

RÓŻNE OBLICZA KRYZYSÓW

Tom 6

**Pod redakcją:
Katarzyny Popiołek
Augustyna Bańki**



UNIWERSYTET
SWPS

RÓŻNE OBLICZA KRYZYSÓW

Redakcja:

Katarzyna Popiołek

Augustyn Bańka



Redakcja:
Katarzyna Popiołek, Augustyn Bańka

Różne oblicza kryzysów

Seria książkowa: **Kryzysy, katastrofy, kataklizmy, Tom 6**

Recenzent: Dr hab. prof. UJ Antoni Wontorczyk

© Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, 2016

ISBN 978-83-62051-09-0



Wydawca
Stowarzyszenie Psychologia i Architektura – Uniwersytet SWPS
Poznań – Katowice

SPIS TREŚCI

5 WPROWADZENIE

- 6 *Samooocena młodych dorosłych w kryzysie pierwszorazowej hospitalizacji psychiatrycznej*
Karolina Zalewska-Łunkiewicz
- 17 *Miasto w kryzysie. Przypadek Bytomia*
Katarzyna Popiołek, Maciej Januszek
- 27 *Nieetyczne zachowanie się rekruterów wobec kandydatów do pracy i jego uwarunkowania*
Agata Chudzicka-Czupała, Anna Gałka
- 41 *Motywacja osób stosujących przemoc w rodzinie do uczestnictwa w programie korekcyjno-edukacyjnym*
Celina Uherek-Biernat, Karolina Zalewska-Łunkiewicz
- 54 *Postrzeganie cyberprzemocy przez uczniów szkół ponadgimnazjalnych*
Maria Mondry, Małgorzata Wójcik
- 68 *Próba adaptacji programu terapeutycznego dla dzieci doświadczających traumatycznej lub powikłanej żałoby*
Zofia Dołęga, Aneta Borucka-Iwańska
- 84 *Intensywne relacje interpersonalne w rzeczywistości kryzysu*
Tomasz Prusiński
- 93 *Postrzeganie przez nauczycieli problemu przemocy rówieśniczej i jej przeciwdziałania w środowisku szkolnym*
Małgorzata Wójcik, Anna Helka, Beata Kozak, Aneta Wośko, Marta Błońska
- 111 *Trauma powojnia jako źródło kryzysów bez granic*
Augustyn Bańka

WPROWADZENIE

SAMOOCENA MŁODYCH DOROSŁYCH W KRYZYSIE PIERWSZORAZOWEJ HOSPITALIZACJI PSYCHIATRYCZNEJ

Karolina Zalewska-Łunkiewicz*

SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny,
Wydział Zamiejscowy w Katowicach

WPROWADZENIE

W Polsce nadal niewiele jest artykułów i badań poświęconych doświadczeniu pierwszej hospitalizacji psychiatrycznej w kontekście rozwoju i adaptacji życiowej młodych dorosłych. A to właśnie ten okres rozwoju jednostki jest szczególnie istotny z punktu widzenia przygotowań do życia w określonych warunkach społeczno-ekonomicznych i podejmowania w nich dojrzałych ról społecznych (Fatyga, 2004). Sytuacja pierwszorazowej hospitalizacji w oddziale psychiatrycznym stacjonarnym stanowi dla pacjenta szczególnie trudne wydarzenie, związane z koniecznością adaptowania się do: izolacji, wdrażanych procedur leczenia, przebywania w grupie osób dotkniętych zróżnicowanymi zaburzeniami i chorobami psychicznymi, często utrudniającymi kontakt interpersonalny. Badania amerykańskie na młodzieży leczonej stacjonarnie (Haynes, Eivors i in., 2011) wykazały, że pacjenci leczeni pierwszorazowo doświadczali negatywnej odpowiedzi afektywnej, mieli istotnie obniżoną samoocenę, hospitalizacja wpłynęła na ich poczucie tożsamości oraz strategię radzenia sobie ze stresem. Z hospitalizacją psychiatryczną bardzo często wiąże się silny lęk przed stygmatyzacją i konieczność mierzenia się z własnym – bywa, że negatywnym – stereotypem na temat chorych psychicznie (Stathi, Tsantila i in., 2012). W badaniach szwajcarskich rejestrowano negatywny wpływ reakcji emocjonalnych i stresu związanego ze stygmatyzacją spowodowaną pobytem w szpitalu psychiatrycznym na jakość życia i samoocenę osób dorosłych. Mediatorem tego efektu okazały się zwiększona tendencja do autostygmatyzacji oraz bezsilność (Rüşh i in., 2014).

Zadaniem psychiatrycznych oddziałów stacjonarnych jest zapewnienie całodobowej opieki człowiekowi, którego stan psychiczny uległ załamaniu (*Śląski Program Ochrony Zdrowia Psychicznego*, 2013). W przypadkach nagłych, w obliczu tak silnego zaburzenia funkcji psychicznych, że osoba zagraża bez-

* Tekst publikowany również w *Czasopiśmie Psychologicznym*, rocznik 2016, Tom 22, nr 2, str. 269-275.

pośrednio swojemu życiu albo życiu lub zdrowiu innych, możliwe jest przyjęcie na oddział psychiatryczny bez skierowania, w wyniku badania przez lekarza specjalistę na izbie przyjęć – zachodzi wówczas procedura zgodnie z art. 23 *Ustawy o Ochronie Zdrowia Psychicznego* (1994), wskazująca na możliwość przyjęcia do leczenia zamkniętego pacjenta bez jego zgody. Gdy zachodzą wątpliwości, czy osoba rzeczywiście jest chora psychicznie, może ona zostać przyjęta bez zgody do szpitala w celu wyjaśnienia tych wątpliwości. Wówczas pobyt w szpitalu nie może trwać dłużej niż 10 dni, o czym mówi art. 24 wspomnianej Ustawy. Jak pokazują badania zespołu Nicolasa Rüsha i innych (2014), w obliczu hospitalizacji bez zgody pacjenci w większości doświadczają poczucia wstydu i pogardy dla samych siebie.

Wśród rozpoznań psychiatrycznych u osób przyjmowanych do oddziałów stacjonarnych w stanach nagłych spotyka się, oprócz dezorganizacji psycho-tycznej, w tym halucynoz indukowanych zażyciem środków psychoaktywnych i alkoholu, także tzw. reakcję sytuacyjną, czyli zaburzenia adaptacyjne F43.2 (ICD-10, 2007). Jest to przejściowe zaburzenie, które rozwija się w odpowiedzi na wyjątkowo silny stres fizyczny lub/i psychiczny u osoby, która nie wykazuje innego zaburzenia psychicznego. Wśród objawów rejestruje się stany napięcia, niepokoju, przygnębienia i rozstroju emocjonalnego, które powstają często w okresie adaptacji do znaczących zmian życiowych lub do stresującego, obciążającego psychicznie wydarzenia życiowego, a które zazwyczaj utrudniają społeczne przystosowanie i efektywne działanie (ICD-10, 2007).

Osoba, która na drodze do osiągnięcia ważnych celów życiowych napotkała przeszkody i nie jest w stanie ich przezwyciężyć za pomocą dotychczasowych strategii rozwiązywania problemów, może wejść w stan braku równowagi i dezorganizacji. Stan ten z definicji jest kryzysem (Caplan, 1964; Everly i Mitchell, 2000). Kryzys hospitalizacji zgodnie ze stanowiskiem Betty E. Cogswell (1984) obejmuje moment trafenia do placówki leczniczej, czas wyjścia oraz czas powrotu do typowej organizacji swojego życia czyli readaptację. W pierwszym z etapów obecne są specyficzne czynniki doświadczania kryzysu, jak: izolacja wiodąca do ograniczenia stymulacji sensorycznej, niepełnej swobody interakcji społecznych, konieczność przestrzegania regulaminu placówki i ograniczeń swobody działania, presja zorganizowanego czasu poprzez monotony rytmu dnia, niepewność oczekiwania na diagnozę i utrata pełnej kontroli nad swoją sytuacją. Podobnie o hospitalizacji piszą Irena Heszen i Helena Sęk (2008) wskazując, iż zmiana statusu w trakcie hospitalizacji – izolacja od naturalnego środowiska życia, zakazy i nakazy, brak intymności – powoduje zmianę perspektywy życiowej chorego. Jest to przyczyną szczególnego, można powiedzieć jatrogennego stresu szpitalnego, który może mieć negatywny wpływ na proces zdrowienia.

Osoba przebywająca po raz pierwszy w oddziale psychiatrycznym zamkniętym znajduje się zatem pod presją przededefiniowania własnego ja, której elementem staje się zmaganie z etykietą osoby zaburzonej psychicznie, kogoś, kto „sobie nie poradził”. Może przeżywać w związku z tym poczucie dezorientacji i niepewności wskutek utraty kontroli, a także realne w końcu nagle naruszenie swoich nawyków dnia codziennego czy rutynowych sposobów zachowania. Zmia-

na jest tak dramatyczna że może ona uderzyć w stabilność struktur psychicznych takich, jak samoocena (por. Cogswell, 1984; Rüş i in., 2014).

Według raportu zamieszczonego w Śląskim Programie Ochrony Zdrowia Psychicznego na lata 2013-2020, grupy szczególnego ryzyka hospitalizacji psychiatrycznej w regionie Śląska to młodzież i młodzi dorośli. W grupach tych rejestruje się bowiem pogarszające się samopoczucie psychospołeczne, ze względu na wzrost poziomu stresu, przemocy i dostępności narkotyków (ŚPOZP, 2013). Skala zapadalności na zaburzenia psychiczne wśród osób w młodym wieku generalnie w Europie zwiększa się systematycznie w okresie ostatnich kilkunastu lat (WHO, 2015). Ze względu na procesy rozwojowego doksztalcania się osobowości, zwłaszcza z powodu konieczności wychodzenia z rozwojowego moratorium, które ma za zadanie stabilizację struktur psychicznych dojrzewającej osobowości, młodzi dorośli to grupa szczególnie narażona na deformacje obrazu siebie (Featherstone, 2000, za: Lemma, 2014). Zgodnie ze stadialną teorią biegu życia człowieka Erika H. Eriksona (2002), między 20 a 35 rokiem życia jednostka doświadcza konfliktu między intymnością a izolacją. Zadania młodej dorosłości z psychologicznego punktu widzenia wiążą się głównie z: określeniem kierunków samorealizacji, tworzeniem relacji partnerskiej, realizacją potrzeb bliskości i intymności, integrowaniem działań w różnych dziedzinach życia, jak zdobywaniem doświadczenia zawodowego, niezależności ekonomicznej lub kontynuowaniem nauki, wreszcie względną integracją osobowości, ukształtowaniem tożsamości jednostki (Erikson, 2002; Bee, 2004).

Stabilność poczucia własnej wartości, samooceny czy poczucie własnej skuteczności nie są oczywiste. Mogą one ulegać zmianom w zależności od sytuacji i nowych doświadczeń, które są związane między innymi z ważnymi momentami w życiu (*turning points*) (Rutter, 1987, 2006). Sytuacja hospitalizacji psychiatrycznej może więc silnie zachwiać dotychczasowym obrazem Ja, czego efektem może być spadek w samooceny. Przyjęcie do oddziału psychiatrycznego może być przeżyte przez młodych ludzi, jako sygnał niepowodzenia we wchodzeniu w dorosłe oczekiwane społecznie role. Jako obiektywny dowód nie tylko nieradzenia sobie z zadaniami rozwojowymi, ale źródłem stygmatyzacji.

W konstrukcjonistycznej koncepcji samooceny Seymoura Epsteina (1980, 2003) pojęcie Ja rozumiane jest jako schemat poznawczy formowany przez sieć nabywanych informacji o sobie oraz doświadczeń. Bierze on bezpośredni udział w regulacji dopływu informacji na temat siebie. Informacje te mają postać deskryptywną i ewaluatywną, wiążącą się z samowartościowaniem i regulacją równowagi między informacjami awersyjnymi i przyjemnymi doświadczeniami. Jednym z mechanizmów służących podtrzymaniu takiej równowagi jest obronne wzmacnianie samooceny. Samoocena według Epsteina (2003) budowana jest wielowymiarowo poprzez kilka komponentów. Są to: kompetencje, bycie kochanym, popularność, zdolności przywódcze, samokontrola, samoakceptacja moralna, atrakcyjność fizyczna, witalność. Samoocena jako złożony konstrukt wymaga integracji na poziomie tożsamości osobowej świadczącej o spójności danej osoby.

Efektywne przyswajanie informacji o sobie pozwala na rozbudowywanie pojęcia Ja i wzmacnianie jego spójności. Tymczasem w reakcjach pacjentów,

co wynika z doświadczeń własnej praktyki w ośrodku klinicznym, obserwować można w pierwszym etapie pobytu w oddziale poczucie zagubienia i lęk przed „innymi chorymi”. A także zaprzeczanie swym trudnościom i negatywizm, zwłaszcza jeśli osoba została przyjęta wbrew swej zgodzie. Bywa, że pacjenci deklarują chęć zapomnienia o tym doświadczeniu, wstydzą się do niego przyznać znajomym. Świadczy to, że obronnie uruchamiają pewne psychologiczne mechanizmy służące podtrzymaniu samooceny.

Pierwszorazowa hospitalizacja psychiatryczna wydaje się stanowić pole walki wewnętrznej pacjentów: między próbą zaprzeczania kryzysowi psychicznemu, poszukiwaniem zrozumienia swojej sytuacji i chęcią realizacji zachowań prozdrowotnych.

METODA

Badania prowadzono na terenie woj. śląskiego wobec grupy młodych dorosłych. Ponieważ kryteria przynależności do okresu młodej dorosłości są powiązane z warunkami społeczno-kulturowymi, dlatego trudno określić jednoznacznie granice wiekowe wyznaczające przynależność do niej. Niektórzy badacze (Gruba, 2007) przyjmują za okres młodej dorosłości przedział między 18 a 26 rokiem życia. Inni (Brzezińska, 2013) wczesną dorosłość określają jako czas obejmujący przedział między 20 a 30/35 rokiem życia lub (Levinson, 1986) od 22 do 33 roku życia, uwzględniając okresy przejściowe, czyli fazę przejścia do wczesnej dorosłości (od 17 do 22 roku życia), fazę nowicjatu (od 22 do 28 roku życia) i fazę pośrednią (od 28 do 33 roku życia) wejścia w pełną dorosłość. Ponieważ w wielu pracach z zakresu psychologii rozwoju człowieka podkreśla się opóźnienie fazy przejścia w dorosłość, na przykład z powodu wydłużającej się edukacji, zmian na rynku pracy dających ogromną możliwość wyboru ścieżki samorozwoju i opóźnianie decyzji o wejściu z zobowiązania typu trwale związki czy założenie rodziny (por. Sirsch, Dreher, Mayr i Willinger, 2009), w niniejszych badaniach przyjęto szeroki zakres wieku młodej dorosłości obejmujący młodych ludzi także po trzydziestym roku życia.

Grupę kliniczną ($N=23$) stanowili pacjenci pierwszorazowo hospitalizowani w całodobowych oddziałach psychiatrycznych, w przedziale wieku 19 do 32 lata ($M=25.43$; $SD=4.18$). Pacjenci kwalifikowani byli do badania przez psychologów pracujących w oddziałach psychiatrycznych w szpitalach w Rybniku, Toszku oraz Lublińcu, w oparciu o kontrolę rozpoznania wstępnego i obserwację zachowania w pierwszych dobach pobytu. Do badań włączano pacjentów bez splątania, tj. w jasnej świadomości, w kontakcie logicznym, w normie intelektualnej i z diagnozą z grupy ostrej reakcji na stres, w szczególności zaburzeń adaptacyjnych (F43.2 wg ICD-10). Możliwe współwystępujące lub poddawane różnicowaniu w procesie diagnostycznym podczas pobytu badanych pacjentów w oddziale zaburzenia dotyczyły grup związanych z przyjmowaniem środków psychoaktywnych i alkoholu oraz stanów depresyjnych. Badania prowadzono między 2. a 8. dobą pobytu pacjentów w oddziałach.

W grupie kontrolnej ($N=23$) znalazły się osoby nigdy dotąd nie hospitalizowane psychiatrycznie, w przedziale wieku 20 do 32 lata ($M=25.48$; $SD=3.76$).

Tabela 1

Stan cywilny i wykształcenie osób pierwszorazowo hospitalizowanych psychiatrycznie (klinicznej, N=23) i osób niehospitalizowanych (kontrolnej, N=23)

			stan cywilny*				wykształcenie**			
			wolny	zw. part.	małż.	rozwód	podst.	zawod.	śred.	wyższe
Grupa	Kliniczna	N	13	2	5	3	5	3	12	3
		%	52.0	22.2	62.5	75.0	71.4	50.0	48.0	37.5
	Kontrolna	N	12	7	3	1	2	3	13	5
		%	48.0	77.8	37.5	25.0	28.6	50.0	52.0	62.5
Ogółem		N	25	9	8	4	7	6	25	8
		%	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

*stan cyw. $\chi^2=4.318$, $p=.229$, **wykształc. $\chi^2=1.826$; $p=.609$

Dobierane celowo pod względem wieku, płci, wykształcenia względem grupy klinicznej. Tabela 1 przedstawia zbiorczo charakterystyki socjodemograficzne badanych grup.

