w ŚOW szybko zauważono, że istnieje grupa dzieci, która jest poza zasięgiem oddziaływania placówki. Zaczęto więc rozszerzać ofertę programową, która skutecznie objęłaby ich swoim oddziaływaniem, wiedząc, że nie przyjdą one do ogniska, gdyż nie znoszą restrykcji i ograniczeń, narzucanych przez takie placówki, lubią przestrzeń, szukają mocnych wrażeń, są skłonne do włóczęgostwa¹⁴⁵⁵. Czerpiąc z doświadczeń innych krajów, m.in. Austria, Niemcy, w tym temacie, zaproponowano dwa nowe środowiskowe programy pedagogiczne: „Wychowawca podwórkowy” (realizowany od września 1997) i „Przyjaciel Dzieci Ulicy” in. „Pedagog ulicy” (realizowany od grudnia 1997)¹⁴⁵⁶. Celem działań osób zaangażowanych w realizację tych programów, miało być wypracowanie optymalnego, dostosowanego do różnorodnych warunków modelu pracy profilaktyczno-resocjalizacyjnej w środowisku otwartym.

Praca nad programem „Wychowawca podwórkowy” w strukturach KKWR rozpoczęła się na początku 1997 roku, podczas XVI Kluby Dyskusyjnego KKWR¹⁴⁵⁷. Wśród grona specjalistów debatowano, w jaki sposób objąć opieką dzieci i młodzież, które nie chcą korzystać ze wsparcia ŚOW¹⁴⁵⁸. Wiedzano, że jedną z przyczyn ich niepożądanych agresywnych zachowań jest brak pozytywnych wzorców spędzania wolnego czasu. Postanowiono więc, wychodzić do nich poza ogniska, szukając ich w środowiskach ich przebywania, na podwórkach, ulicach, w grupach nieformalnych. A następnie poprzez umiejętne proponowanie im dobrej zabawy, zdrowej rywalizacji podczas zajęć sportowych, przygody na wspólnych wycieczkach, wpływać na kształtowanie u nich pożądanых zachowań¹⁴⁵⁹.

Warto wspomnieć, że początki pracy podwórkowej KKWR sięgają już 1991 r. Wówczas to jak już wspomniano, powoływano z inicjatywy KKWR zespoły ds. profilaktyki społecznej i resocjalizacji. Tworzyli je różnego rodzaju specjaliści, ale także instruktorzy

¹⁴⁵⁴ Tamże.

¹⁴⁵⁵ B. Głowacka, *25-lecie...*, s. 11.

¹⁴⁵⁶ W. Kołak, *System opiekuńczo-wychowawczy...*, s. 12.

¹⁴⁵⁷ M. Kostka, *Klub Dyskusyjny...*, s. 36.

¹⁴⁵⁸ Tamże.

¹⁴⁵⁹ *Program Szansa Równego Startu...*, s. 6.

sportu¹⁴⁶⁰. Ich zadaniem polegało na tym, aby w rejonach objętych opieką ognisk i zespołów powoływać podwórkowe drużyny sportowe, realizować programy zajęć sportowych, imprez, zawodów, turniejów, rajdów. Instruktorzy sportu pod kierownictwem Zdzisława Chromińskiego, pokazali wówczas, że sport nie tylko w teorii, ale i w praktyce jest dobrą metodą wychowawczą i terapeutyczną¹⁴⁶¹. Dzieci w placówkach, w związku z trudnościami materialnymi, społecznymi i adaptacyjnymi przeżywały wiele trudności. Udział w aktywności fizycznej miał pozytywny wpływ na obniżanie ich poziomu neurotyczności (nadmiernej pobudliwości i lękliwości) oraz eliminowanie zachowań agresywnych¹⁴⁶². Pomagał kształtować drogi do osiągnięcia sukcesu, podnosił aspiracje życiowe, dzieci odzyskiwały wiarę w swoje możliwości. Sport uczył walki fair-play, umiejętności współdziałania, życzliwego stosunku do innych ludzi, umożliwiał ćwiczenie różnych ról społecznych¹⁴⁶³. Działania sportowe angażowały całe środowisko społeczne, łączyły tradycję z nowoczesnością, były szkołą pracy i odnoszenia sukcesów.

Nowy program KKWR „Wychowawca podwórkowy” zakładał, że osoby pracujące w jego ramach będą łącznikami pomiędzy nieformalnymi grupami rówieśniczymi, które przebywały na podwórku, osiedlu, a ŚOW. Ich główne zadanie polegało na kontynuowaniu i rozwijaniu dotychczasowe form opieki nad dziećmi ulicy, poprzez:

- ograniczanie zachowań agresywnych, nieakceptowalnych społecznie;
- wytworzenie nawyku kulturalnego spędzania wolnego czasu;
- rozwój trwałych zainteresowań sportem i rekreacją, muzyką, śpiewem, grą na instrumencie, innych formach uczestnictwa w kulturze;
- poprawę wizerunku własnej osoby (sukcesy sortowe, piosenkarskie);
- poprawę stanu zdrowia i sprawności sportowej;
- poprawę funkcjonowania w szkole i środowisku rówieśników;
- zmniejszenie konfliktów;
- ułatwienie promocji do następnej klasy;
- integrowanie środowiska lokalnego, aktywności społecznej i kulturalnej¹⁴⁶⁴.

¹⁴⁶⁰ M. Kostka, *Wychowawca podwórkowy...*, s. 106.

¹⁴⁶¹ Tamże.

¹⁴⁶² Z. Chromiński, *System rekreacyjno-sportowy ognisk wychowawczych TPD*, archiwum KKWR.

¹⁴⁶³ Tamże.

¹⁴⁶⁴ H. Romańczuk, *Tepedowska pomoc profilaktyczno-wychowawcza*, w: *Okrucieństwo i zbrodnia dziecięca. Incydent czy znak czasu?*, red. B. Głowacka, L. Pytka, KKWR, Warszawa 2000, s. 142.

Podczas dyskusji zdecydowano, że wychowawca podwórkowy, pracujący w systemie KKWR, będzie realizował powyższe zadania, poprzez trzy rodzaje działań:

- sportowo-turystyczno-rekreacyjne, tj. turnieje sportowe, włącznie z międzynarodowymi;
- plastyczno-manualne, tj. tworzenie własnoręcznych prac i prezentowanie ich i sprzedawanie na wernisażach;
- wokalnie-muzyczne, tj. koncerty, turystykę i wakacje z piosenką¹⁴⁶⁵.

Powyższe cele i formy działań określano z góry, jednak sposób ich realizacji zostawiano wychowawcom podwórkowym. Zależał on bowiem w dużej mierze od ich zdolności, umiejętności i predyspozycji¹⁴⁶⁶. KKWR wspierał wychowawców, finansując organizowanie zajęć oraz zapewniając szkolenia i wsparcie specjalistów¹⁴⁶⁷. Wychowawca podwórkowy musiał przejść szkolenie organizowane przez OM KKWR. Dostawał tam przykładowy program swoich działań, literaturę metodyczną. Co miesiąc, w siedzibie KKWR, w Warszawie, odbywały się także spotkania metodyczno-informacyjne, w czasie których wymieniano doświadczenia między wychowawcami podwórkowymi, pracującymi w różnych regionach miasta i uzgadniano terminy wspólnych imprez środowiskowych¹⁴⁶⁸.

Wychowawca podwórkowy musiał być osobą, która potrafiła zaimponować swoją osobowością i zainteresowaniami w jakiejś dziedzinie atrakcyjnej dla młodych ludzi, tj. sport, informatyka, muzyka, ale także osobą zdrową i sprawną fizycznie, aby podołać specyficznym warunkom pracy na zewnątrz, w różnych warunkach atmosferycznych. Należało liczyć się również z możliwością doświadczania agresji werbalnej od spotykanych dzieci oraz konieczności interwencji podczas ich bijatyk, które „na ulicy” były codziennością.

Trzeba było także charakteryzować się szczególną osobowością, być człowiekiem pełnym humoru, umiejącym dawać dzieciom swobodę i luz, które towarzyszyły im na co dzień i dla których „uciekały na ulicę”¹⁴⁶⁹. Wychowawca podwórkowy musiał umieć w pełni akceptować różne zachowania dzieci. Nie mógł obrażać się na nie, gdy „testowały” go przekraczając jego granice, np. używając brzydkich słów w jego kierunku, lekceważąc polecenia, wyśmiewały innych, czy swobodnie, z dumą rozmawiały w jego obecności o dokonanych przestępstwach. Spokojna reakcja wychowawcy ułatwiała rozmowy korygujące ich zachowania i tłumaczenie konsekwencji takiego postępowania. Tylko w taki naturalny

¹⁴⁶⁵ Tamże.

¹⁴⁶⁶ M. Kostka, *Wychowawca podwórkowy...*, s. 107.

¹⁴⁶⁷ Tamże.

¹⁴⁶⁸ Tamże.

¹⁴⁶⁹ Tamże, s. 108.

sposób, wychowawca podwórkowy, mógł wpływać na świat wartości i wzorców dzieci ulicy¹⁴⁷⁰.

Najczęściej pracę wychowawcy podwórkowego podejmowali doświadczeni pracownicy ŚOW, najczęściej absolwenci AWF, uczelni muzycznych i pedagogicznych¹⁴⁷¹. Osoby, które potrafiły zorganizować zajęcia sportowe, rekreacyjne, muzyczne, plastyczne, informatyczne, ale także posiadały niezbędną wiedzę i umiejętności pedagogiczne potrzebne do pracy z tak specyficzną grupą dzieci¹⁴⁷². Początki pracy wychowawcy podwórkowego, weryfikowały jego dalszy sukces. Albo został wyśmiany przez młodzież, albo dostawał od nich szansę. Przyglądali się proponowanym przez niego działaniom, a następnie, gdy zdobywali pełne zaufanie, angażowali się w nie¹⁴⁷³.

Realizacja zadań powierzonych wychowawcom podwórkowym wymagała dużej inwencji z ich strony. Organizując pracę, musieli uwzględnić wiele czynników, tj.: wiek młodzieży, specyfikę rodzin, z których się wywodzą, charakterystykę środowiska lokalnego¹⁴⁷⁴. Dlatego założono, aby każdy z nich miał zespół pomocników, którzy jednocześnie pod „jego okiem” szkoliliby się, aby następnie samodzielnie pracować jako wychowawcy podwórkowi. Zespół składał się z:

- asystenta stażysty, najczęściej był nim student albo absolwent psychologii, pedagogiki, resocjalizacji lub innego kierunku przydatnego w pracy z dzieckiem, tj. AWF, uczelnia muzyczna, turystyka;
- asystenta wolontariusza, osoby posiadającej pasję działania środowiskowego;
- łącznika młodzieżowego, był nim starszy wychowanek ŚOW, które działało w rejonie działania wychowawcy podwórkowego¹⁴⁷⁵.

Wychowawcę podwórkowego musiała cechować umiejętność dobrego nawiązywania kontaktów z dziećmi i młodzieżą. Jego najtrudniejszym zadaniem ale i najważniejszym dla efektywności pracy, było docieranie do liderów nieformalnych grup młodzieżowych. Jeśli udało mu się nawiązać kontakt z przywódcą grupy i zaprosić go na wydarzenie organizowane przez ŚOW, najczęściej były to mecze sportowe, wraz z nim przychodziła cała grupa¹⁴⁷⁶. Pozytywna i atrakcyjna atmosfera panująca podczas wydarzeń, miała wygaszać w nich chęci do sięgania po narkotyki lub alkohol, robienie „zadymy” i przekształcać je w grupy, które

¹⁴⁷⁰ Tamże.

¹⁴⁷¹ Tamże, s. 107.

¹⁴⁷² Tamże.

¹⁴⁷³ Tamże, s. 108.

¹⁴⁷⁴ Tamże, s. 107.

¹⁴⁷⁵ Tamże, s. 108.

¹⁴⁷⁶ Tamże, s. 106.

realizują pożądane wychowawczo cele¹⁴⁷⁷. Do współpracy pozyskiwano też rodziców, których zachęcano do pomocy, przy organizowaniu imprez¹⁴⁷⁸.

Praca wychowawcy podwórkowego nie ograniczała się jednak tylko do organizowania imprez otwartych, na które zapraszał dzieci i młodzież. Prowadził także stałą pracę w terenie¹⁴⁷⁹. Organizował regularne spotkania (stałe miejsce i czas, zazwyczaj trzy razy w tygodniu), w grupach podwórkowych do 10-15 osób. Uczestnictwo w nich było dobrowolne, nie była sprawdzana obecność, ani wymagana regularność udziału¹⁴⁸⁰. Nabór był spontaniczny, wystarczyło zgłosić (samodzielnie przez dziecko) chęć dołączenia.

Grupy podwórkowe, w ramach zajęć chodziły na basen, korzystały z pracowni informatycznych i hal sportowych pobliskich szkół. Były objęte także dożywianiem, które dostawały w ognisku. Często była to jedna z ważniejszych motywacji, dla których młodzi ludzie przychodzili regularnie na spotkania, gdyż często w swoich rodzinach nie otrzymywali pełnowartościowych i regularnych posiłków, chodzili głodni.

Zauważono, że dzięki pracy wychowawców podwórkowych udawało się odsunąć dzieci chociaż na parę godzin od papierosów i alkoholu oraz różnych „chuligańskich wybryków”. Bycie częścią grupy, dawało im poczucie przynależności „do kogoś”. Chroniło także przed angażowaniem ich do przestępstw, np. przez dilerów narkotyków, gdyż nie były już „bezpieczne i niczyje”. Ktoś się nimi interesował, stawały się więc bezużyteczne dla przestępców, gdyż miały się komu poskarżyć¹⁴⁸¹. Widziano, jak dzieci zmieniały się pod wpływem pochwał i dowartościowywania ich sukcesów sportowych i artystycznych¹⁴⁸². Wzrastały ich aspiracje, zaczynali wierzyć w siebie, w to, że mogą dorównać pozostałym rówieśnikom, także w innych dziedzinach życia¹⁴⁸³.

Program „Wychowawca podwórkowy” realizowano w Warszawie, w takich dzielnicach, jak: Ochota, Praga Północ, Śródmieście, Wola, Żoliborz, (powiaty) Rembertów, Grodzisk Mazowiecki, Otwock, Serock, Wołomin¹⁴⁸⁴. Koordynatorem programu z ramienia KKWR był Henryk Romańczuk. A jednym z głównych realizatorów Tomasz Ciszewski. Dzięki pracy wychowawców podwórkowych, którzy angażowali się we wspólne działania z dziećmi, zabawy, organizowanie im rozrywki, „dokonywało się nieodzowne dla wychowania zbliżenie świata dzieci i dorosłych na gruncie wspólnego działania”¹⁴⁸⁵.

¹⁴⁷⁷ Tamże.

¹⁴⁷⁸ Tamże, s. 105.

¹⁴⁷⁹ Tamże, s. 108.

¹⁴⁸⁰ Tamże, s. 105.

¹⁴⁸¹ Tamże, s. 109.

¹⁴⁸² Tamże, s. 110.

¹⁴⁸³ Tamże.

¹⁴⁸⁴ *Informacja nt. Wdrażanie Systemu...*s. 4

¹⁴⁸⁵ Tamże.

W trudnych dla funkcjonowania ŚOW latach przemysłany, a następnie wielokrotnie sprawdzony w praktyce program pracy wychowawcy podwórkowego, zastępował pracę ŚOW, w tych miejscach, gdzie były one zamykane z powodów finansowych¹⁴⁸⁶.

Drugi program nazwano „Przyjaciel Dzieci Ulicy”. W swoich pierwotnych założeniach miał naśladować zachodnie systemy, w których władze miejskie zatrudniały pracowników ulicznych, którzy pracowali z dziećmi i młodzieżą tam przebywającą¹⁴⁸⁷. Jego realizatorzy musieli umiejętnie rozpoznawać potrzeby danego środowiska, a potem docierać do tych dzieci, które narażone były na wpływy zorganizowanych grup przestępczych (narkotyki, wyłudzenie, kradzieże), aby zaproponować im alternatywne sposoby spędzania wolnego czasu¹⁴⁸⁸.

W odróżnieniu od wychowawcy podwórkowego, którego podstawowym zadaniem było organizowanie czasu wolnego dla całych grup dzieci i młodzieży, pedagog uliczny nie organizował grup, ale miał pomagać indywidualnie. Wychodził do dzieci, które nie były objęte żadnymi formami pomocy, rozmawiał z nimi, poznając ich problemy osobiste, szkolne, rodzinne, a następnie proponował pomoc¹⁴⁸⁹. Zachęcał by zapisały się do domu kultury, ogniska, klubu sportowego lub kontaktował z odpowiednimi instytucjami, które mogłyby im pomóc.

Praca pedagogów ulicznych, miała koncentrować się wokół trzech uzupełniających się działań:

- rzecznictwa w sprawie interesów i praw dzieci i młodzieży, którym pomagają;
- podejmowania interwencji w sytuacji, gdy stwierdzą, że dziecko jest krzywdzone;
- wpływania na zmianę zachowań podopiecznych¹⁴⁹⁰.

Kandydatów do tej pracy wskazywali pracownicy ŚOW, działających w środowisku, w którym miał być zatrudniony „Przyjaciel Dzieci Ulicy”¹⁴⁹¹. Podobnie jak wychowawcy podwórkowi, pedagodzy uliczni również nie dostawali ścisłej instrukcji jak mają pracować. Każdy miał swoje metody pracy, które zależały od indywidualnego doświadczenia, predyspozycji, zdolności, ale także rodzaju problemów dzieci w konkretnym środowisku. Pedagog ulicy miał być dorosłym, który jest życzliwy, kompetentny i wykazuje profesjonalizm w działaniu, tak aby zdobyć zaufanie dzieci i młodzieży. Nie musiał mieć specjalistycznego wykształcenia, tylko niebanalną osobowość, tak, aby dzieci „lgnęły” do niego i z łatwością

¹⁴⁸⁶ H. Romańczuk, *Tepedowska...*, s.142.

¹⁴⁸⁷ M. Kostka, *Przyjaciel Dzieci Ulicy*, w: *Dajmy dzieciom...*, s. 113.

¹⁴⁸⁸ Tamże, s. 118.

¹⁴⁸⁹ Tamże, s. 113.

¹⁴⁹⁰ Tamże, s. 113.

¹⁴⁹¹ Tamże.

powierzały mu swoje sekrety. Zauważono, że skuteczność pracy była większa, tam, gdzie funkcję tę pełniła osoba znana w środowisku, która miała autorytet¹⁴⁹².

Pedagog ulicy nie mógł bać się wejść między palące i pijące dzieci. Musiał także umieć powstrzymać się od oceniania ich zachowania, ale zaakceptować je, wiedząc, że jeszcze przyjdzie właściwy czas na moralizowanie i pracę nad ich charakterem¹⁴⁹³. Ważną cechą była punktualność. Dzieci ulicy, zazwyczaj nie mają co robić, więc zawsze czekają na spotkanie o wyznaczonej godzinie, a nawet dużo wcześniej. Często nie rozumieją nawet prawdziwych powodów spóźnień, jak korki, wydłużający się czas innych zadań, bo nie znają innego życia¹⁴⁹⁴. Spóźnienie traktują jako zawód (złamanie danego słowa) dla ich zaufania. Istotny był jego ubiór (pasujący do pracy w terenie, daleki od elegancji kojarzącej się z urzędem, instytucja), a także język jakim rozmawiał z dziećmi (dostosowany do poziomu ich rozumienia). Kluczowe w relacjach z dziećmi były pasja, którą mógł ich zarazić i dyspozycyjność, aby wiedziały, że zawsze mogą na niego liczyć¹⁴⁹⁵.

Początkowo, w ramach programu pilotażowego (1997-1998) na terenie Warszawy rozpoczęło pracę sześciu „Przyjaciół Dzieci Ulicy”. Podjęli pracę w podwarszawskich miejscowościach, które charakteryzowały się dużym zagrożeniem, patologią społeczną, demoralizacją. Pedagodzy uliczni nie zastępowali innych instytucji, ani osób odpowiedzialnych za porządek publiczny, opiekę nad dzieckiem czy pomoc socjalną, tylko uzupełniali ich zadania. Koordynatorem programu z ramienia KKWR była Alicja Macińska¹⁴⁹⁶.

Podobnie jak inne programy KKWR, także i ten, okazał się sukcesem. Z inicjatywy „Przyjaciół Dzieci Ulicy” zostały wzbogacone uliczne i podwórkowe infrastruktury rekreacyjne (place zabaw, boiska)¹⁴⁹⁷. Dzieci chętnie chciały rozmawiać z nimi o swoich problemach, prosiły o pomoc w sprawach szkolnych, rodzinnych i związanych z uzależnieniami i chętnie ją przyjmowały¹⁴⁹⁸. W pilnych sprawach dzwoniły, aby się wyżalić, opowiedzieć o kłopotach, bo wiedziały, że pedagog ulicy jest osobą, która ich wysłucha, a nawet postara się znaleźć radę i pomoc, jak to robi prawdziwy przyjaciel¹⁴⁹⁹.

Doświadczenie pokazało, że aby praca była efektywna, kontakty z podopiecznymi, musiały być ciągłe. Nie można było pozostawiać ich samych na dłużej, np. czas wakacji szkolnych. Pozbawione stymulacji poprzez rozmowę z pedagogiem i wskazywanie

¹⁴⁹² Tamże, s. 118.

¹⁴⁹³ Wyw. Nowak.

¹⁴⁹⁴ Tamże.

¹⁴⁹⁵ Tamże.

¹⁴⁹⁶ Tamże.

¹⁴⁹⁷ *Informacja nt. Wdrażanie...*, s. 4.

¹⁴⁹⁸ M. Kostka, *Przyjaciel Dzieci Ulicy...*, s. 114.

¹⁴⁹⁹ Tamże.

pozytywnych alternatyw zajęć, wracały do swoich negatywnych zachowań i grup przestępczych¹⁵⁰⁰.

Mimo widocznych efektów pracy już w 2000 roku program zaczynał wygasać, udało się wówczas zatrudnić tylko kilku pedagogów ulicy. Na początku 2001 roku zatrudniony był już tylko jeden, a w maju 2001 całkowicie zawieszono program. Z zebranych danych wynikało, że kilku pracowników ulicznych, w ciągu jednego roku, nawiązywało kontakt i pomagało w różnych sprawach dwóm tysiącom dzieci i młodzieży¹⁵⁰¹.

Program „Przyjaciel Dzieci Ulicy” pilotażowo prowadzono także w Koninie (w 2004 r.), gdyż tam działała delegatura KKWR oraz prężny oddział TPD¹⁵⁰². W czasie wakacji, skorzystała z niego setka dzieci, spędzając pożytecznie swój wolny czas, na wycieczkach i turniejach sportowych.

Skierowano go do dzieci z klas III-V, które w swoich miejscach zamieszkania nie były objęte ofertą żadnej placówki opiekuńczo-wychowawczej. Pedagodzy ulicy (w sumie zatrudniono w tej roli trzech mężczyzn) mieli docierać do podopiecznych w ich środowiskach przebywania, proponować im różne formy spędzania wolnego czasu i pokazywać jak współpracować z innymi, zamiast zwalczać się przemocą (zauważano w tym mieście wielką wrogość dzieci z różnych osiedli wobec siebie)¹⁵⁰³.

Konińscy pedagogzy ulicy swoje zadania realizowali, przy współpracy z placówkami oświaty, kultury i policją¹⁵⁰⁴. Przychodzili do dzieci trzy razy w tygodniu i proponowali im włączanie się w opracowany wcześniej program turystyczno-rekreacyjny. Jego oferta zawierała wyjazdy poza miasto, zwiedzanie ciekawych miejsc, wyprawy rowerowe po ciekawych ścieżkach przyrodniczych, ale także spotkania w mieście z kolegami z innych osiedli, na wspólnych turniejach sportowych, aby wzajemnie się poznawać i tym samym eliminować wrogość i agresję wobec siebie¹⁵⁰⁵.

Nikt więcej nie organizował w Koninie takiego typu rzeczy dla dzieci ulicy. Dlatego program cieszył się wielkim zainteresowaniem. Dzieci cieszyły się, że dorośli chcą poświęcić im tyle czasu, zwiedzają z nimi miejsca, których nie zobaczyliby z rodzicami, ciekawie spędzają z nimi czas, który zmarnowaliby przed telewizorem lub blokiem¹⁵⁰⁶.

¹⁵⁰⁰ Tamże, s. 118.

¹⁵⁰¹ Tamże.

¹⁵⁰² B. Głowacka, *Dzieci ulicy*, „Gazeta Poznańska” 2004, rozm. przepr. J. Sypniewska (skan artykułu), archiwum KKWR.

¹⁵⁰³ J. Sypniewska, *Podajmy sobie ręce*, „Gazeta Poznańska” 2005, <http://tpd.konin.pl/index.php/2005/07/27/podaja-sobie-rece/> (dostęp: 3.02.2023).

¹⁵⁰⁴ Tamże.

¹⁵⁰⁵ Tamże

¹⁵⁰⁶ Tamże.

W okresie prowadzenia programów „Wychowawca podwórkowy” i „Przyjaciel Dzieci Ulicy” zdobyto bogate doświadczenie merytoryczne, które upowszechniano w publikacjach. Jeśli jakaś organizacja chciała podjąć taką działalność, to przyjmowano to z satysfakcją, jako potwierdzenie słuszności tych inicjatyw. Pracę programów doceniała także policja, uważała ją za zbieżną ze swoimi prewencyjnymi działaniami. Młodzież, którą obejmowali pracownicy środowiskowi, nie musiała znajdować się pod nadzorem funkcjonariuszy.

5.2. Troska o prawa i godność dzieci ulicy w systemie KKWR

Działacze KKWR w sposób zorganizowany zajęli się też prawami dziecka, znakomicie wpisując się w ratyfikowaną najpierw na świecie (1990 r.), następnie w Polsce (1991 r.) Konwencję o Prawach Dziecka¹⁵⁰⁷. Tworząc swój system opiekuńczo-wychowawczy odwoływali się nawet do zapisów w Preambule tego dokumentu, m.in. o tym, że: „dziecko dla pełnego i harmonijnego rozwoju swojej osobowości powinno wychowywać się w środowisku rodzinnym, w atmosferze szczęścia, miłości i zrozumienia”¹⁵⁰⁸. Wyrazili tę ideę w swoim hasle przewodnim: „Róbmy wszystko, aby dzieci wychowywały się w rodzinach własnych”.

Aby dzieci mogły pozostać w swoich rodzinach biologicznych, mimo ich dysfunkcjonalności:

- podejmowano równoległą pracę z dzieckiem i rodziną;
- prowadzono działalność środowiskową na rzecz dziecka i rodziny;
- przestrzegano zasady respektowania dobra dziecka i poszanowania jego praw;
- w wyborze metod pracy z wychowankami preferowano samorządność i przygotowano do podejmowania samodzielnych wyborów i decyzji¹⁵⁰⁹.

Pracując z dziećmi i młodzieżą, zwłaszcza ze środowisk trudnych i zaniedbanych zauważono, że wiele praw przyznawanych dzieciom to tylko fikcja, gdyż brakuje zarówno osób, które byłyby ich wykonawcami, jak i gwarantem przestrzegania ich w codzienności¹⁵¹⁰. Dlatego w systemie KKWR ustanowiono funkcję rzecznika praw dziecka (niezależną od tej państwowej)¹⁵¹¹. Sprawowali ją wraz z innymi swoimi zadaniami: kierownicy i wychowawcy

¹⁵⁰⁷ B. Głowacka, *Strategie i metody obrony praw dzieci ulicy w działalności i programach KKWR*, „Opieka, Wychowanie, Terapia” 1998, nr 3, s. 20.

¹⁵⁰⁸ Preambuła Konwencji o Prawach Dziecka przyjętej przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r., Dz. U. z dnia 23 grudnia 1991 r., <https://brpd.gov.pl/konwencja-o-prawach-dziecka/> (dostęp: 21.12.2022).

¹⁵⁰⁹ L. Pytką, *Od pomysłu do...*, s.13.

¹⁵¹⁰ Tamże.

¹⁵¹¹ Podstawy prawne do powołania tego stanowiska, w wymiarze państwowym, wprowadzono w Konstytucji RP z 1997 roku. Inicjatywa ta była wynikiem prac organizacji pozarządowych oraz środowisk działających na rzecz praw dzieci. Powołanie Rzecznika Praw Dziecka, traktowano jako podkreślenie rangi praw dziecka w Polsce. Zgodnie z ustawą z dnia 6 stycznia 2000 roku, otrzymał on uprawnienia o charakterze ostrzegawczym, sygnalizacyjnym oraz inicjatywnym. Wszystkie jego działania, polegające na „staniu na straży” przestrzegania praw dzieci, zwłaszcza przez dorosłych, miały zapewnić dzieciom pełny i harmonijny rozwój; E. Sowińska,

ognisk, pedagodzy rodzinni, wychowawcy podwórkowi i „Przyjaciele Dzieci Ulicy”¹⁵¹². Jako rzecznicy praw dziecka na co dzień dbali przede wszystkim o zaspokojenie podstawowych potrzeb podopiecznych, tj. głód, ciepłe miejsce do przebywania i odrabiania lekcji, ochronę zdrowia, ale także troszczyli się o prawa z kategorii emocjonalno-społecznej, równie ważne dla rozwoju dziecka, tj. akceptacja, poczucie własnej wartości, przyjaźń, bezpieczeństwo, więzi emocjonalne. Wspierano również realizowanie prawa do godnych warunków socjalnych, prawo do nauki, czasu wolnego i wypoczynku, chroniono przed przemocą, demoralizacją i zaniedbaniem¹⁵¹³.

Realizując prawo do wypoczynku zauważono, że rodziców dzieci z rodzin z problemami najczęściej nie stać na to, by wysłać dziecko na kolonie czy wycieczkę. Tym samym, pozostawiając je kolejny rok, bez możliwości wyjazdu na wakacje, odbierano dziecku prawo do poznania innego środowiska, zobaczenia czegoś ciekawego, spotkania z nowymi i ludźmi. Dlatego w strukturach KKWR organizowano tym dzieciom turnusy wypoczynkowo-rehabilitacyjne w Ośrodku Opiekuńczo-Wychowawczym (przemianowanym na Integracyjne Centrum Opieki, Wychowania, Terapii KKWR) w Serocku. Okazywało się, że wyjazdy te nie tylko umożliwiały rekreację i poznanie nowych miejsc, ale dzieciom pochodzącym z biednych, przemocowych rodzin, zapewniały odpoczynek od ich codziennego, trudnego życia, „piekła rodzinnego”, wśród pięknych okoliczności przyrody, spacerów i szanujących ich prawa dorosłych¹⁵¹⁴.

Troska, rzeczników praw dziecka działających w systemie KKWR, o potrzeby dzieci ulicy, stanowiła jednocześnie wyraz dbałości o poszanowanie podstawowych praw dziecka¹⁵¹⁵. Uwrażliwiali dorosłych na podmiotowe traktowanie dziecka i okazywanie mu szacunku. Przekonywali, że dziecko to pełnowartościowy człowiek, z którym należy liczyć się w życiu społecznym, stwarzać warunki do rozwoju i wychowywać tak, aby wyrósł na mądrego i dobrego człowieka¹⁵¹⁶. Apelowali o zrozumienie, że każde dziecko jest неповtarzalne i ma swoją indywidualność, należy je poznać, aby odpowiednio kierować dzieckiem¹⁵¹⁷.

Z inicjatywy KKWR, w 1998 r., ustanowiono także „Święto Dzieci Ulicy” (przemianowane potem na „Dzień Ogniskowicza”), które obchodzono co roku, dnia 21 marca. Jego idea była związana ze zwróceniem uwagi opinii publicznej na problemu dzieci ulicy

Miłość i godność dziecka. Słowo wprowadzenia, w: *Dziecko. Studium interdyscyplinarne*, pod red. Taż, E. Szczurko, T. Guz, P. Marzec, Wydawnictwo KUL, Lublin 2008, s. 8.

¹⁵¹² W. Kołak, *Uwagi o 25-letniej...*, s. 8.

¹⁵¹³ Tenże, *System opiekuńczo-wychowawczy...*, s. 12

¹⁵¹⁴ Wyw. Nowak.

¹⁵¹⁵ Tamże.

¹⁵¹⁶ B. Matyjas, *Dzieciństwo w kryzysie...*, s. 18.

¹⁵¹⁷ Tamże.

i zachęceniu do jego rozwiązywania¹⁵¹⁸. Dla dzieci miało być ono symbolem zmian, budzenia ambicji i aspiracji (nawiązanie do pierwszego dnia wiosny), a dla dorosłych okazją do okazania solidarności z nimi i wyrażania gotowości do udzielania im pomocy. W tym dniu organizowano, we wszystkich ŚOW w Polsce, festyny, imprezy sportowe i kulturalne, dyskoteki, wycieczki. Spotykano się także z przedstawicielami władz miasta (wszystkich szczebli), aby rozmawiać z nimi o potrzebach dzieci ulicy, problemach, ale także prezentować swoje sukcesy i osiągnięcia. Atrakcyjne oferty spędzenia wolnego czasu kierowane przez ogniska dla dzieci i młodzieży miały być alternatywą dla powszechnych w tym dniu wagarów i innych nieodpowiedzialnych zachowań młodych ludzi¹⁵¹⁹. Była to także możliwość na spotkanie się podopiecznych ognisk z całego powiatu z integracji wychowanków i pokazaniu sobie nawzajem swoich umiejętności¹⁵²⁰. Do dziś jest to święto kilkunastu tysięcy wychowanków tych placówek (Aneks 33, s.393).

Dla tych, którzy odznaczali się wytrwałością, bezinteresownością i cierpliwością w działaniach na rzecz dzieci ulicy, ustanowiono specjalne odznaczenie „Godność Przyjaciela Dzieci Ulicy”¹⁵²¹. Odznakę zaprojektowano jako czerwono-niebieski znaczek o wymiarach 2 x 2,5 cm z napisem Przyjaciół dzieci ulicy na białym tle. Stanowił on jednocześnie logo KKWR, zamieszczane od tej pory na ważnych dokumentach, papierze firmowym, okładkach wydawanych czasopism i książek¹⁵²².



Fotografia 5. Odznaka „Przyjaciół dzieci ulicy” nadawana przez KKWR.
Źródło: „Opieka, Wychowanie, Terapia” 2008, nr 3-4, okładka.

¹⁵¹⁸ M. Kostka, *Forum Przyjaciół Dzieci Ulicy*,..., s. 43.

¹⁵¹⁹ Tamże.

¹⁵²⁰ Tamże.

¹⁵²¹ Regulamin „Godności Przyjaciela Dzieci Ulicy”, archiwum KKWR.

¹⁵²² Tamże, pkt. 1.1.

Tytuł wraz z odznaką nadawano z okazji „Dnia Dziecka”, uroczystości regionalnych lub innych ważnych wydarzeń w życiu ogniska¹⁵²³. Integralną częścią odznaki była legitymacja i list nadania¹⁵²⁴. Osoba, którą wyróżniono taką odznaką, oprócz jej fizycznego posiadania, miała także specjalne przywileje, m.in. głos doradczy w posiedzeniach plenarnych KKWR¹⁵²⁵.

Ustanowiono także specjalny regulamin, który precyzował zasady nadawania tego odznaczenia. Mogła dostać je osoba pełnoletnia, która wyróżniała się aktywnością w organizowaniu opieki i pracy środowiskowej wśród dzieci ulicy, poświęcała im czas, wysiłek, była godna zaufania, przyjaźni oraz kierowała się bezinteresownością¹⁵²⁶. Aby o nią zawnieść, dla danej osoby, trzeba było przedstawić wniosek, podpisany przez co najmniej 20 wychowanków ŚOW. Następnie musiał być on zaopiniowany przez Komisję Odznaczeń powołaną przez Przewodniczącego KKWR¹⁵²⁷.

Dla najaktywniejszych sponsorów ŚOW, którzy w ciągu roku na rzecz ognisk przekazali co najmniej 15 000 zł, przyznawano „Medal Przyjaciela Dzieci Ulicy”¹⁵²⁸. KKWR prowadził rejestr osób, którym nadano zarówno medal, jak i godność „Przyjaciela Dzieci Ulicy” oraz upowszechniał go na łamach swoich wydawnictw (Aneks 34, s.394).

5.2.1. Dziecięce Sejmiki Ogniskowe

KKWR opierał swoje programy także na dorobku Janusza Korczaka, organizując, m.in. Dziecięce Sejmiki Ogniskowe, które stanowiły reprezentację głosu dzieci uczęszczających do ŚOW. Nawiązywały one do idei parlamentaryzmu dziecięcego, propagowanego przez Korczaka. Stanowiły miejsce, gdzie dzieci mogły mówić „głośno” o swoich potrzebach i były z uwagą słuchane przez dorosłych, którzy następnie wspólnie szukali rozwiązań na zaradzenie ich problemom.

Dla organizacji takich jak KKWR głos dzieci był bardzo ważny¹⁵²⁹. Dlatego stwarzano im sytuacje, aby mogli realizować swoje prawo do swobodnego wyrażania własnych poglądów. DzSO organizowano podczas międzynarodowych debat i sympozjów organizowanych dla dorosłych, które towarzyszyły Forum Przyjaciół Dzieci Ulicy¹⁵³⁰. Udział w takich obradach dziecięcych mogli wziąć tylko delegaci poszczególnych ognisk. Aby więc umożliwić taką

¹⁵²³ Tamże, pkt 2.4.

¹⁵²⁴ Tamże, pkt. 1.2.

¹⁵²⁵ Tamże, pkt 3.1.

¹⁵²⁶ Tamże, pkt 2.1.

¹⁵²⁷ Tamże, pkt 2.2.

¹⁵²⁸ Spraw. 2001.

¹⁵²⁹ J. Szklarska, *V Dziecięcy Sejmik Ogniskowy*, w: *Dajmy dzieciom...*, s. 89.

¹⁵³⁰ Tamże.

formę wyrażania swojej opinii większej liczbie wychowanków ŚOW, KKWR inicjował także organizację DzSO o zasięgu regionalnym.

Pierwszy krajowy DzSO odbył się w 2001 r. (podczas V FPDU)¹⁵³¹. Zgromadził on ponad 50 wychowanków ŚOW (młodszych-obecnych i starszych- byłych) z całej Polski, którzy chcieli, aby ich głos był słyszany, przez osoby decydujące o ich sprawach¹⁵³². Spośród obecnych dzieci powołano marszałka i sekretarza debaty oraz przewodniczących komisji. Ustalano program i scenariusz debaty. Wnioski z DzSO zostały uwzględniane przy podsumowaniu obrad całego FPDU i przekształcone w kampanię na rzecz ochrony praw dzieci ulicy¹⁵³³. Wywołała ona oczekiwany rezonans społeczny w postaci pisemnych słów uznania i poparcia dla działań KKWR, od ważnych osób i urzędów w państwie¹⁵³⁴.

Dlatego w kolejnych latach jeszcze z większym zapałem kontynuowano organizację DzSO. W 2002 roku sejmik towarzyszył także obradom, szóstego już FPDU. Dzieci sformułowały szereg postulatów dotyczących najbliższych im środowisk, tj. dom, szkoła, ŚOW i podwórko¹⁵³⁵. Dla rodziców domagały się lepszych warunków życia i pomocy, tj. praca, wsparcie psychologa, prawnika. Od szkoły oczekiwały: akceptacji dla swoich słabości i przestrzegania ich praw, większego dostępu do poradni psychologiczno-pedagogicznych, a także wprowadzenia funkcji rzecznika praw dziecka. Prosiły o pomoc dorosłych i państwo, aby nie zapominali o organizacji ich czasu wolnego po szkole, znaleźli środki na prowadzenie ŚOW, które są miejscami „wyrównywania ich szans życiowych” oraz organizowali przyjazną przestrzeń na podwórkach, w miejscach ich codziennego przebywania w czasie wolnym¹⁵³⁶.

Delegacja DzSO została przyjęta przez Rzecznika Praw Dziecka, który z uwagą wysłuchał ich postulatów, ale także z zainteresowaniem rozmawiał o ich zainteresowaniach i osiągnięciach¹⁵³⁷.

Jak wskazują dostępne źródła bardzo wiele działo się podczas piątego DzSO (odbywał się w 2005 r., podczas IX FPDU)¹⁵³⁸. Dzieci odwiedziły Sejm Rzeczypospolitej Polskiej. Podczas wizyty mogły uświadomić sobie rolę sprawiedliwego porządku prawnego w demokratycznym państwie, którego fundamentem zawsze powinien być człowiek i uznanie dla jego godności i niezbywalnych praw. Następnie wzięły udział w debacie, która w tym roku przebiegała pod hasłem: „Marzenia do spełnienia”¹⁵³⁹.

¹⁵³¹ M. Kostka, *Forum Przyjaciół Dzieci Ulicy...*, s. 44.

¹⁵³² W. Kołak, *Uwagi o 25-letniej...*, s. 8.

¹⁵³³ Tenże, *Zamiast wstępu*, w: *Być dzieckiem i przetrwać...*, s.9.

¹⁵³⁴ Tamże.

¹⁵³⁵ Tamże.

¹⁵³⁶ Tamże.

¹⁵³⁷ Tamże.

¹⁵³⁸ J. Szklarska, *V Dziecięcy Sejmik Ogniskowy...*, s. 89.

¹⁵³⁹ Tamże.

Delegaci poszczególnych ŚOW, także w imieniu nieobecnych kolegów i koleżanek z ognisk, przedstawili następujące marzenia, które w swoich sercach noszą dzieci:

- aby ogniska mogły być miejscami gdzie zjedzą ciepły posiłek i będą mogli rozwijać swoje pasje muzyczne, plastyczne, taneczne, korzystać z komputerów, mieć dostęp do Internetu, do książek, zwłaszcza lektur szkolnych, których jest mało w bibliotekach;
- aby mogły regularnie wyjeżdżać na obozy i zimowiska;
- aby ogniska posiadały własny basen i salę zabaw;
- aby znalazła się wystarczająca ilość środków finansowych na prowadzenie ognisk, tak, żeby ich nie zamykano, a wszystkie dzieci miały, gdzie spędzać swój wolny czas;
- aby dorośli przestrzegali praw dzieci, zarówno rodzice, którzy: narzucają swój tok myślenia, zdanie, szantażują emocjonalnie, stosują przemoc fizyczną i psychiczną, jak i nauczyciele, którzy: nie mają czasu, aby słuchać dzieci, nie rozmawiają z nimi, nie potrafią nawiązać kontaktu i nie starają się zrozumieć przyczyn zachowania swoich uczniów;
- aby mieć własny pokój, wieżę hi-fi, lekcje WF w atrakcyjnych salach sportowych;
- aby mieć w dorosłości szansę na dobre i bezpłatne studia, otrzymywać stypendium, mieć pracę, fajny samochód, podróżować¹⁵⁴⁰.

Swoimi marzeniami, obecnymi, jak i tymi z okresu dzieciństwa, dzielili się także dorośli uczestnicy DzSO, aby pokazać dzieciom, że każdy dorosły też ma swoje marzenia.

Po przedstawieniu postulatów (marzeń), w drugiej części spotkania, debatowano, jak można „naprawić świat”, aby sprzyjał realizacji marzeń. Dzieci samodzielnie wypracowały następujące rekomendacje:

- dorośli powinni aktywnie uczestniczyć w akcji przeciwdziałania sprzedaży alkoholu i papierosów nieletnim;
- należy zintensyfikować działania związane z przeciwdziałaniem szerzenia się narkomanii, poprzez wzrost świadomości dotyczącej tego problemu;
- dzieci i dorośli powinni więcej uczyć się, jak konstruktywnie i skutecznie rozwiązywać konflikty domowe, szkolne, podwórkowe;
- trzeba chronić środowisko, walczyć z zaśmiecaniem, dbać o zwierzęta;
- należy troszczyć się o dzieci niechciane, przebywające w domach dziecka, niepełnosprawne,

¹⁵⁴⁰ Tamże.

- dzieci powinny mieć pełne wsparcie i akceptację dorosłych w realizacji swoich pomysłów¹⁵⁴¹.

Obrady V DzSO zakończył happening, pt. „Nasz lepszy świat”. Młodzież szła w barwnym korowodzie i wypuszczała kolorowe baloniki, na których zapisano najważniejsze życzenia, które chcieliby, aby się spełniły¹⁵⁴².

Następnego dnia przedstawiciele dzieci i młodzieży odwiedzili radio i telewizję, w których, publicznie przedstawili rezolucje wypracowane podczas V DzSO. Szczerze i odważnie mówili o swoich problemach, wierząc, że ich głos odbije się szerokim echem wśród słuchaczy i widzów¹⁵⁴³.

W publikacjach, które powstały po V DzSO skonkludowano z przykrością i wstydem, że nie powinno być tak, że dzieci martwią się o świat, za który są odpowiedzialni dorośli¹⁵⁴⁴. Należy wyciągać wnioski ze swoich błędów, słuchając dzieci. I codziennie robić wszystko, aby świat był jak najlepszy, taki o jakim marzą dzieci.

Młodzi „sejmikowicze” do debat krajowych, które odbywały się co roku, zazwyczaj w marcu, przygotowywali się wraz z wychowawcami już od początku roku szkolnego, zarówno pod względem merytorycznym (odpowiedni dobór argumentów), jak i technicznym (sposoby prezentacji). Dlatego ich przemówień wysłuchiowano z uwagą, a po nich jednogłośnie orzekano, że podopieczni ŚOW to bardzo wartościowi i głęboko myślący ludzie, mimo tego, jak ciężką drogą w swoim „krótkim życiu” niejednokrotnie przeszli¹⁵⁴⁵. Dorosłymi słuchaczami dzieci byli obecni na FPDU: przedstawiciele kuratorium oświaty, wychowawcy, goście z zagranicy, przedstawiciele instytucji samorządowych, resortów edukacji i sprawiedliwości.

Intensywną działalność prowadziły także regionalne DzSO. Do głównych zadań związanych z pracą tą metodą KKWR należało: kształtowanie postaw i świadomości obywatelskiej u dzieci i młodzieży, tworzenie warunków swobodnej prezentacji poglądów na forum publicznym oraz rozwijanie umiejętności autoprezentacji¹⁵⁴⁶.

Największa aktywność działań regionalnych DzSO przypadła na rok 2009, gdyż dzięki finansom z zagranicznych projektów, KKWR rozpoczął realizację programu „Z podwórka do parlamentu” skierowany do ŚOW (chętnych) z całej Polski¹⁵⁴⁷. Projekt zakładał kształtowanie świadomości obywatelskiej dzieci z grup ryzyka społecznego (podopiecznych ŚOW), szkolenia

¹⁵⁴¹ Tamże, s. 91.

¹⁵⁴² Tamże.

¹⁵⁴³ Tamże.

¹⁵⁴⁴ Tamże.

¹⁵⁴⁵ J. Szklarska, *V Dziecięcy Sejmik Ogniskowy*, w: *Dajmy dzieciom...*, s. 89.

¹⁵⁴⁶ W. Kołak, *Uwagi o 25-letniej...*, s. 8.

¹⁵⁴⁷ *Z podwórka do parlamentu*. Materiały dla opiekunów i organizatorów Sejmików, OM KKWR, Warszawa 2009, archiwum KKWR.

zwiększające kompetencje zawodowe osób zajmujących się rozwiązywaniem problemów dzieci ulicy, tj. wychowawcy, organizatorów pomocy, samorządów oraz uwrażliwianie dorosłych na prawa i problemy dzieci z grup defaworyzowanych¹⁵⁴⁸.

Kampanią „Z podwórka do parlamentu” planowano objąć 700 dzieci, nie tylko ze ŚOW, ale także ze świetlic TPD i programów ulicznych KKWR. Wspólnym tematem, wszystkich zorganizowanych przez uczestników debat miał być: „Dziecięcy świat bez przemocy”¹⁵⁴⁹. Działania związane z organizacją debat w różnych regionach Polski, miały wzbudzić u dorosłych obywatelską postawę wobec przemocy. A dzieciom pomóc zrozumieć znaczenie takich pojęć, jak: godność, wolność, tolerancja, wartości oraz uświadomić czym jest przemoc i jakie są jej konsekwencje¹⁵⁵⁰. Dlatego treści zajęć przygotowujących do wystąpień skupione były wokół krzywdy, ochrony godności, poprawy sytuacji dzieci.

Najważniejszym „ogniwem” zarządzania organizacją regionalnych DzSO byli opiekunowie. Mogli pełnić dwojakie funkcje Lidera Wojewódzkiego lub Opiekuna Sejmiku¹⁵⁵¹. Aby ich praca przebiegała sprawnie, wyznaczono im konkretne zadania i szczegółowo je rozpisano (Aneks 35, s.395). Następnie zorganizowano szereg szkoleń (w ramach OM KKWR) oraz przygotowano specjalne „Zeszyty z materiałami dla opiekunów i organizatorów Sejmików”, według których mieli pracować z podopiecznymi¹⁵⁵².

Materiały dla liderów i opiekunów sejmików zawierały wskazówki związane ze sprawami administracyjno-finansowymi, które ułatwiały realizację projektu zgodnie z harmonogramem i prawidłowe rozliczanie dofinansowań (terminy spotkań szkoleniowych, konkretne daty realizacji i rozliczania poszczególnych etapów projektu)¹⁵⁵³.

W dalszej części zamieszczono informacje, o tym jak rozpocząć pracę metodą DzSO w ŚOW. Zalecano, aby najpierw zorganizować w placówkach różne zajęcia o tematyce dotyczącej przemocy. A po prelekcjach i wspólnych dyskusjach zachęcać dzieci, aby wyraziły swój stosunek do przemocy w formie dowolnej ekspresji: plastycznej, muzycznej, dramy, happeningu¹⁵⁵⁴. W ten sposób dzieci będą przyswajać wiedzę merytoryczną, związaną z tematem dyskusji. Następnie należało zorganizować szereg zajęć warsztatowych, które miały wyposażyć uczestników debat w (równie niezbędne w tym temacie) umiejętności społeczne

¹⁵⁴⁸ B. Głowacka, *W odpowiedzi na problemy...*, s. 10.

¹⁵⁴⁹ *Z podwórka do parlamentu...*, s. 5.

¹⁵⁵⁰ Tamże, s.11.

¹⁵⁵¹ Tamże, s. 17.

¹⁵⁵² Tamże, s.15.

¹⁵⁵³ Tamże.

¹⁵⁵⁴ Tamże.

i interpersonalne , tj. autoprezentacja, komunikacja (wyrażanie uczuć, dialog z dorosłym, zbiorowa ekspresja)¹⁵⁵⁵.

Po zakończeniu przygotowań merytorycznych i technicznych należało zorganizować debaty. Założono, aby odbywały się one w siedzibach władz miejskich lub powiatowych lub innych prestiżowych miejscach¹⁵⁵⁶. Wskazywano, aby jako ich słuchaczy, zapraszać: uczniów lokalnych szkół, nauczycieli, rodziców, przedstawicieli władz samorządowych.

Deбаты miały trwać 2 dni. Pierwszy dzień poświęcano sprawom „roboczym”. Brały w nim udział tylko te dzieci, które były zaangażowane w jakieś role związane z debatą. Drugi był już czasem na finał projektu, prezentację swoich pomysłów i umiejętności podczas regionalnego DzSO.¹⁵⁵⁷ Na koniec debaty wybierano swoich przedstawicieli, którzy będą reprezentować ŚOW podczas krajowego sejmiku oraz przygotowywano rezolucję, którą mieli wygłosić zebrany tam osobom.

Jak zostało wspomniane „Zeszyty z materiałami dla opiekunów i organizatorów Sejmików” zawierały także, warte uwagi załączniki (gotowe konspekty, plansze pracy), dotyczące sposobów podnoszenia umiejętności dzieci w zakresie komunikacji. Opracowała je p. M. Lortsch-Krawczenko¹⁵⁵⁸. Proponowano, aby porozmawiać z dziećmi o barierach komunikacji, tj. osądzanie (krytykowanie, obrażanie, orzekanie), decydowanie za innych (rozkazywanie, grożenie, moralizowanie, pytania manipulacyjne), uciekanie od problemów rozmówcy (doradzanie, zmienianie tematu, pocieszanie, logiczne argumentowanie)¹⁵⁵⁹. Następnie pokazać im na czym polega aktywne słuchanie i odzwierciedlanie¹⁵⁶⁰. Wgłębianie się także w tajniki skutecznej perswazji, każdy mógł określić, czy potrafi wywierać wpływ na innych, tym, co mówi¹⁵⁶¹. Najważniejszą częścią tego bloku pracy była jednak nauka „sztuki prezentacji” swoich poglądów (Aneks 36, s.396), gdyż finał projektu „Z podwórka do parlamentu” zakładał publiczne wystąpienie przed innymi, ze swoimi pomysłami na zmianę świata na lepsze.

Uczono także podstaw warsztatu dziennikarskiego. Miał on pomóc w zorganizowaniu profesjonalnej kampanii medialnej promującej ideę sejmików dziecięcych (Aneks 37, s.397), a także zainspirować do stworzenia „Gazetki Sejmikowej” raportującej pracę DzSO

¹⁵⁵⁵ Tamże, s. 21.

¹⁵⁵⁶ Tamże, s. 9.

¹⁵⁵⁷ Tamże.

¹⁵⁵⁸ Tamże, s. 21.

¹⁵⁵⁹ Tamże, s.22.

¹⁵⁶⁰ Tamże, s. 24.

¹⁵⁶¹ Tamże, s. 26-30.

w poszczególnych ŚOW (Aneks 38, s.399). Materiały do tej części opracowała Irena Malanowska¹⁵⁶².

Ważna była również odpowiednia promocja projektu, i to jak o nim należało pisać w mediach¹⁵⁶³. Dlatego w ramach załączników przygotowano także gotowe wzory artykułów, które można napisać do regionalnych gazet (Aneks 39, s.399).

Jak wspomniano, ze względu na trudny temat debaty, dzieci przygotowywano poprzez zajęcia prowadzone różnymi metodami. W materiałach proponowano, m.in. wspólną analizę Karty praw dziecka, zapoznanie się z ideą Konwencji o Prawach Dziecka, dyskusje o różnicach między prawem, a obowiązkiem¹⁵⁶⁴. Uczono też, jak zbierać wartościowe merytorycznie dane, które będą mogły następnie stanowić argumenty do dyskusji. W tym celu opracowano wzór ankiety, nt. rodzajów doświadczanej przemocy przez dzieci i młodzież, którą proponowano rozdawać do wypełnienia w szkołach (Aneks 40, s.400).

Dziecięce Sejmiki Ogniskowe inicjowane przez KKWR, zarówno na szczeblu krajowym, jak i regionalnym, rozwijały u dzieci: samorządność, odpowiedzialność i poczucie przynależności do społeczności obywatelskiej, szczególnie istotne dla „pozbawionych tożsamości” dzieci ulicy¹⁵⁶⁵. Stanowiły także konkretną formą realizacji postanowień Konwencji o Prawach Dziecka i świadectwem tego, że dorośli, jeśli tylko chcą, są w stanie uwzględniać i przyjmować z należytą powagą, to, co dzieci im mówią i o co proszą¹⁵⁶⁶.

5.2.2. Centrum Działalności Charytatywnej

Dopełnieniem aktywności merytorycznej KKWR, którą realizował na rzecz ŚOW była działalność związana z pozyskiwaniem darowizn finansowych i rzeczowych od sponsorów polskich i zagranicznych. Stanowiła ona wyraz troski o prawa do godnego i dostatniego życia wychowanków ŚOW.

Uzyskane darowizny przeznaczano przede wszystkim na dofinansowywanie dożywiania wychowanków ŚOW w szkole (obiady) i ognisku (podwieczorki). W uzasadnionych przypadkach udzielano im także pomocy materialnej¹⁵⁶⁷. W ŚOW zabezpieczano również kilka miejsc noclegowych, w zależności od warunków lokalowych i środowiskowych, które służyły wychowankom w dramatycznych sytuacjach rodzinnych¹⁵⁶⁸.

¹⁵⁶² Tamże, s. 41.

¹⁵⁶³ Tamże, s. 49.

¹⁵⁶⁴ Tamże, s.61-67.

¹⁵⁶⁵ B. Głowacka, *25-lecie ...*, s. 13.

¹⁵⁶⁶ W. Kołak, *System opiekuńczo-wychowawczy...*, s. 12

¹⁵⁶⁷ Spraw. 1992.

¹⁵⁶⁸ W. Kołak, *O systemie wychowawczo-opiekuńczym...*, s. 4.

Nie pełniły one jednak funkcji hotelików, na wzór tych Lisieckiego, miały służyć jedynie w doraźnych sytuacjach.

Podstawowy posiłek-obiad, wszyscy podopieczni ŚOW, zjadali w szkole. Kierownicy i wychowawcy ognisk otrzymywali odpowiednie środki od KKWR lub pomagali uzyskać należne rodzinom dotacje, tak, aby każde dziecko mogło zjeść ciepły posiłek¹⁵⁶⁹.

W ogniskach przygotowywano zawsze dzieciom podwieczorek. Dużej pomocy w organizacji tego posiłku udzielali sponsorzy, zaprzyjaźnieni ze ŚOW: piekarze, cukiernicy, właściciele sklepów wędliniarskich. Dzięki temu wychowankowie codziennie mieli zapewniony drugi, popołudniowy posiłek, na który często nie mogli liczyć w domu. Składał się on z: wspólnie przyrządzanych kanapek z wędliną, sałatek, past wielosmakowych, parówek na gorąco, słodkiego pieczywa, owoców, napoi. Dzieci uczestniczyły w zakupie lub odbiorze podarowanych produktów spożywczych¹⁵⁷⁰. Pamiętały też o wyrazach wdzięczności dla darczyńców, które składały przy okazji różnych uroczystości i wydarzeń¹⁵⁷¹.



Fotografia 6. Wspólny posiłek w ŚOW znajdującym się przy placu Hallera w Warszawie.
Źródło: Archiwum KKWR.

W początkowych latach działalności KKWR, ze względu na trudną sytuację ekonomiczną w kraju, sponsorów szukano przede wszystkim wśród organizacji zagranicznych. Najbardziej efektywną współpracę nawiązano (już od 1989) z Chrześcijańskim Funduszem Pomocy Dzieciom (CCF). Była to amerykańska organizacja charytatywna, która obejmowała indywidualnym sponsoringiem (patronatem) dzieci i młodzież z ubogich krajów¹⁵⁷².

¹⁵⁶⁹ J. Nowak, *Działalność środowiskowych ognisk wychowawczych TPD w roku szkolnym 1992/93 ...*, s. 40.

¹⁵⁷⁰ Tamże, s.41.

¹⁵⁷¹ Tamże, s.40.

¹⁵⁷² Tamże.

Z inicjatywy KKWR utworzono polski oddział CCF, z którym wspólnie realizowano programy na rzecz dzieci i młodzieży. Dzięki temu w 1993 prawie 9 tys. dzieci ze ŚOW posiadało indywidualnych sponsorów¹⁵⁷³. Ze środków CCF organizowano im dofinansowanie żywienia w ogniskach, opłacano obiady w szkołach, kupowano ubrania i obuwie, dopłacano do kolonii i obozów¹⁵⁷⁴.

W 1994 roku, na corocznym spotkaniu sprawozdawczym wszystkich międzynarodowych oddziałów CCF, Dyrektor Główny tej organizacji, Ken Phillips z Genewy wyraził zadowolenie z aktywności podejmowanych przez CCF w Polsce i zapowiedział swoją wizytę, podczas której będzie mógł zapoznać się z realizacją projektów i zacieśnić współpracę¹⁵⁷⁵.

Podsumowując wiele lat współpracy z CCF, opracowano wartości, jakie przyniosła ona dzieciom i młodzieży ze ŚOW. Podzielono je na dwie kategorie:

- poznawcze: korespondencja dzieci ze sponsorami z różnych krajów zachodnich, mobilizacja do poszerzania wiedzy o krajach i kontynentach, motywacja do nauki języków obcych;
- materialne: ofiarność sponsorów umożliwiała dożywianie, rozwijanie zdolności i zainteresowań, organizowanie czasu wolnego i wypoczynku¹⁵⁷⁶.

Ze względu na wzrastającą liczbę dzieci potrzebujących wsparcia finansowego, równoległe do współpracy z CCF, szukano innych źródeł finansowania. W 1991 r. wydrukowano i uruchomiono sprzedaż 40 tys. cegiełek wartościowych „Funduszu Przyjaciół Dzieci” o nominałach 1.000.000, 500.000, 100.000, 50. 000, 25.000¹⁵⁷⁷. Uzyskane w ten sposób pieniądze w całości miały być przeznaczane na działalność ŚOW TPD¹⁵⁷⁸.

