

Michalina KASPRZAK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

---

**Kontakt:** michalina.kasprzak@amu.edu.pl

**Jak cytować [how to cite]:** Kasprzak, M. (2017). Praca wychowawcy w środowiskach defaworyzowanych społecznie. Implikacje pedagogiczne na podstawie badań własnych. *Podstawy edukacji: Graniczność, pogranicze, transgresja*, 10, 183–195.

---

## Praca wychowawcy w środowiskach defaworyzowanych społecznie. Implikacje pedagogiczne na podstawie badań własnych

### Streszczenie

W niniejszej publikacji celem głównym jest przedstawienie działań wychowawców pracujących w instytucjach lokalnych wsparcia dziennego (np. świetlice środowiskowe, centra środowiskowe) i znaczenia ich działań w kontekście rozwoju wychowanków. Dzieci i młodzież korzystający z zajęć w takich instytucjach zazwyczaj pochodzą ze środowisk defaworyzowanych społecznie (czyli z rodzin zagrożonych marginalizacją czy wykluczeniem społecznym, lub rodzin już społecznie wykluczonych ze względu na problemy społeczne, biedę czy skrajne ubóstwo, niewydolność wychowawczą, itp.). Tezy i wnioski w niniejszym artykule zostały zaprezentowane głównie na podstawie części obserwacyjnej badań prowadzonych przez autorkę w instytucjach w Poznaniu i Tarragonie.

**Słowa kluczowe:** edukacja pozaformalna, dziecko, implikacje pedagogiczne, środowiska defaworyzowane społecznie.

### Wprowadzenie

Od wielu lat w zakresie edukacji dziecka dyskutuje się na temat współpracy środowisk rodzinnego, szkolnego i lokalnego, w kierunku jego holistycznego rozwoju. Jednym z podmiotów współdziałających w tym zakresie mogą być instytucje wsparcia i opieki działające w środowisku lokalnym. Tego typu instytucje zorientowane są na pomoc dzieciom i młodzieży, zwłaszcza pochodzącym ze środowisk defaworyzowanych. Współcześnie defaworyzacja społeczna dzieci

jest zjawiskiem niedocenianym, stojącym na pograniczu zainteresowań w kwestiach edukacyjnych, głównie ze względu na pogląd o jej mniej szkodliwym charakterze oddziaływań niżeli np. działania dyskryminacyjne (Zbonikowski, 2010). Jednak jej negatywne konsekwencje mogą narastać głównie w edukacji szkolnej i kontaktach rówieśniczych. W tym kontekście „wyrównywanie szans edukacyjnych wymaga umiejętności nawiązania przez nauczycieli i pedagogów pozytywnych relacji nie tylko z uczniem, ale też z jego rodzicami” (Kuszał, 2010, s. 92). Instytucje wsparcia dziennego mogłyby w zakresie pracy w środowisku lokalnym przyczynić się do budowania „pomostu” pomiędzy rodziną a szkołą, dla dzieci pochodzących ze środowisk społecznie defaworyzowanych. Zatem celem głównym niniejszego artykułu jest przedstawienie działań wychowawców pracujących w instytucjach lokalnych wsparcia dziennego zakresienia i znaczenia tych działań w kontekście rozwoju wychowanków.

Instytucje wsparcia dziennego działające w środowisku lokalnym, w polskim systemie koncentrują swe działania na wypełnianiu zadań określonych w ustawie (mowa o Ustawie z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej z późniejszymi zmianami), i wspieraniu funkcji opiekuńczo-wychowawczej względem dzieci i młodzieży korzystających z zajęć oraz ich rodzin. Działalność tych instytucji odbywa się poza budynkiem i terenem szkoły, w czasie wolnym od zajęć objętych planem ucznia i polega na dobrowolnym udziale dzieci i/lub młodzieży oraz ich rodzin (chyba że do uczestnictwa w zajęciach danej placówki dziecko skieruje sąd). Do instytucji tego typu należą m.in. świetlice środowiskowe, specjalistyczne oraz praca podwórkowa realizowana przez wychowawcę, a także kluby, koła zainteresowań, ogniska wychowawcze oraz centra dla dzieci i młodzieży. Nazewnictwo instytucji zależy nie tylko od oferty zajęciowej, ale także od podmiotów je prowadzących. W ustawodawstwie prawnym instytucje wsparcia dziennego to placówki, które ofertę zajęciową kierują głównie do dzieci i młodzieży oraz ich rodzin, zazwyczaj pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie. Jest to jedna z propozycji działań edukacji pozaformalnej, a więc miejsca, gdzie dzieci i młodzież otrzymują wsparcie edukacyjne bezpłatnie, dobrowolnie angażują się w działania indywidualne i grupowe, ale również są odpowiedzialne za swój rozwój w tym miejscu. Ze wsparcia i edukacji w tych instytucjach, w szerokim spektrum mogą również korzystać osoby dorosłe, rodzice czy opiekunowie dzieci i młodzieży, pochodzący ze środowisk defaworyzowanych społecznie lub wykazujący problemy w zakresie wypełniania funkcji rodzicielskich. W danych instytucjach nie jest realizowany żaden program kształcenia czy szkolenia, który prowadzi do uzyskania konkretnych kwalifikacji, wydawanych i potwierdzanych na dokumentach urzędniczych, jednak wszyscy uczestnicy zajęć są zobowiązani przestrzegać ustalonych wcześniej regulaminów, kontraktów i angażować się w działalność instytucji.

