

EDUKACJA BEZ WYKLUCZENIA

ABC wsparcia dla dzieci z rodzin zagrożonych wykluczeniem społecznym

Informator dla nauczycieli i nauczycielek

**EDUKACJA BEZ WYKLUCZENIA –
ABC wsparcia dla dzieci z rodzin
zagrożonych wykluczeniem społecznym**

Informator dla nauczycieli i nauczycielek

Wydanie pierwsze, grudzień 2007

© **Fundacja Przestrzenie Dialogu**

ul. Zakopiańska 32b/4

80-142 Gdańsk

tel./fax: +48 58 302 10 01

fundacja@przestrzeniedialogu.pl

www.przestrzeniedialogu.pl

Agnieszka Kaim

Agata Gugniewicz

Konsultacja naukowa: **Aleksandra Lewandowska – Walter**

Redakcja i korekta: **Beata Maciejewska**

Wszelkie prawa zastrzeżone. Publikacja może być przedrukowywana i reprodukowana w całości lub w części w celach niekomercyjnych z podaniem źródła.

SPIS TREŚCI

WSTĘP	5
RODZINY NIETRADYCYJNE W PODRĘCZNIKACH SZKOLNYCH	8
RODZINY MONOPARENTALNE	10
A. Definicje i dane	10
B. Problemy związane z wykluczeniem i dyskryminacją	11
RODZINY ZREKONSTRUOWANE	13
A. Definicje i dane	13
B. Problemy związane z wykluczeniem i dyskryminacją	14
RODZINY PARTNERÓW	15
A. Definicje i dane	15
B. Problemy związane z wykluczeniem i dyskryminacją	16
RODZICIELSTWO OSÓB HOMOSEKSUALNYCH	16
A. Definicje i dane	16
B. Problemy związane z wykluczeniem i dyskryminacją	18
RODZINY ZASTĘPCZE I DZIECI WYCHOWYWANE PRZEZ KREWNYCH	19
A. Definicje i dane	19
B. Problemy związane z wykluczeniem i dyskryminacją	20
RODZINY ADOPCYJNE	21
A. Definicje i dane	21
B. Problemy związane z wykluczeniem i dyskryminacją	22
DOMY DZIECKA I RODZINNE DOMY DZIECKA	23
A. Definicje i dane	23
B. Problemy związane z wykluczeniem i dyskryminacją	26
C. ZAPOBIEGANIE WYKLUCZENIU. PROFILAKTYKA. NAUKA TOLERANCJI	29
Reagowanie na wykluczenie w klasie	29
Kontakt z rodzinami podopiecznych	30
Pozytywny język	30
Szkolne uroczystości rodzinne	31
Propozycje zajęć	33
I. Ćwiczenia dla dzieci	34
Ćwiczenie 1. „Rodzinna tęcza”	34
Ćwiczenie 2. „Las”	44

II. Ćwiczenia dla młodzieży.....	47
Ćwiczenie 3. „Definicja rodziny”	47
Ćwiczenie 4. „Rodzinny krok naprzód”	49
Ćwiczenie 5. „Wyraź swoje zdanie”	53
INFORMACJE O AUTORKACH	55
BIBLIOGRAFIA.....	56

Nie da się wspierać dzieci będąc przeciwko ich rodzinom.

P. Hulsebosch i M. Koerner

WSTĘP

Informator pt. „EDUKACJA BEZ WYKLUCZENIA – ABC wsparcia dla dzieci z rodzin zagrożonych wykluczeniem społecznym” kierujemy do nauczycieli i nauczycielek, pedagogów i pedagożek, trenerów, trenerek i innych osób pracujących z dziećmi i młodzieżą. Jego głównym celem jest wzbudzenie społecznej refleksji na temat szkolnej sytuacji dzieci z rodzin nietradycyjnych, dostarczenie pedagogom i pedagożkom podstawowej wiedzy na ten temat i wskazanie im sposobów radzenia sobie z najczęściej spotykanymi problemami wynikającymi z uprzedzeń wobec nowych typów rodzin. Celem projektu jest zatem zapobieganie wykluczeniu społecznemu poprzez wpłynięcie na procesy wychowawcze w szkole tak, aby jak najszersza grupa dzieci czuła się dobrze w grupie rówieśniczej.

Uważamy, iż dobry pedagog powinien umieć odpowiadać na potrzeby wszystkich swoich podopiecznych i starać się, by żadne dziecko nie padało ofiarą nietolerancji, wykluczenia lub przemocy.

Rodzina się zmienia

Jeszcze nie tak dawno ogólnie przyjęta definicja rodziny brzmiała następująco: „Rodzina to grupa społeczna, za podstawę której przyjmuje się instytucję małżeństwa i wynikający z niego stosunek pokrewieństwa lub adopcji” (Kawula, 1998, s.26, za: Woźniak, 2000). Obecnie postuluje się odejście od jednej definicji rodziny w kierunku budowania typologii różnorodnych rodzin (tamże). Ta zmiana optyki staje się koniecznością – „standard matka, ojciec plus dziecko coraz częściej nie odpowiada rzeczywistości” (Kawula, 2007b, s. 380). Nasza publikacja koncentruje się zatem wokół rodzin nietradycyjnych: monoparentalnych, zrekonstruowanych, adopcyjnych i zastępczych. Porusza także temat wychowanków domów dziecka oraz dzieci wychowywanych przez heteroseksualne i homoseksualne pary nieformalne.

Wykluczenie dzieci z rodzin nietradycyjnych

Na wykluczenie społeczne szczególnie narażone są osoby, które doświadczają przejawów dyskryminacji i uprzedzeń, oraz mają utrudniony dostęp do ważnych instytucji i zasobów społecznych (Narodowa Strategia Integracji Społecznej dla Polski, 2004). Szkoła z pewnością należy do tych instytucji, które w znacznym stopniu warunkują osiągnięcie sukcesu życiowego. Sukces szkolny zależy zaś m.in. od pozycji ucznia w klasie. Dziecko chętniej uczęszcza do szkoły, jeśli czuje się w klasie akceptowane i lubiane. Taka sytuacja daje mu możliwość społecznego rozwoju. Natomiast dziecko izolowane przez grupę rówieśniczą pozbawione jest tej możliwości, na skutek odrzucenia brakuje mu wielu socjalizacyjnych bodźców (Cudak, 2003). Wykluczenie przez rówieśników prowadzi do obniżenia zaangażowania w zajęcia lekcyjne i spadku osiągnięć szkolnych (Buhs, Ladd, Herald, 2006). Na izolację w klasie szkolnej szczególnie narażone są dzieci, które w jakiś sposób wyróżniają się z grupy (Dambach, 2003), często są to dzieci z rodzin nietradycyjnych.

Powszechna niewiedza na temat potrzeb i problemów rodzin nietradycyjnych utrudnia tym rodzinom kontakt ze szkołą i z innymi instytucjami, z sąsiedztwem etc., co odbija się na dobrostanie rodziców i wychowywanych przez nich dzieci (Gross, 1999). Na prawidłowe funkcjonowanie dziecka w szkole ma bowiem wpływ również współpraca tej instytucji z jego rodziną. Rodzice powinni stanowić integralną część szkoły. „Celem [tego] partnerstwa jest wsparcie dziecka w pełnym rozwoju jego potencjału i osiągnięciu wysokiej jakości życia (...)” (Mendel, 2006, s.163). W przypadku rodzin nietradycyjnych, które z różnych przyczyn są ofiarami uprzedzeń i niezrozumienia, taka partnerska współpraca jest bardzo utrudniona. Aby mogła ona zaistnieć, konieczne jest upowszechnianie wiedzy na temat nowych form rodziny i obalanie szkodliwych mitów na ich temat.

Celem niniejszej publikacji nie jest rozstrzygnięcie, które typy rodzin są bardziej korzystne, a które mniej korzystne dla wychowywania dzieci. Nie negujemy istnienia pewnych problemów wynikających z danej struktury rodzinnej (np. zazwyczaj negatywnego wpływu rozwodu na dziecko), jednak skupiamy się głównie na problemach wynikających z dyskryminacji i niewiedzy na temat rodzin nietradycyjnych. Punktem wyjścia naszej refleksji jest fakt, że różnorodne formy rodziny już istnieją, a zadaniem pedagogów, pedagożek, nauczycieli i nauczycielek jest zminimalizowanie dyskryminacji dzieci z rodzin nietradycyjnych i próba docenienia rodzinnej różnorodności, niezależnie od własnych opinii na temat rozwodów, rodzicielstwa osób homoseksualnych etc. Każdy ma

prawo do własnych poglądów na temat kierunku przemian współczesnej rodziny, jednak w centrum naszych rozważań powinno znaleźć się dziecko, które musi czuć się pełnoprawnym członkiem grupy rówieśniczej bez względu na to, w jakiej rodzinie się wychowuje. Ten cel da się osiągnąć jedynie przez nauczanie tolerancji wobec rodzin nietradycyjnych.

Zawartość i struktura informatora

Informator omawia siedem nietradycyjnych form życia rodzinnego, w tym domy dziecka, które są instytucjonalną formą opieki ewoluującą w stronę opieki zbliżonej do rodzinnej. Rodziny zastępcze i problematykę dzieci wychowywanych przez krewnych zdecydowałyśmy się omówić łącznie z uwagi na fakt, iż znaczna większość rodzin zastępczych to tzw. rodziny spokrewnione. Z rozdziału o rodzicielstwie partnerów postanowiłyśmy wyodrębnić tematykę rodzicielstwa par homoseksualnych. Dokonany przez nas podział nie jest oczywiście rozłączny – np. rodzina adopcyjna może być jednocześnie rodziną monoparentalną.

Pierwsza część informatora zawiera informacje na temat obecności rodzin nietradycyjnych w podręcznikach szkolnych. Następnie każdy typ rodziny szczegółowo omówiono pod kątem jego tworzenia się i funkcjonowania oraz występowania w naszym społeczeństwie (część „A”), a także doświadczania problemów wynikających z uprzedzeń i dyskryminacji (część „B”). Część „C” informatora dotyczy zaś wszystkich rodzin – ma ona za zadanie wskazanie pedagogom i pedagożkom sposobów na przeciwdziałanie wykluczeniu i kształtowanie u dzieci tolerancji wobec rodzin nietradycyjnych.

Agnieszka Kaim
Agata Gugiewicz



WARTO PRZECZYTAĆ...

Mikołuszko, W. (2007). Bez babci, bez męża, bez żony, bez dzieci... Czy istnieje jeszcze polska rodzina? *Przekrój*, nr 41. <http://przekroj.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=3084&Itemid=51&limit=1&limitstart=0>

Tomiak, A. (2007). Pożegnanie z klanem. Nasz raport - polska rodzina 2007. *Magazyn Rodzinny - dodatek do Dziennika "Polska"*, 15.12.2007, nr 1, str 8-12.

RODZINY NIETRADYCYJNE W PODRĘCZNIKACH SZKOLNYCH

Rodziny nietradycyjne są zasadniczo nieobecne w polskich podręcznikach szkolnych. W żadnym z przeanalizowanych przez nas osiemnastu podręcznikach dla uczniów klas 0-VI nie podjęto świadomie tematu zróżnicowania współczesnych form rodzinnych¹.

Jedyne ślady istnienia takich rodzin odnaleźć można we fragmentach literatury, które zamieszczono w podręcznikach. Jednak czytanki o Ani z Zielonego Wzgórza (dziecku adoptowanym), Harrym Potterze (dziecku osieroconym, wychowującym się u ciotki i wujka) czy Małej Księżniczce z powieści F.H. Burnett (wychowującej się bez matki) nie stają się nigdy punktem wyjścia do refleksji nad rodzinami nietradycyjnymi, a model rodziny składającej się z matki, ojca, córki i syna jest w szkolnych książkach modelem uniwersalnym i wszechobecnym, pomimo faktu, że nie odpowiada on rzeczywistości, w której wychowuje się coraz więcej polskich uczniów i uczennic.

Ponadto rodziny nietradycyjne występują często w podręcznikach w negatywnym, powielającym stereotypy kontekście. Badacze podkreślają dużą rolę podręczników szkolnych (Stinton 1980) w utrwalaniu stereotypów (za: Mackie i in. 1999). W polskich podręcznikach obecny jest zwłaszcza stereotyp złej i okrutnej macochy, który znacznie utrudnia przybranym matkom odnalezienie się w nowej roli (Visher, Visher, 1988 za: Kromolicka, 1998).

W czasach znaczących przemian form rodzinnych powinniśmy pamiętać o tym, że dzieci z rodzin nietradycyjnych mają pełne prawo do uzyskania w szkole pozytywnych wzorców uwzględniających specyfikę ich sytuacji. Podręczniki pokazujące jedynie tradycyjną wizję rodziny zamykają się na rzeczywistość i dają dzieciom z nietradycyjnych rodzin przekaz, że są przedstawicielami marginesu i patologii. Z pewnością nie sprzyja to ich samoocenie, integracji z klasą szkolną i bezpiecznej atmosferze sprzyjającej efektywnej nauce – a są to przecież cele, do których powinni dążyć pedagodzy i pedagożki.

Tymczasem z nielicznych fragmentów podręczników, w których w ogóle nawiązuje się do nietradycyjnych form opieki nad dzieckiem, wynika, iż autorzy nie zakładają, by do klasy takie dzieci mogły uczęszczać. Kwestia ta jest traktowana jako odległa, nie dotycząca uczniów i uczennic bezpośrednio.

¹ W ramach projektu przeanalizowano osiemnaście podręczników szkolnych dla klas 0-VI następujących wydawnictw: Nowa Era, M. Rożak, ADAM, Dom Wydawniczy Bellona, MAC EDUKACJA, Juka, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe.



CZEGO NIE NALEŻY ROBIĆ...

Łuczak, A., Murdzek, A. (2003). *Język polski. Między nami. Podręcznik dla klasy piątej szkoły podstawowej*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe. s. 216

Ewa Lipska „Dom Dziecka”

(...)

Trzydzieści par wyciągniętych rączek

ale tylko po łyżki do zupy mlecznej.

Trzydzieści par oczu otwieranych we śnie

aby dojrzeć rodziców na wzgórzach cukierków.

Gdyby moja mamusia chciała

mogłaby być królową.

Ale musiała umrzeć

bo tatuś zamienił się w wilka.

(...)

Polecenia do tekstu:

- Zapiszcie skojarzenia związane z Domem Dziecka.
- Napisz list do rówieśnika – wychowanka Domu Dziecka – w którym zaoferujesz chęć poznania, przyjaźni. Wykaż się taktem i delikatnością.

DO REFLEKSJI

Abstrahując od wartości artystycznej wiersza, warto się zastanowić, w jakim kontekście go umieszczono i jakie pytania postawiono uczniom i uczennicom.

- Jak powyższe ćwiczenie przebiegnie w klasie, do której uczęszczają dzieci z domu dziecka? Jakie problemy mogą się wówczas pojawić?
- Jak to ćwiczenie wpłynie na integrację wychowanka domu dziecka klasa szkolną? Ułatwi ją czy utrudni?
- Czy ćwiczenie kształtuje równe, partnerskie relacje między dziećmi z domów dziecka i dziećmi wychowującymi się w rodzinach?

RODZINY MONOPARENTALNE

A. Definicje i dane

Rodzina monoparentalna składa się z jednego rodzica i co najmniej jednego dziecka. Rodziny te powstają najczęściej wskutek rozwodu lub separacji, emigracji jednego z rodziców lub jego śmierci, mogą także być tworzone przez niezamężne matki (Trempała, 2003, Kawula, 2007) lub powstawać wskutek świadomej decyzji o samodzielnym rodzicielstwie (Kawula, 2007b).

W niektórych rodzinach tego typu dzieci nie mają kontaktu z drugim rodzicem, w innych zaś zdarzają się sporadyczne lub regularne kontakty (Kawula, 2007). Możliwy jest także model opieki naprzemiennej (np. jeden miesiąc dziecko spędza u taty, jeden u mamy), jest on jednak stosunkowo mało popularny w Polsce.

Badania wykazały, że dzieci z rodzin monoparentalnych są bardziej niż dzieci wychowywane przez dwoje rodziców narażone na różnorodne problemy, w tym na przedwczesne rodzicielstwo i trudności szkolne. Zależność tą wiąże się jednak nie tyle z samym faktem wychowywania w takiej rodzinie, co z faktem, iż rodziny monoparentalne, zwłaszcza tworzone przez matki, częściej doświadczają poważnych problemów finansowych, w tym ubóstwa (Bee, 1997), co z kolei przekłada się na mniejsze nakłady na edukację i na mniejszą ilość czasu poświęcanego dziecku. Pomimo, że wykształcenie samodzielnych matek jest statystycznie wyższe niż wykształcenie ogółu kobiet, co dziesiąta z nich pozostaje na utrzymaniu innych osób (Rymsza, Raclaw-Markowska, 2004). Tymczasem aktywność zawodowa rodzica jest szczególnie ważna także ze względu na wartości i umiejętności, jakie przekazuje się w dzieciom – nie powinny one wzrastać w sytuacji ciągłego korzystania z pomocy społecznej (tamże).