W kolejnych latach rozpoczęto akcję wyszukiwania „rodzin patronackich”, w środowiskach zamieszkania dzieci, które mogłyby zadeklarować stałą darowiznę finansową na rzecz jednego dziecka z biedniejszej od nich rodziny¹⁵⁷⁹. Rozsyłano także do potencjalnych sponsorów (firm, organizacji) specjalnie pisma (Aneks 41, s.401). Informowano w nich o działalności KKWR skierowanej do dzieci ulicy, związanych z tym potrzebach oraz dotychczas osiągniętych sukcesach wychowanków, którzy korzystają z pomocy ŚOW. I szukano ofiarodawców, którzy zasponsorują dalszą naukę i opiekę dla najzdolniejszych

¹⁵⁷³ Plany 1996.

¹⁵⁷⁴ J. Nowak, *Działalność środowiskowych ognisk wychowawczych TPD w roku szkolnym 1992/93...*, s. 40.

¹⁵⁷⁵ Tenże, *Sprawozdanie z konferencji sprawozdawczo-wyborczej Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego*, archiwum KKWR.

¹⁵⁷⁶ Protokół z zebrania sprawozdawczego KKWR odbytego w dniu 25 maja 2000, archiwum KKWR.

¹⁵⁷⁷ Spraw. 1991.

¹⁵⁷⁸ Spraw. 1991.

¹⁵⁷⁹ B. Tracewski, *Rodziny zaprzyjaźnione TPD*, „Przyjaciel Dziecka” 1993, nr 5-6, s. 8.

wychowanków, ufundują sprzęt komputerowy i sportowy dla ognisk, wesprą organizację imprez ogniskowych oraz funkcjonowanie Ośrodka Opiekuńczo-Wychowawczego w Serocku.

W lipcu 1996 powołano Centrum Działalności Charytatywnej, jako kolejne „ogniwo” KKWR¹⁵⁸⁰. Jego pierwsze zadania były związane ze zbiórką darów na rzecz powodzian, następnie przekształcono je na miejsce prowadzenia stałej działalności związanej z pozyskiwaniem środków finansowych i rzeczowych, niezbędnych do materialnego wspierania wychowanków i ich rodzin, ale także organizacji pracy merytorycznej w ŚOW¹⁵⁸¹. Pozyskane dary inwestowano w tworzenie nowych „szans” dla startu życiowego podopiecznych ŚOW: doraźną pomoc materialną, opłacenie wyżywienia, wzbogacanie oferty zajęć dodatkowych, dofinansowywanie wypoczynku letniego i zimowego¹⁵⁸².

Przykładowe zadania, które dodatkowo podejmowało CDzCh można odczytać z dostępnego w źródłach planu pracy na rok 1998 (Aneks 42, s. 402-403). Zgodnie z odnalezionymi tam zapiskami, na gruncie współpracy międzynarodowej zakładano kontynuację kontaktów z fundacjami holenderskimi i wystąpienie do jednej z nich o nieodpłatne przekazanie samochodu dla potrzeb CDzCh oraz nawiązanie współpracy z nowymi fundacjami z Niemiec, Francji i Szwecji¹⁵⁸³.

Natomiast korzystając z możliwości krajowych, planowano:

- kontynuację współpracy poszczególnych rejonów i placówek KKWR z Fundacją Bank Żywności SOS;
- występowanie do firm i hurtowni z prośbami o nieodpłatne przekazywanie: produktów żywnościowych, odzieży, butów, środków czystości, materiałów piśmiennych, książek, pomocy dydaktycznych, sprzętu sportowo-turystycznego, audiowizualnego¹⁵⁸⁴.

Informacje zawarte w planie pracy CDzCh pokazują, że było ono nie tylko miejscem, gdzie pozyskiwano dary, ale także planowo je dystrybuowano¹⁵⁸⁵. W 1998 roku wsparciem chciano objąć organizację imprez i uroczystości dla dzieci, odbywających się na szczeblu wojewódzkim i regionalnym, tj. Wielkanoc, wigilia, Dzień Dziecka, bal karnawałowy, imprezy sportowo-rekreacyjne. A także dofinansować wyjazdy dzieci na obozy i kolonie oraz a także organizację akcji wypoczynkowej w miejscu zamieszkania¹⁵⁸⁶.

¹⁵⁸⁰ Plany 1996.

¹⁵⁸¹ *Informacja nt. Wdrażanie Systemu...*, s. 5.

¹⁵⁸² Tamże.

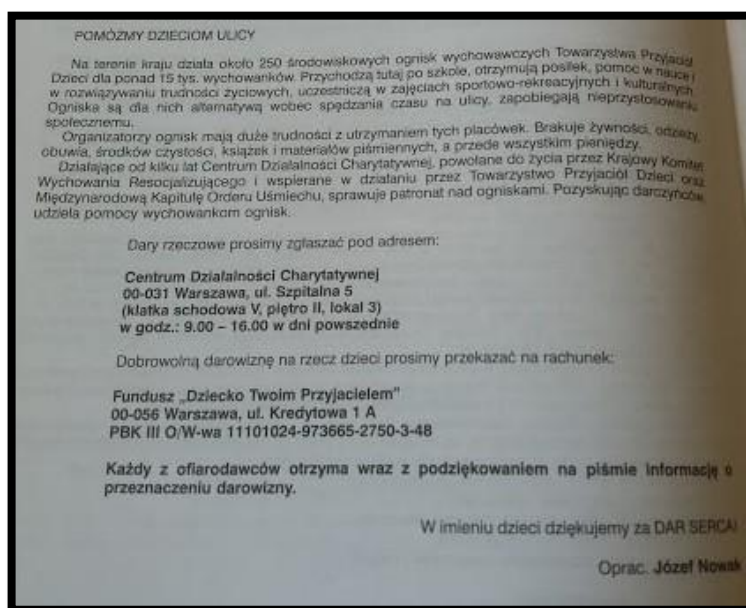
¹⁵⁸³ Tamże.

¹⁵⁸⁴ Tamże.

¹⁵⁸⁵ Tamże.

¹⁵⁸⁶ Tamże.

KKWR rozszerzając zakres działań CDzCh, aktywował także własny fundusz, „Dziecko Twoim Przyjacielem”¹⁵⁸⁷. Środki finansowe i darowizny rzeczowe pozyskiwano przede wszystkim wysyłając pisemne prośby do sponsorów.



Fotografia 7. Prośba o pomoc finansową i rzeczową dla dzieci ulicy.

Źródło: Archiwum własne.

Jednak nie porzeczano tylko na jednej formie pozyskiwania darowizn.

Podejmowano szereg dodatkowych inicjatyw, m.in.:

- współpracę z Fundacją Bank Żywności SOS i powoływanie filii Banku Żywności na terenie kraju;
- współpracę z Biurem Obsługi Zagranicznych Programów Socjalnych przy Ministrze Zdrowia i Opieki Społecznej, organizując rozdzielnictwo darów;
- działalność charytatywną pt. „Polacy swoim dzieciom”, polegającą na zdobywaniu środków w kraju i wśród polonii na dofinansowywanie programów aktywnego rozwoju wychowanków ognisk oraz tworzenia stałego funduszu stypendialnego dla dzieci o bardzo złym starcie życiowym;
- druk znaczków wartościowych o nominale: 1 zł, 2 zł, 5 zł, 10 zł, nieodpłatne przekazywanie ich zarządom wojewódzkim TPD, aby rozprowadzali je wśród osób zrzeszonych wokół ŚOW, w celu pozyskania funduszy na realizację potrzeb ognisk, a także wysyłanie na sprzedaż do zaprzyjaźnionych organizacji zagranicznych¹⁵⁸⁸.

Podczas spotkań sprawozdawczych KKWR i jubileuszy wielokrotnie wspomniano, że działania i efekty pozyskiwania środków rzeczowych i finansowych na funkcjonowanie ŚOW

¹⁵⁸⁷ Plany 1996.

¹⁵⁸⁸ Tamże.

były imponujące, zważając na trudne warunki społeczno- ekonomiczne panujące wówczas w kraju. Jednak nie zniechęcano się trudnościami, a wytrwale dążono do realizowania założonych sobie zadań, którym przyświecała warta wszelkich starań idea „dobra dziecka”.

5.2.3. Integracyjne Centrum Opieki, Wychowania, Terapii KKWR w Serocku

Ważnym ogniwem w systemie pomocy KKWR była (i nadal jest) działalność ICOWT w Serocku (k. Warszawy). Tworzy je wieloprofilowy zespół placówek dla dzieci z utrudnioną socjalizacją, położony przy ul. Wyzwolenia 31, w sprzyjającym odpoczynkowi zielonym zakątku miasta, bardzo blisko Zalewu Zegrzyńskiego.

ICOWT przypisuje się wiodące znaczenie dla działalności KKWR. Przede wszystkim dlatego, że było prowadzone przez KKWR bezpośrednio, w odróżnieniu od ŚOW, których funkcjonowanie Komitet tylko inicjował i wspierał. Ale także ze względu na to, że podejmowano tu unikalną w skali kraju i różnorodną działalność opiekuńczo-wychowawczą i profilaktyczną na rzecz dzieci gorszych szans według programów i zaleceń KKWR. Miała ona na celu, m.in. troskę o prawo dzieci do wypoczynku. Zarówno w wymiarze wyjazdów na wakacje i zimowiska, na które nie było stać ich rodziców, jak i symbolicznego wytchnienia w ciągu roku od „życia” w trudnych rodzinach, naznaczonych przemocą, alkoholizmem i biedą¹⁵⁸⁹.

Ośrodek w Serocku, podobnie jak ŚOW, pełnił rolę „drugiego” domu, do którego dzieci mogły przyjechać, aby wypocząć i „najeść się”. Dostarczał im pozytywnych doświadczeń i okazji do twórczego i aktywnego spędzania czasu wolnego¹⁵⁹⁰. Czekali tam na nich serdeczni i otwarci opiekunowie, którzy darzyli ich szacunkiem i akceptacją, których, w swoich rodzinach, podopieczni często nie doświadczali. Tak pozytywnie spędzony czas pomagał im „ładować akumulatory”, które pozwalały im „przetrwąć” kolejne tygodnie w swoim trudnym środowisku rodzinnym, aż do kolejnego wyjazdu¹⁵⁹¹.

KKWR w latach 1989-2014 poświęcił wiele trudu i wysiłku, aby przystosować i rozbudować to miejsce, aby jak najlepiej służyło „dobru dziecka”. A także, aby promować taki rodzaj działalności opiekuńczo-wychowawczej i profilaktycznej (w formie wyjazdowej), jako kolejną alternatywę dla umieszczania młodych ludzi zagrożonych domu dziecka¹⁵⁹².

Najstarszy budynek wchodzący w skład kompleksu ICOWT pochodzi z 1931 r.¹⁵⁹³. Jest to willa, która została wybudowana przez Karola Bocka (serockiego lekarza i społecznika).

¹⁵⁸⁹ W. Kołak, *Placówka KKWR w Serocku*, w: *Dajmy dzieciom...*, s. 93.

¹⁵⁹⁰ *Informacja nt. Wdrażanie Systemu...*, s. 5.

¹⁵⁹¹ W. Kołak, *Mam dużo dzieci na utrzymaniu*, rozm. przepr. Iwona Konarska, „Tygodnik Przegląd” 2004, <https://www.tygodnikprzeglad.pl/mam-duzo-dzieci-na-utrzymaniu/> (dostęp: 2.01.2023).

¹⁵⁹² Tamże.

¹⁵⁹³ W. Kołak, *Placówka KKWR...*, s. 94.



Fotografia 8. Wygląd budynku głównego ICOWT w 1967 r.

Źródło: Strona internetowa ICOW, <https://www.integracjaserock.pl/o-nas> (dostęp: 5.03.2023).

Początkowo służyła ona do celów mieszkalnych. Po wojnie zaczęła pełnić rolę ważnego miejsca dla mieszkańców Serocka. Mieścił się tam Ośrodek Zdrowia, następnie w latach 50. XX w. Powiatowa Izba Porodowa. Potem budynek przemianowano na dwuklasową Szkołę Podstawową¹⁵⁹⁴. A od 1969 do 1986 TPD prowadziło w nim Rodzinny Dom Dziecka.

W 1989 r. KKWR zorganizował właśnie w tym budynku jedno z pierwszych w Polsce ŚOW do którego uczęszczały dzieci z Serocka i okolic.¹⁵⁹⁵ W 1990, decyzją MEN, ŚOW przekształcono w Ośrodek Opiekuńczo-Wychowawczy (Aneks 43, s. 404). Codzienną opieką objęto w nim około 50 dzieci zagrożonych sieroctwem i niedostosowaniem społecznym z rodzin niewydolnych wychowawczo rozbitych i z problemem alkoholowym¹⁵⁹⁶. Przyjmowano także wychowanków innych ŚOW na wypoczynek sobotnio-niedzielny (od maja do października)¹⁵⁹⁷.

Wraz z powołaniem Ośrodka Opiekuńczo-Wychowawczego KKWR, postanowiono podjąć starania o jeszcze lepsze przystosowanie budynku, tak, aby umożliwić prowadzenie w nim kompleksowej pracy z dzieckiem i rodziną: diagnostycznej, terapeutycznej, doradczej i profilaktycznej¹⁵⁹⁸. W tym celu utworzono Komitet rozbudowy ogniska wychowawczego w Serocku, pod kierownictwem W. Brzezińskiego, którego zadaniem było pozyskiwanie funduszy na rozbudowę, nadzorowanie prac, pozyskiwanie poparcia organizacji społecznych i władz oświatowych¹⁵⁹⁹.

¹⁵⁹⁴ O nas, ICOWT, <https://www.integracjaserock.pl/o-nas> (dostęp: 8.02.2023).

¹⁵⁹⁵ Uczęszczały do niego dzieci z Serocka i okolic; W. Kołak, *Placówka KKWR w Serocku...*, s. 92.

¹⁵⁹⁶ *Działalność Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego w roku 1992*

¹⁵⁹⁷ *Działalność Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego w roku 1992*

¹⁵⁹⁸ W. Kołak, *Placówka KKWR...*, s. 95.

¹⁵⁹⁹ Spraw. 1989.

W 1992 wybudowano: przystań żeglarską, dojście do niej, 10 namiotów zakupiono, urządzenia gazowe budowa osadnika do odprowadzania ścieków¹⁶⁰⁰. Z czasem udało się także pozyskać żaglówkę i organizować obozy żeglarskie, które stały się jedną z największych atrakcji pobytu w placówce.

Od września 1993 planowano organizowanie w budynku turnusów dla wychowanków niedożywionych, tzw. mikrusów, z klas młodszych, które uczęszczały by jednocześnie do lokalnej szkoły podstawowej, aby nie tracić ciągłości nauki¹⁶⁰¹.

W latach 1994/1995, w ogrodach przy willi, wybudowano 6 murowanych domków, (o powierzchni 50 m²), które wyposażono w węzeł sanitarny. Dzięki temu można było organizować w Serocku wyjazdy dla większej ilości dzieci i młodzieży. Łącznie mogło w nich znaleźć zakwaterowanie 48 wychowanków.

Dłuższy pobyt, dzięki bazie noclegowej, pozwalał na przeprowadzenie badań diagnostycznych, określenie potrzeb edukacyjnych, odchyleń i zaburzeń rozwojowych¹⁶⁰². Co umożliwiało dobór odpowiednich form opieki i działań profilaktyczno-wychowawczych tj. terapia psychologiczna, pedagogiczna i logopedyczna¹⁶⁰³.



Fotografia 9. Domki pobytu całorocznego, które stanowią integralną część ICOW.

Źródło: Strona internetowa ICOW, <https://www.integracjaserock.pl/o-nas> (dostęp: 5.03.2023).

W 1994 r., w ramach działań Ośrodka Opiekuńczo-Wychowawczego, powołano Turnusowy Ośrodek Socjoterapii¹⁶⁰⁴. Oferta pobytu w nim, miała charakter weekendowego przedłużenia pracy ogniska¹⁶⁰⁵. Kierowano ją do dzieci z zaburzeniami zachowania,

¹⁶⁰⁰ Spraw. 1992.

¹⁶⁰¹ J. Nowak, *Działalność środowiskowych ognisk wychowawczych TPD w roku szkolnym 1992/93*..., s. 40.

¹⁶⁰² W. Kołak, *Placówka KKWR*..., s. 94.

¹⁶⁰³ Tamże.

¹⁶⁰⁴ Tamże, s.92.

¹⁶⁰⁵ *Informacja nt. Wdrażanie*..., s. 5.

problemami w nauce, z rodzin problemowych, które wymagają systematycznego oddziaływania terapeutycznego¹⁶⁰⁶.

Dzieci ze ŚOW z całego kraju mogły przyjeżdżać do Serocka na 3-4 dniowe turnusy socjoterapeutyczne połączone z odpoczynkiem. W ramach pobytu brały udział w zajęciach: socjoterapeutycznych, kulturotechnicznych, plastycznych, sportowych, rekreacyjnych, których celem była reedukacja zaburzeń i pomoc w odzyskaniu bezpieczeństwa, własnej wartości i poprawę komunikacji międzygrupowej¹⁶⁰⁷. Prowadzili je specjaliści zatrudnieni w Serocku. Natomiast w tym czasie, wychowawcy ognisk, którzy przyjeżdżali z uczestnikami jako ich opiekunowie, brali udział w szkoleniach i warsztatach doskonalących umiejętności wychowawcze¹⁶⁰⁸. Pierwsza grupa dzieci i młodzieży przyjechała już w grudniu 1994 r. Corocznie z tej formy korzystało nawet do 2,5 tys. podopiecznych¹⁶⁰⁹. Oprócz zajęć terapeutycznych miały też czas na zabawę, korzystały z boiska, placu zabaw, a latem z plaży i kąpieli. Dzięki temu wyjazdy stanowiły dla nich dużą atrakcję i wpływał na prawidłowy rozwój emocjonalny¹⁶¹⁰.

Dzięki staraniom Komitetu w 2004 r. oddano do użytku łącznik i nowy pawilon (o powierzchni 1000 m²), w którym umieszczono: stołówkę (na 100 os.), salę komputerową, siłownię, salę konferencyjną (na 100 os.), trzy małe sale szkoleniowe (na 30 os.). Udało się też przystosować obiekt do przebywania osób niepełnosprawnych (podjazdy i winda). Kompleksowi budynków nadano wówczas też nową nazwę, która funkcjonuje do dziś: Integracyjne Centrum Opieki, Wychowania i Terapii KKWR, tworząc nową część historii tego miejsca¹⁶¹¹. Otwarcie ICOWT towarzyszyła uroczystość podczas której wyrażono podziękowania dla zagranicznych i polskich sponsorów, których darowizny finansowe umożliwiły rozbudowę ośrodka¹⁶¹².

Jak wskazano w nazwie Centrum, jego podstawową formą pomocy była terapia (wraz z niezbędnymi w tym procesie opieką i wychowaniem), prowadzona bezpośrednio z dziećmi i młodzieżą niedostosowaną, mającymi trudności społeczne z nawiązywaniem kontaktów i przejawiające trudności w uczeniu się¹⁶¹³. Realizowano ją w następujących placówkach, które wchodziły wówczas w skład Centrum: Środowiskowe Ognisko Wychowawcze (modelowe),

¹⁶⁰⁶ W. Kołak, *W trosce o dzieci ulicy...*, s. 7.

¹⁶⁰⁷ *Informacja nt. Wdrażanie Systemu...*, s. 5.

¹⁶⁰⁸ Tamże.

¹⁶⁰⁹ W. Kołak, *Placówka KKWR...*, s. 92.

¹⁶¹⁰ Tamże, s. 94.

¹⁶¹¹ Tamże.

¹⁶¹² Tamże, s. 95.

¹⁶¹³ Tamże.

Dom Wczasów Dziecięcych, Turnusowy Ośrodek Socjoterapii, Ośrodek Rehabilitacyjny dla Dzieci Niepełnosprawnych, Schronisko Młodzieżowe oraz Punkt Interwencji Kryzysowej¹⁶¹⁴.

Planowano także nową formę działania, otwarte poradnictwo specjalistyczne, które obejmowałyby: doradztwo psychologiczno-pedagogiczne i logopedyczne dla dzieci, młodzieży, rodziców i nauczycieli, punkt konsultacyjny dla osób, które mają problemy wychowawcze, grupy wsparcia dla rodziców, warsztaty dla nauczycieli, i szkolenia w zakresie nowych metod pracy z dzieckiem¹⁶¹⁵. Komitet był też cały czas otwarty na nowe propozycje dostosowane do aktualnych potrzeb obecnych i przyszłych podopiecznych¹⁶¹⁶.

W latach 2013-2014, dzięki pozyskanym dofinansowaniom z UE zrewitalizowano zabytkowy budynek willi¹⁶¹⁷.



Fotografia 10. Wygląd budynku głównego ICOWT po rewitalizacji zabytkowej willi.

Źródło: Strona internetowa ICOWT, <https://www.integracjaserock.pl/o-nas> (dostęp: 5.03.2023).

Udało się także zmodernizować znaczą część infrastruktury ICOWT, plac zabaw i boisko wielofunkcyjne.



Fotografia 11. Wielofunkcyjne boisko sportowe wchodzące w skład ICOWT w Serocku.

Źródło: Strona internetowa ICOWT, <https://www.integracjaserock.pl/o-nas> (dostęp: 5.03.2023).

¹⁶¹⁴ Folder reklamowy ICOWT, w: „Opieka, Wychowanie, Terapia” 2007, nr 1-2, s. 3.

¹⁶¹⁵ W. Kołak, *Placówka KKWR...*, s. 95.

¹⁶¹⁶ Tamże.

¹⁶¹⁷ *O nas...*[online].

Dzięki temu można było organizować w tym miejscu także imprezy sportowo-rekreacyjne, na szczeblu krajowym i międzynarodowym, w których brali udział wychowankowie ŚOW z całej Polski. Sprzyjały one nie tylko wzajemnej integracji, promocji zdrowego stylu życia, ale przede wszystkim rozwijały poczucie własnej wartości z osiągniętych sukcesów, tak ważne dla tej grupy dzieci i młodzieży.

Ośrodek w Serocku był pierwszym miejscem realizacji programów szkoleniowych i koncepcji organizacyjnych KKWR. W sprawozdaniach KKWR wielokrotnie wspomniano, że stanowi on jedną z najtrafniejszych inicjatyw KKWR, która umożliwiła kierowanie środkami MEN, w taki sposób, aby objąć pomocą dzieci ze ŚOW z całej Polski¹⁶¹⁸. Udało się także, do tworzenia tego wspólnego miejsca, zaangażować całą społeczność ŚOW i mieszkańców miasta (wychowanków, rodziców, okoliczną młodzież). W czynie społecznym wykonywali wiele prac związanych z utrzymaniem i zagospodarowaniem rozległego terenu tj. urządzenie ogródka gier i zabaw, sadzenie drzew owocowych i krzewów¹⁶¹⁹.

ICOWT KKWR w Serocku do dziś stanowi wizytówkę Komitetu. Realizacji celów i funkcji obiektu sprzyja: wysoki standard wyposażenia placówek, funkcjonalność budynków, nowoczesne urządzenia, obecność boiska i placu zabaw, a także dbałość o estetykę i architekturę zieleni. Mimo pozytywnych efektów pobytu dzieci i młodzieży w pierwotnie powołanych placówkach (w ramach ICOWT), z biegiem lat trzeba było zmieniać i dostosowywać ofertę Centrum do potrzeb lokalnych i finansowych możliwości utrzymania placówki¹⁶²⁰. Dziś mieszczą się tam: Środowiskowy Dom Samopomocy, Żłobek „Wesoły Zakątek”, Dzienny Dom Pobytu „Zakątek Seniora”, Placówki Wsparcia Dziennego, Dom Wczasów Dziecięcych¹⁶²¹. Placówką KKWR zarządza wspólnie z TPD.

5.3. Upowszechnianie wiedzy i informacji o dzieciach ulicy przez KKWR

KKWR odegrał ważną rolę w latach 90. XX w., w budzeniu świadomości instytucji państwowych i samorządowych o specyfice nowych problemów z jakimi borykają się dzieci i młodzież i potrzebie zmian w dotychczasowym systemie opiekuńczym, tak, aby odpowiadał na ich realne potrzeby.

Zauważono, że osobom na co dzień niestykającym się z dziećmi ulicy, nie wystarczy tylko informacja (nawet bardzo rzetelna) o skali tego zjawiska w kraju i jej skutkach społecznych. Należy także upowszechniać wiedzę i informację o tym w jaki sposób udzielać

¹⁶¹⁸ Spraw. 1989-1994.

¹⁶¹⁹ Spraw. 1992.

¹⁶²⁰ W. Kołak, *Placówka KKWR...*, s. 95.

¹⁶²¹ *Placówki ICOWT*, <https://www.integracjaserock.pl/placowki> (dostęp: 8.02.2023).

tej grupie dzieci i młodzieży skutecznej pomocy profilaktyczno-wychowawczej¹⁶²². Apelowano, że współczesnym dzieciom ulicy nie wystarczy już tylko udzielenie doraźnej pomocy, tj. ubranie, jedzenie, dom. Ułatwia ona im życie w wykluczeniu, ale nie pomaga „wrócić do społeczeństwa”. Pracując z nimi, należy właściwie zdiagnozować źródło ich problemów, następnie skierować odpowiednie wsparcie pedagogiczne, które da im „nową szansę”, aby przerwać pokoleniową transmisję ubóstwa i patologii w ich najbliższej rodzinie.

Dlatego KKWR nieustannie szukał najskuteczniejszych metod pracy z dziećmi ulicy, które następnie weryfikowano podczas licznych spotkań dyskusyjnych, tj. Klub Dyskusyjny KKWR, Forum Przyjaciół Dzieci Ulicy. Stanowiły one platformę do wymiany poglądów w obszarze opieki, wychowania i terapii¹⁶²³. Uczestniczyli w nich specjaliści z różnych dziedzin, przedstawiciele organizacji pracujących na rzecz dziecka i rodziny, wychowawcy ŚOW, domów dziecka, świetlic, a także przedstawiciele władz państwowych i samorządowych¹⁶²⁴. W strukturach KKWR wielokrotnie podkreślano, że to właśnie tym spotkaniom zawdzięcza on trafność wyboru metod swojej pracy, środków działania i rozwiązań organizacyjnych¹⁶²⁵. A także nieustanne podnoszenie poziomu pracy opiekuńczo-wychowawczej i profilaktycznej na rzecz dzieci ulicy¹⁶²⁶.

Początkowo krajowe, a następnie międzynarodowe spotkania dyskusyjne, były także okazją do popularyzacji działań KKWR i poszukiwań sprzymierzeńców, którzy chcieliby realizować inicjatywy Komitetu w zakresie pomocy dzieciom ulicy w swoich miejscach zamieszkania, pracy, działania¹⁶²⁷. W ten sposób chciano stworzyć społeczny, międzynarodowy ruch na rzecz pomocy dzieciom ulicy¹⁶²⁸.

Dorobkiem i doświadczeniami na temat metod rozwiązywania problemów dzieci ulicy KKWR dzielił się także na łamach swojego wydawnictwa¹⁶²⁹. Redagowano czasopisma, tj. „Opieka, Wychowanie, Terapia”, „Nasz Animator”, „Ognisko”. Udało się także wydać trzy książki, które zawierały cenne materiały na temat pracy z dziećmi ulicy, ze spotkań dyskusyjnych.

Wieloletnie doświadczenie dyskusji na temat dzieci ulicy z przedstawicielami różnych zawodów i dyscyplin naukowych, pokazały, że udzielenie fachowej pomocy, jest możliwe

¹⁶²² W. Kołak, *Jak pomagamy dzieciom ulicy*, w: *Dzieci gorszych szans. Materiały z seminarium naukowego. Warszawa 19-20 marca 2001 r.*, red. B. Głowacka, T. Pilch, KKWR, Warszawa 2001 r., s.145.

¹⁶²³ M. Kostka, *Klub Dyskusyjny KKWR...*, s. 33.

¹⁶²⁴ Tamże, s. 32.

¹⁶²⁵ B. Głowacka, *25-lecie...*, s. 14.

¹⁶²⁶ I. Malanowska, *Zebranie...*, s. 14.

¹⁶²⁷ B. Głowacka, *W odpowiedzi na problemy...*, s. 11.

¹⁶²⁸ Tamże, s.10.

¹⁶²⁹ Spraw.1999-2002.

tylko przy podjęciu działań o charakterze interdyscyplinarnym¹⁶³⁰. Z kolei zaniechanie organizacji skutecznej pomocy dzieciom ulicy, a pozostanie przy działaniach „doraźnych” skazuje je na spędzenie swojego dzieciństwa „na ulicy”, a w dorosłości powielanie wzorców, które przyswoiły żyjąc „na ulicy” i przenoszenie ich do swoich rodzin, które założą¹⁶³¹.

Działania na rzecz dzieci ulicy pokazały, że praca z nimi wymaga wysiłku wielu osób, instytucji i zawodów¹⁶³². Można ją nazwać interdyscyplinarną, gdyż powinni ją wspólnie podejmować fachowcy z różnych dziedzin, nie tylko psycholodzy i pedagodzy, ale także ważną rolę mają do spełnienia pracownicy socjalni, policjanci, a nawet lekarze, którzy powinni natychmiast interweniować, (i wiedzieć gdzie), gdy widzą dzieci, które mają obrażenia na ciele lub nie rozwijają się adekwatnie do swojego wieku. Ważne jest także, to, aby wszyscy działający dla dzieci ulicy, byli ze sobą w kontakcie, tworzyli pewnego rodzaju społeczność, która w trudnych chwilach, da im pewność, że podejmując kolejne, często nierozumiane przez otoczenie wysiłki na rzecz tych dzieci, nie są sami.

5.3.1. Klub Dyskusyjny KKWR

Widząc potrzebę poszerzenia możliwości wymiany poglądów w obszarze opieki i wychowania i profilaktyki, prowadzonych zwłaszcza w tak nowym temacie jak dzieci ulicy, powołano Klub Dyskusyjny KKWR. Pierwsze spotkanie, w ramach Klubu, odbyło się 5 marca 1994 tego roku¹⁶³³. Wspólnie pochylono się nad znalezieniem odpowiedzi na pytanie: „ Jak pomagać w miejscu zamieszkania dzieciom zagrożonym sieroctwem i niedostosowaniem społecznym, aby nie trafiały do placówek opieki całkowitej?”.

Zaplanowano, że Kluby będą odbywać się co kwartał i trwać jeden dzień. W sumie, do roku 1997, kiedy zaprzestano organizacji KD KKWR, na rzecz innej formy spotkania: Forum Przyjaciół Dzieci Ulicy, udało się zorganizować 17 takich dyskusji.¹⁶³⁴

KKWR w organizacji Klubów Dyskusyjnych upatrywał wielkiej roli dla rozwijania nowych obszarów swojej działalności¹⁶³⁵. Podczas spotkań omawiano „narodziny” wszystkich programów okołooogniskowych, tj. pedagog rodzinny, wychowawca podwórkowy, „Przyjaciół Dzieci Ulicy”, a następnie je ewaluowano i ulepszano¹⁶³⁶. Podejmowano także dyskusje na ważne aktualnie problemy dotyczące dziecka i jego rodziny, tj. zapobieganie sieroctwu społecznemu, organizowanie efektywnej opieki dla dzieci ulicy, doskonalenie pracy

¹⁶³⁰ B. Adamczyk, *Dzieci ulicy w Polsce i na świecie...*, s.89.

¹⁶³¹ Tamże.

¹⁶³² M. Kostka, *Forum Przyjaciół Dzieci Ulicy...*, s. 7-8.

¹⁶³³ Taż, *Klub Dyskusyjny KKWR...*, s. 32.

¹⁶³⁴ Tamże.

¹⁶³⁵ Tamże, s. 33.

¹⁶³⁶ Tamże.

środowiskowych ognisk wychowawczych. W czasie spotkań konfrontowano również „treści żywej dyskusji”, ważnej dla praktyków na co dzień pracujących z dziećmi i młodzieżą, z tematami tekstów teoretycznych publikowanych w kwartalniku „Opieka, Wychowanie, Terapia”¹⁶³⁷. Wszystkie tezy zweryfikowane w toku dyskusji, przeradzały się w realne programy działania, a także konstruowanie opinii i stanowisk wobec ważnych problemów opieki nad dzieckiem¹⁶³⁸. W ten sposób następował ciągły i systematyczny rozwój systemu opiekuńczo-wychowawczego i profilaktycznego KKWR¹⁶³⁹.

Podczas obrad uczestnikom towarzyszyły plakaty informujące o podejmowanym aktualnie temacie dyskusji. Jeden z nich prezentuje poniższa fotografia.



Fotografia 12. Plakat informujący o KD KKWR.

Źródło: „Materiały Klubu Dyskusyjnego KKWR”, nr 3, 1994, s. 8.

Inne hasła, oprócz kurateli sądowej, które podejmowano jeszcze podczas KD KKWR, to: organizowanie zastępczego środowiska rodzinnego dla dzieci osieroconych, pomoc rodzinie z problemem alkoholowym, niepowodzenia szkolne, głód i niedożywienie dzieci, organizacja udanych wakacji, , pedagogika rodzinna, świat dorosłych wobec agresji dziecka, pedagogiczne idee i inspiracje Janusza Korczaka, wychowawca podwórkowy jako animator pracy środowiskowej¹⁶⁴⁰. Przedmiotem wielu dyskusji czyniono również działalność

¹⁶³⁷ B. Głowacka, *25-lecie...*, s. 14

¹⁶³⁸ Taż, *W odpowiedzi na problemy...*, s. 11.

¹⁶³⁹ M. Kostka, *Klub Dyskusyjny KKWR...*, s. 33.

¹⁶⁴⁰ B. Głowacka, *W odpowiedzi na problemy...* s. 11.

wychowawczą pedagogów-nowatorów, żyjących w przeszłości, jako źródło inspiracji dla współczesnej pracy na rzecz dzieci ulicy¹⁶⁴¹.

Na spotkania zapraszane osoby na co dzień związane z pracą na rzecz dzieci i młodzieży. Na podstawie jednej z list uczestników KD KKWR, z 5 marca 1994 (Aneks 44, s. 405), można zauważyć, że gośćmi byli, m.in. przedstawiciele Ministerstwa Sprawiedliwości, Ministerstwa Edukacji, księża, profesorowie uczelni, pracownicy ośrodków pomocy pedagogiczno-psychologicznej, ośrodków adopcyjno-opiekuńczych, terapeuci uzależnień, jak i działacze społeczni związani z różnymi placówkami KKWR i TPD.



Fotografia 13. Uczestnicy KD KKWR, wrzesień 1994.

Źródło: Materiały Klubu Dyskusyjnego KKWR, nr 3, 1994, s.9.

Wspólnie poszukiwano odpowiedzi na aktualne, ważne społecznie pytania, formułowano opinie i stanowiska wobec ważnych problemów opieki nad dzieckiem, wymieniano się cennymi doświadczeniami praktycznymi¹⁶⁴². W wyniku tych dyskusji, prowadzonych zawsze na wysokim, profesjonalnym poziomie, rodziły się wnioski, a następnie opracowywano konkretne programy do wdrażania w codziennej działalności środowiskowej na rzecz dzieci ulicy¹⁶⁴³.

Niewątpliwie na jakość dyskusji wpływał opracowany przez organizatorów „Regulamin Pracy Klubu Dyskusyjnego KKWR”¹⁶⁴⁴. Proszono w nim wszystkich uczestników odbywających się dyskusji o „uwzględnienie” tego, aby ich wypowiedzi były krótkie

¹⁶⁴¹ Tamże.

¹⁶⁴² Tamże.

¹⁶⁴³ Tamże.

¹⁶⁴⁴ Regulamin Pracy Klubu Dyskusyjnego KKWR, „Materiały Klubu Dyskusyjnego KKWR” 1994, nr 2, s.12.

i konkretne, akcentowały tylko najistotniejsze kwestie dotyczące omawianej problematyki i eksponowały to co łączy lub może łączyć dyskutujących¹⁶⁴⁵. A także zobowiązywano do przekazania na piśmie (w ciągu 7 dni) tekstu swojej wypowiedzi i wyrażeniu zgody na jej redakcyjne opracowanie (całości lub części), bez autoryzacji, w celu umieszczenia w materiałach publicystycznych powstałych po każdym KD KKWR¹⁶⁴⁶.

Ze względu na wartość poruszanych tematów podczas każdego z KD KKWR, warto przyjrzeć się szerzej kilku z nim. Prezentuje je poniższa tabela.

Tabela 18. Wybrane tematy poruszane podczas Klubów Dyskusyjnych KKWR.

Temat	Charakterystyka
W jaki sposób powinna być sprawowana kuratela sądowa , aby przynosiła jak największe efekty resocjalizacyjne i wychowawcze w działaniach na rzecz podopiecznych? (KD KKWR, 1994).	W sądownictwie rodzinnym od 1992 roku wcielano w życie model zawodowo- społeczny kurateli. Miał on zastąpić ten dotychczasowy, który opierał się tylko na pracy społecznej i nie sprawdził się. Pytano, o efektywność pomocy dzieciom „sądowym” przebywającym w ŚOW.
Jak pomagać rodzinie z problemem alkoholowym? (KD KKWR, 1994).	Szacowano, że milion osób w kraju jest uzależnionych od alkoholu, a 5 milionów stale go nadużywa (stan na 1994 r.). W większości są to rodziny, którzy posiadają dzieci. Z powodu nałogów rodziców są one zaniedbywane, ale także bite, maltretowane i niesprawiedliwie karane. Na podstawie dyskusji wysnuto wnioski, że trzeba pomóc tym dzieciom, ale w taki sposób, aby oderwanie od rodziny, mimo jej dysfunkcji, było ostatecznością. Proponowano skierowanie do nich kompleksowych działań wychowawczo-leczniczych (terapia, wsparcie psychologa, pomoc materialna), aby dziecko pozostawić w jego naturalnym, najlepszym dla jego rozwoju środowisku. Podkreślano, że w ogniskach robi się wiele, aby dzieci z „trudnych” rodzin nie czuły się gorsze od rówieśników. Mają organizowany, w sposób atrakcyjny czas wolny, otrzymują pomoc w nauce i wsparcie emocjonalne od wychowawcy.
Nie pozwólmy, ażeby dzieci były głodne! (KD KKWR, 1995).	Na początku lat 90. XX w. ubóstwo dotykało nie tylko rodziny dysfunkcyjne, ale także te, które prawidłowo realizowały swoje funkcje opiekuńczo-wychowawcze. Obie grupy dzieci dotyczył wspólny problem, który generował niski status ekonomiczny ich rodzin: niedożywienie. Problem ten przyrastał lawinowo, zwłaszcza w środowisku wiejskim. Mówiono o negatywnym wpływie niedożywienia na rozwój: fizyczny, intelektualny i psychospołeczny dzieci i młodzieży. Wspólnie stwierdzono, że dożywianie i pomoc materialna, obok funkcji terapeutycznej i wychowawczej, powinny stanowić najważniejsze zadania ŚOW, m.in. poprzez codzienne organizowanie podwieczorków dla wychowanków i starania o uzyskanie dofinansowania na obiady w szkole.

¹⁶⁴⁵ Tamże.

¹⁶⁴⁶ Tamże.

Podarujmy dzieciom lato! (KD KKWR,1995).	Bieda i zubożenie rodzin doprowadzały również do tego, że co raz mniejsza liczba dzieci mogła korzystać z wypoczynku w formie wyjazdowej. Podkreślano, że powinny mieć one zapewniony letni odpoczynek, zwłaszcza, że dla większości z nich, wyjazd chociaż na dwa, trzy dni jest niezbędny dla podreperowania zdrowia psychicznego i fizycznego. Postanowiono pozyskiwać środki, aby umożliwić takie wyjazdy, jak największej liczbie dzieci, a także organizować akcje letnie (półkolonie), w miejscu ich zamieszkania.
Niepowodzenia w nauce a wykolejanie się dzieci i młodzieży. Jak przeciwdziałać temu zjawisku? (KD KKWR, 1995).	Doświadczenie pokazywało, że niepowodzenia szkolne stają się najważniejszą z przyczyn niedostosowania społecznego, uzależnień, przestępczości i innych patologii. W dyskusjach zwrócono uwagę, że mają one różne źródła, nie jest nim tylko patologiczna sytuacja rodzinna, ale także: niewłaściwe metody nauczania w szkole, brak indywidualnego podejścia nauczycieli do uczniów z trudnościami, psychospołeczne i fizyczne wady rozwojowe dziecka czy brak dojrzałości szkolnej. Dlatego w ŚOW przykładano dużą wagę do nauki i odrabiania prac domowych przez wychowanków, współpracowano ze szkołą i rodziną. Dzięki temu wszyscy podopieczni uzyskiwali promocję do następnej klasy.
Pedagogiczne idee i inspiracje Janusza Korczaka . Możliwości ich wykorzystania w dzisiejszej działalności pedagogicznej i opiekuńczej (KD KKWR,1996).	W trakcie KD KKWR nieustannie poszukiwano jak najlepszych metod wychowawczych i form opieki dla dzieci i młodzieży. Zauważono, że cennym źródłem inspiracji, wciąż za mało wykorzystywanym są doświadczenia wychowawcze słynnych pedagogów-nowatorów. Szczególnie przyglądano się sylwetce i dokonaniom Korczaka, który stanowił źródło inspiracji dla tworzenia własnych systemów wychowawczych i odkrywania nowatorskich rozwiązań pedagogicznych.
Udane wakacje dla wychowanków domów dziecka i środowiskowych ognisk wychowawczych TPD (KD KKWR, 1996).	Zauważono, że dobrze zorganizowane wakacje, poza domem, były szczególnie potrzebne wychowankom ŚOW. Mogli tam odpocząć po całorocznej nauce, ale także uczestniczyć w zajęciach specjalistycznych, które stanowiły uzupełnienie oddziaływań wychowawczych, terapeutycznych i zdrowotnych, którymi były objęte w ciągu roku.
Świat dorosłych wobec agresji, zła, przemocy dzieci i młodzieży (KD KKWR, 1997).	Media codziennie informowały o brutalnych przypadkach zdarzeń z udziałem nieletnich. Dzieci, które oswajały się codziennie z brutalnością, agresją i wrogością wobec innych, przyjmowały je jako normy postępowania. W trakcie dyskusji podkreślano, że najbardziej efektywną formą przeciwdziałania patologii i przestępczości nieletnich wychowanie resocjalizujące, dokonujące się w jego naturalnym środowisku, bez oddzielania go od rodziny. Model takiej pracy z dzieckiem wprowadziły: ŚOW oraz instytucje pedagoga rodzinnego, wychowawcy podwórkowego i „Przyjaciela Dzieci Ulicy”.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie materiałów-referatów z KD KKWR, znajdujących się w archiwum KKWR.

Przedstawione wyżej tematy i zagadnienia poszczególnych spotkań, uzmysławiają to, jak wielokierunkowej pomocy wymagają „współczesne” dzieci ulicy: dożywianie, pomoc

w nauce, troska o prawidłowy rozwój emocjonalny i społeczny, rozwój zainteresowań, praca z ich rodziną i grupami nieformalnymi w których funkcjonują na co dzień¹⁶⁴⁷.

Materiały pod dyskusyjne początkowo drukowano w skromnej szacie edytorskiej pod nazwą „Materiały Klubu Dyskusyjnego KKWR”, a od połowy 1995 r. przekształcono je w odrębny kwartalnik, przeznaczony dla organizatorów środowiskowej działalności profilaktyczno-wychowawczej, który wydawano pod tytułem „Nasz Animator”¹⁶⁴⁸.

5.3.2. Forum Przyjaciół Dzieci Ulicy

W 1997 roku spotkania Klubu Dyskusyjnego KKWR przekształcono w Forum Przyjaciół Dzieci Ulicy. Miało stanowić ono międzynarodową platformę wymiany myśli osób autentycznie zainteresowanych poprawą warunków życia dzieci i młodzieży¹⁶⁴⁹. Postawiono mu więc następujące cele: zwrócenie uwagi krajowej i międzynarodowej opinii publicznej, instytucji, osób odpowiedzialnych za sprawy dzieci na ich problemy, które zmieniają się wraz przemianami cywilizacyjnymi, kulturowymi, społecznymi, ekonomicznymi; prezentowanie nowych wątków w tym temacie i wymianę doświadczeń między uczestnikami spotkań¹⁶⁵⁰.

FPDU organizowano do 2010 r. Odbywało się raz w roku i trwało kilka dni¹⁶⁵¹. Spotkania stwarzały możliwość prezentacji różnych stanowisk na dany temat, wymiany doświadczeń, a następnie wspólnego poszukiwania odpowiedzi na ważne społecznie pytania¹⁶⁵². W trakcie FPDU KKWR miał możliwość „zaistnienia” na scenie międzynarodowej. Co roku referowano, co udało się osiągnąć w ŚOW i programach „okołoogniskowych” w temacie poruszonym w trakcie Forum, jakie metody dają najlepsze efekty i jak radzić sobie w sytuacji braku zapewnienia stabilizacji finansowej od państwa dla swojej organizacji¹⁶⁵³.

Dorobek merytoryczny każdego FPDU spisywano i zamieszczane w wydawnictwach KKWR. Co roku, wysyłano także do władz rządowych i samorządowych: wnioski, apele i rekomendacje, które powstały w wyniku wspólnych dyskusji¹⁶⁵⁴.

W sumie odbyło się 12 spotkań, każde o innej tematyce, ściśle związanej z dziećmi ulicy. Pierwsze z nich odbyło się w Koninie, pozostałe w Warszawie. Poruszane w trakcie nich tematy, przedstawia poniższa tabela.

¹⁶⁴⁷ B. Głowacka, *W odpowiedzi na problemy...* s. 11.

¹⁶⁴⁸ Tamże.

¹⁶⁴⁹ L. Pytka, *Od pomysłu do wdrożenia KKWR...*, s. 13.

¹⁶⁵⁰ M. Kostka, *Forum Przyjaciół Dzieci Ulicy...*, s. 38.

¹⁶⁵¹ Tamże.

¹⁶⁵² Tamże.

¹⁶⁵³ W. Kołak, *Zamiast wstępu. Kilka słów o Forum Przyjaciół Dzieci Ulicy*, w: *Być dzieckiem i przetrwać (...) do świtu, do następnej kromki chleba, do trzeźwości rodziców*, red. B. Głowacka, L. Pytka, KKWR, Warszawa 2002, s. 7.

¹⁶⁵⁴ M. Kostka, *Forum Przyjaciół Dzieci Ulicy...*, s. 38.

Tabela 19. Tematy poruszane podczas FPDU w latach 1997-2010.

Temat Forum	Charakterystyka spotkania
Zróbmy wszystko, aby dzieci wychowywały się w rodzinach własnych; Kogo wychowujemy w środowiskowych ogniskach wychowawczych-dziecko i rodzina w kręgu oddziaływań pedagogicznych?, (I FPDU, 1997).	Odbyło się w Koninie. Nieprzypadkowo, chciano pokazać przeżenie działający tam oddział TPD. Dyskutowano o potrzebie integracji pracy instytucji samorządowych i organizacji pozarządowych i zauważaniu obszarów, które mogłyby być lepiej wykonywane przez organizacje społeczne, ze względu na ich lepsze rozumienie potrzeb środowiska, większą mobilność elastyczność, umiejętność dostosowywania się do potrzeb dzieci i młodzieży. Po raz pierwszy zaproponowano definicję dzieci ulicy, wskazując na cechy wyróżniające tę grupę dzieci, spośród innych grup ryzyka społecznego. Poruszano tematy wzbogacenia pracy środowiskowej o funkcję wychowawcy podwórkowego. Dyskutowano nad sytuacją dziecka pochodzącego z obszarów wiejskich. Zastanawiano się kogo wychowujemy? Czy tylko dziecko? Czy także jego nauczycieli, wychowawców, służby porządkowe pracujące z nimi, nas samych i całe społeczeństwo.
Dzieci Ulicy. Jak je rozumieć? Jak im pomóc?, (II FPDU, 1998).	Przyjmując, że zjawisko dzieci ulicy jest problemem globalnym, postanowiono organizować spotkania międzynarodowe. FPDU w 1998 r. było pierwszym takim spotkaniem. Wzięli w nim udział przedstawiciele innych sekcji FICE, m.in. z: Czech, Luksemburga, Niemiec, Rumunii, Słowacji, Węgier. W gronie specjalistów, pedagogów, praktyków, organizacji pozarządowych z różnych krajów poruszano tematy wspólne, aktualne w aspekcie jednoczącej się Europy. Zastanawiano się jak pomagać dzieciom ulicy, według podobnych standardów europejskich. W gronie ekspertów z 12-tu krajów wypracowano wspólną definicję dzieci ulicy oraz przyjęto rezolucję o proklamowaniu „Święta Dzieci Ulicy”, jako dnia solidarności z nimi. Wspólnie zdecydowano, że metody pracy z dziećmi ulicy, wynikają ze specyfiki tego zjawiska w danym kraju. Innej opieki wymagają rumuńskie i niemieckie dzieci ulicy, które w ciągu dnia i nocy przebywają na ulicy, niejednokrotnie nawet nie mają dokumentów tożsamości. Istnieją one fizycznie, ale nie mają imienia ani nazwiska, w związku z tym nie przysługują im też prawa obywatelskie. Natomiast inaczej pracuje się z „dziećmi ulicy”, które mają domy, ale na ulicy spędzają większą część swojego czasu, jak np. w Polsce. Podczas trzech międzynarodowych spotkań zastanawiano się jak pomagać dzieciom ulicy według podobnych standardów europejskich.
Reformy społeczne. Szanse i zagrożenia dla „dzieci ulicy, (III FPDU, 1999).	Dyskusje toczyły się wokół aktualnych zmian związanych z reformami społecznymi. W czasie wspólnych debat uczestnicy spotkania zastanawiali się, jakie skutki: pozytywne, czy negatywne przyniesie reforma decentralizacji struktur administracyjnych w Polsce, na rzecz rozdzielenia tych uprawnień między województwa, powiaty. Już w pierwszym roku reformy okazywało się, że nie wszędzie władze samorządowe i terytorialne rozumieją specyfikę pracy z dziećmi ulicy. Do niektórych ognisk w ogóle nie dotarły w środki na kontynuowanie działalności ŚOW. Padły wówczas ważne słowa, wypowiedziane przez burmistrza Wołomina, że samorządy nie powinny traktować organizacji pozarządowych jako petentów, ale partnerów, z którymi łatwiej będzie rozwiązywać wspólne problemy.

	Za każdym razem jako ważny argument współpracy z władzami terytorialnymi i samorządowymi podkreślano dużo niższe koszty prowadzeni ŚOW, niż placówek opieki całkowitej. Uświadamiano jednak, że specjalistyczna praca prowadzona w ŚOW, wymaga zatrudnienia i opłacenia etatów, nie da się jej realizować całkiem bezpłatnie. Nie można więc ciągle zaniżać środków finansowych przeznaczonych dla organizacji pozarządowych i wypłacać ich z opóźnieniem. Owoce forum było znówelizowanie przepisów dotyczących utrudniających dostęp organizacji pozarządowych do dotacji oraz przepisów ustawy o pomocy społecznej.
Wirtualne i realne zbrodnie dziecięce w cywilizacji, kulturze, szkole i rodzinie, (IV FPDU, 2000).	Forum zorganizowano przy współpracy Departamentu Opieki i Profilaktyki Społecznej Ministerstwa Edukacji. Debatowano na temat co raz bardziej szerzących się doniesień o zwiększających się przypadkach przestępstw, popełnianych przez dzieci. Zauważalne były nie tylko zmiany ilościowe, ale także jakościowe. Co raz więcej z nich, były to przestępstwa oparte na okrutnej przemocy wobec ofiary. Zastanawiano się jaki wpływ mają na to mass media, które promują pełne przemocy filmy i gry komputerowe. Jaki wpływ na realne zachowania mają wirtualne zbrodnie, popełniane (bez żadnej refleksji i konsekwencji) na ekranach komputerów. Dzięki współpracy z Departamentem w dyskusji swoje referatu wygłosiło wiele osób, bezpośrednio lub pośrednio zaangażowanych w tę tematykę, tj. prawnicy, lekarze, policjanci, kuratorzy, psycholodzy, pedagodzy. Dało to możliwość szerokiego spojrzenia na ten problem społeczny. Można było właściwie oszacować jego skalę, gdyż obecni goście prezentowali dane policyjne i statystyki sądowe. Wspólnie szukano przyczyn tego zjawiska. Za ważny głos uznano jasne postawienie sprawy, że to nie tylko telewizja i gry komputerowe są odpowiedzialne za przemoc dziecięcą. Wpływ na nią mają także: kryzys rodziny; brak wartości i więzi w społeczeństwie i w rodzinie; grupy rówieśnicze, w których panuje moda na bycie twardym i gloryfikuje się przemoc. Gdyż korzystanie w realnym życiu ze wzorów scen okrucieństwa , które proponuje telewizja i gry komputerowe zależy od nastawienia do agresji w najbliższym otoczeniu dziecka: dom, rodzina szkoła, zgodnie z zasadą, że jeden chory element, powoduje chorobę całego systemu. Dyskutowano także, jak zapobiegać przemocy i w jaki sposób upowszechniać pozytywne doświadczenia i programy profilaktyczne. Zaproponowano konkretne programy, które mogą zapobiegać przemocy dzieci. Wskazano na konieczność stałego kształcenia w obszarze zapobiegania przemocy dziecięcej: kadr i wszystkich służb działających na rzecz dzieci i rodziny, ale także osób mających wpływ na emisję programów w środkach masowego przekazu i reklam.
„Dzieci gorszych szans”- głodne, zaniedbane, dzieci ulicy, dzieci wiejskie, niepełnosprawne, niedostosowane społecznie i inne, (V FPDU, 2001).	Tematem obrad uczyniono sytuację dzieci „gorszych szans”, nazwano je także dziećmi „ bez szans”. Wówczas zaliczono do nich, oprócz dzieci ulicy, także te pochodzące ze środowisk ryzyka: głodne, zaniedbane, osierocone, wiejskie, te których rodzice nadużywają alkoholu, niedostosowane społecznie. Wspólnie dyskusje pozwoliły na postawienie wniosku, że należy zrobić wszystko, aby wyrównać „start życiowy” tym dzieciom, np. poprzez umożliwienie im bezpłatnego korzystania z zajęć pozaszkolnych organizowanych przez samorządy, wyjazdów wakacyjnych oraz aktywnego wypoczynku i rekreacji w miejscach ich zamieszkania. Zaproponowano kierunki działań, lagodzące ich sytuację. Postulowano, aby w każdej gminie działała środowiskowa placówka wsparcia dziennego: przedszkole, świetlica lub ŚOW.

Być dzieckiem i przetrwać ... do świtu, do następnej kromki chleba, do trzeźwości rodziców”, (VI FPDU, 2002).	Stwierdzono, że jest bardzo wiele zagrożeń na jakie narażone są dzieci ulicy: niedożywienie, życie w strachu, doświadczanie przemocy od najbliższych osób w rodzinie, brak poczucia bezpieczeństwa od osób, które powinny je zapewniać. Uznano, że bez ich łagodzenia i eliminowania, przez organizacje do tego powołane, dzieciństwo wielu z tych dzieci, będzie na zawsze „stracone”. Rozmawiano o tym, że trudno jest być współcześnie dzieckiem, ze względu na nieprzemyślane reformy społeczne, w państwie dla którego dziecko stanowi tylko tło dla rozwiązań problemów społecznych. Apelowano, że państwo nie może uchylać się od odpowiedzialności za losy i sprawy dzieci, zwłaszcza tych gorszych szans, a wnioski końcowe z Forum przekształcono w innowacyjną kampanię na rzecz ochrony praw dzieci ulicy.
Dzieci ulicy na marginesie cywilizacji, (VII FPDU, 2003).	Wspólne dyskusje potwierdziły tezę, że zjawisko dzieci ulicy jest problemem występującym na wszystkich kontynentach. Mimo podejmowanych działań, nie zmniejsza się, ale zwiększa skalę swojego występowania, pociągając za sobą nowe zagrożenia, tj. narkotyki, alkohol, subkultury, przestępstwa, zbrodnie. Zastanawiano się, jak zapobiec zjawisku dzieci ulicy, wykorzystując potencjał funduszy pochodzących z UE (pojawiły się wraz z przyłączeniem się do niej Polski). Forum było objęte patronatem medialnym TVP3. Dzięki temu w programach o dzieciach ulicy przybliżono społeczeństwu to zjawisko.
Bez dzieci nie ma przyszłości, (VIII FPDU, 2004).	Po wysłuchaniu doniesień z przykrością stwierdzono, że mimo nagłaśniania zjawiska dzieci ulicy przez różne organizacje pozarządowe, ciągle jest ono „spychane” na margines zainteresowania społecznego. Bez odpowiedniego wsparcia i zainteresowania problemami dzieci ulicy, nie uda się wyprawić ich z „wykluczenia społecznego”.
O „drugą szansę” dla dzieci ulicy, (IX FPDU, 2005).	Dyskusje koncentrowały się wokół problemów nieletnich uwikłanych w konflikt z prawem. Wiązało się to z doniesieniami o co raz wyższym wskaźniku przestępstw, których sprawcami są nieletni. Wskazywano na pilną potrzebę zmiany w oddziaływaniach resocjalizacyjnych, skierowanych do nieletnich, prowadzonych w większości przez instytucje. Proponowano dla nich alternatywę, tzw. resocjalizację w środowisku otwartym, którą realizują wychowawcy w SOW.
Pokoleniowa transmisja przemocy i okrucieństwa, (X FPDU, 2006).	Wspólnie debatowano o przyczynach agresji dzieci i młodzieży oraz rodzajach okrucieństw do których się dopuszczają. Po raz kolejny zastanawiano się nad rolą mediów w emisji przemocy i kształtowaniu agresywnych zachowań dzieci. We wnioskach końcowych zaprezentowano publiczne i obywatelskie inicjatywy profilaktyczne, które podejmowane były w celu zapobiegania agresji i przemocy wśród dzieci i młodzieży.
Ratunek dla zagrożonego Dzieciństwa, (XI FPDU, 2009).	Skupiono się wokół zagadnień znaczenia więzi rodzinnych dla rozwoju i wychowania dziecka w jego naturalnej rodzinie. Z okazji 20-lecia powstania Komitetu, zaprezentowano jego ogromny dorobek oraz innowacyjne dokonania w dziedzinie opieki, wychowania i profilaktyki.
Dzieci gorszych szans to dorośli bez szans, (XII FPDU, 2010).	Na ostatnim Forum po raz kolejny dyskutowano o konieczności wspierania dzieci gorszych szans. Ubolewano nad tym, że mimo wielu działań, nadal trafne rozwiązania proponowane przez organizacje pozarządowe nie są doceniane przez samorządy.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: M. Kostka, *Forum Przysięgi Dzieci Ulicy*..., s. 38-45; B. Adamczyk, *Organizacje pozarządowe w Polsce* ...[online]; K. Garbacz, *Forum Przysięgi Dzieci Ulicy jako przykład interdyscyplinarnego podejścia do pracy z „dziećmi ulicy”* ..., s.32-39.

Wszystkie tematy dyskusji opierano na tle aktualnie poruszających doniesień z teorii i praktyki pracy z dziećmi i młodzieżą¹⁶⁵⁵. Trafność i aktualność ich doboru była zasługą Barbary Głowackiej. Nie tylko inicjowała ona tematy Forum, ale także pozyskiwała do aktywnego uczestnictwa wybitnych przedstawicieli nauki oraz przedstawicieli organizacji polskich i zagranicznych, które mają bogate doświadczenie w poruszonym problemie¹⁶⁵⁶. W merytorycznym opracowaniu każdego forum uczestniczył również prof. Lesław Pytka. Następnie, już w trakcie dyskusji pełnił rolę jej moderatora i prowadzącego kolejne sesje tematyczne¹⁶⁵⁷.

W ramach każdego Forum odbywały się następujące wydarzenia:

- seminarium poświęcone aktualnym zagadnieniom związanym z działalnością na rzecz dzieci ulicy;
- dyskusje plenarne;
- różnorodne imprezy z udziałem podopiecznych ŚOW, tj. Sejmiki Ogniskowe, „Dzień Ogniskowicza”.

Dokładny program jednego z FPDU, zamieszczony na wewnętrznych stronach zaproszenia, przygotowanego dla gości, prezentuje poniższa fotografia.



Fotografia 14. Program IV Forum Przyjaciół Dzieci Ulicy.

Źródło: Archiwum własne.

Podobnie jak w przypadku spotkań KD KKWR, do udziału w Forum zapraszano: przedstawicieli resortów: edukacji narodowej, pomocy społecznej, sprawiedliwości; samorządów; urzędów centralnych; pracowników naukowych wyższych uczelni; przedstawicieli organizacji pozarządowych, wychowawców i wychowanków ŚOW¹⁶⁵⁸. Obecne

¹⁶⁵⁵ W. Kołak, *Zamiast wstępu. Kilka słów o ...*, s. 7

¹⁶⁵⁶ H. Romańczuk, *Barbara Głowacka. Wspomnienie...*, s. 7.