Badani wypełniali przygotowaną na potrzeby niniejszego badania metryczkę. Psycholodzy zatrudnieni na oddziałach szpitalnych dodatkowo wypełniali metryczki dotyczące rozpoznaw w grupie klinicznej. Badanie ilościowe wykonano z wykorzystaniem Wielowymiarowego Kwestionariusza Samooceny MSEI O'Brien'a i Epstein'a (1988) w polskiej adaptacji Fecenec (2008). Kwestionariusz budują następujące skale: Ogólna samoocena, Kompetencje, Bycie kochanym, Popularność, Zdolności Przywódcze, Samokontrola, Samoakceptacja moralna, Atrakcyjność fizyczna, Witalność, Integracja Tożsamości, Obronne Wzmacnianie Samooceny. Skala Obronnego wzmacniania samooceny pełni rolę skali kontrolnej, wskazując potrzebę aprobaty społecznej osoby badanej, skłonność do kontroli odbioru swojej osoby przez otoczenie i jej możliwy lęk przed odrzuceniem, które skutkują udzielaniem odpowiedzi w teście ukazujących tę osobę w lepszym świetle (Fecenec, 2008). Narzędzie charakteryzuje dobre właściwości psychometryczne – rzetelność określona współczynnikiem zgodności wewnętrznej *alfa* Cronbacha dla poszczególnych skal waha się od .64 (skala Akceptacja moralna) do .88 (skala Witalność), test posiada wysokie wskaźniki stabilności bezwzględnej (*r*-Pearsona) od .73 (skala Akceptacja moralna) do .96 (skala Witalność).

WYNIKI

Ze względu na liczebność grupy klinicznej oraz brak istotnych różnic pod kątem rozkładów wyników nieodbiegających od normalnego, posłużono się analizą statystyczną porównań średnich w oparciu o test T. Wyniki wskazują, iż poziom samooceny badanych pierwszorazowo hospitalizowanych psychiatrycznie utrzymywał się na porównywalnym poziomie w zakresie samooceny ogólnej, każdej z komponentów zarówno samooceny, jak i integracji tożsamości

jak w grupie kontrolnej. Jednakże istotne różnice ($p<.05$) dotyczyły stopnia obronnego wzmacniania samooceny, który u osób hospitalizowanych okazał się istotnie wyższy ($M=54.22$; $SD=8.628$) niż w grupie kontrolnej ($M=49.78$; $SD=5.697$). Rezultaty przedstawia Tabela 2.

Tabela 2

Porównanie samooceny w grupie osób pierwszorazowo hospitalizowanych psychiatrycznie (klinicznej, $N=23$) i osób niehospitalizowanych (kontrolnej, $N=23$)

MSEI	grupa	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
OS	kliniczna	29.22	8.273	1.725	-.550	.585
	kontrolna	30.48	7.242	1.510		
K	kliniczna	35.78	8.028	1.674	.466	.643
	kontrolna	34.83	5.686	1.186		
BK	kliniczna	33.83	5.416	1.129	-.947	.349
	kontrolna	35.65	7.499	1.564		
P	kliniczna	33.00	3.873	.808	-.435	.666
	kontrolna	33.70	6.629	1.382		
ZP	kliniczna	32.30	6.342	1.322	.390	.698
	kontrolna	31.52	7.242	1.510		
S	kliniczna	33.61	6.444	1.344	1.001	.322
	kontrolna	31.70	6.512	1.358		
SM	kliniczna	37.22	6.640	1.384	-.962	.341
	kontrolna	39.00	5.901	1.230		
AF	kliniczna	30.65	7.487	1.561	-.045	.964
	kontrolna	30.74	5.328	1.111		
W	kliniczna	34.74	8.630	1.799	1.385	.173
	kontrolna	31.39	7.739	1.614		
IT	kliniczna	30.87	9.177	1.913	-.307	.760
	kontrolna	31.65	8.066	1.682		
OWS	kliniczna	54.22	8.628	1.799	2.057	.046
	kontrolna	49.78	5.697	1.188		

Dodatkowo podjęto analizę efektu płci w zakresie samooceny w badanych grupach. Jak pokazuje Tabela 3. zarówno w grupie klinicznej jak i kontrolnej pojawiły się różnice na poziomie istotnym pomiędzy kobietami i mężczyznami. W grupie osób hospitalizowanych kobiety uzyskiwały istotnie niższe ($p<.05$) od mężczyzn wartości w skalach: Kompetencji (odpowiednio $M=30.25$; $SD=8.345$ i $M=38.73$; $SD=6.296$), Atrakcyjności fizycznej ($M=25.88$; $SD=7.605$ i $M=33.20$; $SD=6.259$) oraz Witalności ($M=28.88$; $SD=10.148$ i $M=37.87$; $SD=5.951$). Wyraźne różnice, bliskie poziomowi statystycznej istotności zarejestrowano także dla Ogólnej samooceny ($p=.064$), która jest niższa u kobiet oraz Zdolności Przy-

wódczych ($p=.078$), również niższych u kobiet niż u mężczyzn w grupie klinicznej. Natomiast w grupie osób niehospitalizowanych ogólny poziom samooceny nie różnił się ze względu na płeć. Przy czym w tej grupie kobiety oceniały się istotnie niżej niż mężczyźni w zakresie Zdolności przywódczych (odpowiednio: $M=29.13$; $SD=6.534$ i $M=34.00$; $SD=5.745$). W grupie kontrolnej odnotowano jeszcze jedną bardziej wyraźną różnicę między płciami – kobiety uzyskały wyższe wyniki niż mężczyźni w skali Integracji tożsamości, jednak różnica ta nie osiągnęła poziomu założonej istotności statystycznej ($p=.100$) (Tabela 3).

Tabela 3

Porównanie samooceny kobiet ($N=8$) i mężczyzn ($N=15$) w grupie osób hospitalizowanych oraz kobiet ($N=9$) i mężczyzn ($N=14$) w grupie kontrolnej

MSEI	grupa	Płeć	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
kliniczna	OS	Kobieta	24.88	8.806	3.114	-1.952	.064
		Mężczyzna	31.53	7.230	1.867		
	K	Kobieta	30.25	8.345	2.950	-2.750	.012
		Mężczyzna	38.73	6.296	1.626		
	BK	Kobieta	33.75	6.798	2.403	-.048	.962
		Mężczyzna	33.87	4.794	1.238		
	P	Kobieta	32.25	3.327	1.176	-.670	.510
		Mężczyzna	33.40	4.188	1.081		
	ZP	Kobieta	29.13	6.534	2.310	-1.850	.078
		Mężczyzna	34.00	5.745	1.483		
	S	Kobieta	32.25	6.112	2.161	-.731	.473
		Mężczyzna	34.33	6.705	1.731		
	SM	Kobieta	36.88	5.939	2.100	-.177	.862
		Mężczyzna	37.40	7.179	1.854		
	AF	Kobieta	25.88	7.605	2.698	-2.483	.022
		Mężczyzna	33.20	6.259	1.616		
	W	Kobieta	28.88	10.148	3.588	-2.698	.013
		Mężczyzna	37.87	5.951	1.536		
	IT	Kobieta	28.50	7.211	2.555	-.900	.378
		Mężczyzna	32.13	10.070	2.600		
	OWS	Kobieta	54.75	9.036	3.195	.211	.835
		Mężczyzna	53.93	8.713	2.250		
kontrolna	OS	Kobieta	30.78	5.805	1.935	.259	.694
		Mężczyzna	30.29	8.241	2.202		
	K	Kobieta	33.22	5.585	1.862	.843	.113
		Mężczyzna	35.86	5.709	1.526		
	BK	Kobieta	36.44	8.734	2.911	.093	.044
		Mężczyzna	35.14	6.893	1.842		

P	Kobieta	36.44	5.503	1.834	.026	.936
	Mężczyzna	31.93	6.866	1.835		
ZP	Kobieta	27.78	4.711	1.570	.510	.439
	Mężczyzna	33.93	7.691	2.055		
S	Kobieta	31.56	3.609	1.123	.026	.936
	Mężczyzna	31.79	7.982	2.133		
SM	Kobieta	40.22	4.994	1.665	.510	.439
	Mężczyzna	38.21	6.471	1.729		
AF	Kobieta	31.00	4.213	1.404	.195	.856
	Mężczyzna	30.57	6.085	1.626		
W	Kobieta	30.44	5.457	1.819	.149	.649
	Mężczyzna	32.00	9.055	2.420		
IT	Kobieta	35.11	5.134	1.711	.192	.100
	Mężczyzna	29.43	8.959	2.394		
OWS	Kobieta	51.89	5.988	1.996	.586	.160
	Mężczyzna	48.43	5.273	1.409		

DYSKUSJA WYNIKÓW I WNIOSKI

Przeprowadzona analiza ukazała, iż wśród badanych młodych dorosłych ogólny poziom samooceny nie różnił się istotnie. Potwierdziła się natomiast hipoteza o nasilonym mechanizmie obronnego wzmacniania samooceny u osób pierwszorazowo hospitalizowanych psychiatrycznie. Taka konstelacja wyników może sugerować, iż brak różnic w profilu samooceny między dwoma grupami badanych, wiąże się z podwyższeniem wyników w skalach opisujących komponenty samooceny u pacjentów oddziałów psychiatrycznych wskutek ich obronnego mechanizmu wzmacniania samooceny. Taki rezultat znajduje swoje uzasadnienie w danych z literatury, gdzie wykazano, że pacjenci przeżywają wstyd ze względu na fakt hospitalizacji psychiatrycznej i obawiają się stygmatyzacji (Stathi, Tsantila i Crisp, 2012; Lengler, Blank i Rossler, 2014; Rush i in., 2014). Zadanie związane z koncentracją na Ja (wypełnienie kwestionariusza samooceny) mogło zaktywizować potrzebę zaprzeczania swoim trudnościom, łagodzenia postrzegania w kierunku podtrzymania wizerunku społecznie akceptowanego, by uchronić się przed przeżywaniem negatywnych emocji. Możliwe zatem, że pierwsza hospitalizacja młodych dorosłych nie tylko wiąże się z obniżeniem samooceny przez postrzeganie siebie jako kogoś, komu się nie udało podolać zadaniom rozwojowym (por. Haynes, Eivors i Crossley, 2011), ale także może uruchamianiem mechanizmów obronnych i skutkować podejmowaniem aktywności w kierunku realizacji potrzeby wzmacniania siebie w budowania obrazu Ja i swej tożsamości.

Budowanie tożsamości w okresie dorastania i wczesnej dorosłości realizuje się dwu fazowo (Marcia, 1989). Po pierwsze przez zaangażowanie jednostki w eksplorację swojego otoczenia i eksperymentowanie z różnorodnymi rolami,

stylami życia, sposobami myślenia i wzorami zachowania w konkretnych sytuacjach. Po drugie przez uzyskanie szerokiej wiedzy na temat samego siebie, czyli swoich mocnych i słabych stron w zależności od okoliczności, oczekiwań, marzeń, jak również na temat swojego otoczenia, czyli dostępnych stylów życia, możliwych ścieżek rozwoju. Zatem doświadczenie pierwszej hospitalizacji psychiatrycznej, które następuje w okresie młodej dorosłości, ze względu na wpływ na samoocenę, może także zaważyć na procesie krystalizowania tożsamości.

Kolejnym ważnym rezultatem opisanych badań okazują się zdiagnozowane różnice międzypłciowe w samoocenie zarówno u młodych osób pierwszorazowo hospitalizowanych psychiatrycznie jak i niehospitalizowanych. Oczywiście ze względu na wielkość próby wyniki te należy traktować z ostrożnością. Większa ilość różnic ujawniła się w grupie pacjentów psychiatrycznych, gdzie kobiety uzyskiwały niższe wyniki niż mężczyźni w skalach dotyczących obszarów kompetencji i przywództwa. Podobnie w grupie kontrolnej kobiety słabiej wypadły pod względem samooceny w aspekcie zdolności przywódczych niż mężczyźni. Z jednej strony odzwierciedla to opisywany w literaturze z zakresu psychologii płci, powszechny między kulturowo podział domen na typowo męską – określaną jako sprawczość i typowo kobiecą – określaną jako wspólnotowość (Wojciszke, 2010). Ponadto wyniki te są zgodne z uzyskanymi w procedurze normalizacyjnej testu MSEI (Fecenec, 2008), gdzie kobiety również określały swoją samoocenę niżej dla komponent związanych ze sprawczością niż mężczyźni. Z drugiej strony uzyskane wyniki mogą wiązać się z przekonaniem hospitalizowanych psychiatrycznie kobiet, na temat swojej submisyjności i mniejszej zaradności, niekompetencji, które przyczyniły się do zablokowania zdolności radzenia sobie z problemami i ostatecznie koniecznością leczenia w oddziale stacjonarnym. Obniżenie samooceny tych kobiet jest wyraźne także w sferach typowo kobiecych jak atrakcyjność fizyczna i witalność. Pozostaje to spójne z wynikami badań nad kobietami, które znalazły się w szpitalu psychiatrycznym po próbach samobójczych (Mandal i Zalewska, 2010), gdzie wykazano, że kobiety te w zakresie poczucia własnej atrakcyjności najniżej oceniały się pod względem atrakcyjności fizycznej, zawodowej i intelektualnej, a także generalnie uzyskiwały wyniki niższe niż kobiety niehospitalizowane i niepodejmujące prób samobójczych oraz stosowały autodeprecjację jako technikę autoprezentacji.

Jest kwestią otwartą, czy kobiety, które znalazły się w sytuacji pierwszej hospitalizacji psychiatrycznej mają wyjściowo tak obniżoną samoocenę, że sprzyja ona przeżywaniu kryzysu prowadzącego do konieczności leczenia psychiatrycznego, czy też fakt hospitalizacji wpływa zwrotnie na ich samoocenę powodując jej spadek, zgodnie koncepcją zależności od sytuacji i nowych doświadczeń w życiu (*turning points*) Michaela Ruttera (2006).

Wniosek praktyczny płynący z niniejszych badań wskazuje na potrzebę wdrażania takiej formy pomocy psychologicznej wobec młodych dorosłych w sytuacji kryzysu hospitalizacji psychiatrycznej, która nakierowana będzie na łagodzenie uczucia porażki, lęku czy wstydu. Ponadto, która będzie budziła zaufanie pacjenta i utoruje drogę do współpracy terapeutycznej, skierowanej

na pracę nad dotychczasową niestabilnością samooceny i przyczynami przyjęcia do szpitala.

LITERATURA

- Bee, H. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Brzezińska, A. (2013). *Psychologiczna portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Sopot: GWP.
- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. New York: Basic Books.
- Cogswell, B.E. (1984). Socialization after disability. Recently in the community. W: D.W. Krueger (red.), *Rehabilitation psychology* (s. 111-118). Rockville: An Aspen Publication.
- Epstein, S. (1980). The self-concept: A review and the proposal of an integrated theory of personality. W: E. Staub (red.), *Personality: basic aspect and current research* (s. 81-132). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Epstein, S. (2003). Cognitive-experiential self-theory of personality. W: T. Millon, M.J. Lerner (red.), *Comprehensive handbook of psychology*, tom 5: *Personality and social psychology* (s. 159-184). Hoboken, NJ: Wiley & Sons.
- Erikson, E. (2002). *Dopełniony cykl życia*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Everly, G.S., Mitchell, J.T. (2000). The „debriefing” controversy and crisis intervention: a review of lexical and substantive issues. *International Journal of Emergency Mental Health*, 2, 4, 211-225.
- Fatyga, B. (2004). Definicja młodzieży. W: B. Fatyga (red.), *„Biała Księga” młodzieży polskiej* (s. 12-13). Warszawa: MENiS.
- Fecenec, D. (2008). *Wielowymiarowy Kwestionariusz Samooceny MSEI*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Gruba, E. (2007). Wczesna dorosłość. W: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia* (s. 202-223). Warszawa: PWN.
- Haynes, C., Eivors, A., Crossley, J. (2011). ‘Living in an alternative reality’: adolescents’ experiences of psychiatric inpatient care. *Child and Adolescent Mental Health*, 16, 3, 150-157.
- Heszen, I., Sęk, H. (2008). *Psychologia zdrowia*. Warszawa: PWN.
- Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10. (2007). *Opisy kliniczne i wskazówki diagnostyczne*. Kraków-Warszawa: Uniwersyteckie Wydawnictwo Medyczne „Vesalius”.
- Lemma, A. (2014). *Terapia dorosłych i młodych dorosłych*. Warszawa: Oficyna Ingenium.
- Lengler S., Blank, Ch., Rossler, W. (2014). Emotional reactions to involuntary psychiatric hospitalization and stigma-related stress among people with mental illness. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 264, 35-43.
- Levinson, D.J. (1986). A conception of adult development. *American Psychologist*, 41, 1, 3-13.
- Mandal, E., Zalewska, K. (2010). Psychiczna kobiecość i męskość, poczucie atrakcyjności, style przywiązania, style radzenia sobie i strategie autoprezentacji u kobiet podejmujących próby samobójcze. *Psychiatria Polska*, 3, 329-339.
- Marcia, J.E. (1989). Identity and intervention. *Journal of Adolescence*, 12, 401-410.
- O'Brien, E., Epstein, S. (1988). *MSEI: The Multidimensional Self-esteem Inventory*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 3, 316-331.

- Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annales of the New York Academy of Sciences*, 1094, 1-12.
- Rüsch, N., Müller, M., Lay, B., Corrigan, P.W., Zahn, R., Schonenberger, T., Bleiker, M., Lengler, S., Blank, Ch., Rossler, W. (2014). Emotional reactions to involuntary psychiatric hospitalization and stigma-related stress among people with mental illness. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 264, 35-43.
- Sirsch, U., Dreher, E., Mayr, E., Willinger, U. (2009). What does it take to be an adult in Austria? – Views of adulthood in Austrian adolescents, emerging adults, and adults. *Journal of Adolescent Research*, 24, 3, 275-292.
- Stathi, S., Tsantila, K., Crisp, R.J. (2012). Imagininig intergroup contact can combat mental health stigma by reducing anxiety, avoidance and negative stereotyping. *The Journal of Social Psychology*, 152, 6, 746-757.
- Śląski Program Ochrony Zdrowia Psychicznego na lata 2013-2020. (2013). Katowice: Wydział Zdrowia i Polityki Społecznej Urząd Marszałkowski Województwa Śląskiego.
- Ustawa z dnia 19.08.1994 r. o ochronie zdrowia psychicznego: Dz. U. z 2011 r. Nr 231 (1994)
- WHO (2015). Mental health data and statistics. doi: <http://www.euro.who.int/en/health-topics/noncommunicable-diseases/mental-health/data-and-statistics>
- Wojciszke, B. (2010). *Sprawczość i wspólnotowość. Podstawowe wymiary spostrzegania społecznego*. Gdańsk: GWP.

SELF-ESTEEM OF YOUNG ADULTS FACING THE CRISIS OF THEIR FIRST PSYCHIATRIC HOSPITALISATION

Aim: This article presents the results of a research on self-esteem among young adults in the situation of the first psychiatric hospitalisation. Young adults hospitalised in an inpatients psychiatric ward may experience a serious crisis connected with the cause of their hospitalisation and with the very fact of being hospitalised. Such a crisis may affect the image of one's self, one's self-esteem.

Method: The study was conducted in the Silesian Voivodeship. The clinical group (N=23) consisted of first-time hospitalised patients of psychiatric wards, aged 19-32 with the diagnosis of acute stress reaction – adaptation disorders F43.2 according to ICD-10. The control group (N-23) was composed of young adults that have never been hospitalised. All the subjects filled out the Multidimensional Self-Esteem Inventory MSEI by O'Brien and Epstein (1988) adapted to Polish by Fecenec (2008).

Results: The levels of self-esteem in the first – time hospitalised patients and in non-hospitalised adults were similar, however, there were some significant differences in the level of defensive self-enhancement, which was significantly higher in the hospitalised persons than in the control group. The study also showed significantly higher levels of self-esteem in men than in women, which confirms the gender-related differences observed in the general population. The experience of psychiatric hospitalisation may be a moment of crisis manifested as lowered self-perception, including self-esteem in young adults, especially women.

Key words: first psychiatric hospitalisation, self-esteem, young adults

MIASTO W KRYZYSIE. PRZYPADEK BYTOMIA*

Katarzyna Popiołek*

SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny,
Wydział Zamiejscowy w Katowicach

Maciej Januszek

SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny,
Wydział Zamiejscowy w Katowicach

SPECYFIKA TWORZENIA SIĘ SPOŁECZNOŚCI MIASTA BYTOMIA

Miasto jest niekwestionowaną przestrzenią doświadczeń codziennych. W trakcie ich gromadzenia dostrzegamy w nim innych ludzi, nawiązujemy z nimi relacje, zdobywamy wiedzę o tym, co robią i jak się zachowują jako członkowie pewnej zbiorowości. Sami też dostrzegamy związek naszego losu z określoną tkanką miejską, przestrzenią międzyludzką, która zapełnia się bogatymi i intensywnymi działaniami powiązanych ze sobą ludzi. (Crowford, 2008; Sztompka, 2009).

To wszystko dzieje się w pewnym układzie urbanistycznym, względnie stałym, stanowiącym tło naszego życia. Tradycyjna przestrzeń publiczna to centrum miasta z siecią ulic i placów, zbiorem ważnych obiektów architektonicznych, otwarta dla najróżniejszych kontaktów. Architektura w długim procesie narastania miasta koduje w pewny sposób miejskie życie. Może je zamykać lub otwierać stwarzając materialną podstawę „gęstości społecznej” określającej liczbę stosunków i kontaktów między jej członkami (Lefebvre, 1994). W ten sposób w przestrzeni publicznej powstaje przestrzeń społeczna. Jest ona własnością ludzi. Kolejne pokolenia stające się jej uczestnikami tworzą niepowtarzalny klimat miasta. Fakt bycia jego mieszkańcem nabiera znaczenia, w mniejszym lub większym stopniu staje się częścią tożsamości poszczególnych jednostek czujących specyficzny związek zarówno z fizycznością miasta jak i jego tkanką społeczną. Identyfikacja z miastem jest tego najsilniejszym wyrazem (Jałowiecki 2010). Losy miasta przeżywane są wówczas przez ludzi jak ich własne i są silnie powiązane z ich doznaniem.

Tak więc społeczność określonego miasta tworzy się w długim procesie utrwalania pewnych wartości poprzez kolejne pokolenia. Tak tworzyły się spo-

* Tekst publikowany również w *Czasopiśmie Psychologicznym*, rocznik 2016, Tom 22, nr 2, str. 277-282.

leczności większości miast. W przypadku Bytomia działo się to w inny sposób, bo tutaj w proces ten wmieszała się historia.

Bytom jest jednym z najstarszych miast w Polsce. Otrzymał prawa miejskie w XII wieku i ma ponad 760 lat (jest starszy od Krakowa). Ma piękną architekturę i bogate tradycje kulturalne. Jest usytuowany na Śląsku, największym górniczym regionie w Polsce. Ten fakt wpływał na życie kolejnych generacji tworząc określony kontekst społeczny i kulturowy. W 1945 roku miasto, lokujące się w tym czasie na politycznej mapie Europy w granicach Niemiec, zgodnie z postanowieniami konferencji w Poczdamie zostało przekazane Polsce. W tym momencie niemiecka populacja została deportowana i zastąpiona przez Polaków, mieszkańców wschodnich prowincji zaanektowanych przez Rosję sowiecką, którzy skorzystali z możliwości repatriacji do swego kraju w nowym, okrojonym kształcie. Byli to w większości mieszkańcy miasta Lwowa, które posiadało zwartą społeczność lokalną, znaną ze specjalnej atmosfery – życzliwości, pogody ducha i otwartej postawy wobec ludzi, a także wspaniałych tradycji i osiągnięć w dziedzinie kultury i Nauki (Drabina, 2010).

W ten sposób na terenie miasta nastąpiło spotkanie dwóch społeczności. Jedna to Ślązacy czujący silny związek z tą ziemią, stanowiący nację życzliwą i pomocnie nastawioną do innych ludzi znajdujących się w trudnych warunkach, tak jak właśnie nowoprzybyli. Mieszkańcy miasta związanego z górnictwem nawykli do ciężkiej i niebezpiecznej pracy narażeni byli niejednokrotnie na sytuacje kryzysowe będące wynikiem kopalnianych katastrof, poznali wartość wsparcia i umieli go udzielać. Dumni ze swego pięknego miasta, w sytuacji gwałtownej zmiany demograficznej zubażającej jego społeczność, mieli poczucie, że wymaga ono teraz specjalnej troski, co jeszcze silniej ich z nim wiązało. Druga społeczność to Lwowiacy, którzy nie mieli co prawda górniczych tradycji, ale posiadali podobną mentalność, wyrażającą się w bezpośredniości i łatwości w kontaktach, a także umiejętności świetnego współdziałania we wspólnocie lokalnej, której wartość dobrze znali. Opuściwszy z bólem przepiękne architektonicznie miasto, jakim był Lwów, potrafili docenić urbanistyczne walory nowego miejsca, w jakim przyszło im teraz żyć, co łączyło się z chęcią dbania o jego rozwój, podtrzymywania jego piękna, powiększania zasobów kulturalnych. Obie te społeczności były zranione przez nagły zakręt historii i spragnione powrotu do normalnego życia. W ten sposób, mimo trudnych okoliczności spotkania, grupy te dość szybko zintegrowały się, w czym pomocne było właśnie podobieństwo losów - jedni i drudzy znaleźli się w nowej sytuacji, przeszli pod zarządek nowej administracji, zostali wyrwani z poprzednich społeczności lokalnych, i teraz wspierając się wzajemnie budowali ją od nowa, albowiem dla obu grup fakt jej istnienia stanowił dużą wartość. Jedni i drudzy byli dumni z tradycji kulturalnej i piękna zabudowy miasta, które stało się elementem ich tożsamości. To tutaj w klasycznej strukturze miasta, w zatłoczeniu miejskich ulic, placów będących znaczącymi miejscami spotkań, dochodziło, używając sformułowania Baumana (2012, str. 81), „do drobnych, przygodnych kontaktów, których osad i trwały ślad tworzył siatkę publicznego współbycia”. Do Bytomia przenosili się także ludzie z różnych regionów Polski poszukujący tu pracy w górnictwie, które potrzebowało ciągle nowych sił na miejsce wysiedlonych Niemców. Miasto rosło w siłę.

KATASTROFA BUDOWLANA Z KRYZYSEM PRZEMYSŁU WĘGLOWEGO W TLE

Do lat 90-tych gospodarka państwa oparta była na przemyśle ciężkim. Bytom był ważny jako silny ośrodek górniczy, stanowił jedną z podwalin propagandy sukcesu. Nie dbano jednak o miasto, dbano jedynie o wzrost wydobywania. W okresie tranzytury ustrojowej nastąpiła zmiana priorytetów gospodarczo-ekonomicznych. Okazało się, że prowadzona w sposób wyniszczający eksploatacja złóż węgla doprowadziła do wielkiego kryzysu przemysłu węglowego. Wiele kopalń i związanych z nimi zakładów znalazło się w stanie bankructwa. To postawiło Bytom w sytuacji wysokiego bezrobocia. Rabunkowy charakter wydobywania, stał się przyczyną dewastacji środowiska, nadwątlenia tkanki miejskiej, źródłem wielu społecznych i ekonomicznych problemów. Górnicy z upadających kopalń dostawali stosunkowo wysokie odprawy, które miały im pomóc w przekwalifikowaniu się i rozpoczęciu nowej działalności. Sumy te zostały przez nich szybko zużyte na kupno samochodów i różnych luksusowych przedmiotów - po pewnym czasie stawali się biednymi bezrobotnymi. Miasto zaczęło się wyludniać. Między 1990 a 2001 rokiem, liczba mieszkańców zmniejszyła się o 14 %. „Kurczenie się” miasta osiągnęło niespotykany we współczesnej historii miasta poziom (Krzysztofik i inni, 2011).

Niestety kompania węglowa pracowała nadal według starych, złych wzorów, co nie spotykało się z wystarczającym oporem ze strony władz miasta, którego proces niszczenia następował w sposób nieubłagany. To wszystko doprowadziło do kryzysu, którego opis jest przedmiotem niniejszego opracowania.

W lipcu 2011 roku na skutek zapadnięcia się pokładów górniczych kopalni znajdującej się pod Karbiem, dzielnicą Bytomia, doszło do ogromnej katastrofy budowlanej. Zawaliło się wiele budynków i trzeba było natychmiast ewakuować jej mieszkańców. Mieli oni na to, by zebrać dorobek życia tylko 8 godzin. Mogło być tego czasu więcej, ale czekali z ewakuacją do ostatniej chwili zwiększając siłę traumatycznych przeżyć karbian; zaczął się trudny proces przesiedlenia około 600 rodzin. Ani władze Bytomia ani też jego mieszkańcy nie byli przygotowani na tak krytyczną sytuację. Struktury miejskie nie były gotowe do przesiedlenia tak wielkiej liczby ludzi, dlatego też wielu z nich znalazło się w chwilowo wynajętych lokalach, pokojach hotelowych, albo schroniło się u żyjących w skromnych warunkach rodzin..Zrodziło to nowe problemy. Małe, zwarte społeczności lokalne zostały rozdzielone terytorialnie, sprawnie funkcjonujące sieci wsparcia realizowane w codziennych kontaktach przestały istnieć, dzieci musiały zmienić szkoły, starzy, chorzy ludzie stracili swych sąsiedzkich opiekunów. Rozrzuceni po mieście i okolicach karbianie poczuli się wykorzeni, odsunięci na margines, ekonomicznie zdegradowani, a także pozbawieni poczucia bezpieczeństwa i bez perspektyw na przyszłość, bo zarząd miasta kompletnie nie radził sobie z pomocą. Byli także wytrąceni z systemu komunikacji społecznej, bo poza najbliższymi nikt nie znał ich adresów. Nawet korespondencja z instytucji miejskich przychodziła na nieaktualne już adresy w Karbiu. Przesiedleńcy zostali zawieszani w społecznym niebycie.

Katastrofa budowlana w Karbiu stała się momentem ogniskującym uwagę pozostałych bytomian na postępującej degradacji całego miasta, co stało się przyczyną powszechnego oburzenia i krytyki wobec władz, które do tego dopuściły. Zaistniały kryzys przerósł możliwości lokalnych zarządzających. Miasto potrzebowało pomocy rządowej, ale nie otrzymało jej w tym właśnie momencie, kiedy była najbardziej potrzebna. Nie ogłoszono sytuacji kryzysowej. U mieszkańców Bytomia pojawiło się poczucie krzywdy. Przez całe dziesięciolecie dochody z górnictwa płynęły szeroką strugą do krajowej kasy. Rabunkowe wydobywanie pogarszało stan miasta. Gdy doszło do sytuacji ostrego kryzysu, Bytom został przez beneficjentów opuszczony. Z pomocą ruszyli zwykli ludzie z aglomeracji Śląska. Katowicki Wydział Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej (obecnie Uniwersytet SWPS) wspierany przez ówczesnego Rzecznika Praw Obywatelskich, prof. Irenę Lipowicz, także ślązaczkę, był jednym z pierwszych organizatorów tej pomocy. Rozpoczęliśmy od spotkań z mieszkańcami, którzy chętnie na nie przychodzili, gdyż miasto nie współpracowało z nimi, odgradzało się od jakichkolwiek bezpośrednich kontaktów z ludźmi. Na tych spotkaniach staraliśmy się poznać najbardziej palące problemy i reagować na nie na bieżąco, angażując także innych, chętnych do udzielania wsparcia fachowców.

PERCEPCJA KRYZYSU PRZEZ BYTOMIAN

CEL BADAŃ I SPOSÓB ICH REALIZACJI

Działania pracowników SWPS w sytuacji kryzysu spowodowanego katastrofą budowlaną w Bytomiu miały początkowo jedynie charakter pomocowy. Jednak w trakcie licznych rozmów z mieszkańcami mieliśmy okazję poznać jak przeżywają tę sytuację, na co kładą nacisk, co jest dla nich szczególnie ważne. Wyrażali wiele opinii na temat miasta i swojej w nim sytuacji. Uznaliśmy, że warto sprawdzić jak dalece są one podzielane przez mieszkańców. Zaczęliśmy więc notować te wypowiedzi i na ich podstawie zbudowaliśmy kwestionariusz pozwalający poznać percepcję sytuacji miasta, ocenę swojego w nim życia, obawy i nadzieje z tym związane, perspektywy rozwoju.

Badaniami objęliśmy grupę 271 osób dorosłych, kobiet i mężczyzn, wyłonioną spośród wszystkich mieszkańców miasta, a więc nie tylko tych dotkniętych bezpośrednio katastrofą. Grupa ta składała się więc z mieszkańców różnych dzielnic. Kwestionariusze były rozprowadzane i odbierane przez naszych studentów, którzy służyli w razie konieczności dodatkowymi informacjami pomocnymi w ich wypełnianiu.