Do powstania rodziny monoparentalnej często dochodzi na skutek rozwodu (Dudak, 2006). U dzieci, które po rozwodzie wychowywane są przez jednego z rodziców, często obserwuje się agresję, impulsywność, drażliwość, brak pewności siebie, przygnębienie i lękliwość (Cudak, 2003, s. 166). Problemy te mogą jednak wynikać nie tyle z samego faktu rozwodu, co z innych czynników, które z reguły mu towarzyszą. Należą do nich między innymi pełne agresji konflikty poprzedzające rozwód, wrogość między rodzicami, brak zainteresowania dzieckiem i zła atmosfera w domu (Cudak, 2003). Takim czynnikiem może być również zubożenie kontaktów z drugim rodzicem (tym, który nie podjął stałej opieki nad dzieckiem), czyli zazwyczaj z ojcem, który często po rozwodzie poświęca dzieciom zbyt mało uwagi, koncentrując się głównie na wspólnych rozrywkach,

wyjazdach, prezentach etc. (por. Woźniak, 2000). Za taki stan rzeczy często odpowiedzialni są nie tylko ojcowie, lecz również niechętnie kontaktom matki (tamże).

Dziecko rozwodzących się rodziców może również przeżywać konflikt lojalności i czuć się winne z powodu rozpadu związku. Musi poradzić sobie z poczuciem straty. Ponadto chłopcy zostający pod opieką matki narażeni są na przejmowanie roli jej partnera/opiekuna, co stanowi dla nich nadmierną, nieadekwatną do ich wieku odpowiedzialność.

Rozwód może mieć również dla dzieci pozytywne skutki, na przykład wtedy, gdy po okresie życia rodzinnego pełnego przemocy, dzięki rozstaniu rodziców mogą one uzyskać stabilizację (Woźniak, 2000). Zdaniem psycholożki Zuzanny Celmer „(...) rozwód przeprowadzony w sposób kulturalny wcale nie musi być rodzinną tragedią. Nie oznacza dla dziecka końca świata. Prawdziwy dramat rozgrywa się wtedy, gdy skłóceniu i agresywni rodzice za wszelką cenę chcą zachować papierowe małżeństwo. Dla dziecka życie w takim domu staje się nie do wytrzymania” (Kazimierczyk, 1998).

Rodziny monoparentalne w liczbach

Według Narodowego Spisu Powszechnego z 2002 roku w Polsce mieszka ponad 2 miliony 30 tysięcy rodzin monoparentalnych (Slany, Kluzowa, 2004), w tym ponad 1 milion 798 tysięcy rodzin tworzonych przez samodzielne matki i 231,8 tysięcy rodzin tworzonych przez samodzielnych ojców. Panny stanowią ok. 8% ogólnej liczby samodzielnych matek (Rymsza, Raclaw-Markowska, 2004).

Liczba rodzin monoparentalnych rośnie, szczególnie w miastach. Rodziny samodzielnych matek stanowią 17,2 % wszystkich rodzin, wychowuje się w nich ponad 1,5 miliona dzieci. Rodziny tworzone przez ojców stanowią zaś 2,2 % ogółu rodzin. Żyje w nich około 328 tysięcy dzieci (Slany, Kluzowa, 2004).

B. Problemy związane z wykluczeniem i dyskryminacją

Dzieci samodzielnych (a zwłaszcza rozwiedzionych) rodziców często wstydzą się swojej nietypowej sytuacji rodzinnej i ukrywają fakt wychowywania się w rodzinie monoparentalnej z obawy przed niezrozumieniem ze strony rówieśników i wychowawców (Cudak, 2003). Może tu mieć znaczenie zarówno pewne tabu rozwodu i przykre przeżycia z nim związane, jak i ciągle obecny w niektórych środowiskach stygmat „panny z dzieckiem” (Hyde, 2000), a także fakt, że najczęściej używane określenia rodzin

monoparentalnych są wykluczające – dzieci te obarczane są stygmatem pochodzenia z „rozbitego domu”.

Dzieci rodziców rozwiedzionych obawiają się ośmieszenia ze strony rówieśników (Bragiel, 1996, za: Woźniak, 2000). Często otoczenie z góry etykietuje takie dziecko i spodziewa się z jego strony zaburzonych i niedostosowanych zachowań, które faktycznie mogą się ujawnić pod wpływem samospełniającego się proroctwa (Woźniak, 2000).

Zdarza się, iż nauczyciele i nauczycielki nie zdają sobie sprawy z wykluczenia dzieci wychowywanych przez jednego rodzica z grupy rówieśniczej i nie umieją na nie odpowiednio zareagować:



CZEGO NIE NALEŻY ROBIĆ...

„Pani w klasie zapytała mnie, gdzie jest mój tatuś. Wstydziłam się powiedzieć, że z nami nie mieszka i powiedziałam, że wyjechał za granicę, bo dzieci śmiałyby się ze mnie.”

Dziewczynka, 9 lat

Źródło: Cudak, H. (2003). *Funkcjonowanie dzieci z małżeństw rozwiedzionych*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 159

Rodziny monoparentalne i wychowujące się w nich dzieci są często traktowane jak zasługujące na litość ofiary, bądź też uważane są za patologię społeczną - żadna z tych postaw nie sprzyja wspieraniu ich (Woodward, 1997), a tylko pogłębia wykluczenie.

Częstym problemem napotykanym przez samodzielnych rodziców są kłopoty finansowe. Rodziny monoparentalne, które zdane są na świadczenia socjalne, mogą doświadczać frustracji i obniżonego poczucia własnej wartości, noszą stygmat bycia „na zasiłku” (Wijnberg, Weigner, 1997), co może być boleśnie odczuwane przez dzieci. Skutki te mogą pogłębiać się u mieszkańców domów samotnej matki i innych tego rodzaju instytucji. W 2002 roku 17% rodzin monoparentalnych żyło poniżej ustawowej granicy ubóstwa (Narodowa Strategia Integracji Społecznej dla Polski, 2004). Kobiety samodzielnie wychowujące dzieci znajdują się w grupie osób szczególnie podatnych na wykluczenie społeczne.

Oprócz obiektywnych problemów materialno-bytowych, ubóstwo może także powodować wykluczanie dzieci wychowywanych jedynie przez matki przez grupę bardziej zamożnych rówieśników.



WARTO PRZECZYTAĆ...

Pałka, J., *Przygody pana Bazylka*. (2003), *Bazylek daje sobie radę*. (2004), *Na kłopoty – Bazylek*. (2006), Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.

Schaeffer, Ch.E., DiGeronimo, T.F., (2002). *Jak rozmawiać z dziećmi o bardzo ważnych sprawach*. Rozdział „Rozwód”. Poznań: Media Rodzina

RODZINY ZREKONSTRUOWANE

A. Definicje i dane

Mianem „zrekonstruowanych” określamy rodziny, w których co najmniej jedno dziecko nie jest wspólnym dzieckiem wychowującej go pary (Slany, Kluzowa, 2004, s.12.).

Można wyróżnić kilka typów rodzin zrekonstruowanych, są to tzw. rodziny z ojczymem (w których kobieta jest biologicznym rodzicem wspólnie wychowywanych dzieci), rodziny z macochą (w których mężczyzna jest biologicznym rodzicem), oraz rodziny połączone (w których każde z partnerów w momencie tworzenia nowej rodziny posiada własne dzieci). Ponadto w każdym z wymienionych typów rodziny wychowywać się mogą wspólne dzieci danej pary.

Zdarza się również tak, że we wspólnym gospodarstwie domowym danej pary na stałe wychowują się dzieci tylko jednego z partnerów, natomiast dzieci drugiego partnera przebywają w rodzinie zrekonstruowanej jedynie co jakiś czas (gdyż są wychowywane przez drugiego rodzica biologicznego).

Jeśli rodzina zrekonstruowana utworzona została na bazie formalnego związku, rodzic przybrany może przysposobić dziecko partnera/partnerki.

Powstanie rodziny zrekonstruowanej poprzedza zazwyczaj rozwód lub śmierć jednego z rodziców. Poradzenie sobie z żalem, złością i poczuciem straty jest konieczne, aby proces tworzenia nowej rodziny się powiódł. Odnalezienie się w rodzinie zrekonstruowanej to dla dziecka duże wyzwanie, wymagające zmiany wielu jego

przyzwyczajień i dzielenia się rodzicem, którego przez pewien czas miał tylko dla siebie (Kromolicka, 1998). Może pojawić się również problem lojalności w stosunku do nieobecnego rodzica, utrudniający budowanie relacji z rodzicem przybranym (tamże).

Rodziny zrekonstruowane w liczbach

Z Narodowego Spisu Powszechnego z 2002 roku wynika, że w Polsce mieszka 107,7 tysięcy rodzin zrekonstruowanych (Slany, Kluzowa, 2004). 68,1% z nich tworzą pary pozostające w formalnych związkach (tamże).

B. Problemy związane z wykluczeniem i dyskryminacją

Sytuacja dzieci wychowujących się w rodzinie zrekonstruowanej odbiega od tradycyjnego modelu, który dominuje w szkolnych podręcznikach: dzieci te mogą mieć więcej niż jedną mamę i więcej niż jednego tatę, ich przyrodnie rodzeństwo może wychowywać się w innym gospodarstwie domowym, poszczególni członkowie ich rodziny mogą nosić różne nazwiska etc., dlatego dzieci te mogą doświadczać niezrozumienia ze strony rówieśników z rodzin tradycyjnych, mogą także wstydzić się swojej sytuacji rodzinnej (por. Cudak, 2003, s.159).

Ponadto słowa określające stosunki w rodzinie zrekonstruowanej („macocha”, „ojczym”) przywołują wiele negatywnych skojarzeń (Kromolicka, 1998), i mogą nie tylko utrudniać dzieciom odnalezienie się w nowej rodzinie, ale i budzić wśród ich otoczenia nadmierne współczucie.



CZEGO NIE NALEŻY ROBIĆ...

„Wszyscy naokoło straszili mnie, że kiedy zamieszkać z macochą pod jednym dachem, to moje życie zamieni się w koszmar. (...) Ludzie, zupełnie bez sensu, sami się nakręcają. Istnieje stereotyp dręczonego Kopciuszka, więc najłatwiej się do niego dopasować. I potem obie strony podchodzą do siebie jak do jeża. (...) Nawet moja babcia załamywała ręce, że tata drugi raz się żeni. Rozpaczała, że macocha na pewno będzie mną pomiatać, że zmarnuje mi życie.”

Kasia

Źródło: Mirska-Królikowska, D. Dobra macocha. *Olivia*, nr 10/07, s.18, <http://olivia.pl/index.php?option=com_olivia¶m=news&nid=2693>



WARTO PRZECZYTAĆ...

Schaeffer, Ch.E., DiGeronimo, T.F., (2002) *Jak rozmawiać z dziećmi o bardzo ważnych sprawach*. Rozdział „Powtórne małżeństwo i przybrani rodzice”. Poznań: Media Rodzina

RODZINY PARTNERÓW

A. Definicje i dane

Rodziny partnerów to takie rodziny, w których para wychowująca dziecko lub dzieci żyje z sobą bez zawarcia formalnego związku (por. Kawula, 2007). Związki partnerskie określa się również mianem konsensualnych (Slany, 1990, za: Janicka, 2006), kohabitacyjnych, niemałżeńskich, wolnych lub nieformalnych.

Kohabitacja to związek, któremu towarzyszy współzamieszkiwanie (prowadzenie wspólnego gospodarstwa domowego), z kolei mianem konkubinatu określa się stały związek, któremu nie towarzyszy wspólne mieszkanie (Kawula, 2007b, Jabłoński, Ostasz, 2001).

Powody decydowania się na związek partnerski są różne – od osobistych przekonań i spadku zaufania do instytucji małżeństwa, po chęć uniknięcia kosztów związanych z weselem czy zachowania świadczeń socjalnych dla rodzin monoparentalnych (por. Kawula, 2007b).

Zdaniem prof. Bogdana Wojciszke, w Polsce kohabitacja jest modelem popularnym zwłaszcza wśród młodych i wykształconych ludzi (tamże).

Rodziny partnerów w liczbach

Z Narodowego Spisu Powszechnego (2002) wynika, że w Polsce mieszka 110,7 tysięcy nieformalnych par wychowujących dzieci (Slany, Kluzowa, 2004).

Liczba osób tworzących związki partnerskie wzrasta (tamże). Wg NSP 2002, na taką formę relacji decyduje się ok. 2,19% wszystkich osób pozostających w związkach, zaś 55,9% wszystkich związków kohabitacyjnych wychowuje dzieci (Szukalski, 2004).

B. Problemy związane z wykluczeniem i dyskryminacją

Życie w związku nieformalnym może spotykać się z dezaprobatą, dlatego część osób żyjących w związkach niemałżeńskich decyduje się tego nie ujawniać (por. Slany, Kluzowa, 2004), co stanowi dla dzieci przekaz, że struktura ich rodziny jest czymś wstydliwym.

Dezaprobatą wobec rodzin partnerów jest większa w środowiskach religijnych i wiejskich (Szukalski, 2004). Część społeczeństwa wyraża zaś jedynie warunkową aprobatę dla związków partnerskich, tzn. akceptuje je tylko wówczas, gdy współzamieszkiwanie stanowi jedynie krótki okres przed ślubem i gdy para formalizuje związek przed urodzeniem się dziecka (Balicki, Frątczak, 2003, za: Szukalski, 2004).

O nieformalnych parach mówi się często, że „żyją w grzechu” albo „na kocią łapę”. Są to określenia negatywne i stygmatyzujące. Odbierają one rodzinom partnerów nieformalnych szacunek, na jaki zasługują na równi z innymi rodzinami. Kwestionują one także trwałość tych rodzin. Tymczasem kohabitacja, podobnie jak małżeństwo, często jest trwałym i stabilnym związkiem (Jabłoński, Ostasz, 2001).

Innym określeniem pojawiającym się często w negatywnym kontekście jest słowo „konkubinat”, które słyszymy głównie przy okazji medialnych doniesień na temat przejawów patologii społecznej, np. znęcania się nad rodziną.

Dzieci często są świadome tego, że model rodziny, w którym się wychowują, wzbudza negatywne reakcje otoczenia. Może to obniżać ich pewność siebie i otwartość w mówieniu o swoim życiu rodzinnym.

RODZICIELSTWO OSÓB HOMOSEKSUALNYCH

A. Definicje i dane

Rodziny, w których role rodzicielskie pełnią osoby tej samej płci, formują się na kilka możliwych sposobów. Ponieważ osoby homoseksualne w różnych momentach swojego życia odkrywają/ujawniają swoją tożsamość seksualną, zdarza się, że tworzą one wcześniej związki heteroseksualne, w których posiadają dzieci. Kiedy wchodzi w związek z partnerem tej samej płci, wychowują je nadal, przy wsparciu nowego partnera. Inne pary decydują się na adopcję, rodzicielstwo zastępcze lub zabieg sztucznego

zapłodnienia (w Polsce pierwsze dwie formy nie są dopuszczane przez prawo) (Matthews, Lease 2001).

Rodziny, w których tandem rodzicielski tworzą osoby tej samej płci, borykają się z podobnymi problemami, co każda inna rodzina (np. finansowymi). Są one jednak obciążone dodatkowo wykluczeniem społecznym, wynikającym m.in. z homofobii - trwałej negatywnej postawy wobec osób homoseksualnych (Herek 2000 za: Bojarska 2005). A zatem rodziny te bardzo często zmuszone są do ukrywania prawdy o sobie, co znacząco wpływa na funkcjonowanie wszystkich jej członków. Ponieważ w świadomości społecznej homoseksualność nie idzie w parze z rodzicielstwem, rodzice homoseksualni obawiają się mówić o sobie otwarcie ze strachu przed utratą praw rodzicielskich. Kolejnymi problemami są nieobecność homoseksualnego modelu rodziny w mediach i kulturze, brak wsparcia ze strony społeczeństwa, państwa, często także brak pomocy ze strony rodziny pochodzenia (Matthews, Lease 2001).