¹⁶⁵⁷ B. Głowacka, *40-lecie pracy naukowej prof. Lesława Pytki*, „Przyjaciel Dziecka” 2011, nr 1-6, s. 28.

¹⁶⁵⁸ M. Kostka, *Forum Przyjaciół Dzieci Ulicy...*, s. 38.

były także media, które miały pomóc w tym, aby tematy poruszane na FPDU odbijały się „szerokim echem” na całym świecie¹⁶⁵⁹.

Tematykę i przebieg Forum KKWR zamieszczał także na łamach swoich wydawnictw (Aneks 45, s. 406), aby jeszcze bardziej przyczyniać się do jego promocji. Zamieszczano tam także wnioski, postulaty i rekomendacje z każdego Forum. Dbano o ich dokumentację i upowszechnianie, gdyż mogły być one wykorzystywane przez pedagogów, nauczycieli i wychowawców w ich praktyce pedagogicznej, socjologów badających to zjawisko, kuratorów sądowych pracujących z dziećmi i młodzieżą niedostosowanymi społecznie, a także rodziców¹⁶⁶⁰.

Przyglądając się działalności zarówno Klubu Dyskusyjnego KKWR, jak i Forum Przyjaciół Dzieci Ulicy widać, że odegrały one ogromną rolę w budzeniu świadomości, przede wszystkim instytucji rządowych i samorządowych, jak istotnym problemem społecznym jest zjawisko dzieci ulicy. W wyniku trudności finansowych, w 2010 r., przerwano organizację spotkań, jednak nadal podejmowano pracę na rzecz dzieci ulicy, projektując, wdrażając, rozwijając i praktykując różne metody pracy.

5.3.3. Animacja wydawnicza KKWR

Poza aktywnością merytoryczną i organizacyjną KKWR na uwagę zasługuje również jego działalność wydawnicza. Była ona ważnym zadaniem Komitetu zwłaszcza w kontekście ogólnokrajowej i zagranicznej animacji działań na rzecz upowszechniania wiedzy i informacji o dzieciach ulicy¹⁶⁶¹. Zgodnie z nomenklaturą bibliograficzną, publikacje wydawnicze KKWR można podzielić na: prace zbiorowe i czasopisma. Do dziś stanowią one cenny dorobek, z którego korzystają: organizatorzy opieki profilaktyczno-wychowawczej, pracownicy służb socjalnych, działacze innych stowarzyszeń, a także studenci przygotowujący swoje prace magisterskie lub artykuły naukowe¹⁶⁶².

Ważny dorobek wydawniczy KKWR tworzą trzy publikacje pokonferencyjne, wydane pod merytorycznym nadzorem profesorów T. Pilcha i L. Pytki oraz pracownika KKWR p. Barbary Głowackiej:

- *Okrucieństwo i zbrodnia dziecięca. Incydent czy znak czasu?*, red. B. Głowacka, L. Pytka, KKWR, Warszawa 2000;
- *Dzieci gorszych szans. Materiały z seminarium naukowego. Warszawa 19-20 marca 2001 r.*, red. B. Głowacka, T. Pilch, KKWR, Warszawa 2001 r.;

¹⁶⁵⁹ Tamże.

¹⁶⁶⁰ I. Małanowska, *Zebranie...*, s. 14.

¹⁶⁶¹ B. Głowacka, *25-lecie...*, s. 15.

¹⁶⁶² Spraw. 1999-2002.

- *Być dzieckiem i przetrwać(...). Materiały z seminarium naukowego. Warszawa 19-20 marca 2002 r.*, red. B. Głowacka, L. Pytki, KKWR, Warszawa 2002 r.



Fotografia 15. Okładki publikacji pokonferencyjnych KKWR.

Źródło: Archiwum własne.

Zawierają one teksty wystąpień z seminariów naukowych organizowanych w ramach spotkań Forum Przyjaciół Dzieci Ulicy w latach 2000-2002.

Pozycja *Okrucieństwo i zbrodnia dziecięca (...)* jest zbiorem cennych materiałów dotyczących, bardzo aktualnego w 2000 roku, problemu społecznego związanego z przemocą, który występowała w codziennym zachowaniu „zbyt wielu” osób¹⁶⁶³. Publikacja powstała jako wynik dyskusji podczas IV FPDU, które koncentrowało się wokół tematyki wirtualnych i realnych zbrodni dziecięcych w cywilizacji, kulturze, szkole i rodzinie¹⁶⁶⁴. Udało się ją

¹⁶⁶³ J. Kostynowicz, *Posłowie*, w: *Okrucieństwo i zbrodnia dziecięca...*, s. 158.

¹⁶⁶⁴ B. Głowacka, *Wstęp*, w: *Tamże*, s.7.

zredagować i upowszechnić w formie druku, dzięki dofinansowaniu z MEN na ten cel¹⁶⁶⁵. Książkę skierowano szczególnie do nauczycieli i wychowawców, pracujących z dziećmi przejawiającymi zachowania agresywne i antyspołeczne. Życzeniem redakcji było, aby lektura publikacji, dostarczyła czytelnikom wiedzy teoretycznej, metodycznych inspiracji, a także wzbudzała refleksję aksjologiczną¹⁶⁶⁶.

Książka umożliwia szerokie spojrzenie na tematy związane z agresją, okrucieństwem, zbrodnią dziecięcą, dzięki zamieszczonym w niej referatom, wygłoszonym przez wiele osób bezpośrednio lub pośrednio zajmujących się sprawami dzieci agresywnych, tj.: naukowcy, prawnicy, urzędnicy, lekarze, psycholodzy, pedagodzy. Przykładowe tytuły prezentują się następująco: *Socjalizacja przez wychowującego „cyborga”* (aut. T. Pilch); *Zabijanie na ekranie domową rozrywką* (aut. A. Macińska); *Przestępczość nieletnich w latach 1989-1999* (aut. B. Kowalska-Ehrlich,); *„Zbrodnie dziecięce” w praktyce biegłego sądowego* (aut. M. Misiewicz); *Zachowania patologiczne młodzieży w ocenie nadkomisarza policji* (aut. R. Rzemieński); *Przeciwdziałanie agresji i przemocy rówieśniczej w programach i działaniach MEN* (aut. E. Matejka).

Kolejna publikacja z tej serii, o tytule *Dzieci gorszych szans (...)* jest owocem debat i dyskusji zorganizowanych w trakcie V FPDU. W gmachu MEN omawiano wówczas najtrudniejsze problemy dzieci, tj. zaniedbania, choroby, niedożywienie. A następnie zastanawiano się, co zrobić, aby zainteresować losem dzieci: służbę zdrowia, oświatę i inne organizacje, które wprowadzając różne reformy mające ułatwić funkcjonowanie życia dorosłych obywateli, zapominają o potrzebach dzieci¹⁶⁶⁷.

Uogólnienia wynikające z doniesień w temacie spotkania, prezentacje i dyskusje wraz z rekomendacjami, udało się utrwalić w postaci książki. Dzięki przeznaczonym na ten cel, po raz kolejny, funduszom z MEN. Tym razem publikację zadedykowano: władzom rządowym i samorządowym, partnerom z innych organizacji pozarządowych oraz nauczycielom i wychowawcom z nadzieją, że dostarczy im ona nowej wiedzy i silniejszych impulsów do działania dla dzieci gorszych szans, „których jest zbyt wiele, aby ich nie zauważać”¹⁶⁶⁸.

Zawarto w niej, m.in. takie artykuły, jak: *Zmiany systemowe a zagrożone szanse dzieci* (aut. J. Hryniewicz); *Skutki zaniedbania szans rozwojowych w dzieciństwie* (aut. D. Waloszek); *Sytuacja dziecka w Polsce na tle innych krajów w świetle raportów UNICEF* (aut. M. Mularczyk); *W dzieci należy inwestować* (aut. J. Śliwa); *Łączenie sił we wspólnym działaniu*

¹⁶⁶⁵ W. Kołak, *Słowo wstępne*, w: *Tamże*, s.3.

¹⁶⁶⁶ *Tamże*.

¹⁶⁶⁷ Tenże, *Słowo wstępne*, w: *Dzieci gorszych szans...*, s.3.

¹⁶⁶⁸ *Tamże*.

na przykładzie miasta Słupcy (D. Stefańska); *Możliwości i utrudnienia realizacji celów w ogniskach publicznych po reformie systemu opieki* (B. Chyz-Banek).

Ostatnia pozycja z tej serii, pt. *Być dzieckiem i przetrwać (...)* porusza wiele wątków dotyczących dzieci: ich rozwoju fizycznego, osobowości, praw, podmiotowości, polityki państwa wobec dzieci. Podobnie jak VI FPDU (którego jest podsumowaniem), miała na celu pokazanie paradoksów wprowadzanych przez państwo reform i uświadomienie, że konsekwencję za wszystkie zbyt pochopne, nieprzemyślane, a więc często błędne decyzje państwowe, ponoszą dzieci. Obrazują to tytuły referatów wygłoszonych podczas FPDU, a następnie zamieszczonych w publikacji, m.in.: *Reforma zamiast wyrównywać szanse, pogłębia dysproporcje* (aut. W. Paszyński); *Uwaga, Konwencja o Prawach Dziecka obowiązuje* (aut. M. Kaczmarek); *Trudno dziś mówić o społeczeństwie obywatelskim w państwie* (aut. J. Wygnański); *Pomóc przetrwać dzieciństwo, czyli o tym, jak wspierać lokalne systemy pomocy* (aut. J. Kostynowicz); *Infantylizacja biedy odbiera dziecku godność* (aut. A. Rotter).

We wnioskach i rekomendacjach zaapelowano wspólnie, „aby atrybuty władzy, nie przesłaniały jej funkcji służebnych wobec społeczeństwa”¹⁶⁶⁹.

Problemy poruszane w scharakteryzowanych powyżej trzech publikacjach KKWR, miały odzwierciedlenie w treściach wniosków, rekomendacji i postulatów kierowanych do resortów rządowych, samorządów, polityków, od których zależna jest poprawa sytuacji dzieci¹⁶⁷⁰. Wielokrotnie otrzymywano w odpowiedzi pisemne uznanie dla idei i działań podejmowanych przez Komitet i obiecywano podejmowanie działań we wskazanych obszarach.

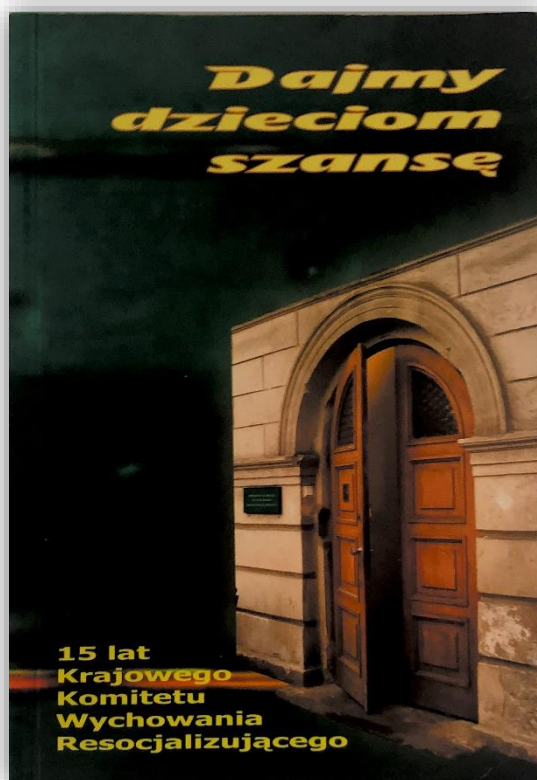
O wartości powyższych książek świadczy to, że do dziś wielu studentów, kontaktuje się z siedzibą KKWR w celu zdobycia dostępu do ich treści, gdyż nie są powszechnie dostępne w bibliotekach. Są one wykorzystywane do tworzenia artykułów naukowych, m.in. dotyczących historii funkcjonowania systemu opiekuńczo-wychowawczego i profilaktyczno- resocjalizującego w Polsce po okresie transformacji¹⁶⁷¹.

Kolejna warta uwagi publikacja została wydana z okazji jubileuszu 15-lecia KKWR. Książkę pt. *Dajmy dzieciom szansę* udało się wydrukować w nakładzie 1000 egzemplarzy. Pozycja jest skromna objętościowo, liczy 176 stron, ale doskonale prezentuje najważniejszy dorobek i efekty prac KKWR, które udało się zrealizować w latach 1989-2004.

¹⁶⁶⁹ B. Głowacka, *Zakończenie*, w: *Być dzieckiem i przetrwać...*, s. 247.

¹⁶⁷⁰ *Taż*, 25-lecie..., s. 16.

¹⁶⁷¹ W. Kołak, *Skuteczna idea pomocy dzieciom...*, s. 4.



Fotografia 16. Okładka książki wydanej z okazji 15-lecia KKWR.

Źródło: Archiwum własne.

Książka podzielona jest na dziewięć rozdziałów, a każdy z nich zawiera szereg artykułów, napisanych przez osoby specjalizujące się w danej tematyce, tj.: autorzy i koordynatorzy działań z ramienia KKWR. Ich treść, ułożona chronologicznie, odwołująca się do faktów i historii z dziejów polskiej opieki, wychowania i profilaktyki, ubogacona cennymi wskazówkami metodycznymi, ukazuje jak ważną społecznie misję na rzecz gorszych szans realizuje KKWR¹⁶⁷². Pozycja zawiera także kalendarium najważniejszych wydarzeń z działalności KKWR w latach 1989-2005 oraz wykaz (imiona i nazwiska) najbardziej zasłużonych działaczy zaangażowanych w prace Komitetu na przestrzeni ostatnich 15-stu lat.

Cennym materiałem umieszczonym w książce są prace (wybrane), przysłane na konkursy literackie ogłoszone przez KKWR, w 1999 roku, z okazji jego jubileuszu 10-lecia swojego istnienia: „Byłem dzieckiem ulicy”, „Byłem wychowankiem ogniska TPD” oraz „Konkurs na wspomnienia dla wychowawców ognisk”.

Uzupełnieniem artykułów tworzonych przez działaczy KKWR, typowo opisujących programy i działania metodyczne Komitetu, są zamieszczone również w tej publikacji,

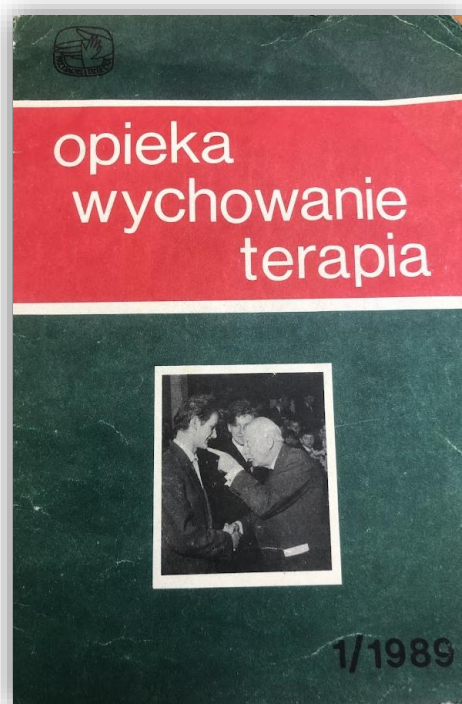
¹⁶⁷² I. Malanowska, *Wstęp*, w: *Dajmy dzieciom szansę...*, s. 7.

przedruki najistotniejszych artykułów z gazet, które dotyczyły działań podejmowanych przez KKWR.

W 2008 r. nakładem wydawnictwa KKWR wydano ostatnią pozycję zwartą, pt. *Przestrzeganie praw dziecka. Raport z badań monitorujących, realizowanych w ramach projektu pt. Rzecznictwo i monitoring praw dziecka w 40 powiatach na terenie Polski*, red. B. Głowacka, Krajowy Komitet Wychowania Resocjalizującego, Warszawa 2008. Stanowi ona pisemne podsumowanie efektów projektu, pt. „Rzecznictwo, ochrona, monitoring Praw Dziecka”. KKWR realizował go wspólnie z TPD. Treści prezentują uogólnione wyniki i wnioski z badań monitorujących, prowadzonych przez społecznych rzeczników praw dziecka w trzydziestu rejonach kraju¹⁶⁷³.

Drugim ważnym filarem animacji wydawniczej KKWR były czasopisma. Ich tematyka koncentrowała się wokół zagadnień związanych z opieką, wychowaniem, edukacją, profilaktyką, resocjalizacją, przeciwdziałaniem agresji i przemocy¹⁶⁷⁴.

Zaraz po powstaniu KKWR, w 1989 r., zapadła decyzja o redagowaniu kwartalnika „Opieka, Wychowanie, Terapia”. Planowano, aby miał on formę biuletynu informacyjno-instruktażowego, przeznaczonego dla praktyków z dziedziny profilaktyki społecznej i resocjalizacji.



Fotografia 17. Okładka pierwszego numeru kwartalnika „Opieka, Wychowanie, Terapia” z 1989 r.
Źródło: Archiwum własne.

¹⁶⁷³ B. Głowacka, *W odpowiedzi na problemy...*, s. 12.

¹⁶⁷⁴ I. Malanowska, *Wstęp...*, s. 7.

Dzięki dotacji z MEN, na rok 1989 zaplanowano wydanie dwóch numerów czasopisma, w nakładzie 2 tys. egzemplarzy¹⁶⁷⁵. Czasopismo, tak jak wszystkie działania podejmowane przez KKWR zostało przyjęte z wielką życzliwością i entuzjazmem. Jego odbiorcami były głównie biblioteki pedagogiczne, ale także: pracownicy nadzoru pedagogicznego, doradcy, konsultanci metodyczni, pracownicy placówek opiekuńczo-wychowawczych i resocjalizacyjnych, kuratorzy zawodowi, policjanci, studenci, pracownicy naukowcy uczelni pedagogicznych.

Po wydaniu pierwszego numeru, prenumeratę zgłosiło 120 organizacji i osób prywatnych, głównie z resortu oświaty¹⁶⁷⁶. Łącznie zaprenumerowano 400 egzemplarzy¹⁶⁷⁷. W związku z tym podjęto kroki w celu utworzenia zespołu ds. pozyskiwania funduszy niezbędnych do dalszego redagowania i wydawania kwartalnika¹⁶⁷⁸.

W 1991 roku postanowiono zwiększyć nakład OWT do 5 tys. egzemplarzy, aby nieodpłatnie przekazywać je zakładom opiekuńczo-wychowawczym, resocjalizacyjnym i innym. W związku z tym zgłoszono wniosek do MEN, jednak został odrzucony¹⁶⁷⁹.

Czasopismo od samego początku miało ważne zadanie, aby stanowić „nośnik” idei KKWR i doprowadzić do integracji teorii z praktyką, a następnie „owocować” konkretnymi koncepcjami aplikacyjnymi¹⁶⁸⁰. W pierwszym numerze, główny Redaktor, nazwał je „organem KKWR” i zapowiedział, że będzie ono miejscem publikacji materiałów ukazujących dorobek pedagogiczny Lisieckiego patrona Komitetu oraz innych wybitnych praktyków i teoretyków polskiej myśli opiekuńczej i resocjalizacyjnej¹⁶⁸¹. Wyraził nadzieję, że czasopismo stanie się przydatne w pracy opiekuńczej, wychowawczej, terapeutycznej dla wszystkich, dla których dobro dziecka jest najważniejsze¹⁶⁸².

Tematyka poszczególnych numerów koncentrowała się wokół aktualnych problemów dotyczących profilaktyki społecznej, tj. rodzina, agresja w kontaktach międzyludzkich, agresja jako przejaw niedostosowania społecznego dzieci i młodzieży, uzależnienia, metodyka wychowania resocjalizującego, promocja środowiskowych programów profilaktycznych, promocja kontaktów międzynarodowych, ciekawe lektury przydatne w praktyce pedagogicznej.

¹⁶⁷⁵ Spraw. 1989.

¹⁶⁷⁶ Tamże.

¹⁶⁷⁷ Tamże.

¹⁶⁷⁸ Tamże.

¹⁶⁷⁹ Spraw. 1992.

¹⁶⁸⁰ L. Gomółka, *Szansa na system...?...*, s.4.

¹⁶⁸¹ L. Pytko, *Od Redakcji...*, s. 2.

¹⁶⁸² Tamże.

OPIEKA – WYCHOWANIE – TERAPIA 3-4 (75-76)	
Od Redakcji From the Editor	
I. Sytuacja dziecka	
1. D. Sikora, J. Wrótniak: Nauczyciel wobec problemu mobbingu wśród uczniów. Komunikat z badań	5
2. T. Wach: Rodzina w percepcji nieletnich sprawców czynów zabronionych i młodzieży nieprzestępczej	10
II. Samokształcenie	
1. L. Pytka: Rozkwit pedagogiki resocjalizacyjnej w Polsce	18
III. Metodyka oddziaływań	
1. A. Kukińska: Formy, przebieg i efekty terapeutycznej jazdy konnej	28
2. A. Jaworska: O nowy paradygmat w wychowaniu młodzieży niedostosowanej społecznie	34
IV. Refleksje i polemiki	
1. E. Zawisza-Masłyk: Wokół pojęcia „eurosieroctwo”	40
2. W. Nynca: Kilka refleksji o resocjalizacji nieletnich. Analiza krytyczna	43
V. Z doświadczeń	
1. K. Linowski: O udanej i nieudanej readaptacji społecznej w czasie warunkowego przedterminowego zwolnienia	47
VI. Co warto przeczytać?	
1. Dariusz Widelak: Educating Prisoners in the Polish Penal System (1945-2005), Opole 2008 – rec. S. Śliwa	54
2. Ewa Wysocka: Diagnostyka w resocjalizacji. Obszary problemowe i modele rozwiązań w ujęciu psychopedagogicznym, Wyd. PWN, Warszawa 2008 – rec. L. Pytka	55

Fotografia 18. Spis treści kwartalnika „Opieka, Wychowanie, Terapia” 2008, nr 3-4.

Źródło: Archiwum własne.

Artykuły, przysyłane do redakcji związane z tematem numeru, starannie wybierano, redagowano (najczęściej skracano, aby umożliwić publikację większej ilości autorom) i grupowano według następujących kategorii: I. Sytuacja dziecka; II. Samokształcenie; III. Metodyka oddziaływań; IV. Refleksje i polemiki; V. Z doświadczeń; VI. Wspomnienie; VII. Co warto przeczytać?. Co jakiś czas ukazywał się VIII rozdział, który zawierał spis zawartości czasopism OWT, z dwóch poprzednich lat.

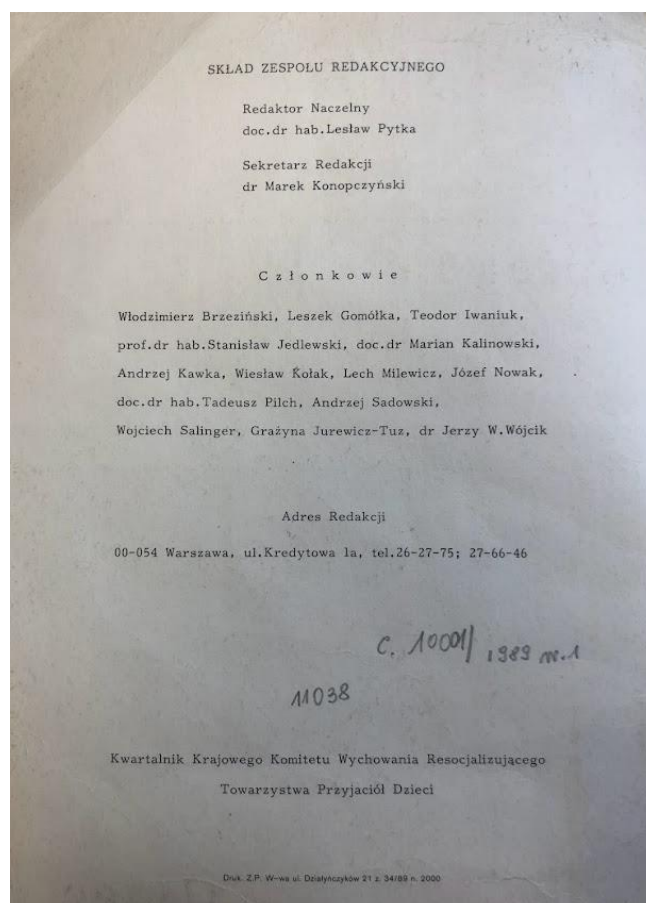
Zgodnie z intencjami KKWR czasopismo OWT podejmowało także zagadnienia związane z jego bieżącą działalnością, tj: inicjowanie niezbędnej pomocy dla dzieci i młodzieży zagrożonej nieprzystosowaniem lub sieroctwem społecznym; współorganizowanie ognisk wychowawczych przy wykorzystaniu istniejącej sieci klubów i świetlic TPD; wykorzystywanie doświadczeń pedagogicznych i społecznych wychowawców i byłych wychowanków ognisk; stymulowanie i propagowanie metod resocjalizacji w środowisku naturalnym¹⁶⁸³.

Autorami materiałów byli: teoretycy, tj.: profesorowie, doktorzy, studenci, ale także specjaliści, którzy reprezentowali różne dziedziny nauk społecznych, które akurat korelowały

¹⁶⁸³ L. Pytka, *Od Redakcji...*, s. 2.

z danym tematem pisma, tj.: pedagodzy, psychologzy, prawnicy, socjologzy. Dopuszczano do druku także artykuły praktyków, tj.: nauczycieli, wychowawców, chociaż spotykało się to z krytyką środowiska naukowego¹⁶⁸⁴. Określano je mało odkrywczymi, płytkimi, ze względu na brak zawartych w nich badań, opartych na popularnych metodach naukowych¹⁶⁸⁵. Dla redakcji miały one jednak nieoceniony walor praktyczny, gdyż zawierały informacje „prosto z frontu” codziennej pracy z wychowankami ŚOW.

Ze względu na niekomercyjny charakter pisma, nikt z autorów, nawet najwybitniejsi specjaliści, nie pobierali wynagrodzenia za swój tekst. Jednocześnie poziom merytoryczny kwartalnika utrzymywał się cały czas na wysokim poziomie. Działacze KKWR taki stan rzeczy, trudny do uzyskania w oparciu o pracę społeczną, zawdzięczają ogromnemu wkładowi pracy, jak i autorytetowi jego głównego redaktora: prof. Lesława Pytki¹⁶⁸⁶. Pełnił on tę funkcję, społecznie, przez cały okres wydawania kwartalnika (1989-2013).



Fotografia 19. Skład pierwszego zespołu redakcyjnego OWT.

Źródło: „Opieka, Wychowanie, Terapia” 1989, nr 1, s. 1.

¹⁶⁸⁴ L. Pytka, *Od Redakcji*, *Opieka, Wychowanie, Terapia* 2004, nr 3-4, s. 3.

¹⁶⁸⁵ Tamże.

¹⁶⁸⁶ B. Głowacka, *40-lecie pracy naukowej...*, s. 28.

Członkami redakcji były osoby związane z działaniami KKWR, zarówno formalni członkowie, jak i przyjaciele i sympatycy Komitetu zainteresowani współredagowaniem czasopisma. Działania całego zespołu ukierunkowywano na ciągłe podnoszenie poziomu merytorycznego zawartości czasopisma, doskonalenie szaty graficznej¹⁶⁸⁷.

Wysoka jakość pisma wpływała na to, że prenumerata czasopisma rozwijała się. Było ono zamawiane przez biblioteki pedagogiczne, wydziałowe na uczelniach oraz przez indywidualnych naukowców, studentów, pedagogów, terapeutów, opiekunów, wychowawców¹⁶⁸⁸. Jednak, jak we wszystkich działaniach KKWR, znów na przeszkodzie stanęły trudności finansowe. MEN przestało dofinansowywać wydawanie kwartalnika. W związku z tym, już w 2004 r. w słowie wstępu tłumaczono czytelnikom, że mimo „uszczuplonych środków finansowych” przeznaczanych na wydawanie OWT, „byłoby porażką zaprzestać całkowitego wydawania pisma”¹⁶⁸⁹. Miało ono wówczas już wysoką renomę krajową, jako forum wymiany myśli, poglądów, prezentacji najnowszych wyników badań terenowych¹⁶⁹⁰. KKWR jako wydawca wraz z redakcją OWT, robili wszystko, aby utrzymać pismo. Pierwszym krokiem w tym celu, było tymczasowe zredukowanie i skumulowaniu kolejnych numerów kwartalnika.

W 2006 r. OWT stał się półrocznikiem i zmienił temat przewodni prezentowanych artykułów na resocjalizacyjno-penitencjarny¹⁶⁹¹, gdyż zauważono, że z biegiem czasu przesyłane materiały zawierały więcej doniesień o charakterze penitencjarnym i kryminologicznym, niż profilaktyczno- resocjalizacyjnym. W 2013 roku ukazały się ostatnie numery kwartalnika i zawieszono jego wydawanie.

Czasopismo OWT dowiodło swej użyteczności społecznej. Było czytane, obecne w bibliotekach, a także cytowane w bibliografiach prac dyplomowych, licencjackich, magisterskich, doktorskich i habilitacyjnych¹⁶⁹². Mimo „wielu krytyk” to zebrało również „wiele laurek” Redakcję chwalono za konsekwencję w prezentowaniu jednego, mało popularnego profilu profilaktyczno-resocjalizacyjnego i dużą różnorodność i wszechstronność przyjmowanych do druku materiałów, mimo iż autorom nie płacono honorariów¹⁶⁹³.

Do OWT dołączano czasopisma (autonomiczne wkładki), przeznaczone dla organizatorów środowiskowej działalności profilaktyczno-wychowawczej.

¹⁶⁸⁷ L. Pytka, *Od Redakcji*, „Opieka, Wychowanie, Terapia” 2007, nr 1-2, s. 3.

¹⁶⁸⁸ Tamże.

¹⁶⁸⁹ L. Pytka, *Od Redakcji*, „Opieka, Wychowanie, Terapia” 2004..., s. 3.

¹⁶⁹⁰ Tamże.

¹⁶⁹¹ Tenże, *Od Redakcji*, „Opieka, Wychowanie, Terapia” 2007..., s. 3.

¹⁶⁹² Tamże.

¹⁶⁹³ Tamże.

W latach 1989-1994 drukowano je w skromnej szacie graficznej i nosiły one nazwę „Materiały Klubu Dyskusyjnego”.



Fotografia 20. Okładka jedno z numerów „Materiałów Klubu Dyskusyjnego KKWR”.
Źródło: Archiwum własne.

Czasopismo stanowiło swoisty dokument KD KKWR. Zawierało przedruki referatów prezentowanych w trakcie spotkań oraz ich omówienia, których dokonywano podczas dyskusji, wraz z wyszczególnieniem imion i nazwisk osób, wypowiadających się na dany temat. Służyły jako źródło wiedzy i inspiracji do pracy z dziećmi i młodzieżą zagrożonych sierectwem i niedostosowaniem społecznym w ŚOW, ale także w innych placówkach, które chciały czerpać z doświadczeń i dorobku KKWR.

Od 1995 roku czasopismo „Materiały Klubu Dyskusyjnego” przekształciło się w publikację: „Nasz Animator”. Warto wspomnieć, że pierwsze cztery numery nowego kwartalnika ukazały się pod nazwą: „Animator”, jednak trzeba było ją szybko zmienić, gdyż istniało już pismo o takim tytule¹⁶⁹⁴. I tak powstał „Nasz Animator”.

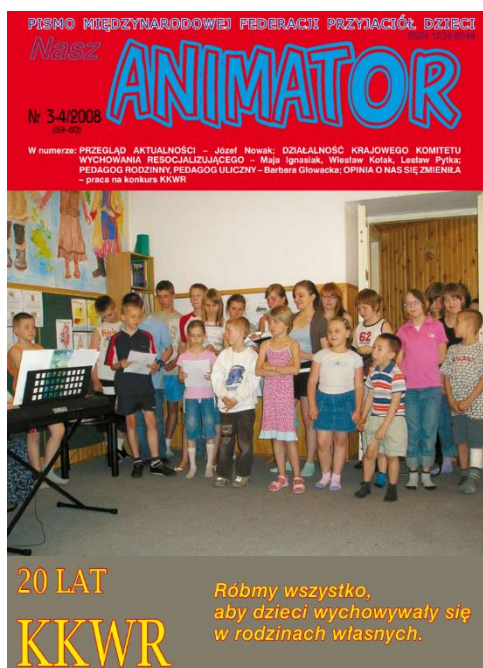
Oprócz referatów i sprawozdań z KD KKWR, a następnie FPDU, które nadal w nim zamieszczano, wzbogacono go o inne materiały, tj.: wywiady z ekspertami, reportaże

¹⁶⁹⁴ B. Głowacka, *W odpowiedzi na problemy...*, s. 11.

z ważnych wydarzeń dla społeczności KKWR, przegląd aktualności pedagogicznych i informacje o organizacjach i instytucjach działających na rzecz dzieci¹⁶⁹⁵.

Zespół redakcyjny gazetki tworzyli: Wiesław Kołak (red. naczelny), Irena Malanowska (zastępca redaktora), Sylwester Góral, Aneta Purzycka, Jola Szklarska (współpraca). Zamierzeniem jest, aby pismo służyło radą i pomocą we wszystkich przedsięwzięciach, w obronie dla dobra i na rzecz dziecka¹⁶⁹⁶.

Od 2008 r. czasopismo „Nasz Animator” zaczęło ukazywać się w wersji elektronicznej, jako pismo redagowane przez MFPD¹⁶⁹⁷.



Fotografia 21. Okładki czasopisma „Nasz Animator” 2008, nr 3-4.

Źródło: Archiwum własne.

Wydawnictwo KKWR wspomagało też programowo i propagandowo ŚOW, wydając w cyklu miesięcznym, od stycznia 1992 r., pisemko „Ognisko”¹⁶⁹⁸. Redagowały je dzieci i młodzież ze ŚOW pod kierunkiem Józefa Nowaka.

¹⁶⁹⁵ Historia powstania i dokonań..., s. 17.

¹⁶⁹⁶ W. Kołak, *Od Redakcji...*, s. 2.

¹⁶⁹⁷ Tamże.

¹⁶⁹⁸ L. Pytko, *Od Redakcji*, „Opieka, Wychowanie, Terapia” 2013, nr 1-2, s. 3.



Fotografia 22. Okładki czasopisma „Ognisko” 2009, nr 1-3.
Źródło: Archiwum własne.

Czasopismo stanowiło swoistą kronikę dnia codziennego ognisk¹⁶⁹⁹. Prezentowano w nim informacje o ciekawych wydarzeniach i uroczystościach, problemach i przeżyciach¹⁷⁰⁰. Publikowano, m.in. teksty o uroczystych kolacjach wigilijnych i śniadaniach wielkanocnych organizowanych w ŚOW (Aneks 46, s. 407). Brali w nich udział rodzice, przedstawiciele parafii, samorządów i zaprzyjaźnione z dziećmi osoby. Nadsyłało teksty opisujące imprezy sportowo-rekreacyjne, wycieczki turystyczno-krajoznawcze, rajdy rowerowe¹⁷⁰¹. Relacjonowano przebieg wypoczynków letnich (Aneks 47, s. 408) i zimowych (Aneks 48, s. 409). Prezentowano także teksty, biorące udział w konkursie literackim „Jak TPD pomogło mi w życiu?” oraz życzenia z okazji Dnia Dziecka, Ojca, Matki, Kolegi, Koleżanki¹⁷⁰². Szacuje się, że „Ognisko” skupiało wokół siebie wielotysięczną grupę dzieci i młodzieży, autorów tekstów i zainteresowanych czytelników¹⁷⁰³. W każdym numerze promowano także twórczość dziecięcą: wiersze, opowiadania, rysunki i fotografie nadesłane przez ogniskowiczów z całej Polski¹⁷⁰⁴.

¹⁶⁹⁹ Spraw. FICE.

¹⁷⁰⁰ H. Romańczuk, *Wstęp*, „Ognisko” 2018, nr 1, s. 2.

¹⁷⁰¹ Tamże.

¹⁷⁰² J. Nowak, *Działalność Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego w latach 1989-1993...*, s. 46.

¹⁷⁰³ H. Romańczuk, *Wstęp...*, s. 2.

¹⁷⁰⁴ Spraw 1992.

„Ognisko” było ulubionym pisemkiem dzieci i młodzieży. Dobrze oceniali je także dorośli, rodzice, opiekunowie, wychowawcy i dyrektorzy placówek. Określali je jako oryginalną, wielotematyczną i wielobarwną formę „Misia”, „Świerszczyka” i „Płomyczka” w jednym wydaniu¹⁷⁰⁵. „Ognisko w wersji papierowej pod nadzorem Józefa Nowaka, ukazywało się do 2015 r.

W 2018 roku wznowiono wydawanie czasopisma, w wersji elektronicznej. Jego redaktorem była p. Marta Kwiatek. W tej formie ukazały się trzy numery tego pisma, zawierające ciekawe fotoreportaż z różnych akcji organizowanych przez ŚOW z całej Polski.



Łamigłówki i zagadki

SUDOKU – co to jest i na czym polega?

Jest to kwadratowy diagram kratkowy 9x9, składający się z dziewięciu podkwadratów (czasami mówi się bloków) 3x3. Celem łamigłówek jest wypełnienie każdego pola w blokach cyframi od 1 do 9, przy czym cyfry nie mogą się powtarzać na całej długości 9-ciu krutek, ani w poziomie ani w pionie.

2			6	7	5			
6	7			1	3		9	6
	5		7	3	2			
7							2	
			3	5		6		4
8	4							
			5	2	6			8

Smakowite zagadki

?

?

?

?

?

?

?

?

?

?

?

?

Latem w ogrodzie wyrósł zielony.
A zimą w beczce będzie kiszony.

Można go wieczorem zobaczyć na niebie.
Jest srebrzysty, lekko świeci i mruga do Ciebie.

Może być niebieskie, szare lub zielone.
Może być spokojne lub bardzo wzburzone.

Z grządek w ogródku zrywamy je co rano,
najlepiej nam smakują, z bitą śmietaną

Czerwone, pyzate, smakowite latem.
A na długą zimę będą koncentratem.

Redakcja „Ogniska”

OGNISKO

Kwartalnik Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego
Nr 001/18 (220)

Wydawca:
Krajowy Komitet
Wychowania Resocjalizującego
Adres redakcji:
ul. Krakowska Przedmieście 6, 00-326 Warszawa
Publikacja i skład:
Marta Kwiatek
Grafika i łamigłówki:
Wychowawstwo Wychowawcy Środowiskowych Ognisk
Wychowawczych TPD

Fotografia 23. Nowa szata graficzna czasopisma „Ognisko”.

Źródło: Archiwum własne.

¹⁷⁰⁵ H. Romańczuk, *Wstęp*..., s. 2.

Rozdział VI. Dorobek i osiągnięcia egzemplifikujące skuteczność działalności opiekuńczo-wychowawczej i profilaktycznej KKWR

Największym osiągnięciem KKWR jest wychowanie kilku pokoleń dzieci, zaniedbanych, odrzuconych, skrzywdzonych, a tym samym zagrożonych sieroctwem i niedostosowaniem społecznym¹⁷⁰⁶. Dzięki całemu sztabowi ludzi zaangażowanych w dzieła, które inicjował Komitet, podarowano każdemu z wychowanków „drugą szansę”, na nowe, inne życie, które nie będzie związane z powielaniem dysfunkcyjnych wzorców wyniesionych z rodziny¹⁷⁰⁷. Wielu z nich z niej skorzystało, układając sobie życie, tak jak marzyli i chcieli, skończyli studia, założyli szczęśliwe rodziny, uczciwie zarabiają na życie. I co najważniejsze dla nich, nie żyją w konflikcie z prawem, a bierne oczekiwanie na wsparcie socjalne od państwa, jakie praktykowały ich rodziny, zamienili na aktywne dążenie do swojego rozwoju, podnoszenie kwalifikacji, aby być w stanie samodzielnie i uczciwie zapewnić byt swoim rodzinom¹⁷⁰⁸.

Z obserwacji dorosłych wychowanków ŚOW i wychowawców, wynika także, że ci którzy nie zostali objęci pomocą ognisk (koledzy i koleżanki z osiedla/dzielnicy), niestety, w wielu przypadkach, powielili dysfunkcjonalne wzorce pokoleniowe swoich rodzin. Prowadzą dziś życie naznaczone przestępczością, przebywają w więzieniach, są zniszczeni przez nałogi¹⁷⁰⁹. Tym samym potwierdzając negatywne prognozy pokoleniowej transmisji wykluczenia, zakładane przez działaczy KKWR wobec dzieci i młodzieży zagrożonej niedostosowaniem społecznym, które nie zostaną „na czas” objęte pomocą odpowiednich instytucji¹⁷¹⁰.

Dużym sukcesem wychowawczym KKWR jest również fakt, iż podopieczni ognisk „chcieli” przyznawać się do tego, że korzystali ze wsparcia „cioć” i „wujków” w ŚOW, którzy stworzyli im „drugi dom”. Wielu z nich nie zerwało kontaktów z placówką po jej ukończeniu¹⁷¹¹. Ale w mniejszym lub większym zakresie, angażowało się w pomoc wychowawcom, jako wolontariusze, nierzadko potem wychowawcy, a nawet kierownicy ŚOW, w myśl zasady patrona KKWR, Lisieckiego: „Oddaj coś wziął”¹⁷¹². O tym, jak ważne były dla nich ogniska świadczy również fakt, że reprezentacja wychowanków ognisk, wystąpiła do Międzynarodowej Kapituły Orderu Uśmiechu o wyróżnienie inicjatora ŚOW i najbardziej

¹⁷⁰⁶ B. Głowacka, *W odpowiedzi na...*, s. 11.

¹⁷⁰⁷ Wywiad z Ireną Małanowską, Warszawa 2018, przeprowadzony przez K. Garbacz, w archiwum autorki.

¹⁷⁰⁸ *Wszedłem na właściwą drogę*, praca konkursowa nt. „Byłem wychowankiem ogniska TPD”, archiwum KKWR.

¹⁷⁰⁹ Tamże.

¹⁷¹⁰ B. Głowacka, *25-lecie...*, s. 10.

¹⁷¹¹ *Rozstrzygnięcie konkursu ogłoszonego przez KKWR: „Byłem wychowankiem ogniska TPD”*, w: *Jak pomagamy dzieciom ulicy*, cz. 2., KKWR, Warszawa 2000, s.3.

¹⁷¹² Wyw. Nowak.

zasłużonych organizatorów tej formy pracy w swoich środowiskach działania. Kawalerami Orderu Uśmiechu zostali wówczas odznaczeni: Wiesław Kołak i Krystyna Chowańska¹⁷¹³.

Dorośli wychowankowie nie wstydzili się mówić o tym, że swój sukces życiowy zawdzięczają pobytowi w ogniskach i chcieli kontynuować misję organizacji, stwarzając zaniedbanym dzieciom i młodzieży szanse i warunki na lepsze życie, jakie oni dostali w swoim dzieciństwie. Wiedzieli bowiem najlepiej, czego potrzebują dzieci, podopieczni ognisk i w jaki sposób można im pomóc.

Mówiąc o osiągnięciach warto podkreślić, że realizacja założeń systemu KKWR przynosiła spodziewane efekty¹⁷¹⁴. Pracę w ŚOW, na terenie województwa mazowieckiego corocznie ewaluowano i oceniano. Było to zadaniem pana Henryka Romańczuka, jednego z członków KKWR¹⁷¹⁵. Jako podstawowe kryteria efektywności ognisk przyjmowano promocję do następnej klasy oraz wyeliminowanie potrzeby umieszczania dzieci w domach dziecka. Dzięki życzliwej atmosferze panującej w ogniskach, podopieczni szybko nadrabiali zaległości szkolne i wszyscy otrzymywali promocję do następnej klasy. Wielu spośród byłych wychowanków ŚOW ukończyło studia na uczelniach wyższych, szkoły średnie i zawodowe. Jest to niewątpliwym osiągnięciem pracy wychowawców ŚOW, gdyż większość z podopiecznych ognisk, zaczynając swój pobyt w placówce, miała trudności w nauce i była zagrożona drugorocznością¹⁷¹⁶.

Drugim ważnym efektem było to, że wśród rodzin podopiecznych nie dochodziło do zerwania więzów rodzinnych. Żaden z nich nie został umieszczony w placówce opieki całkowitej, choć niekiedy niewiele brakowało do takiej interwencji. Jednak dzięki zaangażowaniu wychowawców i pedagoga rodzinnego udawało się zapobiec takim sytuacjom¹⁷¹⁷. Skutecznie eliminowano także lęk przed szkołą i wynikające z niego wagary, długie nieobecności dzieci. Dzięki temu, że dzieci były przygotowane, miały odrobione lekcje, były wyposażone w przybory szkolne i zeszyty nie bały się chodzić do szkoły i stawiać czoła uczniowskim wyzwaniom¹⁷¹⁸. Okazywało się też, że dzięki temu, że miały ciekawe wakacje, zapewnione przez ogniska, pełne wycieczek, konkursów, gdy wracały we wrześniu do szkoły, nie wstydziły się już i nie unikały lekcji, bo miały w końcu też o czym opowiadać¹⁷¹⁹.

W latach 1989-1993 działalność ŚOW i zespołów ds. profilaktyki społecznej była dwukrotnie oceniana na posiedzeniach zarządu KKWR z udziałem przedstawicieli MEN

¹⁷¹³ Wyw. Zabrocki.

¹⁷¹⁴ W. Kołak, *Uwagi o 25-letniej...*, s. 9.

¹⁷¹⁵ Wyw. Kołak.

¹⁷¹⁶ W. Kołak, *Placówka KKWR w Serocku...*, s. 93.

¹⁷¹⁷ Tenże, *Uwagi o 25-letniej...*, s. 9.

¹⁷¹⁸ Tamże.

¹⁷¹⁹ Wyw. Malanowska.

i Ministerstwa Sprawiedliwości, za każdym razem otrzymując wysoką ocenę¹⁷²⁰. Wówczas zarekomendowano i ustalono, że należy rozszerzać sieć tych placówek, przede wszystkim w miejscowościach szczególnie zagrożonych patologią społeczną¹⁷²¹.

Działalność KKWR, zwłaszcza inicjowane przez nich ŚOW doczekały się wielu pozytywnych ocen, badań, monografii, prac magisterskich, artykułów prasowych, programów radiowych i telewizyjnych¹⁷²². Jedną z ciekawszych publikacji, która będzie związana z upowszechnieniem dorobku KKWR, jest opracowywana przez profesora Stanisława Leszka Stadniczeńko książka o „pedagogice solidarności”, w której KKWR, zostanie opisany jako jeden z jej istotnych pionierów¹⁷²³. W ocenie, zarówno założycieli KKWR, jego działaczy, ale również wielu specjalistów ds. pedagogiki, która znajduje się w materiałach przygotowywanych do wspomnianej książki, działalność opiekuńczo-wychowawcza i profilaktyczna na rzecz dzieci i ich rodzin, podejmowana przez Komitet, była jedną z najcenniejszych inicjatyw społecznych w tym okresie¹⁷²⁴. Zgodnie stwierdzono, że żadnej organizacji pozarządowej nie udało się stworzyć osobnego systemu wychowawczego i zdobyć tylu sukcesów organizacyjnych i innowacyjnych w dziedzinie „poprawy sytuacji najmłodszych Polek i Polaków”, jak zrobił to KKWR, stając się tym samym pretendentem do miana pioniera „pedagogiki solidarności”¹⁷²⁵.

Jednak niewątpliwie najważniejszym świadectwem potwierdzającym trafność przyjętych przez KKWR rozwiązań są prace konkursowe, nadesłane na konkurs literacki: „Byłem Wychowankiem TPD” (Aneks 49, s. 410-412)”¹⁷²⁶. Został on ogłoszony z okazji 10-lecia działalności KKWR. Aby wziąć w nim udział, należało napisać swoje najciekawsze wspomnienie z pobytu w ŚOW. Wszystkie nadesłane wypracowania stanowią nieocenioną skarbnicą wiedzy o formach pracy ogniskowej, panującej tam atmosferze i relacjach. Zawierają także szczegółowe opisy wyjazdów wakacyjnych i wycieczek. Każde z nich jest także pełne wzruszających, bo autentycznych przykładów tego, co w życiu wychowanków zmienił pobyt w ŚOW oraz jak go oceniają i wspominają, jako dorośli ludzie¹⁷²⁷. Sukces tego konkursu, spowodował, że ogłoszono jeszcze kolejne jego edycje: „Byłem dzieckiem ulicy” oraz „Konkurs na wspomnienia dla wychowawców ognisk”. Najciekawsze prace publikowano pod pseudonimami na łamach gazetki „Ognisko”.

¹⁷²⁰ J. Nowak, *Działalność Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego w latach 1989-1993...* s. 47.

¹⁷²¹ Tamże.

¹⁷²² W. Kołak, *Wstęp*, w: *Jak pomagamy dzieciom ulicy*, cz. 2., KKWR, Warszawa 2000, s.2.

¹⁷²³ Tenże, *Skuteczna idea pomocy dzieciom...*, s. 4-6.

¹⁷²⁴ Tamże, s. 6.

¹⁷²⁵ Tamże.

¹⁷²⁶ Tenże, *Wstęp*, w: *Jak pomagamy dzieciom ulicy...*, s.2.

¹⁷²⁷ *Rozstrzygnięcie konkursu...*, s.3.

Zdaniem Przewodniczącego Komitetu, organizacji udało się „osiągnąć” o wiele więcej niż planowano, zakładając ją¹⁷²⁸. Nie tylko powołano znaczącą liczbę, bo aż 400 ŚOW w całej Polsce, ale także stworzono uniwersalny i ponadczasowy system profilaktyczno-wychowawczy, który może być z powodzeniem wdrażany przez inne organizacje¹⁷²⁹.

6.1. Sukcesy organizacyjne i innowacyjne

Kluczowym osiągnięciem organizacyjnym KKWR jest to, że utrzymał swoją działalność i nieustanie ją kontynuuje, już ponad 30 lat (1989-2023). Podczas, gdy wiele innych organizacji, które mimo iż były powoływano w celu realizacji bardzo potrzebnych, często niezbędnych zadań, nie przetrwało „ próby czasu” i stawianych im barier administracyjno-finansowych¹⁷³⁰. Jak wskazuje prof. Pytka, niewątpliwie jest to zasługą Zarządu KKWR i jego Przewodniczącego: Wiesława Kołaka, którego określa mianem „świątecznego organizatora i animatora ruchu KKWR, ale także twórcy i realizatora w jednej osobie”¹⁷³¹.

Mając do wyboru możliwość podejmowania spektakularnych działań zewnętrznych albo „organiczną pracę u podstaw”, działacze KKWR zazwyczaj decydowali się na tę drugą, mimo iż, miała często węższy zakres i dawała odroczone efekty¹⁷³². Kierownicy i wychowawcy placówek z determinacją realizowali cele stawiane ŚOW. Priorytetem zawsze była nauka i odrabianie lekcji, następnie zajęcia wyrównawcze, korekcyjne, terapeutyczne, dopiero potem był czas na rozrywkę i rekreację. Zgodnie z członem nazwy ognisk: „wychowawcze”, zwracano uwagę na to, aby podopieczni oprócz praw i przywilejów, mieli także równie potrzebne im do właściwego rozwoju obowiązki¹⁷³³. Z każdym spisywano indywidualny kontrakt pedagogiczny, którego zapisów konsekwentnie przestrzegano przez cały okres pobytu danego wychowanka w ognisku. Wierne trzymanie się założeń, bywało często trudne, gdyż dzieci stawiały opór, wołały robić inne, przyjemniejsze rzeczy. Jednak w perspektywie czasu taki sposób organizacji pracy w ogniskach przynosił zakładane efekty. Doceniały je zarówno dzieci, jak i ich rodzice, a nawet nauczyciele, którzy wielokrotnie składali pracownikom ŚOW gratulacje i wyrazy uznania za sukcesy edukacyjne i wychowawcze, jakie ich uczniowie osiągają, dzięki solidnej pracy w ogniskach¹⁷³⁴. Przykładem ponadczasowej „wartości” zasad pracy edukacyjno-wychowawczej w ŚOW, może być sytuacja zaobserwowana w innych warszawskich placówkach wsparcia dziennego¹⁷³⁵. W pewnym momencie swojego działania,

¹⁷²⁸ W. Kołak, *System opiekuńczo-wychowawczy...*, s. 12

¹⁷²⁹ Tamże.

¹⁷³⁰ L. Pytka, *Od pomysłu do wdrożenia KKWR...*, s. 13.

¹⁷³¹ Tamże.

¹⁷³² Spraw.1995-1998.

¹⁷³³ Wyw. Kołak.

¹⁷³⁴ Tamże.

¹⁷³⁵ Wyw. Nowak.

większość z nich, aby zachęcić dzieci i młodzież oraz ich rodziców do zapisów, postawiła jedynie na atrakcyjność i spektakularność swojej oferty (organizacja nowoczesnych form zajęć dodatkowych, wyjść do kin, na basen). Zrezygnowano natomiast z kluczowej roli takich miejsc, jaką powinno być, oprócz zajęć dodatkowych, stawianie wymagań dotyczących wspólnego odrabiania lekcji, nauki obowiązkowości, dobrych manier, relacji koleżeńskich, która w placówkach KKWR zawsze i niezależnie od czasów, rodzaju przebywających w nich podopiecznych od stanowi priorytet¹⁷³⁶. Sytuacja ta spowodowała, że początkowo placówki KKWR zaczęły tracić zainteresowanie, gdyż dzieci i młodzież wołały wybrać miejsca, gdzie będzie im „łatwiej i przyjemniej”. Jednak, gdy na szczeblu samorządowym, zauważono, że wyniki w szkołach warszawskich pogarszają się, placówkom finansowanym przez miasto, zlecono priorytetowo: realizację zadań z zakresu wspierania w nauce, uzupełnioną ofertą zajęć dodatkowych. Potwierdziło to słuszność założeń systemu KKWR według którego pracowały ŚOW i po raz kolejny potwierdziło pełną profesjonalizację ich usług¹⁷³⁷.

Realizacja programu opiekuńczo-wychowawczego i profilaktycznego w ŚOW, opracowanego przez KKWR, przebiegała w sposób rytmiczny i zgodny z planem, dzięki niewątpliwemu osiągnięciu organizacyjnemu, jakim było skupienie wokół idei KKWR zaangażowanej i merytorycznie przygotowanej kadry specjalistów, którzy posiadali niezbędną w tej pracy pasję i „chęć” pracy na rzecz „dobra” dzieci ulicy, realizując w praktyce założenia programowe KKWR¹⁷³⁸. Ich działania wspierało także szerokie grono wolontariuszy, lekarzy, księży, instruktorów ośrodków kultury, działaczy KKWR i TPD, którzy utożsamiali się z ideami Komitetu realizując je w swoich środowiskach pracy¹⁷³⁹.

Wielkim sukcesem organizacyjnym KKWR było również świętowanie jubileuszy swoich kolejnych rocznic, w taki sposób, aby podkreślić szerszemu gronu odbiorców, swoje dokonania i efekty codziennej pracy. W ten sposób chciano przyczynić się do upowszechnienia misji organizacji i uwrażliwić instytucje i organizacje pozarządowe na potrzebę kontynuowania działań zainicjowanych przez KKWR dla „dobra” dzieci i młodzieży, zwłaszcza tej zagrożonej sieroctwem i niedostosowaniem społecznym. Jak już zostało wspomniane z okazji 10-lecia Komitet zorganizował, m.in. konkurs literacki „Byłem Wychowankiem Ogniska TPD”, który cieszył się dużym zainteresowaniem wychowanków. Wpłynęło 25 prac, które cechował ładny język (nierzadko stylizowany na gwarę młodzieżową) oraz ciekawa forma (np. wierszowana),

¹⁷³⁶ Tamże.

¹⁷³⁷ Tamże.

¹⁷³⁸ B. Głowacka, *25 lecie Krajowego...*s. 17.

¹⁷³⁹ H. Romańczuk, *Zespoły do spraw profilaktyki społecznej i resocjalizacji- to znaczące wzbogacenie pracy środowiskowej z dziećmi i młodzieżą*, „Opieka, Wychowanie, Terapia” 1993, nr 2, s. 8.

które świadczyły o ambicjach literackich, piszących je byłych wychowanków ŚOW¹⁷⁴⁰. Następnie z okazji 15-lecia istnienia, zredagowano i opublikowano książkę pt. *Dajmy dzieciom szansę*, w postaci zbioru artykułów, opisujących dotychczasową działalność KKWR. Zawierała ona teksty mówiące, m.in o powstaniu i rozwoju Komitetu, programach „okołoogniskowych”, oraz innych inicjatywach, których celem było zawsze wzbogacanie działalności Komitetu i podnoszenie jego działań na coraz wyższy i bardziej profesjonalny poziom¹⁷⁴¹. Na 20-lecie KKWR przygotowano specjalne wydanie „Naszego Animatora”¹⁷⁴². Umieszczono w nim wywiady i artykuły poświęcone inicjatywom KKWR, związanym zwłaszcza z opisem przebiegu realizacji głównych zadań i form pracy założonych od samego początku przez KKWR, a także obszerny raport z działań delegatury w Koszalinie. Na łamach czasopisma głośno apelowano także o tym, że w XXI wieku, w UE, nie powinno brakować pieniędzy na realizację efektywnej pracy wychowawczo-profilaktycznej z dziećmi i młodzieżą zagrożoną niedostosowaniem społecznym¹⁷⁴³. Z okazji 25-lecia KKWR, jego przewodniczący, Wiesław Kołak został zaproszony do wygłoszenia referatu opisującego działania KKWR, na konferencji międzynarodowej, pt.: „Odkrywanie fenomenu dzieci ulicy w ciągłości jego istnienia” zorganizowanej przez Katedrę Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji Akademii Ignatianum w Krakowie, dn. 13 maja 2015 r.¹⁷⁴⁴. Zebrani uczestnicy mogli wysłuchać prelekcji pt.: „25 lat troski o dzieci ulicy w pracy Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego”¹⁷⁴⁵. Z kolei w ramach przygotowań do świętowania 30-lecia KKWR przygotowano, m.in. nową stronę internetową organizacji (Aneks 50, s. 413). Zamieszczono na niej wiele cennych materiałów dotyczących działań Komitetu, m.in. aktualny statut, opisy programów pedagogicznych i inicjatyw podejmowanych przez KKWR, archiwalne numery czasopism wydawanych przez KKWR¹⁷⁴⁶. A także publikowano na bieżąco aktualności o podejmowanych działaniach, m.in. wznowiając elektroniczne wydawanie gazetki „Ognisko”. Zachęcano do wpłat 1% na rzecz organizacji oraz zapisania się na otrzymywanie „Newslettera”, zawierającego najważniejsze informacje o bieżącej działalności KKWR.

Niewątpliwie KKWR ma też na swoim koncie wiele sukcesów innowacyjnych. Przede wszystkim należy do nich zaliczyć stworzenie programu wychowawczo-profilaktycznego dla

¹⁷⁴⁰ *Rozstrzygnięcie konkursu...*, s.3.

¹⁷⁴¹ W. Kołak, *Aby zostali wartościowymi...*, s. 7.

¹⁷⁴² Tenże, *Od Redakcji...*, s. 2.

¹⁷⁴³ Tamże.

¹⁷⁴⁴ B. Adamczyk, *Sprawozdanie z międzynarodowej konferencji naukowej z cyklu: „Problematyka osób wykluczonych społecznie i formy niesienia im pomocy”; pierwsza edycja konferencji: „Odkrywanie...”, Kraków, 13.05.2015*”, „Studia Pedagogica Ignatiana. Rocznik Wydziału Pedagogicznego akademii Ignatianum w Krakowie 2016, nr 19, s. 269.

¹⁷⁴⁵ Tamże.

¹⁷⁴⁶ Strona internetowa KKWR, <https://kkwr.org.pl/> (dostęp: 5.03.2023).

ŚOW oraz innowacyjnych form pracy dedykowanych dla wychowawców pracujących z dziećmi ulicy. Co tydzień w gabinecie Przewodniczącego Kołaka spotykała się Rada Programowa KKWR, którą zawsze tworzyli najwybitniejsi profesorowie uczelni pedagogicznych, pracownicy instytucji państwowych, działających na rzecz dziecka i rodziny. Nieustannie debatowano nad tworzeniem nowych form działań i ewaluowano dotychczasowe, szukając tych najbardziej odpowiadającym potrzebom dzieci i ich rodzin¹⁷⁴⁷. Warte uznania jest to, że mimo wielkiej kompetencji kadry tworzącej programy KKWR, nigdy ich celem nie było wyeliminowanie dotychczasowych metod pomocy osobom ze środowisk wykluczonych społecznie świadczonych przez instytucje państwowe. Zawsze ich działania miały na celu jedynie uzupełnianie istniejących form opieki o nowe, metody, pomysły i działania, które można by podjąć w określonych, niezagospodarowanych jeszcze obszarach z tej dziedziny. Świadczyło to o wielkiej pokorze działaczy KKWR wobec instytucji i „dziecka”, które nie powinno nigdy stawać się przedmiotem „wścigu” różnych organizacji o najlepsze miejsce w systemie opieki.