REZULTATY BADAŃ

Obraz miasta w opiniach bytomian

Mieszkańcy wskazali szeroką skalę problemów, z którymi boryka się miasto. Ilustruje to Tabela 1.

Zdecydowana większość badanych bytomian dostrzegała zgodnie te same, ciemne strony obrazu miasta: bezrobocie, bieda, niszcząca substancja miejska

Tabela 1*Najbardziej podzielane opinie dotyczące sytuacji miasta**

Główne problemy społeczne miasta	
– bezrobocie	96.7
– bieda	92.6
– alkoholizm	83.0
Degradacja miasta	
– niszczące budynki	95.9
– zaniedbanie	87.8
– utrata znaczenia miasta	84.5
– obniżenie komfortu mieszkańców	79.7
– z zewnątrz Bytom widziany w negatywnym świetle	78.6
– dewastacja jako przyczyna odczuwania zagrożenia	78.5
Bezradność władz miasta	80.8
Brak poczucia sprawstwa u mieszkańców	74.5
Poczucie zagrożenia dla siebie i rodziny	60.9
Poczucie pokrzywdzenia	60.8

* w tabeli podano % respondentów potwierdzających problem

wskazywane były niemal przez wszystkich (powyżej 92% respondentów).

Negatywne opinie koncentrowały się wokół upadku świetności miasta, budzących zagrożenie zniszczeń, a także podstawowych problemów społecznych i bezradności władz wobec tych kwestii. Wypowiedzi wskazywały na kryzys społeczny wywołany zaistniałą sytuacją ekonomiczną i stanem tkanki fizycznej miasta, będący efektem wieloletnich zaniedbań.

Mieszkańców bolał zwłaszcza fakt postę-

pujących zniszczeń pięknych budynków. Szkody górnicze bowiem spowodowały nie tylko zawalenie się dzielnicy Karb, ale także dewastację zabytkowej, centralnej części Bytomia, będącej od lat dumą żyjących tu ludzi. Pogarszające się warunki życia w mieście dotknęły wielu sfer funkcjonowania mieszkańców. Do negatywnego obrazu przyczyniła się indolencja władz miejskich, a także niechęć do współpracy z mieszkańcami.

Zasoby społeczne mogące posłużyć odrodzeniu się miasta

Opisywany kryzys miasta nie zniszczył jednak jego społecznej tkanki. Bytomianie dalej czuli się dobrze w swoim gronie, widzieli współmieszkańców jako ludzi życzliwych, nadal kochających swoje miasto. W tej sferze więc widoczne były zasoby pozwalające na pewien optymizm (por. Tabela 2).

Tabela 2*Postawy wobec miasta**

Wartość bycia bytomianinem	63.5
Duma z historii i tradycji	58.7
Identyfikacja z miastem – poczucie przywiązani i chęć mieszkania w Bytomiu	54.2
Życzliwa atmosfera miasta	46.9
Poczucie wspólnoty	43.9
Dostrzeganie korzystnych zmian tu i teraz	40.6
Dostrzeganie szans rozwoju Bytomia	40.6

* w tabeli podano % respondentów potwierdzających problem

Podczas, gdy negatywne opinie o sytuacji miasta zgłaszała zgodnie większość mieszkańców, to pozytywne postawy wobec życia w Bytomiu nie są już tak powszechnie podzielane. Wyrażała je mniej więcej połowa badanych. Można było przypuszczać, że są to ludzie silnie związani z miastem na dobre i na złe, doceniający walory tego ważnego dla nich miejsca. Biorąc pod uwagę, w jak wyjątkowo trudnej sytuacji formułowali swoje wypowiedzi, można było sądzić, że społeczność Bytomia stanowi potężny zasób umożliwiający jego odradzanie się. Fakt ten został zresztą potwierdzony przez późniejsze wydarzenia, o których będzie mowa w dalszej części tekstu.

AMBIWALENCJA OPINII I JEJ TŁO

Sytuacja pogłębiającego się kryzysu powodowała, że opinie mieszkańców o różnych aspektach życia w Bytomiu miały charakter ambiwalentny (por. **Tabela 3**).

Tabela 3

*Ambiwalencja opinii w sprawach dotyczących miasta: frekwencje antagonistycznych opinii**

-		+	
nie chcę, żeby moje dzieci i wnuki tu mieszkaly	w kwestii mieszkania w Bytomiu	mimo trudności chcę tu dalej mieszkać	
46.9		53.1	
w Bytomiu życie jest trudne		dobrze się żyje wśród mieszkańców Bytomia	
46.8		58.3	
Bytom ma małe szanse podniesienia się z kryzysu	w ocenie przyszłości miasta	mimo trudności duże szanse rozwoju	
45.4		40.6	
niszczy i degradowuje	w ocenie roli górnictwa	zapewnia godziwą pracę	
56.1		45.0	
czuję się zagrożony postępującym upadkiem miasta	w kwestii poczucia zagrożenia	nie mam konkretnych obaw	
78.6		23.6	

* wartości liczbowe oznaczają % respondentów potwierdzających opinie

Jak widać z powyższego zestawienia (Tabela 3) opinie negatywne i pozytywne rozkładały się mniej więcej równo. Wyjątek stanowiły wypowiedzi o poczuciu zagrożenia postępującym upadkiem miasta, co w opisywanej sytuacji jest całkowicie naturalne.

Opinie pozytywne odnosiły się głównie do sfery społecznej. Ludzie przywiązani do miasta, doceniający dobrą atmosferę panującą wśród jego mieszkańców,

chcieli dalej w nim mieszkać. Za tymi opiniami stały lata dobrych doświadczeń i przekonanie, że bytomianie potrafią radzić sobie z trudnymi sytuacjami. Spotkania mieszkańców odbywające się w tym trudnym czasie pozwalały dostrzec, że nadzieja ta jest podzielana przez sporą część społeczności i jako taka wyrażała równocześnie chęć aktywnego poszukiwania rozwiązań zaistniałych problemów.

Opinie negatywne, dotyczyły głównie sfery ekonomicznej i fizycznej substancji miasta. Warto dodać, że odczucia związane z tymi dwiema sferami nie znajdują wspólnego mianownika. Pierwsze z nich mają podłoże emocjonalne, wiążą się z aprobatą wartości realizowanych w społeczności lokalnej, docenianiem wspólnych doświadczeń, nie tylko tych mających swe korzenie w przeszłości, ale także bieżących, wynikających z wymiany działań wspierających między mieszkańcami i ich solidarności. Drugie oparte są o racjonalną ocenę obserwowanych zniszczeń w substancji miejskiej, kurczącego się rynku pracy, bezradności władz przygniecionych zbyt wielkim ciężarem, w sytuacji braku pomocy ze strony władz centralnych.

Zwraca uwagę fakt, że duża część opinii (prawie 47%) wskazywała na to, że mieszkańcy uważają, że być może lepszy los czeka ich dzieci i wnuki gdzie indziej: „Moje miejsce jest tutaj, ale młodzi niech zerwą te więzy”. Takie nastawienie było charakterystyczne w tamtych latach, kiedy to migracja młodych stała się sposobem poszukiwania nowych, korzystniejszych rynków pracy.

Stosunek do górnictwa odzwierciedla rozdarcie charakterystyczne dla większości mieszkańców Śląska. Z jednej strony przemysł ten był matką karmicielką, z drugiej dewastował środowisko, a opłacalność wydobywania była stale na cenzurowanym, stał. status górników przez wiele lat komunistycznej biedy budził także wiele kontrowersji.

ZMIANY WYWOŁANE KRYZYSEM .DYSKUSJA WYNIKÓW

Badania przeprowadzaliśmy w 2011 roku tuż po katastrofie. Społeczność miasta była w tym czasie zszokowana zaistniałą sytuacją. Katastrofa w dzielnicy Karb uzmysłowiła mieszkańcom, jak wielkie są zniszczenia tkanki miejskiej w całym Bytomiu i jak dalece brak jest planów naprawy sytuacji. Szczególnie oburzająca była dla nich indolencja władz miasta, uciekających przed kontaktem z obywatelami, a także obojętność władz centralnych wobec zaistniałego kryzysu. Nie było się do kogo zwrócić. Poczuli się samotni w swym nieszczęściu i skrzywdzeni przez ludzi, którzy w ich odczuciu byli beneficjentami korzyści, jakie dla całego kraju płynęły z procesu rabunkowego wydobywania węgla.

Proces radzenia sobie z zaistniałą sytuacją rozpoczął się z inicjatywy środowisk szkolnych, z którymi nasza Uczelnia jest w stałym kontakcie. Nauczyciele bytomskich szkół zwrócili się do nas z prośbą o podjęcie działań, które pozwoliłyby na uruchomienie dróg pomocy na rzecz najbardziej poszkodowanych grup, które zostały zostawione same sobie. Organizowane w szkołach spotkania z mieszkańcami zaczęły ogniskować chętnych do pomocy i stały się źródłem informacji: co można robić, jakimi drogami szukać rozwiązań palących problemów, do jakich instytucji się zwracać. Jedną z nich było lokalne Biuro

Rzecznika Praw Obywatelskich, pomagające w przygotowaniu postępowań prawnych wobec Urzędu Miasta jak i Kompanii Węglowej, wsparcia udzielali także bezpłatnie przedstawiciele Izby Adwokackiej. Władze miasta niechętnym okiem patrzyły na te zgromadzenia obywateli, widząc w nich zagrożenie. To wszystko tworzyło bowiem sytuację nacisku unaoczniającą bierność Zarządu Miasta, który obawiając się konfrontacji z Kompanią Węglową, a nie mogąc dojść z nią do porozumienia, powstrzymywał się od koniecznych dla rozwiązania kryzysu działań. W końcu jednak udało się przełamać tę patową sytuację i zorganizować we współpracy z ówczesną Rzeczniczką Praw Obywatelskich prof. Ireną Lipowicz kilka spotkań Urzędu Miasta z utworzonym przez nas komitetem ludzi dobrej woli, chętnych do włączenia się w proces pomocy dla bytomian. Stały się one źródłem nadziei dla mieszkańców pokazując, że nareszcie ktoś poważnie interesuje się ich losem i stanem miasta.

Te „drobne kamyczki” spotkań małych społeczności, pozwalające na uzgodnienie opinii, jednoczenie się w podejmowanych działaniach, dawały poczucie siły. Z jednej strony stały się czynnikiem mobilizującym władze, a z drugiej miały ogromny wpływ na kolektywny sposób radzenia sobie w postaci samoorganizowania się mieszkańców. Lawinowo zaczęły się tworzyć różnego typu stowarzyszenia mające na celu działanie na rzecz miasta i jego obywateli. Opisane tu zdarzenia są charakterystyczne dla sytuacji katastrof, gdzie winę za nieszczęście umieszcza się głównie w działaniach ludzi, władz lokalnych i rządów, a nie – jak w przypadku kataklizmów – w siłach natury. Katastrofy te stają się wydarzeniami społecznymi i politycznymi, co ma ogromny wpływ na zmianę stosunków, proces odbudowy, szanse społecznej zmiany i odnowy (Kaniasty, Norris, 1999; Rich, Edelstein, Hallman i Wandersman, 1995).

W rok po katastrofie, w czerwcu 2012, w wyniku przeprowadzonego z inicjatywy społecznej referendum, odwołano prezydenta i radę miasta. Zmiana władz dała ludziom poczucie sprawstwa, usunęli spostrzeganą przez siebie przyczynę zła. Miasto od tego momentu, mimo dalej istniejących zniszczeń i licznych problemów ekonomiczno-społecznych, zaczęło się odradzać, w czym niezwykle ważna była rola społeczności lokalnej. W 2013 roku Bytom zdobył tytuł najmiłszego miasta w Polsce. W tym samym też roku mieszkańcy Bytomia spektakularnie wzięli w swoje ręce losy podupadającego dworca, w społecznym czynie myjąc go dokładnie, co sprawiło, że Polskie Koleje Państwowe przyspieszyły proces jego odbudowy. Poruszeni spontaniczną aktywnością bytomian na rzecz miasta, miejscowi architekci opracowali bezpłatnie projekt odbudowy najbardziej zniszczonej dzielnicy. Obecnie staraniem nowych władz Bytom, jako jedno z trzech polskich miast szczególnie dotkniętych negatywnymi skutkami restrukturyzacji przemysłowej w warstwie gospodarczej, infrastrukturalnej, środowiskowej i społecznej, został wybrany do tzw. Obszaru Strategicznej Interwencji (OSI) i ma otrzymać środki na działania naprawcze w wysokości 100 milionów euro z UE. Plany wykorzystania tych środków budzą jednak kontrowersje. Działania mające na celu partycypację obywateli w konsultacjach i diagnozowaniu potrzeb zostały przeprowadzone ich zdaniem wadliwie. Nowe władze w tej kwestii wykazują się nieudolnością. Bytom wkracza więc na drogę rewitaliza-

cji w atmosferze konfliktu i wątpliwości co do jej przyszłych efektów. Jednak sam fakt, że po latach tak ogromnych zaniedbań coś się ruszyło w kierunku poprawy stanu zdegradowanego miasta, jest odbierany pozytywnie. Można mieć tylko nadzieje, że oddolne naciski ze strony organizacji społecznych będą strażnikiem interesów miasta i jego obywateli.

Losy Bytomia ilustrują znaną prawdę, że kryzysy mogą stymulować rozwój, prowadzić do pożytecznych i korzystnych zmian, uruchamiać niewykorzystane zasoby. Tak stało się w przypadku Bytomia. Uwidoczniona w wynikach naszych badań identyfikacja z miastem i poczucie wspólnoty mieszkańców, może stanowić czynnik sprzyjający przetrwaniu trudnego czasu i mobilizujący do przeprowadzania zmian. Ma to miejsce wówczas, gdy społeczność miasta jest silna i zwarta przed pojawieniem się kryzysu. Budowanie sieci wsparcia dopiero w obliczu katastrofy dokonuje się zwykle w oparciu o zryw heroizmu, a to sprawia, że powstałe więzi mogą być nietrwałe („woda powodziowa odeszła, a wraz z nią solidarność”) (Kaniasty, 2003). To zaś utrudnia proces wychodzenia z kryzysu. Dlatego ważne jest budowanie i wspomaganie społeczności lokalnych, bo w nich właśnie tkwi niezwykła siła. Jednakże w chwili takiego, czy innego kryzysu powinny one mieć również poczucie wsparcia z zewnątrz. Tu, mimo obojętności centralnych władz państwowych i braku reakcji ze strony innych regionów Polski, wsparcie ze strony mieszkańców całego Śląska było czynnikiem dodającym sił tej tak boleśnie dotkniętej społeczności Bytomia. A to pozwoliło podtrzymać nadzieję i wiarę w sens podejmowanych wysiłków. Skala potrzeb miasta jest nadal ogromna, ale przerwany został bezwład i marazm funkcjonujący od lat.

LITERATURA

- Bauman, Z. (2012). *Straty uboczne. Nierówności społeczne w epoce globalizacji*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Crawford, M. (2008). Preface: the current state of everyday urbanism. W: J.L. Chase, M. Crawford, J. Kaliski (red.), *Everyday urbanism* (s. 12-18). New York: Monacelli Press.
- Drabina, J. (2010). *Historia Bytomia: od średniowiecza do współczesności 1123-2010*. Bytom: Towarzystwo Miłośników Bytomia.
- Jałowiecki, B. (2010). *Společne wytwarzanie przestrzeni*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Kaniasty, K., Norris, E. (1999). The experience of disaster: Individuals and communities sharing trauma. W: R. Gist, B. Lubin (red.), *Response to disaster: Psychological, community and ecological approaches* (s. 25-61). Philadelphia, PA: Brunner/Maze.
- Krzysztofik, R., Runge, J., Kantor-Pietraga, I. (2011). *Paths of shrinkage in the Katowice conurbation. Case studies of Bytom and Sosnowiec cities*. Sosnowiec: Wydawnictwo Wydział Nauk o Ziemi, Uniwersytet Śląski.
- Lefebvre, H. (1994). *The production of space*. Oxford: Blackwell.
- Rich, R. C., Edelstein, M., Hallman, W. K., Wandersman, A.H. (1995). Citizen participation and empowerment: The case of local environmental hazards. *American Journal of Community Psychology*, 23, 657- 676 .
- Sztompka, P. (2009). Przestrzeń życia codziennego. W: M. Bogunia-Borowska (red.), *Barwy codzienności. Analiza socjologiczna* (s. 29-50). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

THE CITY IN CRISIS. THE CASE OF BYTOM

The paper describes the crisis the town of Bytom has been experiencing, which has been caused by the construction disaster that occurred in 2011. Its cause has been gophering in coal mines, which had already caused the close-down of a few mines that resulted in reduction of the town population by 14%. Bytom is an old town (with 760 years of history, older than Cracow), with substantial cultural heritage and traditions. Its population developed in specific conditions. Following the results of the Potsdam conference Bytom ended up being in Poland and its German population was forcedly expelled, replaced by repatriates from Lviv. People from Silesia and from Lviv quickly found common grounds and managed to build an integrated community. The construction disaster, being a massive collapse of buildings in one of the districts (Karb), brought to attention the progressing degradation of the town. The opinions of the inhabitants, included in the paper, show the scale of that phenomenon. At the same time, the inhabitants of Bytom demonstrate substantial attachment to their hometown, are proud of its traditions, and satisfied with the friendly atmosphere. The strong community survived the difficult times. The reaction to crisis that emerged was an intensified process of self-organizing, which led to the removal of the inert town authorities, and spontaneous campaigns aiming at correcting the existing state of affairs. Recently, Bytom obtained EU funds for a revitalization process. There is much controversy with regards to the plans for their utilization. The activated community strives for a higher level of empowerment regarding the town's progress.