Praca z osobami, które pochodzą ze środowisk defaworyzowanych społecznie, jest jednocześnie pożądana i niedoceniana w polskim społeczeństwie. Za-

wód wychowawcy w tych środowiskach wiąże się z posiadaniem kompetencji z różnych dziedzin, jednak przede wszystkim osoby, które pracują z dziećmi w środowisku lokalnym w instytucjach wsparcia dziennego, same nie mogą być pozbawione władzy rodzicielskiej, jak również nie mogą mieć jej ograniczonej ani zawieszanej. Ponadto ważne, by nie były skazane prawomocnym wyrokiem za umyślne przestępstwo lub przestępstwo skarbowe (Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, Dz.U. 2011 nr 149 poz. 887, art. 27). Poza skonkretyzowanym w ustawie wykształceniem, zadaniami koniecznymi do wykonania w ramach działalności danej instytucji, jak również posiadanymi kompetencjami zawodowymi (które zostały omówione w dalszej części artykułu) współcześni wychowawcy, zwłaszcza pracujący w środowiskach defaworyzowanych społecznie, powinni w związku z wieloma przemianami współczesnego świata zwracać szczególną uwagę na konteksty wynikające ze zmiany społeczno-kulturowych, które w dzisiejszych czasach znacznie różnią się od tego świata, w którym oni sami byli wychowywani i dorastali (Pyżalski, 2015). Zatem współcześni wychowawcy stają z jednej strony na polu refleksji, z drugiej na polu wyboru odnośnie do zróżnicowanych i skomplikowanych problemów współczesnego świata, które mają istotny wpływ na przebieg i efektywność ich działań.

### **Charakterystyka środowisk defaworyzowanych społecznie**

Nieustannie narastający problem społeczny, jakim jest zjawisko defaworyzacji wśród przedstawicieli różnych grup, ze szczególnym uwzględnieniem dzieci i młodzieży, skutkuje poszukiwaniem przez wielu autorów rozwiązań teoretycznych i praktycznych w zakresie pedagogiki społecznej, pracy socjalnej i socjopedagogicznych kontekstów kulturowych. Zjawisko defaworyzacji społecznej może być rozumiane wieloaspektowo. Niekoniecznie jest ono tożsame z takimi pojęciami, jak: wykluczenie społeczne, marginalizacja społeczna czy dyskryminacja, defaworyzowane bowiem mogą być osoby z samego faktu, że z tych środowisk pochodzą.

W kontekście psychologiczno-pedagogicznym defaworyzacja społeczna odnosi się do osób, które znajdują się w niekorzystnej sytuacji, która może być rozumiana wieloaspektowo. Z jednej strony sytuacje, w których znajduje się dana osoba, mogą wynikać z funkcjonowania konkretnej rodziny i jej pochodzenia, z drugiej mogą mieć powiązania z szerszym zasięgiem zmian społeczno-kulturowych. W związku z czym bardzo często w rozumieniu środowisk defaworyzowanych społecznie znajdują się m.in. rodziny zagrożone marginalizacją czy wykluczeniem społecznym oraz rodziny wykluczone społecznie, do których można zaliczyć rodziny niewydolne wychowawczo, rodziny z problemami społecznymi, rodziny biedne, a ponadto mogą być to rodziny o innym lub różni-

cowanym pochodzeniu kulturowym, rodziny migracyjne, rodziny z osobą/osobami z niepełnosprawnością, itp.