Wokół rodzicielstwa osób o tożsamości homoseksualnej narosło wiele mitów. Niektóre z nich głoszą, że: „dzieci wychowywane przez osoby homoseksualne będą miały w okresie adolescencji większe problemy z określeniem swojej tożsamości seksualnej, będą miały większe problemy ze zdrowiem psychicznym, będą miały złe relacje z rówieśnikami, będą gorzej przystosowane niż ich koledzy i koleżanki wychowujące się w rodzinach heteroseksualnych” (Falk 1994, Patterson, Fulcher, Wainright 2002). Żadna z tych hipotez nie została potwierdzona (Patterson 2000, 2004; Perrin 2002, Tasker 1999; Short 2007). Zgodnie z orzeczeniem Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego (APA) nie ma żadnych naukowych dowodów na to, że skuteczność rodzicielstwa i jakość wychowania są w jakikolwiek sposób powiązane z tożsamością seksualną rodziców. Geje i lesbijki potrafią zapewnić swoim dzieciom równie dobre i wspierające ich rozwój warunki jak rodzice heteroseksualni (Patterson 2000, 2004, Perrin 2002, Tasker 1999). Badania naukowe wykazały także, że dobrostan psychiczny dzieci i ich prawidłowy rozwój nie jest powiązany z tożsamością seksualną rodziców (Patterson 2004, Perrin 2002, Stacey i Biblarz 2001). Jednocześnie APA stwierdza, że dyskryminacja i wykluczenie społeczne rodziców o tożsamości homoseksualnej pozbawia ich dzieci praw i przywilejów, którymi może cieszyć się potomstwo rodziców heteroseksualnych (Sexual orientation, parents & children, APA 2004).

Niektórzy badacze wyrażali także obawy, że dzieci wychowywane przez lesbijki czy gejów będą mieć problemy z nawiązywaniem relacji społecznych, że same będą homoseksualne (stwierdzenie to oparte jest o przekonanie o wyższości tożsamości heteroseksualnej nad homoseksualną) oraz, że będą miały problemy z tożsamością

płciową oraz pełnieniem ról płciowych (np. Hitchens i Kirkpatrick 1985, Falk 1989). Badania nad tożsamością płciową nie wykazały różnic w tym obszarze pomiędzy dziećmi rodziców homo – i heteroseksualnych (np. Green 1978, Golombok, Spencer, Rutter 1983, Gottman 1990, Kirkpatrick i in. 1981). Także dominująca ilość dzieci wychowywanych przez gejów lub lesbijki sama była zorientowana heteroseksualnie (np. Huggins 1989, Bailey i in. 1995, Paul 1986). Badania opisane powyżej prowadzone były głównie na lesbijkach i ich dzieciach (mała ilość badań prowadzona na mężczyznach jest spowodowana tym, iż dużo trudniej jest im zostać rodzicami w związkach jednopłciowych). Przedmiotem badań było zwykle rodzicielstwo osób, które ujawniły swoją orientację po urodzeniu dziecka (tzn. np. kobiet, które zanim weszły w związek lesbijski tworzyły związki heteroseksualne). Niewiele jest naukowych doniesień na temat rodzin, w których rodzice ujawnili się zanim zaczęli starać się o potomstwo (McCandlish 1987, Flaks 1995; za: Patterson 2005; Cooper, Cates 2006). Będzie ich jednak z pewnością dużo więcej z racji wprowadzania coraz mniej dyskryminującego prawodawstwa.

Rodzice homoseksualni w liczbach

Raport polskich organizacji Lambda i Kampania Przeciw Homofobii wykazał, iż około 57 tys. osób homoseksualnych mieszkających w naszym kraju wychowuje dzieci (KPH, Lambda Warszawa 2007). Mogą to być jednak szacunki zaniżone – wiele par jednopłciowych wychowujących dzieci ukrywa swoją seksualną tożsamość z obawy przed dyskryminacją.

B. Problemy związane z wykluczeniem i dyskryminacją

W literaturze przedmiotu znajdujemy niewiele danych na temat problemów szkolnych dzieci wychowywanych w rodzinach homoseksualnych. Powodem tak niewielkiej ilości naukowych doniesień powiązanych z tym tematem jest to, że badacze zajęli się problematyką rodzicielstwa osób homoseksualnych stosunkowo niedawno.

Jak zostało napisane wcześniej, rozwój dzieci wychowywanych przez homoseksualnych rodziców nie odbiega niczym od rozwoju dzieci wychowywanych przez rodziców heteroseksualnych, także jeśli chodzi o relacje z rówieśnikami. Tym, co może być dla nich obciążające, jest kontekst społeczny, w którym żyją: homofobia, dyskryminujące traktowanie przez państwo i społeczeństwo, brak praw i przywilejów, którymi mogą cieszyć się dzieci z rodzin heteroseksualnych. Dodatkowo muszą, z pewnością w dużej części przypadków, utrzymywać w tajemnicy fakt, że mają rodziców

jednej płci. Może to spowodować poczucie wyobcowania, niechęć do przyrowadzania rówieśników do domu (por. Snow, 2004).

Równie ważne dla dobrostanu psychicznego dzieci jest to, jak czują się ze swoją homoseksualnością ich rodzice. A zatem wraz ze wzrostem poziomu akceptacji ze strony społeczeństwa wzrasta komfort życia rodzin homoseksualnych (Matthews, Lease 2001).

Ważnym wymiarem społecznego wykluczenia rodziców homoseksualnych i wychowywanych przez nich dzieci jest nieuregulowana sytuacja prawna takich rodzin. Nie ma możliwości przysposobienia dziecka przez partnera niebędącego rodzicem biologicznym. Niesie to za sobą określone konsekwencje: rodzic nie-biologiczny nie może rozstrzygać o istotnych sprawach dziecka, w przypadku śmierci rodzica biologicznego rodzic nie-biologiczny nie ma prawa do opieki nad dzieckiem, gdy rodzic nie-biologiczny opuści rodzinę nie ma on obowiązku płacenia alimentów etc. Niejasna sytuacja prawna rodzica nie-biologicznego utrudnia mu też współpracę ze szkołą – nie jest postrzegany jak pełnoprawny opiekun.



WARTO PRZECZYTAĆ...

Czubkowska, S. (2007). Gayby boom. *Dziennik Polska*. <[http://www.polskatimes.pl/365_6300.htm?list page=1](http://www.polskatimes.pl/365_6300.htm?list%20page=1)>

Kwaśniewski, T. (2007). Dwie mamy Jasia. *Wysokie Obcasy*. <[http://kobieta.gazeta.pl/wysokie obcasy/1,53662,3831826.html](http://kobieta.gazeta.pl/wysokie-obcasy/1,53662,3831826.html)>

RODZINY ZASTĘPCZE I DZIECI WYCHOWYWANE PRZEZ KREWNYCH

A. Definicje i dane

Rodzinna opieka zastępcza to usankcjonowana prawnie forma opieki nad dziećmi trwale lub czasowo pozbawionymi pieczy rodzicielskiej (PRIDE, 2006).

Wśród rodzin zastępczych wyróżnić można rodziny spokrewnione z dzieckiem, niespokrewnione z dzieckiem i zawodowe niespokrewnione z dzieckiem (w tym: wielodzietne, specjalistyczne i rodziny o charakterze pogotowia opiekuńczego) (Ustawa z dn. 12.03.2004 o Pomocy Społecznej).

Rodziny spokrewnione z dzieckiem stanowią ponad 90% rodzin zastępczych – z reguły są to dziadkowie lub starsze rodzeństwo (Badora, 2001).

Między rodzicami zastępczymi a dziećmi nie powstają takie powiązania rodzinno-prawne, jak w przypadku adopcji (tamże). Sytuacja prawna tych dzieci nie pozwala z reguły na dokonanie pełnego przysposobienia.

Głównym celem umieszczenia dziecka w rodzinie zastępczej jest udzielenie mu pomocy i wzmocnienie rodziny naturalnej tak, by mogła kontynuować opiekę nad dzieckiem. Kiedy powrót do biologicznych rodziców jest niemożliwy, dziecko może zostać w rodzinie zastępczej do momentu uzyskania samodzielności (PRIDE, 2006).

Do rodzin zastępczych trafiają dzieci, które w swych domach rodzinnych doświadczyły takich problemów, jak np. śmierć lub rozwód rodziców (Winogrodzka, 2007), ubóstwo, zaniedbanie, przestępczość lub alkoholizm opiekunów oraz przemoc z ich strony (PRIDE, 2006), w związku z czym rodzicom ograniczono, zawieszono lub odebrano prawa rodzicielskie (Winogrodzka, 2007). Problemy te, w połączeniu z nową sytuacją, w jakiej znalazło się dziecko, powodować mogą zaburzenia w jego zachowaniu i przeżywanie emocji, z którymi samo nie może sobie poradzić. Problemy bywają spotęgowane z powodu rozdzielenia rodzeństwa, które może mieć miejsce podczas ustanawiania dla dzieci opieki zastępczej (Winogrodzka, 2007).

Z kolei dzieci, które trafiają do rodzin zastępczych po pobyciu w domu dziecka, są przyzwyczajone do pewnej swobody i anonimowości. Konieczność dostosowania się do zasad i wartości wpajanych przez nową rodzinę wymaga czasu i może być trudnym procesem.

Rodziny zastępcze w liczbach

Według danych Głównego Urzędu Statystycznego z 2005 roku, w Polsce mieszka ponad 36 tysięcy rodzin zastępczych, w tym prawie 31 tysięcy rodzin spokrewnionych z dzieckiem.

B. Problemy związane z wykluczeniem i dyskryminacją

Odrzucenie przez rodziców biologicznych może u wychowanków rodzin zastępczych kształtować takie postawy jak wycofanie, brak pewności siebie, a nawet agresję (Obuchowska, 1996, za: Winogrodzka, 2007). Postawy te przyczyniają się zaś do odrzucenia przez rówieśników z klasy szkolnej, co z kolei wpływa na obniżenie motywacji do nauki i pogłębia społeczne wykluczenie dziecka (tamże).

Dzieci, które spod opieki rodziców trafiły pod opiekę babci i dziadka lub starszego rodzeństwa, mogą wstydzić się tej sytuacji i ukrywać ją, obawiając się niezrozumienia.

Na temat dzieci z rodzin zastępczych funkcjonuje wiele szkodliwych mitów. Niektóre z nich głoszą, że dzieci te są zagrożeniem dla otoczenia, że nie warto się nimi opiekować, że właściwie wszystkie miały kontakt z narkotykami i konflikty z prawem (por. What is the greatest myth of Adoption and Foster Care?, 2003). Podzielanie tych stereotypów przez klasę, do której trafia dziecko, może skutkować jego izolowaniem.



WARTO PRZECZYTAĆ...

Wright, M.K., Wilgocki, J. (2007). *Czas niepewności. O dzieciach w rodzinach zastępczych*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne

RODZINY ADOPCYJNE

A. Definicje i dane

Adopcja to przyjęcie odpowiedzialności za nieletnie dziecko. Między rodzicami a adoptowanymi dziećmi powstaje więź prawna. Dziecko przyjmuje nazwisko rodziców (rodzica) i nabywa takie same prawa i obowiązki, jakie istnieją w rodzinie naturalnej. Adopcja jest trwała i poza szczególnymi wyjątkami nie można jej rozwiązać.

Podjęcie decyzji o adopcji to poważne wyzwanie. „Zasada ciągłości w życiu rodzinnym dziecka wymaga od rodziny adopcyjnej pracy w kierunku połączenia wszystkich poprzednich doświadczeń dziecka odnośnie rodzin, w jakich ono przebywało – rodziny naturalnej, krewnych i rodzin zastępczych” (PRIDE, 2006, Sesja VIII, s. 9).

Kiedyś adopcja stanowiła tabu, rodzice adopcyjni utrzymywali fakt przysposobienia dziecka w tajemnicy i nie kontaktowali się z jego biologicznymi rodzicami. Powoli jednak z adopcją wiąże się coraz więcej otwartości i szczerości, zarówno w stosunku do dziecka, jak i do otoczenia (por. PRIDE, 2006). Obecnie zaleca się opowiadanie dzieciom o fakcie adopcji od samego początku – tak by słowo „adopcja” pozytywnie się dziecku kojarzyło, by dać mu szansę na poznanie rodziców biologicznych oraz by oszczędzić mu szoku i utraty zaufania do rodziców adopcyjnych, co mogłoby mieć miejsce, gdyby dziecko

dowiedziało się o adopcji przypadkiem lub od kogoś „życzliwego” (por. Schaeffer, DiGeronimo, 2002).

Rodziny adopcyjne w liczbach

Liczbę dzieci wychowywanych przez rodziców adopcyjnych szacuje się na ok. 50 tysięcy (Szymańczak, 1998). Co roku polskie sądy rozpatrują około 3-4 tysięcy spraw o przysposobienie dziecka (tamże).

B. Problemy związane z wykluczeniem i dyskryminacją

W powszechnym odbiorze dziecko adoptowane jest mniej „prawdziwym” dzieckiem niż dziecko rodzone. Może się ono spotkać w szkole z nieprzyjemnymi uwagami i dyskryminacją (PRIDE, 2006), np. inne dzieci mogą mu mówić, że jego mama nie jest „prawdziwą mamą” (por. Taddonio), „życzliwi” mogą donosić mu o fakcie adopcji w sposób, który sugeruje, że adoptowanie dziecka to coś złego i wstydlivego.



CZEGO NIE NALEŻY ROBIĆ...

O co nie pytać adoptowanego dziecka i jego rodziców...

„Kim są twoi „prawdziwi” rodzice?”

Cieszysz się, że właśnie ty zostałeś wybrany do adopcji?

Jak „prawdziwa” matka mogła oddać tak wspaniałe dziecko?

To rodzeństwo nie jest podobne do siebie nawzajem. Które z dzieci jest naprawdę wasze?

Adoptowaliście dziecko. Teraz jest tak, jakbyście mieli własne, prawda?”

Źródło: Wesley C. Davidson, “10 Questions Not to Ask Adoptive Parents”

Szkolne nieprzystosowanie i wykluczenie adoptowanych dzieci może być większe w przypadku, kiedy mają one za sobą dłuższy pobyt w domu dziecka lub inne trudne przeżycia, które przyczyniają się do ich trudności z nauką i zachowaniem (por. Hilborn, 2004). Przeżycia te, to na przykład zaniedbanie przez rodziców biologicznych, oddzielenie od rodzeństwa czy rozłąka z rodzicami zastępczymi (PRIDE, 2006).



WARTO PRZECZYTAĆ...

Grycman, M. (2006). *Dom na nowo malowany*. Kraków: Edition 2000

Kotowska, K. (2001). *Wieża z klocków*. Poznań: Media Rodzina

Kotowska, K. (2002). *Jeż*. Warszawa: Egmont Polska

Nemiroff, M. (2007). *Wszystko o adopcji. Jak powstaje rodzina. Jak dzieci się z tym czują*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne

Schaeffer, Ch.E., DiGeronimo, T.F. (2002). *Jak rozmawiać z dziećmi o bardzo ważnych sprawach*. Rozdział „Adopcja”, Poznań: Media Rodzina

DOMY DZIECKA I RODZINNE DOMY DZIECKA

A. Definicje i dane

„Dziecko pozbawione czasowo lub na stałe swego środowiska rodzinnego lub gdy ze względu na swoje dobro nie może pozostawać w tym środowisku, będzie miało prawo do specjalnej ochrony i pomocy ze strony państwa” (Konwencja o Prawach Dziecka, Art. 20, 1989). Jedną z form takiej ochrony jest umieszczenie dziecka w placówce opiekuńczo – wychowawczej.

Wbrew powszechnym wyobrażeniom, decyzja sądu rodzinnego o umieszczeniu dziecka w instytucji opiekuńczo - wychowawczej w dominującej większości nie jest powodowana tym, że dziecko nie ma rodziców czy dalszych krewnych, którzy mogliby otoczyć je opieką. Przyczyną jest to, że z różnych względów osoby te nie potrafią zapewnić dziecku odpowiednich warunków rozwoju.

Do grupy różnego typu placówek opiekuńczo – wychowawczych należą placówki socjalizacyjne (domy dziecka) oraz placówki rodzinne (rodzinne domy dziecka). Zgodnie z ustawą o pomocy społecznej z dnia 12 marca 2004 roku placówka opiekuńczo – wychowawcza zapewnia dziecku: „całodobową ciągłą lub okresową opiekę i wychowanie oraz zaspokaja jego niezbędne potrzeby bytowe, rozwojowe, w tym emocjonalne, społeczne, religijne, a także zapewnia korzystanie z przysługujących na podstawie odrębnych przepisów świadczeń zdrowotnych i kształcenia” (Podstawowe dane z zakresu ochrony zdrowia, GUS 2005). Umieszczenie dziecka w placówce powinno nastąpić

dopiero po wyczerpaniu innych możliwości takich jak pomoc w rodzinie naturalnej lub umieszczenie go w rodzinie zastępczej.