Key words: disaster, crisis, local community, city degradation, Bytom

NIEETYCZNE ZACHOWANIE SIĘ REKRUTERÓW WOBEC KANDYDATÓW DO PRACY I JEGO UWARUNKOWANIA

Agata Chudzicka-Czupała*

SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny,
Wydział Zamiejscowy w Katowicach

Anna Gałka

Randstad Polska

WPROWADZENIE

Odpowiednia rekrutacja personelu to bardzo odpowiedzialne zadanie. Osoby rekrutujące kadry podejmują bardzo ważne w skutkach decyzje, które często przesądzają o dalszych losach kandydatów do pracy. Inspiracją do projektu badań poświęconych formom i nasileniu zachowań nieetycznych rekruterów wobec kandydatów do pracy oraz uwarunkowaniom takiego postępowania jest fakt, że w literaturze przedmiotu trudno znaleźć informacje na ten temat. Badanie to miało na celu wypełnienie luki istniejącej w badaniach.

Łamanie zasad etycznych możliwe jest zarówno podczas rozmowy kwalifikacyjnej, jak i w procesie podejmowania ostatecznej decyzji na temat określonego kandydata. Problem ten pojawić się może wszędzie tam, gdzie odbywa się rekrutacja, w organizacjach zajmujących się doradztwem personalnym i doborem kandydatów do pracy na zasadach stałego kontraktu lub zatrudnienia elastycznego.

Celem artykułu jest omówienie wyników badań, poświęconych poznaniu rodzajów nieetycznego zachowania się, przejawianego przez rekruterów wobec kandydatów do pracy oraz roli wybranych czynników, które mogą mieć znaczenie dla nasilenia niemoralnego postępowania wobec kandydatów do pracy.

Wielu pracodawców zadaje sobie pytanie, jak dobrać metody rekrutacji i jak ją przeprowadzić, aby skutecznie wskazała, który kandydat odpowiada dokładnie profilowi działania firmy i który sprawdzi się dobrze na powierzonym mu stanowisku oraz spełni wymagania roli zawodowej. Działy HR wielu firm prześcigają się we wprowadzaniu coraz to nowych technik badania kompetencji

* Tekst publikowany również w *Czasopiśmie Psychologicznym*, rocznik 2016, Tom 22, nr 2, str. 283-290.

kandydatów. Niestety, chcąc być skutecznymi, firmy te sięgają po narzędzia, które nie zawsze są etyczne. Podobnie osoby rekrutujące zachowują się czasami w sposób, który wykracza daleko poza granice etyki zawodowej.

W procesie rekrutacji bardzo ważnym etapem jest rozmowa kwalifikacyjna, która pozwala pracodawcom podjąć ostateczną, pozytywną lub negatywną, decyzję odnośnie zatrudnienia kandydata (Szkop, 2012; CSR, 2012). Do wad rozmowy kwalifikacyjnej jako narzędzia rekrutacji zalicza się na przykład możliwość nieadekwatnej oceny kompetencji kandydata, która jest budowana na podstawie jego zachowania się w sytuacjach odmiennych od tych, jakie mogą mu się przytrafić w pracy zawodowej, na stanowisku, na jakie poszukiwany jest kandydat lub formułowana wyłącznie na podstawie słownych deklaracji. Do najczęstszych źródeł błędów popełnianych w trakcie spotkania rekrutacyjnego zalicza się subiektywizm i pełną zależność powodzenia całego procesu od doświadczenia, wiedzy i kompetencji specjalisty do spraw rekrutacji.

Sposób prowadzenia rozmowy kwalifikacyjnej w wielu przypadkach narusza normy etyczne oraz godność człowieka. Jaśkiewicz (2015) dowiodła w swoim badaniu, że sposób zachowania się rekruterów podczas rozmowy może zwiększyć lub zmniejszyć poziom stresu kandydatów. Czasami celowo stawia się też kandydatów przez zadaniami, które stanowią swoisty test ich odporności na stres. W Internecie można spotkać opisy sytuacji, w których ubiegający się o pracę proszeni byli o wykonanie różnych czynności, mających na celu wywołanie u nich stresu lub dyskomfortu tylko po to, by można było obserwować ich reakcję, niezależnie od kosztów przez nich ponoszonych. Przykładem może być tu zastosowanie, na pozór standardowego i przyjaznego, zaproszenia ze strony osoby rekrutującej do tego, aby kandydat usiadł, podczas gdy jedyne dostępne w pomieszczeniu krzesło znajdowało się wysoko na stole lub w ogóle takiego krzesła w sali nie było (HRstandard, 2012).

Nieetyczne zachowanie się osoby rekrutującej może polegać nie tylko na stawianiu przed kandydatem zadań, wywołujących u niego dyskomfort fizyczny lub psychiczny, ale również na dyskryminowaniu go ze względu na posiadane cechy. Potencjalni pracodawcy, zamiast kierować się doświadczeniem, kompetencjami, konkretnymi umiejętnościami czy wiedzą kandydatów, które stanowią o tym, czy spełniają oni stawiane im wymagania i posiadają faktyczne predyspozycje do wykonywania danej pracy, często zwracają uwagę na takie ich cechy jak wiek, płeć, uroda, ilość dzieci, potencjalne ich posiadanie (ciąża), rasa, religia, orientacja seksualna czy przekonania polityczne. Postępowanie takie i dopytywanie o to podczas rozmowy kwalifikacyjnej, uznać należy za nieetyczne.

Dokonany przez nas przegląd badań wskazuje, że nie poświęcano temu zagadnieniu odpowiedniej uwagi. Badania na temat zjawisk, mających miejsce podczas procesu rekrutacji, selekcji i doradztwa zawodowego, bardzo długo koncentrowały się wokół cech psychometrycznych narzędzi służących do oceny kandydatów, kryteriów, jakie trzeba stosować, by móc mówić o dobrym dopasowaniu kandydatów do stanowiska, na które aplikują i dobrej predykcji zachowania się ludzi w przyszłym miejscu pracy. Badania te dotyczyły użyteczności poszczególnych sposobów i praktyk rekrutacyjnych. Takie ortodoksyjne

podejście do selekcji personelu dominowało jako paradygmat przez długi okres czasu (Guion, 1976, za: García-Izquierdo, Derous i Searle, 2013) i bazowało głównie na psychometrii (Herriot, 1992).

Jednak kilkadziesiąt lat prowadzonych badań zmieniło podejście do rekrutacji, którą, wraz ze zmianami w innych dziedzinach wiedzy, zaczęto postrzegać jako pewien proces - interakcyjny, społeczny i motywacyjny (Deraus, van der Velde i Born, 2011, za: García-Izquierdo, Derous i Searle, 2013). Jedno z ważniejszych założeń tradycyjnego podejścia do rekrutacji zakładało możliwość przewidywania zachowania człowieka, a także stabilność organizacji, niezmiennosc funkcji i pewną stałość zachowania się ludzi. Rosnące zainteresowanie zmianami środowiska i zjawiskami, polegającymi na zmianie, takimi jak przepływ czy transformacja, rozwój wiedzy na temat dynamiki procesów, w tym dynamiki jako aspektu zachowania się, spowodowało przekształcenie się istniejącego wcześniej w badaniach paradygmatu w zupełnie inne podejście. Do tej pory uwzględniano tylko jeden możliwy kierunek oddziaływania – wpływy organizacji na kandydata i pracownika.

Nowe podejście, biorące pod uwagę dynamikę i zmienność procesów, pozwala spoglądać na rekrutację i selekcję jak na dwustronną komunikację społeczną. Tradycyjny paradygmat zmienił się w podejście procesualne, gdzie bierze się pod uwagę wzajemne interakcje rekrutera i osoby rekrutowanej, gdzie ujmuje się cały proces w kategorii społecznych negocjacji (Herriot, 1992). Tu w znacznie większym stopniu uwzględnia się także perspektywę osoby aplikującej o pracę. Chociaż założenia leżące u podłoża obydwu wspomnianych paradygmatów wydają się odmienne, a nawet sprzeczne, niektórzy autorzy wskazują, że powinno się je łączyć, a nawet uważać za uzupełniające się (Deraus i De Witte, 2001).

Wszystko to skłoniło badaczy procesu rekrutacji i selekcji, do zwrócenia baczniejszej uwagi na nowe zjawiska, takie jak selekcja uwzględniająca zmienność (w tym proaktywność i innowacyjność). Przeprowadzone dotąd badania dotyczyły jednak najczęściej cech osobistych rekrutera i ich wpływu na zainteresowanie się ofertą złożoną przez kandydata lub odniesienia cech osoby rekrutującej do trafności dokonanych przez nią ocen kandydatów (Wirz i in., 2013). Stwierdzono w nich także, że duży wpływ na akceptację oferty złożonej przez kandydata i na dalszy przebieg rozmowy z kandydatem, mają zachowania niewerbalne osób rekrutujących (por. Harn i Thornton, 1985; Harris i Fink, 1987; Liden i Parsons, 1986).

Zaczęto też interesować się oczekiwaniami kandydatów, w związku z potrzebą bycia sprawiedliwie i godnie traktowanym podczas rekrutacji i selekcji, z percepcją procesu rekrutacji w kategoriach sprawiedliwości (García-Izquierdo, Derous i Searle, 2013). Badacze nie interesowali się jednak dotąd wnikliwiej etyczną warstwą tego procesu ani łamaniem norm moralnych w czasie interakcji między osobą rekrutującą i kandydatem do pracy. Dlatego postanowiono sprawdzić empirycznie, jak widzą te zjawiska same osoby rekrutujące kandydatów do pracy oraz czy i od jakich, spośród wybranych i objętych uwagą cech indywidualnych rekruterów, są zależne ich skłonności do zachowań nieetycznych.

RODZAJE I WYBRANE UWARUNKOWANIA NIEETYCZNEGO ZACHOWANIA SIĘ REKRUTERÓW WOBEC KANDYDATÓW DO PRACY

Znaczące dla sposobu zachowania się osób rekrutujących wobec kandydatów do pracy mogą być cechy osobowości. Do cech, które mogą być ważnymi przesłankami nieetycznego postępowania człowieka, zalicza się najczęściej neurotyczność i ugodowość (Judge i Bono, 2000). Neurotycy mają skłonność do zachowań obronnych w relacjach z innymi (Barrett i Pietromonaco, 1997) i częściej niż inni wchodzi z ludźmi w konflikt (Brisette i Cohen, 2002). Ugodowość natomiast określa nastawienie do ludzi. Osoby ugodowe cechuje zaufanie, prostolinijność, ustępliwość. Zdaniem twórców modelu pięcioczynnikowego w parze z ugodowością idzie skłonność do altruizmu, dobroduszości, do przejmowania się losem innych, szczególnie wtedy, kiedy dzieje się im krzywda. Na poziomie poznawczym ugodowość skutkuje zaufaniem do innych, na poziomie emocjonalnym wrażliwością na ich sprawy. Ugodowość przejawiająca się w zachowaniu wiąże się z nastawieniem kooperacyjnym, w przeciwieństwie do postawy rywalizacyjnej, charakterystycznej dla ludzi mało ugodowych (Zawadzki, Strelau, Szczepaniak i Śliwińska, 1998). To jedynie kilka przykładów wyników badań dotyczących związków cech osobowości ze skłonnościami do danych form zachowania się, które mogą nieść określone konsekwencje moralne, ale jakże wymowne w odniesieniu do próby, jaką są osoby rekrutujące do pracy. Jako że nie znaleziono badań bezpośrednio poświęconych potencjalnym związkom między cechami osobowości a zachowaniem się rekruterów wobec kandydatów do pracy, dlatego postanowiono objąć te cechy uwagą.

Istotnym aspektem funkcjonowania, który może wpływać na etyczny wymiar zachowania się rekrutera, jest też emocjonalność. Wagi czynników afektywnych dowodzi Lind (1987), autor dwuaspektowej teorii moralności, a także Pizarro (2001), podkreślający, że emocje to część procesu rozumowania moralnego i mogą mu służyć. Coraz częściej w opozycji do poznawczych teorii moralności, pojawiają się głosy na temat szczególnej roli emocji w podejmowaniu decyzji etycznych (Haidt, 2001; por. Chudzińska-Czapala, 2013).

Wielu badaczy (Davis, Andersen i Curtis, 2001) uważa, że zdolność do wzbudzania emocji empatycznych to ważny warunek etycznych motywów i zachowań prospołecznych. Badania potwierdzają słuszność takiego podejścia. Umiejętność rozumienia potrzeb innych ludzi umożliwia zdecydowaną reakcję na czyjąś krzywdę i podejmowanie zachowań przeciwdziałających krzywdzie drugiego człowieka (Davis, 1999; Smith-Lovin, 1995). Wśród wymiarów inteligencji emocjonalnej szczególnie ważna jest empatia, która leży u podłoża moralnej motywacji i prowadzi do konkretnego działania, do udzielenia pomocy (Hardy, 2006). Rezultaty badań wskazują, że troska o ludzi i uważność na krzywdę innych zależy od indywidualnej zdolności do przyjmowania perspektywy drugiej osoby, do spojrzenia na jej sytuację jak na własną oraz od umiejętności czuwania się w jej stany emocjonalne (Davis, 1980, 1999). Dlatego właśnie, w odniesieniu do skłonności do zachowań nieetycznych, zdecydowano się na badanie poziomu empatii rekruterów.

Niektórzy badacze twierdzą, że chociaż satysfakcja z pracy nie jest cechą psychologiczną, różnicą indywidualną, można ją po części tak traktować. Według teorii dyspozycyjnych zadowolenie z pracy wynika bowiem ze skłonności osobowościowych, warunkujących reakcję na karę i nagrodę (por. Arvey, Bouchard, Segal i Abraham, 1989). Zmienna ta bardzo często lokowana jest w grupie zmiennych indywidualnych (Weiss i Cropanzano, 1996). Jej związki ze skłonnością do zachowania się nieetycznego rekruterów stały się także celem naszego badania. Badacze potwierdzają bowiem, że zachodzi związek między brakiem zadowolenia z pracy a odbiegającym od normy zachowaniem się pracownika (por. Judge, Scott i Illies, 2006). Niezadowolenie z pracy, będące często odzwierciedleniem panującego w miejscu pracy klimatu organizacyjnego i jakości relacji międzyludzkich, skutkować może krzywdzeniem innych, nieetycznymi poczynaniami osób niezadowolonych i sfrustrowanych, co może odbijać się także na stosunku do klientów, osób słabszych, będących w gorszym położeniu, w tym przypadku do aplikujących o pracę (Carr, Schmidt, Ford i De Shon, 2003).

CEL BADAŃ I HIPOTEZY

Celem badań było ustalenie, jakie rodzaje zachowania nieetycznego są najczęściej przejawiane przez rekruterów wobec kandydatów do pracy, jak osoby rekrutujące oceniają nasilenie własnych skłonności do nieetycznego zachowania się wobec kandydatów, a także znalezienie odpowiedzi na pytanie o to, czy istnieje istotna zależność między cechami osobowości, poziomem empatii i zadowolenia z pracy a oceną nasilenia skłonności rekruterów do nieetycznego zachowania się wobec kandydatów.

Postawiono następujące hipotezy badawcze:

- H1: Nasilenie skłonności rekruterów do nieetycznego zachowania się wobec kandydatów do pracy jest związane z cechami osobowości osób rekrutujących, w ujęciu tak zwanej Wielkiej Piątki, czyli
 - H1a: neurotycznością,
 - H1b: ekstrawersją,
 - H1c: otwartością na doświadczenia,
 - H1d: ugodowością,
 - H1e: sumiennością.
 - H2: Nasilenie skłonności rekruterów do nieetycznego zachowania się wobec kandydatów do pracy jest związane z empatią – z jej poszczególnymi wymiarami:
 - H2a: empatyczną troską,
 - H2b: osobistą przykrością,
 - H2c: przyjmowaniem perspektywy,
 - H2d: fantazją
- oraz
- H3: Nasilenie skłonności rekruterów do nieetycznego zachowania się wobec kandydatów do pracy jest związane z zadowoleniem z pracy osób rekrutujących.