Współczesne zagrożenia społeczno-kulturowe rodziny, jako jednej z podstawowych grup społecznych, niewątpliwie mają wpływ na prawidłowe jej funkcjonowanie. Związane są one m.in. z kontekstami ekonomicznymi, społecznymi i socjopsychologicznymi, obecnymi w wielu krajach, w tym w Polsce. Dawniej w grupie zagrożeń wynikających z kontekstów ekonomicznych na źródła defaworyzacji społecznej dziecka mogła mieć wpływ funkcja materialno-ekonomiczna oraz opiekuńczo-zabezpieczająca rodziny. Jednak w kontekście społecznym mogły być to funkcje klasowe i legalizacyjno-kontrolne, czy w kontekście socjopsychologicznym – funkcje socjalizacyjne, kulturalne, towarzyskie czy związane z ekspresją emocjonalną rodziny (Tyszka, 1976). Współcześnie w wyniku przemian ustrojowych zauważa się nowy model rodziny, w którym dokonał się szereg zmian, zwłaszcza dotyczący przesunięcia hierarchii wartości. Wzrastające bezrobocie i rywalizacja na rynku pracy (także zmiana pozycji kobiet na rynku pracy) powodują dysfunkcjonalność wielu rodzin, a także inicjują zjawiska niekorzystne, tj. patologie społeczne (Cęcelek, 2005). We współczesnym świecie zmieniła się również pozycja dziecka, które może nie doświadczać wystarczająco zainteresowania i uwagi ze strony rodziców, którzy zajęci będą wypełnianiem innych potrzeb rodzinnych. Z kolei „problemy dysfunkcyjne rodzin rodzą szereg pytań o elementy pomocy. W związku z tym istnieje ogromna potrzeba zakładania większej liczby ośrodków, funkcjonujących na zasadach świetlic środowiskowych, działających w pobliżu rodzin potrzebujących i ich dzieci” (Januajtys, 2011, s. 80).

W ostatnich latach obserwuje się liczne przemiany społeczno-gospodarcze w wielu krajach, które oddziałują bezpośrednio na system polityki i pomocy społecznej. W zależności od przyjętych w danych krajach modeli pracy odnajduje się zróżnicowane sposoby przeciwdziałania negatywnym zjawiskom społecznym, w tym m.in. społecznej defaworyzacji (Danecka, 2014). W Polsce system polityki i pomocy społecznej wciąż jest przedmiotem/obiektem zainteresowania przedstawicieli wielu dyscyplin naukowych, prezentowany jest w zróżnicowanych perspektywach i kontekstach, jednakże wszystkie z nich sprowadzają się do znalezienia odpowiedzi na pytania o to, jak zatrzymać proces (który niesie za sobą skutki negatywne w kontekście funkcjonowania państwa) i wypracować pewne rozwiązania, by nie uruchamiały one nowych problemów społecznych (Kuśpit, 2013). W polskim ustawodawstwie dotyczącym pracy socjalnej i społecznej nie ma jeszcze wielu rozwiązań, szczególnie względem pojawiających się nowych problemów społecznych, wśród osób, które korzystają z pomocy społecznej (Czechowska-Bieluga, 2013). Jednym z niedocenianych społecznie i jednostkowo zjawisk jest proces społecznej defaworyzacji, którego „negatywne konsekwencje zaznaczają się szczególnie mocno u dzieci i młodzieży, jako jednostek stosunkowo mało odpornych na niekorzystne wpływy społeczne” (Zbonikowski, 2010, s. 22).

W polskich instytucjach wsparcia dziennego, których praca skierowana jest do dzieci, młodzieży i rodzin pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie, jednym z priorytetów działań instytucjonalnych powinno być wdrażanie pedagogiki „równych szans”. Bezsprzecznie nie jest to jedyne miejsce, gdzie edukacja równościowa wdrażana być powinna. Jednak jest to jedno z miejsc, które ze względu na swoją działalność lokalną, zadania określone w ustawie, wspiera i wspomaga rozwój młodego pokolenia, które ze względu na środowisko, z którego pochodzi, ma znacząco obniżone szanse rozwoju.

Działania podejmowane w instytucjach wsparcia dziennego w środowisku lokalnym mogą przyjmować charakter cykliczny i ciągły (systematyczność pracy z naturalnymi kryzysami rozwojowymi przez pewien okres w kontekście „samorealizacji”) oraz incydentalny (np. wsparcie w rozwiązywaniu nagłych kryzysów rodzinnych). Aczkolwiek, by działania prowadzone przez wychowawców i pracowników instytucji wsparcia dziennego w środowiskach lokalnych, a także w szerszym kontekście – nauczycieli, edukatorów i innych osób pracujących z dziećmi i młodzieżą mogły być efektywne, warunkiem podstawowym jest ich profesjonalizm (Wysocka, 2012). Ponadto, zwłaszcza w środowiskach defaworyzowanych społecznie, praca wychowawcy i pomoc dla dzieci, młodzieży i ich rodzin powinna być wieloaspektowa. Ponadto, niezmiennie postuluje się, iż „konieczne jest stworzenie takiego systemu, który stworzyłby dla wszystkich młodych ludzi duże możliwości edukacyjne, aby żadna jednostka nie została pominięta i miała zapewniony dostęp do kształcenia na wszystkich etapach, zgodnie z jej zdolnościami i potrzebami” (Cęcelek, 2011, s. 102). Natomiast, by praca była owocna w tym zakresie, powinno się zakładać współpracę przede wszystkim środowiska rodzinnego, szkolnego i lokalnego, tak więc najbliższego otoczenia dzieci i młodzieży, które dbając o ich dobro i ukierunkowanie w stronę ich wieloaspektowego rozwoju, będą przybierać formę regularnej i pozytywnej relacji, oferować partnerską otwartość w komunikacji oraz wzajemne zaangażowanie i wspólną odpowiedzialność za podejmowane działania.