Powstawały również delegatury Komitetu w innych miastach, a na inicjowane co roku z wielkim rozmachem międzynarodowe Fora Przyjaciół Dzieci Ulicy, zjeżdżali się działacze z różnych zakątków kraju i świata, którzy utożsamiali się z misją i programem działań KKWR na rzecz dzieci i młodzieży zagrożonej sieroctwem i niedostosowaniem społecznym. KKWR uruchomił także własny Ośrodek Szkoleniowo- Metodyczny i wydawnictwo. Sztandarowe czasopismo Komitetu „Opieka, Wychowanie, Terapia” było chętnie czytane i prenumerowane do wielu bibliotek i innych instytucji w całej Polsce. Gdy przestało się ukazywać, jedynie z powodów finansowych, telefon w redakcji jeszcze przez wiele miesięcy „urywał się” od prośb, aby wznowić dalszą publikację tego cennego dla środowisk opiekuńczych kwartalnika¹⁷⁴⁸.

Wszystkie inicjatywy KKWR, choć nie zawsze realizowane w tak kompleksowym zakresie, jak chciano i planowano, znacząco przyczyniły się do skupienia uwagi instytucji rządowych i samorządowych, społecznych, mediów, na grupie dzieci wywodzących się z rodzin niewydolnych wychowawczo, patologicznych zaniedbanych, która potrzebowała szczególnej opieki i kompleksowych działań profilaktycznych, aby nie zejść „na złą drogę”¹⁷⁴⁹.

¹⁷⁴⁷ Wyw. Kołak.

¹⁷⁴⁸ Wyw. Małanowska.

¹⁷⁴⁹ Tamże.

6.2. Efektywne pokonywanie trudności związanych z funkcjonowaniem ŚOW

Największą trudnością z jaką borykał się KKWR były zdecydowanie finanse¹⁷⁵⁰. Wydaje się to być sytuacją paradoksalną, że organizacja wobec której z każdej strony „płyną” słowa uznania dla jej dokonań i poparcie dla inicjowanych przez nią działań, nie ma zapewnionej stabilności finansowej, ze względu na brak dofinansowania ze strony samorządów, którego to zadania z zakresu pomocy dziecku i rodzinie pomaga intensywnie realizować¹⁷⁵¹. Jednak, jak relacjonuje Przewodniczący Kołak, po prostu „zorientowano się, że organizacjom pozarządowym można nie dać środków na funkcjonowanie i jakoś rozpaczliwie będą sobie radzić”¹⁷⁵².

Na początku idea pracy opiekuńczo-wychowawczej, jaką prowadziły ogniska, była doceniana przez władze oświatowe, o czym świadczyło ich stałe dofinansowanie przez kuratoria¹⁷⁵³. Po reformach administracyjnych, finansowanie ŚOW przekazano do samorządów (starostwa, potem gminy), ale bez zapewnienia środków z budżetu państwa na ich prowadzenie. Zmieniające się podmioty i warunki finansowania organizacji pozarządowych, przy jednocześnie stale rosnącej ich liczbie, spowodowała, że żadnej z nich nie udawało się osiągać zadowalającego poziomu stabilizacji finansowej¹⁷⁵⁴.

Potrzeba prowadzenia placówek otwartej opieki środowiskowej niestety nie była nigdy priorytetem dla władz samorządowych, podobnie jak sytuacja dzieci i młodzieży, zwanej dziećmi ulicy. Sytuacja ta, którą działacze KKWR nazywali „krótkowzrocznością” władz, była kolejną barierą, w realizacji misji i założeń KKWR. Prezes nieustannie podejmował rozmowy z władzami na ten temat, argumentując, że brak odpowiedniej pomocy profilaktycznej udzielonej tym dzieciom „dziś”, będą wymagali pomocy resocjalizacyjnej, która będzie kosztowała państwo dużo więcej, niż funkcjonowanie ŚOW, które mogą temu zapobiec¹⁷⁵⁵.

Zaczęto podejmować wiele akcji w celu ratowania ognisk. Samorządom zaproponowano współpracę, oferując gotowe projekty realizacji działań na rzecz dziecka i rodziny, które należały do zadań powiatów i gmin. W pozyskiwanie środków na funkcjonowanie ŚOW włączali się także kierownicy i wychowawcy ognisk. Starali się pozyskiwać sponsorów, którzy przekazaliby darowizny rzeczowe i finansowe oraz organizować różne akcje charytatywne, np. sprzedaż kartek robionych przez dzieci, kiermasze w czasie imprez lokalnych i regionalnych. Wiedzieli, że „los” ognisk jest teraz także w ich

¹⁷⁵⁰ Wyw. Kołak.

¹⁷⁵¹ W. Kołak, *20 lat KKWR*, rozm. przepr. I. Malanowska, <https://zg.tpd.org.pl/pl/dzialalnosc-tpd/krajowy-komitet-wychowania-resocjalizujacego.html> (dostęp: 25.03.2023).

¹⁷⁵² Tenże, *Aby zostali wartościowymi...*, s. 7.

¹⁷⁵³ *Pomoc, edukacja, rozrywka...*, s.16.

¹⁷⁵⁴ *Spraw.1992*.

¹⁷⁵⁵ W. Kołak, *Aby zostali wartościowymi...*, s. 7.

rękach, więc nie bali się dzwonić do darczyńców, nawet jeśli już kilka razy im odmówili¹⁷⁵⁶. Nie ustawano również w wyszukiwaniu dofinansowań do projektów realizowanych w placówkach. Mimo iż „środki konkursowe” nie zapewniały stabilności dla funkcjonowania ognisk, gdyż miały charakter jedynie „czasowego wsparcia”. Stwarzały jednak wiele możliwości rozszerzania ofert proponowanych przez ŚOW dla dzieci i młodzieży. Dzięki środkom finansowym z takich projektów, udało się zorganizować możliwość regularnych spotkań dla „starszej młodzieży”, w pomieszczeniach ŚOW, po zakończonych zajęciach dedykowanych dla młodszych dzieci¹⁷⁵⁷. Inicjatywa spotkała się z dużym zainteresowaniem młodych ludzi, gdyż oferowano im szereg ciekawych zajęć i opiekę życzliwych i zainteresowanych ich problemami dorosłych.

Działacze KKWR i pracownicy ŚOW wiedzieli, że nie można zrażać się trudnościami, ale trzeba robić wszystko, aby kontynuować podjętą pracę wychowawczo-profilaktyczną. Dzieci i młodzież, bez wsparcia mądrych wychowawców i odpowiedzialnych rodziców, same nie będą w stanie sobie pomóc. Wspólnymi siłami Komitetowi udało się zdobyć rangę organizacji o zasięgu ogólnopolskim, a nawet międzynarodowym. Co stanowiło jeden z jego celów od samego początku działalności¹⁷⁵⁸. Dla wielu osób stał się przewodnikiem w pełnionej misji na rzecz dziecka i rodziny, zgodnie z hasłem: „Zróbmy wszystko, aby dzieci wychowywały się w rodzinach własnych”¹⁷⁵⁹.

Trudnością z jaką borykały się od zawsze ŚOW jest także pewnego rodzaju „napiętnowanie społeczne”. Wiąże się ono z przekonaniem, że są one miejscem, gdzie uczęszcza młodzież zdemoralizowana, pochodząca z rodzin patologicznych, która jest tam poddawana zabiegom socjalizacji i resocjalizacji¹⁷⁶⁰. Nie jest to prawda, gdyż od zawsze starano się, aby ŚOW były placówkami ogólnodostępnymi, miejscem dla wszystkich potrzebujących, zarówno dla dzieci i młodzieży z trudnych środowisk, jak i z „dobrych” domów”, które chciały spędzić tam swój czas w pozytywny sposób, pod okiem wykwalifikowanej kadry wychowawców, podczas, gdy ich rodzice w tym czasie są w pracy¹⁷⁶¹. Nierzadko przyjmowano także dzieci z różnymi niepełnosprawnościami, dla których nie było miejsca w innych placówkach. Jak się okazywało, taki sposób doboru wychowanków przynosił ogromne korzyści społeczne dla wszystkich. Dzieci z domów o „lepszem” statusie materialnym, widząc niedostatki, z jakimi borykają się ich rówieśnicy z biedniejszych rodzin,

¹⁷⁵⁶ Wyw. Nowak.

¹⁷⁵⁷ Tamże.

¹⁷⁵⁸ Wyw. Kołak

¹⁷⁵⁹ Wyw. Chowańska.

¹⁷⁶⁰ A. Nowak, *Ogniska Wychowawcze od nowa*, „Kultura Liberalna” 2015,

<https://kulturaliberalna.pl/2015/10/14/anna-nowak-ogniska-wychowawcze-warszawa/> (dostęp: 3.03.2023).

¹⁷⁶¹ Tamże.

doceniali to, co mają, rozumiejąc, że nie każdy dostał taką „szansę od losu”¹⁷⁶². Wspierając w różnych czynnościach swoich niepełnosprawnych rówieśników, często całkowicie zależnych od życzliwości i troski drugiego człowieka, uczyli się w praktyce, jak pomagać innym. Wspólnie z rodzicami, jeśli pozwalała im na to sytuacja finansowa, wspomagali ogniska paczkami żywnościowymi, z których można było zapewnić wszystkim smaczne podwieczorki. Najpiękniejszym świadectwem atmosfery panującej w ognisku, jest tekst konkursowy jednego z wychowanków, w którym pisze, że postawa wychowawców wobec wszystkich dzieci z różnymi problemami, zawsze pełna życzliwości, szacunku i zrozumienia dla ich błędów, była najlepszą formą nauki tego, jak „kochać bliźniego”. Każdy z wychowanków stawiał ich sobie w tym względzie za wzór, chcąc umieć postępować tak samo¹⁷⁶³.

Aby zmienić wizerunek ŚOW, ze względu na dobro dzieci tam uczęszczających, podejmowano wiele inicjatyw. Przede wszystkim wychodzono „na zewnątrz”, aby prezentować talenty i pasje wychowanków ognisk. W ten sposób pokazywano szerszej społeczności mieszkańców „co robią” dzieci i młodzież w ŚOW i jak pięknie się tam rozwijają. Organizowano imprezy sportowe, nawet na szczeblu krajowym i międzynarodowym, podczas których prezentowano zdolności piłkarskie chłopców. Prezentowano także talenty artystyczne podopiecznych (śpiew, taniec) poprzez wystąpienia podczas różnych uroczystości gminnych, miejskich, młodzieżowych, a także przeglądów piosenki, np. wakacyjnej. Jeden z byłych wychowanków opowiada w swoim wypracowaniu konkursowym, o tym, że był przezywany i szykanowany przez szkolnych kolegów, z powodu tego, że uczęszcza do ogniska. Zmieniło się to, gdy jedna z wychowawczyń utworzyła zespół taneczny, w którego skład weszli podopieczni ŚOW. Przygotowano nowoczesny program artystyczny z którym występowano na różnych wydarzeniach publicznych, wyjeżdżano także do innych miejscowości, m.in. tam, gdzie na obozach przebywali rówieśnicy ze szkoły do której chodzili podopieczni ŚOW. Gdy oglądano ich pięknie przygotowane i ciekawe występy, zaraz po nich wszyscy młodzi widzowie, też chcieli zapisać się do ogniska. W ten sposób problem „wytykania palcami” osób tam uczęszczających, skończył się¹⁷⁶⁴.

Drugim przykładem próby zmiany świadomości społeczeństwa na temat ognisk, były warszawskie warsztaty urbanistyczne zorganizowane w 2015 r., w ognisku „Mokotów”, przy ul. Grottgera 25¹⁷⁶⁵. Pomysłodawcy tej inicjatywy, skierowali ją do ŚOW, gdyż zauważono, że placówki te nie tylko są napiętnowane nieświadomością społeczeństwa, co tak naprawdę się w nich dzieje, ale także w pewien sposób „odstają” od przestrzeni miejskiej swoim wyglądem

¹⁷⁶² Wyw. Malanowska.

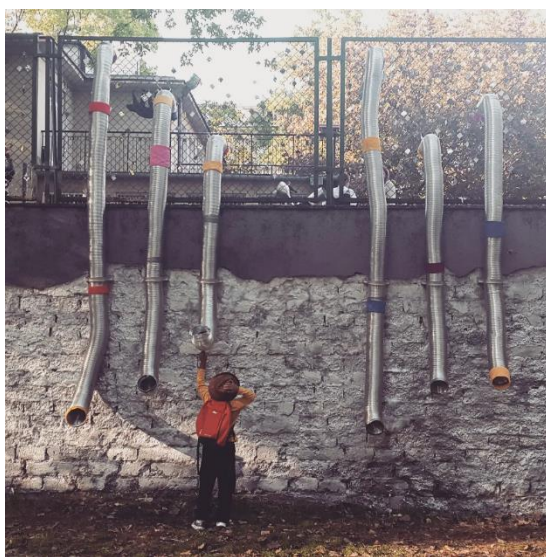
¹⁷⁶³ *Kochane dziecko*, praca konkursowa nt. „Byłem wychowankiem ogniska TPD”, archiwum KKWR.

¹⁷⁶⁴ *Opinia o nas się zmieniła*, praca konkursowa nt. „Byłem wychowankiem ogniska TPD”, archiwum KKWR.

¹⁷⁶⁵ A. Nowak, *Ogniska Wychowawcze od nowa...*[online].

zewnątrznym. Dzieje się tak dlatego, że często są prowadzone w budynkach przekazanych przez miasto, które niegdyś służyły do innych celów. W związku z tym mają zakratowane okna, wysokie ogrodzenia, są obdrapane i pomalowane szarymi, smutnymi farbami.

Wspólnie z wychowankami ogniska „Mokotów” opracowano koncepcję przekształcenia ich ogniska, tak, aby ożywić je i bardziej zintegrować ze środowiskiem dzielnicy, w której funkcjonuje. Jednym z pomysłów była renowacja muru, który oddzielał placówkę od pobliskiego parku. Wykonano na nim „interaktywną instalację”, która miała prowokować do zabawy, zarówno od jej strony zewnętrznej, jak i wewnętrznej. W ten sposób symbolicznie chciano pokazać obniżenie przeszkody między placówką, a światem zewnętrznym¹⁷⁶⁶.



Fotografia 24. Interaktywna instalacja na bramie przy ognisku „Mokotów”.

Źródło: fot. M. Grzesikowska; A. Nowak, *Ogniska Wychowawcze od nowa...*[online].

Dodatkowo szary budynek ogniska ozdobiono lusterkami i kolorowymi malowidłami przedstawiającymi sylwetki zwierząt. Taki wygląd placówki rozweselał to miejsce i wzbudzał zainteresowanie wśród przechodniów. Finałem projektu było zorganizowanie na terenie placówki pikniku dla dzieci i rodziców z całej dzielnicy, aby umożliwić poznanie jej „prawdziwego oblicza” przez okolicznych mieszkańców.

Warto również przyjrzeć się trudności jaką stanowiła bezpośrednia praca edukacyjno-wychowawcza prowadzona w ŚOW. Pomiar jej efektów, które są odroczone w czasie był trudny, chociażby ze względu na brak pewności, co do trwałości korzystnych zmian¹⁷⁶⁷. Dlatego nie zawsze była ona odpowiednio doceniana przez inne osoby, pracujące z danym dzieckiem i obserwujących jego zachowania na co dzień. Sami wychowawcy często także

¹⁷⁶⁶ Tamże.

¹⁷⁶⁷ I. Gątarek, *Opiekunczo-wychowawcza działalność...*, s.138.

doświadczali frustracji, gdyż mieli poczucie, że wykonują „syzyfową pracę”. Dzieci osiągały zamierzone efekty, a następnie znów wracały do swoich starych, agresywnych, buntowniczych zachowań¹⁷⁶⁸. Jednak i na tę trudność, było rozwiązanie, udawało się ją pokonać, gdy patrzyło się na każde dziecko „sercem”, nie oceniając go przez pryzmat tylko zewnętrznych zachowań. W jednej z relacji wysłanych na konkurs, wychowawczyni opowiada o chłopcu, swoim podopiecznym, którego szukała, gdyż chciała z nim porozmawiać o jego ostatnim nieodpowiednim zachowaniu w placówce. Spotkała go na plaży, był zajęty wrzucaniem do morza meduz. Zapytany o to co robi, tłumaczył, że jeśli zostaną one na brzegu, ludzie je rozdeptają lub zginą same, bez dostępu do wody. Wychowawczyni zaczęła mu pomagać, ale szybko zauważyła, że ta praca nie ma sensu, bo wrzucone meduzy, za chwilę z powrotem wypływają na plażę. Jednak chłopiec zawstydził ją swoją odpowiedzią, mówiąc, że ta praca ma sens, dla tych meduz, które uda się uratować, bo nie zostaną wyrzucone przez fale i popłyną dalej¹⁷⁶⁹. Autorka tekstu pisze, że zrozumiała wówczas sens swojej pracy jako wychowawca w ŚOW, dzięki życzliwej pomocy dorosłych, którzy widzą i rozumieją sens swojej „syzyfowej pracy” z dziećmi i młodzieżą, uda się uratować wiele dzieci, które same nie potrafią sobie pomóc¹⁷⁷⁰.

Obserwacja działań KKWR pod kątem ciągłych, wieloletnich prób nawiązywania współpracy i uzyskania stałego finansowania na swoje działania od instytucji państwowych i samorządowych, dostarcza smutnej refleksji. Jeśli nawet problemy dzieci i młodzieży zostaną dobrze rozpoznane, a rozwiązania skutecznie zaprogramowane, nie zawsze będą mogły być one wdrożone, głównie ze względu na brak świadomości skutków, jakie przyniesie zaniedbanie tego obszaru działań przez kluczowe osoby, które mogłyby pomóc¹⁷⁷¹. KKWR jednak nie poddaje się w realizacji swojej misji i nieustannie uświadamia osoby odpowiedzialne za decyzje w państwie, że nie może być ważniejszych spraw, niż wychowanie młodego człowieka, bo skutki finansowe i społeczne zaniechania pomocy dzieciom i młodzieży zagrożonej niedostosowaniem i sieroctwem społecznym mogą być ogromne. Dlatego należy im pomagać, bo to po prostu „opłaci się” społeczeństwu¹⁷⁷².

¹⁷⁶⁸ M. Sembrat, *Ratujcie meduzy*, praca konkursowa nt. „Konkurs na wspomnienie dla wychowawców ognisk”, archiwum KKWR.

¹⁷⁶⁹ Tamże.

¹⁷⁷⁰ Tamże.

¹⁷⁷¹ Tenże, *Zamiast wstępu*, w: *Być dzieckiem i przetrwać...*, s.9.

¹⁷⁷² W. Kołak, *20 lat KKWR...*[online].

6.3. Perspektywy działalności wychowawczej i profilaktycznej KKWR na przyszłość

Mogłoby się wydawać, że problemy opisane w niniejszej dysertacji tj. dzieci ulicy, dysfunkcyjna rodzina, przemoc domowa i rówieśnicza, łamanie praw dziecka przez dorosłych, chłód emocjonalny i brak więzi w rodzinach, to „odległa przeszłość”. Jednak historia cały czas zatacza koło, rozszerzając zakres problemów o kolejne, związane z przemianami społeczno-kulturowymi. Następuje wiele pozytywnych zmian związanych z funkcjonowaniem dzieci i ich rodzin, ale ciągle również generowane są nowe problemy, z którymi nie radzą. Media codziennie donoszą o kolejnych przypadkach dzieci zaniedbanych i skrzywdzonych w różny sposób przez swoich opiekunów. Psycholodzy i pedagodzy alarmują o statystykach dotyczących młodych ludzi. Coraz więcej z nich wymaga kompleksowej opieki z zakresu zdrowia psychicznego, zmagają się z depresją, zaburzeniami odżywiania. Wzrasta ilość samobójstw w tej grupie wiekowej. A po różnych incydentach związanych z agresją i przemocą, których dokonano bez skrępowania, w ciągu dnia, „na oczach” przechodniów, urzędnicy zastanawiają się, jak w ich miastach zapobiegać przejawom agresji i przemocy wśród nastolatków i młodych dorosłych, jakie kroki podejmować, aby mieszkańcy nie musieli obawiać się o bezpieczeństwo swoich dzieci i własne.

Jak pokazuje doświadczenie, przyczyny opisanych wyżej problemów tkwią, m.in. w nieskutecznie organizowanej działalności opiekuńczo-wychowawczej, a zwłaszcza profilaktycznej na rzecz dzieci i młodzieży. Instytucje nadal pracują wykorzystując stare, nieatrakcyjne dla młodych ludzi metody pracy, które stwarzają jedynie pozory działań profilaktyczno-resocjalizujących. Wsparciem obejmowane jest zazwyczaj tylko samo dziecko, które zmagają się z jakimiś zaburzeniami zachowania, brakuje natomiast skoordynowanych działań pomocowych, które obejmą także jego rodzinę, która nie radzi sobie z wypełnianiem swoich funkcji opiekuńczo-wychowawczych. Ważna jest także edukacja w zakresie prowadzenia skutecznych działań profilaktycznych dla: pracowników socjalnych, lekarzy, urzędników, funkcjonariuszy policji, wszystkich, którzy mają częsty kontakt z tą grupą dzieci.

Współcześnie realizacją zadań z zakresu opieki i wychowania zajmuje się szereg instytucji państwowych i organizacji pozarządowych. A szkoły, miejsca w których dzieci i młodzież spędzają najwięcej czasu, mają obowiązek realizowania wobec uczniów programów wychowawczo-profilaktycznych. Historia działalności KKWR pokazuje jednak, że zawsze znajdzie się taka grupa dzieci, która będzie poza systemem wszelkich oferowanych działań instytucjonalnych, określana dziećmi ulicy. Powinna więc istnieć organizacja, o zasięgu ogólnopolskim, tak jak KKWR, która w sposób szczególny stałaby na straży praw tej grupy dzieci i młodzieży. Zajmowałaby się ona opracowywaniem skutecznych programów wychowawczo-profilaktycznych dedykowanych dzieciom ulicy oraz inicjowaniem nowych

formy działań, tak jak to robił Komitet. Jej merytoryczna działalność i zdobyte doświadczenia, chroniłoby przed nierzadko spotykanymi sytuacjami, gdy, bez odpowiedniej kontroli specjalistów z tej dziedziny, powstają różne organizacje, które w problemach dzieci ulicy upatrują swojego bytu i źródła dochodu, zaniedbując w swojej działalności właściwy podmiot swoich działań-dziecko¹⁷⁷³.

Obserwując pracę KKWR na rzecz dzieci ulicy zauważyć można, że właściwa działalność opiekuńczo-wychowawcza i profilaktyczna, prowadzona „na ulicy” powinna koncentrować się głównie na budowaniu więzi pomiędzy społeczeństwem, a odrzuconymi dziećmi. Wymaga ona od wychowawców podejmowania zaplanowanych i systematycznych działań, określania celów wychowawczych, które chcą osiągnąć. Kluczowa jest tu także umiejętność zauważania rzeczywistych przyczyn prezentowanych przez dzieci trudności, daleka od skupiania się tylko na ocenie tego, co widać na zewnątrz i co manifestuje nam dziecko. Akceptując je, takim, jakim jest, rozumiejąc złożoność przyczyn wpływających na jego stan emocjonalny, psychiczny i fizyczny, można dopiero objąć go skuteczną pomocą, z zakresu wychowania resocjalizującego, socjoterapii, zajęć wyrównawczych, czy psychoterapii.

Dziś wielkim wyzwaniem dla rodziców i wychowawców jest również „odciągnięcie” dzieci i młodzieży od spędzania swojego wolnego czasu, jedynie przy wykorzystaniu urządzeń elektronicznych, tj. smartfon, tablet, laptop. Nowoczesne technologie dają nieograniczone możliwości i ułatwiają życie. Jednak „w rękach” dzieci, które nie zawsze potrafią używać ich właściwie, czyli z umiarem, mogą prowadzić do uzależnień i alienacji społecznej. Powszechnie wiadomo także, że wpływają na pogorszenie koncentracji, problemy ze snem, utratę innych zainteresowań oraz generują różne zaburzenia zachowania. Jedną ze skutecznych metod przeciwdziałania temu zjawisku jest zorganizowanie i zaproponowanie dzieciom atrakcyjnych alternatyw, które mogłyby przekonać ich o tym, że życie „w realu” jest o wiele bardziej interesujące, niż to „sieciorowe”. Takim miejscem mogłyby być ŚOW, w których, zgodnie z założeniami ich funkcjonowania, dzieci i młodzież mają szeroki wybór zajęć rozwijających zdolności i zainteresowania, dostosowany do ich wieku, możliwości i potrzeb. Dzięki kontaktowi z innymi rówieśnikami uczą się: nawiązywania prawidłowych relacji, konstruktywnego radzenia sobie z emocjami; wzajemnej pomocy poprzez dyżury w sprzątaniu i przygotowywaniu posiłków, troski o słabszych i niepełnosprawnych. Biorą udział w zajęciach edukacyjnych i profilaktycznych, m.in. z zakresu bezpiecznego korzystania z sieci. Wyjeżdżają na obozy i kolonie, mają kontakt z przyjaznymi dorosłymi.

¹⁷⁷³ B. Głowacka, *W odpowiedzi na problemy...*, s.13.

Mimo powszechnego dostępu do edukacji związanej z wychowaniem dzieci, wsparcia wielu instytucji państwowych, których zadaniem jest świadczenie pomocy dziecku i rodzinie, ciągle obecne jest zjawisko przemocy domowej. Dzieci nie tylko są jej świadkami, ale także często bezpośrednimi ofiarami. Również w tym aspekcie można korzystać z rozwiązań wypracowanych przez KKWR. Nieoceniona jest tu praca pedagogów rodzinnych. Ich zadaniem jest nie tylko życzliwie wspieranie rodziny w pełnionych przez nią funkcjach opiekuńczo-wychowawczych, ale także wnikliwa obserwacja sytuacji dziecka w jego domu, aby w razie potrzeby interweniować w obronie nieprzestrzeganych przez jego rodziców należnych mu praw. Dzięki temu, że pedagodzy rodinni współpracują z rodzinami, których dzieci są wychowankami ŚOW, mają możliwość dodatkowej obserwacji dziecka, na co dzień w placówce, w różnych sytuacjach, aby w ten sposób móc ocenić jego rzeczywistą sytuację rodzinną i w razie zauważenia jakichkolwiek zagrożeń, przy współpracy odpowiednich instytucji, pilnie interweniować w celu ochrony dobra dziecka.

Działacze KKWR zostawili nam swoisty „Testament Pedagogiczny”. Można śmiało korzystać z niego, nie pytając o „prawa i licencje”, gdyż organizacja zawsze z otwartością dzieliła się swoją wiedzą i doświadczeniem, ciesząc się, że inni chcą działać na rzecz dobra dziecka. Potrzeba jedynie pedagogów, którzy z odwagą i pasją podejmą tę szczytną, choć trudną i wymagającą misję, aby ją realizować na co dzień w swoich środowiskach pracy, w trosce o szczęśliwszą teraźniejszość i godną przyszłość wszystkich dzieci.

Wnioski i postulaty pedagogiczne

Przedmiotem badań niniejszej pracy była działalność opiekuńczo-wychowawcza i profilaktyczna Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego im. Kazimierza Lisieckiego w latach 1989-2016. Głównym celem badań uczyniono poznanie specyfiki i efektywności tychże działań realizowanych przez KKWR we wskazanym okresie czasu. Dodatkowo, wyszczególniono trzy cele szczegółowe. Poznawczy, który zakładał poznanie historii i kierunków działalności opiekuńczo-wychowawczej i profilaktycznej KKWR w latach 1989-2016. Teoretyczny, który miał doprowadzić do zgromadzenia i uporządkowania wiedzy o specyfice funkcjonowania KKWR. Oraz cel praktyczny, którego efektem miało być przedstawienie możliwości aplikacji modelu doświadczeń KKWR-do współczesnej działalności opiekuńczo-wychowawczej i profilaktycznej w Polsce.

Badania dotyczące działalności opiekuńczo-wychowawczej i profilaktycznej KKWR były realizowane metodą monografii pedagogicznej, przy wykorzystaniu, głównie, techniki badania dokumentów. Analizie zostały poddane dokumenty źródłowe, związane z działalnością KKWR, które są zgromadzone w obecnej siedzibie głównej Komitetu, która znajduje się w Warszawie, na ul. Krakowskie Przedmieście 6. Jak wskazuje Pilch, metoda monograficzna może być realizowana za pomocą różnych technik, m.in. często wprowadza wywiad, jako formę uzupełnienia wiedzy, pozyskanej innymi technikami¹⁷⁷⁴. Dlatego badanie dokumentów i materiałów uzupełniono techniką wywiadu (nieskategoryzowanego), który umożliwił pozyskanie informacji o bezpośrednich doświadczeniach osób związanych z KKWR. Oparto ją na przygotowanym na potrzeby pracy kwestionariuszu, składającym się z 16 pytań otwartych, ukierunkowanych tak, aby zawierały, m.in. odpowiedzi na problemy szczegółowe, wyszczególnione w niniejszej dysertacji i umożliwiały ewentualne pogłębianie poruszanych tematów, w celu uzyskania większej ilości informacji na interesujące badaczkę zagadnienia. Udało się takie rozmowy przeprowadzić z siedmioma osobami w różny sposób zaangażowanymi w działalność KKWR, co znacząco wzbogaciło pozyskane w ten sposób informacje dotyczące przedmiotu badań. Informacje pozyskane tą techniką badań, zostały wkomponowane w treść pracy, jako uzupełnienie i dopełnienie opisywanych i analizowanych zjawisk.

Wszystkie podjęte czynności doprowadziły do zrealizowania celu postawionego w rozprawie i odpowiedzi na postawione główne pytanie problemowe: Na czym polega specyfika działalności opiekuńczo-wychowawczej i profilaktycznej Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego im. Kazimierza Lisieckiego w latach 1989-2016?

¹⁷⁷⁴ T. Pilch, T. Baumann, *Zasady badań...*, s. 76.

W celu rzetelnej odpowiedzi na postawiony problem, sformułowano dziesięć pytań szczegółowych, które były ściśle związane z tymi, wyznaczonymi do spełnienia badaniami przy użyciu metody monografii pedagogicznej, jak: poznanie struktury i efektywności działań organizacji i możliwość sięgnięcie „w głąb” badanej organizacji, czyli w tym przypadku KKWR, w celu „gruntownego i wielostronnego” przyjrzenia się jego funkcjonowaniu, jako systemowi społecznemu oraz grupy związanej ze sobą osób¹⁷⁷⁵. Ich wyniki prezentują się następująco.

KKWR powstał w 1989 r., w okresie transformacji ustrojowej, aby uzupełnić zauważalne wówczas braki w instytucjonalnych formach opieki i wychowania, skierowanych do dzieci i młodzieży zagrożonych sieroctwem i niedostosowaniem społecznym, zwanych dziećmi ulicy. Głównym celem działań uczyniono dążenie do tego, aby dzieci mogły „doznać” szczęśliwego dzieciństwa, wychowując się w swoich rodzinach. Robiono wszystko, aby nie musiały one, co było wówczas powszechną praktyką wobec rodzin dysfunkcyjnych, wychowywać się w placówkach opieki całodobowej, tj. domy dziecka, zakłady opiekuńcze i poprawcze. A jeśli udawało im się zostać przy rodzinie, aby nie wychowywała ich ulica, gdyż nie istniała wówczas wystarczająca ilość placówek pośrednich, które wspierałyby dziecko i jego rodzinę w ich miejscu zamieszkania, bez potrzeby ich rozdzielania.

Głównym kierunkiem pracy KKWR uczynił wszechstronną działalność, zmierzającą do wychowania młodego pokolenia, jako zdrowego fizycznie, psychicznie i moralnie¹⁷⁷⁶. Za cel działań, postawiono sobie hasło „Zróbmy wszystko, aby dzieci wychowywały się w rodzinach własnych”, bo wiadano, że tylko tam mają najlepsze warunki do właściwego rozwoju i pełnej socjalizacji. Natomiast misją organizacji, uczyniono: ochronę praw dziecka, zapobieganie patologii społecznej, zapewnienie pomocy i opieki dzieciom oraz wspieranie ich rodzin, działalność edukacyjną – upowszechnianie wiedzy, o pracy z dziećmi ulicy, a także podnoszenie umiejętności wychowawczych i pedagogicznych różnych grup zawodowych oraz rodziców.

Założyciele KKWR, wspólnie, na podstawie swojej wiedzy i doświadczeń opracowali program profilaktyczno-resocjalizujący, który postanowili realizować w tzw. środowiskowych ogniskach wychowawczych, powoływanych w miejscach zamieszkania dzieci i młodzieży zagrożonej niedostosowaniem społecznym. W ramach zajęć dzieci codziennie miały zapewnioną pomoc w nauce, ale także zajęcia rozwijające zdolności, tj. plastyczne, manualne, taneczne, umuzykalniające, teatralne, sportowe, kulinarne, komputerowe. Pełna oferta

¹⁷⁷⁵ Tamże.

¹⁷⁷⁶ Regulamin KKWR, § 2. pkt. 1.

programowa ŚOW zawierała także zajęcia profilaktyczne, usprawniające koncentrację uwagi, wyciszające i wzmacniające poczucie własnej wartości.

ŚOW miały pomagać dzieciom zarówno „przeżyć” w dysfunkcyjnych, patologicznych domach, gdzie niejednokrotnie doznawały krzywdy i łamania praw, ale mimo wszystko stanowiły najlepsze miejsca dla ich rozwoju i dorastania. Jak i aktywizować ich do nauki, rozwijania pasji i talentów, pracy nad swoim charakterem, relacjami z innymi ludźmi. Po to, aby mimo przeszkód życiowych, umożliwić im wyrównanie szans życiowych do swoich rówieśników, z innych środowisk.

W ogniskach nigdy nie próbowano zastępować domu, a jedynie podejmowano dużo działań, aby uzupełnić te funkcje rodziny, które nie mogą w danym czasie być wypełniane. Takie działania zapobiegały pogłębianiu się niedostosowania społecznego oraz wzbudzały i podtrzymywały więzy z domem, chroniąc dzieci przed sieroctwem społecznym.

Wiedząc, że przyczyną zaburzeń zachowania jest rodzina, i sama pomoc dziecku, nie zmieni jego sytuacji, powołano funkcję pedagoga rodzinnego, a zauważając potrzebę dotarcia do dzieci, które nie chcą z różnych powodów korzystać z oferty ogniska, funkcję wychowawcy podwórkowego i „Przyjaciela Dzieci Ulicy”.

Prowadzono także placówkę o nazwie Centrum Opieki, Wychowania, Terapii KKWR w Serocku, która służyła jako miejsce wakacyjnego wypoczynku podopiecznych ognisk, a także umożliwiała organizację śródrocznych wyjazdów socjoterapeutycznych dla najbardziej potrzebujących wychowanków. Powołano również Wydawnictwo KKWR i Ośrodek Metodyczny, które realizowały zadania Komitetu z zakresu animacji szkoleniowo-wydawniczej. Regularnie organizowano także Kluby Dyskusyjne oraz Forum Przyjaciół Dzieci Ulicy, których celem było wypracowanie i rozpowszechnianie najlepszych metod pracy z dziećmi ulicy.

Od samego początku Komitet zamierzał wszystkie zadania realizować poprzez łączenie teoretycznych osiągnięć nauki z działalnością praktyczną, współpracując w tym celu z organami władzy i administracji państwowej, ministerstwami i resortami, samorządami, oraz organizacjami pozarządowymi. Jako członek FICE, utrzymywał także aktywne kontakty z organizacjami zagranicznymi, w których upatrywał kluczowych partnerów działalności merytorycznej na rzecz dzieci ulicy, która na gruncie polskim wówczas nie była jeszcze rozpowszechniona.

Należy zaznaczyć, że w działaniach Komitetu, nigdy nie zakładano tego, aby w jakikolwiek sposób negować istniejące państwowe instytucje opieki nad dzieckiem, bo

wiedzano, że zawsze jakaś część dzieci będzie musiała z nich korzystać¹⁷⁷⁷. Dlatego od samego początku jasno określono zadania i role, które KKWR będzie pełnił w tle istniejących już rozwiązań państwowych, aby wspólnie, jak najefektywniej przeprowadzić reformę systemu opieki w kraju¹⁷⁷⁸.

KKWR najściślej współpracę na gruncie polskim podejmował z TPD, w oparciu o którego bazę kadrową i lokalową inicjował tworzenie ŚOW. A także z Kuratorskimi Ośrodkami Pracy z młodzieżą, które w początkowych latach działań KKWR, przeżywały kryzys finansowo-organizacyjny. Komitet zaproponował im wówczas, aby młodzież, która nie znajdzie miejsca w KOP, decyzją sądów kierować do ŚOW, które obejmą ją odpowiednimi programami profilaktyczno-resocjalizującymi.

Komitet w swojej misji zakładał również działalność edukacyjną na rzecz swoich wychowawców oraz innych pedagogów i nauczycieli, a także podnoszenie umiejętności wychowawczych dzieci i rodziców. W związku z tym powołano Ośrodek Metodyczny KKWR w Warszawie oraz jego filię w Koszalinie, które realizowały szereg różnych szkoleń tj. kompetencyjne dla realizatorów programów KKWR, np. Pedagog rodzinny, Wychowawca podwórkowy, warsztaty i kursy doskonalące dla nauczycieli, tj. Wychowawca ŚOW, Wychowawca i pracownik socjalny w placówkach opiekuńczo-wychowawczych typu socjalizującego i interwencyjnego.

OM KKWR sprawował także opiekę merytoryczną nad wydawaniem publikacji służących osobom prowadzącym szkolenia oraz ich uczestnikom. W latach 1998-2016 wydano aż 40 tytułów broszur metodyczno-szkoleniowych o tematyce związanej z pracą na rzecz dzieci i młodzieży zagrożonej niedostosowaniem społecznym, tj. „Praca z dzieckiem agresywnym. Warsztaty umiejętności”, „Przeciwdziałanie przemocy w rodzinie”.

Wysoka jakość szkoleń i ich adekwatność do potrzeb pracy z dziećmi i młodzieżą realizowana przez OM KKWR, nie tylko wzbogacała bieżącą pracę ŚOW oraz innych placówek opiekuńczo-wychowawczych, których pracownicy brali udział w kursach, ale miała także na celu przygotować do pracy nowe pokolenie pedagogów, którzy będą korzystać w niej z doświadczeń KKWR.

Specyfika działalności opiekuńczo-wychowawczej i profilaktycznej KKWR polegała na tym, że organizowano ją środowisku, w którym na co dzień przebywało dziecko. Dlatego nazywano ją środowiskową. Wieloletnie działania Komitetu pokazały, że tylko w przypadku podjęcia interdyscyplinarnych, kompleksowych i zaplanowanych działań, wobec dzieci ulicy, można mówić o możliwości pomocy im w zmianie ich sposobów funkcjonowania. Dlatego

¹⁷⁷⁷ L. Pytką, *Od pomysłu do...*, s.13.

¹⁷⁷⁸ L. Gomółka, *Szansa na...*, s. 4.

zakładano, że w ŚOW, oprócz zapewniania tradycyjnej opieki, trzeba skupić się na tworzeniu odpowiednich i dostosowanych do potrzeb dzieci oraz ich rodzin, programów profilaktycznych, ukierunkowanych, m.in.: na promocję zdrowia, umiejętność rozwiązywania konfliktów, radzenie sobie z agresją czy wyrażanie własnych uczuć. Podstawowymi zasadami jakie panowały w relacjach wychowawca-wychowanek, była: życzliwość akceptacja i szacunek. Doświadczenie pokazywało, że stanowiły one najefektywniejsze narzędzie wychowawcze, gdyż pozwalały odzyskiwać dzieciom poczucie bezpieczeństwa i własnej wartości.

Oprócz z pracy z dzieckiem, środowiskowy program KKWR zakładał pracę z rodziną. Chodziło o taką formę wsparcia, która nie dezintegrowałaby rodziny, a jedynie pomagała jej usamodzielnąć się przy wykorzystaniu swoich zasobów i możliwości. Taką funkcję pełnili pedagodzy rodzinni. Życzliwie obserwowali rodziny i diagnozowali je w kwestii ewentualnych problemów, edukowali, organizowali niezbędną pomoc, byli pośrednikami między nimi a urzędami.

Dla dzieci, które nie chciały skorzystać z oferty ogniska, wypracowano dwa programy wychowawczo-profilaktyczne, które realizowano na zewnątrz, poza ogniskiem, w miejscach przebywania tych dzieci: „Wychowawca podwórkowy” i „Przyjaciel Dzieci Ulicy”.

Oprócz konkretnej pracy w ogniskach, KKWR poświęcał także dużo uwagi uświadamianiu opinii publicznej o potrzebie przestrzegania należącym się dzieciom podstawowych praw do opieki, bezpieczeństwa, nauki i poszanowaniu ich dobra. Apelowano o przestrzeganie ich nie tylko w ŚOW, ale także w szkole i rodzinie, dwóch najważniejszych środowiskach przebywania dziecka. W ogniskach, nawet na największych łobuzów, zarówno dawniej, jak i dziś patrzy się przede wszystkim jak na człowieka, który doświadcza trudności, nie potrafiąc odnaleźć się w trudnej dla niego rzeczywistości. Dlatego manifestuje to poprzez niepożądane zachowania. Okazuje mu się więc, tak potrzebną mu akceptację, pracując wspólnie nad poprawą zachowania.

Troskę o prawa dzieci KKWR wyrażało także, organizując Dziecięce Sejmiki Ogniskowe. Umożliwiały one dzieciom wypowiadanie swoich marzeń i pragnień „na głos”, przy życzliwie słuchających ich dorosłych. W ten sposób podkreślano szacunek do ich prawa, związanego z możliwością wyrażania swojego zdania, sądów i opinii na temat sytuacji i doświadczeń, które ich dotyczą.

Wychowankom ŚOW zapewniano także wsparcie materialne i finansowe dzięki powołanemu przez KKWR Centrum Działalności Charytatywnej. Środki finansowe umożliwiały im korzystanie z wielu zajęć dodatkowych w ŚOW oraz wyjazdy na obozy

i kolonie. A dary materialne zapewniały ciepłe ubranie, adekwatne do pogody i produkty żywnościowe, z których szykowano podwieczorki.

Wszystkie działania Komitetu prze prawie 30 lat jego istnienia miały na celu uświadomienie społeczeństwu, jak istotny jest problem dzieci ulicy we współczesnym świecie. W tym celu organizowano Kluby Dyskusyjne, a następnie Forum Przyjaciół Dzieci Ulicy. Dyskusje, które podejmowano w trakcie ich trwania, miały na celu zwróceniu uwagi opinii publicznej i instytucji samorządowych w Polsce na zjawisko dzieci ulicy oraz potrzebę udzielania im interdyscyplinarnej pomocy. Wykorzystując wiedzę zaproszonych gości z różnych dyscyplin naukowych, dyskutowano o tym, jak pomóc dzieciom ulicy. Po zakończeniu Forum, formułowane były postulaty, wnioski, rekomendacje wynikające z analiz i dyskusji. Każdemu spotkaniu przyświecało inne hasło, ściśle związane z tematyką „dzieci ulicy”. Doświadczenia dyskusji prowadzonych na Forum zaowocowały, m.in. sformułowaniem definicji polskich dzieci ulicy, z której korzystają współcześni badacze, analizujący to zjawisko.

Ważnym działaniem na rzecz upowszechniania wiedzy i informacji o dzieciach ulicy była aktywna działalność wydawnicza KKWR. Wydawnictwo ma na swoim koncie kilka publikacji książkowych, a także może poszczycić się wieloletnią redakcją kwartalnika „Opieka, Wychowanie, Terapia”, oraz czasopism „Nasz Animator” i „Ognisko”.

KKWR wypracował najbardziej optymalny model pomocy środowiskowej dla dzieci ulicy, które w domach rodzinnych nie mają zapewnionych podstawowych warunków rozwoju, uwzględniający również problemy jego rodziny. Realizacja jego założeń w praktyce, przynosiła znaczące efekty. ŚOW stały się dla uczęszczających tam wychowanków „drugim domem”, w którym odzyskiwały poczucie bezpieczeństwa i dostawały możliwość „wyrównywania swoich szans życiowych”. Wychowano w nich kilka pokoleń dzieci i młodzieży, które zgodnie z założeniami KKWR, otrzymywały w nich „drugą szansę” na nowe życie. Dzięki temu poprawiali swoje wyniki w nauce, zdawali bez problemu do kolejnych klas i dostrzegali swoje niewłaściwe zachowania, pracując nad ich wyeliminowaniem. Kompleksowa opieka realizowana przez ŚOW umożliwiało dzieciom pozostawanie w ich rodzinach biologicznych, bez potrzeby umieszczania w placówkach opieki całkowitej.

Dzieci i młodzież wykorzystując pomoc, którą otrzymywały w ogniskach, osiągały to, co planowały i o czym marzyły. Doceniały i zauważały tę pomoc, okazując wielką wdzięczność swoim wychowawcom. Nie wstydziły się opowiadać, o tym, co zyskały będąc wychowankami ognisk, o czym chętnie pisały, tworząc autentycznie i wzruszające historie na konkurs, pt. Byłem wychowankiem ogniska TPD”, które stanowią najlepsze potwierdzenie właściwego kierunku pracy wychowawczej obranego przez KKWR. Po zakończeniu pobytu w ognisku,

podopieczni chętnie angażowali się w pracę ŚOW, jako wolontariusze, w myśl zasady patrona ognisk, Lisieckiego, „Oddaj coś wziął”.

Sukces działań KKWR potwierdza zainteresowanie ich działalnością nie tylko podopiecznych i ich rodzin, ale także dziennikarzy, studentów, doktorantów, którzy chcą tworzyć artykuły i prace, aby odkryć i zachować pamięć o dorobku KKWR. Powstaje także książka o „pedagogice solidarności” autorstwa profesora Stadniczeńko, w której zostanie opisana szczegółowo działalność KKWR.

Niewątpliwym osiągnięciem KKWR jest także to, że organizacja przetrwała wszystkie trudności i kontynuuje swoją działalność już ponad 30 lat. Konsekwentnie realizuje swoje pierwotne założenia, poparte wiedzą merytoryczną i doświadczeniem, nie ulegając modzie „nowoczesności i łatwości” w konstruowaniu nowych metod pracy. Cierpliwie wykonywana „praca u podstaw” z dziećmi i młodzieżą, przynosi spodziewane efekty i potwierdza profesjonalizację wszystkich form działań KKWR.

Założyciele KKWR od samego początku spodziewali się, że będą doświadczali różnych trudności, wiedzieli jednak, że praca dla dobra dziecka jest warta wielu poświęceń. Największe bariery, stanowiły:, m.in.: niewystarczające środki finansowe na działalność ŚOW, które nie były przekazywane przez powołane do tego władze; opór ze strony władz państwowych i samorządowych we wdrażaniu i realizowaniu programów KKWR na rzecz dziecka i rodziny; „krótkowzroczność” osób odpowiedzialnych za kluczowe decyzje polityczne i społeczne, którzy nie uwzględniali działalności na rzecz dzieci i młodzieży, jako priorytetów swoich działań, nie rozumiejąc, że bez pomocy świadczonej „tu i teraz”, dzieci te będą wymagały w przyszłości objęcia działaniami resocjalizacyjnymi, o wiele bardziej kosztowniejszymi dla państwa, niż praca profilaktyczna w ŚOW, która mogłaby takim sytuacjom w dużej mierze zapobiec.

Borykano się także z napiętnowaniem społecznym, które wynikało z rodzaju podejmowanej działalności i specyfiki dzieci, które były obejmowane pomocą ŚOW. Realizowano jednak szereg działań, które zmieniały obraz placówki w oczach środowiska lokalnego, tj. publiczne występy dzieci i młodzieży, które prezentowały swoje osiągnięcia i talenty, zapraszanie do ognisk dzieci zdolnych i bardzo dobrze uczących się do zapisów na tzw. „listy koleżeńskie”, aby pomagały swoim rówieśnikom w nauce, a także modernizację budynków, w których funkcjonowały ŚOW, aby zmieniały też swój wizerunek zewnętrzny na nowoczesny i przyjazny.

Historia lubi się powtarzać, zataczać koło, a problemy opiekuńczo-wychowawcze, które wydawały się być wyeliminowane, wracają, w innej postaci, często rozszerzając swój zakres o nowe wyzwania, związane z sytuacją społeczno-polityczną. Dlatego świadomość problemów

opiekuńczo-wychowawczych, które istniały kiedyś i znajomość skutecznych sposobów zapobiegania im, pomaga organizować ten rodzaj pracy współcześnie, dla kolejnych pokoleń dzieci i młodzieży.

Zawarte w niniejszej informacji nt. działalności opiekuńczo-wychowawczej i profilaktycznej KKWR tworzą pewnego rodzaju model teoretycznej działalności wychowawczej na rzecz dzieci i młodzieży zagrożonej niedostosowaniem społecznym, który może być rozpropagowany wśród kierowników i wychowawców świetlic, klubów młodzieżowych, prowadzonych w całej Polsce i z powodzeniem wdrażany. Jego podstawy teoretyczne, założenia, jak i proponowane metody pracy są ponadczasowe, gdyż oparte na podstawowych potrzebach każdego człowieka: akceptacji, miłości, życzliwości, bezpieczeństwa. A formy pracy odpowiadające realnym potrzebom dzieci ulicy i ich dysfunkcyjnych rodzin. Niewątpliwie metody pracy z dziećmi ulicy, oparte na zasadach wychowania resocjalizującego, realizowane w ŚOW i rekomendowane przez wiele lat przez kuratorów sądowych, mogłyby być również z wielkim sukcesem wykorzystywane przez placówki resocjalizacyjne i opieki całkowitej, przeznaczone dla dzieci i młodzieży.

Napawa optymizmem fakt, że KKWR, mimo iż współcześnie ograniczył zakres swoich działań, jako organizacja nie jest zapomniana. Jego członkowie są zapraszani na konferencje naukowe, do biura KKWR dzwonią dziennikarze, aby napisać artykuły, a także studenci, którzy chcą stworzyć prace zaliczeniowe lub magisterskie. W celu ulepszenia dostępu do materiałów archiwalnych KKWR, potrzebnych do opracowywania zagadnień związanych z działalnością KKWR warto byłoby podjąć inicjatywę mającą na celu opracowanie profesjonalnego archiwum KKWR. Wzorem mogłoby być to istniejące już w ramach TPD, w Centrum Rehabilitacji i Opieki TPD „Helenów”, które gromadzi materiały dokumentujące już ponad stuletnią (1919-2023) działalność tej organizacji. W tym celu, można by było w strukturach KKWR, podobnie jak to uczyniono w TPD, powołać Komisję Historyczną, której celem będzie odpowiednie zarchiwizowanie i skategoryzowanie dokumentów opisujących wydarzenia, dokonania i osiągnięcia KKWR, aby uchronić je od zapomnienia.

Bardzo pozytywne jest to, że idee KKWR, mimo upływu czasu są nadal aktualne i z entuzjazmem realizowane przez kolejne pokolenia pedagogów, oddanych działalności na rzecz dobra dziecka. Niepokojący jest jednak fakt, że znacząco zmniejsza się rozmach działań KKWR i ŚOW, pracujących według jego programów. W wielu regionach Polski, brakuje osób, które rozumiejąc misję KKWR, wskrzeszałyby cenne i ponadczasowe idee organizacji, wdrażając je poprzez powoływanie ŚOW w kolejnych miejscach na mapie kraju. Być może pierwszym krokiem, który umożliwiłby ożywienie i rozszerzenie działań organizacji byłoby zorganizowanie zjazdów byłych wychowanków, ale też wychowawców ŚOW, na przykład

z okazji nadchodzącego 35-lecia organizacji (2024 r.), na wzór spotkań organizowanych przez wychowanków ognisk Kazimierza Lisieckiego. Stworzenie okazji do takiego spotkania, któremu mogłaby towarzyszyć konferencja plenarna, wystawa podsumowująca dorobek KKWR i inne uroczystości sprzyjające wzajemnej integracji i wspomnieniom, ożywiłoby ideę KKWR w sercach jego wychowanków i spowodowało, że zechcą ją aktywnie wdrażać w praktyce, w swoich miejscach zamieszkania.

Należałoby także pomyśleć w strukturach państwowych, o tym, aby organizację działającą z takim rozmachem jak KKWR, finansować centralnie, tak, jak to było czynione przed reformą. Dzięki temu zyskaliby wszyscy. Państwo, mając znakomicie przygotowaną merytorycznie organizację, która „podciągałaby” pracę środowisk zajmujących się opieką, wychowaniem i profilaktyką; dzieci, mając życzliwych wychowawców, którzy nie tylko aktywizują do pracy i rozwoju, ale także wspierają w każdej „dziecięcej” trudności; rodzice, dostając profesjonalne, przyjazne wsparcie w realizacji swoich funkcji opiekuńczo-wychowawczych wobec dzieci i wreszcie sam Komitet, który mógłby w końcu wykorzystywać w pełni swój potencjał i realizować wszystkie innowacyjne pomysły, który ograniczały dotąd jedynie środki finansowe.

Wielkim obszarem dla działań KKWR mogłoby stać się także wsparcie rodzin zastępczych, które realizują dziś, tak bliską KKWR ideę wychowywania dzieci w najlepszej dla nich instytucji, jaką tworzy rodzina. Potrzebują one bowiem właśnie kompleksowego i merytorycznego wsparcia i szkoleń, związanych z tematami realizacji zadań z zakresu opieki, wychowania i profilaktyki wobec dzieci i młodzieży zagrożonej niedostosowaniem społecznym, w czym KKWR jest niezastąpionym specjalistą i doświadczonym autorytetem. Świadomość rodziców i potencjalnych kandydatów do pełnienia tej roli, że otrzymają wsparcie tak kompetentnej organizacji jaką jest KKWR, z pewnością zachęciłoby większą ilość rodzin do podjęcia się takiego zadania oraz zmniejszyło ilość powrotów dzieci z rodzin zastępczych do placówek opieki całkowitej, ze względu na trudności w socjalizacji w rodzinach zastępczych.

Autorka niniejszej dysertacji, ma świadomość, iż mimo obszernego ukazania całokształtu działalności opiekuńczo-wychowawczej i profilaktycznej KKWR, nie wyczerpała tego tematu. Ciekawym uzupełnieniem byłoby dotarcie do dokumentów, materiałów, a także relacji pracowników i wychowanków ŚOW w całej Polsce (było ich prawie 400) i szczegółowe opracowanie ich funkcjonowania według systemu KKWR. Oddzielne opracowania należałyby się także Integracyjnemu Centrum Opieki, Wychowania, Terapii KKWR w Serocku oraz poszczególnym delegaturom KKWR: w Koszalinie, Koninie i Gdańsku. Nie można również

zapomnieć o wartości jaką byłoby zbadanie i opublikowanie cennego dorobku szkoleniowego Ośrodka Metodycznego KKWR w Warszawie i jego filii w Koszalinie.

Korzystając z bogatego archiwum KKWR, warto byłoby, podobnie – jak to jest w innych krajach, opracować zbiór sprawdzonych metod i form pracy z dziećmi ulicy, popartego, ważnymi w tej pracy, autentycznymi historiami z życia dzieci ulicy i wychowawców, które każdego dnia „pisało ich życie”.

Z pewnością interesującą pracą byłoby szczegółowe opracowanie materiałów związanych ze współpracą z Kuratorskimi Ośrodkami Pracy z młodzieżą, kontaktami podejmowanymi z zagranicznymi placówkami (szczegóły wymian międzynarodowych, programy konferencji, szkoleń, dyskusji). Warto byłoby także przeanalizować referaty i dyskusje, które odbywały się podczas każdego Klubu Dyskusyjnego i Forum Przyjaciół Dzieci Ulicy, gdyż poruszano i omawiano tam niezwykle ważne zagadnienia dla polskiej i międzynarodowej historii opieki i wychowania. Badacz, mający dostęp do całości dokumentów, z perspektywy historii, widziałby jak wnioski z dyskusji były wdrażane i realizowane w placówkach KKWR, czy proponowane formy pracy z dziećmi ulicy sprawdzały się i jakie przynosiły efekty dla społeczeństwa.

Ukazany w niniejszej dysertacji, w sposób bardzo szczegółowy, całokształt działalności opiekuńczo-wychowawczej i profilaktycznej Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego im. Kazimierza Lisieckiego, dobitnie świadczy o tym, że jest to instytucja godna naśladowania, która może być inspiracją dla współczesnych wychowawców do pracy z dziećmi i młodzieżą niedostosowaną społecznie i zagrożoną sieroctwem społecznym. A jej dorobek należy opisywać i upowszechniać, aby uchronić od zapomnienia.

Bibliografia

I. Źródła

1. Bezpieczne ulice. Program pracy pedagogów ulicznych w środowisku otwartym. Materiały dla uczestników szkolenia Pedagogów Ulicznych”, archiwum KKWR.
2. Borzuta N. *Wciąż są potrzebne*, „Przyjaciel Dziecka” 2021, nr 1-6, s. 12-13.
3. Chromiński Z., *System rekreacyjno-sportowy ognisk wychowawczych TPD*, archiwum KKWR.
4. *Dajmy dzieciom szansę – 15 lat KKWR*, red. I. Malanowska, Wydawnictwo KKWR, Warszawa 2005.
5. *Działacze oraz członkowie Rady Programowej Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego*, w: *Dajmy dzieciom szansę*, red. I. Malanowska, KKWR, Warszawa 2005, s.171-174.
6. Działalność Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego w latach 1989-1994, archiwum KKWR.
7. Działalność Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego w roku 1992 (sprawozdanie), red. J. Nowak, archiwum KKWR.
8. *Dzieci gorszych szans : materiały z seminarium naukowego*, B. Głowacka, T. Pilch, KKWR, Warszawa 2001 r.
9. *Dzieci jak ptaki*, praca konkursowa nt. „Byłem dzieckiem ulicy”.
10. Dzieci niedostosowane społecznie. Jak je rozumieć? Jak im pomóc?. Program, OM KKWR, archiwum KKWR.
11. Dziecko w placówce. Szkolenie kompetencyjne dla pracowników placówek opiekuńczo-wychowawczych, OM KKWR, Warszawa 2005.
12. Dziennik zajęć: „Dzieci krzywdzone seksualnie”, 2004 r., archiwum KKWR.
13. Dziennik zajęć: „Dzieci niedostosowane społecznie”, 2005 r. , archiwum KKWR.
14. Dziennik zajęć: „Pedagog uliczny”, 2005r., Konin, archiwum KKWR.
15. Dziennik zajęć: „Przeciwdziałanie przemocy w rodzinie”, 2005, archiwum KKWR.
16. Dziennik zajęć: „Praca z dzieckiem agresywnym i jego rodziną”, 2004 r., archiwum KKWR.
17. Folder reklamowy ICOWT, w: „Opieka, Wychowanie, Terapia” 2007, nr 1-2, s. 3.
18. Głowacka B., *25 lecie Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego im. Kazimierza Lisieckiego. KKWR w odpowiedzi na problemy dzieci ulicy*, „Opieka, Wychowanie, Terapia” 2013, nr 1-2, s. 10-17.
19. Głowacka B., *40-lecie pracy naukowej prof. L. Pytki*, „Przyjaciel Dziecka” 2011, nr 1-6, s. 28.
20. Głowacka B., *Dzieci ulicy*, „Gazeta Poznańska” 2004, rozm. przepr. J. Sypniewska, archiwum KKWR.
21. Głowacka B., *Pedagog rodzinny wobec zbrodni dziecięcych*, w: *Okrucieństwo i zbrodnia dziecięca. Incydent czy znak czasu?*, red. Taż, L. Pytka, KKWR, Warszawa 2000, s. 124.
22. Głowacka B., *Strategie i metody obrony praw dzieci ulicy w działalności i programach* KKWR, „ Opieka, Wychowanie, Terapia” 1998, nr 3, s. 20-22.
23. Głowacka B., *W odpowiedzi na problemy dzieci ulicy.25 lecie KKWR*, „Przyjaciel Dziecka” 2015, nr 1-6, s. 10-17.
24. Główne kierunki działalności KKWR na rok 1996, archiwum KKWR.
25. Główne kierunki działania Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego na lata 1994-1998, archiwum KKWR.
26. Główne zadania KKWR na rok 1997, archiwum KKWR.