OSOBY BADANE

Próbie badawczą stanowiło 38 osób, w tym 32 kobiety i 6 mężczyzn, zajmujących się zawodowo rekrutacją kandydatów do pracy. Osoby badane pracują głównie w agencjach pracy tymczasowej, doradztwa personalnego, a także w organizacjach z branży telekomunikacyjnej i produkcyjnej, a konkretnie w działach personalnych wskazanych firm. Są to ludzie rekrutujący pracowników zarówno na stanowiska stałe, jak i tymczasowe.

Przeciętny wiek osób badanych to 27 lat (od 21 do 37 lat). Najwięcej osób badanych miało wykształcenie wyższe magisterskie (29 osób), ukończony licencjat lub wykształcenie dwuletnie policealne (5 osób), 4 osoby legitymowały się wykształceniem średnim.

Badanie było w pełni dobrowolne i anonimowe. Zostało ono przeprowadzone w 2015 roku na terenie 4 województw: śląskiego, małopolskiego, opolskiego i dolnośląskiego.

METODY BADAWCZE

Rodzaje nieetycznego zachowania się rekruterów wobec kandydatów do pracy i ocena nasilenia skłonności rekruterów do takiego zachowania się zostały zbadane za pomocą metody własnej, Kwestionariusza Przejawów Nieetycznego Zachowania się Osób Rekrutujących wobec Kandydatów do Pracy, skonstruowanego na potrzeby tego badania. Metoda zawiera listę 14 możliwych przejawów nieetycznego zachowania się, rozpoczynającą się od słów „Rekruterom zdarza się zachować się następująco wobec kandydatów do pracy ...”. Dalej następują twierdzenia opisujące możliwe rodzaje nieetycznego zachowania się rekruterów podczas procesu rekrutacji, z uwzględnieniem jej poszczególnych etapów: proces analizy CV i innych dokumentów przedstawionych przez kandydatów do pracy, rozmowę kwalifikacyjną, a także etap wykonywania testów manualnych, merytorycznych i psychologicznych. Następnie badany dokonuje samooceny, wskazując jak często zdarza mu się tak postąpić, poprzez wybranie jednej z pięciu możliwych odpowiedzi, gdzie 1 oznacza nigdy, 2 – rzadko, 3 – czasami, 4 – często, 5 – bardzo często. Skala została wcześniej poddana analizie trafności, za pomocą metody zgodności oceny sędziów kompetentnych. Przeprowadzono także badanie trafności na próbie 10 osób, które pracują jako osoby rekrutujące. Wyniki wskazały na poprawne i zrozumiałe brzmienie poszczególnych stwierdzeń oraz na trafny opis możliwych form nieetycznego zachowania się.

Rzetelność metody własnej została zbadana za pomocą metody powtórzonego pomiaru. Drugie badanie odbyło się po miesiącu od pierwszego. Została obliczona korelacja pomiędzy pierwszym a drugim pomiarem i wynosiła ona .90. Rzetelność skali (α Cronbacha) wynosiła .76.

Do badania wybranych cech osobowości został wykorzystany Inwentarz Osobowości Costy i McCrae – NEO-FFI, w polskiej adaptacji Zawadzkiego, Strelaua, Szczepaniaka i Śliwińskiej (1998). Kwestionariusz ten składa się z 60 pytań. Są to twierdzenia, do których badany ustosunkowuje się poprzez wybór jednej z pięciu odpowiedzi: zdecydowanie się nie

zgadzam, nie zgadzam się, nie mam zdania, zgadzam się, zdecydowanie się zgadzam. Pozycje narzędzia tworzą 5 skal mierzących: neurotyczność, ekstrawersję, otwartość na doświadczenie, ugodowość i sumienność. Współczynniki rzetelności (α Cronbacha) dla wskazanych skal były zadowalające i wynosiły w badaniu własnym dla sumienności .82, dla neurotyczności .80, dla ekstrawersji .77 oraz nieco niższe dla otwartości na doświadczenia .62 i ugodowości .68.

Kolejnym narzędziem, jakie wykorzystano w badaniu, był Indeks Reaktywności Interpersonalnej Davisa (1999), który służy do pomiaru poziomu empatii. Kwestionariusz składa się z 28 twierdzeń. Badany ustosunkowuje się do każdego z twierdzeń na 4-stopniowej skali odpowiedzi typu Likerta: zupełnie taki nie jestem, raczej nie jestem taki, jestem taki w przeciętnym stopniu, raczej jestem taki, taki właśnie jestem. Pozycje metody tworzą 4 skale mierzące: przyjmowanie perspektywy, empatyczną troskę, osobistą przykrość, fantazję. Wynik ogólny odzwierciedla poziom empatii badanego. Wskaźniki rzetelności wewnętrznej w badaniu własnym wynosiły od .70 do .78.

Do badania zadowolenia z pracy użyto Minnesockiego Kwestionariusza Zadowolenia z Pracy w adaptacji Boruckiego (Jachnis, 2008). Wersja podstawowa kwestionariusza (MSQ-Long Form) składa się ze 100 pytań, natomiast drugą wersję (MSQ-Short Form) tworzy 20 stwierdzeń „o najwyższej mocy dyskryminacyjnej dla każdej z dwudziestu skal wersji podstawowej” (Borowska-Pietrzak, 2014). Weiss i współpracownicy (Jachnis, 2008) wyróżnili 20 składników pracy. Kwestionariusz Boruckiego tworzy 18 składników pracy, opracowanych przez Weissa i współpracowników, oraz dwa składniki autorstwa Boruckiego. Są to, na przykład: możliwość aktywnego działania, niezależność, różnorodność zadań, pozycja społeczna, umiejętność zawodowa przełożonych, rekompensata finansowa, możliwość wykorzystania w pracy wszystkich posiadanych zdolności, możliwość działań prospołecznych w pracy, zdobycie władzy, sposób realizacji polityki zakładowej, możliwość awansu formalnego, stosunki interpersonalne ze współpracownikami, ocena i uznanie za pracę, możliwość pracy twórczej, możliwość osiągnięć, stopień odpowiedzialności realizowanych zadań zawodowych, stosunki interpersonalne. Omawiane narzędzie składa się finalnie z 23 stwierdzeń, z czego 20 jest diagnostycznych dla pomiaru zadowolenia z pracy. Osoby badane ustosunkowują się do twierdzeń przez zaznaczenie na pięciostopniowej skali, jakie zadowolenie daje im każdy składnik pracy. Rzetelność narzędzia (α Cronbacha) w badaniu własnym wynosiła .88.

WYNIKI

Rodzaje nieetycznego zachowania się rekruterów wobec kandydatów do pracy i średnia ocena skłonności osób rekrutujących do takiego zachowania się.

Do rodzajów nieetycznego zachowania się, wskazywanych przez badanych jako te, które zdarzają im się najczęściej, należą: odrzucenie kandydata podczas procesu analizy dokumentów, na przykład ze względu na estetykę CV, mimo iż jego kwalifikacje były zgodne z wymaganiami danego stanowiska pracy, odrzuce-

nie kandydata podczas procesu analizy CV ze względu na płeć, wiek i narodowość oraz umawianie spotkania z wieloma kandydatami do pracy na tę samą godzinę (poświęcanie czasu wszystkim kandydatom naraz, nieskupianie się na każdym kandydacie z osobna), a także zapewnianie kandydata, że otrzyma informację o efekcie spotkania, mimo, że z góry wiadomo, iż tak nie będzie (średnia ocena częstości powyżej bądź równa 2.0, co oznacza – rzadko lub czasami). Najbardziej wskazywaną nieetyczną praktyką okazało się udzielanie kandydatowi niezgodnej z prawdą informacji, dotyczącej wyników uzyskanych przez niego w testach merytorycznych i psychologicznych (na przykład udzielanie informacji o niekorzystnych wynikach, mimo iż wyniki były zadowalające) (por. Rycina 1).

Średni wynik zmiennej nasilenie skłonności rekruterów do zachowań nieetycznych wobec kandydatów do pracy wynosi 26.13, przy odchyleniu standardowym równym 9.14, wynik minimalny to 14, a maksymalny to 70. W Tabeli 1. przedstawiono statystyki opisowe i korelacje zmiennych badawczych.

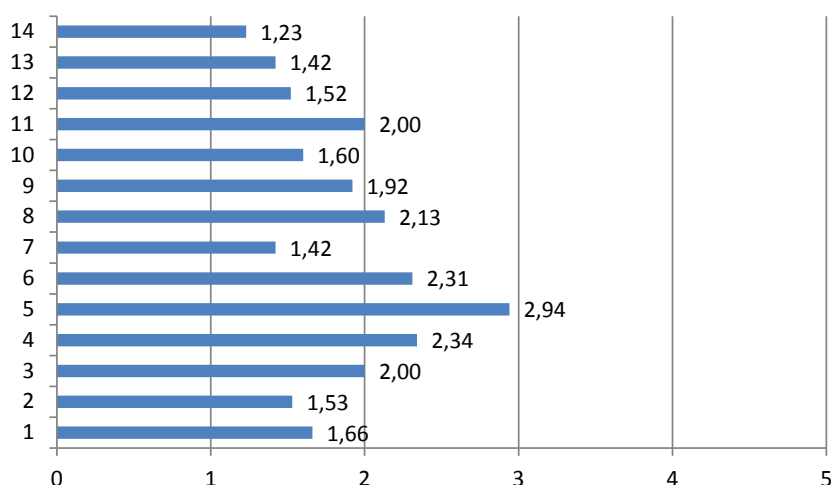
WERYFIKACJA HIPOTEZ BADAWCZYCH

W celu weryfikacji hipotez badawczych przeprowadzono analizę związków między zmiennymi, posługując się analizą korelacji. Rezultaty ukazane w Tabeli 1 dowodzą istnienia istotnego związku między jednym z wymiarów empatii - przyjmowaniem perspektywy a oceną własnych skłonności osób rekrutujących do zachowań nieetycznych wobec kandydatów do pracy.

Wyniki potwierdzają hipotezę H2c, natomiast nakazują odrzucenie wszystkich pozostałych hipotez. Nasilenie skłonności rekruterów do nieetycznego zachowania się wobec kandydatów do pracy jest związane z empatią – z wymiarem przyjmowanie perspektywy. Inne badane zmienne, a więc neurotyczność, ugodowość, sumienność, otwartość na doświadczenie, osobista przykrość, skala fantazji, empatyczna troska, zadowolenie z pracy, nie są istotnie związane z oceną nasilenia skłonności rekruterów do nieetycznego zachowania się wobec kandydatów do pracy.

DYSKUSJA WYNIKÓW, OGRANICZENIA BADAŃ I KIERUNKI DAJSZYCH POSZUKIWAŃ

Wyniki badań pozwalają zobaczyć, do jakich przejawów nieetycznego zachowania się wobec kandydatów najczęściej przyznają się rekruterzy i jakie jest nasilenie ich skłonności do takiego zachowania się. Do rodzajów nieetycznego zachowania się, których najczęściej dopuszczają się rekruterzy wobec kandydatów do pracy, należą zachowania dyskryminacyjne, polegające na odrzuceniu kandydata wyłącznie na podstawie CV ze względu na wiek, płeć i narodowość oraz bazowanie na estetyce CV lub lekceważenie kandydata. Rezultaty naszego badania dowodzą także, że cechy osobowości z modelu Wielkiej Piątki oraz satysfakcja z pracy nie są związane z oceną skłonności rekruterów do nieetycznego zachowania się wobec kandydatów do pracy. Istotnym czynnikiem, mającym związek z nasileniem nieetycznego zachowania się rekruterów, jest empatia.



Ryc. 1. Ocena nasilenia skłonności rekruterów do zachowań nieetycznych wobec kandydatów do pracy

Osobom rekrutującym zdarza się zachować następująco wobec kandydatów do pracy:

1. niedopuszczenie do procesu rekrutacji, bez wyraźnego powodu, kandydata, który mógłby być cennym pracownikiem,
2. bezzasadne uniemożliwienie udziału w procesie rekrutacji pracownikowi, dla którego uzyskanie stanowiska mogłoby skutkować możliwością awansu,
3. odrzucenie kandydata podczas procesu analizy dokumentów, na przykład ze względu na estetykę CV, mimo iż jego kwalifikacje były zgodne z wymaganiami danego stanowiska pracy,
4. odrzucenie kandydata podczas procesu analizy CV ze względu na płeć,
5. odrzucenie kandydata podczas procesu analizy CV ze względu na wiek,
6. odrzucenie kandydata podczas procesu analizy CV ze względu na narodowość,
7. wybieranie kandydatów losowo, podczas procesu analizy CV, bez analizy ich doświadczenia i kwalifikacji,
8. umawianie spotkania z wieloma kandydatami do pracy na tę samą godzinę (poświęcanie czasu wszystkim kandydatom naraz, nieskupianie się na każdym kandydacie z osobna),
9. wprowadzanie podczas rozmowy kwalifikacyjnej zadań, które miały na celu wprowadzić kandydata w stan silnego stresu i dyskomfortu,
10. podawanie niezgodnych z prawdą informacji dotyczących zwyczajów w firmie, do której osoba aplikuje, fałszywych informacji na temat wynagrodzenia lub szczegółów na temat stanowiska pracy, o które ubiegał się kandydat,
11. zapewnianie kandydata, że otrzyma informację o efekcie spotkania (na przykład telefoniczną), mimo iż z góry wiadomo, że tak nie będzie,
12. zaniżanie wyników testów merytorycznych i psychologicznych kandydata, związanych z danym stanowiskiem pracy,
13. interpretowanie wyników testów merytorycznych i psychologicznych związanych z danym stanowiskiem pracy na niekorzyść kandydata,
14. udzielanie kandydatowi niezgodnej z prawdą informacji, dotyczącej wyników uzyskanych przez niego w testach merytorycznych i psychologicznych (na przykład udzielanie informacji o niekorzystnych wynikach, mimo iż wyniki były zadowalające).

Wyniki wskazują na pozytywny związek składowej empatii przyjmowanie perspektywy ze skłonnościami rekruterów do nieetycznego zachowania się.

Na podstawie wyników można przypuszczać, że osoby bardziej empatyczne, posiadające umiejętność wyobrażenia sobie siebie w sytuacji innych osób, wyobrażenia sobie, co może przeżywać badany przez nich kandydat i odczuwania

Tabela 1
Statystyki opisowe i korelacje między zmiennymi

	Zmienne	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	NEU	19.57	7.10	–										
2	EKS	33.23	7.49	-.45	–									
3	OTW	27.42	6.54	.06	.17	–								
4	UGO	30.21	6.18	-.04	.27	.10	–							
5	SUM	35.26	6.80	-.18	.04	-.26	.29	–						
6	MSQ	82.86	11.13	.18	.25	.04	.27	.10	–					
7	PP	17.57	3.44	-.13	.15	.35	-.02	-.01	.09	–				
8	ET	18.31	4.74	.31	.05	.38	.35	.07	.26	.13	–			
9	OP	12.50	3.70	.62	-.51	.17	-.26	-.26	.08	.07	.22	–		
10	SF	16.97	6.44	.38	.13	.53	.09	-.18	.38	.09	.55	.08	–	
11	ZN	26.13	9.14	.01	-.15	-.01	-.15	.04	-.10	.33	.06	.16	.03	–

Legenda: $p < .05$, NEU – Neurotyczność, EKS – Ekstrawersja, OTW – Otwartość na doświadczenia, UGO – Ugodo-
wość, SUM – Sumiennność, MSQ – Zadowolenie z pracy, PP – Przyjmowanie perspektywy, ET – Empatyczna trosk,
OP – Osobista przykrość, SF – Skala fantazji, ZN – Ocena nasilenia skłonności rekruterów do zachowań nieetycznych

podobnych emocji, do tych, które są przez niego doświadczane, mogą być mniej predysponowane do łamania norm moralnych i bardziej wyczerpane na potrzebę sprawiedliwego traktowania wszystkich kandydatów. Osoby te mogą też być bardziej skłonne do przyznawania się do nieetycznego zachowania się i przejawiać większy wobec siebie krytycyzm, co znalazło odzwierciedlenie w opisanych wynikach. Ze względu na trudności w badaniu nieetycznych przejawów zachowania się metody badań, których wyniki zaprezentowano w tym artykule, oparte są wyłącznie na samoopisie i dają tylko pewien wgląd w uwarunkowania form zachowania się, z którym może spotkać się kandydat do pracy w czasie rekrutacji. Dlatego uważamy, że badania te należy traktować jako pilotażowe. Sądzymy, że kolejnymi krokami powinno być zbudowanie nowego modelu badawczego, w oparciu o który podjęte zostaną dalsze badania, pozwalające na kontrolę także innych zmiennych, które wydają się kluczowe, co umożliwi postawienie nowych hipotez i ich empiryczne testowanie na znacznie większej próbie. Właściwym byłoby też zmodyfikowanie sposobu prowadzenia badań i posłużenie się nie tylko metodami polegającymi na samoopisie, dokonywanym przez osoby rekrutujące, lecz również, na przykład, na obserwacji zachowania się partnerów interakcji i ocenach zachowania się rekrutera przez osoby rekrutowane.