### **Praca wychowawcy w środowiskach defaworyzowanych społecznie**

Na stanowisku wychowawcy w instytucjach wsparcia dziennego (poza wcześniej wspomnianymi wytycznymi) mogą pracować osoby z wyższym wykształceniem, które ukończyły studia mające w programie resocjalizację, pracę socjalną lub pedagogikę opiekuńczo-wychowawczą, jak również osoby, które ukończyły studia podyplomowe lub kurs kwalifikacyjny z zakresu pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej. Poza tym na stanowisku wychowawcy mogą pracować również osoby, które posiadają co najmniej wykształcenie średnie i udokumentowany przynajmniej trzyletni staż pracy z dziećmi lub rodziną (Ustawa

z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, Dz.U. 2011 nr 149 poz. 887). Wobec tego wykształcenie wychowawców w instytucjach wsparcia dziennego jest zróżnicowane m.in. pod kątem wykształcenia, a w związku z tym także zdyNAMIZOWANE w zakresie kompetencji wychowawczych i pedagogicznych. Niektóre role wychowawcy, a zatem również kompetencje zawodowe, które powinien posiadać, są określone przez zadania, które powinny być realizowane w instytucjach wsparcia dziennego działających lokalnie. Podstawowy zakres zadań został przedstawiony w ustawie: „Placówka wsparcia dziennego prowadzona w formie opiekuńczej zapewnia dziecku: opiekę i wychowanie; pomoc w nauce; organizację czasu wolnego, zabawę i zajęcia sportowe oraz rozwój zainteresowań. Placówka wsparcia dziennego prowadzona w formie specjalistycznej w szczególności: organizuje zajęcia socjoterapeutyczne, terapeutyczne, korekcyjne, kompensacyjne oraz logopedyczne; realizuje indywidualny program korekcyjny, program psychokorekcyjny lub psychoprofilaktyczny, w szczególności terapię pedagogiczną, psychologiczną i socjoterapię. Placówka wsparcia dziennego prowadzona w formie pracy podwórkowej realizuje działania animacyjne i socjoterapeutyczne” (Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, Dz.U. 2011 nr 149 poz. 887, art. 24).

Ponadto, w ramach działalności jednej instytucji wsparcia dziennego, w środowisku lokalnym mogą być łączone zadania z różnych form placówek. Zazwyczaj są one określone i opisane również w statutach i regulaminach danych instytucji. W związku z czym, to kierownik zarządza, które z rodzajów form wsparcia i opieki będą realizowane w danej instytucji. Decyduje on także o przyjęciu poszczególnych pracowników, którzy będą pracować bezpośrednio z dziećmi, młodzieżą i ich rodzinami. To właśnie na nim spoczywa m.in. początkowa odpowiedzialność doboru pracowników – nauczycieli-wychowawców, którzy będą podejmować szereg działań w pracy z dziećmi, młodzieżą i ich rodzinami ze środowisk defaworyzowanych społecznie. Wobec tego, to kierownik, jako inicjator oddziaływań wychowawczych i wspierających uczestników zajęć, buduje tzw. intencjonalne środowisko wychowawcze w kręgu lokalnym, „które zostało celowo wydzielone do oddziaływania wychowawczego na osobowość wychowanka w procesie wychowania i socjalizacji oraz do organizowania tegoż procesu” (Paszkiwicz, 2015, s. 35). Tego typu środowiska, do których zaliczyć można różne rodzaje i formy placówek wsparcia dziennego, charakteryzują się zarówno wpływem działań zamierzonych, intencjonalnych, jak i niezamierzonych, które poprzez integrację, powtarzalność i systematyczność pracy zachowują pozytywne wyniki oddziaływań.