Dziecko może przebywać w placówce opiekuńczej do 18 r. ż. lub dłużej z powodu kontynuowania nauki, jednak najdalej do 25 r. ż. Placówki działają także na rzecz utrzymania relacji dziecka z rodziną naturalną i poprawy jej jakości, a w razie możliwości powrotu dziecka do rodziny pochodzenia.

W domu dziecka (placówkach socjalizacyjnych lub wielofunkcyjnych – te drugie realizują zadania przewidziane dla placówki dziennej, interwencyjnej i socjalizacyjnej), mieszka jednorazowo, w zależności od możliwości, kilkudziesięciu a nawet więcej wychowanków.

Podstawowe znaczenie dla organizacji pracy domu dziecka ma koncepcja grupy wychowawczej. Istnieje tu kilka różnych rozwiązań przyjmowanych zależnie od domu dziecka. Funkcjonują w nich zatem: grupy rodzinkowe (koedukacja dzieci w różnym wieku), grupy rozwojowe (dzieci w różnym wieku, lecz zwykle jednej płci z różnych szczebli edukacji), grupy jednorodne (dzieci zbliżone wiekiem, jednej płci i o podobnej sytuacji szkolnej, zwykle z tej samej klasy) lub grupy mieszane o różnym składzie wychowanków, dobieranych raczej przypadkowo, w miarę ich napływu do domu dziecka (Dąbrowski 1997, za: Badora 2002).

Jeśli chodzi o rodzinne domy dziecka (placówki rodzinne) to tym różnią się one od domów dziecka, że zadania opieki całkowitej są realizowane w ramach środowiska rodzinnego. Jeden rodzinny dom dziecka może przyjąć od 4 do 8 dzieci, jednak w niektórych sytuacjach liczba ta może ulec zwiększeniu lub zmniejszeniu. Rolę wychowawców pełnią osoby, najczęściej małżonkowie, którzy decydują się na założenie rodzinnego domu dziecka. Jeśli mają oni własne potomstwo to wychowuje się ono wraz z dziećmi skierowanymi do domu przez sąd. Sytuacja ta jest dużo korzystniejsza dla dzieci, ponieważ rozwijają się one w bardziej sprzyjających warunkach, w mniejszych grupach. Warunki te powinny być zbliżone do tych, które istnieją w naturalnej rodzinie wielodzietnej. Forma ta jest bardzo korzystna dla dużych, nie mających szans na adopcję rodzeństw, ponieważ umożliwia im wspólne wychowanie i opiekę (strona internetowa Warszawskiego Centrum Pomocy Rodzinie; Kolankiewicz 1998).

„Życie w rodzinnych domach dziecka daje podopiecznym szansę przeżycia różnych sytuacji społecznych i osobistych, zetknięcia się z wieloma zjawiskami życia codziennego, nie tworząc poczucia izolacji wychowanków od społeczeństwa” (Plewka, 2006, s.70). Dzieci mają szansę nawiązania bliższych relacji z opiekunami, a warunki stworzone dla nich w takich placówkach nie naruszają ich prywatności i intymności (tamże).

Przed opisanymi powyżej instytucjami stoi bardzo poważne wyzwanie. Dzieje się tak po pierwsze dlatego, że rozwój dzieci wychowujących się w nieprawidłowych warunkach, w dysfunkcyjnych rodzinach, jest bardzo poważnie zagrożony. Po drugie dzieci te już kiedy trafiają do placówek - oddzielone od rodzin - czują się bardzo osamotnione. Zwykle tęsknią za swoimi rodzinami i idealizują je, nawet, gdy doświadczały przemocy ze strony rodziców. Dzieci te mają często deficyty w wielu sferach: emocjonalnej, poznawczej, motywacyjnej, osobowościowej, relacji interpersonalnych. Mają także poczucie krzywdy spowodowane odrzuceniem przez najbliższe osoby. Borykają się z poczuciem niskiej wartości (mającej związek również z pobytem w domu dziecka), z duchową bezdomnością, brakiem własnego miejsca. Często brak im realizmu życiowego i umiejętności perspektywicznego myślenia. Wszystkie te czynniki mają ogromny wpływ na funkcjonowanie dziecka w szkole (Szymborska 1973).

Warto zauważyć, że jedną z ważnych przyczyn tej sytuacji jest to, że dzieci, które trafiają do domów dziecka są bardzo często przyzwyczajone do „swobodnego życia”, kiedy to rodzice nie stawiali im żadnych ograniczeń, nie interesowali się ich czasem wolnym i nauką. Takim dzieciom trudniej jest wdrożyć się w wymagające i sztywne ramy sytuacji szkolnej (Szczepanik 2000).

Domy dziecka w liczbach

Pod koniec 2005 r. funkcjonowało 238 placówek rodzinnych, 291 socjalizacyjnych oraz 105 placówek wielofunkcyjnych, wśród których 102 pełniło funkcje placówek socjalizacyjnych.

W placówkach rodzinnych przebywało 1,9 tys. wychowanków (a nawet 2 tys. w ciągu roku), w placówkach socjalizacyjnych 11, 8 tys. (16, 4 tys. przez pewien okres w ciągu roku) i około 4,1 tys. (6 tys. w ciągu roku) w części socjalizacyjnej placówek wielofunkcyjnych.

Jedynie 2,7% (0,5 tys.) wychowanków wszystkich instytucji całodobowych było sierotami biologicznymi, a 19,2% (3,9 tys.) - półsierotami. Wynika z tego, że ok. 80% dzieci umieszczonych w placówkach posiada oboje rodziców, którzy nie potrafią lub nie chcą właściwie wypełniać funkcji wychowawczych (GUS 2005).

B. Problemy związane z wykluczeniem i dyskryminacją

W literaturze przedmiotu można znaleźć więcej doniesień na temat sytuacji szkolnej wychowanków domów dziecka niż wychowanków rodzinnych domów dziecka. Wydaje się jednak, że wychowankowie tych drugich instytucji doświadczają podobnych trudności, co dzieci z placówek socjalizacyjnych, jednak być może w nieco łagodniejszej formie. Z całą pewnością jest im łatwiej ukryć fakt, że nie mieszkają ze swoją rodziną pochodzenia, przez co mogą uniknąć stygmatyzacji (choć oczywiście nie jest to dobre rozwiązanie problemów dziecka).

Wychowankowie domów dziecka, jak zostało powiedziane wcześniej, pochodzą w większości z rodzin i środowisk patologicznych. Od najmłodszych lat dzieci te muszą borykać się z deprivacją potrzeb społecznych, psychicznych a często także biologicznych. Na ich rozwój olbrzymi wpływ ma odrzucenie. Wszystko to przyczynia się do powstania poczucia osamotnienia, poczucia negatywnej odmienności i egzystencjalnej tymczasowości. Z czasem stan ten staje się stałym elementem samopoczucia dziecka (Maciarz 1991, za: Badora 2002). Z tymi deficytami ściśle wiąże się z to, o czym pisze Szymborska (1973): „prawie wszystkie dzieci osamotnione są źle przystosowane do pełnienia roli ucznia”. Wykazują bierną lub niechętną postawę względem szkoły, źle się uczą, mają olbrzymie zaległości i ubogi zasób pojęć. Mają kłopoty z czytaniem i pisanem, koncentracją uwagi i angażowaniem się w wykonywanie jakiegoś zadania. Brak im ambicji – z pozoru może się wydawać, że zupełnie nie przejmują się szkolnymi niepowodzeniami. Nie jest to jednak do końca prawda, o czym będzie mowa później.

Liczne badania socjometryczne wykazały, że wychowankowie domów dziecka nie cieszą się w klasach popularnością, a często pozostają w izolacji. W opinii innych uczniów są niegrzeczni, niesłowni, łatwo wpadają w złość, dokuczają kolegom i koleżankom, źle się uczą. Wielu z nich świadomie stroni od rówieśników stwierdzając, że nie są lubiani. Żyją na marginesie życia społecznego klasy, mają trudności z nawiązywaniem relacji i kontaktem społecznym. Czują, że są inni i nieakceptowani, co prowadzi do wycofania i braku samoakceptacji. Często na taką sytuację reagują smutkiem, strachem, apatią, ale także nadpobudliwością (Gumienny 2003).

Niską aktywność społeczną wychowanków opisuje w swoim artykule także Matyas (1990) – wychowankowie domów dziecka rzadko należą do szkolnych kół zainteresowań, prawie nigdy nie pełnią żadnych funkcji w klasie (nie są wybierani do samorządu klasowego). Duży problem wychowanków stanowią również wagary oraz drugoroczność (Szczepanik 2000). Wydaje się zatem, iż mamy tu do czynienia z mechanizmem błędnego

koła – uczniowie i uczennice z domów dziecka nie są popularni, ponieważ osiągają złe wyniki w nauce (badania socjometryczne pokazują, że najbardziej popularni w klasie są ci uczniowie, którzy dobrze się uczą) (Jęczkowska 1980).

Z drugiej jednak strony, zapewne oprócz innych czynników, do niechęci wychowanków do instytucji, jaką jest szkoła, przyczynia się atmosfera panująca w klasie i poczucie odrzucenia przez koleżanki i kolegów. Bardzo ważnym wnioskiem wydaje się być to, iż sytuacja panująca w szkole powoduje wytworzenie kolejnych obszarów deficytowych u wychowanków – w materii niezaspokojonych potrzeb społecznych oraz złych wyników w nauce (Maszczyk 1979). Jednak według badań opisywanych przez tą autorkę tylko 13% uczniów wyraża niezadowolenie z przynależności do danej klasy. Przyczyny złego samopoczucia, jakie podają, to: złośliwość ze strony koleżanek i kolegów, brak przyjaciół, brak w tej samej klasie innych dzieci z domu dziecka, a także zły stosunek nauczyciela. I to właśnie zachowanie nauczyciela, jako nieodłącznego elementu szkolnego krajobrazu, opisują w swych artykułach badacze.

Żeromska i Fiks (1996) szeroko opisują problem stosunku kadry nauczycielskiej do wychowanków. Według ich badań nauczyciele i nauczycielki przejawiają mało zainteresowania dziećmi, nie starają się poznać ich przeszłości. Uważają, że drugoroczność tych uczniów i uczennic jest spowodowana opóźnieniem w rozwoju umysłowym, lenistwem, opóźnieniem w nauce. Nie starają się znaleźć głębszych przyczyn takiego stanu rzeczy. Wydaje się, że nie są świadomi tego, iż wychowankowie domów dziecka, z uwagi na to, że są dziećmi trudnymi i sprawiającymi kłopoty wychowawcze, „wymagają szczególnej troskliwości, życzliwości i opieki” (Kamińska 1985).

W tej samej publikacji znajdujemy badania ankietowe, w których nauczyciele potwierdzają, że etykieta „dziecka z domu dziecka” ma znaczący wpływ na pozycję wychowanków w klasie szkolnej: są oni lekceważeni przez ogół, jeśli zdarzy się kradzież w pierwszej kolejności oskarża się właśnie ich, sama nazwa „dom dziecka” stawia jego mieszkańców w pozycji wyobcowanych społecznie. Widać zatem wyraźnie, że dzieci te muszą walczyć z licznymi stereotypami na swój temat (np. popularny jest stereotyp mówiący o tym, że dzieci z „bidula” kradną).

W badaniach Szczepanik (2000) 67% badanych dzieci krytycznie oceniło różnice w traktowaniu dzieci przez nauczycieli i nauczycielki. Wychowankowie narzekali przede wszystkim na głośnie i upokarzające uwagi nauczycieli dotyczące np. ich higieny osobistej, zachowania czy niskich wyników w nauce.

Kusiak (2003) swoimi badaniami przekreśliła stereotyp dotyczący mniejszych potrzeb poznawczych u wychowanków. Wielu z nich ma ogromną ciekawość poznawczą, chce zdobywać nową wiedzę, rozwija zainteresowania i z odwagą planuje swoją przyszłość.

C. ZAPOBIEGANIE WYKLUCZENIU. PROFILAKTYKA. NAUKA TOLERANCJI

Reagowanie na wykluczenie w klasie

Nauczyciele i nauczycielki powinni zwracać uwagę na hierarchię tworzącą w klasie szkolnej i podejmować działania zaradcze, gdy zauważą, że jakieś dziecko jest marginalizowane (Winogrodzka, 2007). Nie wolno potępiać dzieci, które mają trudności z odnalezieniem się w klasie. „Stygmatyzacja w szkole i zły stosunek nauczycieli do sprawiających problemy uczniów mogą rodzić, obok otwartych konfliktów, utrwalanie złych wyobrażeń na swój temat oraz utrwalanie braku wiary we własne siły” (Szczepanik 2000). Zdiagnozowanie niskiej pozycji ucznia/uczenicy w grupie rówieśniczej powinno być powodem do podjęcia działań mających na celu dowartościowanie dziecka i zintegrowanie klasy szkolnej. W takim wypadku zalecane są m.in. warsztaty integracyjne i antydyskryminacyjne. Zajęcia takie warto również przeprowadzić zanim zauważymy problemy izolacji i wykluczenia, zwłaszcza w celu integracji nowo utworzonej klasy (Dambach, 2003).

Aby zaktywizować wykluczonych wychowanków należy włączać ich w różne działania na rzecz szkoły, klasy. Może to być utrzymywanie porządku, przygotowywanie gazetek ściennych, uczestnictwo w zajęciach pozalekcyjnych, pełnienie jakiejś funkcji w samorządzie szkolnym/klasowym (Matyjas 1990).

Pedagodzy i pedagodżki powinni również działać aktywnie na rzecz integracji dzieci z domów dziecka i dzieci wychowujących się w rodzinie. Trzeba pamiętać, że kontakty z rówieśnikami nabierają dla wychowanków szczególnego znaczenia – „jeśli będą się one kształtować właściwie, to nie tylko przygotowują ich do przyszłego życia, ale także pozwolą zrekompensować brak tego, czego były pozbawione od wczesnego dzieciństwa tzn. serdeczności, miłości i radości życia” (Maszczyk 1979).



WARTO PRZECZYTAĆ...

Dambach, K.E. (2003). *Mobbing w szkole. Jak zapobiegać przemocy grupowej*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne

Kontakt z rodzinami podopiecznych

Wychowawcy i wychowawczynie powinni być otwarci na kontakt z rodzinami uczniów i uczennic. Mogą im one udzielić wielu cennych wskazówek co do potrzeb i problemów dziecka.

Nietradycyjna struktura rodziny dziecka nie powinna utrudniać współpracy rodziny ze szkołą. Nawet wówczas, gdy dana rodzina wyznaje wartości sprzeczne z naszymi wartościami, nie należy okazywać swoich uprzedzeń, lecz pamiętać, że zarówno rodzina dziecka, jak i my – pedagodzy i pedagożki, mamy wspólny cel, którym jest dobro dziecka i jego sukces szkolny.

Nie powinno się wyrażać swojego zdziwienia faktem, że dana rodzina odbiega od tradycyjnego wzorca, np. że poszczególne osoby w rodzinie dziecka (rodzice, rodzeństwo) noszą różne nazwiska.

Jeśli do klasy chodzą podopieczni i podopieczne domu dziecka, warto także utrzymywać regularny kontakt z jego wychowawcami i wychowawczyniami (Żeromska, Fiks 1996; Kamińska 1985; Szczepanik 2000).

Pozytywny język

Praktyki dyskryminacyjne są zakodowane m.in. w języku (Grzybek, 2005). Stereotypów uczymy się poprzez komunikację. Maass i Arcuri (1999) piszą: „pierwsza i najbardziej oczywista funkcja języka polega na przekazywaniu wspólnych kulturowo stereotypów od osoby do osoby i z pokolenia na pokolenie; ponieważ język jest kulturowo wspólny, stanowi on idealny środek zbiorowego określania i ochrony stereotypowych przekonań”. Kiedy używamy sformułowań zawierających uprzedzenia, powielamy je nawet jeśli tego nie chcemy, ponieważ język nie tylko odzwierciedla nasze myśli, opinie, odczucia, ale i kształtuje nasze myślenie o świecie (Lockhart, Shaw).