27. Gomółka L., *Szansa na system...?*, rozm. przepr. M. Konopczyński, „Opieka, Wychowanie, Terapia” 1989, nr 1, s.4.
28. *Historia powstania i dokonań Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego*, „Nasz Animator” 2008, nr 3-4, s. 17.
29. Ignasiak M., *Oferta dla dzieci i środowiska. Delegatura Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego w Koszalinie*, „Nasz Animator” 2008, nr 3-4, s. 18.
30. *Informacja nt. Wdrażanie Systemu Profilaktyki Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego na terenie Warszawy i stołecznego województwa warszawskiego w roku 1997*, OM KKWR, Warszawa 1998, s.4.
31. *Informacje o działalności Ośrodka Metodycznego KKWR*, KKWR, Warszawie 1996, nr 13, s. 5.
32. *Kochane dziecko*, praca konkursowa nt. „Byłem wychowankiem ogniska TPD”, archiwum KKWR.
33. Kołak W., *O systemie wychowawczo-opiekuńczym i profilaktyczno-resocjalizacyjnym Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego im. Kazimierza Lisieckiego*, KKWR, Warszawa 1996, nr 15, s. 2.
34. Kołak W., *Aby zostali wartościowymi ludźmi 20 lat Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego. Rozmowa z Wiesławem Kołakiem, przewodniczącym KKWR*, rozm. przepr. I. Malanowska, „Nasz Animator” 2008, nr 3-4, s. 6-9.
35. Kołak W., Chmielewska J., *Informacja dotycząca wybranych zagadnień działalności Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego w 1990 r.*, archiwum KKWR.
36. Kołak W., *Dzieci ulicy w Polsce i na świecie*, „Nasz Animator” 2003, nr 1, s.10-12.
37. Kołak W., *Geneza, rozwój i perspektywy ognisk dla dzieci gorszych szans*, w: *Dajmy dzieciom szansę*, red. I. Malanowska, KKWR, Warszawa 2005, s. 135-141.
38. Kołak W., *Historia, rozwój i funkcjonowanie KKWR*, w: *Dajmy dzieciom szansę*, red. I. Malanowska, KKWR, Warszawa 2005, s. 17-28.
39. Kołak W., *Jak pomagamy dzieciom ulicy*, w: *Dzieci gorszych szans : materiały z seminarium naukowego*, B. Głowacka, T. Pilch, K KKWR, Warszawa 2001 r., s.145-153.
40. Kołak W., *Krok po kroku będziemy realizować nasze cele. Rozmowa z Wiesławem Kołakiem, prezesem ZG TPD*, rozm. przepr. I. Malanowska, „Przyjaciel Dziecka” 2021, nr 1-6, s. 2-3.
41. Kołak W., *Nowe zadania i programy*, w: *Dajmy dzieciom szansę*, red. I. Malanowska, KKWR, Warszawa 2005, s. 55-58.
42. Kołak W., *O systemie wychowawczo- opiekuńczym Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego TPD. Tezy podstawowe*, „Opieka, Wychowanie, Terapia” 1994, nr 4, s.8.
43. Kołak W. ,*O systemie wychowawczo-opiekuńczym i profilaktyczno-resocjalizującym Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego im. Kazimierza Lisieckiego*, KKWR, Warszawa 1996, s. 2.
44. Kołak W., *Od Redakcji*, „Nasz Animator” 2008, nr 3-4, s. 2.
45. Kołak W., *Patrzemy w przyszłość*, rozm. przepr. I. Malanowska, „Przyjaciel Dziecka” 2022, nr 1-6, s. 2.
46. Kołak W., *Placówka KKWR w Serocku*, w: *Dajmy dzieciom szansę*, red. I. Malanowska, KKWR, Warszawa 2005, s. 92-96.
47. Kołak W., *Prawa dzieci ulicy w działalności KKWR*, „Opieka, Wychowanie, Terapia” 2002, nr 1, s. 4-5.
48. Kołak W., *Profilaktyka lepsza niż resocjalizacja* w: *Dajmy dzieciom szansę*, red. I. Malanowska, KKWR, Warszawa 2005, s. 73-78.
49. Kołak W., *Skuteczna idea pomocy dzieciom*, „Przyjaciel Dziecka” 2022, nr 1-6, s. 4-6.
50. Kołak W., *System opiekuńczo-wychowawczy KKWR*, „Nasz Animator” 2008, nr 3-4, s. 10-12.

51. Kołak W., *Szansa dla wszystkich*, „Przyjaciół Dziecka” 1987, nr 9, s. 13-18.
52. Kołak W., *Uwagi o 25-letniej działalności Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego*, „Opieka, Wychowanie, Terapia” 2013, nr 1-2, s.5-9.
53. Kołak W., *Uwagi o 25-letniej działalności Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego*, „Opieka, Wychowanie, Terapia” 2013, nr 1-2, s.9
54. Kołak W., *Wstęp*, w: *Jak pomagamy dzieciom ulicy*, cz. 2., KKWR, Warszawa 2000, s.2.
55. Kołak W., *Wstęp*, w: *Jak pomagamy dzieciom ulicy. Pakiet ofert, programów i usług profilaktyczno-opiekuńczych, wychowawczych i szkoleniowych dla Przyjaciół Dzieci Ulicy, pracowników samorządów terytorialnych terenowych ogniw TPD oraz innych organizacji pozarządowych wyrażających gotowość współpracy*, red. B. Głowacka, I. Malanowska, KKWR, Warszawa 1999, s. 4.
56. Kołak W., *Zamiast wstępu. Kilka słów o Forum Przyjaciół Dzieci Ulicy*, w: *Być dzieckiem i przetrwać (...) do świtu, do następnej kromki chleba, do trzeźwości rodziców*, red. B. Głowacka, L. Pytką, KKWR, Warszawa 2002, s. 7-9.
57. Kostka M., *Dzieci „sądowe” w ognisku. Gdy zostaje ograniczona władza rodzicielska*, „Nasz Animator” 2001, nr 4, s. 11-13.
58. Malanowska I., *Asystent rodziny a Pedagog rodzinny*, „Przyjaciół Dziecka” 2021, nr 1-6, s.
59. Malanowska I., *Biografia zawodowa Wiesława Kołaka-40 lat działalności i pracy w TPD*, „Przyjaciół Dziecka” 2007, nr 12, s. 15-16.
60. Malanowska I., *Chcę oddać to, co dostałem*, „Przyjaciół Dziecka” 2018, nr 7-12, s.14.
61. Malanowska I., *Wspomnienie o Józefie Nowaku*, „Przyjaciół Dziecka” 2015, nr 1-6, s. 24-25.
62. Malanowska I., *Zebranie Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego*, „Przyjaciół Dziecka” 2008, nr 1-6, s. 15-16.
63. *Międzynarodowa Federacja Przyjaciół Dzieci*, „Opieka, Wychowanie, Terapia” 2006, nr 3-4, s. 46.
64. Nowak J., *Z działalności Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego*, „Problemy Opiekuńczo Wychowawcze” 1994, nr 9, s. 8.
65. Nowak J., *Działalność Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego w roku 1992*, archiwum KKWR.
66. Nowak J., *Działalność Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego w latach 1989-1993*, „Opieka, Wychowanie, Terapia” 1994, nr 1, s. 46-47.
67. Nowak J., *Działalność środowiskowych ognisk wychowawczych TPD w roku szkolnym 1992/93*, „Opieka, Wychowanie, Terapia” 1993, nr 3, s. 40-42.
68. Nowak J., *Przegląd aktualności*, „Nasz Animator” 2008, nr 3-4, s. 2.
69. Nowak J., *Sprawozdanie z konferencji sprawozdawczo-wyborczej Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego*, archiwum KKWR.
70. Nowak J., *Z działalności Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1994, nr 9, s. 18-19.
71. *Ogniska pracy pozaszkolnej TPD. Alternatywa '05. Praca na rzecz równego startu życiowego dzieci gorszych szans. Informacje i wytyczne w sprawie organizacji i prowadzenia niepublicznych ognisk pracy pozaszkolnej*, KKWR, Warszawa 2005.
72. *Okrucieństwo i zbrodnie dziecięca. Incydent czy znak czasu?*, red. B. Głowacka, L. Pytką, KKWR, Warszawa 2000.
73. *Opinia o nas się zmieniła*, praca konkursowa nt. „Byłem wychowankiem ogniska TPD”, archiwum KKWR.
74. *Pedagog uliczny. Wychowawca podwórkowy. Program*, Warszawa 2005.
75. Pilch T., *Zjawisko dzieci ulicy, przyczyny i potrzeby przeciwdziałania*, w: *Dajmy dzieciom szansę*, red. I. Malanowska, KKWR, Warszawa 2005, s.59-6
76. *Plakat informujący o ofercie szkolenia OM KKWR w Warszawie z 2005 r.*, archiwum KKWR.

77. Plan pracy Centrum Działalności Charytatywnej na rok 1998, archiwum KKWR.
78. Plan pracy Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego na rok 2003, archiwum KKWR.
79. Poprawki do Statutu KKWR przedłożone do rejestracji w Sądzie Okręgowym w Warszawie 25 czerwca 1999, archiwum KKWR, rozdz. 5, §24, pkt.1.
80. Praca z dzieckiem agresywnym. Warsztaty umiejętności, OM KKWR, Warszawa 2006.
81. Program IV Forum Przyjaciół Dzieci Ulicy, archiwum KKWR.
82. Program Szansa Równego Startu na lata 1999-2003, TPD, Warszawa 1999.
83. Program szkolenia kompetencyjnego dla kierowników placówek opiekuńczo-wychowawczych, OM KKWR, archiwum KKWR.
84. Program zajęć. Pedagog rodzinny, OM KKWR, archiwum KKWR.
85. Protokół z posiedzenia Rady Programowej OM KKWR w dniu 4 kwietnia 2007 r., archiwum KKWR.
86. Protokół z zebrania sprawozdawczego KKWR odbytego w dniu 25 maja 2000, archiwum KKWR.
87. Przeciwdziałanie przemocy w rodzinie. Program zajęć interdyscyplinarnych, KKWR, Warszawa 2005, archiwum KKWR.
88. *Przestrzeganie praw dziecka. Raport z badań monitorujących, realizowanych w ramach projektu pt. Rzecznictwo i monitoring praw dziecka w 40 powiatach na terenie Polski*, red. B. Głowacka, KKWR, Warszawa 2008.
89. Pytko L., *Od pomysłu do wdrożenia KKWR*, „Nasz Animator” 2008, nr 3-4, s. 13-14.
90. Pytko L., *Od Redakcji*, „Opieka, Wychowanie, Terapia” 1989, nr 1, s. 2.
91. Pytko L., *Od Redakcji*, „Opieka, Wychowanie, Terapia” 2004, nr 3-4, s. 3,
92. Pytko L., *Od Redakcji*, „Opieka, Wychowanie, Terapia” 2007, nr 1-2, s. 3.
93. Pytko L., *Od Redakcji*, „Opieka, Wychowanie, Terapia” 2013, nr 1-2, s. 3.
94. Pytko L., *Raport z badań ewaluacyjnych w środowiskowych ogniskach wychowawczych TPD i KKWR Warszawy*, „Opieka, Wychowanie, Terapia” 1999, nr 4, s. 6-8.
95. Referaty z Klubów Dyskusyjnych KKWR, znajdujących się w archiwum KKWR.
96. *Reformy społeczne. Szanse i zagrożenia dla dzieci ulicy*, red. B. Głowacka, KKWR, Warszawa 1999.
97. Regulamin „Godności Przyjaciela Dzieci Ulicy”, archiwum KKWR.
98. Regulamin Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego obowiązujący od 3 lutego 1989, archiwum KKWR.
99. Regulamin Pracy Klubu Dyskusyjnego KKWR, „Materiały Klubu Dyskusyjnego KKWR” 1994, nr 2, s.12.
100. Romańczuk H., *Barbara Głowacka. Wspomnienie*, „Przyjaciel Dziecka” 2018, nr 7-12, s. 7.
101. Romańczuk H., *Wstęp*, „Ognisko” 2018, nr 1, s. 2.
102. Romańczuk H., *Zespoły do spraw profilaktyki społecznej i resocjalizacji- to znaczące wzbogacenie pracy środowiskowej z dziećmi i młodzieżą*, „Opieka, Wychowanie, Terapia” 1993, nr 2, s. 8-9.
103. *Rozstrzygnięcie konkursu ogłoszonego przez KKWR: „Byłem wychowankiem ogniska TPD”*, w: *Jak pomagamy dzieciom ulicy*, cz. 2., KKWR, Warszawa 2000, s.3.
104. Sembrat M., *Ratujcie meduzy*, praca konkursowa nt. „Konkurs na wspomnienie dla wychowawców ognisk”, archiwum KKWR.
105. Sprawozdanie merytoryczne Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego za lata 2016-2017, archiwum KKWR.
106. Sprawozdanie z działalności Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego-Polskiej Sekcji FICE- w latach 1989-1993, archiwum KKWR.
107. Sprawozdanie z działalności Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego w roku 1991, archiwum KKWR.

- 108.Sprawozdanie z działalności Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego w latach 1995-1998, archiwum KKWR.
- 109.Sprawozdanie z działalności Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego w latach 1999-2002, KKWR, Warszawa 2003, archiwum KKWR.
- 110.Sprawozdanie z działalności Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego w roku 1989, archiwum KKWR.
- 111.Sprawozdanie z działalności Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego w roku 2001, Wydawnictwo KKWR, Warszawa 2002.
- 112.Sprawozdanie z działalności Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego-Polskiej Sekcji FICE- w latach 1989-1993, archiwum KKWR.
- 113.Statut FICE. Międzynarodowa Federacja Wspólnot Edukacyjnych, zatwierdzony przez Zgromadzenie Ogólne, 19 czerwca 1994, w Milwaukee, Stany Zjednoczone, archiwum KKWR.
- 114.Statut Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego, uchwalony na zebraniu ogólnym KKWR, w Warszawie, dnia 21 lutego 2011 r., archiwum KKWR.
- 115.Statut Ośrodka Metodycznego KKWR, archiwum KKWR.
- 116.Statut Ośrodka Pracy Środowiskowej Towarzystwa Przyjaciół Dzieci (wzór do wykorzystania), archiwum KKWR.
- 117.Szklarska J., *V Dziecięcy Sejmik Ogniskowy*, w: *Dajmy dzieciom szansę*, red. I. Malanowska, KKWR, Warszawa 2005, s. 89-91.
- 118.Tracewski B., *Rodziny zaprzyjaźnione TPD*, „Przyjaciół Dziecka” 1993, nr 5-6, s. 8.
- 119.Waligóra D., *Współpraca międzynarodowa*, raport z 2003 r, archiwum KKWR
- 120.*Wszedłem na właściwą drogę*, praca konkursowa nt.„Byłem wychowankiem ogniska TPD”, archiwum KKWR.
- 121.Wywiad z Henrykiem Zabrockim, Koszalin, 2018, przeprowadzony przez K. Garbacz, w archiwum autorki.
- 122.Wywiad z Ireną Malanowską, Warszawa 2018, przeprowadzony przez K. Garbacz, w archiwum autorki.
- 123.Wywiad z Ireną Malanowską, Warszawa 2018, przeprowadzony przez K. Garbacz, w archiwum autorki.
- 124.Wywiad z Krystyną Chowańską, Konin, 2018, przeprowadzony przez K. Garbacz, w archiwum autorki.
- 125.Wywiad z Rafałem Klimem, Warszawa, 2018, przeprowadzony przez K. Garbacz, w archiwum autorki.
- 126.Wywiad z Sylwestrem Nowakiem, Warszawa, 2018, przeprowadzony przez K. Garbacz, w archiwum autorki.
- 127.Wywiad z Wiesławem Kołakiem, Warszawa, 2018, przeprowadzony przez K. Garbacz, w archiwum autorki.
- 128.Wzory druków opracowanych przez Krajowy Komitet Wychowania Resocjalizującego, wykorzystywanych w organizacji i działalności Środowiskowych Ognisk Wychowawczych, archiwum KKWR.
- 129.Z podwórka do parlamentu. Materiały dla opiekunów i organizatorów Sejmików, OM KKWR, Warszawa 2009, archiwum KKWR.

II. Literatura pomocnicza

1. Adamczyk B., *Dzieci ulicy w Polsce i na świecie, Definicja. Typologia. Etiologia*, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2015, s. 20.
2. Adamczyk B., *Organizacje pozarządowe w Polsce jako platforma wsparcia i promocji działań streetworkerskich skierowanych do dzieci ulicy*, „Ukraińska Polonistyka” 2015, nr 12, s. 8-11;
3. Adamczyk B., *Pasja pedagogiczna streetworkerów w Polsce jako towarzyszenie dzieciom ulicy*, „Seminare. Poszukiwania Naukowe” 2019, nr 2, s. 61-72.
4. Adamczyk B., *Sprawozdanie z międzynarodowej konferencji naukowej z cyklu: „Problematyka osób wykluczonych społecznie i formy niesienia im pomocy”; pierwsza edycja konferencji: „Odkrywanie...”, Kraków, 13.05.2015”, „Studia Pedagogica Ignatiana. Rocznik Wydziału Pedagogicznego akademii Ignatianum w Krakowie 2016*, nr 19, s. 267-271.
5. Adamczyk B., *Wykluczenie edukacyjne dzieci ulicy. Raport badań z Krakowa*, „Seminare. Poszukiwania naukowe” 2016, nr 2, s. 59-71.
6. Albański Ł., *Socjologia dzieciństwa. Dyskusja nad pozycją dziecka w socjologii*, „Studia Edukacyjne” 2017, nr 46, s. 71-75.
7. Alem & Laha, *Livelihood of Street Children and the Role of Social Intervention „Insights from Literature Using Meta-Analysis”* 2016, no. 7, pp. 1-13, tł. własne.
8. Ambrozik W., *Resocjalizacja dzieci i młodzieży w codzienności działania*, w: *Edukacja a życie codzienne*, red. A. Radziejewicz-Winnicki, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2002, s. 88-91.
9. Ariès P., *Historia dzieciństwa*, tł. Maryna Ochab, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2010.
10. Balcerek M., *Wkład Kazimierza Lisieckiego do pedagogiki opiekuńczej i resocjalizacji*, „Opieka, Wychowanie, Terapia” 1989, nr 1, s. 7.
11. Bałchan A., Lasota M., *Przewodnik streetworkera*, Stowarzyszenie Pomoc, Katowice 2010.
12. Bauman Z., *Socjologia*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1996.
13. Bernasiewicz M., Wałach M., *O pracy środowiskowej jako alternatywie dla zabiegów resocjalizacyjnych - z doświadczeń praktycznych*, „Chowanna”, 2006, nr 2, s. 126-132.
14. Bielecka E., *Pedagogika podwórkowa, pedagogika ulicy, streetworking. Analiza porównawcza*, „Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa” 2014, nr 1, s. 219-232.
15. Biesaga T., *Godność a wolność w antropologii Karola Wojtyły*, w: *Ku rozumieniu godności człowieka*, red. G. Hołub, P. Duchliński, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków 2008, s. 63-69.
16. Błasiak A., *(Nowy)wymiar rodzicielstwa-wybrane aspekty*, w: *Rodzicielstwo w wybranych zagadnieniach pedagogicznych*, red. D. Opozda, M. Leśniak, Wydawnictwo Episteme, Lublin 2017, s.29-43.
17. Bomba J., *Zaburzenia zachowania*, w: *Psychiatria dzieci i młodzieży*, red. I. Namysłowska, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2012, s. 246-247.
18. Borzyszkowska R., *Kategoria pojęciowa „dobra dziecka”*, „Przegląd Pedagogiczny” 2011, nr 1, s. 169-173.
19. Bradshaw J., *Zrozumieć rodzinę*, Instytut Psychologii Zdrowia, Warszawa, 1994.
20. Braun K., *Wolontariat jedną z form wsparcia rodziny dysfunkcyjnej*, w: *Rodzina-wsparcie i pomoc*, red. M. Parzyszek, M. Samorańska, Wydawnictwo Episteme, Lublin 2017, s. 89-98.
21. Braun-Gałkowska M., *Co to znaczy wychowywać?*, „List do Pani” 2000/2001, nr 12, s. 18-19.
22. Brągiel J., *Zrozumieć dziecko skrzywdzone*, Uniwersytet Opolski, Opole 1998.

23. Brejnak W., *Dobro dziecka*, w: *Encyklopedia Pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa 1996, s. 109-110.
24. Bronk A., *Pojęcie godności człowieka: uwagi metodologa*, w: *Antropologiczna pedagogika ogólna*, red. M. Nowak, P. Magier, I. Szewczak, Wydawnictwo Naukowe KUL, Lublin 2010, s. 57-61.
25. Brzezińska A., *W obronie indywidualizacji w wychowaniu*, „*Życie Szkoły*” 1990, nr 4, s. 78-81.
26. Buliński T., *Kulturowy wymiar wychowania: Praktyki i ideologie*, w: *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t.1, red. M. Dudzikowa i M. Czerepaniak-Walczak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s.108-112.
27. *Charakterystyka zjawiska przemocy w rodzinie*, PARPA, Warszawa 2008.
28. Charmast J., *Od terapeuty ulicznego do streetworkera*, „*Problemy Narkomanii*” 2006, nr 3, s. 69-70.
29. Chrobak S., *Współpraca rodziny i szkoły-Potrzeba zaufania i komplementarności*, „*Seminare. Poszukiwania naukowe*” 2018, nr 1, s.131-143.
30. Cudak H., *Szkice z badań nad rodziną*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Jana Kochanowskiego, Kielce 1995.
31. Cudak H., *Znaczenie rodziny w rozwoju i wychowaniu małego dziecka*, Polskie Towarzystwo Higieny Psychiczej, Warszawa 1999.
32. Czapów Cz., Jedlewski S., *Pedagogika resocjalizacyjna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1971.
33. Czapów Cz., *Wychowanie resocjalizujące*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1978.
34. Czarnecki P., *Pedagogika społeczna. Podstawowe pojęcia i definicje*, „*Społeczeństwo i Edukacja. Międzynarodowe Studia Humanistyczne*” 2012, nr 1, s. 389-414.
35. Danilewicz W., Izdebska J., Krzesińska- Zach B., *Pomoc dziecku i rodzinie w środowisku lokalnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Białostockiego, Białystok 1995.
36. Daszykowska-Tobiasz J., *Dzieci ulicy*, w: *Mały słownik filozofii polityki*, red. P. Bromski, M. Dudek, Wydawnictwo von borowiecky, Radzymin-Warszawa 2022, s.50-51.
37. Davies M., *A Childish Culture? Shared understandings, agency and intervention: an anthropological study of street children in northwest Kenya*, „*Childhood*” 2008, no.15, pp. 309–330, tł. własne.
38. Dąbrowski K., „*Kurier Czerwooo...!!!.czyli...Opowieść o Ogniskach, Dziadku, Babci, Ciociach, Wujenkach, Strykach i fajnych chłopakach*”, Wydawnictwo Tinta, Warszawa 1998.
39. Dąbrowski K., *Ogniska Dziadka Lisieckiego*, Wydawnictwo Digipol, Warszawa 2007.
40. Dąbrowski Z. Kulpiński F., *Pedagogika opiekuńcza. Historia, teoria, terminologia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko- Mazurskiego, Olsztyn 2000.
41. Dąbrowski Z., *Pedagogika opiekuńcza (pedagogika opieki) jako dyscyplina naukowa*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Toruń 1987.
42. Dąbrowski Z., *Pedagogika opiekuńcza w zarysie*, t. 1 i 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2006.
43. Dąbrowski Z., *Teoretyczne podstawy opieki i wychowania opiekuńczego*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 1980.
44. *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim „Gravissimum educationis”*, 28 października 1965, w: *Sobór Watykański II, Konstytucje, Dekrety, Deklaracje*, Wydawnictwo Pallottinum, Poznań 2002, nr 12, s. 18-23.
45. Denek K., Dymara B., *Bogactwo i różnorodność wartości w świecie dziecka. Dynamika rozpoznawania i przyswajania wartości*, w: *Edukacja przedszkolna w teorii i praktyce*, red. S. Włoch, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2006, s. 47-48.

46. Domżał U. A., *Międzynarodowa współpraca w zakresie opieki nad dzieckiem (1918-1939) na podstawie publicystyki w II RP*, w: *In Gremium. Studia nad Historią, Kulturą i Polityką*, t.3., Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2009, s. 111-118.
47. Dutkiewicz W., *Przewodnik metodyczny dla studentów pedagogiki*, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1996, s.31.
48. *Dzieci ulicy*, w: *Słownik współczesnego języka polskiego*, t. 1, red. B. Dunaj, Wydawnictwo SMS, Kraków 2000, s. 356-357.
49. *Dzieci ulicy. Procesy marginalizacji i automarginalizacji nieletnich*, red. K. Frysztacki, M. Nózka, M. Smagacz-Poziemska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
50. *Dziecko w historii-w kręgu kultury chrześcijańskiej*, red. E. J. Kryńska, A. Suplicka, U. Wróblewska, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2017.
51. *Dziecko w malarstwie polskim=The child in Polish painting*, red. S.K.Stopczyk, Krajowa Agencja Wydawnicza, Warszawa 1979.
52. *Dziecko*, w: *Słownik języka polskiego*, t.1., red. M. Szymczak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1978, s.498.
53. Dziewiecki M., *Nowoczesna profilaktyka uzależnień*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2005, s. 148.
54. Erikson I. E., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, tłum. P. Hejmej, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1997.
55. *Ewangelia według świętego Marka*, w: *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, Wydawnictwo Pallotinum, Poznań 2005, s. 1340.
56. Fidelus A., *Zjawisko „dzieci ulicy” jako współczesny problem społeczny*, „Studia nad Rodziną” 2005, nr 2, s. 125-135.
57. Filipczuk M., *Wychowanie moralne w kontekście przemian cywilizacyjnych*, „Collectanea Theologica” 2018, nr 1, s. 31-35.
58. Forma P., *Socjalizacja dziecka z rodziny wielodzietnej. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2012.
59. *Formy opieki, wychowania i wsparcia w zreformowanym systemie pomocy społecznej*, red. J. Brągiel, S. Badora, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego 2005.
60. Frankfort-Nachmias Ch., Nachmias D., *Metody badawcze w naukach społecznych*, przeł. E. Hornowska, Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2001.
61. Frysztacki K., Nózka M., Smagacz-Poziemska M., *Dzieci ulicy. Studium szczególnego problemu miejskiego*, Kraków 2011, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
62. Gajewska G., *Pedagogika opiekuńcza i jej metodyka*, Wydawnictwo Grupa Cogito, Zielona Góra 2004.
63. Gałęcki P., Święcicki Ł., *Kryteria diagnostyczne z DSM-5*, wyd. Edra Urban&Partner, Wrocław 2015.
64. Garbacz K., *Realizacja idei miłości wychowawczej w pracy z „dziećmi ulicy” na przestrzeni XIX-XXI wieku*, w: *Psychologia miłości-przegląd wybranych zagadnień*, red. A. Pytko, B.A. Nowak, Wydawnictwo Naukowe Tygiel, Lublin 2017, s.72-81.
65. Garbacz K., *Forum Przyjaciół Dzieci Ulicy jako przykład interdyscyplinarnego podejścia do pracy z „dziećmi ulicy”*, w: *Analiza wybranych problemów z zakresu nauk społecznych*, t. 2, red. M. Śliwa, A. Surma, Wydawnictwo Naukowe Tygiel, Lublin 2019, s. 32-39.
66. Garbacz K., *Fenomen pedagogiczny „Ognisk Wychowawczych” jako placówek wsparcia dla dzieci i młodzieży zagrożonej niedostosowaniem i sieroctwem społecznym*, w: *Interdyscyplinarne badania z zakresu nauk pedagogicznych i humanistycznych*, red. E. Chodźko, M. Śliwa, Wydawnictwo Naukowe Tygiel, Lublin 2020, s. 155-163.

67. Garbacz K., *Miłość do „dzieci ulicy”, jako inspiracja działalności opiekuńczo-wychowawczej i profilaktycznej KKWR*, w: *Motywy miłości w wybranych tekstach literackich i innych dziedzinach kultury*, red. P. Szymczyk, E. Chodźko, Wydawnictwo Naukowe Tygiel, Lublin 2018, s.209-218.
68. Gaś Z. B., *Profilaktyka w szkole*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2006.
69. Gawin M., *Wymyślanie dzieciństwa*, „Wiedza i Życie” 2009, nr 12, s. 15-18.
70. Gawroński S., *Ochotnicy miłości bliźniego. Przewodnik po wolontariacie*, Wydawnictwo Więź, Warszawa 1999, s. 26.
71. Gątarek I., *Opiekuńczo-wychowawcza działalność środowiskowych ognisk wychowawczych Towarzystwa Przyjaciół Dzieci jako czynnik wspomagający wychowanie dziecka w rodzinie własnej*, „Seminare. Poszukiwania naukowe” 2015, nr 36, s.127-140.
72. Glaser D., *Jak sobie radzić z problemem krzywdzenia i zaniedbywania emocjonalnego – dalszy rozwój ram konceptualnych*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2011, nr 10, s.18-36.
73. Głowacka B., *Ognisko wychowawcze*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004, s.797-801.
74. Goban-Klas T., *Cywilizacja medialna*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2005.
75. Godawa G., *Integralna wizja człowieka jako fundament kultury i wychowania*, „Analecta Cracoviensia” 2017, nr 49, s. 319-340.
76. Graniewska D., *Rodzina a bezrobocie. Sytuacja Polska*, w: *Współczesne rodziny polskich stan i kierunek przemian*, red. Z. Tyszka, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2001, s. 349-345.
77. Grocholewski Z., *Prawa dziecka a dobro dziecka w: W służbie dziecku. Stulecie dziecka - blaski i cienie*, t.1, red. J. Wilk, Wydawnictwo KUL, Lublin 2003, s. 55-72.
78. Gromek K., *Komentarz do Ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich*, Wydawnictwo Prawnicze, Warszawa 2004.
79. Grotecka M., Rżanek K., *Networking i streetworking w centrach handlowych – metody docierania do młodzieży i młodych dorosłych narażonych na komercyjne wykorzystywanie*, „Dziecko krzywdzone” 2010, nr 4, s. 139-144.
80. Han-Ilgiiewicz N., *Trudności wychowawcze i ich tło psychiczne*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1996.
81. Hołyst B., *Kryminologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994.
82. Homicki B., *Kazimierz Lisiecki „Dziadek”. Opowieść o Naczelnym Dziecku Ulicy i jego ferajnie*, Wydawnictwo Drukoba, Warszawa 2011.
83. Homicki B., *Ze wspomnień pedagogów i ich wychowanków: pedagogika Kazimierza Lisieckiego „Dziadka” podstawą pracy wychowawczej w placówkach jego imienia*, „Polska Myśl Pedagogiczna” 2018, t. 4, s. 401-408.
84. Iniewicz G., Wiśniewska D., Dziekan K., Czuszkiewicz A., *Wzory przywiązania i zachowania agresywne wśród młodzieży z diagnozą zaburzeń zachowania i emocji*, „Psychiatria Polska” 2011, nr 45, s. 703-711.
85. Izdebska J., *Dziecko w rodzinie u progu XXI wieku. Niepokoje i nadzieje*, Trans Humana. Białystok 2000.
86. Jamrożek M., *Policyjna Izba Dziecka w systemie profilaktyki i resocjalizacji*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2001, nr 8, s. 16-19.
87. Jan Paweł II, *Globalizacja i etyka*, „L'Osservatore Romano” 2001, wyd. pol., nr 6, s. 42-44.
88. Jan Paweł II, *Orędzie na XXXI Światowy Dzień Pokoju*, „L'Osservatore Romano” 1998, wyd. pol., nr 1, s. 3-4.

89. Janukowicz M., Stankowski A., *Przegrane życie nastolatka*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Częstochowa 2001.
90. Jaworski M., Szwalbe S., *Wspomnienia i komentarze*, Energopol-Warszawa S.A., Warszawa 1996.
91. Jundził I., *Sytuacja dziecka osieroconego a zadania w zakresie opiekuńczo-wychowawczym*, w: *Studia Pedagogiczne*, t.58, red. E. Trempała, Polska Akademia Nauk, Warszawa 1992, s.100-102.
92. Juźwik A., *Robotnicze Towarzystwo Przyjaciół Dzieci w latach 1944-1949. Funkcjonowanie i problemy ideowo-organizacyjne*, „Polska 1944/1945-1989. Studia i materiały” 2015, nr 13, s. 5-28.
93. Kacprzak L., *Pedeutologiczne rozważania o nauczycielu*, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Stanisława Staszica.
94. Kalniuk T., Wróblewska V., *Dziecko i dzieciństwo*, „Litteraria Copernicana” 2017, nr 3, s. 162-164.
95. Kamiński A., *Funkcje pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1974, s. 293.
96. Kamiński A., *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wydawnictwo PAN, Wrocław 1970.
97. Kania S., *Innowacje pedagogiczne – potrzeba profilaktyki społecznej w szkole wyższej*, w: *Nietechnologiczne innowacje w teorii i praktyce*, red. W. Duczmał, J. Żurawska, Wydawnictwo Instytutu Śląskiego, Opole 2014, s. 119-123.
98. Karwowska-Struczyk M., *Dziecko i konteksty jego rozwoju*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007.
99. *Katechizm Kościoła Katolickiego*, Wydawnictwo Pallotinum, Poznań 2012.
100. Kawula S., Brągiel J., Janke A., *Pedagogika rodziny: obszary i panorama problematyki. Dodatek*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007, s. 419.
101. Kazimierz Lisiecki „Dziadek”. *Przemówienia, „kazania”, rozmowy*, red. K. Dąbrowski, Stowarzyszenie Wychowanków i Przyjaciół Kazimierza Lisieckiego-Dziadka Przywrócić Dzieciństwo, Warszawa 1995.
102. Kelm A., *Węzłowe problemy pedagogiki opiekuńczej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2000.
103. Key E., *Stulecie dziecka*, tł. Iza Moszczeńska, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2005.
104. Kiereś B., *Problem dziecka w kulturze przedchrześcijańskiej*, w: *Dziecko. Studium interdyscyplinarne*, Wydawnictwo Naukowe KUL, Lublin 2008, s. 13-27.
105. Kiereś B., *Personalistyczny wymiar wspólnotowego życia w rodzinie. Kontekst cywilizacyjny*, „Pedagogia Christiana” 2015, nr 2, s. 195-208.
106. Kiereś B., *Podstawy antropologiczne pedagogiki personalistycznej*, w: *Antropologiczna pedagogika ogólna*, red. M. Nowak, P. Magier, I. Szewczak, Wydawnictwo KUL, Lublin 2010, s. 95-102.
107. Kłosowska A., *Kultura masowa*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
108. Kmiołek H., *Pierwsze kroki. Kartka z historii TPD*, „Nasz Animator” 2008, nr 1, s. 5.
109. Kołakowski A., *Kliniczny obraz zaburzeń zachowania*, w: *Zaburzenia zachowania u dzieci. Teoria i praktyka*, red. Tenże, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2013.
110. Kołbyk K., *Wychowawca czy dobry wujek? – rola pedagoga ulicy w środowisku lokalnym*, „Przegląd Pedagogiczny” 2013, nr 1, s. 54-55.
111. Komenderska M., *Dzieci ulicy – skąd pochodzą i dokąd zmierzają?*, w: *Streetworking. Aspekty teoretyczne i praktyczne*, red. M. Michel, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 6-16.
112. Konarzewski K., *Sztuka nauczania. Szkoła*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995.

113. Konopczyński M., *Metody twórczej resocjalizacji. Teoria i praktyka wychowawcza*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
114. Konowaluk H., *Internet jako problem w: Dziecko i media elektroniczne-nowy wymiar dzieciństwa*, red. J. Izdebska, T. Sosnowski, Wydawnictwo „Trans Humana”, Białystok 2005, s. 89-91.
115. Kostka M., *Forum Przyjaciół Dzieci Ulicy*, w: *Dajmy dzieciom szansę*, KKWR, Warszawa 2005, s. 38-45.
116. Kostka M., *Klub Dyskusyjny KKWR*, w: *Dajmy dzieciom szansę*, Krajowy Komitet Wychowania Resocjalizującego, Warszawa 2005, s. 32-37.
117. Kostka M., *Przyjaciel Dzieci Ulicy*, w: *Dajmy dzieciom szansę*, red. I. Malanowska, KKWR, Warszawa 2005, 113-118.
118. Kostka M., *Wychowawca podwórkowy*, w: *Dajmy dzieciom szansę*, red. I. Malanowska, KKWR, Warszawa 2005, s. 105-112.
119. Kość I., *Ellen Key - wizjonerka edukacji*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2001, nr 1, s. 55-59.
120. Kowalak T., *Marginalność i marginalizacja społeczna*, „Problemy Polityki Społecznej” 1999, nr 1, s. 189-192.
121. Kowalczyk S., *Zarys filozofii człowieka*, Wydawnictwo Diecezjalne, Sandomierz 1990.
122. Kowalski S., *Socjologia wychowania w zarysie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1979.
123. Koźielecki J., *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2000, s. 53.
124. Krakowski B., *Na marginesie Deklaracji Genewskiej*, „Opieka nad Dzieckiem” 1925, nr 5, s. 276-282.
125. Krąpiec M. A., *Człowiek jako osoba*, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2005.
126. Krąpiec M. A., *Człowiek w kulturze*, Wydawnictwo KUL, Warszawa 1996.
127. Krupiński A., *Pogotowie opiekuńcze w systemie opieki nad dzieckiem*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Warszawa 1990.
128. Kukołowicz T., *Problemy pedagogiki opiekuńczej*, „Roczniki Nauk Społecznych” 1986, z. 2, s. 7-13.
129. Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
130. Kurzeja A., *Dzieci ulicy, profilaktyka zagrożeń*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
131. Kusztal J., *Dobro dziecka w procesie resocjalizacji. Aspekty pedagogiczne i prawne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2018.
132. Kusztal J., Turczyk M., *Dzieciństwo, dziecko i jego dobro w perspektywie Korczakowskiej*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2019, nr 3, s. 7-15.
133. Kwiatkowski T., *Grupa podwórkowa Żoliborz. Wspomnienia spisane*, w: *Mało mówcie, więcej róbcie. O pracy Ognisk Wychowawczych*, cz. 1, red. M. Szeniawska, Centrum Wspierania Rodzin, Warszawa 2021, s. 99-122.
134. Lanson G., Tuffrau P., *Historia literatury francuskiej w zarysie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1963.
135. Lepalczyk I., *Metoda monografii w badaniach pedagogicznych*, w: *Metodologia pedagogiki społecznej*, red. R. Woroczyński, T. Pilch, Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wydawnictwo PAN, Wrocław 1974, s. 99-104.
136. Lepalczyk I., Pilch T., *Pedagogika społeczna: człowiek w zmieniającym się świecie*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1995.
137. Lipiński S., *Zakłady dobroczynne i domy poprawy w dawnej Polsce*, Wyższa Szkoła Edukacji Zdrowotnej, Łódź 2010.

- 138.Lipka M., *Problemy profilaktyki kryminologicznej i kryminalistycznej*, Wydawnictwo Prawnicze, Warszawa 1980.
- 139.Lipkowski O., *Resocjalizacja*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1980.
- 140.Lis W., *Ochrona dziecka przed szkodliwym oddziaływaniem środków masowego przekazu w prawie polskim*, w: *Dziecko. Studium interdyscyplinarne*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2008, s.271-279.
- 141.Łobocki Ł., *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.
- 142.Łobocki M., *ABC wychowania*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1999.
- 143.Łobocki M., *Metody badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1982.
- 144.Łobocki M., *W trosce o wychowanie w szkole*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.
- 145.Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- 146.Łuczyński A., *Współczesna rodzina. Czynniki ryzyka stawania się dzieckiem ulicy*, w: *Dzieci ulicy w Polsce. Nowe konteksty zjawiska*, red. B. Adamczyk, K. Biel, Wydawnictwo WAM, Kraków 2016, s. 229-243.
- 147.Machel H., Lenczewska H., *Resocjalizacja młodzieży w warunkach izolacji społecznej*, w: *Zjawiskowe formy patologii społecznych oraz profilaktyki i resocjalizacji młodzieży*, red. T. Sołtysiak, J. Sudar-Malukiewicz, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2003, s. 440-444.
- 148.Machel H., *Więzienie jako instytucja karna i resocjalizująca*, Arche s.c., Gdańsk 2003.
- 149.Maciaszkowa J., *Z teorii i praktyki pedagogiki opiekuńczej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991.
- 150.Magier P., *Metateoria pedagogiki chrześcijańskiej*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2019.
- 151.Magier P., *Naturalizm a pojęcie dziecka w pedagogice*, w: *Głodne dzieci w Polsce*, red. C. Kępski, Wydawnictwo KUL, Lublin 2011, s. 209-223.
- 152.Magier P., *O pedagogicznym rozumieniu „dobra dziecka”*, w: *Dziecko w przestrzeni życia społecznego*, red. J. Daszykowska, A. Łuczyński, Wydział Zamiejscowy Nauk o Społeczeństwie KUL w Stalowej Woli, Stalowa Wola 2013, s. 27-50.
- 153.Marszałek M., *Dzieci ulicy a obraz dzieciństwa XXI wieku*, w: *Streetworking. Aspekty praktyczne i teoretyczne*, red. M. Michel, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 43-56.
- 154.Masłow A., *Motywacja i osobowość*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- 155.Materne J., *Pedagogika socjalna*, Wydawnictwo Mater, Szczecin 1999.
- 156.Matyjas B., *Aktywność kulturalna dzieci i młodzieży w teorii i praktyce pedagogicznej Janusza Korczaka*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Kielce 1996.
- 157.Matyjas B., *Dzieciństwo w kryzysie. Etiologia zjawiska*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2008.
- 158.Matyjas B., *Dziecko i dzieciństwo we współczesnym dyskursie pedagogiki społecznej*, „Wychowanie w Rodzinie” 2022, nr 2, s. 17-30.
- 159.Matyjas B., *Obraz dzieciństwa globalnego. Kontekst Pedagogiczny*, „Kultura – Historia – Globalizacja” 2012, nr 11, s. 99-110.
- 160.Matyjas B., *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne jako synergiczna przestrzeń socjalizacji*, „Horyzonty Wychowania” 2017, nr 16, s. 41-47.
- 161.Matyjas B., *Wizja dziecka i dzieciństwa w ujęciu pedagogiki personalistycznej*, „Pedagogia Christiana” 2021, nr 1, s. 165-187.
- 162.Mazurek F.J., *Godność osoby ludzkiej podstawą praw człowieka*, Redakcja Wydawnictw Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2001.

163. Merton R. K., *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1982.
164. Meyer M., *Problematyka dzieci ulicy w Niemczech*, w: *Dewiacyjne aspekty współczesnego świata. Przejawy – zapobieganie – terapia*, red. M. Prokosz, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2004, s. 45-51.
165. Michalak M., *Słowo Wstępne*, w: J. Korczak, *Prawo dziecka do szacunku*, Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa 2012, s. 5-6.
166. Michalak U., *Jan Paweł II apel o etyczny wymiar globalizacji*, „Annales. Etyka w życiu gospodarczym” 2008, nr 1, s. 135-142.
167. Michel M., *Organizacje międzynarodowe w kwestii dzieci ulicy*, w: *Wsparcie społeczne. Między teorią a praktyką*, red. M. Gagacka, A. Gołębiowski, Polskie Towarzystwo Polityki Społecznej, Warszawa 2012, s. 33-37.
168. Michel M., *Streetworking-teoretyczne podstawy profilaktyki i resocjalizacji w środowisku lokalnym*, w: *Streetworking. Aspekty praktyczne i teoretyczne*, red. Taż, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 13-34.
169. Mielczarek M., *Moralne funkcjonowanie wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, 2020, z. 3, s. 57-73.
170. Mielczarek M., *Przygotowanie do samodzielności życiowej usamodzielnianych wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych*, „Civitas Hominibus” 2018, nr 13, s. 159-161.
171. Miłkowska G., *Niedostosowanie społeczne dzieci i młodzieży a profilaktyka szkolna*, w: *Diagnostyka, profilaktyka, socjoterapia w teorii i praktyce pedagogicznej*, red. M. Deptuła, Bydgoszcz 2005, s. 313-315.
172. *Miłość, małżeństwo, rodzina*, red. F. Adamski, Wydawnictwo Petrus, Kraków 2009.
173. Miś L., „*Dzieci ulicy*”. *Na skrzyżowaniu socjologii dzieciństwa i socjologii ulicy. Analiza holistyczna*, w: *Dzieci ulicy. Proces marginalizacji i automarginalizacji nieletnich*, red. K. Frysztański, M. Nóżka, M. Smagacz-Poziemski, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2011, s. 29-48.
174. Modrzewski J., Sipińska D., *Socjalizacja*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004, s. 805-806.
175. Motow I., Mielczarek M., *Funkcjonowanie emocjonalne i społeczne wychowanków domów dziecka w aspekcie doznawanego sieroctwa społecznego*, „Pedagogika Rodziny” 2018, nr 8, s. 71-86.
176. Mudrecka I., *Młodzieżowy ośrodek wychowawczy*, w: *Formy pracy opiekuńczo-wychowawczej*, red. J. Brągiel, S. Badora, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, Częstochowa 1997, s. 315-334.
177. Muszyńska E., *Miejsce opieki we współczesnej pedagogice*, „Rocznik Lubuski” 2012, t. 38, cz. 2., s. 91-104.
178. Myszkowska M., *Podejście humanistyczne w działalności pedagogicznej*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych” 2011, t. 64, s. 187-192.
179. Nasir M., Khalid A., Shoukat A., *Maslow Theory of Human Development and Emergence of Street Children Phenomenon in Pakistan*, Pakistan Vision, Vol. 15, No.2.
180. Nowak M., *Antropologiczne podstawy pedagogiki dzieciństwa*, w: *Oblicza dzieciństwa*, red. D. Kornas-Biela, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2001, s. 161-179.
181. Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej*, Wydawnictwo Naukowe KUL, Lublin, 1999.
182. Obrębska M., *Semantyka dzieciństwa: od nieobecności do odrębności*, „Studia Kulturoznawcze” 2011, nr 1, s. 49-57.
183. Obuchowska I., *Drogi dorastania-psychologia rozwojowa okresu dorastania dla rodziców i wychowawców*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1996.
184. Ochorowicz J., *Psychologia, pedagogika, Etyka. Przyczynki do usiłowań naszego odrodzenia narodowego*, Wydawnictwo Historyczne Tomasz Ciółkowski, Runów 2021.

185. *Od wychowania pierwotnego do końca XVIII stulecia. Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, red. S. Wołoszyn, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1995.
186. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.
187. Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1996.
188. Olearczyk T., *Rosnąca mniejszość-dzieci ulicy*, w: *Dzieci ulicy w Polsce. Nowe konteksty zjawiska*, red. B. Adamczyk, K. Biel, Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM, Kraków 2016, s.187-206.
189. Olearczyk T., *Sieroctwo i osamotnienie*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2007.
190. Oleś K., Simiot A., Wypychowska B., *Streetworking szansą dla dzieci ulicy*, „Naukowe Zeszyty Studenckie” 2010, nr 2, s. 5-8.
191. *Opieka nad dziećmi i młodzieżą. Studia z dziejów oświaty w XX wieku*, red. E. Walasek, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.
192. Ostafińska-Molik B., *W stronę aksjologicznej neutralności i prób jednoznaczności. Od „wykolejenia” do „zaburzenia”, czyli o przemianach w kluczowych definicjach pedagogiki resocjalizacyjnej*, „Polska Myśl Pedagogiczna” 2020, nr 6, s. 75–92.
193. *Paideia chrześcijańska. Wychowanie człowieka w nauczaniu Kościoła*, red. M. Malinowski, Ośrodek Działalności Kulturalnej i Edukacji Narodowej, Warszawa 1991.
194. Palka S., *Humanistyczne podejście w badaniach pedagogicznych i praktyce pedagogicznej*, w: *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, red. D. Kubinowski, M. Nowak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.
195. Palka S., *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2003.
196. Paprocki M., *Problematyka wychowania do wartości i godności ludzkiej*, w: *Wartość życia a wychowanie w XX rocznicę encykliki Jana Pawła II Evangelium Vitae*, red. M. Parzyszek, D. Opozda, B. Kiereś, Wydawnictwo Episteme, Lublin 2015, s.79-88.
197. *Partyworking. Wybrane zagadnienia. Teoria i praktyka*, red. J. Rynkiewicz, A. Siudem, I. Siudem, J. Siudem, M. Stradomska, Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii, Warszawa 2020.
198. Parveen S., *Conceptual meaning and definition of street children*, „Sociology” 2014, vol. 12, no. 11, p. 78, tł. własne.
199. Parysiewicz B., *Dziecko ulicy. Wybrane zagadnienia*, w: *Droga jako przestrzeń ludzka*, red. A. Drózd, G. Witaszek, Wydawnictwo KUL, Lublin 2002, s. 239-243.
200. Paszkiewicz A., *Pozycja ucznia w grupie rówieśniczej*, „Scientific Bulletin of Chełm - Section of Pedagogy” 2013, nr 1, s. 166-174.
201. Pawłowski W., *Manipulacja w środkach masowego przekazu*, w: *Wobec socjotechniki*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 1998, s. 41-46.
202. *Pedagogika*, t. 1, red. B. Suchodolski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1985.
203. *Pedagogika*, w: *Leksykon PWN*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s.200-202.
204. *Pedagogika*, w: *Nowa Encyklopedia Powszechna*, t. 4, red. B. Petrozolin-Skowrońska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996, s. 812-813.
205. Piecuch E., *Dzieciństwo jako wartość*, „Wychowanie w rodzinie” 2011, nr 3, s.165-169.
206. Pieter J., *Historia psychologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1972.
207. Pietraś M., *Globalizacja jako proces zmiany społeczności międzynarodowej*, w: *Oblicza procesów globalizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2002, s. 34-37.
208. Pilch T., Baumann T., *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001.

209. Pilch T., *Nadzieje i zagrożenia globalizacji*, Referat Wygłoszony na X Zjeździe Pedagogów, Wrocław 2003, s. 18.
210. Pilch T., *Problemy ubóstwa i wykluczenia z perspektywy najmłodszych*, „Warminsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy. Nauki Społeczne” 2013, nr 3, s. 33-46.
211. Pilch T., *Słowo wstępne*, w: *Streetworking. Teoria i praktyka*, red. E. Bielecka, Wydawnictwo Pedagogium, Warszawa 2005, s. 5.
212. Pilch T., *Zjawisko dzieci ulicy, przyczyny i potrzeby przeciwdziałania*, w: *Dajmy dzieciom szansę*, red. I. Malanowska, KKWR, Warszawa 2005, s. 59-63.
213. Pisarska A., *Psychologiczne i prawne aspekty dobra dziecka*, „Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio” 2020, nr 1, s. 224-240.
214. *Pomoc, edukacja, rozrywka. Dysponujemy atrakcyjnymi i sprawdzonymi wzorami zajęć*, oprac. I. Malanowska, „Przyjaciel Dziecka” 2017, nr 1-6, s. 16.
215. Pospiszyl I., *Patologie społeczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
216. Pospiszyl K., Żabczyńska E., *Psychologia dziecka niedostosowanego społecznie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1981.
217. Potocki A., *Między autorytetem a dialogiem. O przemianach autorytetów*, w: *Wychowawca na czas próby. Jakiego człowieka chcemy wychować?*, red. K. Mroczek, Wydawnictwo Michalineum, Marki-Struga 1997, s. 37-41.
218. *Przewodnik po problemach streetworkera – pedagoga ulicy*, red. A. Orłowski, T. Szczepański, Ogólnopolska Sieć Organizacji Streetworkerskich- OSOS, Warszawa 2012.
219. Puślecki W., *Metody badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Oddział Doskonalenia Nauczycieli, Kalisz 1985.
220. Putkiewicz S., *Proces komunikowania się na lekcji*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.
221. Pużyński S., Wciórka J., *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. Opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne*, Wydawnictwo Vesalius, Kraków 2000.
222. Pytko L., *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Akademia Pedagogiki Specjalnej, im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2005, s. 282-289.
223. Pytko L., *Profilaktyka wykołajenia społecznego*, w: *Encyklopedia Pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1993, s. 630-636.
224. Radlińska H., *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław 1961.
225. Rembowski J., *Rodzina w świetle psychologii*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1986.
226. Rembowski J., *Więzi uczuciowe w rodzinie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1972.
227. Rękosiewicz M., *Droga do dorosłości - rola nauczycieli*, „Remedium” 2011, nr 11, s. 24-25.
228. Romańczuk H., *Początki i dzień dzisiejszy. Wybrane fakty z historii i działalności Towarzystwa Przyjaciół Dzieci*, „Przyjaciel Dziecka” 2019, s. 6.
229. Romańczuk H., *Tepedowska pomoc profilaktyczno-wychowawcza*, w: *Okrucieństwo i zbrodnia dziecięca. Incydent czy znak czasu?*, red. B. Głowacka, L. Pytko, KKWR, Warszawa 2000, s. 142.
230. Roter A., *Proces socjalizacji dzieci w warunkach ubóstwa społecznego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2005.
231. Rżanek K., Grotecka M., *Partyworking w doświadczeniach „Programu Stacja”*, „Pedagogika Społeczna” 2010, nr 2, s. 106–115.
232. Salinger W., *Kazimierz Lisiecki - „Dziadek” 9 II 1902 – 8 XII 1976*, „Kronika Warszawy” 1978, nr 34, Polskie Wydawnictwo Naukowe, s. 175-179.
233. Samborska I., *Perspektywa „dobra dziecka” w badaniach nad dzieciństwem*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2018, nr 4, s. 13-25.

- 234.Schaffer D. R., Kipp K., *Psychologia rozwoju. Od dziecka do dorosłości*, tł. P.Sorensen, M. Wojtaś, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2015.
- 235.Schaffer H.R. , *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- 236.Schulz R., *Studia z innowatyki pedagogicznej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1996.
- 237.Segiet K., *Dziecko i jego dzieciństwo w perspektywie naukowego poznania i doświadczania rzeczywistości. Studium Pedagogiczno-Społeczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.
- 238.Sendyk M., *Społeczne przystosowanie dzieci z poczuciem sieroctwa duchowego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001.
- 239.Sierocka B., Drewniak M., *Dzieci ulicy, Raport z socjologicznych badań terenowych na zlecenie Miejskiego Programu Przeciwdziałania przestępczości Młodzieży w Krakowie*, Miejski Program Przeciwdziałania Przestępczości w Krakowie, Kraków 2006.
- 240.Skarbek W., *Wybrane zagadnienia socjologii ogólnej i socjologii edukacji*, Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, Piotrków Trybunalski 2003.
- 241.*Skuteczna resocjalizacja. Doświadczenia i propozycje*, red. Z. Bartkowicz, A. Węgliński, Wydawnictwo UMCS, Lublin, 2008.
- 242.Smarzewski H., *Szkoła jako środowisko wychowawcze*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1987.
- 243.Smolińska-Theiss B, *Dzieciństwo w: Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t.1, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004, s. 868-869.
- 244.Smolińska-Theiss B., *Dzieciństwo w małym mieście*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1993.
- 245.Smolińska-Theiss B., *Rozwój badań nad dzieciństwem - przełomy i przejścia*, „Chowanna” 2010, nr 1, s. 13-26.
- 246.Sobański R., *O godności człowieka*, „Wychowawca” 2003, nr 12, s. 31-34.
- 247.Sokołowska J., *Dzieci ulicy. Tożsamość i zmiana*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2021.
- 248.Sokołowska J., *Obraz szkoły w percepcji dzieci bez dzieciństwa*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2010, nr 1, s.115-127.
- 249.Sowińska E., *Miłość i godność dziecka. Słowo wprowadzenia*, w: *Dziecko. Studium interdyscyplinarne*, pod red. Taż, E. Szczurko, T. Guz, P.Marzec, Wydawnictwo KUL, Lublin 2008, s. 7-9.
- 250.Spionek H., *Trudności wychowawcze i przestępczość nieletnich*, Zakład im. Ossolińskich, Wrocław 1998.
- 251.Stachowski R., *Historia współczesnej myśli psychologicznej. Od Wundta do czasów najnowszych*, Wydawnictwo Scholar, Warszawa 2000.
- 252.Stadniczeńko S. L., *Ochrona praw dziecka wynikająca z art. 19 Konwencji dziecka oraz art. 72 Konstytucji RP*, „Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona w Legnicy” 2017, nr 22, s. 9-23.
- 253.Stanisławski P., *Szpitalnictwo kościelne w archidiakonacie łęczyckim i łowickim do 1795 roku*, Wydawnictwo DiG, Warszawa 2004.
- 254.Stankowski A., *Przystosowanie społeczne jako warunek prawidłowego funkcjonowania w roli ucznia i wychowanka w: Nauczanie niedostosowanych społecznie*, red. H. Gąsior, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1992, s. 30-35.
- 255.Stelmaszuk Z., Kolankiewicz M., *Opieka nad dzieckiem*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t.3, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2004, s. 838-841.
- 256.Strękowski S., *Odpowiedzialność rodziców chrześcijańskich za moralno-religijne wychowanie dzieci w I-II wieku*, „Civitas et Lex” 2016, nr 4, s.55-66.
- 257.Strzeszewski C., *Integralny rozwój gospodarczy*, Ośrodek Dokumentacji i Studiów Społecznych, Warszawa 1976.

- 258.Szacka B., *Wprowadzenie do socjologii*, Wydawnictwo Oficyna Naukowa, Warszawa 2003.
- 259.Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1972.
- 260.Szczepański T., *Zespół Ognisk Wychowawczych im. Kazimierza Lisieckiego „Dziadka”*, w: *Streetworking, teoria i praktyka*, red. E. Bielecka „Pedagogika Społeczna”, 2005, nr 4, s. 18-21.
- 261.Szczepska-Pustkowska M., *Ubóstwo dzieci-oblicza globalne i lokalne*, w: *Człowiek w systemie pomocy. Konteksty i rozwiązania edukacyjne*, red. A. Kożyczkowska, M. Szczepska-Pustkowska, Wydawnictwo GWSH, Gdańsk 2010, s.16-21.
- 262.Szczepska-Pustkowska M., *W stronę filozofii dzieciństwa. Adultystyczna wizja dziecka i dzieciństwa z Arystotelesem w tle*, „Przegląd Pedagogiczny” 2012, nr 1, s.35-49.
- 263.Szczypior E., Meller A., *Standard Streerworkingu*, w: *Podręcznik Od ulicy do samodzielności życiowej. Standardy społecznej i zawodowej (re)integracji osób bezdomnych w sześciu sferach*, Pomorskie Forum na rzecz Wychodzenia z Bezdomności, Gdańsk 2008, s.71-82.
- 264.Szewczyk A., *Partyworking jako odmiana streetworkingu*, „Roczniki Teologiczne” 2015, nr 62, s. 101-114.
- 265.Szluz B., *Streetworking jako nowa forma interwencji i pracy z osobami wykluczonymi społecznie*, „Seminare. Poszukiwania naukowe” 2014, nr 35, s.101-111.
- 266.Szmulewicz H., *Postulat chrystocentrycznej koncepcji wychowania*, w: *Wychowanie chrześcijańskie*, red. A. Solak, Wydawnictwo Biblos, Tarnów 2002, s. 5-13.
- 267.Szostek A., *Wolność – prawda – sumienie*, „Ethos” 1991, nr 15, s. 32-33.
- 268.Szpringer M., *Profilaktyka społeczna: rodzina, szkoła, środowisko lokalne*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2004.
- 269.Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2002.
- 270.Sztumski J., *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe Ślask, Warszawa 1984.
- 271.Szybiak I., *Z dziejów szkoły*, w: *Sztuka nauczania*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1991, s. 23-28.
- 272.Szyszko-Bohusz A., Kukołowicz T., *Pedagogika opiekuńcza i jej zdania we współczesnych czasach*, „Roczniki Nauk Społecznych” 1984, z.2, s.50-55.
- 273.Śliwerski B., *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- 274.Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2015.
- 275.Świdarska M., *Asystent rodziny-współczesna forma pomocy rodzinie*, Wydawnictwo Społeczna Akademia Nauk, Łódź 2013.
- 276.Tempczyk-Nagórka Ż., *Od dzieci ulicy do dzieci cyberulicy*, „Forum Pedagogiczne” 2020, nr 2, s.197-210.
- 277.Tilmann K. S., *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- 278.Tomasik P., *Nauczanie religii w publicznym liceum ogólnokształcącym wobec założeń programowych polskiej szkoły*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1998.
- 279.Tracewski B., *Przyjaciele dzieci. 75 lat społecznej służby Towarzystwa Przyjaciół Dzieci*, Towarzystwo Przyjaciół Dzieci, Warszawa 2009.
- 280.Tucholska S., Tucholska K., *Psychologia potrzeb dziecka. Czyli: Co dziecku trzeba do szczęścia?*, w: *Dziecko. Studium interdyscyplinarne*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2008, s.395-409.
- 281.Turlejska B., *Monografia pedagogiczna i studium przypadku*, w: *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, red. S. Palka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1998, s.78-83.