Analizując pracę nauczyciela-wychowawcy w środowiskach defaworyzowanych społecznie, poza udokumentowaniem profesjonalnego przygotowania kandydata do wykonywania zawodu, należy zwrócić uwagę również na jakość owego profesjonalnego przygotowania, na którą składają się poszczególne komponenty. Z jednej strony bezsprzecznie *przygotowanie merytoryczne*, z drugiej zaś

*kompetencje osobowo-relacyjne* (Wysocka, 2012, s. 343). W pierwszej z grup najważniejsze elementy to: posiadanie aktualnej wiedzy i warsztatu na temat rozwoju, potrzeb, problemów czy oczekiwań społecznych; podejmowanie świadomego, refleksyjnego i krytycznego myślenia w kontekście zmian społeczno-kulturowych, które mają bezpośredni wpływ na rozwój młodych ludzi. Ponadto weryfikacja potrzeb, oczekiwań i możliwości w zakresie wspierania i wspomaganie osób pochodzących ze środowisk defaworyzowanych, także pod względem adekwatności działań na podstawie analizy czynników zewnętrznych i wewnętrznych. W drugiej grupie natomiast znajdują się przede wszystkim cechy osobowościowe i kompetencje miękkie nauczyciela-wychowawcy, dotyczące komunikacji interpersonalnej i intrapersonalnej (Wysocka, 2012).

Narastające i piętrzące się zmiany we współczesnym świecie mają wpływ na wymagania wobec osób pracujących z drugim człowiekiem w jakimkolwiek zakresie: edukacyjnym, pomocowym, zdrowotnym itp. Dyferencjacje społeczne, wynikające m.in. z szeregu światowych problemów ekonomicznych, cywilizacyjnych, kulturowych, politycznych czy społecznych, przynoszą pozytywne, ale również negatywne skutki w szerokim zakresie, szczególnie względem osób pochodzących ze środowisk defaworyzowanych. Świadomość i odpowiednia diagnoza oraz zidentyfikowanie potrzeb wynikających z dyferencjacji społecznych to również jeden z bazowych komponentów, który przyczynia się do jakości pracy nauczyciela-wychowawcy. W tym zakresie można by przyjąć różne modele zaproponowane przez socjologów, pedagogów, psychologów i przedstawicieli innych dyscyplin naukowych (Kotlarska-Michalska, 2005), którzy w swoich analizach teoretycznych i empirycznych poruszają kwestię oddziaływań, przyczyn i skutków globalnych kwestii związanych z wyżej przedstawionymi problemami w zakresie pracy z drugim człowiekiem.

Wychowawca w środowiskach defaworyzowanych przede wszystkim powinien posiadać wiedzę i kompetencje w zakresie diagnozy, analizy i budowania rozwiązań dotyczących potrzeb wynikających z nierówności społecznych; konfliktów lokalnych i sytuacji ekonomiczno-gospodarczej rodzin oraz dysproporcji w rozwoju ekonomicznym; ruchów migracyjnych; zagrożeń cywilizacyjnych; degradacji środowiska; jak również tkwiących w możliwościach wynikających z: rozwoju społecznego; postępu naukowo-technicznego; ruchów społecznych i kulturowych czy procesów integracji społecznej (Trempała, 2005; Kawula, 2005; Spętana, 2005). W niniejszej publikacji zostały wymienione tylko wybrane problemy współczesnego świata, które oddziałują na wychowawcze i społeczno-kulturowe kompetencje współczesnego nauczyciela-wychowawcy w środowiskach defaworyzowanych społecznie, (ale również mające odzwierciedlenie w pracy w innych środowiskach, gdzie wychowawcy podejmują pracę z dziećmi, młodzieżą czy osobami dorosłymi).

Przed współczesnymi wychowawcami, jako profesjonalistami, którzy efektywnie wykonują swoją pracę, społeczeństwo stawia szeroki zakres wymagań,

które powinni wypełniać, by móc należycie wspierać i pomagać w wieloaspektowym rozwoju dzieci oraz rodziny w wypełnianiu funkcji rodzinnych w środowiskach defaworyzowanych społecznie. Jednakże w polskich instytucjach wsparcia dziennego w środowisku lokalnym wychowawcy spędzają tylko kilka godzin pracy (zazwyczaj w godzinach popołudniowych, mniej więcej 4–5 godzin dziennie, w dni robocze), co nie pozostawia wątpliwości, że nawet entuzjastyczne nastawienie do wykonywanego zawodu samego nauczyciela-wychowawcy nie będzie efektywne bez współpracy z rodzicami czy opiekunami dziecka, a także środowiskiem szkolnym i lokalnym. Ważnym elementem tej współpracy jest zaangażowanie się każdej ze stron, partnerstwo, odpowiedzialność i chęć świadomego działania w kierunku „nauczenia go [dziecka] obowiązujących zasad funkcjonowania w społeczeństwie oraz wykształcenie u niego hierarchii wartości zgodnej z oczekiwaniami społecznymi” (Opora, 2013, s. 10), które *de facto* nie zawsze są związane z historią jego rodziny i zgodne z normami w tej rodzinie realizowanymi.