Mówiąc o rodzinach nietradycyjnych, warto więc używać pozytywnego języka, który nie stygmatyzuje wychowujących się w nich dzieci. Niech słyszą od nas, że ich rodzice żyją w związku partnerskim, a nie „na kocią łapę”. Niech matki, które same wychowują dzieci, będą określane dumnym mianem „samodzielnych”, a nie „samotnych”. Nie należy używać słownictwa obciążonego silnymi stereotypami (np. lepiej mówić „przybrana mama” zamiast „macocha”).

Rozpowszechnione określenia rodzin monoparentalnych, takie jak „rodziny niepełne”, „rozbite rodziny” etc. mogą być stygmatyzujące, ponieważ od razu kierują

uwagę na pewien brak i sugerują ułomność rodzin, które nie spełniają tradycyjnego wzorca.

Nauczyciele i nauczycielki powinni także używać pozytywnego języka związanego z adopcją. W żadnym razie nie powinni pytać adoptowanego dziecka o „prawdziwych” rodziców. Prawdziwi rodzice to ci, którzy się nim obecnie opiekują. Nowa rodzina dziecka jest przecież jak najbardziej prawdziwa. Zamiast tego można używać takich sformułowań, jak „rodzice biologiczni” bądź „rodzeni”. Takiej postawę należy przekazać również innym dzieciom w klasie (por. Taddonio).

Analogicznie należy unikać języka homofobicznego, czyli nacechowanego uprzedzeniami wobec orientacji homoseksualnej. Pedagodzy i pedagożki powinni zwracać dzieciom uwagę, że osoby homoseksualne żyją wśród nas i zasługują na szacunek, a używanie słów „gej” czy „lesbijka” jako wyzwisk obraża i krzywdzi osoby homoseksualne.

Używanie pozytywnego języka i dawanie takiego przykładu wszystkim podopiecznym sprawi, że dzieci z rodzin nietradycyjnych będą mogły swobodnie i otwarcie opowiadać o swoim środowisku domowym.

Szkolne uroczystości rodzinne

Warto unikać organizowania szkolnych uroczystości w sposób, który może wykluczyć dzieci z rodzin nietradycyjnych. Nie każde dziecko wychowuje się z mamą, więc jeśli w swojej klasie mamy podopiecznych z rodzin nietradycyjnych, zamiast mówić „W Dzień Matki każde dziecko przyjdzie do szkoły z mamą”, warto zorganizować święto i dla matek i dla ojców, albo zorganizować uroczystość dla najważniejszych kobiet w życiu dziecka – dla jednych będzie to mama, dla innych ukochana ciocia, która je wychowuje, dla jeszcze innych matka zastępcza, do której jednak dziecko nie mówi (jeszcze?) „mamo”.

Wychowawcy i wychowawczynie klas i szkolnych świetlic powinni na tyle dobrze znać sytuację rodzinną swoich podopiecznych, żeby dostosować szkolne uroczystości do tego, jak faktycznie wyglądają ich rodziny.

Nawet jeśli zdecydujemy się na zorganizowanie w szkole tradycyjnego „Dnia Matki”, pamiętajmy, że niektóre dzieci zechcą przyprawić więcej niż jedną mamę – na przykład te dzieci, które mają mamę zastępczą i mamę biologiczną z którą utrzymują kontakty, te, które wychowywane są przez parę homoseksualnych kobiet, albo te, które za swoją mamę uważają zarówno rodzoną matkę, jak i drugą żonę taty. Szkolne uroczystości

rodziny powinny przewidywać takie sytuacje i być na tyle elastyczne, by dzieci z rodzin nietradycyjnych znalazły w nich dla siebie miejsce.



CZEGO NIE NALEŻY ROBIĆ...

Do klasy IV „a” chodzą m.in.: wychowywana jedynie przez ojca Kasia, Ola, która jest pod opieką rodziców zastępczych i Łukasz, który po rozwodzie rodziców mieszka z tatą i jego drugą żoną. Podczas szkolnej uroczystości z okazji Dnia Matki dzieci deklamują wiersz Joanny Kulmowej pod tytułem „Mamy mamę”:

Najlepsze u mamy

Jest to

Że ją mamy

Mamy ją **swoją nie cudzą**

Nie inną

Zawsze tę samą.

I żeby nie wiem co się stało,

Mama zostanie mamą.

(...)

Układając program uroczystości warto zadać sobie pytanie, jak wybrane przez nas wiersze i piosenki mają się do sytuacji rodzinnej naszych wychowanków. Tam, gdzie my dostrzegamy wartość artystyczną utworu i metafory, dzieci mogą zobaczyć smutną refleksję na temat swojej nietradycyjnej rodziny.

Propozycje zajęć

Warto włączać tematykę rodzin nietradycyjnych w zajęcia lekcyjne, zwłaszcza, jeśli wiemy, że wśród naszych podopiecznych są wychowankowie takich rodzin. Problematyka ta może znaleźć swoje miejsce m.in. podczas lekcji języka polskiego (np. przy omawianiu wspomnianej „Ani z Zielonego Wzgórza”) czy przygotowania do życia w rodzinie, a także podczas zajęć z WoS-u i historii (np. przy omawianiu przemian społecznych).

Problematyka rodzin nietradycyjnych to również ciekawa propozycja na godzinę wychowawczą, podczas której można przeprowadzić zajęcia warsztatowe korzystając z ćwiczeń z niniejszego informatora.

Ćwiczenia dla dzieci przewidziane są na dwie kolejne lekcje wychowawcze – ćwiczenie pt. „Rodzinna tęcza” zapoznaje dzieci z różnymi typami rodzin, a ćwiczenie pt. „Las” zachęca je do podzielenia się własnymi doświadczeniami.

Uwaga! Jeśli nauczyciel(ka) nie jest przygotowany(a) do prowadzenia ćwiczeń warsztatowych, warto by poprowadził(a) je we współpracy z doświadczonym w tym zakresie szkolnym pedagogiem lub psychologiem.

I. Ćwiczenia dla dzieci

Ćwiczenie 1. „Rodzinna tęcza”

Cele:

- Poznanie różnorodnych struktur rodzinnych. Weryfikacja przekonań o uniwersalności tradycyjnego modelu rodziny (2+2).
- Integracja klasy szkolnej składającej się z dzieci z rodzin tradycyjnych i nietradycyjnych.

Materiały:

- Załącznik C.1. Schematy różnych rodzin skserowane na kolorowym papierze i wycięte według instrukcji
- Załącznik C.2. Opisy poszczególnych rodzin
- Taśma klejąca

Czas trwania:

- 1 godzina lekcyjna

Przebieg:

- Nauczyciel(ka) przygotowuje materiały wg załącznika C.1. Wycina kolorowe rodziny i pod nieobecność dzieci chowa papierowe ludziki naklejając je w różnych miejscach sali np. za zasłonami, pod ławkami, za ruchomym skrzydłem tablicy, pod krzesłami.
- Nauczyciel(ka) dzieli dzieci na sześć grup. Każdej grupie przydziela jeden kolor (czerwony, pomarańczowy, żółty, zielony, niebieski lub fioletowy).
- Każda grupa musi znaleźć w sali wszystkie ludziki w swoim kolorze i złożyć z nich wszystkich rodzinę.
- Kiedy każda grupa znalazła już wszystkich członków swojej kolorowej rodziny, nauczyciel(ka) po kolei czyta opis każdej z nich wg załącznika C.2. (lub rozdaje dzieciom opisy rodzin, a przedstawiciele każdej z grup po kolei czytają na głos opis „swojej” rodziny).

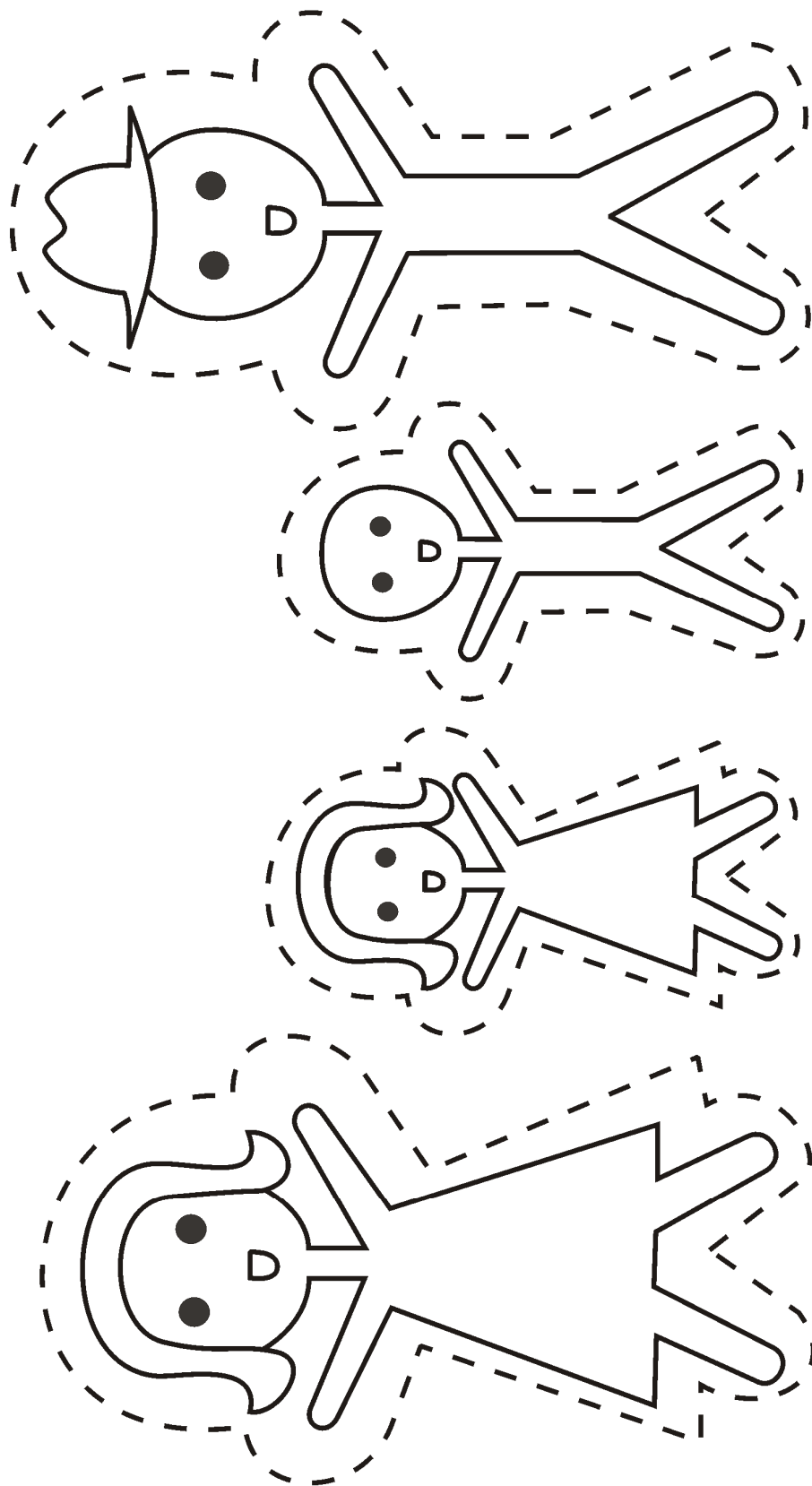
Podsumowanie:

- Nauczyciel(ka) rozmawia z dziećmi o kolorowych rodzinach z ćwiczenia. Które z rodzin są najbardziej podobne do rodzin dzieci z klasy? Jakie jeszcze rodziny znają?
- Nauczyciel(ka) wyjaśnia ewentualne wątpliwości dzieci i w razie potrzeby tłumaczy im takie terminy jak „adopcja”, „rodzina zastępcza” etc.
- „W dzisiejszym społeczeństwie spotkać można wiele różnych typów rodziny, a każda z nich zasługuje na szacunek i zrozumienie.”

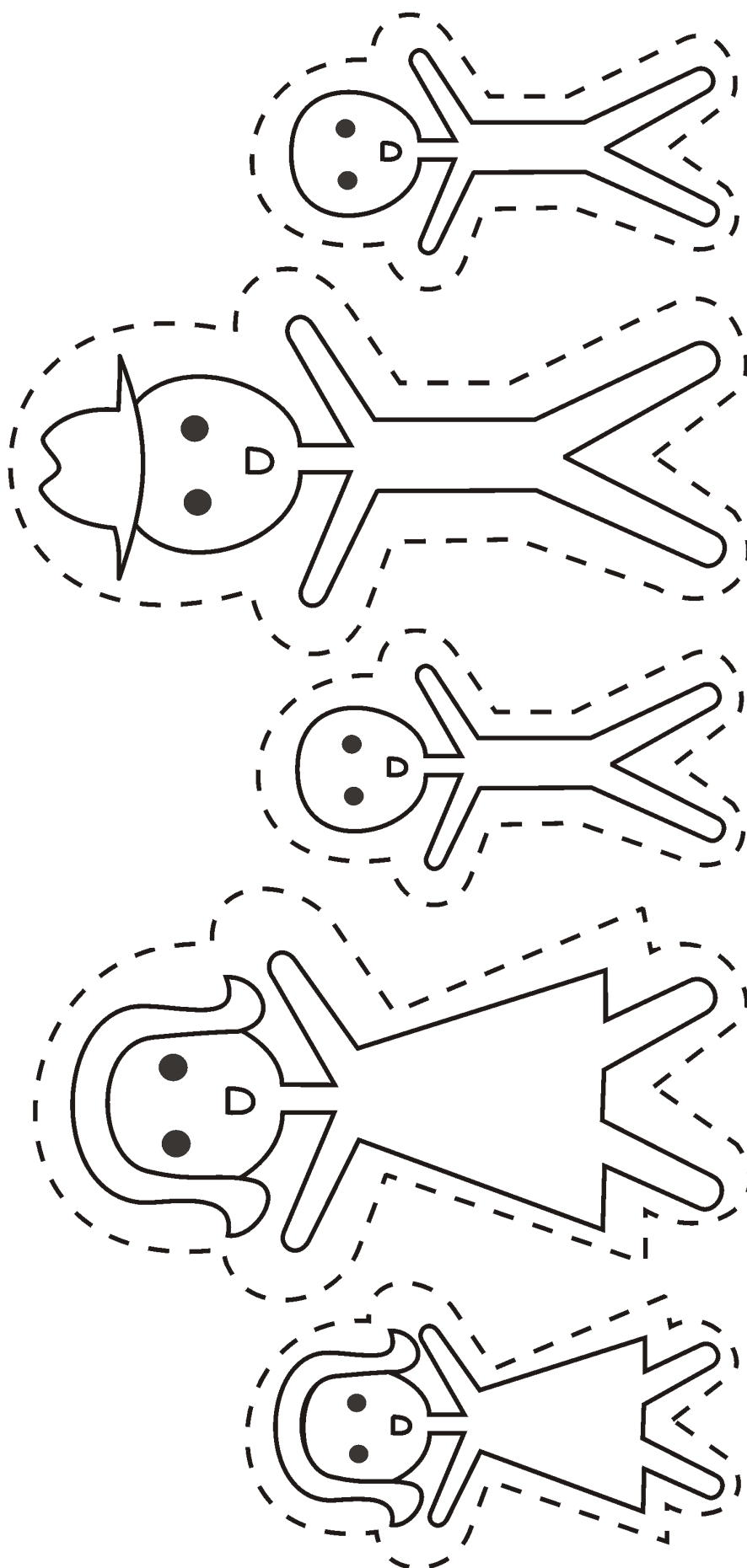
Źródło:

- Ćwiczenie opracowane w ramach projektu „EDUKACJA BEZ WYKLUCZENIA”.