282. Turner J. S., Helms D. B., *Rozwój człowieka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991.
283. Tyszka Z., *Socjologia rodziny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1974.
284. Urban B., *Zachowania resocjalizacyjne młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000.
285. Volpi E., *Street children. Promising Practices and Approaches*, World Bank Institute, Washington 2002, p. 1., tł. własne.
286. Walendzik A., *Streetwork jako forma pracy socjalnej*, w: *Streetworking-teoria i praktyka*, pod red. E. Bieleckiej, Pedagogium, Warszawa 2005, s. 16-22.
287. Wilczek M., *Dziecko w żywiole kultury*, wywiad z G. Leszczyńskim, „List do Pani” 2005, nr 6, s. 9-11.
288. Wilk J., *Miłość wychowawcza tajemnicą skuteczności*, w: *Współczesny wychowawca w stylu księdza Bosko. Materiały z sympozjum z okazji 100-lecia pracy Salezjanów w Polsce*. Katolicki Uniwersytet Lubelski. 16-17.04.1998, red. Tegoż, Wydawnictwo Poligrafia Salezjańska, Lublin 1998, s. 18-24.
289. Winiarski M., *Przedmiot i struktura pedagogiki opiekuńczej*, w: *Pedagogika opiekuńcza-podstawy metodologiczne i wybrane kierunki opieki nad dzieckiem*, red. E. Trempała, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992, s. 44-47.
290. Wiśniewski T., *Profilaktyka pedagogiczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1989.
291. Wojnarowska B., *Edukacja zdrowotna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
292. Wojtyła K., *Miłość i odpowiedzialność*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2001.
293. Wolan T., *Placówka opiekuńczo-wychowawcza typu resocjalizacyjnego jako organizacja ucząca się przez doświadczenie (syndrom zmiennych badawczych sprawności organizacyjnej)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2004.
294. Wolan T., *Placówki resocjalizacyjne w reformowanym systemie profilaktyki, opieki i wychowania w Polsce*, „Chowanna” 2006, nr 2, s. 43-49.
295. Wolan T., *Źródła i motywy ucieczek z placówek resocjalizacyjnych*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1999, nr 2, s. 6-11.
296. Wolańczyk T., *Zaburzenia zachowania – zmiany w klasyfikacji. Referat wygłoszony w ramach 27. Konferencji Sekcji Psychiatrii Dzieci i Młodzieży*, Gdańsk 2014.
297. Wolf Ch., *Czy ubóstwo czyni głupszym?* „Psychologia w szkole” 2010, nr 1, s. 132-134.
298. Woroniecki J., *Katolicka etyka wychowawcza*, t.2, Fundacja Servire Veritati, Lublin 2013.
299. Wosik-Kawała D., *Rodzinne i instytucjonalne środowiska opiekuńczo-wychowawcze*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2011.
300. Wosik-Kawała D., Socha-Szymańska R., Derylak B., *Placówka interwencyjno-pogotowie opiekuńcze*, w: *Rodzinne i instytucjonalne środowiska opiekuńczo-wychowawcze*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2011, s. 181-185.
301. Wosik-Kawała D., *Uwarunkowania skuteczności procesu wychowania w środowisku szkolnym*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J–Paedagogia” 2018, t.31, s. 9-15.
302. Woźniak M., *Co nowe, co stare...? Odniesienie metod Dziadka Lisieckiego do nowych sposobów pracy z dziećmi*, w: *Mało mówcie, więcej róbcie. O pracy Ognisk Wychowawczych*, cz. I, red. M. Szenawska, Centrum Wspierania Rodzin, Warszawa 2021, s. 9-20.
303. Wychowski W., *Kuratorskie Ośrodki Pracy z Młodzieżą w ocenie sędziów i kuratorów zawodowych*, „Opieka Wychowanie, Terapia” 1991, nr 3-4, s. 15.
304. Wroczyński R., *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1976.

305. *Zaburzenia przystosowania społecznego dzieci i młodzieży: aspekty diagnostyczne i terapeutyczne*, red. L. Pytką, T. Zacharuk, Wyższa Szkoła Rolniczo-Pedagogiczna, Siedlce 1995.
306. Zbyrad T., *Opieka nad dziećmi w średniowiecznych szpitalach-przytułkach*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2013, nr 5, s. 51-55.
307. Zbyrad T., *W trosce o dziecko-kształtowanie się form opieki od średniowiecznych szpitali do domów pomocy społecznej*, „Polska Myśl Pedagogiczna” 2006, nr 2, s. 390-394.
308. Ziemska M., *Rodzina i osobowość*, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa 1979.
309. Zimbardo P., *Psychologia i życie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.
310. Znaniecki F., *Relacje społeczne i role społeczne: niedokończona socjologia systematyczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
311. Zwoliński A., *Krzywdzone dzieci. Zagrożenia współczesnego dzieciństwa*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2012, s. 209.

III. Akty prawne

1. Konwencja z dnia 20.11.1989 r. o Prawach Dziecka, Dz. U. 1991 r., nr 120, poz. 526 z późn.zm.
2. Rozporządzenie ministra sprawiedliwości w sprawie zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich, Dz.U. z 2014 r. poz. 1054.
3. Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r., Dz. U. z 1996 r. nr 67, poz. 329 ze zm.
4. Ustawa z 14 grudnia 2016 r.- Prawo oświatowe, Dz.U. z 2021 r. poz. 1082) - art. 26.
5. Ustawa z dn. 25.02.1964 r., Kodeks rodzinny i opiekuńczy, Dz. U. Nr 9, poz. 59.
6. Ustawa z dn. 7.09.1991 r. o systemie oświaty, Dz. U. Nr 95, poz. 425.
7. Ustawa z dnia 06.01.2000 r. o Rzeczniku Praw Dziecka, Dz.U. 2000 r. nr 6, poz. 69 z późn. zm.
8. Ustawa z dnia 24 kwietnia 2003 roku o działalności pożytku publicznego i wolontariacie, Dz.U. 2003 nr 96 poz. 873.
9. Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, Dz.U. 2011 nr 149 poz. 887, z późn. zm.
10. Ustawa z dnia 9 czerwca 2022 r. o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich, Dz.U. 2022 poz. 1700.

IV. Netografia

1. Able- Peterson T. i Bucy J., *The Streetwork Outreach Training Manual*, 1993, <https://eric.ed.gov/?id=ED364617> (dostęp: 13.01.2023), tł. własne.
2. Adamczyk B., Maciaszek P., *Dzieci ulicy mają swoje marzenia*, rozm.przepr. S. Paszkowska, Radio Kraków, 2015, <https://www.radiokrakow.pl/rozmowy/dzieci-ulicy-maja-swoje-marzenia/> (dostęp 14.09.2021).
3. Bartosiak-Tomusiak M., *O wychowaniu końca XX- wieku*, Forum Akademickie, <https://forumakademickie.pl/fa-archiwum/archiwum/98/10/artykuly/22-esej.htm>, (dostęp: 13.12.2022).
4. Belton B., *Developing detached youth work in Malta and Romania*, Agencja Zghazagh, Malta 2016, <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/61178> (dostęp: 6.12.2022), tł. własne.
5. Bielecka E., *Profilaktyka, studenci i urzędnicy*, „Profnet”, <https://www.profnet.org.pl/profilaktyka-studenci-i-urzednicy/> (dostęp: 1.12.2022).

6. Borowiec M., *Etyczne aspekty globalizacji w procesie kształtowania przedsiębiorczości*, s. 185, <https://p-e.up.krakow.pl/article/view/685/555> (dostęp: 8.12.2022).
7. Chrościńska-Krawczyk M., *Wybrane zaburzenia neurorozwojowe u dzieci*, „Forum Pediatrii Praktycznej” 2021, nr 37, <https://forumpediatrici.pl/artukul/wybrane-zaburzenia-neurorozwojowe-u-dzieci> (dostęp 12.11.2021).
8. *Cyberprzemoc-Networking-Cyberpomoc-Przeinternetyzowanie*, <https://tudu.org.pl/project/show/120> (dostęp: 2.01.2023).
9. Czajkowski K., *Ognisko jest nam przecież drugim domem... Kilka kartek z historii Ogniska Wychowawczego w Gdyni w okresie od roku 1968 do 2004*, <https://silo.tips/download/ognisko-jest-nam-przecie-drugim-domem-1> (dostęp: 8.11.2022).
10. Dziurok M., *Streetwork jako metoda wsparcia społecznego*, Kraków 2009, <http://streetwork.mops.krakow.pl/sites/default/files/page/51/metoda-streetwork.pdf> (dostęp: 4.09.2021).
11. *Federacja Organizacji Streetworkerskich*, <http://streetwork.org.pl/> (dostęp: 22.10.2022).
12. Gabriel A., *Streetworking dla dzieci i młodzieży w Polsce-tylko potrzebny, czy już kluczowy?*, Portal organizacji pozarządowych 2021, <https://publicystyka.ngo.pl/streetworking-dla-dzieci-i-mlodziezy-w-polsce-tylko-potrzebny-czy-juz-kluczowy> (dostęp: 12.11.2022).
13. Geneza, w: *Słownik Języka Polskiego PWN*, <https://sjp.pwn.pl/sjp/geneza;2559064.html> (dostęp: 12.10.2022).
14. Gładkowska A., *Jezus i dzieci*, wiara.pl, https://biblia.wiara.pl/doc/3965781.Jezus-i-dzieci?fbclid=IwAR3DJr0r7YjNWRD7LkYaZkASq6U0BJJQb-b-Yf_qf8EaPCc74XAYe_NQUkw (dostęp: 14.11.2022).
15. Gola W., *Badanie sytuacji młodzieży i młodych dorosłych zagrożonych wykluczeniem społecznym z warszawskiej dzielnicy. Raport z badania*, 2019, <http://streetwork.org.pl/zrodla-wiedzy/> (dostęp: 24.08.2022).
16. Homicki B., *Jeden z ferajny „Dziadka” Lisieckiego*, ngo.pl, Warszawa 2012, <https://publicystyka.ngo.pl/jeden-z-ferajny-dziadka-lisieckiego> (dostęp: 18.10.2022).
17. Humanizm, w: *Encyklopedia PWN*, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/humanizm;3913212.html> (dostęp: 12.11.2022).
18. Jan Paweł II, *Centesimus Annus*, https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pl/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_01051991_centesimus-annus.html#%2423 (dostęp: 13.11.2022).
19. Kamiński S., *Antropologia filozoficzna*, w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, http://ptta.pl/pef/index.php?id=hasla_a&lang=pl (dostęp: 14.11.2022).
20. Kędzierski P., Kulesza J., *Analiza przyczyn umieszczenia dzieci i młodzieży w placówkach resocjalizacyjnych i socjoterapeutycznych oraz Opinia Dyrektorów MOW i MOS n.t.: w jakich strukturach powinny funkcjonować ośrodki*, Warszawa 2008, <http://www.cmpp.edu.pl>, (dostęp: 10.11.2022).
21. King S., *Forgotten Children: A Plan to Combat the Global Health Disparity of Street Children in Ethiopia*, „Northwest University’s Journal of Student Research” 2016, <https://archives.northwestu.edu/handle/nu/57399?show=full> (dostęp: 12.01.2023), tł. własne.
22. Klemt P., *Ognisko u „Dziadka”*, „Gazeta Otwocka” 2001, nr 1, http://archiwum.otwock.pl/gazeta/04_01/04_01_19.htm (dostęp: 19.01.2023).
23. Kołak W., *20 lat KKWR*, rozm. przepr. I. Malanowska, <https://zg.tpd.org.pl/pl/dzialalnosc-tpd/krajowy-komitet-wychowania-resocjalizujacego.html> (dostęp: 25.03.2023).

24. Kołak W., rozm. przepr. I. Konarska, „Tygodnik Przegląd” 2004, nr 37, <https://www.tygodnikprzeglad.pl/mam-duzo-dzieci-na-utrzymaniu/> (dostęp: 03.01.2023).
25. *Komunikacja*, w: *Encyklopedia Zarządzania*, <https://mfiles.pl/pl/index.php/Komunikacja> (dostęp: 8.12.2022).
26. *Liga Narodów*, w: *Encyklopedia PWN*, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/liga-narodow;3932501.html> (dostęp: 8.11.2022).
27. Mellibruda J., *Profilaktyka problemowa*, <http://www.psychologia.edu.pl/czytelnia/50-artykuly/701-profilaktyka-problemowa.html> (dostęp: 18.03.2022).
28. Nowak A., *Ogniska Wychowawcze od nowa*, „Kultura Liberalna” 2015, <https://kulturaliberalna.pl/2015/10/14/anna-nowak-ogniska-wychowawcze-warszawa/> (dostęp: 3.03.2023).
29. *Nowe wychowanie*, w: *Encyklopedia PWN*, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/nowe-wychowanie;3948687.html> (dostęp: 14.09.2021).
30. *Ogólnoeuropejskie wytyczne dotyczące przejścia od opieki instytucjonalnej do opieki świadczonej na poziomie lokalnych społeczności*, Europejska Grupa Ekspertów ds. Przejścia od Opieki Instytucjonalnej do Opieki świadczonej na poziomie Lokalnych Społeczności, Bruksela 2012, http://deinstitutionalisationguide.eu/wp-content/uploads/2013/05/Common-European-Guidelines_Polish-version.pdf (dostęp: 24.08.2022).
31. Okumu Ongowo E., Ngetich K., Murenga H., *A false start: Children of the Street's journey into the Charitable Children Institutions and its policy implications*, „Social Sciences & Humanities Open” 2021, Volume 4, Issue 1, doi:10.1016/j.ssaho.2021.100166, tł. własne.
32. *Pedagodzy: warto wychowywać rodziców i nauczycieli*, <https://wiadomosci.wp.pl/pedagodzy-warto-wychowywac-rodzicow-i-nauczycieli-6031719850853505a> (dostęp: 2.02.2023).
33. *Personalizm*, w: *Encyklopedia PWN*, <https://encyklopedia.pwn.pl/szukaj/personalizm.html> (dostęp: 14.11.2022).
34. Pillai K., *Prevention with children living&working on the streets*, <https://www.unodc.org/unodc/prevention/youth-initiative/youth-magazine/2021/december/prevention-with-children-living-and-working-on-the-streets.html> (dostęp: 10.10.2021), tł. własne.
35. Prawa Dziecka. Akty prawne. Deklaracja Genewska, <https://unicef.pl/co-robimy/prawa-dziecka> (dostęp: 10.11.2022).
36. Prawa Dziecka. Akty prawne. Deklaracja Praw Dziecka, <https://unicef.pl/co-robimy/prawa-dziecka> (dostęp: 10.11.2022).
37. Preambuła Konwencji o Prawach Dziecka przyjętej przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r., Dz. U. z dnia 23 grudnia 1991 r., <https://brpd.gov.pl/konwencja-o-prawach-dziecka/> (dostęp: 21.12.2022).
38. *Profilaktyka*, w: *Encyklopedia PWN*, <http://encyklopedia.pwn.pl/szukaj/profilaktyka.html> (dostęp: 10.03.2022).
39. Rajewski B., *Rodzice, nie zabraniajcie dzieciom przychodzić do Jezusa*, <https://www.klubtygodnika.pl/rodzice-nie-zabraniajcie-dzieciom-przychodzic-do-jezusa/> (dostęp: 18.11.2022).
40. Rekomendacja Rządowego Program Zapobiegania Niedostosowaniu Społecznemu i Przestępczości wśród Dzieci i Młodzieży na lata 2004-2014, s. 93-96, file:///C:/Users/Dell/Downloads/f-938-2-zal1_przapobniedspol.pdf (dostęp: 10.12.2022).
41. *Rodzina zrekonstruowana*, Główny Urząd Statystyczny, <https://stat.gov.pl/metainformacje/slownik-pojec/pojecia-stosowane-w-statystyce-publicznej/1158,pojecie.html> (dostęp: 8.01.2022).

42. Rogers V., *What is detached youth work?*, <http://www.vanessarogers.co.uk/news-story/what-detached-youth-work>, (dostęp: 6.12.2022), tł. własne; M. K. Smith, *Detached, street-based and project work with young people*, w: *The encyclopedia of pedagogy and informal education*, <https://infed.org/mobi/detached-street-based-and-project-work-with-young-people/> (dostęp: 6.12.2022), tł. własne.
43. Salihu H.A., *The growing phenomena of street children in tehran: An empirical Analysis*, „UKH Journal of Social of Social Science” 2019, no.3, doi:10.25079/ukhjss.v3n1y2019, tł. własne.
44. Stowarzyszenie Dzieciom i Młodzieży WĘDKA im. każdego Człowieka, <https://tudu.org.pl/account/show/216> (dostęp: 2.01.2023).
45. Strona internetowa Integracyjnego Centrum Opieki, Wychowania, Terapii KKWR, <https://www.integracjaserock.pl/o-nas> (dostęp: 5.03.2023).
46. Strona internetowa KKWR, <https://kkwr.org.pl/> (dostęp: 5.03.2023).
47. Sypniewska J., *Podajmy sobie ręce*, „Gazeta Poznańska” 2005, <http://tpd.konin.pl/index.php/2005/07/27/podaja-sobie-rece/> (dostęp: 3.02.2023).
48. Szczepska-Pustkowska M., *Kategorie dzieciństwa – od Elleny Key do współczesności. Dzieństwo wynalezione czy odkryte? Komu i do czego jest potrzebne dzieciństwo?* „Edukacja i Dialog” 1997, nr 7, http://www.stronyocalenia.pl/attachments/article/158/Szczepska_KategoriaDziecinstwa.pdf (dostęp: 22.11.2022).
49. Szymańczak J., *Informacja 684. Konwencja o prawach dziecka ONZ*, Biuro Studiów i Ekspertyz Kancelarii Sejmu, <https://web.archive.org/web/20140325143109/http://biurose.sejm.gov.pl/teksty/i-684.htm> (dostęp: 10.11.2022).
50. Śpiewak P., *Przemiany społeczne w XX wieku*, w: *Encyklopedia PWN*, <https://encyklopedia.pwn.pl/materialy-dodatkowe/haslo/przemiany-spoeczne-w-xx-wieku;448858.html> (dostęp: 13.01.2023).
51. Tsirtsis A., Tsapatsoulis N., Stamatelatos M., Papadamou K. and Sirivianos M., *Cyber security risks for minors: A taxonomy and a software architecture*, „International Workshop on Semantic and Social Media Adaptation and Personalization (SMAP)” 2016, pp. 93-99, doi: 10.1109/SMAP.2016.7753391, tł. własne.
52. UNICEF Polska – pomagamy dzieciom, www.unicef.pl (dostęp: 10.11.2022).
53. Wałęcka-Matyja K., Strzemecka S., *Ewolucja poglądów na dziecko i dzieciństwo*, w: *Encyklopedia dzieciństwa. Pierwsza encyklopedia o dziecku i dzieciństwie*, http://encyklopediadziecinstwa.pl/index.php?title=Ewolucja_pogl%C4%85d%C3%B3w_na_dziecko_i_okres_dzieci%C5%84stwa (dostęp: 31.03.2021).
54. Wilczyńska E., *Dzieństwo i dziecko w narracjach pamiętnikarek chłopskich*, „Litteraria Copernicana” <https://apcz.umk.pl/LC/article/view/LC.2017.049> (dostęp: 15.11.2022).
55. Wróbel Ł., *Pierwsze pocztki i wychowanie. Osiemnastowieczni szlacheccy pamiętnikarze o własnym dzieciństwie*, Repozytorium Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, <https://repozytorium.umk.pl/handle/item/4946> (dostęp: 15.11.2022).

Aneksy

Aneks 1. Kwestionariusz wywiadu dla osób związanych z działaniami KKWR.

KWESTIONARIUSZ WYWIADU

Szanowni Państwo, jestem doktorantką na Wydziale Nauk Społecznych KUL, Pedagogika, Katedra Pedagogiki Opiekuńczej i Pedagogiki Społecznej. Piszę rozprawę doktorską na temat „Działalności opiekuńczo-wychowawczej i profilaktycznej Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizacyjnego im. Kazimierza Lisieckiego w latach 1989-2016”. W związku z tym, aby uzupełnić informację zebraną na podstawie analizy dokumentów, związanych z działalnością KKWR, proszę Państwa o wypowiedzi, na poniższe tematy związane z KKWR. Zebrane informacje będą stanowiły cenną zawartość pracy.

Badania służą tylko i wyłącznie celom naukowym. Proszę o szczere i wyczerpujące odpowiedzi. Dziękuję za poświęcony czas!

1. Od którego roku jest Pan/Pani związana z Krajowym Komitetem Wychowania Resocjalizującego im. Kazimierza Lisieckiego i w jakich okolicznościach nawiązała Pan/Pani współpracę?

Jak ocenia Pan/Pani działalność/owocność działań podejmowanych przez KKWR w ostatnich 25 latach? Proszę podać kilka najciekawszych zdarzeń?

2. Jaka była Pani droga/zadania/role w czasie ostatnich 25 lata działalności KKWR?
3. Co skłoniło Pana/Panią do zaangażowania się w działalność KKWR?
4. Jakie były główne formy i kierunki działań podejmowanych przez KKWR, w latach: 1989-2016, które Pan/Pani najbardziej zapamiętała? W jakich wydarzeniach/inicjatywach/programach KKWR szczególnie Pan/Pani uczestniczył/a, przyczynił/przyczyniła się do ich powstania, itp.?
5. Jaką wg Pani/Pana KKWR odegrał w budzeniu świadomości istnienia „dzieci ulicy” w Polsce?
-czym wyróżniała się działalność opiekuńczo-wychowawcza i profilaktyczna KKWR na rzecz nieletnich, zagrożonych wykluczeniem społecznym?
6. Ja ocenia Pan/Pani środowiskowe ogniska wychowawcze, jako metodę pracy z „dziećmi ulicy?”
- w jaki sposób były one powoływane i rozwijane?
7. Jak postrzega Pan/Pani współpracę KKWR z innymi instytucjami opiekuńczo-wychowawczymi?
-z którymi instytucjami ta współpraca była najbardziej intensywna?

8. Jak ocenia Pan/Pani dorobek szkoleniowo-wydawniczy KKWR?
 - czy uczestniczyła Pan/Pani w redagowaniu któryś z broszur/książek/czasopism?
 - czy prowadzi Pan/Pani szkolenia?
9. Z jakiego rodzaju trudnościami zdaniem Pana/Pani zmagał się KKWR w swojej działalności opiekuńczo-wychowawczej i profilaktycznej?
10. Jakie były sukcesy i osiągnięcia KKWR w ciągu minionych 25 lat? Które sukcesy i osiągnięcia KKWR, zaliczy Pan/Pani do najważniejszych?
11. Jakie widzi Pan/Pani możliwości aplikacji doświadczeń KKWR do działalności wychowawczej i opiekuńczej na rzecz dzieci ulicy w Polsce?
12. Jakie nowe obszary działalności, których mógłby podjąć się Krajowy Komitet Wychowania Resocjalizującego, widzi Pan/Pani na najbliższy czas?
13. Jaki wpływ na Pana/Pani życie zawodowe i osobiste wywarła działalność w Krajowym Komitecie Wychowania Resocjalizującego?
14. Jak ocenia Pan/Pani osoby, które przez ten czas, działały w Krajowym Komitecie Wychowania Resocjalizującego?
15. Jakie według Pana/Pani nastąpiły największe zmiany w trakcie 25 letniej działalności Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego? Jak wyglądał ten proces zmian?
16. Czy wychowankowie KKWR utrzymują kontakt z instytucją? Jak on wygląda? Jakie wyrażają oni opinie po ukończeniu KKWR?

Załącznik do uchwały ZG TPD
z dnia w sprawie
powołania Krajowego Komitetu
Wychowania Resocjalizującego
imienia Kazimierza Lisieckiego

R E G U L A M I N
Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego
imienia Kazimierza Lisieckiego

§ 1. Krajowy Komitet Wychowania Resocjalizującego imienia Kazimierza Lisieckiego, zwany dalej "Komitetem" - jest organizacją ludzi dobrej woli, reprezentujących różne środowiska i zawody, pragnących działać dla dobra dzieci i młodzieży.

§ 2.1. Podstawowy swój cel, którym jest wszechstronna działalność zmierzająca do wachowania zdrowego fizycznie, psychicznie i moralnie młodego pokolenia - Komitet realizuje łącząc teoretyczne osiągnięcia nauki z działalnością praktyczną, w szczególności poprzez:

- inicjowanie i organizowanie niezbędnej pomocy dla dzieci i młodzieży, zagrożonej niedostosowaniem lub sieroctwem społecznym,
- współdziałanie w tym celu z organami władzy i administracji państwowej, a także organizacjami społecznymi i samorządowymi,
- inicjowanie tworzenia i organizowania ognisk wychowawczych, przy wykorzystaniu istniejących klubów i świetlic TPD,
- aktywizowanie pomocy środowiskowej TPD, przy wykorzystaniu działalności ognisk wychowawczych oraz doświadczeń pedagogicznych wychowawców zatrudnionych w tych placówkach,
- współudział w organizowaniu rodziców w koła przyjsiół dzieci im.Kazimierza Lisieckiego,
- współdziałanie ze Studium Społeczno-Pedagogicznym TPD w Helenowie w specjalistycznym przygotowaniu kadry pedagogicznej oraz organizowanie praktyk wspólnie z dyrekcją i kadrami kierowniczą Państwowego Zespołu Ognisk Wychowawczych.

2. Komitet organizuje wymianę doświadczeń pomiędzy ogniskami wychowawczymi, Państwowymi Młodzieżowymi Ośrodkami Wychowawczymi, Specjalistycznymi Ośrodkami Szkolno-Wychowawczymi, Ośrodkami Pracy Kuratorskiej z Młodzieżą i innymi placówkami.

szkolno-wychowawczymi.

Współpracując z polską sekcją FICE Komitet organizuje wymianę doświadczeń z odpowiednimi organizacjami i placówkami za granicą.

3. W swoim działaniu Komitet korzysta z bogatego dorobku pedagogicznego Kazimierza Lisieckiego oraz doświadczeń kadry pedagogicznej zatrudnionej w ogniskach wychowawczych PZOW, a także doświadczeń i pomocy dorosłych wychowanków ognisk Towarzystwa Przyjaciół Dzieci Ulicy i Państwowego Zespołu Ognisk Wychowawczych,

§ 3. Komitet, współpracując z Ministerstwem Edukacji Narodowej, wydaje kwartalnik "Opieka, Wychowanie, Terapia" adresowany do szerokiego kręgu pedagogów i wychowawców.

Kwartalnik będzie zamieszczać w szczególności:

- wskazówki metodyczne pracy opiekuńczej, wychowawczej i terapeutycznej,
- prace poglądowe i teoretyczne,
- refleksje i doświadczenia praktyków, etc.

§ 4. Fundusze Komitetu pochodzą z:

- dotacji ze Skarbu Państwa, instytucji, organizacji społecznych i samorządowych,
- ofiar, darowizn i zapisów osób fizycznych i prawnych,
- dochodów z tytułu świadczenia usług, wydawnictw, etc.

§ 5.1. Liczba członków Komitetu nie jest ograniczona. Członkami Komitetu mogą być zarówno osoby fizyczne, jak i osoby prawne reprezentowane przez swoich przedstawicieli.

2. Pracami Komitetu kieruje wyłonione spośród jego członków Prezydium w składzie:

- przewodniczący,
- 2 wiceprzewodniczących,
- sekretarz,
- skarbnik,
- 2 członków.

3. Kadencja Prezydium trwa do czasu Walnego Zebrania Komitetu, które powinno odbyć się nie później niż do dnia 31.grudnia 1990r.

§ 6.1. Prezydium Komitetu kieruje całokształtem działalności Komitetu i reprezentuje go wobec władz, instytucji i orga-

nizacji.

2. Prezydium Komitetu upoważnione jest do występowania przed wszystkimi organami władzy i administracji państwowej w sprawach opinii, postulatów, wniosków i informacji dotyczących przedmiotu działania Komitetu

§ 7.1. Działalność Komitetu opiera się przede wszystkim na społecznej pracy jego członków

2. W szczególnie uzasadnionych wypadkach, na wniosek Prezydium Komitetu, Zarząd Główny Towarzystwa Przyjaciół Dzieci może oddelegować do pracy w Komitecie etatowych pracowników Zarządu Głównego,

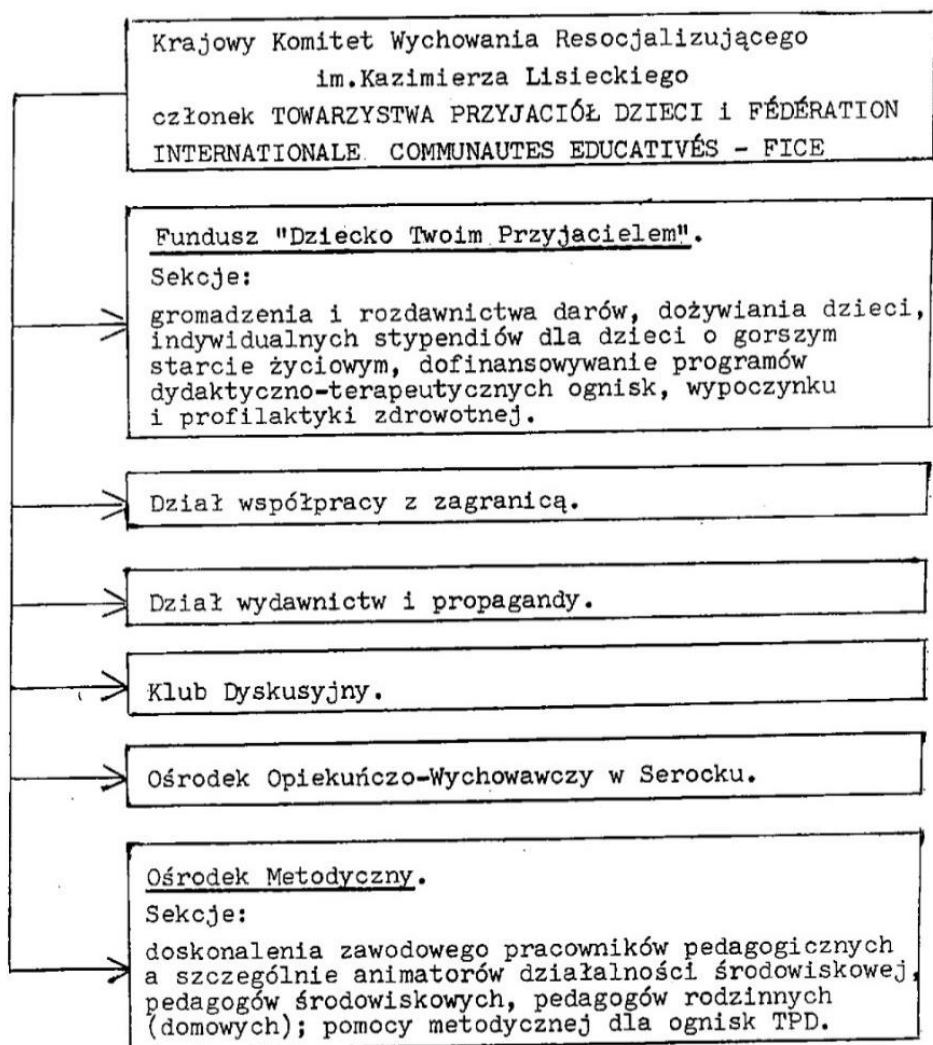
§ 8. Prezydium Komitetu przedkłada roczne plany pracy oraz sprawozdania z działalności Komitetu Zarządowi Głównemu TPD. Sprawozdanie z działalności składane jest nie później niż do dnia 15 lutego za rok ubiegły.

§ 9. W razie rozwiązania Komitetu na mocy własnej uchwały lub uchwały Zarządu Głównego TPD - majątek Komitetu przejmuje Towarzystwo Przyjaciół Dzieci.

§ 10. Regulamin obowiązuje od dnia 3.02.1989r.

Aneks 3. Struktura organizacyjna KKWR w 1996 r. po uzyskaniu statusu stowarzyszenia.

STRUKTURA ORGANIZACYJNA
KRAJOWEGO KOMITETU WYCHOWANIA RESOCJALIZUJĄCEGO
im.Kazimierza Lisieckiego



Aneks 4. Struktura organizacyjna KKWR w 2003 r.

KKWR

2

Sprawozdanie z działalności KKWR w 2003 r.

STRUKTURA KKWR:



¹ Skład Zarządu wg stanu, po wyborach na Zebraniu Ogólnym 16 czerwca 2003 r.

Plan Pracy
Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego KKWR
na rok 2002

Sprawy organizacyjne

1. Rozwój stowarzyszenia. Powoływanie delegatur KKWR. Wypracowanie zasad, procedur i zakresu pełnomocnictwa.
2. Opracowanie koncepcji współpracy z osobami, którym nadano Godność Przyjaciela Dzieci Ulicy.
3. Opracowanie procedur powoływania i kończenia kadencji Rady Programowej KKWR.
4. Rejestracja ruchu członków KKWR.

Działalność merytoryczna

1. Organizacja VI Forum Przyjaciół Dzieci Ulicy.
 - Konkurs „Opisz ważne wydarzenie w pracy wychowawczej”
 - Seminarium „Być dzieckiem i przetrwać ...”;
 - II Ogniskowy Sejmik Dziecięcy
 - Turniej drużyn podwórkowych;
 - Opracowanie materiałów i wniosków, publikacja, upowszechnienie.
2. Program pomocy Dzieciom Ulicy - „Alternatywa”-
3. Kontynuacja kampanii „Powrót do źródeł” SOS dla dzieci Ulicy!
4. Współpraca z publicznymi i niepublicznymi podmiotami zajmującymi się Dziećmi Ulicy.
5. Kontynuacja i doskonalenie środowiskowych programów pedagogicznych:
 - **pedagog rodzinny** – rozwój i modyfikacja programu w kierunku specjalizacji pomocy; wychodzenie z bezradności,
 - **wychowawca podwórkowy** – kontynuacja;
 - **pracownik uliczny** – przyjaciel dzieci ulicy wypracowanie wariantowe modelu w zależności od specyfiki środowiska;
 - **dawać sobie radę** – doskonalenie metodyki programu socjoterapii.
 - **TECZA II** kontynuowanie i rozwój programu;
 - **Pierwszy raz w Warszawie;**
 - **Rozwój dziecięcej demokracji;**
 - **Ogniskowy Sejmik Dziecięcy,**
 - **Galeria Europejska;**
 - **Tolerancja**

Aneks 6. Fragmenty Sprawozdania z roku 1992.

KRAJOWY KOMITET WYCHOWANIA
RESOCJALIZUJĄCEGO
im. KAZIMIERZA LISIECKIEGO
ul. Kredytowa 1a, 00-056 Warszawa
tel. 26-27-15

Działalność Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego
w roku 1992

Krajowy Komitet Wychowania Resocjalizującego ma za sobą 4-letni okres działalności. W roku 1992 kontynuował i rozszerzył swą działalność we wszystkich zakresach.

I. Działalność w zakresie profilaktyki społecznej i resocjalizacji.

W roku 1992 zasięg oddziaływań KKWR na działalność opiekuńczo-wychowawczą i profilaktyczno-resocjalizacyjną w skali kraju znacznie się rozszerzył. W dalszym ciągu, przy ścisłej współpracy z Wojewódzkim Ośrodkiem Wychowania Środowiskowego w Warszawie, jako sekcją Komitetu, doskonalony był wzorzec działań w zakresie inicjowania i organizowania opieki oraz pomocy dla dzieci i młodzieży zagrożonej sieroctwem i niedostosowaniem społecznym.

1. Wojewódzki Ośrodek Wychowania Środowiskowego.

Wojewódzki Ośrodek Wychowania Środowiskowego wraz z 15 filiami w stołecznym województwie warszawskim realizuje, między innymi, następujące zadania:

A. W zakresie działalności opiekuńczo-wychowawczej:

- inicjuje i pomaga w organizowaniu i prowadzeniu takich placówek jak: miniżłobki, przedszkola społeczne, place gier i zabaw, świetlice środowiskowe, środowiskowe ogniska wychowawcze, poradnie psychologiczno-pedagogiczne itp.;
- współdziała z zarządami TPD w organizacji różnorodnych form wychowania dzieci /kolonie i obozy, w tym zdrowotne i terapeutyczne, małe formy wczasów, półkolonie i dziecińce, imprezy sportowo-turystyczne, turnieje drużyn podwórkowych i inne/;
- pomaga zarządom i kołom TPD w pozyskiwaniu i doborze opiekunów indywidualnych nad dzieckiem i rodziną;
- współdziała ze szkołami w organizacji zajęć wyrównawczych dla dzieci zaniedbanych i mających trudności w nauce;
- współdziała z zarządami TPD w organizowaniu opieki nad dziećmi specjalnej troski.

B. W zakresie podnoszenia kultury pedagogicznej rodziców:

- pomaga w organizowaniu różnorodnych form poradnictwa wychowawczego dla rodziców i opiekunów dzieci z zaburzeniami rozwojowymi, symptomami uzależnienia, zjawiskami niedostosowania społecznego, nerwicami i innymi odchyleniami od norm rozwojowych;
- udziela informacji o instytucjach, placówkach i organizacjach społecznych pomagających dziecku i rodzinie; upowszechnia materiały ułatwiające rodzicom rozwiązywanie problemów opiekuńczo-wychowawczych.

IV. Współpraca z Chrześcijańskim Funduszem Pomocy Dzieciom /CCF/

W roku 1992 nastąpiło dalsze zacieśnienie współpracy z Chrześcijańskim Funduszem Pomocy Dzieciom. Liczba dzieci objętych indywidualnym sponsorowaniem wyniosła około 11.000 na terenie kraju, w tym ok. 5.000 w Warszawie i stołecznym województwie warszawskim.

Otrzymywane środki pozwalają na opłacanie uczniom obiadów w szkołach, dofinansowanie żywienia wychowanków środowiskowych ognisk wychowawczych TPD, dopłatę do wypoczynku zimowego i letniego dzieci i młodzieży, zakup odzieży i obuwia dla najbiedniejszych itp.

W stosunku do roku 1991 zwiększona została liczba dzieci objętych pomocą CCF o ok. 4000 wychowanków. Był to też oddźwięk na pismo Chrześcijańskiego Funduszu Pomocy Dzieciom informujące, że CCF widzi możliwość skierowania finansowego wsparcia dla nowo tworzonych ognisk wychowawczych TPD na terenie całego kraju.

SEKRETARZ

mgr Józef Nowak

Przewodniczący

mgr Włodzisław Kołak

Aneks 7. Korespondencja KKWR z MS nt. programów wychowawczych.



RZECZPOSPOLITA POLSKA
MINISTERSTWO SPRAWIEDLIWOŚCI
Al. Ujazdowskie 11
00-950 WARSZAWA Skr. Pocz. 33
Centrala tel. 628-44-31

Warszawa, dnia 18 X 1996 r.

RN II 766/36/96

Pan
Wiesław KOŁAK
Przewodniczący Krajowego Komitetu
Wychowania Resocjalizującego
im. „Kazimierza Lisieckiego”
ul. Kredytowa 1-a
Warszawa

Odpowiadając na pismo z dnia 22.II.1996 r. w sprawie realizacji nadesłanego programu „Pedagog rodzinny w systemie wychowania i środowiskowej opieki nad dzieckiem” uprzejmie zawiadamiam, że z zadowoleniem przyjmuję inicjatywę powołania pedagoga rodzinnego podjętą przez Krajowy Komitet Wychowania Resocjalizującego. Nakreślony do wykonania przez pedagoga rodzinnego program wychowania i opieki nad dzieckiem bezpośrednio w środowisku naturalnym dziecka pozwoli zapewne skutecznie pomagać rodzinie w prawidłowej realizacji jej funkcji opiekuńczych i wychowawczych.

Widzę też potrzebę współdziałania wyspecjalizowanych instytucji resortu sprawiedliwości w realizacji założeń przedstawionego „Programu ...” działań pedagoga rodzinnego, zwłaszcza kuratorów zawodowych, pedagogów i psychologów rodzinnych ośrodków diagnostyczno-konsultacyjnych.

Wyrażam przy tym gotowość świadczenia pomocy merytorycznej ze strony sądownictwa rodzinnego i opiekuńczego. Nie mogę natomiast, ze względu na szczupłość posiadanych środków, deklarować udziału finansowego w tym przedsięwzięciu.

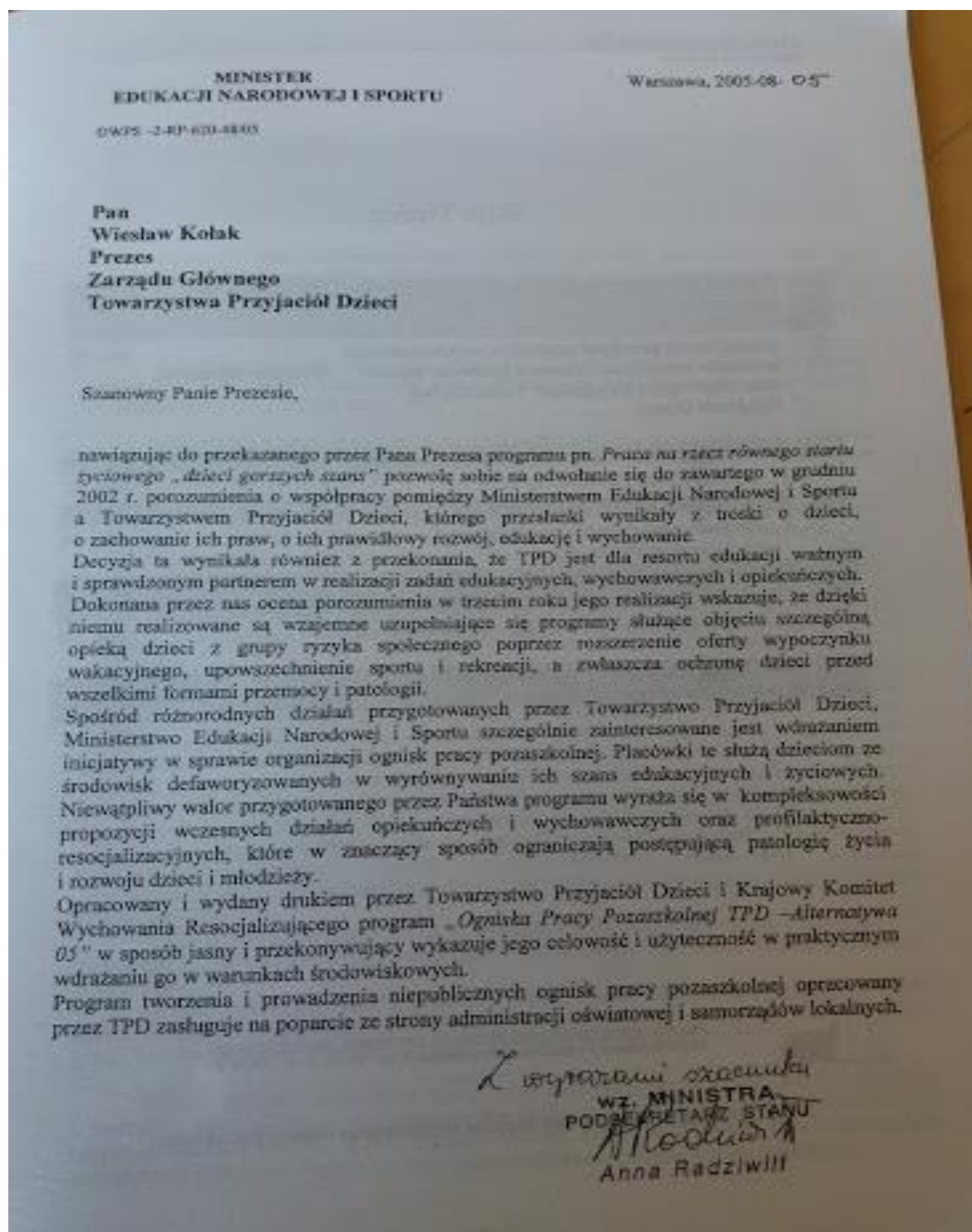
Do współpracy z Krajowym Komitetem Wychowania Resocjalizującego desygnuję pana mgr Wiesława Wychowskiego - naczelnika Wydziału d/s Kurateli Rodzinnej w Departamencie Sądów i Notariatu.

Z poważaniem

Wicedyrektor Departamentu
Spraw Rodzinnych i Nieletnich

Edmund Łój

Aneks 8. Korespondencja KKWR z MENiS nt. programu „Praca na rzecz równego startu życiowego „dzieci gorszych szans”.



90 LAT TOWARZYSTWA PRZYJACIÓŁ DZIECI

SOS dla ognisk! Zielone światło dla dzieci gorszych szans!

Ponad 20% małoletnich dzieci tj. 140 tysięcy żyje w ubóstwie. Blisko 200 tysięcy dzieci pozostaje pod opieką sądów. Rocznie wykonuje się około 26 tysięcy orzeczeń o umieszczeniu dziecka poza rodziną, a w placówkach opiekuńczo-wychowawczych i rodzinach zastępczych przebywa ponad 90 tysięcy dzieci. Czas oczekiwania na realizację orzeczenia sądu o umieszczeniu nieletniego w placówce wychowawczej lub resocjalizacyjnej trwa średnio półtora roku. W polityce orzeczniczej sądów obserwuje się zbyt dużą latwość umieszczania dzieci poza rodziną naturalną jedynie z powodów społecznych możliwych do kompensacji. Brak konsekwencji w przestrzeganiu obowiązków gminy dotyczących prowadzenia i zapewniania miejsc w placówkach wsparcia dziennego.

To tylko niektóre fakty sprzyjające naruszaniu podstawowego prawa dziecka do wychowywania się w rodzinie.

* * *

20 lat temu Krajowy Komitet Wychowania Resocjalizującego wśród głównych celów swego działania wyodrębnił upowszechnianie idei prorodzinnego i środowiskowego modelu opieki nad dzieckiem. Cel ten realizowany jest pod hasłem „**Zróbmy wszystko, aby dzieci wychowywały się w rodzinie własnej**”. Egzemplifikacją tego hasła był bardzo dynamiczny do roku 1999, ruch tworzenia środowiskowych ognisk wychowawczych na terenie całego kraju. Możliwość zorganizowania w krótkim czasie ponad 400 ognisk, które po nowelizacji ustawy o pomocy społecznej zyskały rodzajową nazwę *placówki wsparcia dziennego*, zawdzięczamy autentycznemu partnerstwu publiczno-społecznemu.

Wybraliśmy strategię wielopodmiotowej współpracy. Tworzeniem, organizacją i prowadzeniem ognisk zajmowały się zgodnie:

- **gmina** – która **zapewniała lokal i dożywianie**,
- **kuratorium**, a później starostwo powiatowe – **zapewniały środki na place**,
- **TPD wypełniło wszystkie funkcje organu prowadzącego**, a ponadto – *w miarę posiadanych środków - dofinansowywało, działalność ognisk, zapewniało wyposażenie, pomoc materialną dla dzieci i ich rodzin*,
- **KKWR**, który **wypracowywał programy okołogniskowe** i pozyskiwał środki na ich realizację, opracował wzory dokumentacji, organizował szkolenie kadry.

Istotną cechą tej strategii był cząstkowy udział wielu podmiotów, które miały większą motywację działania, jeśli nie musiały same ponosić ciężaru utrzymania placówki.

Po roku 1998 załamał się optymizm, co do perspektyw i dalszego rozwoju ognisk. Reforma administracyjna, nowy podział terytorialny kraju i związany z nim rozdział kompetencji oraz środków finansowych, pociągnęły za sobą konieczność przekształceń strukturalnych i organizacyjnych także w dziedzinie opieki nad dzieckiem realizowanej zarówno przez sektor publiczny, jak i niepubliczny.

Proces decentralizacji wyposażał lokalne organy samorządowe w instrumenty zarządzania, środki finansowe, tworząc tym samym możliwość podejmowania samodzielnych decyzji w sprawach wyboru najtrafniejszych dla danej społeczności rozwiązań.

I tak ogniska pozostawały pierwotnie w gestii starostwa powiatowego i nowo tworzących się centrów pomocy rodzinie, a później stały się zadaniem własnym gminy, która generalnie nie udźwignęła ciężaru ich prowadzenia.

Niepubliczne ogniska wychowawcze w okresie przejściowym pozbawiono systematycznego dopływu środków, a obecne dotacje gwarantowane przez budżet gminy są powszechnie zaniżane, co wyraża się nawet kwotą poniżej 1 złotego dziennie na dziecko.

W niesprzyjających warunkach ogniska zmuszone zostały do poszukiwania sposobów przetrwania za wszelką cenę. Spowodowało to ograniczenie bogatej, charakterystycznej dla ognisk oferty programowej, sukcesywne zmniejszanie czasu pracy, a wreszcie, zmniejszenie liczby dzieci korzystających z tego rodzaju opieki.

Tracąc możliwość stabilizacji, wiele ognisk zrezygnowało z właściwych sobie funkcji, stając się de facto rodzajem świetlicy o charakterze doraźnej pomocy dziennej.

Paradoksalnie, dziesięć lat po wprowadzeniu reformy systemu opieki nad dzieckiem, dającej nadzieję na poprawę sytuacji, a co najważniejsze daniu gwarancji prawnych zarówno dzieciom, jak ich rodzicom polegających na zbliżeniu organów decyzyjnych do lokalnych potrzeb – organy te (gminy) z tych gwarancji się nie wywiązują bez żadnych konsekwencji.

Widząc w tym zagrożenie dobra dziecka jako wartości prawnie chronionej, naruszanie praw dzieci wychowujących się w rodzinach, które bez pomocy i wsparcia z zewnątrz nie są w stanie prawidłowo spełniać swoich obowiązków – po raz trzeci wołamy:

SOS dla ognisk! Zielone światło dla dzieci gorszych szans!

Apel kierujemy do posłów i senatorów, samorządów wszystkich szczebli, resortów odpowiedzialnych za sprawy dzieci, rzeczników praw obywatelskich i praw dziecka, wymiaru sprawiedliwości i służb porządkowych, działaczy organizacji pozarządowych, przedstawicieli Kościołów, organów kontrolnych, jak NIK, RIO, mediów i wszystkich, którym dobro dziecka leży na sercu.

Dzisiaj rozpoczynamy trzecią kampanię w obronie praw dzieci gorszych szans, które mają prawo do wychowywania się we własnej rodzinie, korzystania z systemu zabezpieczenia społecznego i wsparcia rodziny, a ponad wszelką wątpliwość nie mogą ponosić konsekwencji przemian ekonomicznych, upolitycznienia samorządów i kadencyjności władzy.

Krajowy Komitet Wychowania Resocjalizującego
Towarzystwo Przyjaciół Dzieci
Międzynarodowa Federacja Przyjaciół Dzieci

Warszawa, dnia 20 marca 2009 r.

Jak tworzyć nowe ognisko TPD? Program ośmiu kroków

Przyjmując założenie, że około 30% populacji dzieci i młodzieży wymaga systematycznego, profesjonalnego i długotrwałego wspierania rozwoju, dochodzi do tego wcale niemała (od 5-10% populacji) liczba dzieci i młodzieży zagrożonych uzależnieniami, niedostosowanych społecznie, z orzeczeniami sądów o umieszczeniu w ośrodku szkolno-wychowawczym lub ośrodka socjoterapii – ognisko pracy pozaszkolnej, jako spełniające warunki pracy na rzecz dzieci gorszych szans, jest praktycznie placówką niezbędną w każdej społeczności, skupiającej ponad 500 dzieci w wieku 6-17 lat.

Ważnym argumentem przemawiającym za koniecznością organizowania ognisk pracy pozaszkolnej jest potrzeba udzielenia pomocy nieletnim oczekującym na umieszczenie w młodzieżowym ośrodku wychowawczym lub w młodzieżowym ośrodku socjoterapii oraz nieletnim opuszczającym te placówki.

KROK PIERWSZY:

Zastanów się jaki typ ogniska w Twoim środowisku jest najbardziej potrzebny;

Ustal potrzeby i teren działania;

Przygotuj prezentację z uzasadnieniem;

Zrób orientacyjny kosztorys i plan działania.

KROK DRUGI:

Ustal zakres i możliwości współpracy z osobami mającymi znaczenie dla sprawy tworzenia ogniska oraz z instytucjami działającymi na rzecz dzieci. Zrób listę osób (instytucji), z którymi musisz się porozumieć (burmistrz, starosta, radni, prezes sądu, kurator sądowy, dyrektorzy szkół, komisja rozwiązywania problemów alkoholowych, pedagog szkolny, pracownik socjalny, poradnia psychologiczno-pedagogiczna itp.)

Szukaj mocnych stron:

- w sobie – kompetencje, umiejętności, wola działania,
- w partnerach – gotowość, możliwości, niezawodność.

KROK TRZECI:

Przedstaw pomysł organizacji ogniska potencjalnym współrealizatorom: władzom samorządowym na szczeblu powiatu i gminy.

Zadbaj o rekomendacje na piśmie.

Określ własne możliwości i wkład TPD w organizację placówki.

Sprecyzuj oczekiwania wobec samorządu i innych partnerów.

Dokonaj ustaleń dotyczących lokalizacji oraz warunków i zakresu ich finansowania przez samorząd.

KROK CZWARTY:

Zorganizuj przygotowanie lokalu przeznaczonego na placówkę, wykonanie prac adaptacyjnych, wyposażenie tak, aby lokal spełniał statutowe standardy w zależności od typu ogniska i rodzaju prowadzonych zajęć (co najmniej dwie sale do prowadzenia zajęć stałych, sanitariaty).

Pozyskaj niezbędne opinie i zaświadczenia kwalifikacyjne z SANEPID-u i straży pożarnej.

Ustal zasady korzystania z pomieszczeń wynajmowanych od innych właścicieli.

KROK PIĄTY:

Przygotuj kandydatów do zatrudnienia w ognisku: kierownika, instruktorów, specjalistów posiadających kwalifikacje do prowadzenia planowanych zajęć.

KROK SZÓSTY:

Przygotuj:
statut placówki i inne dokumenty niezbędne do wpisu placówki do ewidencji.

KROK SIÓDMY:

Sprawdź jakie szanse ma Twój projekt (krótki test)

Pytanie	TAK	NIE
1. Czy placówka jest potrzebna ?	2	0
2. Jeśli tak, to czy przekonałeś o tym osoby znaczące w powiecie ?	4	-1
3. Jeśli tak, to czy przekonałeś o tym osoby znaczące w gminie ?	3	0
4. Czy posiadasz wszystkie dokumenty niezbędne do uzyskania wpisu do ewidencji?	2	0
5. Czy sporządziłeś kosztorys realizacji zadania?	2	0
6. Czy wydatki na tę placówkę uwzględnione są w budżetach właściwych JST?	5	-1
7. Czy dysponujesz odpowiednim lokalem?	3	0
8. Czy masz kandydatów do zatrudnienia?	2	0
9. Czy dysponujesz środkami na uruchomienie placówki?	5	-1
Razem		

Uwaga!

Aby spać spokojnie musisz osiągnąć powyżej 18 punktów.

KROK ÓSMY:

WAŻNE!

Nie później niż do dnia 15 września (każdego roku) przygotuj wystąpienie do starostwa z wnioskiem o dofinansowanie placówki od stycznia następnego roku.



Dajmy dzieciom szansę

Orientacyjny kosztorys prowadzenia ogniska
zapewniający podstawowy standard oferty

Rodzaj wydatków	sposób kalkulacji	kwota w złotych	
		miesięczna	roczna
wynagrodzenie: kierownika placówki	1 etat	3.200,-	38.400,-
instruktorów i terapeutów prowadzących:			
• zajęcia stałe	6 godz. dziennie x 2 zesp. x 5 dni = 60 godz. tygodniowo x 30 zł/godz x 4 tygodnie w miesiącu x 12 miesięcy	7.200,-	86.400,-
• zajęcia okresowe	30 godz. tygodniowo x 4 tygodnie = 120 godzin miesięcznie x 4 miesiące w roku = 480 godzin rocznie x 30 złotych	1.200,-	14.400,-
• zajęcia okazjonalne	2 w roku x 6 tygodni x 30 godzin tygodniowo = 360 godzin rocznie x 30 złotych	900,-	10.800,-
pozapłacowe: lokal, wyposażenie, energia, sprzęt, materiały, koszty wolontariatu i inne	wg szacunku wynoszą 1/3 całości wydatków, tzn. 4.500,- zł. x 2	4.167,-	50.000,-
	Razem	16.667,-	200.000,-

Prezentujemy przykład rocznych kosztów prowadzenia ogniska pracy pozaszkolnej do którego uczęszcza:

- ok. 70 dzieci uczestniczących w zajęciach stałych,
- ok. 140 dzieci korzystających z zajęć okresowych i okazjonalnych.

RAZEM: ok. 210 uczestników.

Średni koszt udziału w zajęciach jednego dziecka wynosi ok. 80,-zł. miesięcznie.

Ogniska pracy pozaszkolnej TPD powinny być placówkami środowiskowymi, zwłaszcza, że uczestnikami zajęć organizowanych przez te placówki będą dzieci z najbliższego sąsiedztwa, większość z niezamożnych rodzin, z utrudnieniami edukacyjnymi, problemami w dostosowaniu społecznym.

Optymalnym rozwiązaniem byłoby:

- pozyskanie dotacji z budżetu powiatu na pokrycie kosztów zajęć stałych;
- na koszty zajęć okresowych – pozyskiwanie środków w ramach otwartych konkursów na realizację zadań publicznych ogłaszanych przez różne jednostki samorządu lokalnego;
- zajęcia okazjonalne (festyny, "dzień dziecka", "choinka" itp.) pokrywają samorządy gminne.



*Zadania realizowane w ogniskach pracy pozaszkolnej
mogą być także działalnością odpłatną prowadzoną przez
TOWARZYSTWO PRZYJACIÓŁ DZIECI*



Towarzystwo Przyjaciół Dzieci
KRAJOWY KOMITET WYCHOWANIA RESOCJALIZUJĄCEGO
im. Kazimierza Lisieckiego
CZŁONEK FÉDÉRATION INTERNATIONALE COMUNAUTÉS EDUCATIVES - FICE
00-056 Warszawa, ul. Kredytowa 1a Telefon: 26-27-15
Konto: 1603-550156-132 X Oddział PKO Warszawa

KKWR 2/92

Warszawa dnia 10.01.1992

Plan działalności w 1992 roku Krajowego Komitetu Wychowania
Resocjalizującego w zakresie Polskiej Sekcji FICE

Krajowy Komitet Wychowania Resocjalizującego od 1989 roku prowadzi aktywną działalność przeciwdziałania sieroctwu i niedostosowaniu społecznemu. Prace teoretyczne i praktyczne prowadzone są przez zespół pod kierownictwem prof. Mariana Kalinowskiego. Zgodnie z przyjętym planem w listopadzie 1992 r. wyniki prac zostaną spożytkowane na forum międzynarodowym FICE. Planuje się od 23 do 27 listopada 1992 r. odbyć seminarium naukowe nt. "Przeciwdziałanie sieroctwu i niedostosowaniu społecznemu na przykładzie działalności TPD". W seminarium przewiduje się udział około 35 pedagogów z zagranicy oraz 70 osób z Polski. Naukową stronę seminarium będzie organizował i realizował prof. Lesław Pytka. Planuje się również rozwijać współpracę z innymi narodowymi sekcjami FICE i tak:

- z Francją - lipiec / przyjazd 23 osobowej grupy młodzieży z Francji /
 - maj / wyjazd 7 osobowej grupy z Polski /
 - wrzesień / przyjazd 7 osobowej grupy z Francji /
 - lipiec / wyjazd 2 osób z Polski na 2 miesięczne szkolenie w organizowaniu letniego wypoczynku /
- z Włochami - kwiecień / przyjazd 10 osobowej grupy z Włoch /
 - październik / wyjazd 10 osobowej grupy z Polski /

otwieram
14.1.92
[signature]

KRAJOWY KOMITET WYCHOWANIA RESOCJALIZUJĄCEGO

im. Kazimierza Lisieckiego

członek Towarzystwa Przyjaciół Dzieci

i Międzynarodowej Federacji Wspólnot Wychowawczych - FICE

00-056 Warszawa, ul. Kredytowa 1A

Konto: 370015-973665-2700-1-99 PBK SA III O/Warszawa

Telefon: 26-27-15

Tel./fax: 827-58-21

KKWR Nr 47a/95

Warszawa, dnia 1.09.1995 r.

DECYZJA

W SPRAWIE POWOŁANIA OŚRODKA METODYCZNEGO

KRAJOWEGO KOMITETU WYCHOWANIA RESOCJALIZUJĄCEGO

W celu realizacji zadań statutowych, w szczególności wynikających z pkt. 4 w związku z pkt. 3 § 5 Statutu Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego, powołuję z dniem 1 września 1995 roku placówkę doskonalenia nauczycieli pod nazwą - "Ośrodek Metodyczny Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego" z siedzibą przy ul. Kredytowej 1A.

Pracę dydaktyczną Ośrodek rozpocznie z dniem 1 października 1995 r. według nadanego statutu.