### **Implikacje pedagogiczne w kontekście skutecznej pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą oraz ich rodzinami ze środowisk defaworyzowanych społecznie**

Współcześnie czynniki warunkujące dyferencjacje społeczne w znaczącym stopniu dotyczą środowisk defaworyzowanych społecznie, a szczególnie dzieci i młodzieży, które z nich pochodzą. Wszelkie umiejętności nauczycieli-wychowawców, którzy pracują w tych środowiskach, koncentrują się na znaczeniu działań podejmowanych w środowisku lokalnym, ich ważności i efektywności.

Skuteczna praca wychowawcza z dziećmi, młodzieżą i rodzinami ze środowisk defaworyzowanych społecznie w podstawach powinna opierać się na rzetelnej diagnozie rodziny oraz jej najbliższego otoczenia. Następnie na budowaniu i kształtowaniu relacji z osobą/osobami, które są odbiorcami jego działań. W dalszej kolejności na motywowaniu i wspieraniu wychowanka w wieloaspektowym rozwoju, poprzez aktywne słuchanie, stosowanie komunikatów pozytywnych czy stosowanie porozumienia bez przemocy (w ramach którego dziecko samo nawiązuje kontakt ze sobą, z innymi, i przepracowuje potrzeby własne i innych), (Marshall, 2003) w codziennej pracy wychowawczej, co w konsekwencji pozwala na wydobywanie zasobów dziecka, daje możliwość partnerskiego zaangażowania się w przeanalizowanie danych problemów, podsumowania ich i formułowania rozwiązań.

Niniejsze opracowanie powstało na podstawie badań ilościowo-jakościowych, a zwłaszcza części obserwacyjnej badań, prowadzonych przez autorkę podczas zajęć realizowanych przez wychowawców dla dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych w instytucji hiszpańskiej i polskiej, których dzia-



łalność jest umiejscowiona w systemach społecznych danych krajów, a jej prowadzenie zostało zlecone poszczególnym podmiotom (instytucjom pozarządowym) przez urzędy miast. Jakościowa obserwacja uczestnicząca prowadzona była przez autorkę w instytucjach osobiście, w okresie od stycznia do grudnia 2017 roku. W każdej z instytucji podczas zajęć z jedną grupą uczestniczyło dwóch wychowawców – kobieta i mężczyzna. Należy jednak zaznaczyć, że wiele instytucji wsparcia dziennego działających lokalnie w środowiskach defaworyzowanych odmówiło możliwości przeprowadzenia badań w ich instytucji. Zatem można przyjąć, że opisywane w niniejszym artykule dane należą do tych instytucji, które mogą posłużyć za wzór w kontekście chęci ulepszenia zakresu ich działalności i otwartości w kontekście ewaluacyjnym.

Podczas badań zauważyłam pewne cechy i umiejętności, które charakteryzowały wychowawców, a jednocześnie które uważam za priorytetowe w zakresie skutecznej pracy wychowawczej. Należy zaznaczyć, że wychowawcy, z którymi współpracowałam w ramach badań, byli otwarci na obserwację i spotkania ewaluacyjne, które traktowali w swoim zakresie rozwojowo. Uważam, że obserwowani wychowawcy byli profesjonalistami w zakresie prowadzonych przez siebie zajęć. Wszyscy posiadali dodatkowe uprawnienia (np. terapeutyczne, socjoterapeutyczne, prawne), które pozwalały im na szerszy zakres działań w kierunku wieloaspektowego rozwoju dzieci i młodzieży korzystających z zajęć w systemie ciągłym. Ponadto odbywali również cykliczne spotkania o różnicowanej tematyce z rodzicami/opiekunami dzieci, które korzystały z oferty zajęciowej. Realizowali także działania społeczne z zaangażowaniem osób z lokalnej społeczności, w danej dzielnicy, ze środowisk defaworyzowanych społecznie.

Do najważniejszych cech i umiejętności wychowawców, jako prowadzących efektywne działania w zakresie wspierania, pomocy i rozwoju osób pochodzących ze środowisk defaworyzowanych, w mojej opinii należą:

- szczegółowa diagnoza i ciągła obserwacja zmian w związku z sytuacją wychowanka i jego otoczeniem rodzinnym, szkolnym i lokalnym;
- stała i aktywna współpraca z dzieckiem, jego rodzicami/opiekunami, jak również z nauczycielami i środowiskiem rówieśniczym;
- pewność siebie, wiarygodność, otwartość i prawdomówność wychowawcy;
- osobowość, poczucie humoru, brak sztywnych barier komunikacyjnych;
- indywidualizacja pracy i energii względem każdego wychowanka;
- wzmacnianie pedagogiczne wychowanka i jego rodziny/opiekunów;
- cierpliwość i konsekwencja w działaniu wychowawcy;
- zaufanie do siebie i innych;
- zaangażowanie i troska względem wychowanka;
- twórczy potencjał wychowawcy;
- dbanie o dalszy rozwój i komfort pracy – zarówno własny, jak i innych pracujących.