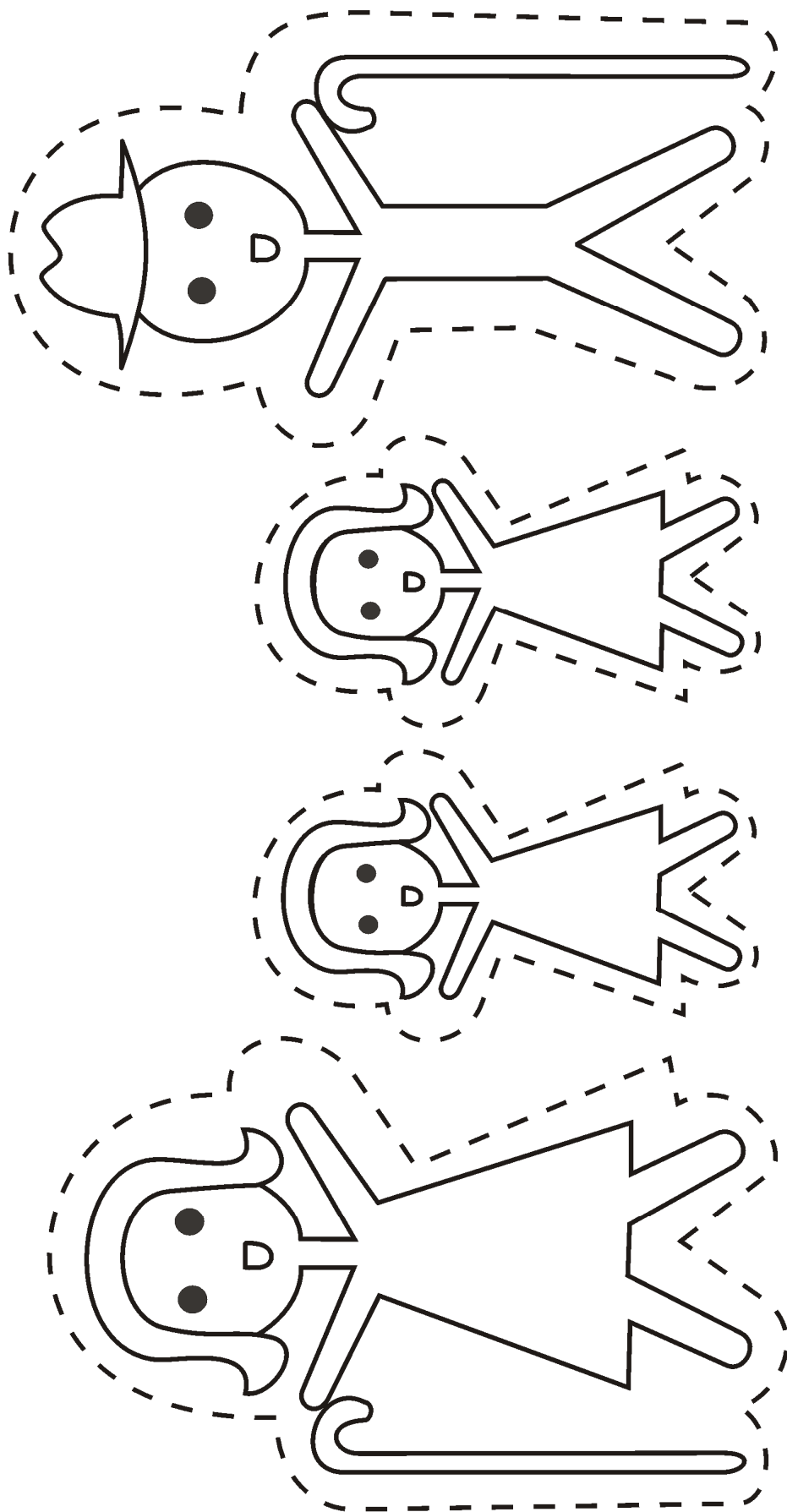
Załącznik C.1. „Rodzinna tęcza”



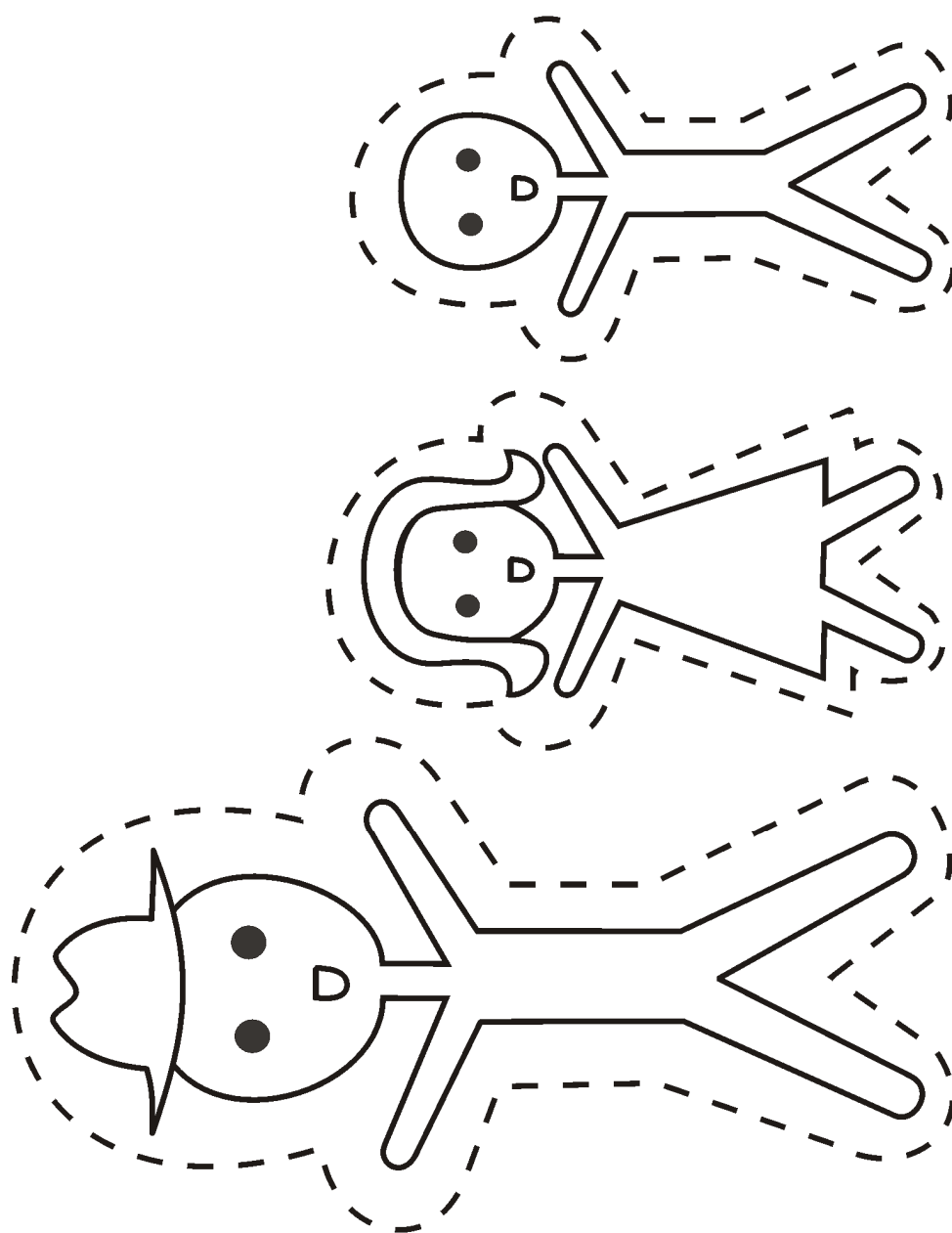
RODZINA NR 1. Skseruj tą stronę na **CZERWONYM** papierze (lub pomaluj ludziki na ten kolor). Następnie powycinaj wszystkich członków rodziny i przyklej ich w różnych miejscach sali, np. pod ławkami.



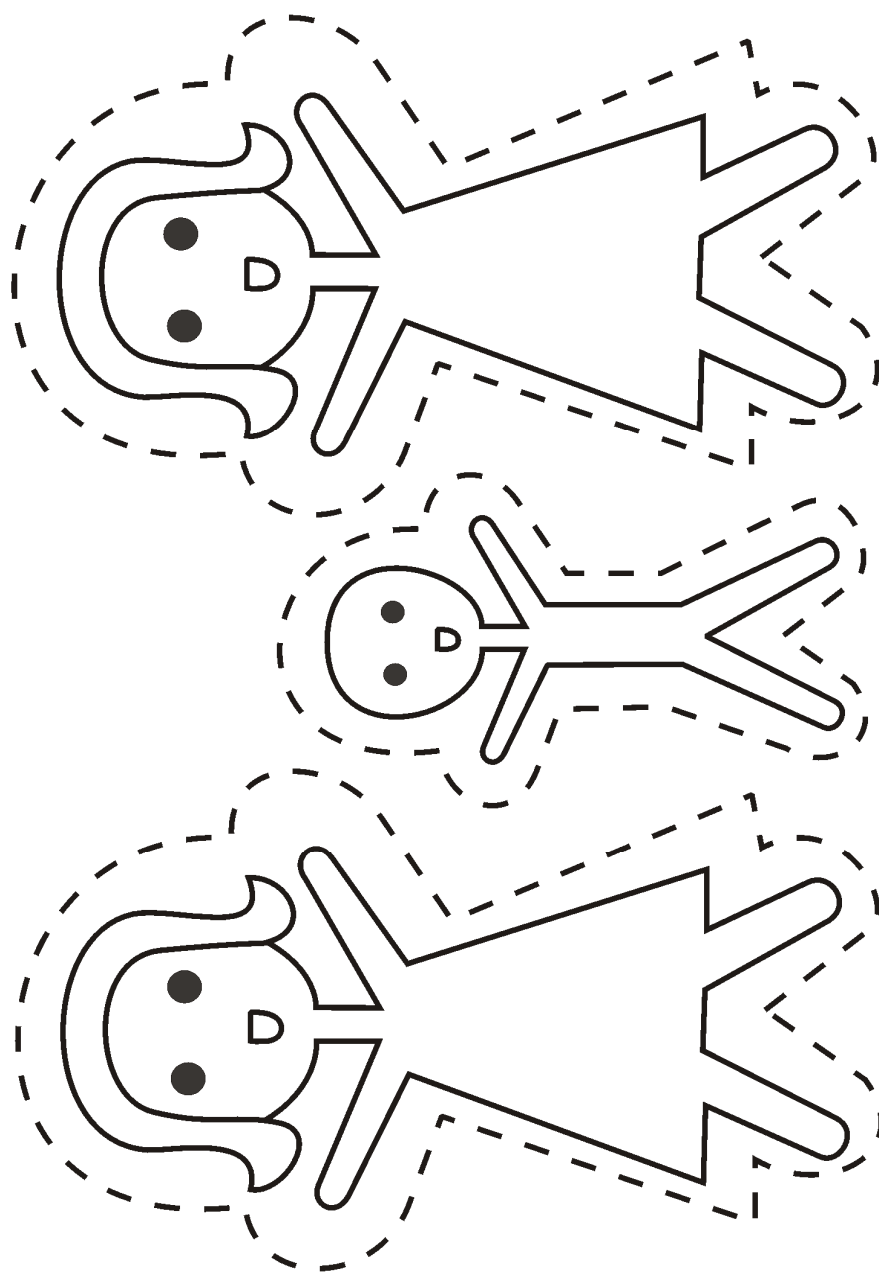
RODZINA NR 2. Skseruj tą stronę na **POMARAŃCZOWYM** papierze (lub pomaluj ludziki na ten kolor). Następnie powycinaj wszystkich członków rodziny i przyklej ich w różnych miejscach sali, np. pod ławkami.



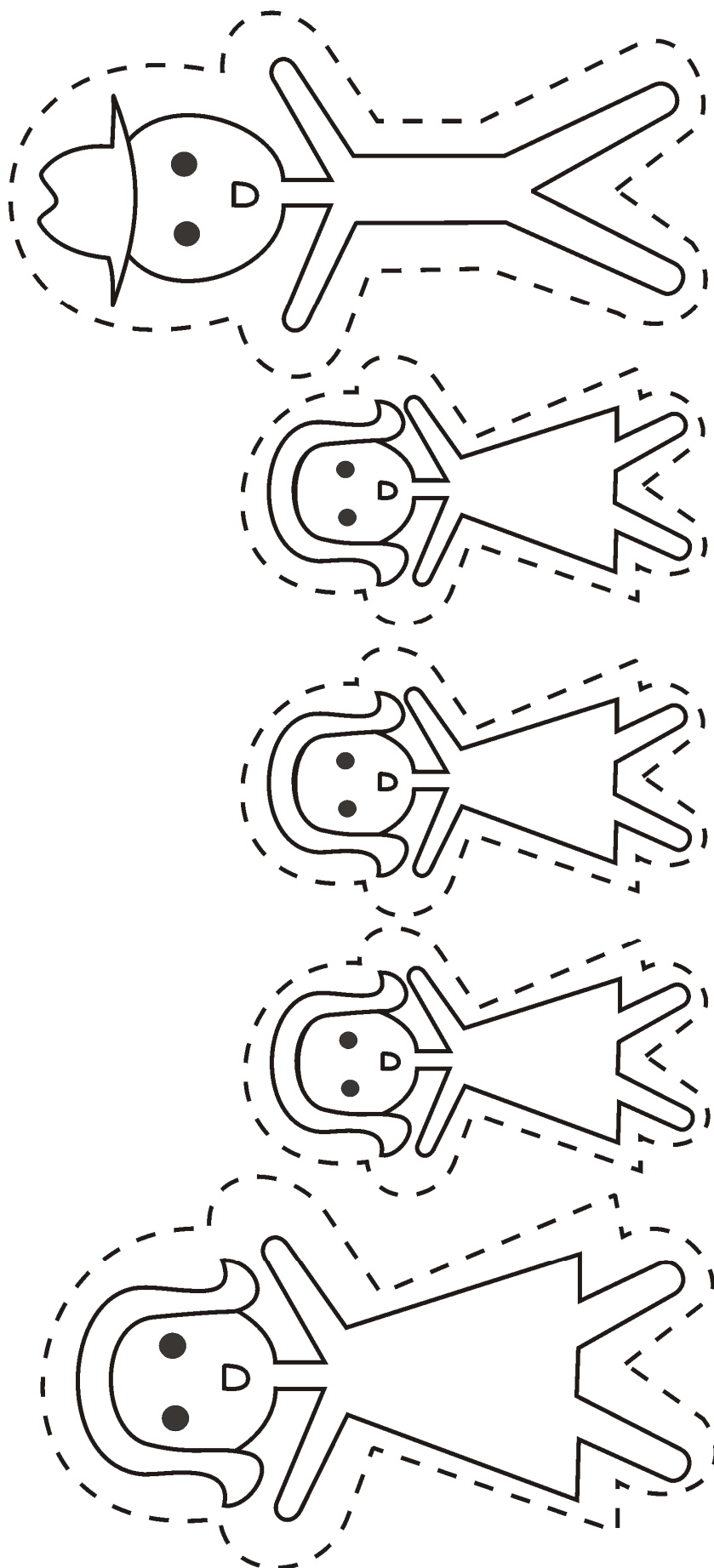
RODZINA NR 3. Skseruj tą stronę na **ŻÓŁTYM** papierze (lub pomaluj ludziki na ten kolor). Następnie powycinaj wszystkich członków rodziny i przyklej ich w różnych miejscach sali, np. pod ławkami.



RODZINA NR 4. Skseruj tą stronę na **ZIELONYM** papierze (lub pomaluj ludziki na ten kolor). Następnie powycinaj wszystkich członków rodziny i przyklej ich w różnych miejscach sali, np. pod ławkami.



RODZINA NR 5. Skseruj tą stronę na **NIEBIESKIM** papierze (lub pomaluj ludziki na ten kolor). Następnie powycinaj wszystkich członków rodziny i przyklej ich w różnych miejscach sali, np. pod ławkami.



RODZINA NR 6. Skseruj tą stronę na **FIOLETOWYM** papierze (lub pomaluj ludziki na ten kolor). Następnie powycinaj wszystkich członków rodziny i przyklej ich w różnych miejscach sali, np. pod ławkami.

Załącznik C.2. „Rodzinna tęcza”

Rodzina nr 1 (czerwona):

Czerwona rodzina mieszka w Łodzi. Tworzą ją mama, tata, córeczka i synek. Synek ma na imię Marek, a córeczka nazywa się Monika. Marek ma dziesięć lat, a Monika siedem – właśnie zaczęła chodzić do pierwszej klasy. Tata Moniki i Marka jest nauczycielem, a ich mama jest lekarką.

Rodzina nr 2 (pomarańczowa):

Pomarańczową rodzinę tworzą mama, tata oraz troje dzieci: Ania, Bartek i Łukasz. Ania ma jedenaście lat, a Bartek ma dziewięć lat. Łukasz jest najmłodszy - ma siedem lat. Rodzice adoptowali Łukasza, kiedy był jeszcze malutki. Rodzona mama i rodzony tata Łukasza nie mogli się nim sami zaopiekować, więc postanowili, że Łukasz zostanie zaadoptowany przez kochającą się rodzinę, która zawsze będzie o niego dbała. Pomarańczowa rodzina mieszka w Poznaniu.