Rodzą się dalsze pytania na temat znaczenia cech indywidualnych ludzi, którzy podejmują się roli osoby rekrutującej, a także predyspozycji osobowościowych do pełnienia tej roli. Sądzymy, że warto by objąć uwagą sposoby poznawczego radzenia sobie przez rekruterów z własną niemoralnością, mechanizmy moralnego dystansowania się od świadomości, że człowiek swoim postępowaniem narusza pewne istotne wartości (Bandura, 1999). Należą do nich na przykład mechanizm rozproszenia odpowiedzialności, pozwalający na umniejszanie własnej winy w sytuacji niemoralnego zachowania się wobec kogoś, czy dehumanizacji ofiary, która zwalnia z konieczności traktowania drugiej osoby z poszanowaniem albo atrybucji winy, która pozwala na zarzucanie osobom niesprawiedliwie potraktowanym nieodpowiedniego zachowania, stanowiące usprawiedliwienie własnego postępowania. Warto byłoby sprawdzić, czy mechanizmy te stanowią istotną zmienną pośredniczącą między cechami indywidualnymi a skłonnościami do nieetycznego zachowania się rekruterów. Wyniki dotychczasowych badań (por. Chudzicka-Czupała i Baran, 2016) dowodzą, że wysokie tendencje do moralnego dystansowania się związane są z wyższym poziomem agresji interpersonalnej i zachowań antyspołecznych, a także pozwalają zmniejszyć poczucie winy i chęć zadośćuczynienia.

LITERATURA

- Arvey, R.D., Bouchard, T.J., Segal, N.L., Abraham, L.M. (1989). Job satisfaction: environmental and genetic components. *Journal of Applied Psychology*, 74, 187-192.
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the preparation of inhumanities. *Personal and Social Psychology Review*, 3, 193-209.
- Barrett, L.F., Pietromonaco, P.R. (1997). Accuracy of the five-factor model in predicting perceptions of daily social interactions. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 23, 1173-1187.

- Borowska-Pietrzak, M. (2014). Dezagregacja czynników w modelu poczucia satysfakcji zawodowej. *Nauki o Zarządzaniu*, 1, 18, 9-22.
- Brissette, I., Cohen, S. (2002). The contribution of individual differences in hostility to the associations activity between daily relationship, conflict, though affect and sleep. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 28, 1265-1274.
- Carr, J.Z., Schmidt, A.M., Ford, J.K., De Shon, R.P. (2003). Climate perceptions matter: a meta-analytic path analysis relating molar climate, cognitive and affective states, and individual level work outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 88, 4, 605-619.
- Chudzicka-Czupała, A. (2013). *Etyczne zachowanie się człowieka w organizacji*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Chudzicka-Czupała, A., Baran, L. (2016). Psychologiczne mechanizmy moralności. Skłonność do moralnego dystansowania się studentów a intencje nieuczciwego zachowania się i reakcji na nieuczciwość akademicką innych. *Chowanna*, 2, 267-288.
- Davis, M.H., (1980). A Multidimensional approach to individual differences in empathy, JSAS. *Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85.
- Davis, M.H., (1999). *Empatia. O umiejętności współodczuwania* (tłum. J. Kubiak). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Davis, M.H., Andersen, M.G., Curtis, M.B., (2001). Measuring ethical ideology in business ethics: A critical analysis of the Ethics Position Questionnaire. *Journal of Business Ethics*, 32, 35-53.
- Derous, E., De Witte, K. (2001). Looking at selection from a social process perspective: Towards a social process model on personnel selection. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10, 319-342.
- García-Izquierdo, A.L., Derous, E., Searle, R. (2013). Recruitment and Selection in Europe: One step beyond. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 29, 1-2.
- Haidt, J., (2001). The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review*, 108, 814-834.
- Hardy, S.A., (2006). Identity, reasoning, and emotion: An empirical comparison of three sources of moral motivation. *Motivation & Emotion*, 30, 207-215.
- Harn, T., Thornton, G. (1985). Recruiter counselling behaviours and applicant impressions. *Journal of Occupational Psychology*, 52, 57-65.
- Harris, M., Fink, L. (1987). A field study of applicant reactions to employment opportunities: does the recruiter make a difference? *Personnel Psychology*, 40, 765-784.
- Herriot, P. (1992). Selection: The two subcultures. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 2, 129-140.
- Jachnis, A. (2008). *Psychologia organizacji. Kluczowe zagadnienia*. Warszawa: Diffin.
- Jaśkiewicz, M. (2015). Działania rekruterów wobec stresu kandydatów podczas rozmów kwalifikacyjnych. W: Dawidziak P. (red.), *Debiuty naukowe studentów Wyższej Szkoły Bankowej* (s. 27-68) Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu.
- Judge, T.A., Scott, B.A., Illies, R., (2006). Hostility, job attitudes and workplace deviance: Test of a multilevel model. *Journal of Applied Psychology*, 91, 126-138.
- Judge, T.A., Bono, J.E. (2000). Five-factor Model of personality and transformational leadership. *Journal of Applied Psychology*, 85, 751-765.
- Liden, R., Parsons, Ch. (1986). A field study of job applicant interview perceptions, alternative opportunities and demographic characteristics. *Personnel Psychology*, 39, 109-122.
- Lind, G. (1987). Moral competence and education in a democratic society. W: G. Zecha, P. Weingartner (red.), *Conscience: An interdisciplinary view* (s. 91-122). Salzburg Colloquium on Ethics in the Science and Humanities, Theory and Decision Library. Dordrecht: Reidel Publications.

- Pizarro, D.A., (2001). Nothing more than feelings? The role of emotions in moral judgment. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 30, 4, 355-375.
- Smith-Lovin, L., (1995). The sociology of affect and emotion. W: K.S. Cook, G.A. Fine, J.S. House (red.), *Sociological perspectives on social psychology* (s. 118-148). Boston: Allyn and Bacon.
- Szkop, K. (2012). Trafność metod doboru personelu wykorzystywanych w przedsiębiorstwach. W: A. Grzegorzczak (red.), I (s. 110-134). Warszawa: Wyższa Szkoła Promocji.
- Weiss, H.M., Cropanzano, R. (1996). Affective events theory: A theoretical discussion of the structure, causes and consequences of affective experiences at work. *Research in Organizational Behavior*, 18, 1-74.
- Wirz, A., Melchers, K.G., Lievens, F., De Corte, W., Kleinmann, M. (2013). Trade-offs between assessor team size and assessor expertise in affecting rating accuracy in assessment centers. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 29, 13-20.
- Zawadzki, B., Strelau, J., Szczepaniak, P., Śliwińska, M. (1998). *NEO-FFI. Inwentarz Osobowości*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.

Źródła internetowe:

- CSR. (2012). *Rekrutacja od kuchni: etyczna rozmowa kwalifikacyjna*. Pozyskano 04.04.2015 ze strony: <http://csr.pl/article/217/>
- HRStandard. (2012). *Etyka czy poniżanie kandydata w rekrutacji?* Pozyskano 24.10.2015 ze strony: <http://hrstandard.pl/2012/11/05/etyka-czy-ponizanie-kandydata-w-rekrutacji/>
- Pizarro, D.A., (2001). Nothing more than feelings? The role of emotions in moral judgment. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 30, 4, 355-375.
- Smith-Lovin, L., (1995). The sociology of affect and emotion. W: K.S. Cook, G.A. Fine, J.S. House (red.), *Sociological perspectives on social psychology* (s. 118-148). Boston: Allyn and Bacon.
- Szkop, K. (2012). Trafność metod doboru personelu wykorzystywanych w przedsiębiorstwach. W: A. Grzegorzczak (red.), I (s. 110-134). Warszawa: Wyższa Szkoła Promocji.
- Weiss, H.M., Cropanzano, R. (1996). Affective events theory: A theoretical discussion of the structure, causes and consequences of affective experiences at work. *Research in Organizational Behavior*, 18, 1-74.
- Wirz, A., Melchers, K.G., Lievens, F., De Corte, W., Kleinmann, M. (2013). Trade-offs between assessor team size and assessor expertise in affecting rating accuracy in assessment centers. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 29, 13-20.
- Zawadzki, B., Strelau, J., Szczepaniak, P., Śliwińska, M. (1998). *NEO-FFI. Inwentarz Osobowości*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.

Źródła internetowe:

- CSR. (2012). *Rekrutacja od kuchni: etyczna rozmowa kwalifikacyjna*. Pozyskano 04.04.2015 ze strony: <http://csr.pl/article/217/>
- HRStandard. (2012). *Etyka czy poniżanie kandydata w rekrutacji?* Pozyskano 24.10.2015 ze strony: <http://hrstandard.pl/2012/11/05/etyka-czy-ponizanie-kandydata-w-rekrutacji/>

UNETHICAL BEHAVIOUR OF RECRUITERS TOWARDS JOB APPLICANTS AND ITS DETERMINANTS

The aim of the article is to discuss the results of studies on different manifestations of unethical behaviour of recruiters towards job applicants. There are no reports of studies on this issue in the literature, neither on the forms of unethical behaviour of recruiters nor on their psychological and social determinants. The survey was exploratory in its nature and it was an attempt to fill the existing gap in the studies. The research sample was composed of people who recruit job applicants and who work in temporary employment agencies, career counselling agencies and in HR departments of other organizations. The results allow us to define the forms of unethical behaviour against job applicants that recruiters mainly admit to as well as to learn about the level of their intensification. The analysis of the results also applies to relationships between selected psychological variables, personality traits, including empathy, job satisfaction with the evaluation of the propensity for unethical behaviour of recruiters towards candidates. The results indicate the need for further empirical exploration of the topic.

Key words: recruitment, unethical behaviour, empathy, personality, job satisfaction

MOTYWACJA OSÓB STOSUJĄCYCH PRZEMOC W RODZINIE DO UCZESTNICTWA W PROGRAMIE KOREKCYJNO-EDUKACYJNYM

Celina Uherek-Biernat

Powiatowy Specjalistyczny Ośrodek Wsparcia
dla Ofiar Przemocy w Rodzinie w Wodzisławiu Śl.

Karolina Zalewska-Łunkiewicz

SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny,
Wydział Zamiejscowy w Katowicach

WSTĘP

Liczne badania naukowe, poświęcone tematowi przemocy w rodzinie, wykazują, iż jest ona poważnym źródłem kryzysu w wymiarze jednostkowym i interpersonalnym. Jej negatywne oddziaływanie są widoczne w wielu sferach życia społecznego i rodzinnego (por. Herman, 2000; Rode, 2010; Dyjakon, 2014a). Dlatego też rozpoczęto poszukiwania rozwiązań, mających na celu ograniczenie i niwelowanie negatywnych skutków tej rozpowszechnionej niestety patologii społecznej.

W dniu 29 lipca 2005 roku został uchwalony pierwszy w Polsce akt prawny, odnoszący się bezpośrednio do zjawiska przemocy w rodzinie: „Ustawa o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie” (Dz. U. z 2015, poz. 1390). Określa ona działania państwa oraz samorządów terytorialnych, skierowane na przeciwdziałanie przemocy, inicjowanie i wspieranie działań na rzecz podnoszenia świadomości społecznej w zakresie przyczyn i skutków tego zjawiska oraz tworzenie programów pracy korekcyjnej z osobami stosującymi przemoc.

Według znawcy problematyki przemocowej Kazimierza Pospiszyla (1999) przemoc to wszelkie nieprzypadkowe formy złego traktowania partnerów relacji społecznej lub ich zaniedbywania. To także każdy akt godzący w osobistą wolność jednostki, poprzez zmuszanie jej do zachowań niezgodnych z jej własną wolą. Definicja wskazana w „Ustawie o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie” (Dz. U. z 2015, poz. 1390) dodaje, iż to akt narażający osoby „na niebezpieczeństwo utraty życia, zdrowia, naruszający ich godność, nietykal-

* Tekst publikowany również w *Czasopiśmie Psychologicznym*, rocznik 2016, Tom 22, nr 2, str. 291-298.

ność cielesną, wolność, w tym seksualną, powodując szkody na ich zdrowiu fizycznym lub psychicznym, a także wywołujący cierpienia i krzywdy moralne u osób dotkniętych przemocą”.

Najczęstszym celem przemocy jest ujawnienie swojej dominacji i władzy poprzez zadanie bólu fizycznego i psychicznego, wymuszenie pożądanego zachowania prowadzącego do zaspokojenia potrzeb sprawcy, czy też wprowadzenie swoiście rozumianej przez sprawcę dyscypliny (por. Dyjakon, 2014b; Melli-bruda, 2005). Stosowanie przemocy wiąże się z wymuszeniem określonych, poświadczanych zachowań ofiary, jej zniewoleniem i pozbawieniem możliwości samodzielnych działań. Przemoc można więc rozumieć jako element sprawowania kontroli, pozbawianie mocy sprawczej kogoś, kto jest jej obiektem (Sztander, 1999).

Zachowania kontrolujące sprawcy widoczne są przede wszystkim w izolowaniu członków rodziny od szerszego otoczenia społecznego, zastraszaniu, manipulacji, obwinianiu osoby doznającej przemocy (Ackerman i Pickering, 2004). Zjawiskiem często współwystępującym z przemocą domową jest agresja.

Agresja jest złożonym zachowaniem ludzkim, którego cel to wyrządzenie szeroko rozumianej szkody (fizycznej lub psychicznej) wobec osoby mającej zdolność skutecznej obrony (Krahe, 2006; Stożek, 2009). Agresja interpersonalna zazwyczaj jest inicjowana przez złość lub gniew powstałe na skutek błędnego, a nawet patologicznego spostrzegania otoczenia. Aaron Buss (1961) charakteryzuje agresję jako zachowanie stanowiące dokuczliwy bodziec dla innego obiektu i pomija jego celowość, intencjonalność. Wyróżnia dwa zasadnicze rodzaje bodźców mogących wywołać agresję: bodźce wywołujące frustrację oraz bodźce będące nagrodą. Agresję na tle frustracji nazywa gniewną, natomiast agresję wywołaną zewnętrzną nagrodą określa jako agresję instrumentalną. Ponieważ frustracja wiąże się z potrzebą kontroli i panowania nad otoczeniem, percepcja jego niepodporządkowania się sprawcy wywołuje zachowania agresywne, łatwo przechodzące w eskalującą się z czasem przemoc (Franken, 2005).

W Polsce zachowania związane z przemocą sankcjonowane są w oparciu o Art. 207 § 1 kk: „Kto znęca się fizycznie lub psychicznie nad osobą najbliższą lub nad inną osobą pozostającą w stałym lub przemijającym stosunku zależności od sprawcy albo nad małoletnim lub osobą nieporadną ze względu na jej stan psychiczny lub fizyczny, podlega karze pozbawienia wolności od 3 miesięcy do lat 5”.

Sprawca przemocy odbywając karę pozbawienia wolności podlega procesowi resocjalizacji, w ramach którego może skorzystać z programu korekcyjno-edukacyjnego, nakierowanego na zmianę zachowań przemocowych (Urbanek, 2011). Zasady postępowania w sytuacji kryzysu przemocy w rodzinie określa „Ustawa o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie” (Dz. U. z 2015, poz. 1390) w szczególności art. 9d ust. 4, który wprowadza obowiązek podejmowania interwencji w środowisku rodziny dotkniętej przemocą w oparciu o procedurę „Niebieskie Karty”. W ramach tej procedury podejmowana jest także praca nad korekcją zachowań sprawcy, która skupia się na przekazaniu informacji o istocie i znaczeniu przemocy, o jej konsekwencjach oraz motywacją sprawcy do podjęcia pracy nad zmianą w ramach programu korekcyjno-edukacyjnego.

Z danych statystycznych Komendy Głównej Policji wynika, że w roku 2013 Policja wypełniła 60 1047 formularzy „Niebieskich Kart” w tym 50 934 wszczynających procedurę i 10 113 dotyczących kolejnych przypadków w trakcie trwania procedury. W 2013 roku w województwie śląskim sporządzono łącznie 10 841 formularzy „Niebieskich Kart”, a liczba sprawców objętych programem korekcyjno-edukacyjnym wynosiła jedynie 803 (Lewoc, 2014). Dane z powiatu wodzisławskiego, na którego terenie prowadzono badania: w 2013 roku we wszystkich 9 gminach powiatu sporządzono łącznie 702 formularze, z tego na wezwanie zespołu interdyscyplinarnego zgłosiło się 359 osób, wobec których zaistniało prawdopodobieństwo, iż stosują przemoc w rodzinie.