Otrzymują:

- 1) Kuratorium Oświaty w Warszawie
- 2) Dyrektor Ośrodka Metodycznego KKWR
- 3) a/a.

PRZEWODNICZĄCY

mgr Wiesław Koliak

Aneks 14. Plan szkoleń KKWR dla kierowników i pracowników ŚOW na rok 1993.

Wojewódzki Komitet Wychowania
RESOCJALIZUJĄCEGO
im. KAZIMIERZA LISIECKIEGO PLAN SZKOLENIA W ROKU 1993
ul. Kredytowa 1a, 00-054 Warszawa
tel. 26-27-15

- dla kierowników i pracowników zespołów d/s profilaktyki społecznej i resocjalizacji,
- dla kierowników Wojewódzkich Ośrodków Wychowania Środowiskowego i filii,
- dla kierowników środowiskowych ognisk wychowawczych TPD.

Sl.	TEMATYKA	UCZESTNICY	TERMIN	UWAGI
1.	A. Badania diagnostyczne młodzieży zagrożonej uzależnieniem i wczesna pomoc. B. Zjawisko uzależnień dzieci i młodzieży w środowisku szkolnym.	Kierownicy zespołów i ognisk, pedagodzy, psycholodzy, terapeuci.	III.93 /COM/	Z kraju /20 województw/
2.	Badania diagnostyczne młodzieży zagrożonej uzależnieniem i wczesna pomoc.	Kierownicy zespołów i ognisk, pedagodzy, psycholodzy, terapeuci.	III.93 /COM/	województwo warszawskie
3.	Zjawisko uzależnień dzieci i młodzieży w środowisku szkolnym.	Kierownicy zespołów i ognisk, pedagodzy, psycholodzy, terapeuci.	V.93 /COM/	województwo warszawskie
4.	Główne kierunki i zadania w zakresie środowiskowej pracy opiekuńczo-wychowawczej i profilaktyczno-resocjalizacyjnej w roku szkolnym 1993/94.	Kierownicy WOWŚ, filii WOWŚ i zespołów.	VI.93	
5.	Kształcenie i doskonalenie pracowników i działaczy TPD w Studium Społeczno-Pedagogicznym TPD /kolegium/ w Warszawie - "Helenów".	Kierownicy WOWŚ, filii WOWŚ, zespołów.	VI.93 WSPS Studium "Helenów" -W.Gasik -T.Mioduszewski/	
6.	Główne zadania pedagoga, psychologa i terapeuty dotyczące profilaktyki społecznej i resocjalizacji w świetle grożącym dzieciom uzależnieniom.	Pedagodzy, psycholodzy i terapeuci zespołów i ognisk.	IX.93	
7.	Resocjalizacja w środowisku otwartym.	Kierownicy WOWŚ, filii WOWŚ, zespołów, ognisk.	XI.93 IPSiR, WSPS -L.Pytka -M.Kalinoski/	

SEKRETARZ
L. Murał

PORADY DLA RODZICÓW

Jak budować autorytet?

Często słyszymy, że współczesna młodzież nie uznaje żadnych autorytetów. Czy w obecnych czasach rodzic może być autorytetem dla swojego dziecka? Czy nie jest tak, że rodzicielski autorytet skazany jest na upadek?

Oczywiście nie. Jednakże odpowiadając, jak budować autorytet rodzicielski, chciałbym na wstępie go zdefiniować. Otóż autorytet rodzica to coś takiego, co każe dziecku podporządkować się jego woli, aby poczuć się bezpiecznie i spokojnie oraz nie mieć wątpliwości, co powinno robić i jak się zachowywać. Dla małego dziecka matka i ojciec są jedynym źródłem poczucia bezpieczeństwa, niezawodnym gwarantem spokoju i odprężenia oraz tymi, którzy potrafią rozproszyć każdą wątpliwość i rozwiązać każdy problem.

Dla małego dziecka chęć podporządkowania się tym wspaniałym wszechmocnym istotom jest równie oczywista jak oddychanie, a potrzeba ich bliskości ma tę samą naturę co jedzenie i picie. Sytuacja ta trwa przez całe niemal wczesne dzieciństwo (od okresu niemowlęctwa do 9–10 roku życia) i przez długie lata rodzice niejako przywykają do tego, że ich wpływ na dziecko został im dany i po prostu istnieje. Ale w pewnym momencie przychodzi im się boleśnie przekonać, że nie został dany raz na zawsze.

W okresie dorastania zaczyna się upadek pierwotnego, naturalnego autorytetu rodziców. Młodzi ludzie potrafią już kojarzyć ze sobą różne zachowania ojca i dojść do wniosku, że często mijają się z prawdą albo po prostu kłamię, a mama też nie zawsze jest idealna, że rodzice po prostu wielu rzeczy nie wiedzą, że często udają kogoś kim nie są, aby oszukać innych ludzi. W obrazie rodziców miejsce bezkrytycznego podziwu i lojalności zajmuje krytycyzm i mniej lub bardziej ukryte pretensje, że są tacy, jacy są i żadne „naj” właściwie do nich nie pasuje.

Ta krytyczna postawa dziecka wobec rodziców osiąga apogeum w okresie dorastania, kiedy rodzice przekonują się, że ich autorytet ani nie wynika z faktu, że są rodzicami, ani nie został im dany raz na zawsze, w co do tej pory wierzyli.

Co więc robić, by zachować szacunek swoich dorastających, a nawet dorosłych dzieci? Otóż:

1. Nigdy nie okłamuj swojego dziecka. Mów mu prawdę na poziomie jego rozumienia albo odmawiaj jej ujawnienia, jeżeli uważasz, że jest to dla dziecka zbyt trudne lub niebezpieczne. Lepiej oświadczyć: „powiem ci później, kiedy będziesz starszy” niż udzielać dziecku odpowiedzi byle jakiej, żeby mieć spokój.

2. Dbaj o zgodność słów z czynami. Nie rób czegoś, co potępiasz i nie potępiaj tego, co robisz.

3. Nie udawaj, że coś wiesz, jeśli tak nie jest. Powiedz uczciwie, że nie wiesz, ale się dowiesz i dotrzymaj słowa.

4. Dotrzymuj słowa.

5. Bądź konsekwentny ale bez fanatyzmu. Niech zawsze możliwe będą z tobą uczciwe negocjacje i szczerą rozmowa. Nie obawiaj się zmienić zdania, jeśli padną sensowne argumenty.

6. Śmiało wypowiadaj swoje poglądy i broń ich, ale nie myl poglądów z zakazami i nakazami.

7. Nie bój się przyznać przed dzieckiem do błędu, a nawet przeprosić je, jeśli nie miałeś racji.

8. Nie bądź dwulicowy. Nie ciesz się ostentacyjnie z wizyty cioci, a gdy zamkną się za nią drzwi, nie oddychaj z ulgą, że wreszcie ta wstrętna kobieta sobie poszła.

9. Nie tłumacz się okolicznościami, jeśli o czymś zapomniałeś lub nie dotrzymałeś słowa.

10. Nie wypowiadaj się w domu pogardliwie o ludziach, którym pierwszy się kłaniasz na ulicy.

11. Nie przekonuj dziecka, że oportunizm to mądra i bezpieczna postawa życiowa (pokorne ciele dwie matki ssie).

12. Jeśli dziecko (bez względu na wiek) mówi do ciebie poważnie, z powagą je wysłuchaj i tak samo odpowiedz.

13. Nigdy nie ośmieszaj dziecka i nie stawaj przeciwko niemu, szczególnie w obecności jego rówieśników.

Jeśli będziesz przestrzegał tych zasad (możesz też dodać swoje, które podpowie ci rozum i serce), bądź spokojny o swój autorytet.

Henryk Zabrocki

„Ognisko”, grudzień 2007; pismo TPD w Koszalinie.

Aneks 16. Przejawy stosowania przemocy wobec dziecka.

OSRODEK METODYCZNY KKWR: 00-325 Warszawa, ul. Krakowskie Przedmieście 6

Przemoc wobec dziecka

Krzywdą wyrządzoną dziecku zazwyczaj przez opiekunów świadomie lub wskutek zaniedbania, której można było uniknąć.

Krzywdą może być natury fizycznej, emocjonalnej, seksualnej, najczęściej wyrządzana jest w sytuacjach wewnątrzrodzinnych, w których nieopanowany stres lub konflikt mogą przerodzić się w przemoc.

Zaniedbywanie dziecka

Niezaspokojenie jego podstawowych potrzeb fizycznych oraz psychicznych.

Objawy wskazujące na zaniedbywanie dziecka

Dane z wywiadu	Objawy somatyczne	Zachowanie
• duża absencja szkolna • częste wizyty w gabinecie medycznym z powodu niespecyficznych dolegliwości • nieodpowiednia opieka nad dzieckiem przez długi czas i w sytuacjach zagrożenia • częste zamykanie domu przed dzieckiem • brak zainteresowania rodziców zdrowiem dziecka i zaleceniami lekarskimi • brak posiłku przez całą dobę • niski standard mieszkania, brud, obecność różnych owadów, • hazard • nadużywanie przez członków rodziny alkoholu lub używanie narkotyków	• głód, odwodnienie • zaniedbanie w zakresie higieny ciała • próchnica zębów, zły stan higieny jamy ustnej • nieodpowiednie do pogody i rozmiarów ciała dziecka ubranie, odzież brudna, stale noszona • stałe zmęczenie, apatia • niezaspokojone potrzeby fizyczne, zdrowotne • zarażenia pasożytami, wszawica • liczne uszkodzenia skóry, owrzodzenia	• wczesne przychodzenie i późne wychodzenie ze szkoły • częste zasypianie w klasie • prośzenie o jedzenie lub jego kradzież • zachowania zbliżone do dorosłych, „pseudodojrzałość” (opiekowanie się rodzeństwem), zachowania przestępcze • używanie alkoholu i narkotyków

Przemoc psychiczna lub emocjonalna

Niewłaściwe zachowania wobec dziecka, wyrządzające mu poważne szkody (czasem nieodwracalne) natury emocjonalnej.

Objawy wskazujące na maltretowanie emocjonalne dziecka

Dane z wywiadu	Objawy somatyczne	Zachowanie
• Rodzice ignorują (izolują) bagatelizują (odrzucają), robią „kozła ofiarnego” z dziecka • Oczekiwania rodziców są nieodpowiednie do wieku i rozwoju dziecka • Istnienie w przeszłości epizodów fizycznej przemocy i maltretowania. • Rodzice postrzegają swe dziecko jako „odmienne”	• Zwykle nie występują żadne objawy • Opóźnienie wzrastania i rozwoju • Zaburzenia mowy • Objawy fizycznego maltretowania	• Niska samoocena • Ssanie palca, kotysanie się, moczenie nocne • Zachowania „dorosłe” (opiekowanie się rodzeństwem) • Zachowanie antyspołeczne • Opóźnienie rozwoju emocjonalnego i intelektualnego • Zachowanie ekstremalne (agresja, uległość) • Próby samobójcze lub ich demonstrowanie

Opracowała: Danuta Morawska, Pracownia Profilaktyki i Uzaleźnień

zagrożony demoralizacją, albo sprawca czynu karalnego,
wiek 13-17 lat

SAŁ
orzeczenie o umieszczeniu w placówce
MOW, OS-W, MOS } ok. 6 mcy

Przeciętny czas oczekiwania na miejsce w placówce
ok. 1,5 roku

WARIANT pozytywny	WARIANT negatywny
✓ otrzymał wsparcie, psychologiczne, pedagogiczne, ✓ znalazł pomoc w ognisku, świetlicy, klubie sportowym, w innej placówce, ✓ ukończył szkołę, ✓ poprawiła się jego sytuacja rodzinna i domowa ✓ ma aspiracje i realne możliwości ich realizacji	✓ porzuca szkołę, ✓ popełnia następne czyny karalne, ✓ proces demoralizacji pogłębia się, ✓ nie ma aspiracji życiowych ✓ coraz częściej czerpie satysfakcję z czynienia zła

Realizacja orzeczenia

nieadekwatność środka

EFEKTY REZOCJALIZACJI 333

SKUTKI

Negatywne dla nieletniego

Wysokie koszty społeczne

NIELETNI

13 1.6 mcy

17 1.6 mey

15 l. 1 mc.

19 l. 1 mc.

15 - 18 lat

od 2-3 lat

Budowa projektu profilaktycznego/resocjalizującego

1. Krótki opis problemu/sytuacji, którego dotyczy projekt
2. Cele i założenia programu:
 - cel ogólny
 - cele szczegółowe
3. Sposób realizacji, odpowiedzialni, terminy
Co chcę zmienić, w jaki sposób (strategie, techniki, sposoby działania), kto to robi, kiedy?
4. Partnerzy
5. Przewidywane efekty
 - prognoza pozytywna
 - prognoza negatywna (*niebezpieczeństwa*)
6. Kosztorys (*kalkulacja ekonomiczna i kalkulacja społeczna*)
7. Ewaluacja:
 - ⇒ Czy to co robię jest dobra dla dziecka, (dla grupy dzieci) ?
 - dla ich rozwoju duchowego
 - dla rozwoju fizycznego
 - dla rozwoju perspektyw życiowych
 - * * *
 - ⇒ Czy zrealizowałem cel programu
 - ⇒ Co się zmieniło
 - ⇒ Jak to wykorzystam

Aneks 19. Metody pracy z dzieckiem agresywnym.

Ośrodek Metodyczny KKWR

Praca z dzieckiem agresywnym; wybrane techniki i metody; Opr. Barbara Głowacka

Jak pracować z dzieckiem agresywnym ?

(wybrane techniki pracy)

Techniki refleksyjne

Co słyszę w ciszy? Co widzę w mroku?

O czym marzą rzeczy, rośliny, zwierzęta, ludzie (np: stokrotki, króliczki, niemowlaki, dziewczynki, chłopcy, rodzice, nauczyciele)?

Wyspa prawdy

Techniki kierowania zachowaniem	Techniki przeżywania
– powierzanie ważnych ról i zadań; – okazanie zainteresowania tym, co dla dziecka jest ważne; – podkreślanie mocnych stron dziecka; – tworzenie sytuacji wymagających dokonywania wyboru i doświadczania; – organizowanie doświadczeń związanych z dobroczynnością,	– organizowanie zajęć dających możliwość do okazania emocji: wzruszenia, zachwytu, żalu, radości, współczucia; – planowanie doświadczeń zdobywania sukcesu, zwycięstwa, porażki,

wycieczki, biwaki, muzykowanie, teatr, twórczość plastyczna,
kampanie, akcje, demonstracje

* * *

Gwiazda

Mój Ewerest/ Wyprawa na szczyt

Kontrakt

Techniki interwencyjne

Interwencja
Gorąca dłoń



działanie bezpośrednie

Protokół
Po dwóch stronach lustra
Agresji STOP!
Trybunał



działanie odroczone

Techniki wspierania

Grupa wsparcia

Treningi zachowań, np.: trening zastępowania agresji

OSRÓDEK METODYCZNY KKWR: 00-325 Warszawa, ul. Krakowskie Przedmieście 6
opr. B. Głowacka

Kontrakt pedagogiczny

1. Wybór "sprawy"
2. Dwustronność zobowiązań na piśmie
3. Termin możliwy do realizacji;
etapowość realizacji
4. Odpowiedzialność za realizację
5. Bodźcowanie; sankcje (*nagroda i kara w zapisie*)
6. konsekwencja realizacji

ZASADY

- Obustronna akceptacja, bez względu na ...
- Danie poczucia podmiotowości klientowi
(mediacje, negocjacje)

EWALUACJA

- Co się zmieniło ?
- Jak to wykorzystam?
- Czy to co robię jest dobre dla dziecka?

Aneks 21. Jak założyć i prowadzić grupy wsparcia dla dzieci i rodziców?

Ośrodek Metodyczny KKWR

opr. Barbara Głowacka

Grupa wsparcia (scenariusz)

1. **Ustalenie celu, miejsca, organizacji spotkań.** Inicjator kompletuje grupę wsparcia ze względu na: podobieństwo problemu, (ale *nie jest to bezwzględna zasada*).
2. **Omówienie zasad współpracy:**
 - (*nie jesteś sam w potrzebie; możesz zrobić coś dla siebie i dla innych ...*),
 - udział systematyczny (*obowiązkowy*),
 - nastawienie: możesz zaprezentować swoje trudności, możesz uzyskać pomoc i wsparcie;
 - zobowiązać uczestników do mówienia prawdy, dać im możliwość przemilczenia tego, co dla nich jest trudne do ujawnienia,
 - zobowiązać uczestników do zachowania tajemnicy w cudzych sprawach,
 - bezwzględnie wymagać trzeźwości;
 - utwierdzenie w przekonaniu, że najtrudniejszą sytuację można rozwiązać.
3. **Spotkanie integracyjne** zadbać o klimat, atmosferę dobre samopoczucie „nowego”; autoprezentacja, omówienie zasad uczestnictwa w grupie wsparcia, omówienie celów spotkań, wyraźne poinformowanie uczestników o korzyściach z uczestnictwa i ograniczeniach pomocy i wsparcia.
4. **Spotkanie rutynowe** przemyślenie celu spotkania, przygotowanie miejsca (*napoje, paluszki, materiały*),
Część pierwsza:
 - rozmowa wstępna inicjowana przez prowadzącego, wyciszenie emocji;
 - runda wypowiedzi: co nowego się wydarzyło, czym chciałbyś się z nami podzielić, o czym chcesz poinformować, czego się po dzisiejszym spotkaniu spodziewasz?
 - zachęcić do wypowiedzi wszystkich uczestników
 - dać przyzwolenie na milczenie: wolałbym dziś nie mówić, na razie chcę to przemilczeć,
 - zwracać uwagę na zwięzłość i powściągliwość wypowiedzi.**Część druga:**

Komentarz prowadzącego odnosi się do podobieństw i różnic zdarzeń, zachowań, sytuacji, do formy wypowiedzi, oceny atmosfery, emocji itp.; wybiera problem (*kilka problemów*) do rozwiązania.- pyta grupę o zdanie; dopuszcza zmianę;

Postawienie problemu:
 - problem powinien nawiązywać wypowiedzi uczestników, ale być zgodny z celem spotkania;
 - zapytać uczestników jak można ten problem rozwiązać;
 - podkreślić zalety i wady propozycji.**Część trzecia:**

Zakończenie spotkania:

 - wypowiedzi uczestników: czego się dowiedziałem, czego się nauczyłem, co postanawiam; na końcu odpowiada prowadzący;
 - prowadzący uważnie słucha, informuje uczestników, jeśli chce coś zapisać, np.: „czy mogę zapisać, co postanawiasz?” zaimponowałeś mi swoim pomysłem, czy

Aneks 22. Ćwiczenie „Klient roszczeniowy dziecko”. Materiały szkoleniowe KKWR.

Ośrodek Metodyczny KKWR
B. Głowacka

Ćwiczenie 1:

Klient roszczeniowy - dziecko

Cel: Trening umiejętności pracy z trudnym klientem roszczeniowym

Osoby: klient, pedagog, supervisor

Sytuacja I : dziecko zwraca się o pomoc do *pedagoga (wybrać rodzaj pomocy, materialna, pedagogiczna inna)*

Cel: wykorzystanie pomocy do zawarcia „kontraktu pedagogicznego”

1. Analiza sytuacji; zadania dla pedagoga: słucha uważnie, analizuje sytuację wspólnie z dzieckiem, prosi je o sformułowanie oczekiwań:
 - Jesteś w potrzebie, jakiej pomocy oczekujesz? Jak myślisz kto może ci pomóc? Co zrobisz po otrzymaniu pomocy?
 - Proponuje dziecku i znacznie mniejszy zakres albo inny rodzaj pomocy,
 - Co o tym myślisz, rozważ moje propozycje.
2. Cieszę się, że chcesz przyjąć zaproponowaną pomoc, ale istnieje zasada: „Nic za darmo”. Co możesz ofiarować ze swej strony, do czego możesz się zobowiązać?
3. Wspólnie ustalają rodzaj „zapłaty” (*podziękowanie, uśmiech, praca na rzecz innych*). Pedagog stara się tym sposobem zwiększyć motywację do pożądanego zachowania dziecka. Ustala sposób kontroli wykonania zobowiązania dziecka.
4. Możesz na mnie liczyć !
Zawiodłem się na tobie, ale jeśli będziesz w potrzebie, możesz się do mnie zwrócić

Sytuacja II „DARY”, cel nauczyć przyjmowania

1. Rozmowa wstępna
 - Czy wiesz co można kupić za 5 zł, za 10 zł, za 20zł za 100 zł itp.
 - Co ty byś kupił za : zł
 - Mogę ci dać rzecz tej (.....zł) wartości, to jest
 - Czy jest ci to potrzebne?
 - Czy chciałbyś to dostać?
 - Co byś z tym zrobił, jak to wykorzystasz?
 - W przypadku nieprzydatności подарunku dla dziecka pytamy: komu to może podarować.
 - Co sprawia ci większą przyjemność – branie czy dawanie
 - Czym mógłbyś mnie obdarować? W zależności od sytuacji można wydłużać listę osób, które można obdarować, aż do momentu osoby mało lubianej przez dziecko. Wykorzystać każdą formę odpowiedzi.
2. Wybrać i wręczyć podarunek podkreślając radość z możliwości obdarowania oraz korzyści z jego otrzymania, starać się wzbudzić pozytywną ekspresję obdarowanego.
2. Powiedzieć skąd są „DARY”
 - Ustalić formę podziękowania
 - Ustalić w jaki sposób dziecko może się zrewanżować za otrzymany podarunek, w myśl zasady „Nic za darmo”.

Trening przeprowadzić wielokrotnie w małej 3-5 osobowej grupie. Informować wszystkie dzieci o podziale „DARÓW” W dalszych kontaktach z dzieckiem zapytać o wykorzystanie prezentu.

Tomasz Ciszewski
Wychowawca Podwórkowy
w programie realizowanym przez KKWR
w 2006 r.

Wychowawca Podwórkowy KKWR
Rodzaje zajęć z grupą /proponuje/

1. Techniczne:

- urządzamy i dekorujemy pomieszczenie, salkę, świetlicę lub inne miejsce naszych spotkań /może też być opuszczona działka, wagon, przyczepa itd./.
- organizujemy plac zabaw, boisko, podwórko – np. naprawiamy lub robimy bramki, malujemy trzepak, ławki, huśtawki itp.
- Pamiętajmy by zapytać w spółdzielni o zgodę oraz porozumieć się z mieszkańcami osiedla /zachęcamy do pomocy, wsparcia finansowego/ - element samorządności.
- uczymy dzieci np. rozbijać namiot, układać ognisko, rozpalać grilla, naprawiać rower, sanki, zrobić latawcę, zbudować karmnik dla ptaków itd.

2. Kulturalne i edukacyjne:

- spotkania przy ognisku, grillu – szczere rozmowy w małej grupie, skecze, piosenki, konkursy /za zgodą można wykorzystać plac przy szkole, domu kultury, polanę w pobliskim lesie, parku z wyznaczonym paleniskiem itp./
- konkursy, quizy, zabawy tzw. świetlicowe /rebusy, krzyżówki, bierki, koło fortuny, kanasta, flirt, wróżby andrzejkowe, własny BANK POMYSŁÓW / - szczególnie dobre w dni deszczowe.
- czytanie książek, przeglądanie komiksów, stworzenie kącika literackiego – grupy dyskusyjnej
- zajęcia plastyczne /można wykonać projekt logo, godło grupy, transparent, flagę itp./
- wyjścia do kina, teatru, cyrku na festyn, koncert lub oglądanie filmów Video/DVD
- pomoc w odrabianiu lekcji
- organizowanie lub udział w lokalnych akcjach społecznych, happeningach, graffiti
- wspólne obchodzenie świąt /wewnątrz grupy lub razem z lokalnym Ogniskiem TPD, świetlicą, parafią, itp./

3. Sportowe:

- gry zespołowe tj: piłka nożna, siatkowa, wodna, koszykówka, uni hokej, zbijak, dwa ognie, wyścigi rzedów, RAMBIT – oprócz spontanicznego charakteru zajęć powinny odbywać się cykliczne mecze, sparingi, nauka sędziowania i organizowania mini turniejów, aby włączyć podopiecznych do współorganizacji imprez i ponoszenia odpowiedzialności za ich sprawne przeprowadzenie.

Kroki, jakie powinien podjąć wychowawca podwórkowy,
aby stworzyć grupę środowiskową
oraz zaplanować i realizować zajęcia.

Krok 1

Skompletowanie środowiskowej grupy terapeutycznej, wybór uczestników:

- obserwacja i wywiad w lokalnym terenie, rozmowy z dziećmi, rodzicami, nawiązanie kontaktu z opiekunami pobliskiego Ogniska Wychowawczego, pedagogiem szkolnym, księdzem, kuratorem, policją, strażą miejską;
- określamy przedział wiekowy dzieci /profilaktyka – młodzi, resocjalizacja – starsi, zakres problemowy, rodzaj grupy ze względu na płeć / mieszana, sami chłopcy, same dziewczynki/;
- wybieramy lidera grupy, swobodnego łącznika między grupą a wychowawcą podwórkowym;
- ustanawiamy regulamin albo koleżeński kodeks grupy, zasady postępowania dla własnego dobra i zespołu;
- ustalamy miejsce i czas spotkań: to może być ławka na podwórku, trzepak lub brama kamienicy, ale lepiej zorganizować sobie jakiś przyczółek /ognisko wychowawcze, świetlicę, salkę w pobliskiej szkole lub klubie itp./.

Krok 2

Ocena bazy środowiskowej /miejsce realizacji/:

- jakie obiekty znajdują się na terenie naszych działań lub w pobliżu, z których można korzystać np. podwórko, plac zabaw, park, szkoła, świetlica, Ognisko Wychowawcze, klub, DOSiR, MOSiR, parafia, boisko osiedlowe, działka, las i inne dostępne.

Krok 3

Określenie celów, jakie chce i jest w programie osiągnąć wychowawca w trakcie planowanych zajęć.

Krok 4

Nawiązanie współpracy z instytucjami lokalnym i poszukiwanie sponsorów:

- odwiedzić dyrektora pobliskiej szkoły, placówki sportowo – rekreacyjnej /np. DOSiR/, Ogniska TPD, klubu młodzieżowego, OPS - u, naczelnika Urzędu Dzielnicy, księdza itp. Przedstawić się, omówić rodzaj działalności i potrzeby /głównie lokalowe/ - warto mieć ze sobą stosowne pisma potwierdzone przez rejonowe komórki TPD lub KKWR.
- złożenie wizyty w okolicznych firmach, zakładach i zaproszenie właścicieli/prezesów do wsparcia finansowego lub rzeczowego np. przekazanie lub zakup sprzętu sportowego, żywności, napojów itd./
- poszukać wolontariuszy i zachęcić do współpracy /np. studenci, księża, rodzice/

Krok 5

Sporządzenie planu zajęć cyklicznych oraz grafik imprez środowiskowych

- omawiamy propozycje z liderami i członkami grupy rówieśniczej, uzupełniamy i korygujemy w razie potrzeby / nie można niczego narzucać na siłę, spotkania mają charakter spontaniczny i dobrowolny, dlatego zajęcia muszą być na tyle atrakcyjne, aby zachęcać do aktywnego uczestnictwa/
- finalny plan przedstawiamy koordynatorom rejonowym KKWR do akceptacji

Aneks 25. Miesięczna karta pracy Pedagoga ulicznego.

Program „Pedagog Uliczny (...)”

MIESIĘCZNA KARTA PRACY PEDAGOGA ULICZNEGO

IMIĘ I NAZWISKO.....

MIASTO.....

REJON DZIAŁANIA.....

MIESIĄC						
PRACA W ŚRODOWISKU OTWARTYM				DYŻURY W PLACÓWCE		PODPIS PEDAGOGA
DATA	Liczba godzin	Rodzaj i temat zajęć lub rodzaj podejmowanej czynności	Liczba uczestników	Liczba godzin	Rodzaj wykonywanych zadań	
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						

PROTOKÓŁ ZE SPOTKANIA MEDIACYJNEGO

Data spotkania.....

Imię i nazwisko pierwszej osoby.....

Imię i nazwisko drugiej osoby.....

Imię i nazwisko mediatora.....

Ustalenia.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Kolejne spotkanie odbędzie się dnia.....o
godzinie.....

Podpisy:

Pierwsza osoba.....

Druga osoba.....

Mediator.....

Folia1

ARKUSZ SAMOOCENY
wychowawcy podwórkowego/pedagoga ulicy

1. Oceń w skali od 1 do 4 na ile praca w charakterze wychowawcy podwórkowego przyczyniła się do rozwoju Twoich umiejętności. Oceny dokonaj stawiając krzyżyk w odpowiedniej rubryce

ocena	Stopień opanowania umiejętności pracy w charakterze pedagoga ulicznego/wychowawcy ulicy	zaznacz właściwe
1.	jeszcze nie posiadasz umiejętności w stopniu dostatecznym	
2.	radzisz sobie w stopniu średnim,	
3.	radzisz sobie w stopniu w stopniu dobrym,	
4.	umiejętność tę posiadasz w stopniu pełnym.	

2. Czy znasz potrzeby i możliwości działania w swoim rejonie ?

POTRZEBY				MOŻLIWOŚCI			
NIE		TAK w stopniu		NIE		TAK w stopniu	
nie znam	nie wszystkie	dostatecznym	dobrym	nie znam	nie wszystkie	dostatecznym	dobrym
0	1	2	3	0	1	2	3

3. Na ile oceniasz umiejętność /zakreśl właściwe/

nawiązywania kontaktów z „dziećmi ulicy”?		
1 dostatecznie	3 dobrze	5 bardzo dobrze
organizowania i inicjowania wspólnych zajęć?		
1 dostatecznie	3 dobrze	5 bardzo dobrze
rozwijania i wykorzystania inicjatyw dzieci i młodzieży?		
1 dostatecznie	3 dobrze	5 bardzo dobrze
zachęcania do wykonywania wspólnych zadań		
1 dostatecznie	3 dobrze	5 bardzo dobrze
radzenia sobie z konfliktami i zachowaniami agresywnymi?		
1 dostatecznie	3 dobrze	5 bardzo dobrze
radzenia sobie ze społecznie nieakceptowanymi zachowaniami (kradzieże, wandalizm i tp.)		
1 dostatecznie	3 dobrze	5 bardzo dobrze

4. Co uważasz za największy sukces w swojej pracy?

.....
.....
.....

5. Co uważasz za największą trudność w swojej pracy?

.....
.....
.....

6. Jakiej pomocy potrzebujesz? (kto? co? w jaki sposób? przy pomocy jakich środków?)

.....
.....
.....
.....
.....

czytelny podpis

Dziękujemy za wypełnienie ankiety

Aneks 28. Arkusz ewaluacyjny po szkoleniu.

Ośrodek Metodyczny KKWR
„Bezpieczne ulice (...) 2009” Ciechanów

Arkusz ewaluacyjny

1. Dlaczego Pani/Pan zdecydował(a) się uczestniczyć w szkoleniu ?

2. Czy organizatorzy trafnie dobrali cele treści i metody pracy
– oceń w skali 0-4 pkt:

cele	treści	metody pracy

3. Wymień w kolejności zajęcia: najbardziej przydatne

1.
2.
3.

4. Jak oceniasz pakiet metodyczny pod względem treści, przydatności i formy? Oceń w skali 0-4 pkt

treści	przydatność	forma

5. Czego zdaniem Pani/Pana zabrakło w programie szkolenia ?

6. Jak Pani/Pan ocenia klimat szkolenia w skali 0 – 4

0	1	2	3	4

7. Czy Pani/Pan uważa, że należy kontynuować tego typu warsztaty ?

	dłaczego?
TAK	
NIE	

Podpis

Dziękujemy za wypełnienie arkusza

Aneks 29. Zakres obowiązków kierownika ogniska.

ZAKRES OBOWIĄZKÓW KIEROWNIKA OGNISKA

Imię i nazwisko

Adres Ogniska

Do obowiązków kierownika należy:

I. Część ogólna

1. Ścisłe przestrzeganie ustalonego czasu pracy i wykorzystywanie go w najbardziej efektywny sposób.
2. Przestrzeganie przepisów i zasad bhp i ppoż.
3. Dbanie o majątek TPD – ochrona jego mienia oraz użytkowanie zgodnie z przeznaczeniem.
4. Przestrzeganie tajemnicy służbowej i państwowej.
5. Stałe podnoszenie swoich kwalifikacji.
6. Przestrzeganie w miejscu pracy zasad współżycia społecznego.
7. Inspirowanie działalności koła TPD przy Ognisku.

II. Część szczegółowa

1. Kierowanie całokształtem pracy Ogniska a szczególnie:

- planowanie zadań opiekuńczych, profilaktyczno-wychowawczych i resocjalizacyjnych przewidzianych do realizacji w ciągu roku szkolnego,
- planowanie i organizowanie letniego i zimowego wypoczynku wychowanków,
- nadzorowanie pracy opiekuńczej, profilaktyczno-wychowawczej i resocjalizacyjnej,
- zapewnienie wychowankom odpowiednich warunków opiekuńczo-wychowawczych,
- prowadzenie dokumentacji merytorycznej i finansowej Ogniska oraz kontrola dokumentacji prowadzonej przez współpracowników,
- opracowywanie planów wydatków finansowych oraz rozliczanie wydatków w dziale finansowym TPD,
- stała współpraca z CCF,
- opracowywanie sprawozdań merytorycznych i finansowych,
- reprezentowanie Ogniska na zewnątrz oraz nawiązywanie i prowadzenie współpracy z instytucjami, organizacjami społecznymi i samorządem terytorialnym,

- 2 -

- prowadzenie zajęć wychowawczych bezpośrednio z wychowankami w grupie,
- przewodniczenie komisji kwalifikacyjnej,
- zgłaszanie wniosków w sprawie zatrudnienia, zwalniania, awansowania i premiowania pracowników,
- współdziałanie z samorządem Ogniska,
- współpraca z rodzinami wychowanków, w tym pedagogizacja rodziców, poradnictwo rodzinne,
- współpraca ze szkołami,
- kontrolowanie frekwencji wychowanków, dokonywanie cotygodniowej analizy w tym zakresie.

2. Wykonywanie innych poleceń przełożonych, nie objętych niniejszym zakresem obowiązków a pozostających w związku z nim oraz wykonywanie w sytuacjach awaryjnych innych poleceń przełożonych, pozostających w związku z zatrudnieniem.

Podpis przełożonego

Niniejszy zakres czynności przyjąłem (przyjęłam) do wiadomości i stosowania.

....., dnia

.....
podpis

Aneks 30. Zakres obowiązków wychowawcy ogniska.

ZAKRES OBOWIAZKÓW WYCHOWAWCY OGNISKA

Imię i nazwisko

Adres Ogniska

Do obowiązków wychowawcy należy:

I. Część ogólna

1. Ścisłe przestrzeganie ustalonego czasu pracy i wykorzystywanie go w najbardziej efektywny sposób.
2. Przestrzeganie przepisów i zasad bhp i ppoż.
3. Dbanie o majątek TPD — ochrona jego mienia oraz użytkowanie zgodnie z przeznaczeniem.
4. Przestrzeganie tajemnicy państwowej i służbowej.
5. Stałe podnoszenie swoich kwalifikacji.
6. Przestrzeganie w miejscu pracy zasad współżycia społecznego.

II. Część szczegółowa

1. Konstruowanie planów oddziaływań wychowawczych.
2. Tworzenie planów pracy rocznej w grupie.
3. Organizowanie i prowadzenie pracy wychowawczej.
4. Prowadzenie obserwacji wychowanków.
5. Zapewnienie opieki i bezpieczeństwa wychowankom.
6. Wdrażanie wychowanków do samodzielnej pracy i umiejętności współżycia w grupie.
7. Kontaktowanie i wdrażanie nawyków kultury osobistej.
8. Wdrażanie do utrzymania czystości osobistej i otoczenia.
9. Prowadzenie dokumentacji merytorycznej grupy, teczek wychowanków oraz wywiadów środowiskowych.
10. Utrzymywanie stałego kontaktu ze szkołą wychowanka, współpraca z psychologiem, pedagogiem szkolnym, kuratorem sądowym itp.
11. Prowadzenie doradztwa rodzinnego.
12. Prowadzenie dziennika zajęć.

- 2 -

13. Wykonywanie innych poleceń przełożonych, nie objętych niniejszym zakresem czynności a pozostających w związku z nimi.

Podpis przełożonego

Niniejszy zakres czynności przyjąłem (przyjęłam) do wiadomości i stosowania.

....., dnia

podpis

Aneks 31. Karta kandydata do ogniska.

....., dnia

KARTA KANDYDATA DO OGNISKA

1. Nazwisko i imię
2. Data i miejsce urodzenia
3. Adres zamieszkania
4. Imię i nazwisko ojca (opiekuna)
5. Imię i nazwisko matki (opiekunki)
6. Szkoła, klasa, nazwisko wychowawcy, telefon
7. Charakterystyka ucznia (wystawiona przez wychowawcę klasy)
.....
.....
.....
.....
.....
8. Powód zgłoszenia dziecka do Ogniska
9. Czy dziecko przebywało w Domu Dziecka lub innym zakładzie (jakim?)
.....
10. Jakie prace deklarują rodzice na rzecz Ogniska

Podpis rodzica (opiekuna)

podpis kierownika Ogniska

Decyzja Komisji Kwalifikacyjnej z dnia

Podpisy Komisji:

1.
2.
3.
4.
5.

*Piszą wychowankowie środowiskowych ognisk wychowawczych
i świetlic Towarzystwa Przyjaciół Dzieci*

Jak TPD pomogło mi w życiu

Kontynuujemy publikowanie listów wychowanków środowiskowych ognisk wychowawczych i świetlic TPD nadesłanych do redakcji „Ogniska”. Autorzy tych listów są współredaktorami tego pisma, a „Ognisko” stało się swoistą kroniką ich codziennego życia. Oto kolejne listy zarówno obecnych, jak i byłych wychowanków.

Jestem wdzięczna

Jestem wychowanką Środowiskowego Ogniska Wychowawczego TPD w Piątnicy koło Łomży. Do ogniska zaczęłam uczęszczać mając 9 lat. W tej chwili jestem uczennicą klasy trzeciej gimnazjum i będzie to mój ostatni rok pobytu w ognisku. Będzie mi bardzo brakowało tego wspaniałego miejsca, tej drogiej mi świetlicy.

W ognisku zawsze było i jest ciepło i przytulnie. Przychoǳę tu chętnie, zwłaszcza po śmierci mamy. W domu wychowuje mnie tata razem z babcią. Mam jeszcze dwóch starszych braci i młodszą siostrę, która również uczęszcza do ogniska. Tutaj jest nam wspaniale. W ognisku odbywa się wspólne odrabianie lekcji, jest pomoc ze strony Pani Wychowawczynie, tutaj jest posiłek i odbywają się różne zajęcia. Organizowane są spotkania ogniskowe i przeróżne konkursy. Wychodzimy do teatru lalek i do kina. Były wyjazdy nad morze. Co roku odbywają się spotkania z okazji świąt Bożego Narodzenia, a wtedy jest uroczysta kolacja, dzielenie się opłatkiem, są życzenia, upominki i wspólnie przygotowane Jasełka Bożonarodzeniowe.

Poprzez ten list, skierowany do Redakcji „Ogniska” w Warszawie, pragnę wyrazić serdeczną wdzięczność za wszystko, co przez te minione lata dostawałam od TPD.

Monika Kopczewska z Piątnicy

Jestem nauczycielką i tłumaczem języka niemieckiego

Jestem nauczycielką języka niemieckiego w szkole średniej oraz tłumaczem przysięgłym języka niemieckiego.

Gdy byłam 11-letnią dziewczynką, za pośrednictwem TPD w Zamościu wyjechałam na wakacje do Niemiec. Tutaj przez trzy tygodnie przebywałam w niemieckiej rodzinie i spędzałam czas ze swoją rówieśniczką Katią, córką rodziny, która mnie gościła. Pomimo bariery językowej czułam się tam dobrze, gdyż mama Katii troszczyła się o mnie nie mniej niż o własną córkę.

Kilkakrotne wyjazdy wakacyjne z TPD do zaprzyjaźnionej rodziny w Niemczech utrwaliły naszą przyjaźń. Ostatni mój wyjazd miał miejsce, gdy byłam już prawie 18-letnią

dziewczyną. Wtedy to mieliśmy ułatwiony kontakt ze sobą, gdyż w szkole średniej rozpoczęłam naukę języka niemieckiego.

Członkowie organizacji niemieckiej, zaprzyjaźnionej z TPD w Zamościu, często bywali w Polsce. Towarzyszyłam im przy odwiedzaniu rodzin polskich dzieci, które, podobnie jak ja, korzystały z wyjazdów wakacyjnych do Niemiec. Służyłam im swoją pomocą w kontaktach językowych.

Przed maturą zdecydowałam się na kontynuację nauki na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim wybierając filologię germańską. Na ten wybór miały wpływ moje wakacyjne wyjazdy z TPD do Niemiec.

Obecnie pracuję zawodowo, utrzymuję kontakty z członkami niemieckiej organizacji współpracującej z TPD oraz z zaprzyjaźnioną tamtejszą rodziną.

Agata z Zamościa

W ognisku nauczyłem się, jak zostać porządnym człowiekiem

Byłem uczniem klasy trzeciej szkoły podstawowej w Sochaczewie, kiedy zostałem przekazany pod opiekę ogniska TPD. Na kilka lat stałem się więc wychowankiem tej placówki. Obecnie kończę szkołę zawodową, zdobywam zawód piekarza, ale nie zerwałem z ogniskiem. Przychoǳę tu teraz jako wolontariusz i nadal czuję się wychowankiem.

W ognisku nauczyłem się pomagać słabszym. Wiem, że będąc biednym, można pomagać jeszcze biedniejszym. Tę naukę nauczyłem się od naszych Wychowawczyń. Panie uczą też, jak postępować, aby wyrosnąć na wartościowego człowieka.

Osobiście jestem szczęśliwy, że ciągle znajduję się w ognisku, w którym dojrzewałem i uczyłem się, jak zostać porządnym człowiekiem.

Michał z Sochaczewa

Ognisko doprowadziło mnie do samodzielnego życia

W mojej rodzinie zawsze było źle. Ojciec dużo pił, matka zupełnie sobie nie radziła. Ja i moja siostra spędzaliśmy czas w świetlicy szkolnej, której nie lubiliśmy. Dzieciaki często się z nas śmiały, bo byliśmy źle ubrani i na nic nie mieliśmy pieniędzy.

Pewnego dnia pani psycholog przyszła do świetlicy i powiedziała nam, że w mieście powstało ognisko TPD, w którym możemy znaleźć opiekę po szkole do późnego wieczora. Tak się też wkrótce stało. W ognisku szybko się zorientowaliśmy, że zadane lekcje można tu odrobić z

przyjemnością, bo zawsze można było liczyć na pomoc Pań Wychowawczyń i odwiedzających nas studentek.

Oprócz codziennej pomocy w nauce organizowano nam w ognisku wiele atrakcyjnych zajęć i przyjemności. Odbywały się rozgrywki sportowe, różne gry i zabawy, tańce i śpiewy, wyjazdy do teatru, na wycieczki nad morze i w góry. Wspaniałe było to, że uczyliśmy się coraz lepiej i że nigdy nie byliśmy głodni.

Dziękujemy TPD za wszystko, a przede wszystkim za serdeczną troskę, za pomoc w dojściu do samodzielności. Ja obecnie pracuję jako urzędniczka i studiuje. Do moich obowiązków służbowych należy przychodzenie z pomocą dzieciom i rodzinom potrzebującym pomocy. Wywiązuję się z tych obowiązków najlepiej jak mogę.

Ala W.

Dzisiaj jestem księdzem

Byłem wychowankiem ogniska TPD w Wołominie. Dzisiaj jestem księdzem. Gdyby nie wspaniali ludzie, którzy mi pomogli, nigdy nie spełniłyby się moje marzenia. Zawsze chciałem być księdzem, ale wiedziałem, że trzeba się dobrze i długo uczyć, tymczasem wychowywała mnie sama mama, rodzeństwo było liczne, nie było więc łatwo. Dopiero ognisko TPD dało mi to, czego nie mogła mi zapewnić rodzina. W ognisku było miejsce do nauki przy pomocy wychowawców i był przeznaczony czas na wypoczynek.

Dzisiaj jestem księdzem i myślę sobie, jak potrzebne są takie tepedowskie placówki opiekuńczo-wychowawcze dla dzieci potrzebujących pomocy, potrzeb jest bardzo wiele. Ja w swojej posłudze duszpasterskiej zawsze szukam dzieci, którym mogę pomagać. Uważam, że mam obowiązek spłacenia długu z lat dzieciństwa, kiedy to mnie i mojej rodzinie TPD przychodziło z pomocą. Dziękując za wszystko, co mnie spotkało, życzę TPD samych prawdziwych Przyjaciół!

Rafał Z. z Wołomina

Ognisko TPD zawróciło mnie ze złej drogi

Pierwszy raz przyszedłam do ogniska, gdy byłam w klasie drugiej Szkoły Podstawowej. Przez pierwsze trzy lata chodziłam systematycznie do szkoły i do ogniska. Tutaj odrabiałam lekcję i brałam udział we wszystkich zajęciach, uczyłam się piosenek i wierszy. Najbardziej lubiłam okresy przedświąteczne, przygotowania do kolacji wigilijnej czy śniadania wielkanocnego. Może dlatego, że kryły się za tym niespodzianki, słodycze i prezenty, których w domu nigdy nie miałam. Uwielbiałam wycieczki. Lubiłam gry, zabawy i rozgrywki sportowe.

Gdy byłam w klasie piątej, stała się rzecz straszna. Zaczęłam chodzić na wagary, nie przychodziłam też do ogniska. Imponowało mi towarzystwo starszych dziewczyn i chłopaków. Czułam się dorosła, paliłam papierosy i próbowałam alkoholu. Byłam zagrożona w szkole.

Wtedy nadeszła pomoc ze strony moich pań wychowawczyń z ogniska, a dzięki nim także ze strony psychologa szkolnego i pedagoga. Gdyby nie ich pomoc, skończyłabym źle. Na pomoc rodziny nie mogłam liczyć. Wychowywała mnie babcia. Ojca nie znałam, a mama, która z nami mieszkała, ciągle piła.

W pewnym momencie zerwałam z tymi „kolegami”, którzy mieli na mnie zły wpływ. W ognisku poczułam się bezpiecznie. Znalazłam tu spokój i ciepło.

Obecnie jestem w ostatniej klasie Technikum Gastronomicznego. Co jakiś czas wpadam do ogniska. Jestem szczęśliwa, że mogę się tu podzielić swoimi osiągnięciami i troskami. Niebawem wejdę w samodzielne życie. Wiem, że gdyby nie pomoc TPD, moje życie potoczyłoby się zupełnie inaczej.

A. Z. z Konina-Gocławic

Listy wybrał i opracował
Józef Nowak

OGNISKO

Z ŻYCIA DZIECI W PLACÓWKACH TPD

My też mamy swoje święto – DZIEŃ OGNISKOWICZA

My też mamy swoje święto, jest to DZIEŃ OGNISKOWICZA, obchodzone każdego roku 21 marca, tj. pierwszego dnia wiosny.

Zawsze przed tym dniem przygotowujemy się do „pożegnania zimy” i „powitania wiosny”. We wszystkich ogniskach wykonujemy kukły Marzanny i w dniu naszego święta wyprowadzamy się z nimi do lasu lub nad wodę, ażeby rozstać się z tymi symbolami zimy, bo wypatrujemy już przyjscia pięknej, zielonej wiosny. Tutaj, na polanie czy łące, rozpalamy pierwsze po zimie ogniska i pieczemy smaczne kielbaski. Odbывают się też pierwsze wiosenne rozgrywki sportowe, gry i zabawy. Rozbawieni, wracamy do ognisk.

Często nasze święto – DZIEŃ OGNISKOWICZA – przedłuża się do późnego wieczora,

bo bywają występy artystyczne, zawody lekkoatletyczne, dyskoteki. Odwiedzają nas przedstawiciele miejscowych władz, nasi nauczyciele, działacze TPD i nasi sponsorzy. Lubimy te spotkania. Obdarowani jesteśmy upominkami. Mamy też okazję do przekazania podziękowań i słów wdzięczności za pomoc i opiekę nad nami.

Podczas jednego ze spotkań, utrwaliły się nam słowa piosenki:

Już zapachniało wiosną,
już wszystko budzi się,
Kwiaty na łąkach rosną,
wesołe po długim śnie.

Wychowankowie Ognisk TPD

Rok 1997.
Dzieci z Białorusi
zaproszone przez
Zarząd Główny
TPD na wakacje
do Serocka



Aneks 34. Wykaz osób odznaczonych Godnością oraz Medalem Przyjaciela Dzieci Ulicy w latach 1999-2002.

WYKAZ OSÓB
wyróżnionych w latach 1999 - 2002r Godnością oraz Medalem Przyjaciela Dzieci Ulicy

Dzieci pozbawione opieki, głodne, zaniedbane, wychowywane przez ulicę znajdują oparcie, życzliwość, i drogę życiową dzięki dorosłym, którzy wiedzą kiedy i w jaki sposób podać im pomocną dłoń. Są wytrwali, cierpliwi, niezawodni. W każdym dziecku ulicy dostrzegają wartość, każdemu pomagają przetrwać trudny dla niego okres.

Wielu z nich zasługuje na wdzięczność i miano Przyjaciela.

Dla nich Krajowy Komitet Wychowania Resocjalizującego wraz z dziećmi ustanowił godność i medal *Przyjaciel Dziecka Ulicy*.

W latach 1999-2002 odznaczaliśmy Godnością oraz Medalem następujące osoby:

Lp.	Imię i nazwisko	Godność
1.	Zdzisław Chromiński	20-03-1999
2.	Witold Kozłowski	20-03-1999
3.	Sławomir Izak	20-03-1999
4.	Janina Woźniak	10-04-1999
5.	Józef Nowak	10-04-1999
6.	Jan Karolczak	10-04-1999
7.	Józef Dobrowolski	10-04-1999
8.	Mateusz Korwin –Szymanowski	01-06-1999
9.	Agnieszka Gorlach	16-10-1999
10.	Tadeusz Szymczak	19-03-1999
11.	Janusz Kostynowicz	20-03-1999
12.	Joanna Staręga-Piasek	20-03-1999
13.	Janusz Kostynowicz	20-03-2000
14.	Włodzimierz Wolski	06-04-2000
15.	Ks. Henryk Włoczewski	07-04-2000
16.	Henryk Zabrocki	02-10-2000
17.	Ks. Mirosław Mikulski	10-03-2001
18.	Leszek Miller	03-06-2001
19.	Katarzyna Maria-Piekarska	01-09-2001
20.	Andrzej Martusiewicz	10-09-2001
21.	Kiejstut Roman Szymański	28-11-2001

OBOWIAZKI I ORGANIZACJA PRACY

Lider Wojewódzki

1. Najważniejszym zadaniem Lidera jest nadzór merytoryczny nad realizacją projektu w rejonie swego działania oraz promocja Sejmików w województwie, a szczególności w powiatach/miastach realizujących projekt. Do zadań Lidera należy:
 - ✓ koordynacja organizacji i nadzór merytoryczny nad realizacją projektu na swoim terenie;
 - ✓ organizowanie spotkań lub innego rodzaju kontaktów oraz wsparcia dla opiekunów Sejmików; dopilnowanie udziału opiekunów w szkoleniu;
 - ✓ organizacja Sejmiku Wojewódzkiego, w tym zakresie przygotowuje delegatów na sejmik, organizuje **Debatę Sejmikową** (*promocja, sala, dekoracja, zaproszenia ekspertów, gości, mediów*), zapewnia upominki, posiłki i zakwaterowanie dzieci, przejazdy;
 - ✓ organizacja i nadzorowanie wolontariuszy pracujących przy Sejmiku Wojewódzkim;
 - ✓ tworzenie środowiskowego lobbingu na rzecz realizowanego projektu;
 - ✓ rozliczenie środków finansowych otrzymanych na realizację powierzonych zadań
 - ✓ opracowanie sprawozdawczości merytorycznej: informacji o przebiegu programu i ewaluacji;
2. W ramach zadań przygotowawczych Lider dokonuje wyboru miejsca i kwalifikacji kandydatów na opiekunów Sejmików, informuje ich o realizacji zadania i obowiązku uczestnictwa w szkoleniu organizowanym przez KKWR.
3. Lider określa dostępność oraz terminy i czas przeznaczony na kontakty z opiekunami Środowiskowych Sejmików Dziecięcych. Czas pracy Lidera jest nienormowany.

Opiekun Sejmiku

1. W ramach obowiązków Opiekun realizuje zadania zawarte w programie we współpracy z Liderem Wojewódzkim, korzysta z jego wsparcia i pomocy, w szczególności Opiekun:
 - ✓ opracowuje plan realizacji zadania,
 - ✓ prowadzi promocję i lobbing dla Sejmiku,
 - ✓ organizuje bieżącą pracę Sejmiku /monitoring przemocy rówieśniczej, rozpatrywanie spraw wniesionych do Sejmiku, publiczne formy ekspresji,
 - ✓ organizuje warsztaty dla dzieci /posłów i senatorów wybranych do Sejmiku, wg programu zawartego w projekcie,
 - ✓ przygotowuje delegatów do debaty Sejmikowej i organizuje debatę Sejmikową (*promocja, sala, dekoracja, zaproszenia ekspertów, gości, mediów*),
 - ✓ opracowuje z dziećmi rezolucję Sejmikową i przekazuje wg właściwości /władzom, ekspertom, rodzicom, mediom itp./
 - ✓ przygotowuje wybranych „posłów/senatorów” do udziału w Wojewódzkiej Debatie Sejmikowej.
2. Czas pracy Opiekuna Sejmiku jest nienormowany, ale nie mniejszy niż 2 godziny w tygodniu bezpośredniej pracy z dziećmi wybranymi do Sejmiku.
3. Opiekun obowiązkowo bierze udział w szkoleniu przygotowującym do realizacji projektu, wg programu szkolenia.
4. Opiekun swoją pracę dokumentuje w „miesięcznej karcie pracy”, a ponadto prowadzi wg własnego pomysłu „Księgę Sejmiku”; przygotowuje sprawozdawczość wg wzorów przekazanych przez organizatorów.
5. Bezpośrednim zwierzchnikiem Opiekuna Sejmiku jest Lider Wojewódzki.

PREZENTACJA

1. Przygotowanie prezentacji
 - w jakim celu?
 - co chcesz powiedzieć?- treść
 - do kogo będziesz mówił (a)? – odbiorca (oczekiwania i potrzeby)
 - gdzie odbędzie się prezentacja?- miejsce, warunki
 - w jaki sposób to zrobisz ?- metody, środki, czas
 - czego oczekujesz? - rezultat
2. Kategorie odbiorców – dostosowanie do potrzeb
 - ZWIERZCHNICY – prezentacja siebie, pomysłów, istoty problemu, projekty, wykonalność, koszty, czas, rezultaty – PROFESJONALIZM!
 - KOLEDZY – informacje – OTWARTY SPOSÓB PRZEKAZU
 - PODWŁADNI – atmosfera zaufania i bezpieczeństwa, pewność siebie – KOMPETENCJE
 - OBSŁUGA TECHNICZNA – szczegóły, konkrety
 - BIZNESMENI – mało szczegółów, wiadomości ogólne, perspektywy, koszty, efekty, korzyści
3. Możliwe struktury treści
 - „HAMBURGER” (wstęp – rozwinięcie – zakończenie)
 - „AA” (tu byliśmy - tu jesteśmy - tak doszliśmy do tego)
 - PYTANIA/ ODPOWIEDZI
 - „PIRAMIDA” (najważniejszy początek!)
 - „4 P” (pozycja - problem - podejście - propozycja)
 - „AIDA” (attention, interest, desire, action)
 - NAUKOWA (wstęp – metodyka – rezultaty - wyniki- dyskusja)
4. Wstęp
 - Efekt pierwszego wrażenia (prezentacja siebie – wygląd, zachowanie)
 - Nawiązanie kontaktu (pytania retoryczne, anegdota lub motto, odwołanie się do potrzeb i przekonań odbiorców)
 - Temat, plan, główne tezy
5. Prezentacja treści – reguły
 - Najważniejsze na początku i na końcu
 - To, co istotne podkreślić i wyodrębnić
 - Sprawdzanie zrozumienia
 - Utrzymanie kontaktu wzrokowego
 - Właściwe tempo przekazu
 - Unikanie określeń kwalifikujących („być może”, „ ewentualnie”, „sądzę”)
 - Oszczędna gestykulacja
 - Wyraźna wymowa
6. Zakończenie
 - Nawiązanie do wstępu
 - Zadanie pytań odbiorcom – wyjaśnienie wątpliwości, narzędzie kontroli przekazu
 - Podsumowanie
 - Zdecydowane zalecenia i pobudzenie do działania
7. Metody i środki dydaktyczne
 - Dostosowane do celu, treści, odbiorcy i warunków przekazu
 - Stosowane środki powinny wspomagać przekaz (ilustracja, zobrazowanie, utrwalenie)

Oprac.: M. Lortsch – Krawczyńska, B. Wiśniowska

Kampania medialna

Cel kampanii

Jak najszersze poinformowanie społeczeństwa lokalnego o programie realizowanym przez Towarzystwo Przyjaciół Dzieci we współpracy z Krajowym Komitetem Wychowania Resocjalizującego.

Ukazanie rangi przedsięwzięcia oraz celów wychowawczo-edukacyjnych możliwych do osiągnięcia poprzez czynne uczestnictwo dzieci i młodzieży w przygotowaniach do zorganizowania Sejmiku.

Określ, jakie cele zamierzasz osiągnąć;

1. wychowawcze:

.....

.....

2. edukacyjne:

.....

.....

Opracuj plan kampanii medialnej;

Zaangażuj do udziału w niej swoich podopiecznych;

Uwzględnij:

1. Role i zadania dla dzieci
2. Listę lokalnych redakcji prasy, radia i telewizji; redaktorów, z którymi nawiążecie kontakt
3. Urzędy, które chcesz pozyskać do współpracy i wspierania projektu m. in. poprzez zamieszczanie komunikatów o Sejmiku na urzędowych stronach internetowych (np. gminy, miasta, powiatu).

Gazetka Sejmikowa

Podczas przygotowań do Sejmiku należy powołać zespół redakcyjny, który będzie się zajmował redagowaniem *Gazetki Sejmikowej*. Gazetka może mieć oczywiście inny, atrakcyjny tytuł, ale musi z niego jasno wynikać, że jest to pismo wydane z okazji Sejmiku. W winiecie należy wpisać datę, miejscowość i inne istotne informacje. Powinno się także uwzględnić miejsce na tzw. stopkę, w której umieścimy imiona i nazwiska członków zespołu redakcyjnego oraz współpracowników, nazwę wydawcy, adresy, telefony, e-maile. Wzory stopek redakcyjnych znajdziemy w gazetach i czasopismach, warto się z nimi zapoznać.

Do zespołu redakcyjnego zaprosz dzieci, które bądź same się zgłoszą, bądź wybierz te, które znasz z umiejętności poprawnego pisania, fotografowania czy zdolności graficznych oraz obsługi komputera.

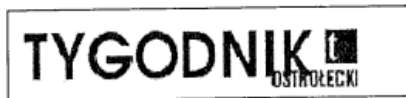
Postaraj się zaprosić do opieki nad zespołem redakcyjnym redaktora lokalnej gazety. Osoba ta udzieli dzieciom fachowych wskazówek dotyczących przygotowania materiałów, artykułów, wywiadów, zdjęć itp.

Bardzo ważna jest korekta dostarczonych artykułów; chodzi o uniknięcie rażących błędów np. ortograficznych czy stylistycznych. Może podjąć się tej funkcji osoba z lokalnej gazety lub polonistka ze szkoły.

Pamiętaj

o przeprowadzeniu zajęć warsztatowych dla zespołu redakcyjnego. Każdy powinien wiedzieć, jaka jest jego funkcja oraz zadanie podczas obrad Sejmiku, z kim ma się na bieżąco kontaktować i rozstrzygać ewentualne wątpliwości. Należy wcześniej ustalić objętość i format gazetki oraz plan numeru, czyli jakie materiały będą zamieszczone na pierwszej stronie, a jakie na następnych.

Można też przygotować wcześniej, z pewnym wyprzedzeniem, jeden albo dwa materiały np., wywiad z psychologiem lub innym specjalistą na temat przemocy, wypowiedź burmistrza lub innego przedstawiciela władz samorządowych na temat znaczenia Sejmiku dla kształtowania postaw obywatelskich. Pomysłów może być więcej.



data: 9 grudnia 2009, 11:14
tagi: dzieci, środowisko, TPD

Najmłodszy z naszego regionu stworzą sejmik dziecięcy

irwa

Powiatowy oddział Towarzystwa Przyjaciół Dzieci w Ostrołęce przystąpił do ogólnopolskiego projektu "Z Podwórka do Parlamentu".