Rodzina nr 3 (żółta):

Żółta rodzina mieszka we Wrocławiu. Należą do niej babcia i dziadek oraz dwie wnuczki: Kasia i Basia. Dziewczynki są bliźniaczkami. Mają dziewięć lat. Rodzice dziewczynek nie mogli się nimi zaopiekować, więc wychowują się one z babcią i dziadkiem, którzy bardzo je kochają. Można powiedzieć, że babcia i dziadek to rodzina zastępcza Kasi i Basi.

Rodzina nr 4 (zielona):

Zieloną rodzinę tworzą tata i dwoje dzieci: córeczka i synek. Dziewczynka ma na imię Magda, a chłopiec nazywa się Tomek. Magda ma osiem lat i chodzi do drugiej klasy. Tomek ma cztery lata i chodzi jeszcze do przedszkola. Tata Magdy i Tomka pracuje w banku. Cała rodzina mieszka w Krakowie.

Rodzina nr 5 (niebieska):

Niebieska rodzina składa się z mamy, jej synka i cioci. Synek ma na imię Maciek. Maciek ma sześć lat i chodzi do zerówki. Jego mama jest fryzjerką, a ciocia pracuje w biurze. Wszyscy bardzo się kochają. Niebieska rodzina mieszka w Gdańsku.

Rodzina nr 6 (fioletowa):

Fioletowa rodzina to rodzinny dom dziecka, który znajduje się w Warszawie. Tworzą go wujek i ciocia oraz trzy siostry: Ola, Weronika i Patrycja. Ola ma dwanaście lat, Weronika ma osiem lat, a Patrycja ma cztery lata. Rodzona mama i rodzony tata dziewczynek nie mogli ich wychowywać i zapewnić im właściwej opieki, więc dziewczynkami zaopiekowało się pewne małżeństwo, które bardzo chciało je pokochać. Dziewczynki nazwały ich „wujkiem i ciocią”. Rodzeni rodzice dziewczynek odwiedzają je w domu wujka i cioci.

Ćwiczenie 2. „Las”

Cele:

- Integracja klasy szkolnej składającej się z dzieci z rodzin tradycyjnych i nietradycyjnych.
- Docenienie różnorodności form rodzinnych.
- Dowartościowanie uczniów i uczennic z rodzin nietradycyjnych.

Wiedza wstępna:

- Dzieci powinny w domu (np. w ramach zadania domowego) dowiedzieć się jak najwięcej o swojej rodzinie i jej historii.

Materiały:

- Kartki z bloku rysunkowego
- Kredki
- Nożyczki
- Tablica i magnesy lub ściana i taśma klejąca do przymocowania obrazków
- Dwa rysunki przedstawiające las (załącznik C.3) skserowane dla każdego dziecka.
- Dostęp do internetu – przykładowe drzewa genealogiczne różnych rodzin

Czas trwania:

- 1 godzina lekcyjna

Przebieg:

- Nauczyciel(ka) w sposób dostosowany do wieku dzieci wyjaśnia klasie, czym jest drzewo genealogiczne i jak je stworzyć. Pokazuje im w internecie przykładowe drzewa genealogiczne.
- Informuje dzieci, że gdy będą rysować drzewa genealogiczne swojej rodziny, nie muszą się ograniczać do więzów krwi i najbliższej rodziny – mogą narysować każdego, kogo uważają za należącego do swojej rodziny, np. drugiego męża mamy, opiekującą się nimi ciotkę, mamę zastępczą.
- Każde dziecko rysuje proste drzewo genealogiczne swojej rodziny.
- Dzieci wycinają swoje drzewa genealogiczne i przyklejają je obok siebie na tablicy, tworząc las.

- Wszyscy przyglądają się wystawie drzew. Czy wszystkie drzewa genealogiczne są takie same?

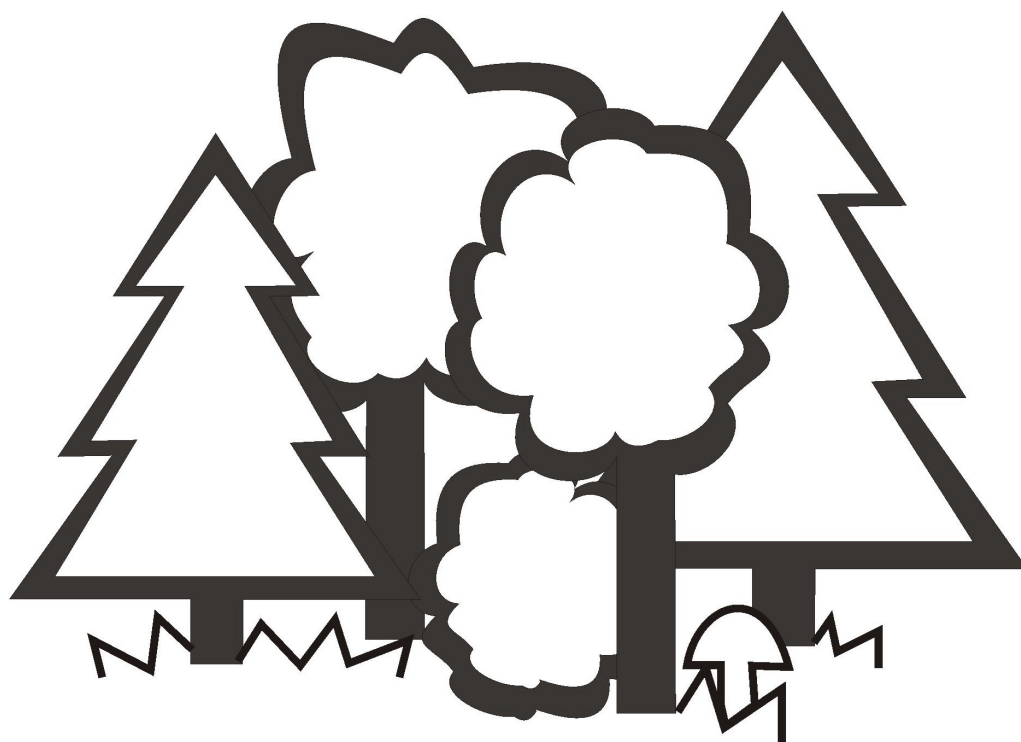
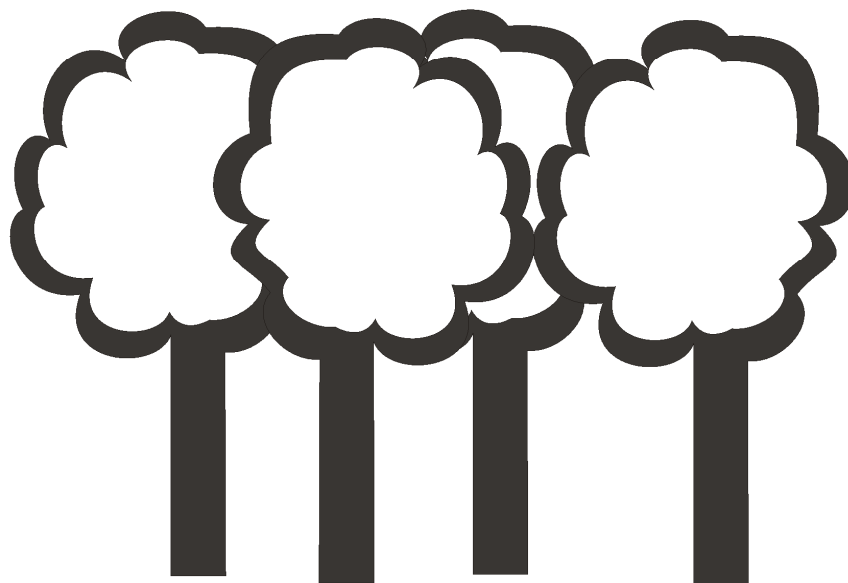
Podsumowanie:

- Nauczyciel(ka) rozdaje dzieciom dwa rysunki przedstawiające las (załącznik C.3). Pyta dzieci, który las bardziej im się podoba, który chciałyby odwiedzić i dlaczego. W którym lesie spacer byłby ciekawszy? W którym dzieci zobaczyłyby więcej ciekawych rzeczy? Czy lepszy jest las, w którym wszystkie drzewa są jednakowe, czy lepszy jest las złożony z różnych drzew? Co można powiedzieć o ich lesie, złożonym z drzew genealogicznych? Do którego rysunku można go porównać?
- „Różnorodność potrzebna jest zarówno w prawdziwym lesie, jak i w lesie stworzonym z drzew genealogicznych narysowanych przez dzieci. Gdyby wszystkie rodziny były takie same, świat byłby nudny.”

Źródło:

- Ćwiczenie opracowane w ramach projektu „EDUKACJA BEZ WYKLUCZENIA”.

Załącznik C.3 „Las”



II. Ćwiczenia dla młodzieży

Ćwiczenie 3. „Definicja rodziny”

Cele:

- Uświadomienie uczestnikom i uczestniczkom, jak wiele form rodzinnych występuje we współczesnym społeczeństwie

Materiały:

- Arkusze papieru do flipchartu
- Markery
- Definicje rodziny (Załącznik C.4)

Czas trwania:

- 1 godzina lekcyjna

Przebieg:

- Nauczyciel(ka) dzieli klasę na 4-5 osobowe zespoły.
- Każdy zespół otrzymuje arkusz papieru i marker.
- Członkowie i członkinie zespołu siadają dookoła swojego arkusza papieru. Każda grupa ma 10 minut na to, by stworzyć definicję rodziny i zapisać ją na arkuszu.
- Kiedy definicję są już gotowe, każda grupa wyznacza jedną osobę, która przedstawia definicję reszcie klasy.

Podsumowanie:

- Kiedy wszystkie grupy przedstawiają już swoje definicje, nauczyciel(ka) pyta, czy na pewno wszystkie rodzaje rodzin zostały w nich uwzględnione.
- Czy w napisanych przez uczniów i uczennice definicjach mieszczą się:
 - rodziny adopcyjne?
 - rodziny monoparentalne, czyli rodzice samodzielnie wychowujący dzieci?
 - rodziny zrekonstruowane (np. rodzina składająca się z matki, jej biologicznego dziecka i ojczyma, czyli przybranego taty)?
 - rodzice żyjący w związku nieformalnym?
 - rodzice homoseksualni?

- rodziny, w których dzieci nie są wychowywane przez rodziców, tylko przez krewnych, np. dziadków? (tzw. rodziny zastępcze spokrewnione)
- Jeśli wymienione typy rodzin nie mieszczą się w tych definicjach – jak można napisać je od nowa? Co do nich dodać? Co usunąć?
- Nauczyciel(ka) zapoznaje osoby uczestniczące w ćwiczeniu z definicjami rodziny zamieszczonymi w załączniku C.4.

Źródło:

- Ćwiczenie opracowane w ramach projektu „EDUKACJA BEZ WYKLUCZENIA”.

Załącznik C.4.

„Rodzina to struktura tworzona przez dwie lub więcej związane ze sobą osoby, które łączy wspólna przeszłość, aktualna rzeczywistość i które oczekują, że będą na siebie wpływać w przyszłości.” (Galvin i Brommel, 2000)

„Rodzina - osoby spokrewnione lub niespokrewnione, pozostające w faktycznym związku, wspólnie zamieszkujące i gospodarujące.” (Ustawa o pomocy społecznej, 2004, Art. 6.)

Ćwiczenie 4. „Rodzinny krok naprzód”

Cele:

- Uświadomienie klasie faktu nierównego traktowania poszczególnych typów rodzin.
- Poznanie mechanizmów stygmatyzacji i wykluczenia.
- Uświadomienie znaczenia empatii w przeciwdziałaniu dyskryminacji rodzin nietradycyjnych.

Materiały:

- Karteczki z wypisanymi rolami – jedna karteczka dla każdego ucznia/uczenicy (Załącznik C.5).
- Lista sytuacji dla osoby prowadzącej ćwiczenie (Załącznik C.6).

Czas trwania:

- 1 godzina lekcyjna

Przebieg:

- Nauczyciel(ka) rozdaje uczestni(cz)kom przygotowane dla nich role i prosi o niepokazywanie ich nikomu.
- Nauczyciel(ka) prosi, by każda osoba przez chwilę zastanowiła się nad swoją karteczką i postarała się wczuć w nadaną rolę dziecka wychowującego się w opisanej rodzinie.
- Nauczyciel(ka) ustawia grupę w jednej linii (tak jak na linii startowej) i mówi, że za chwilę będzie odczytywać listę różnych sytuacji. Wówczas każda osoba uczestnicząca w ćwiczeniu ma za zadanie wyobrażenie sobie siebie w nadanej roli jako uczestnika danej sytuacji. Ten, kto może wówczas powiedzieć „tak” – robi krok do przodu. Ten, kto musi odpowiedzieć „nie” – stoi w miejscu.
- Nauczyciel(ka) czyta powoli listę sytuacji. Po przeczytaniu każdej z nich daje osobom uczestniczącym chwilę na zastanowienie się, czy mogą zrobić krok.
- Na zakończenie uczestnicy dostają chwilę na to, by rozejrzeli się wokół siebie. Czy nadal stoją w jednej linii? Następnie każdy po kolei ujawnia swoją rolę.

Podsumowanie:

- Grupa siada w kręgu. Następuje odczarowanie, czyli wyjście z nadanej roli – na sygnał nauczyciela(ki) każdy krzyczy głośno swoje imię.
- Rozpoczynamy dyskusję, w trakcie której nauczyciel(ka) może zadawać pytania pomocnicze:
 - Jak się czuły osoby robiące krok do przodu, a jak osoby stojące w miejscu?
 - Kiedy osoby poruszające się do przodu zauważyły, że niektórzy nie postępują do przodu tak szybko jak one?
 - Czy ktoś czuł się w którymś momencie wykluczony lub dyskryminowany?
 - Czy to ćwiczenie odzwierciedla sytuację w społeczeństwie? W jaki sposób?

Uwagi:

- Aby przeprowadzić to ćwiczenie, osoba prowadząca powinna znać rodzinną sytuację uczestników i uczestniczek, aby nie dać nikomu roli, która odpowiada jego realnej rodzinie.

Źródło:

- Adaptacja ćwiczenia „Krok naprzód” z publikacji „Przeciwdziałanie dyskryminacji. Pakiet edukacyjny dla trenerów i trenerek” (Lambda Warszawa, 2005). Źródło oryginalne: „Compass. Manual on human rights education for young people”.

Załącznik C.5.

Po rozwodzie rodziców jesteś wychowywany/a przez ojca.	Wychowujesz się z mamą i z tatą. Twoi rodzice są małżeństwem.
Jesteś wychowywany/a przez parę homoseksualną – masz dwóch ojców.	Po rozstaniu rodziców wychowuje Cię jedynie matka.
Opiekuje się Tobą rodzina zastępcza, ale utrzymujesz kontakt z rodzicami biologicznymi.	Twoi rodzice się rozwiedli. Teraz przez miesiąc mieszkasz u mamy, a przez kolejny miesiąc u taty.
Mieszkasz z ojcem, jego drugą żoną (Twoją przybraną mamą) i jej dziećmi. Masz kontakt z rodzoną matką.	Wychowujesz się w rodzinnym domu dziecka. Opiekunów nazywasz „wujkiem” i „ciocią”.
Nie mieszkasz z rodzicami, Twoim prawnym opiekunem jest dziadek.	Twoja mama i Twój tata są parą nieformalną – nie wzięli ślubu.
Jesteś wychowywany/a przez parę homoseksualną – masz dwie matki.	Mieszkasz z matką i jej drugim mężem. Masz troje przyrodniego rodzeństwa.
Wychowujesz się w rodzinie wielodzietnej. Masz czworo rodzeństwa.	Jesteś adoptowany/a. Wiesz o tym, ale nie znasz swojej rodziny pochodzenia.

Załącznik C.6.

Sytuacje:

- Na lekcji plastyki nauczycielka prosi, aby każdy narysował swoją rodzinę. Chętnie wykonujesz swój rysunek i pokazujesz go kolegom i koleżankom.
- Zbliża się Dzień Matki. W szkole odbędzie się wielka uroczystość. Z radością przyprowadzisz na nią swoją mamę.
- Wiesz, że kiedy zachorujesz, Twoi opiekunowie będą mogli bez żadnych problemów odwiedzać Cię w szpitalu.
- Nie boisz się tego, że ktoś może wyśmiać Twoją rodzinę.
- Kiedy ludzie poznają Twoją rodzinę, z reguły od razu darzą ją sympatią.
- Chętnie zapraszasz do swojego domu nowych kolegów i koleżanki.
- Kiedy przeglądasz szkolne podręczniki, widzisz tam wiele rodzin, które są podobne do Twojej.
- Twoja rodzina nigdy nie budzi niezdrowej ciekawości.
- Na lekcji WOS-u czytasz na głos następującą definicję rodziny: „Rodzina to podstawowa komórka społeczna, która składa się z pary małżeńskiej i dzieci”. Czujesz się wtedy pewnie i komfortowo.
- Twoi rodzice chodzą na wywiadówki i bez problemów współpracują z innymi rodzicami.
- Czujesz, że Twój model rodziny jest szanowany przez społeczeństwo, w którym żyjesz.
- Każde dziecko ma przynieść do szkoły kilka zdjęć rodzinnych. Przynosisz swoje zdjęcia, a inni oglądają je z przyjaznym zaciekawieniem.
- Twojej rodziny nigdy nie określono w sposób pogardliwy.