Odnajduję również obszary pracy wychowawców w instytucjach wsparcia dziennego w środowisku lokalnym, (a także osób pracujących z dziećmi i młodzieżą w ogóle), w zakresie których, moim zdaniem, powinni oni poszerzyć lub nabyć nowe umiejętności. Zwłaszcza w instytucjach polskich zauważam potrzebę wzmocnienia lub nabycia kompetencji w zakresie organizowania zajęć dotyczących inności i odmienności, m.in. etnicznej, narodowościowej i kulturowej. Odnoszę wrażenie, że w związku z aktualną sytuacją polityczną, m.in. przez wzrost migracji, nauczyciele-wychowawcy pozostają zagubieni w kontekście organizowania wsparcia i pomocy, a także integracji działań dla osób, które często ze względu na swoje pochodzenie należą do grupy osób defaworyzowanych społecznie. „W ciągu ostatnich trzech lat liczba cudzoziemców, którzy posiadają ważne dokumenty uprawniające do pobytu w Polsce (m.in. zezwolenie na pobyt czasowy lub stały), wzrosła o blisko 90 tys. osób (o 61 proc.) – ze 146 tys. do ponad 234 tys. Najliczniejszą grupę stanowią obywatele Ukrainy” (Urząd ds. cudzoziemców, 2016). Drugim zakresem kompetencji, którego braki widoczne były w Tarragonie i w Poznaniu, to wciąż kwestia organizowania zajęć z zakresu nowych technologii. W instytucjach wsparcia dziennego działających w środowisku lokalnym, skierowanych do osób defaworyzowanych społecznie, albo brak zajęć wykorzystujących technologie informacyjno-komunikacyjne, albo są one bardzo ograniczone wyposażeniem. Jednak nie tylko brak sprzętu stanowi problem, również kompetencje nauczycieli-wychowawców w tym zakresie są wciąż bardzo niskie. Organizowane zajęcia technologiczne dotyczą zazwyczaj jedynie możliwości zrealizowania przez dzieci zadań domowych przy użyciu komputera lub służą celom rozrywkowym (gry online). Jedną z propozycji ulepszenia pracy w tym zakresie (i jednocześnie podniesienia atrakcyjności) jest rozwinięcie i pogłębienie wiedzy z zakresu nowych technologii, gdzie propozycją może być nowatorski model TPACK (technopedagogiczny model wiedzy i kompetencji nauczycieli), który zakłada nabywanie przez nauczycieli wiedzy i kompetencji z zakresu przygotowania pedagogicznego, przedmiotowego oraz technologicznego (Klichowski, 2015).

Skuteczna praca wychowawców w środowiskach defaworyzowanych jest pożądana przez społeczeństwo. Zależy ona od wielu czynników, m.in. zmian w ustawodawstwie, jednak dopiero jeżeli zmiana, chęć dalszego rozwoju, będzie motywacją do podejmowania i planowania innowacyjnych działań, będzie ona w pełni satysfakcjonująca dla adresatów i wychowawców. „Instrumenty państwa, ustawy czy rozporządzenia nie nauczą ludzi zmieniania nawyków i budowania nowych aspiracji. To zadanie dla organizacji pozarządowych, działających w środowiskach zamieszkania i wyprowadzających ludzi z biedy” (Segiet, 2005, s. 152). Przede wszystkim należy cały czas wzmocniać i rozwijać twórczą i refleksyjną aktywność nauczycieli-wychowawców, gdyż „twórczy nauczyciel, tworząc klimat sprzyjający innowacjom, wychowuje uczniów w duchu inicjatywy i nowatorstwa” (Magda-Adamowicz, 2016, s. 227), a jest to niezwykle istotne, zwłaszcza w środowiskach defaworyzowanych społecznie.