15.12.2009

W jego ramach będzie obradował Środowiskowy Sejmik Dziecięcy pod hasłem "Dziecięcy Świat bez Przemocy".

Sejmikiem jest grupa dzieci – wychowanków TPD (środowiskowego ogniska wychowawczego, świetlicy, grupy podwórkowej, samorządu dziecięcego itp.), która pracuje pod kierownictwem opiekuna w ciągu całego czasu trwania programu. Dla dzieci pracujących w Sejmiku opiekunowie przeprowadzają zajęcia warsztatowe wyposażające je w niezbędne umiejętności społeczne i interpersonalne jak: autoprezentacja, komunikacja, wyrażanie uczuć, dialog z dorosłym i inne.

Sejmik dziecięcy będzie obradował w dwóch etapach: powiatowym (w marcu 2010 roku) i wojewódzkim (w czerwcu 2010 r.)

Oddział TPD w Ostrołęce zaprasza do współpracy instytucje oświatowe, samorządowe oraz dzieci i młodzież.

Wnioski i postulaty można kierować do
Anny Suchcickiej, pod nr tel. 029 764 33 09. E-mail: asuchcicka1@wp.pl



Środowiskowy Sejmik Dziecięcy

Towarzystwo Przyjaciół Dzieci

Agresja w szkole - Ankieta dla uczniów

W naszym powiecie/mieście/gminie/ od grudnia pracuje Środowiskowy Sejmik Dziecięcy. Tematem debaty Sejmiku jest: „Dziecięcy Świat bez przemocy”.

Cieszymy się, że dzieci w Polsce nie są narażone na skutki działań wojennych, nie są wyciskane w pracy ponad siły, ale i u nas zdarza się stosowanie przemocy wobec dzieci. Czasem robią to dorośli, a czasem rówieśnicy.

Chcemy, aby nasz świat był bezpieczny, w tym celu, aby rozpoznać sytuację w szkole zwracamy się do Was o wypełnienie ankiety, w której pytania związane są z agresją i przemocą w szkole.

Ankieta jest anonimowa, a Wasze odpowiedzi będą opracowane i analizowane łącznie z ankietami z innych szkół. Prosimy Was o szczerą odpowiedź. Mamy nadzieję, że przy Waszej pomocy będziemy z niej mogli wyciągnąć prawidłowe wnioski.

Przeczytaj uważnie każde pytanie i podkreśl właściwą odpowiedź.

1. Czy czujesz się w szkole bezpieczny ?
 - a. tak
 - b. czasami
 - c. nigdy
2. Czy zachowania agresywne występują często?
 - a. tak
 - b. nie
3. Czy w szkole są uczniowie, których się boisz?
 - a. tak (ilu?)
 - b. nie
 - c. jeżeli chcesz to podaj nazwisko
4. Z jakimi przejawami agresji miałeś/aś do czynienia. /tu możesz podkreślić kilka odpowiedzi/
 - a. znęcanie się nad młodszymi i słabszymi
 - b. wyłudzenie pieniędzy lub innych rzeczy
 - c. wandalizm (np. niszczenie sprzętu i własności innych uczniów)
 - d. kopanie, bicie
 - e. popychanie, szarpanie
 - f. przemoc słowna (przezywanie, wyśmiewanie, obmawianie, poniżanie)
 - g. zastraszanie, grożenie, szantażowanie, dokuczanie.
5. Kto najczęściej jest agresorem - napastnikiem?
 - a. ciągle te same osoby
 - b. częściej chłopcy niż dziewczyny
 - c. częściej dziewczyny niż chłopcy
 - d. osoby z zewnątrz.

Towarzystwo Przyjaciół Dzieci
KRAJOWY KOMITET WYCHOWANIA RESOCJALIZUJĄCEGO
im. Kazimierza Lisieckiego

CZŁONEK FÉDÉRATION INTERNATIONALE COMMUNAUTÉS EDUCATIVES-FICE

00-056 Warszawa, ul. Kredytowa 1a
Konto: 1603-550156-132-0 PKO X Oddział Warszawa

Telefon: 26-27-15
Tel/fax: 27-58-21

Wiesław Kołak
Przewodniczący
Krajowego Komitetu
Wychowania Resocjalizującego

Nie pozwól by dzieci były głodne !
Daj dzieciom szansę, żeby nie zostały
na stałe na ulicy !

Kierując się szczególną i serdeczną troską o los dzieci osamotnionych, opuszczonych - dzieci ulicy, Krajowy Komitet Wychowania Resocjalizującego od 1989 roku, od początku swej działalności, podjął starania na rzecz utworzenia krajowej sieci środowiskowych ognisk wychowawczych w systemie działalności Towarzystwa Przyjaciół Dzieci. Efektem dotychczasowych działań jest utworzenie w kraju 82 ognisk dla ponad 4 tysięcy dzieci, w tym 30 ognisk w Warszawie i stołecznym województwie dla ponad 1,5 tys. wychowanków.

Środowiskowe Ogniska Wychowawcze są tworzone dla dzieci z rodzin patologicznych (nadmernie pijących, znajdujących się w kolizji z prawem), sprawiających duże kłopoty wychowawcze w szkole.

Kierowane są one do ognisk przez poradnie, pedagogów szkolnych, sądy i rodziny, zgłaszając się również same. W ostatnim czasie charakterystycznym jest zjawisko zgłaszania się do ognisk dzieci z rodzin nie obciążonych żadną patologią, zapewniających im opiekę i wychowanie.

W wyniku bezrobocia pojawiły się problemy z opłacaniem podstawowych świadczeń i zapewnieniem własnym dzieciom pełnego, całodziennego wyżywienia. Problem głodu w coraz większym stopniu dotyczy rodzin nie tylko patologicznych.

W kontekście tych zjawisk i potrzeb, pomoc udzielana dzieciom w środowiskowych ogniskach wychowawczych TPD jest szczególnie potrzebna, a efektami pracy ognisk są m.in.:

- uzyskanie przez prawie wszystkie dzieci (99,7%) promocji do klasy następnej,
- wygaszanie potrzeb kierowania wychowanków do domów dziecka lub zakładów wychowawczych,
- pozyskiwanie pieniędzy na opłacenie obiadów w szkole oraz organizowanie dożywiania w ogniskach,
- coroczne (często dwukrotne) wysyłanie wszystkich wychowanków na kolonie wypoczynkowo-terapeutyczne.

Dzieci czekają na Twoją pomoc ! Pomóż koniecznie !

Szukamy ofiarodawców, którzy dla 100 najzdolniejszych wychowanków zgłoszą stałą pomoc finansową w wysokości ok. 500.000 zł miesięcznie (na naukę języków obcych, zakup specjalistycznych pomocy naukowych, promocję zdrowia, pomoc socjalną itp.).

Szukamy ofiarodawców, którzy dofinansują nasz program: "Bezpieczne podwórko", a szczególnie pomogą:

- w zakupie sprzętu do gabinetów komputerowych,
- w organizowaniu placów gier i zabaw dla dzieci oraz prowadzeniu środowiskowych wypożyczalni sprzętu sportowego,
- w organizowaniu imprez sportowych, olimpiad osiedlowych, wycieczek turystyczno-krajoznawczych i przeglądów małych form artystycznych.

Szukamy ofiarodawców, którzy pomogą nam wzbogacić działalność biwakową, sobotnio-niedzielną, w Ośrodku Opiekuńczo-Wychowawczym TPD w Serocku nad Zalewem Żegrzyńskim.

Warszawa, dnia 1 czerwca 1993 r.

Aneks 42. Plan pracy Centrum Działalności Charytatywnej w 1998 r.

PLAN PRACY CENTRUM DZIAŁALNOŚCI CHARYTATYWNEJ na rok 1998				
№	Zadania	Termin	Odpow.	Uwagi
1.	Kontynuacja współpracy z fundacjami holenderskimi /w ramach programu M2IOS/.	praca ciągła	M. Boniecka	
2.	Nawiązanie współpracy z fundacjami z Niemiec, Francji i Szwecji /w ramach programu M2IOS/.	"	"	
3.	Wystąpienie do holenderskiej Fundacji Help-Polen o nieodpłatne przekazanie samochodu dla potrzeb Centrum Działalności Charytatywnej.	"	"	
4.	Przygotowywanie dokumentów do odprawy celnej i sanitarnej darów zagranicznych.	praca ciągła	"	
5.	Koordynowanie współpracy poszczególnych rejonów i placówek KKWR i TPD z Fundacją Bank Żywności SOS.	"	M. Boniecka G. Gabaj	
6.	Występowanie do producentów żywności, hurtowni i sklepów o przekazywanie towarów dla potrzeb placówek wychowawczych.	"	G. Gabaj	
	Występowanie do firm i hurtowni krajowych i zagranicznych działających na terenie kraju o nieodpłatne przekazywanie odzieży, obuwia, środków czystości... dla powodziń oraz placówek KKWR i TPD.	"	"	
	Występowanie do firm i hurtowni krajowych i zagranicznych o nieodpłatne przekazywanie materiałów piśmiennych, książek, pomocy dydaktycznych, sprzętu sportowo-turystycznego, audiowizualnego itp.	"	"	

zjeżdżanie pomocy w organizowaniu wojewódzkich rejonowych imprez i uroczystości dla dzieci Wielkanoc, wigilia, dzień dziecka, dzień dziecka licy, bal karnawałowy, imprezy sportowo-rekreacyjne i inne /wg.kalendarza imprez/.	praca ciągła	M.Bonlecha G.Caba	
Pozyskiwanie nieodpłatnych miejsc na koloniach i obozach letnich i zimowych.	styczeń - luty 98 czerwiec - sierpień 98	"	1
Udzielanie pomocy w organizacji akcji wypoczynkowej w miejscu zamieszkania dzieci i młodzieży.	"	"	
Współdziałanie z instytucjami i organizacjami działającymi na rzecz dzieci i młodzieży - gromadzenie informacji dotyczących programów dla organizacji pozarządowych, informacji na temat imprez, starania o nieodpłatne bilety na korzystanie z komunikacji miejskiej, itp.	"	"	100 100
Występowanie do osób fizycznych i prawnych o finansowe wsparcie Funduszu "Dziecko Twoim Przyjacielem".	praca ciągła	J.Nowak	
Współdziałanie z Międzynarodową Kapitułą Orderu Uśmiechu ~~xxxxxx~~ w zakresie Wspierania poczyną Centrum Działalności Charytatywnej.	"	"	
Występowanie do środków masowego przekazu o propagowanie poczyną Centrum Działalności Charytatywnej.	"	"	

KURATORIUM OŚWIATY
Al. Jerozolimskie 32
tel. 26-64-91 do 96
Skrytka pocztowa P-12
00-950 Warszawa -I-

Warszawa, dnia 18.09.1996r.

KOWW-0140N/106/96
Znak: 00 / 192

ZASWIADCZENIE Nr 733

o wpisie do ewidencji
szkół i placówek niepublicznych
województwa stołecznego
warszawskiego

Zgodnie z art.82 ust.3 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U.Śr 95, poz.425) zaświadczam, że do prowadzonej przez Kuratora Oświaty ewidencji szkół i placówek niepublicznych dokonano wpisu:

- 1/ Nazwa, cel działania placówki *Ośrodek Opiekuńczo-Wychowawczy Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizacyjnego*
Cel: działalność opiekuńczo-wychowawcza, profilaktyczna i resocjalizacyjna
- 2/ Siedziba placówki *SEROCK*
ul. Wyzwolenia 31
- 3/ Osoba prowadząca placówkę, adres lub siedziba *Krajowy Komitet Wychowania Resocjalizacyjnego im. Karłowicza*
linieckiego Warszawa ul. Kredytowa 1a
- 4/ Data rozpoczęcia działalności *1. wrzesień 1990r.*
- 5/ Wpisu dokonano dnia *18.09.1996r.* pod numerem *733*

Q T R Z Y M U J A :

- 1/ Osoba prowadząca
K.K.W.R. Warszawa
ul. Kredytowa 1a

- 2/ Izba Skarbowa

Warszawa, ul.Świętokrzyska 12

STARSZY WIZYTATOR
Kuratorium Oświaty
mgr Izabella Jesionowska

Uczestnicy Klubu Dyskusyjnego Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego w dniu 5 marca 1994 roku.

Temat:

**„Jak pomagać – w miejscu zamieszkania – dzieciom zagrożonym sieroctwem
i niedostosowaniem społecznym, aby nie trafiły do placówek opieki całkowej”.**

1. Wiesław Kołak – przewodniczący Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego
2. Leszek Gomółka – członek Zarządu KKWR
3. Andrzej Rejzner – przedstawiciel Instytutu Profilaktyki Społecznej UW
4. Marian Kalinowski – Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej w Warszawie
5. Bożenna Kamińska – Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN
6. Zdzisław Chromiński – kierownik Katedry Wychowania Wydziału Nauczycielskiego w Wyższej Szkole Inżynierskiej w Radomiu
7. Genowefa Stramska – przedstawicielka Ministerstwa Sprawiedliwości
8. Henryk Romańczuk – kierownik Wojewódzkiego Ośrodka Wychowania Środowiskowego TPD w Warszawie
9. Monika Jagodzińska – WOWŚ TPD w Warszawie
10. Krystyna Kot – kierowniczka Środowiskowego Ogniska Wychowawczego TPD w Warszawie
11. Krystyna Chowańska – dyrektorka Biura Zarząd Wojewódzki TPD w Koninie
12. Ks. Mirosław Mikulski – Parafia św. Floriana w Warszawie
13. Halina Kmiotek – dyrektorka Ośrodka Adopcyjno-Opiekuńczego TPD w Warszawie
14. Leszek Kupiec – terapeuta Zespół do spraw profilaktyki społecznej w Wołominie
15. Sławomir Izak – sekretarz generalny Zarządu Głównego TPD
16. Monika Nowakowska – przedstawicielka Ministerstwa Edukacji Narodowej
17. Sławomir Kukuryka – działacz spółdzielczości budownictwa mieszkaniowego oraz TPD
18. Wojciech Stojanowski – dyrektor Specjalny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy TPD „Helenów” w Warszawie

Wydawca:

Towarzystwo Przyjaciół Dzieci
Krajowy Komitet Wychowania Resocjalizacyjnego
im. Kazimierza Lisieckiego

Warszawa ul. Kredytowa 1a
tel. 26-27-15, 27-58-21

Pracami Klubu kieruje: *Wiesław Kołak*
Redakcja: *Janina Majer*

Jubileusz 20-lecia KKWR



organizujemy
od 1997 roku



XI

20 marca 2009

FORUM

Przyjaciół Dzieci Ulicy

KRAJOWY KOMITET WYCHOWANIA RESOCJALIZUJĄCEGO
1989-2009

Ratunek dla zagrożonego dzieciństwa!

Pod takim hasłem 20 marca br. w Warszawie odbędzie się **XI FORUM Przyjaciół Dzieci Ulicy**. Jak w poprzednich latach, tak i w tym roku celem FORUM jest zwrócenie uwagi na potrzebę prowadzenia zorganizowanych form opieki i pomocy dla dzieci zaniedbanych, niedostosowanych społecznie, wychowujących się w rodzinach patologicznych. W szczególności, podczas seminarium, którego naukowe kierownictwo objął prof. dr hab. Lesław Pytka, zostaną wyeksponowane problemy dotyczące funkcjonowania rodzin i znaczenia więzi rodzinnych, a także środowiskowych programów pomocy dziecku i rodzinie. Ważnym tematem będzie przegląd dokonani Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego w ciągu 20 lat jego działalności. Osobne wystąpienia będą poświęcone funkcjonowaniu warszawskiego, konińskiego i koszalińskiego systemu pomocy dzieciom gorszych szans, a także autonomicznym programom pedagogicznym uzupełniającym system profilaktyki środowiskowej oraz inicjatywom KKWR będącym odpowiedzią na społeczne „znaki czasu”.

W ramach FORUM odbędzie się także debata „Ratunek dla zagrożonego dzieciństwa! Od deklaracji do realizacji”, której moderatorem będzie prof. dr hab. Tadeusz Pilch. Pod hasłem. Oto tezy dyskusji:

- **„Zagrożone dzieciństwo”** to brak warunków do rozwoju dziecka, a w szczególności: bieda, zaniedbanie kulturowe, przemoc, krzywdzenie dzieci i patologia w rodzinie, brak bezpiecznego miejsca w najbliższym otoczeniu (szkoła, podwórko, rówieśnicy), zaburzenia rozwoju, niepełnosprawność (dzieci, rodziców) i brak wsparcia, przymusowa rozłąka z rodziną, brak wrażliwości społecznej;
 - **Zagrożenia i wspólne obszary działania** organów rządowych, samorządowych (*edukacji, pomocy społecznej, wymiaru sprawiedliwości, policji, służb porządkowych i innych*) oraz organizacji pozarządowych w zakresie zapewnienia dzieciom najkorzystniejszych warunków opieki i rozwoju;
 - **Rozwiązania prawne i brak ich powszechnej i prawidłowej realizacji;**
 - **Odpowiedzialność i etyka zawodowa osób podejmujących decyzje dotyczące życiowych spraw dzieci i rodzin;**
 - **Blankietowość priorytetów, akcyjność działań i rozpraszanie środków publicznych;**
 - **Brak stabilizacji dla niezbędnych w środowisku i sprawdzonych programów pomocy dziecku i rodzinie** (*środowiskowe ogniska wychowawcze, pedagog rodziny, wychowawca podwórkowy, pedagog uliczny, rzecznik praw dziecka TPD, poradnictwo interwencyjne itp.*);
 - **Dysproporcja rozkładu akcentów oraz środków na korzyść profilaktycznych rozwiązań doraźnych** (niskobudżetowe i krótkoterminowe zadania konkursowe), a nie systemowych;
 - **Utrudnienia w partnerstwie publiczno-społecznym** (pomijanie możliwości zlecania zadań publicznych z inicjatywy (wniosków) podmiotów niepublicznych, bezprecedensowe zaniżanie kosztów realizacji zadań zleconych);
Ogłoszona zostanie kampania „**Alternatywa 09**” na rzecz reaktywacji środowiskowych ognisk wychowawczych TPD i KKWR pod hasłem: „**Zielone światło dla dzieci gorszych szans**”.
- Do udziału w FORUM zaproszono:
- **przedstawicieli ministerstw:** edukacji narodowej, pracy i polityki społecznej, spraw wewnętrznych i administracji, sprawiedliwości,
 - **rzeczników:** praw dziecka i praw obywatelskich, KG Policji,
 - **przedstawicieli organizacji pozarządowych:** Towarzystwa Przyjaciół Dzieci, Zrzeszenia Kuratorów Sądowych, Krajowego Komitetu Wychowania Resocjalizującego,
 - **pracowników nauki,**
 - **media** (prasa, ogólnopolskie rozgłośnie radiowe, ogólnopolskie i lokalne stacje TV)
 - **przedstawicieli samorządów** wg zgłoszeń.

Jako coroczna, integralna część FORUM Przyjaciół Dzieci Ulicy, 21 marca 2009 r. odbędzie się Dzień Ogniskowicza we wszystkich ogniskach TPD i KKWR w całym kraju.

OGNIKO

Z ŻYCIA DZIECI W PLACÓWKACH TPD

Wielkanocne spotkania

Z okazji Świąt Wielkanocnych, do Redakcji „Ogniska” napłynęło wiele kart świątecznych z życzeniami, a także informacji o tym, jak przebiegały świąteczne spotkania w środowiskowych ogniskach wychowawczych, świetlicach, warsztatach terapii zajęciowej i innych placówkach TPD. Wszędzie stoły były nakryte białymi obrusami i zastawione świątecznymi przysmakami. Były przygotowane jajka, którymi się dzielono i składano świąteczne życzenia. Podawany był żurek z białą kielbasą, były różne wędliny i paszтет. Na stołach pojawiły się też ciasta, jak lukrowane babki, mazurki, serniki, makowce i inne. Do picia była kawa mleczna, herbata, nawet kakao i kompot.

W wielkanocnych spotkaniach uczestniczyli nasi Przyjaciele z TPD oraz miejscowe władze, rodzice i sponsorzy.

Dzięki nim były tak bogato zastawione stoły i na dodatek pojawiły się upominki, a także obietnice przyjscia z pomocą przy organizowaniu wycieczek z okazji Dnia Dziecka i przy organizowaniu wakacyjnego wypoczynku. Nam, jak zawsze marzą się wyjazdy w góry, nad morze, na Mazury i zwiedzanie zabytków historycznych oraz piękna przyrody.

Nasi Drodzy Opiekunowie i Przyjaciele!
Z całego serca dziękujemy za Wielkanocne Spotkania, za wszystko co nas spotyka, za Wasze Wielkie Serca!

Zespół Redakcyjny „Ogniska”



Powstał punkt informacyjno-konsultacyjny TPD dla dzieci niepełnosprawnych

Koleżanki i Koledzy! Informujemy Was i prosimy o przekazanie tej wiadomości członkom Waszych rodzin, że Zarząd Główny Towarzystwa Przyjaciół Dzieci rozszerzył działalność Centrum Rodziny i Praw Dziecka o prowadzenie punktu informacyjno-konsultacyjnego dla dzieci niepełnosprawnych, ich rodzin i opiekunów. **Można teraz bezpłatnie korzystać z pomocy prawnika, psychologa, doradcy zawodowego i seksuologa.** Ci spe-

cjaliści dyżurują w dwóch miejscach na terenie Warszawy: ul. Krakowskie Przedmieście 6 i ul. Działdowska 12 m. 28A. Zgłoszenia przyjmowane są pod numerami telefonów: 022 826-17-78 i 0664-506-509.

Punkt konsultacyjny dla osób niepełnosprawnych utworzony został dzięki dotacji z Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych.

Zespół Redakcyjny „Ogniska”



WIEŚCI Z INTEGRACYJNEGO CENTRUM OPIEKI, WYCHOWANIA, TERAPII W SEROCKU KOŁO WARSZAWY



Niecodzienni goście na kolonii letniej w Serocku

Dla dzieci wypoczywających na koloniach w Integracyjnym Centrum Opieki, Wychowania, Terapii w Serocku dzień 12 sierpnia br. z pewnością na długo pozostanie w ich pamięci. Tego dnia odwiedził ich Krzysztof „Diablo” Włodarczyk, jeden z najbardziej utytułowanych i najzdolniejszych polskich pięściarzy. Mistrz boksu nawiązał bardzo dobry kontakt z młodzieżą. Zainteresował ich swoimi opowieściami o największych sukcesach i porażkach na ringu. Podkreślił, że sport pomógł mu przezwyciężyć słabość i ukształtował jego charakter. Zaznaczył, że prawdziwy sportowiec nie stosuje żadnych używek, a drogą do sukcesu jest tylko ciężka praca. Dodatkową atrakcją były wspól-

ne zdjęcia z mistrzem i rozdawane przez niego autografy. W drugiej części kolonistów mieli spotkanie z funkcjonariuszami policji z Wydziału Prewencji Komendy Stołecznej Policji. Przeprowadzili oni rozmowę profilaktyczną z dziećmi, dotyczącą bezpieczeństwa w górach, w lesie, nad wodą, a także w domu, na podwórku i na ulicy. Na pożegnanie dzieci otrzymały pyszne krówki i drobne upominki w ramach akcji „Razem bezpieczniej”. Były to czapeczki, koszulki oraz odblaski, które będą nie tylko pamiątką ale także sposobem na zachowanie bezpieczeństwa na drodze.

Marzena Litwinek – dyrektor



Młodzi reporterzy – nasze relacje

Półkolonie w Koninie

Nasza półkolonia zimowa

Towarzystwa Przyjaciół Dzieci w Koninie

Dzisiaj ferii dzień ostatni, smutno będzie nam się rozstać.
Tyle różnych sytuacji, każdy dzień się czymś wyróżniał.
Były piski i hałasy, były śmiechy, przytulasy.
Każdy z nas to zgrana grupa, mocna przy tym, bardzo prężna.
Gdy zbijaka rozgrywali, na łopatki rozkładali i solidnie wymiatali.
Wszyscy pięknie się bawili, swym towarzystwem się cieszyli.
Talentami obdarzeni, mocno nas zaskakiwali.
Mamy tu hakerów wielkich i malarzy, ochraniarzy.
Z plasteliny lepią cuda, każdy robi co się uda.
Były filmy i wycieczki i konkursy i ploteczki.
A na obiad ryba, kurczak, kotlet smaczny, suróweczki i ziemniaczki.
Dobrze było nam tu razem.
Daria, Bartek, Kacper mały, to przylepki nasze miłe,
szybko tu się ubierały, dobre rady też dawały.
Olek, Nadia to jest duet, do nich lepiej się nie zbliżać,
mają swoje humoreczki, a w policzkach piękne dołeczki.
Kiedy było im też miło, wszystkich bardzo to cieszyło.
Dominika - wszystkich bardzo zaskoczyła, gdy jej babcia piękną fryzurę zrobiła.
Borys - z niego taki jest niejadek, tyle było smacznych rzeczy,
on makaron suchy wcinał, ale każdy je co lubi.
Za to piłką fest wymiatał, no i z nikim się nie bratał.
Mamy też bliźniaczki miłe, które miały swoje chwile,
gdy z półkolonii wychodziły to do Pań bardzo się tuliły.
Dużo przecież nas tu było, nie o wszystkich pisać można
ale te migawki krótkie, dla wszystkich będą miłutkie.
No a panie! była Kasia i Małgosie, pan kierownik co się starał,
byśmy półkolonie pamiętali i wszystkich dobrze wspominali.
Dziękujemy !

Rada Półkolonii

Towarzystwa Przyjaciół Dzieci w Koninie

Byłem wychowankiem ogniska TPD

W ognisku nauczyłem się odróżniać dobro i zło.

WSZEDŁEM NA WŁAŚCIWĄ DROGĘ

O konkursie organizowanym przez Zarząd Mazowiecki Towarzystwa Przyjaciół Dzieci dowiedziałem się od cioci Ani Mrowińskiej; to ona skłoniła mnie do tego, by do niego przystąpić.

Pochodzę z rodziny wielodzietnej (dziewięcioro rodzeństwa). Jestem najmłodszym dzieckiem w rodzinie. Nie wstydzę się swego pochodzenia, bo wiem, że rodziny się nie wybiera, ale przecież nie muszę być taki, jak moja rodzina. To ja mam wpływ na to, kim będę, jak traktowany będę przez innych, co w życiu osiągnę, jak potoczą się moje losy. Sam wybieram swoją drogę życiową.

Piszę tę pracę głównie dlatego, by uzmysłowić ludziom i instytucjom, jaka pomoc udzielana dziecku z rodziny patologicznej jest pomocą najefektywniejszą, docierającą bezpośrednio do dziecka z rodziny alkoholowej. Jak bardzo dziecko (choć sobie tego nie uzmysławia) potrzebuje pomocy. (...)

Ja osobiście bardzo cieszę się z tego, że na mojej drodze życiowej pojawiło się TPD i ognisko. Nie mówię tu o instytucji, tylko o ludziach, którzy w niej pracowali i pracują. Jak trafiłem do Ogniska Wychowawczego w Legionowie i co robiłem zanim tam trafiłem? Jak już wcześniej wspomniałem, pochodzę z wielodzietnej rodziny. Odkąd jestem w stanie sięgnąć pamięcią w moim domu zawsze był alkohol. Pił ojciec, piła matka. Ojciec zawsze stał na uboczu, w nic się nie wtrącał, jakby nie istniał. Matka znikła z domu. Nie było jej nawet po kilka miesięcy, po czym wracała nie tłumacząc się, jakby wracała z parominutowych zakupów. Bolało mnie to bardzo, ale nie śmiałem jej o nic pytać.

W wieku sześciu lat uświadomiłem sobie, że jeżeli jestem głodny, to sam muszę napęłnić swój brzuch, ponieważ tak naprawdę nikogo w domu to nie interesuje. Rodzice, gdy byli trzeźwi, to dawali mi jeść, ale wtedy, gdy byli pijani lub na kacu interesowało ich tylko to, jak zdobyć kolejną „fłaskę”. Wtedy jeszcze nie wiedziałem, że jest to coś nieprawidłowego. Zrozumiałem tylko, że muszę zadbać o to, bym zawsze był najedzony. Gdy poszedłem do szkoły, nikt nie martwił się o to, czy mam kanapki w plecaku, nikt nie zapytał, czy mam odrobione lekcje. Zacząłem uczyć się życia. By zaimponować kolegom, musiałem mieć pieniądze, być „twardzielem”, nie mięczakiem. Poznałem starszych kolegów, z którymi dokonywałem włamań do sklepów, kiosków, domów prywatnych. Nie zastanawiałem się nad tym, że robię komuś krzywdę. Wiedziałem, że dzięki tym włamaniom mam pieniądze i zaczynam coś znaczyć w grupie moich rówieśników. Oni mieli prawdziwe domy, ja miałem pieniądze. Rodzice nie pytali, skąd je mam. Byli zadowoleni z tego, że potrafię sobie radzić w życiu. Nauczyłem się również tego, że nie mogę mieć żadnego bliższe-

go przyjaciela, ponieważ mógłbym nieopatrznie powiedzieć coś, co by doprowadziło policję na mój trop. Moim przyjacielem stał się mój „własny cień”.

Gdy zacząłem chodzić do czwartej klasy, kolega z klasy powiedział mi, że w Legionowie jest ognisko, do którego każdy może przyjść. Można tam przy pomocy cioci, wujka odrobić lekcje, dostać posiłek, spędzić czas wolny. Powiedziałem sobie: pójdę tam, co mi szkodzi. I tak zaczęła się moja przygoda z TPD. W ognisku pracowali wspaniali ludzie. Z nimi mogłem porozmawiać o swoich kłopotach. Nie byłem odrzucony, nawet jak dostałem złą ocenę lub narozrabiałem. Przeciwnie, wtedy wychowawcy poświęcali mi więcej uwagi. Wypróbowałem ich. Byli oni inni niż np. pedagog szkolny. Zawsze gdy miałem jakieś kłopoty i rozmawiała ze mną pedagog, o wszystkim dowiadywała się moja matka, której reakcja była taka, że dostawałem w domu lanie. Ciocie i wujkowie w ognisku próbowali bez udziału moich rodziców rozwiązywać moje problemy. Za to ich cenię i bardzo im dziękuję.

Ognisko stało się właściwie moim jedynym domem. Do swojego domu chodziłem jedynie spać. W ognisku przebywałem od jego otwarcia do zamknięcia. Tam nauczyłem się, jak powinno obchodzić się święta, ubierać choinkę, przygotowywać wieczerzę wigilijną, dzielić opłatkiem. W domu często nie było choinki, a zamiast kolacji wigilijnej były libacje alkoholowe. Gdy wracałem z ciepłej, przyjaznej atmosfery ogniska do krzyków i awantur w domu, nienawidziłem rodziców i braci, nie chciałem być taki jak oni. Zacząłem rozumieć, że aby stać się wartościowym człowiekiem nie mogę kraść, muszę zacząć pracować nad sobą. Przykładem dla mnie stali się wychowawcy ogniska oraz ciocia Ania. Zrozumiałem, że muszę się uczyć, ponieważ światem nie rządzi mafia i złodzieje, tylko mądrzy ludzie. Nie chciałem, by przeze mnie ktoś musiał płakać. Może dużo nie osiągnąłem, ale ukończyłem szkołę podstawową z przyuczeniem do zawodu. W chwili obecnej pracuję (jestem karmelarzem), nieźle zarabiam, poznałem dziewczynę, z którą 21.08.1999 r. wstąpiłem w związek małżeński. Kochamy się i szanujemy. Snujemy plany na przyszłość. Na razie nie decydujemy się na dziecko, bo mamy poczucie odpowiedzialności. Swemu przyszłemu dziecku chcemy zapewnić byt i miłość. Nie chcę, by moje przyszłe dziecko miało taki sam los, jak ja.

Czasami przyjeżdżam do Legionowa i spotykam się ze swoimi byłymi kolegami, wychowankami ogniska. Nie każdy z nich znalazł swoją drogę życiową. Niektórzy nadal żyją w kolizji z prawem, piją alkohol. Każdemu z nas ognisko dało szansę życiową, ale nie każdy chce z niej skorzystać. Cieszę się, że dzięki ognisku ja zrozumiałem co jest białe, a co czarne. Kie-

Praca z konkursu literackiego „Byłem wychowankiem ogniska TPD”.

Opinia o nas się zmieniła

Z Towarzystwem Przyjaciół Dzieci spotkałem się już w okresie przedszkolnym. Nie było to ognisko, ale poprzez Koło Pomocy Dzieciom Niepełnosprawnym w Marcinie należałem do świetlicy TPD. Wyjeżdżałem na różne wycieczki i obozy (w późniejszym czasie). Wszystkie akcje były integracyjne (niepełnosprawni i zdrowi rówieśnicy). Tworzyliśmy wielką rodzinę. Byłem na obozie wędrownym w okolicach Szczecina i Kołobrzegu, w Gdańsku. Tucholi, w Borach Tucholskich i Smeszynie. Byłem również na turnusie rehabilitacyjnym w Tleniu i Pniewach. Każdego dnia, a więc i w sobotę i w niedzielę była otwarta świetlica, gdzie odbywały się ciekawe zajęcia.

W 1994 r. świetlicę przeniesiono do innych pomieszczeń i utworzono Środowiskowe Ognisko Wychowawczo-Terapeutyczne w Barcinie. Członkami ogniska stali się niepełnosprawni oraz zdrowe koleżanki i koledzy. Wychowawczą kadre powiększono o kilka osób. Był logopeda, rehabilitant, pedagog, wychowawca i kierownik ogniska. Podzieleni zostaliśmy na grupy. W godzinach popołudniowych przychodzili ci, którzy ukończyli „szkołę życia” i nie mieli co robić w domu.

I zaczęło się! W szkole padały pod moim adresem różne głupie uwagi typu „chodzisz z Downami”, to „same głupki”. Bolało mnie to. Powiedziałem o tym kierownicze p. Jance. Próbowaliśmy znaleźć rozwiązanie. Ale to nie było łatwe. Docinki były bardzo silne. I chociaż starsza grupa przeszła w październiku 95 roku do Samopomocowego Domu Pomocy Społecznej w Barcinie, to określenie tego miejsca nie zmieniło się – świetlica głupków. To nie było prawdą, ponieważ ja miałem bardzo dobre oceny (średnia 5,2–5,4). Uczęszczało tam jednak dużo koleżanek i kolegów, którzy mieli kłopoty w nauce i sprawiali kłopoty wychowawcze. Miałem do wyboru: chodzić do ogniska, albo siedzieć sam w domu, bo mama pracowała po południu, a właściwie od świtu do nocy, a tato – kierowca samochodu ciężarowego cały czas w trasie. Widziałem tatę bardzo rzadko. Czasami wiedziałem o jego istnieniu tylko z rozmów mamy. Czułem się sierotą, chociaż nim nie byłem. Mam jeszcze dwie starsze siostry bliźniaczki które ciągle się uczą (szkoła średnia, studia) oraz starszego brata, niesłyszącego (teraz jest w klasie maturalnej w Technikum Elektronicznym w Bydgoszczy).

Od stycznia 96 roku samorząd wspólnie z naszymi paniami doszedł do wniosku, że należy wprowadzić większą ilość uczestników zajęć, wpisując ich na „liście koleżeńskie”. Na 3 członków ogniska dopisywano 1 „chętnego”. Najczęściej były to osoby bardzo dobrze uczące się, nawet jedynacy. Rodzice tych „chętnych” byli wspaniali: mieli samochody, pewne układy, własne firmy. Pani Janka miała już pomoc. Pani Zanita, młodzieńka wychowawczyni, utworzyła zespół taneczny – taniec nowoczesny.

Gdy nasz zespół taneczny zaczął obsługiwać różne gminne uroczystości, opinia o nas się zmieniła. Tworzyliśmy własne programy artystyczne i wyjeżdżaliśmy do różnych pobliskich miejscowości. Byliśmy w Łabiszynie, Żninie, Inowrocławu. Byliśmy tam, gdzie dzieci z naszej gminy przebywały na obozach, byliśmy w przedszkolach, w Klubie Seniora, w Domu Pomocy Społecznej. Do ogniska chcieli zapisać się wszyscy. Zwyciężyliśmy!!!

Zaznaczam, że nie straciliśmy niepełnosprawnych kolegów i koleżanek. Oni (w wieku 16–18 lat) są z nami. Natomiast zawsze w ostatnich dniach grudnia żegnamy 18-latków. W tym roku mamy 3 osoby: niedosłysząca (uczennica Liceum Ekonomicznego), kolega z dz. p. m. (uczeń Liceum Ogólnokształcącego w Żninie), nawiasem mówiąc wybitnie zdolny uczeń (średnia w liceum 5,4 laureat olimpiad woj.) i kolega po „szkole życia” przejdzie do Samopomocowego Domu Pomocy Społecznej.

W ognisku bardzo dbamy o słabszych kolegów i koleżanki. Zorganizowaliśmy nie tylko pomoc koleżeńską w nauce, ale i w sprawach życiowych. Mielśmy fajnego kolegę Michała, który miał czworo młodszego rodzeństwa. Musiał się nimi opiekować. Często chodziliśmy do niego, żeby zabrać młodszych do ogniska, a on zostawał „sprzątać” po pijanych rodzicach. Pamiętam, jak się rozplakał, gdy postanowiliśmy, że zorganizujemy starszych i pomagujemy u nich kuchnię. Niestety jego rodzice nie wypuścili nas. Miał również jechać na wycieczkę do Warszawy. Czekaliśmy na niego, ale nie przyszedł, podjechaliśmy pod dom, ale nikt nam nie otworzył. Tydzień później on wraz z rodzeństwem zostali wywiezieni do Pogotowia Opiekuńczego w Bydgoszczy. Teraz Michał jest w Domu Dziecka w Trzemesznie. Odwiedza nas, my piszemy do niego.

Każdego miesiąca organizujemy jakąś imprezę dla niepełnosprawnych z całej gminy. My stajemy się wówczas gospodarzami-wolontariuszami. Pomagamy im w samoobsłudze, bawimy się z nimi, staramy się, by wszystko było zapięte na ostatni guzik. Czasami sobie myślałem może egoistycznie: ci wychowawcy myślą tylko o niepełnosprawnych. Ale i mnie ta praca dawała satysfakcję. Nauczyłem się trochę „migać”, znam alfabet-palcówkę i jestem pomocnikiem w kontaktach z niesłyszącymi. Przypomniała mi się pewna ciekawa historia. Pewnego razu byłem na obozie wędrownym w Borach Tucholskich. Nocowaliśmy 3 razy w Sępólnie Krajeńskim. Wieczorem po przeciwnej stronie ulicy koledzy zauważyli w oknie dziewczynę. Coś do niej mówili, a ona zaczęła „migać”. Wówczas włączył się do rozmowy mój niesłyszący brat. Oni sobie „migali”, a ja stałem się tłumaczem dla pozostałych chłopaków. Gdy do pokoju weszła p. Janka, wszyscy zaczęli chaotycznie opowiadać o „dziwnym” zbiegu okoliczności i każdy chciał się uczyć języka migowego. Na drugi dzień p. Janka i 2 koleżanki poszły do rodziców niesłyszącej dziewczyny z prośbą, by mogła spędzić z nami te dwa dni. Rodzice się zgodzili i przez dwa dni Ania była przewodnikiem dla nas po Sępólnie Krajeńskim. Od tego czasu na każdym obozie w programie jest nauka „palcówki” i podstawowych znaków migowych. Zawsze podziwiałem i do dnia dzisiejszego podziwiam wszystkich pracowników naszego ogniska. Przecież oni świadomie zabierają na obozy, wycieczki bardzo ciężkie „przypadki”. Na jednym z obozów wędrownych był kolega bez rąk i nóg. Miał właściwie kawałek lewej ręki i bardzo dziwną lewą nogę. Chodził na protezach, był bardzo towarzyski. Był „prawie” taki sam, jak my. Ale gdy zdjął swoje protezy i „szedł” do łazienki, nie mogłem patrzeć. Jednocześnie on nie pozwolił się przenosić. Wszystko przy sobie robił sam. Gdy byliśmy nad morzem, to po rozebraniu się Rafała na plaży wokół nas robiło się pusto. My śmialiśmy się z tego, a podziwialiśmy Rafała, bo potrafił utrzymać się na wodzie i trochę pły-

nać. Był bardzo uparty i wszystko chciał robić sam. Gdy podeszliśmy pod latarnię morską, on wszedł na kilka stopni, ale zawrócił. Pani Janka wróciła z nim. Po 20 minutach Rafał był na górze (jedy-ny raz p. Jankaniosła go na plecach).

Będąc w ognisku nauczyłem się patrzeć na cierpiących, nauczyłem się im pomagać, widziałem zapłakane, pobite matki, „zwariowane” dziewczyny, chuligańskich chłopaków. Ale w ognisku każdy znalazł zrozumienie, ciepło, wyciszali się wszyscy. Zastanawiałem się nad tym często: dlaczego z ogniska nic nie ginie, a w klasie tak często umyka „coś” z piórniaka. Byli też tacy, którzy zanim przyszedli do ogniska „wzięli” sobie ze sklepu kawę i przynieśli paniom na dyskotekę. Oczywiście zaraz się to wydało. Oni sami nie mogli spojrzeć paniom w oczy. Panie nie krzyczały, ale kawę zwrócono do sklepu. Ile w tym czasie musiały przeżyć obie strony? Ja w ubiegłym roku podjąłem decyzję, bym był tylko wolontariuszem, a nie członkiem ogniska. Dlaczego?

W 1997 roku na gwiazdkę starszy brat dostał komputer. Pisał wszystkie niemal pisma urzędowe dla ogniska (przepisywał, a jednocześnie ćwiczył). Ja uczyłem się od niego. W tym roku byłem na obozie socjoterapeutycznym i przyznałem się, że umiem obsługiwać komputer. No i zaczęło się. Pani Janka przekazywała mi pisma, abym je przepisał na komputerze.

Ja piszę, ale chyba nie tak szybko. Nie mogłem pogodzić nauki z pisaniami, więc teraz już nie chodzę do ogniska. Uczę się dobrze, w domu piszę różne pisma, programy TPD do różnych fundacji. Komputer zamknął mi świat dziecięcy, stałem się młodym dorosłym człowiekiem. Czy to dobrze?

Siostry studiują: jedna socjoterapię, a druga pedagogikę terapeutyczną. Ja ogólniak i co dalej? Wszyscy mamy włączyć się w uzdrawianie społeczeństwa? To wspaniała praca, ale czy skuteczna i czy można z tego żyć?

Marek

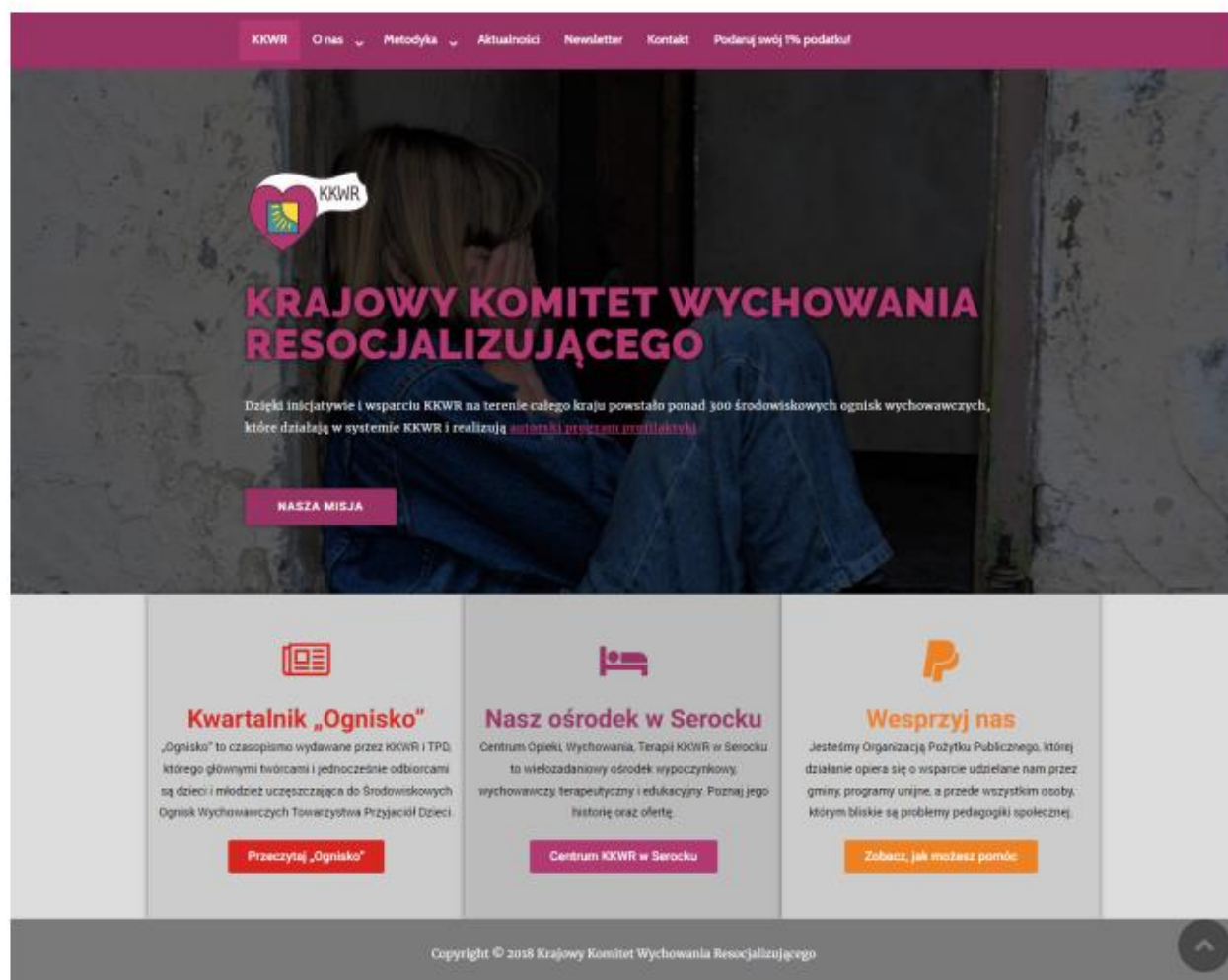
Ognisko drugim domem*

W ognisku jest dobrze również i z tego powodu, że przychodzą tu dzieci z podobnymi problemami i nikt nie musi czuć się gorszy. *N a początku trochę się wstydziłem, bo będą pytać o mamę, tatę, ale oni wszyscy mają „pokrzywione kręgosłupy”.* Wychowawcy pracują nad tym, aby te „pokrzywione kręgosłupy” stopniowo prostować. Służą temu rozmaite elementy programu terapeutyczno-wychowawczego, np. zajęcia, w których każde dziecko może się wykazać jakimś uzdolnieniem: jedno ładnie rysuje, inne śpiewa albo dobrze gra w ping-ponga itd. Ogniska starają się przyciągnąć do współpracy ludzi, którzy mogą dzieciom pomóc. Wystarczy nieraz kilka lekcji z logopedą, aby dziecko zaczęło wyrażać się mówić, w innych sprawach pomagają wskazówki psychologa, niektóre dzieci potrzebują okularów, inne bucików, a jeszcze inne szczotki do zębów. Wychowawcy biorą pod uwagę te potrzeby i z pomocą ludzi dobrej woli oraz rozmaitych instytucji i organizacji zwykle uzyskują odpowiednią pomoc, czasem nawet bardzo specjalistyczną: *Ostatnio zacząłem regularnie odwiedzać gabinet dentystryczny, zaprowadził mnie tam pan Darek, TPD sfinansowało aparat, pierwsze wizyty. Dentysta, ponoć najlepszy w Cieszyźnie. Koszmar! Ale chcę coś zrobić z moim uzębieniem, przecież kiedyś będę się śmiał, tak jak inni.*

*Fragment artykułu I. Malanowskiej z książki „Dajmy dzieciom szansę”, Wyd. KKWR 2005, s.80.



Nowa strona internetowa KKWR



kkwr.org.pl

Wykaz tabel

Tabela 1. Etapy badania.	20
Tabela 2. Fazy psychologicznego rozwoju dziecka.....	44
Tabela 3. Skala zjawiska dzieci ulicy w Polsce.	127
Tabela 4. Rodzaje streetworkingu.	135
Tabela 5. Główni liderzy działalności KKWR w latach 1989-2016.	196
Tabela 6. Szkolenia kompetencyjne dla realizatorów autorskich programów KKWR w 2007 r.	224
Tabela 7. Program zajęć Pedagog rodzinny.....	225
Tabela 8. Program zajęć Pedagog uliczny.....	227
Tabela 9. Program szkolenia kompetencyjnego dla kierowników placówek opiekuńczo-wychowawczych.	227
Tabela 10. Program szkolenia kompetencyjnego dla kierowników placówek opiekuńczo-wychowawczych.	228
Tabela 11. Propozycja zajęć warsztatowych na lata 2008-2009.....	229
Tabela 12. Program zajęć warsztatu „Dziecko krzywdzone seksualnie”.....	230
Tabela 13. Program zajęć warsztatu „Dziecko niedostosowane społecznie”.....	230
Tabela 14. Program zajęć warsztatu „Praca z dzieckiem agresywnym i jego rodziną”.	231
Tabela 15. Program warsztatu „Przeciwdziałanie przemocy w rodzinie”.....	231
Tabela 16. Rozwój sieci środowiskowych ognisk wychowawczych TPD w latach 1989-2016.	240
Tabela 17. Asystent rodziny a Pedagog rodzinny.....	254
Tabela 18. Wybrane tematy poruszane podczas Klubów Dyskusyjnych KKWR.....	287
Tabela 19. Tematy poruszane podczas FPDU w latach 1997-2010.....	290

Wykaz rysunków

Rysunek 1. Problemy dzieci ulicy i rola instytucji społecznych w ich rozwiązaniu.....	119
Rysunek 2. Geneza zjawiska dzieci ulicy według koncepcji Dagmara Hosemanna.	120
Rysunek 3. Skala ubóstwa dzieci na świecie.....	126
Rysunek 4. Struktura organizacyjna TPD z afiliowanym przy nim KKWR (1989-1995).	171
Rysunek 5. Struktura KKWR jako samodzielnej organizacji (stowarzyszenia).	173
Rysunek 6. Historia najważniejszych zmian organizacyjno-prawnych KKWR.....	178
Rysunek 7. Optymalny model pracy środowiskowej rekomendowany przez KKWR. .	238
Rysunek 8. Główne funkcje ŚOW.	241
Rysunek 9. Główne ramy programowe pracy ŚOW.....	246

Wykaz fotografii

Fotografia 1. Wiesław Kołak. Przewodniczący KKWR.....	194
Fotografia 2. Przykładowe broszury metodyczno-szkoleniowe opracowane przez OM KKWR.....	232
Fotografia 3. Spis artykułów teoretycznych nt. agresji.....	233
Fotografia 4. Swobodne rozmowy „ogniskowiczów” z wychowawcą.....	243
Fotografia 5. Odznaka „Przyjaciół dzieci ulicy” nadawana przez KKWR.....	265
Fotografia 6. Wspólny posiłek w ŚOW znajdującym się przy placu Hallera w Warszawie.....	273
Fotografia 7. Prośba o pomoc finansową i rzeczową dla dzieci ulicy.....	276
Fotografia 8. Wygląd budynku głównego ICOWT w 1967 r.....	278
Fotografia 9. Domki pobytu całorocznego, które stanowią integralną część ICOW. ...	279
Fotografia 10. Wygląd budynku głównego ICOWT po rewitalizacji zabytkowej willi.	281
Fotografia 11. Wielofunkcyjne boisko sportowe wchodzące w skład ICOWT w Serocku.	281
Fotografia 12. Plakat informujący o KD KKWR.....	285
Fotografia 13. Uczestnicy KD KKWR, wrzesień 1994.....	286
Fotografia 14. Program IV Forum Przyjaciół Dzieci Ulicy.....	293
Fotografia 15. Okładki publikacji pokonferencyjnych KKWR.....	295
Fotografia 16. Okładka książki wydanej z okazji 15-lecia KKWR.	298
Fotografia 17. Okładka pierwszego numeru kwartalnika „Opieka, Wychowanie, Terapia” z 1989 r.....	299
Fotografia 18. Spis treści kwartalnika „Opieka, Wychowanie, Terapia” 2008, nr 3-4.	301
Fotografia 19. Skład pierwszego zespołu redakcyjnego OWT.....	302

Fotografia 20. Okładka jedno z numerów „Materiałów Klubu Dyskusyjnego KKWR”.	
.....	304
Fotografia 21. Okładki czasopisma „Nasz Animator” 2008, nr 3-4.....	305
Fotografia 22. Okładki czasopisma „Ognisko” 2009, nr 1-3.....	306
Fotografia 23. Nowa szata graficzna czasopisma „Ognisko”.....	307
Fotografia 24. Interaktywna instalacja na bramie przy ognisku „Mokotów”.....	318

Wykaz aneksów

Aneks 1. Kwestionariusz wywiadu dla osób związanych z działaniami KKWR.	355
Aneks 2. Regulamin KKWR z 1989 r.	357
Aneks 3. Struktura organizacyjna KKWR w 1996 r. po uzyskaniu statusu stowarzyszenia.	360
Aneks 4. Struktura organizacyjna KKWR w 2003 r.	361
Aneks 5. Fragmenty planu pracy KKWR na rok 2002.	362
Aneks 6. Fragmenty Sprawozdania z roku 1992.	363
Aneks 7. Korespondencja KKWR z MS nt. programów wychowawczych.	365
Aneks 8. Korespondencja KKWR z MENiS nt. programu „Praca na rzecz równego startu życiowego „dzieci gorszych szans”	366
Aneks 9. Treść apelu „SOS dla Ognisk” z 2009 r.	367
Aneks 10. Jak tworzyć nowe ogniska TPD? Program ośmiu kroków.	368
Aneks 11. Orientacyjny kosztorys prowadzenia ogniska jako placówki wsparcia dziennego.	370
Aneks 12. Plan działalności KKWR w zakresie Polskiej Sekcji FICE w roku 1992.	371
Aneks 13. Decyzja w sprawie powołania Ośrodka Metodycznego KKWR.	372
Aneks 14. Plan szkoleń KKWR dla kierowników i pracowników ŚOW na rok 1993... 	373
Aneks 15. Artykuł KKWR z serii „Porady dla rodziców”, pt. „ Jak budować autorytet?”	374
Aneks 16. Przejawy stosowania przemocy wobec dziecka.	375
Aneks 17. Podstawy prawne pracy z dziećmi niedostosowanymi społecznie.	376
Aneks 18. Budowa projektu profilaktycznego/resocjalizującego.	377
Aneks 19. Metody pracy z dzieckiem agresywnym.	378
Aneks 20. Propozycja wzoru kontraktu pedagogicznego dla dziecka lub rodzica będących podopiecznymi ognisk.	379

Aneks 21. Jak założyć i prowadzić grupy wsparcia dla dzieci i rodziców?	380
Aneks 22. Ćwiczenie „Klient roszczeniowy dziecko”. Materiały szkoleniowe KKWR.	381
Aneks 23. Rodzaje zajęć z grupą w pracy Wychowawcy Podwórkowego.....	382
Aneks 24. Wskazówki dla Wychowawców Podwórkowych na temat tworzenia grup środowiskowych.	383
Aneks 25. Miesięczna karta pracy Pedagoga ulicznego.	384
Aneks 26. Protokół ze spotkania mediacyjnego.	385
Aneks 27. Arkusz samooceny wychowawcy podwórkowego/ pedagoga ulicy przygotowany przez KKWR.	386
Aneks 28. Arkusz ewaluacyjny po szkoleniu.	387
Aneks 29. Zakres obowiązków kierownika ogniska.	388
Aneks 30. Zakres obowiązków wychowawcy ogniska.	389
Aneks 31. Karta kandydata do ogniska.	390
Aneks 32. Fragmenty listów wychowanków środowiskowych ognisk wychowawczych TPD nadesłanych do redakcji czasopisma „Ognisko”.....	391
Aneks 33. Artykuł o obchodach „Dnia Ogniskowicza”.....	393
Aneks 34. Wykaz osób odznaczonych Godnością oraz Medalem Przyjaciela Dzieci Ulicy w latach 1999-2002.....	394
Aneks 35. Obowiązki i organizacja pracy liderów i opiekunów sejmików.....	395
Aneks 36. Zasady skutecznej prezentacji.	396
Aneks 37. Instrukcja organizacji kampanii medialnej dotyczącej sejmiku ogniskowego.	397
Aneks 38. Instrukcja tworzenia i redakcji Gazetki Sejmikowej.	398
Aneks 39. Wzór artykułu promującego sejmik dla lokalnej społeczności.....	399
Aneks 40. Ankieta dla uczniów nt. agresji przeprowadzana na potrzeby sejmików dziecięcych.	400

Aneks 41. Prośba KKWR o pomoc finansową skierowana do polskich sponsorów.	401
Aneks 42. Plan pracy Centrum Działalności Charytatywnej w 1998 r.	402
Aneks 43. Zaświadczenie o wpisie do ewidencji Ośrodka Opiekuńczo- Wychowawczego KKWR.	404
Aneks 44. Lista uczestników Klubu Dyskusyjnego KKWR z 5 marca 1994 r.	405
Aneks 45. Plakat informujący o IX Forum Przyjaciół Dzieci Ulicy organizowanym przez KKWR.	406
Aneks 46. Artykuł w czasopiśmie „Ognisko” opisujący śniadanie wielkanocne w ŚOW.	407
Aneks 47. Artykuł w „Ognisku” o wizycie niecodziennego gościa na obozie letnim w Serocku.	408
Aneks 48. Wierszowana relacja z półkolonii zimowych.	409
Aneks 49. Przykładowe prace wysłane na konkurs literacki, ogłoszony przez KKWR i TPD pt. „ Byłem wychowankiem ogniska TPD”.	410
Aneks 50. Nowa strona internetowa KKWR.	413

Streszczenie

Przedmiotem badań niniejszej pracy uczyniono Krajowy Komitet Wychowania Resocjalizującego (KKWR). Jest on stowarzyszeniem społecznym, zrzeszającym osoby fizyczne i prawne, działające na rzecz dzieci i młodzieży zagrożonych niedostosowaniem i sieroctwem społecznym, zwanych dziećmi ulicy. Odegrał on ogromną rolę w budzeniu świadomości, przede wszystkim instytucji rządowych i samorządowych w Polsce, jak istotnym problemem społecznym jest zjawisko dzieci ulicy. Sformułował także definicję tego pojęcia, która odpowiada specyfice polskich dzieci ulicy, z której korzystają współcześni badacze oraz wypracował i wdrożył na grunt polski wiele innowacyjnych form i metod pracy z tą grupą dzieci i młodzieży.

Głównym celem przeprowadzonych badań uczyniono poznanie specyfiki i efektywności działań opiekuńczo-wychowawczych i profilaktycznych realizowanych przez KKWR w latach 1989-2016. Wykorzystano w tym celu metodę monografii pedagogicznej, którą zrealizowano przy wykorzystaniu techniki badania dokumentów i materiałów źródłowych, uzupełniając ją techniką wywiadu, która umożliwiła pozyskanie cennych informacji o doświadczeniach osób związanych z KKWR. Wszystkie podjęte czynności doprowadziły do zrealizowania celu rozprawy i odpowiedzi na postawione w niej pytania problemowe.

Szczegółowa prezentacja całokształtu działalności Komitetu w latach 1989-2016, zamieszczona w pracy, ukazuje dobitnie, że organizacja wypracowała skuteczny system pomocy wychowawczo-profilaktycznej, który może być inspiracją dla współczesnych wychowawców do pracy z grupą, tzw. dzieci gorszych szans.

Summary

The subject of this study is The National Committee for Re-socialising Education (In Polish: KKWR). It is a community association of individuals and corporate entities acting for the benefit of children and young people who are at risk of social maladjustment and social orphanhood, known as street children. It has played a huge role in raising awareness among, above all, governmental and non-governmental institutions in Poland, of that how significant the social problem of street children is. He also formulated a definition of this concept that corresponds to the specificity of Polish street children used by contemporary researchers. He also developed and implemented many innovative forms and methods of work with this group of children and young people in Poland.

The main objective of the conducted research was the cognition of the specificity and effectiveness of the child care, education and prevention activities carried out by the KKWR between 1989 and 2016. It was used the method of pedagogical monograph for this purpose. It was carried out using the technique of researching documents and source materials, complemented by the interview method, which made it possible to gain valuable information concerning the experiences of people associated with the KKWR. All the undertaken activities led to the realization of the aim of this doctoral thesis and the answer to the problem questions given in it.

The detailed presentation of the overall activity of the Committee in the years 1989-2016 included in the thesis shows clearly that the organisation has developed an effective system of preventive and educational care, which can be an inspiration for contemporary educators to work with the group of the so-called disadvantaged children.