Ćwiczenie 5. „Wyraź swoje zdanie”

Cele:

- Wzbudzenie refleksji i zainicjowanie dyskusji na temat przemian współczesnej rodziny.
- Umożliwienie wszystkim uczniom i uczennicom wyrażenia swoich poglądów.

Materiały:

- Dwie kartki A4 – jedna z napisem „TAK”, druga z napisem „NIE”.
- Sznurek lub papierowa taśma klejąca.
- Lista stwierdzeń dla osoby prowadzącej (Załącznik C.7).

Czas trwania:

- ½ godziny lekcyjnej lub 1 godzina lekcyjna (w zależności od liczebności klasy)

Przebieg:

- Osoba prowadząca dzieli salę na dwie części za pomocą sznurka lub taśmy. Jedną stronę oznacza kartką z napisem „Tak”, a drugą stronę kartką z napisem „Nie”.
- Osoba prowadząca tłumaczy, że będzie odczytywać różne stwierdzenia. Osoby, które się nie zgadzają z danym stwierdzeniem, powinny stanąć po stronie „Nie”, zaś osoby, które się zgadzają – po stronie „Tak”. Jeśli ktoś widzi argumenty za i przeciw, powinien zająć miejsce pomiędzy skrajnymi punktami.
- Nauczyciel(ka) czyta pierwsze stwierdzenie. Czeką aż wszyscy zajmą miejsca. Pyta osoby stojące w skrajnych punktach o uzasadnienie swoich opinii. Następnie swoje poglądy może wyrazić reszta uczestników i uczestniczek. Najlepiej, aby każdy zabrał głos, lecz dyskusję warto uciąć, gdy nie posuwa się do przodu, a opinie powtarzają się.
- Po dyskusji nad danym stwierdzeniem uczestnicy i uczestniczki mogą zmienić miejsce. Należy zapytać ich o powody zmiany miejsca. Jakie argumenty ich przekonały?
- Nauczyciel(ka) czyta kolejne stwierdzenia, prowadząc dyskusję tak jak przy stwierdzeniu pierwszym.

Źródło:

- Adaptacja ćwiczenia „Tak czy nie” z publikacji „Przeciwdziałanie dyskryminacji. Pakiet edukacyjny dla trenerów i trenerek” (Lambda Warszawa, 2005).

Załącznik C.7.

Stwierdzenia do odczytania podczas ćwiczenia:

- Jesteśmy świadkami postępującego kryzysu rodziny.
- Adopcja nadal stanowi tabu w naszym społeczeństwie.
- Państwo powinno wspierać tylko tradycyjny model rodziny.
- Rodzina składająca się z pary małżeńskiej i ich biologicznych dzieci to uniwersalny model w naszym społeczeństwie.
- Należy wspierać nietradycyjne modele rodziny dla dobra wychowujących się w nich dzieci.
- Adopcja dzieci przez pary homoseksualne to zagrożenie dla rodziny.
- Różnorodność struktur rodzinnych to wartość, która powinna być pielęgnowana w naszym społeczeństwie.

INFORMACJE O AUTORKACH

Autorki informatora

Agnieszka Kaim – Psycholożka i trenerka specjalizująca się w problematyce przeciwdziałania dyskryminacji. Działaczka pozarządowa. Współpracowała m.in. z Fundacją Feminoteka i Fundacją Przestrzenie Dialogu. Autorka projektu „Edukacja Bez Wykluczenia”. Słuchaczka Podyplomowego Studium Zarządzania Organizacjami Pozarządowymi w Collegium Civitas. Publikowała m.in. w gazecie.ngo.pl, „Zadrze” i portalu MultiKulti.

Agata Gugniwicz – Psycholożka. Absolwentka stażu w Pracowni Wspomagania Rozwoju. Słuchaczka Programu Pomocy Psychologicznej w Instytucie Integralnej Psychoterapii Gestalt. Pracuje w świetlicy socjoterapeutycznej Miejskiego Ośrodka Pomocy Społecznej. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół problematyki grup mniejszościowych i wykluczenia społecznego.

Konsultacja naukowa

Aleksandra Lewandowska – Walter – Pracowniczka naukowo – dydaktyczna Instytutu Psychologii Uniwersytetu Gdańskiego (Zakład Badań nad Rodziną i Jakością Życia). W pracy naukowej podejmuje m.in. problematykę rodzin zrekonstruowanych. Prowadzi konsultacje rodzinne w nurcie terapii systemowej. W kręgu jej zainteresowań od lat pozostaje również psychologia twórczości. Od 1989 roku związana jest z programem stymulacji myślenia twórczego "Odyseja Umysłu" - jako uczestniczka, trenerka grup dziecięcych, młodzieżowych i studenckich, sędzia na finałach ogólnopolskiego konkursu, a także konsultantka merytoryczna ds. szkoleń Fundacji "Odysey of the Mind Polska".

BIBLIOGRAFIA

- Abramowicz, M. (red.). (2007). *Sytuacja społeczna osób biseksualnych i homoseksualnych. Raport za lata 2005-2006*. Warszawa: KPH, Lambda Warszawa
- Badora, S. (2002). *Główne formy opieki kompensacyjnej w Polsce*. [W:] Badora, S., Marzec D. (red.). *System opieki kompensacyjnej w zjednoczonej Europie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Badora, S. (2001) *Rodziny zastępcze w okresie reformy*. [w] Cudak, H. (red.). *Socjalizacja i wychowanie we współczesnych rodzinach polskich*. Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie
- Bee, H. (1997). *The Developing Child*. New York: Longman
- Bojarska, K. (2005). *Seksualność i kultura. Psychospołeczne korelaty homofobii. Rozprawa doktorska*. Gdańsk: Uniwersytet Gdański
- Buhs, E. S., Ladd, G. W., Herald, S. L. (2006). Peer Exclusion and Victimization: Processes That Mediate the Relation Between Peer Group Rejection and Children's Classroom Engagement and Achievement. *Journal of Educational Psychology*. 98 (1), s. 1-13. <<http://www.apa.org/journals/releases/edu9811.pdf>>
- Cooper, L., Cates, P. (2006). *Too High a Price: The Case Against Restricting Gay Parenting*. New York: American Civil Liberties Union Foundation. <http://www.aclu.org/images/asset_upload_file130_27496.pdf>
- Cudak, H. (2003). *Funkcjonowanie dzieci z małżeństw rozwiedzionych*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek
- Dambach, K. E. (2003). *Mobbing w szkole. Jak zapobiegać przemocy grupowej*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Davidson, W. C. 10 Questions Not to Ask Adoptive Parents. *The Online Home of American Baby, Parents and Family Circle*. <<http://www.parents.com/parents/story.jsp?page=1&storyid=/templatedata/ab/story/data/1155148168222.xml>>
- Dudak, A. (2006). *Samotne ojcostwo*. Kraków: Impuls
- Główny Urząd Statystyczny. (2005). *Podstawowe dane z zakresu ochrony zdrowia w 2005 r.* http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL_ochrona_zdrowia_2005.pdf
- Gumienny, B. (2003). Wychowankowie domu dziecka w klasie szkolnej. *Problemy Opiekuńczo – Wychowawcze*. 2, s. 31 – 33

- Gross, E. (1999). Editorial: Catching Up With Family Change, *Affilia*, nr 14, s. 5- 8.
- Grzybek, A. (2005). *Dyskryminacja ze względu na płeć*. [W:] Pawłęga, M. (red.). *Przeciwdziałanie dyskryminacji. Pakiet edukacyjny dla trenerów i trenerek*. Warszawa: Lambda Warszawa
- Hilborn, R. (2004). The challenge of school for the adopted child. *Family Helper*.
<<http://www.familyhelper.net/fh/fhschool.html>>
- Hyde, A. (2000). Age and Partnership as Public Symbols: Stigma and Non-Marital Motherhood in an Irish Context, *European Journal of Women's Studies*. 7, s. 71 - 89
- Jabłoński, D., Ostasz, L. *Zarys wiedzy o rodzinie, małżeństwie, kohabitacji i konkubinacie. Perspektywa antropologii kulturowej i ogólnej*. Olsztyn: Adiasphora
- Janicka, I. (2006). *Kohabitacja a małżeństwo w perspektywie psychologicznej*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
- Jęczkowska, S. (1980). Wychowanek domu dziecka jako uczeń. *Problemy Opiekuńczo – Wychowawcze*. 9, s. 401 – 405
- Kamińska, U. (1985). Nauczyciele o wychowankach domu dziecka. *Problemy Opiekuńczo – Wychowawcze*. 4 / 5, s. 177 – 178
- Kawula, S. (2007). *Dodatek. Kluczowe terminy pedagogiki rodziny*. [W:] Kawula, S., Brągiel, J., Janke, A. W. (red.). *Pedagogika rodziny*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek
- Kawula, S. (2007b). *Mozaikowość i koloryt współczesnej rodziny. Szkic do portretu*. [W:] Kawula, S., Brągiel, J., Janke, A. W. (red.). *Pedagogika rodziny*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek
- Kazimierczyk, M. (1998). *Klejone rodziny*. *Wprost*. 48 (835).
<<http://www.wprost.pl/ar/2602/Klejone-rodziny/>>
- Kolankiewicz, M. (red.). (1998). *Zagrożone dzieciństwo. Rodzinne i instytucjonalne formy opieki*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne S. A.
- Konwencja o Prawach Dziecka. Art. 20. (1989). *Strona internetowa Rzecznika Praw Dziecka RP* <http://www.brpd.gov.pl/prawa_dziecka_fr.html>
- Kromolicka, B. (1998) *Rodziny zrekonstruowane. Dziecięca percepcja postaw rodzicielskich a ich sytuacja szkolna*. Szczecin: Uniwersytet Szczeciński
- Kusiak, K. (2003). Potrzeby poznawcze wychowanków domów dziecka. *Problemy Opiekuńczo – Wychowawcze*. 2, s. 29 – 31
- Lockhart, J., Shaw, S.M., Writing for change. Introduction. *Tolerance.org*.
<<http://www.tolerance.org/teach/web/wfc/index.jsp>>

- Łuczak, A., Murdzek, A. (2003). *Język polski. Między nami. Podręcznik dla klasy piątej szkoły podstawowej*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe
- Maass A., Arcuri L. (1999). Język a stereotypizacja. W: Macrae C., Stangor C., Hewstone M. (red.) *Stereotypy i uprzedzenia*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 161-188.
- Mackie D., Hamilton D., Susskind J., Rosselli F. (1999). Społeczno – psychologiczne podstawy powstawania stereotypów. W: Macrae C., Stangor C., Hewstone M. (red.) *Stereotypy i uprzedzenia*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 39-65.
- Maszczyk, D. (1979). Pozycja wychowanków domów dziecka w klasie szkolnej. *Problemy Opiekuńczo – Wychowawcze*. 9, s. 415 – 416
- Matthews, C., Lease, S. (2001). *Focus on Lesbian, Gay and Bisexual Families*. [W:] Perez, R. M., DeBord., K. A., Bieschke, K. J. (red.). *Handbook of Counseling and Psychotherapy with Lesbian, Gay, and Bisexual Clients*. Washington, DC: American Psychological Association
- Matyjas, B. (1990). Aktywność społeczna wychowanków domu dziecka w szkole. *Problemy Opiekuńczo – Wychowawcze*. 9, s. 358 – 360
- Mendel, M. (2006). *Rodzina a edukacja małego dziecka*. [W:] Szlendak, T. (red.). *Małe dziecko w Polsce. Raport o sytuacji edukacji elementarnej*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Dzieci
- Narodowa Strategia Integracji Społecznej dla Polski*. (2004). <<http://www.fundusze-strukturalne.gov.pl/informator/npr2/dokumenty%20strategiczne/Narodowa%20Strategia%20Integracji%20Społecznej.pdf>>
- Patterson, C. (2005). Lesbian and Gay Parenting. *American Psychological Association*. <http://www.apa.org/pi/parent.html>
- Plewka, M. (2006). W rodzinnym domu dziecka. *Edukacja i Dialog*. 6, s. 68 – 72
- PRIDE. Parent Resource for Information, Development and Education. Podręcznik dla kandydatów na opiekunów zastępczych i adopcyjnych. (2006). Adaptacja: T. Polkowski. Warszawa: Towarzystwo NASZ DOM
- Rodzinne domy dziecka (placówki rodzinne). (2007). *Warszawskie Centrum Pomocy Rodzinie*. <http://www.wcpr.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=98 &Itemid=67>
- Rymsza, M., Raclaw-Markowska, M. (2004). *Ochrona socjalna rodzin samotnych matek w Polsce*. [W:] Graniewska, D. (red.). *Sytuacja rodzin i polityka rodzinna w Polsce*.

- Uwarunkowania demograficzne i społeczne.* Warszawa: Instytut Pracy i Spraw Socjalnych
- Sexual Orientation, Parents & Children. APA Policy Statement (2004). *American Psychological Association*. <<http://www.apa.org/pi/lgbcpolicy/parents.html>>
- Short, L. (2007). Lesbian Mothers Living Well in the Context of Heterosexism and Discrimination: Resources, Strategies and Legislative Change. *Feminizm & Psychology*. 17 (1), s. 57 - 74
- Slany, K., Kluzowa, K. (2004). Rodzina polska w świetle wyników NSP 2002. *Studia Socjologiczne*. 1, s. 47 – 63
- Snow, J. E. (2004). *How It Feels to Have a Gay or a Lesbian Parent. A Book by Kids for Kids of All Ages*. New York: Harrington Park Press
- Szczepanik, R. (2000). Niepowodzenia szkolne w opinii wychowanków domów dziecka. *Opieka - Wychowanie – Terapia*. 3, s. 31 – 36
- Szukalski, P. (2004). *Kohabitacja w Polsce*. [W:] Warzywoda-Kruszyńska, W., Szukalski, P. (red.). *Rodzina w zmieniającym się społeczeństwie polskim*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
- Szymańczak, J. (1998). System opieki nad dzieckiem w Polsce. *Biuro Studiów i Ekspertyz Kancelarii Sejmu*. <<http://biurose.sejm.gov.pl/teksty/i-625.htm>>
- Szymborska, A. (1973). Problem sieroctwa społecznego w aspekcie psychologiczno – społecznym. *Problemy Opiekuńczo – Wychowawcze*. 9, s. 8 – 11
- Taddonio, R. Meeting the School Challenges for an Adopted Child. *The Online Home of American Baby, Parents and Family Circle*. <http://www.parents.com/parents/story.jsp?storyid=/templatedata/ab/story/data/meetingthechallengesofschoolforanadoptedchild_05082003.xml>
- Trempała, E. (2006). *Środowisko rodzinne dziecka a sytuacja szkolna ucznia*. Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna we Włocławku
- Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej. Dz.U. z 2004 r. Nr 64, poz. 593. <http://ks.sejm.gov.pl/proc4/ustawy/2012_u.htm>
- What is the greatest myth of Adoption and Foster Care? (2003). Responses from the Foster Care/Adoption Recruitment Survey. *Texas Adoption Resource Exchange*. <http://www.dfps.state.tx.us/Adoption_and_Foster_Care/Adoption_Family_Network/infomyths.asp>
- Wijnberg, M. H., Weigner, S. (1997). Marginalization and the Single Mother: A Comparison of Two Studies. *Affilia*. 12, s. 197 – 214

- Winogrodzka, L. (2007). *Rodziny zastępcze i ich dzieci*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej
- Woodward, K. (1997). *Identity and Difference*. London: Sage Publications
- Woźniak, A. (2000). *Reprezentacja rodziny u dzieci z rodzin rozbitych wskutek rozwodu*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza
- Żeromska, I., Fiks, M. (1996). Sytuacja szkolna wychowanków domów dziecka. *Problemy Opiekuńczo – Wychowawcze*. 2, s. 32 – 33