## Bibliografia

- Cęcelek, G. (2005). Rodzina – jej przemiany oraz zagrożenia i problemy wychowawcze. *Mazowieckie Studia Humanistyczne*, 1–2, 239–249.
- Cęcelek, G. (2011). *Sytuacja szkolna dziecka z rodziny ubogiej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Czechowska-Bieluga, M. (2013). Social distance between professional helpers/social workers and social assistance clients. In: S. Byra, E. Chodkowska (ed.), *Socio-pedagogical contexts of social marginalization*. Lublin: Maria Curie-Skłodowska University Press.
- Danecka, M. (2014). *Partycypacja wykluczonych. Wyzwanie dla polityki społecznej*, Warszawa: Wydawnictwo Oficyny Naukowej.
- Janułaajtys, D. (2011). Marginalizacja i wykluczenie jako implikacje defektu funkcji opiekuńczo-wychowawczej. *Pedagogika Rodziny*, 1(1), 69–81.
- Kawula, S. (2005). Drogi dystansujące biografie ludzkie: marginalizacja, wykluczenie i normalizacja. Przykład bezrobocia i biedy w małym mieście. W: K. Marzec-Holka (red.), *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy socjalnej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Klichowski, M. (2015). Model TPACK. O potrzebie technopedagogicznego podejścia do wiedzy i kompetencji nauczycieli. W: J. Pyżalski (red.), *Nauczyciel w ponowoczesnym świecie. Od założeń teoretycznych do rozwoju kompetencji*. Łódź: Wydawnictwo theQ studio.
- Kotlarska-Michalska, A. (2005) Przyczyny i skutki marginalizacji w Polsce. W: K. Marzec-Holka (red.), *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy socjalnej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Kuszak, K. (2010) Poziom kompetencji komunikacyjnej a defaworyzacja dziecka w środowisku szkolnym. W: K. Hirszel, R. Szczepanik, A. Zbonikowski, D. Modrzejewska (red.), *Psychospołeczne uwarunkowania defaworyzacji dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Kuśpit, M. (2013). Social exclusion of the unemployed and the homeless. Psychological analysis of personality and emotional factors. In: S. Byra, E. Chodkowska (ed.), *Socio-pedagogical contexts of social marginalization*. Lublin: Maria Curie-Skłodowska University Press.
- Magda-Adamowicz, M. (2016). Sytuacje twórcze jako trudne sytuacje szkolne. W: M. Cywińska (red.), *Oblicza trudnego dzieciństwa. Konteksty rodzinno-educacyjne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Marshall, B.R. (2003). *Porozumienie bez przemocy – o języku serca*. Warszawa: Agencja Wydawnicza Jacek Santorski & Co.
- Opora, R. (2013). *Resocjalizacja: wychowanie i psychokreacja nieletnich niedostosowanych społecznie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Paszkievicz, A. (2015). *Warunki skutecznej pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą niedostosowaną społecznie*. Warszawa: Wydawnictwo Difin SA.
- Pyżalski, J. (2015). Wstęp. W: J. Pyżalski (red.), *Wychowawcze i społeczno-kulturowe kompetencje współczesnych nauczycieli. Wybrane konteksty*. Łódź: Wydawnictwo theQ studio.
- Segiet, K. (2005). Skutki ubóstwa przyczyną zaburzonego dzieciństwa. W: K. Marzec-Holka (red.), *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy socjalnej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Spętana, J. (2005). Marginalizacja jako element współczesnego świata. W: K. Marzec-Holka (red.), *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy socjalnej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Trempała, E. (2005). Zagrożenia rozwoju człowieka marginalizacją i wykluczeniem w środowiskach lokalnych a pedagogika społeczna. W: K. Marzec-Holka (red.), *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy socjalnej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Tyszka, Z. (1976). *Socjologia rodziny*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Urząd ds. cudzoziemców, (dane z 10.08.2016 r.). Pozyskano z: <https://udsc.gov.pl/ponad-234-tys-cudzoziemcow-z-prawem-pobytu-w-polsce/> [dostęp: 15.10.2017].
- Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, Dz.U. 2011 nr 149 poz. 887.
- Wysocka, E. (2012). Wspomaganie rozwoju młodego pokolenia – problemy i zasady pomagania. W: E. Wysocka (red.), *Dzieci i młodzież w niegościnnym świecie. Zagrożenia rozwojowe i społeczne*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Zbonikowski, A. (2010). Społeczne oddziaływania defaworyzujące a poczucie własnej wartości dzieci i młodzieży. W: K. Hirszel, R. Szczepanik, A. Zbonikowski, D. Modrzejewska (red.), *Psychospołeczne uwarunkowania defaworyzacji dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.

## **Educator's work in socially disfavoured backgrounds. Pedagogical implications on the basis of own research**

### **Summary**

The main aim of this publication is to present the actions of educators who works in local-day support institutions (e.g. common centers, environmental centers) and the importance of their actions in the context of the development of pupils. Children and adolescents who benefit from these institutions usually come from socially disfavoured backgrounds (it means, from families at risk of marginalization or social exclusion, or families already socially excluded due to social problems, poverty and extreme poverty, educational failures etc.). Theses and conclusions in this article have been presented mainly on the basis of the observational part of the research conducted by the author in the institutions in Poznań and Tarragona.

**Keywords:** non-formal education, child, pedagogical implications, socially disfavoured backgrounds.