Wdrożony w Polsce Program Korekcyjno-Edukacyjny dla Sprawców Przemocy Domowej powstał na bazie „Programu z Duluth”, który ma charakter psychoedukacyjny (Dyjakon, 2014a). Model ten skupia się na przemocy jako przejawu patologicznej potrzeby władzy i kontroli szczególnie w relacjach męsko-kobiecych. Materiałem pomocniczym w realizacji programu jest „Arkusze kontrolowania”, który pozwala uczestnikom zobrazować własne zachowania na poziomie: działań, przekonań, uczuć, intencji, oraz przemianę zachowań kontrolujących na niekontrolujące. Szczególną cechą programu jest promocja wartości takich jak zaufanie, szacunek, szczerłość, wspólne decydowanie, okazywanie uczuć i zaspakajanie potrzeb najbliższych (Dyjakon, 2014a,b).

Z Raportu MPiPS dotyczącego realizacji Krajowego Programu Przeciwdziałania Przemocy w Rodzinie za 2013 rok (www.mpips.gov.pl) wynika, że do programu w całej Polsce przystąpiło łącznie 4 618 osób, a ukończyło 3 082. Liczba uczestników programu korekcyjno-edukacyjnych skazanych za czyny związane ze stosowaniem przemocy w rodzinie, odbywających karę pozbawienia wolności, albo wobec których sąd warunkowo zawiesił wykonywanie kary wynosiła 1 187 osób, w tym 1 134 skazanych mężczyzn i 53 kobiety. Wydaje się zasadne, by poszukiwać czynników związanych z motywacją sprawców do podejmowania uczestnictwa w programie korekcyjno-edukacyjnym, wobec sytuacji, że mimo dostępności do programu nie wszyscy sprawcy chcą z niego korzystać oraz, że kończy go mniejszy odsetek osób niż zaczyna.

W niniejszej pracy przyjmuje się, że motywacja to proces psychicznej regulacji, nadający kierunek ludzkim czynnościom i podtrzymujący te czynności w służbie osiągnięcia zamierzonego celu (Eccles i Wigfield, 2002). Cele można podzielić na cele dodatnie, osiągane zgodnie z intencją działającego podmiotu oraz ujemne, które stara się on nie zrealizować (Franken, 2005). Działania mogą być wzbudzane przez motywację wewnętrzną lub zewnętrzną (Deci i Gagne, 2005). Motywacja wewnętrzna sprawia, że ludzie niejako sami z siebie zachowują się w określony sposób lub poruszają się w określonym kierunku. Badania (Deci i Gagne, 2005) dowodzą, że podleganie motywacji wewnętrznej spełnia dwa warunki: osoba musi postrzegać samą siebie jako jednostkę kompetentną i mieć poczucie sprawowania kontroli nad sobą. Natomiast motywacja zewnętrzna podlega kontroli czynników z zewnątrz: pochodnych nagród lub kar.

Według Doroty Dyjakon (2014b) na zmianę zachowań osób stosujących przemoc domową ma wpływ głównie motywacja zewnętrzna. Tym, co motywuje sprawcę do podjęcia zmiany jest nacisk zewnętrzny oraz chęć uniknięcia kary

bardzo indywidualnie rozumianej, kary w sensie prawnym, obiektywna konieczność rozstania się z bliską osobą, potępienie społeczne. Kara jest efektywna, jeśli bezpośrednio i logicznie powiązana jest z niepożądanym zachowaniem (Browne i Herbert, 2000; Osiatyński, 2003). Jednak obawa przed karą nie musi powodować rezygnacji z agresywnego zachowania, czasem tylko je tłumi. Osoba może odczytywać sankcję karną jako akt sprawiedliwy lub niesprawiedliwy, a więc skierowany wobec niej.

Jednym z pozytywnych czynników motywacji jest poczucie własnej skuteczności. W normalnych warunkach cecha ta wyznacza siłę zaangażowania, kontrolowalne przez daną osobę sposoby działania i czynności prowadzące do sukcesu. Potrzeba kontroli jest także czynnikiem istotnym w zachowaniach przemocowych. Ogranicza lub całkowicie eliminuje możliwość przeciwstawienia się ofierze (Mellibruda, 2005). Stosowanie przemocy utrwała zatem w sprawcach przekonanie o własnej skuteczności i zaradności. Płynąca z niej wiara we własne możliwości wypływa z doświadczeń, które mówią, że agresja i przemoc służą osiąganiu celów, a więc świadczą o jego życiowej sprawności, zaradności. Augustyn Bańka (2013, s. 281) podaje, że „wiara we własną skuteczność determinuje to, jak ludzie myślą i czują, jaką mają motywację i w efekcie jak się zachowują”. Przekonanie o własnej skuteczności spełnia rolę samoregulacyjną wtedy, kiedy uwzględnia rzeczywiste możliwości jednostki (Juczyński, 2000). Uogólnione poczucie własnej skuteczności odzwierciedla siłę przekonania człowieka o skuteczności radzenia sobie w trudnej sytuacji, przewiduje także jego intencje w różnych sferach aktywności (Juczyński, 2012; Luszczynska, Scholz i Schwarzer, 2005).

W przedstawionych badaniach poszukiwano odpowiedzi na pytanie, jaka jest motywacja sprawców przemocy domowej do uczestniczenia w programie korekcyjno-edukacyjnym i co tę motywację warunkuje?

METODA

W badaniu brało udział 100 mężczyzn z terenu województwa śląskiego. Dokonano porównania dwóch równolicznych grup. Jedną z nich stanowili sprawcy przemocy domowej, osadzeni w Zakładach Karnych (ZK) w Jastrzębiu-Zdroju i Raciborzu na mocy art. 207 kk. Drugą mężczyźni, w rodzinie których została wprowadzona procedura „Niebieskich Kart” (NK) ze względu na domniemanie występowania w niej zjawiska przemocy, zamieszkali na terenie powiatu wodzisławskiego. Najliczniejszym przedziałem wiekowym w obydwu grupach mężczyzn jest okres od 41 do 50 lat. Najmniej liczni w obydwu grupach są mężczyźni z grupy wiekowej od 20 do 30 lat. Średni wiek wynosił 44.2 lat, zaś odchylenie standardowe wynosiło 10.2 roku. Wiek mężczyzn wahał się od 22 do 67 lat. Wśród mężczyzn objętych procedurą NK dominowali osoby w związku małżeńskim (38%), natomiast w grupie osób osadzonych w ZK dominują osoby po rozwodzie (16%) i osoby stanu wolnego (15%).

Badania były przeprowadzone w dwóch zakładach karnych na terenie województwa śląskiego (Jastrzębie-Zdrój, Racibórz) i w siedzibie Powiatu-

wego Specjalistycznego Ośrodka Wsparcia dla Ofiar Przemocy w Rodzinie w Wodzisławiu Śl.

Zgodnie z założeniami pracy jako kryterium wyodrębnienia grupy przyjęto, że będą to osoby odbywające bezwzględną karę pozbawiania wolności na podstawie wyroku z art. 207 kk. i osoby, wobec których prowadzona jest procedura „Niebieskich Kart”.

Podczas pierwszego spotkania rozdano informację w formie pisemnej, zawierającą podstawowe dane dotyczące programu korekcyjno-edukacyjnego (K-E), jego zasad oraz miejsca realizacji (uczestnicy badania mogli zabrać ze sobą kartę informacyjną). Przekazano także informację, że za dwa tygodnie od daty badania, odbędzie się kolejne spotkanie, na którym zostaną po raz drugi poproszeni o określenie swojego poziomu motywacji na osi. Wyjaśniono, że potrzeba powtórnego pomiaru poziomu motywacji wynika z konieczności określenia rzeczywistej liczby osób deklarujących chęć uczestnictwa w programie korekcyjno-edukacyjnym. W istocie celem drugiego pomiaru była sprawdzenie, czy zachodzi zmiana w poziomie motywacji (M2) (obniżenie, podwyższenie, utrzymywanie się na niezmiennym poziomie w czasie).

Pomiaru zachowań agresywnych dokonano za pomocą Skali Agresji Bussa i Durkee (SABD), w polskiej adaptacji Marka Kosewskiego (1967) w wersji poprawionej (Stanik, Roszkowska i Kucharewicz, 2006). Pozwala ona na różnicowanie osób badanych pod względem poziomu agresywności i wrogości. Narzędzie posiada dobre właściwości psychometryczne $r_{tt}=.78$, zgodność wewnętrzną wahała się od .91 do .78. Wskaźnikiem zmiennej są wyniki uzyskane w poszczególnych podskalach testu: agresja fizyczna, agresja pośrednia, irytacja, negatywizm, uraza, podejrzliwość, agresja słowna, poczucie winy.

Posłużono się także Skalą Uogólnionej Własnej Skuteczności GSES autorstwa Schwarzer, Jerusalem i Juczyńskiego (1988) dla określenia poziomu poczucia własnej skuteczności, rozumianego jako przekonanie o własnej kompetencji w osiąganiu zamierzonych celów. Polska wersja skali posiada dobre właściwości psychometryczne współczynnika *alfa* Cronbacha = .85. Rzetelność skali oceniona w grupie 85 osób metodą test-retest wynosiła .78 (Juczyński, 2012).

Do określenia poziomu motywacji do uczestnictwa w programie K-E zastosowano narzędzie własne „Oś motywacji” (OM). Narzędzie ma postać graficznej skali, którą tworzy odcinek miarowy (tzw. termometr) przedstawiający oś oceny motywacji od 1 do 10. Pomiaru dokonano dwukrotnie. Pierwszego w dniu ogłoszenia informacji o programie korekcyjno-edukacyjnym (M1), a drugiego, po upływie kolejnych dwóch tygodni (M2).

WYNIKI

Rezultat porównań średnich i statystyki opisowe uwzględniające podział na grupę mężczyzn objętych procedurą „Niebieskich Kart” (NK) i osadzonych w zakładzie karnym (ZK) zestawiono w Tabeli 1.

Wyniki analizy statystycznej wykazują, że zachodzi istotna różnica między poziomami motywacji do uczestnictwa w programie K-E między mężczyznami

Tabela 1

Statystyki opisowe zmiennych dla grupy mężczyzn objętych procedurą Niebieskiej Karty (NK) i osadzonych w zakładzie karnym (ZK)

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Średnia ranga		<i>U</i>	<i>p</i>
	NK	ZK	NK	ZK	NK	ZK		
Skala Agresji								
Agresja fizyczna	8.44	4.28	9.48	4.97	47.74	53.26	1112.00	.339
Agresja pośrednia	7.74	4.29	6.80	4.59	54.19	46.81	1065.50	.201
Irytacja	13.32	5.82	10.32	5.94	55.58	45.42	996.00	.079
Negatywizm	4.90	2.80	4.28	2.45	53.62	47.38	1094.00	.276
Uraza	7.24	3.83	7.80	4.09	48.69	52.31	1159.50	.531
Podjejrliwość	10.64	3.73	10.08	3.75	52.09	48.91	1170.50	.531
Agresja słowna	14.18	5.39	13.36	4.83	52.64	48.36	1143.00	.458
Poczucie winy	10.98	4.54	12.20	3.08	46.41	54.59	1045.50	.156
Uogólnione poczucie własnej skuteczności								
Uogólnione poczucie własnej skuteczności	29.22	4.26	30.94	5.19	43.57	57.43	903.50	.016
Motywacja								
M1	4.32	2.71	5.32	3.25	45.69	55.31	1009.50	.095
M2	4.36	2.93	5.66	2.89	43.89	43.89	919.50	.022

objętymi procedurą NK i mężczyznami osadzonymi w ZK. I tak, w przypadku pierwszego pomiaru M1 różnica na poziomie słabego trendu statystycznego ($p=.095$), w przypadku pomiaru powtórnego M2 różnica jest istotna ($p<.05$). Ponadto w zakresie form agresji i wrogości na poziomie trendu ($p=.079$) różnica dotyczy irytacji u mężczyzn objętych procedurą NK. Poziom uogólnionej własnej skuteczności u mężczyzn osadzonych w ZK jest wyższy od poziomu tej zmiennej u mężczyzn objętych procedurą NK na poziomie istotnym statystycznie ($p<.05$).

Analizie poddano także poziom motywacji uzyskany w pierwszym i drugim pomiarze by rozstrzygnąć, czy u badanych mężczyzn następuje zmiana do pod wpływem uczestnictwa w programie korekcyjno-edukacyjnym w czasie od ogłoszenia informacji o naborze do programu.

W tym celu posłużono się testem dla grup zależnych znaków rangowanych Wilcoxona, którego rezultat pokazuje Tabela 2.

Dane z Tabeli 2. wskazują, że różnica między motywacjami M1 – w dniu przekazania informacji o programie korekcyjno-edukacyjnym i M2 – mierzonej po upływie dwóch tygodni od daty pierwszego pomiaru, nie jest statystycznie istotna: $Z=-1.12$; $p=.264$.

Dla weryfikacji związku poziomu agresji i wrogości z motywacją do uczestnictwa w programie korekcyjno-edukacyjnym, posłużono się analizą regresji liniowej, w której zmiennymi zależnymi była motywacja w dniu ogłoszenia informacji o programie korekcyjno-edukacyjnym (M1) i motywacja po dwóch tygodniach (M2). Rezultat przeprowadzonej analizy statystycznej przedstawiają kolejne Tabele 3 i 4.

Tabela 2
Rangi dla Motywacji M1 i M2

		N	Średnia ranga	Suma rang	Z	p
M2 – M1	Ujemne rangi	20 ^a	23.03	460.50	-1.12	.264
	Dodatnie rangi	27 ^b	24.72	667.50		
	Wiązania	53 ^c				
	Ogółem	100				

^a M2 < M1; ^b M2 > M1; ^c M2 = M1

Tabela 3
Analiza regresji liniowej dla związku między poziomem agresji i wrogości a motywacji (M1) w grupie mężczyzn objętych procedurą Niebieskiej Karty (NK) i osadzonych w zakładzie karnym (ZK)

R grupa 1 (wybra- ne)		Statystyki zmiany														Istotność F zmiany	
		R-kwadrat		Skoryg. R- kwadrat		Zmiana R- kwadrat		F zmiany		df1		df2					
	NK	ZK	NK	ZK	NK	ZK	NK	ZK	NK	ZK	NK	ZK	NK	ZK	NK	ZK	
M1																	
1	.63 ^a	.23 ^a	.39	.05	.28	.13	.39	.05	3.35	.28	8	8	41	41	.005	.968	
M2																	
1	.56 ^a	.24 ^a	.32	.06	.18	.13	.32	.06	2.38	.31	8	8	41	41	.033	.959	

^a Predyktory: (Stała), poczucie winy, agresja fizyczna irytacja, podejrzliwość, uraza, agresja słowna, negatywizm, agresja pośrednia

W przypadku M1 wartość skorygowanego R² wskazuje, że model wyjaśnił 27.7% wariancji zmiennej zależnej w przypadku grupy mężczyzn objętych procedurą NK i model jest dobrze dopasowany ($F=3.35$; $p=.005$). Podobnie przy pomiarze M2 model jest dobrze dopasowany dla grupy mężczyzn objętych procedurą NK ($F=2.38$; $p=.033$) i wyjaśnił 18.4% zmienności wyniku. Natomiast dla grupy osadzonych w ZK modele zarówno dla pomiaru motywacji M1 jak i M2 nie są dostatecznie dopasowane, stąd odrzucono ich interpretację.

Zatem wartość predykcyjną w grupie mężczyzn objętych procedurą NK dla motywacji w dniu ogłoszenia naboru do programu K-E, określono dla irytacji ($t=-3.77$; $p=.001$) i dla poczucia winy ($t=2.14$; $p=.038$), a dla agresji pośredniej na poziomie bardzo wyraźnego trendu ($t=2.00$, $p=.054$). Im wyższa wartość irytacji, tym znacząco niższa motywacja do uczestniczenia w programie korekcyjnym w drugim pomiarze ($B=-.069$). W sytuacji pomiaru M2 jedynie irytacja utrzymała swą wartość predykcyjną ($t=-3.24$; $p=.002$). Zwraca przy tym uwagę dodatnia zależność na poziomie trendu między podejrzliwością a tą motywacją ($B=.32$; $p=.09$).

Tabela 4

Oszacowanie współczynników regresji w grupie mężczyzn objętych procedurą Niebieskiej Karty (NK) i osadzonych w zakładzie karnym (ZK) dla agresji i wrogości

		Współczynniki niestandardyzowane				Współczynniki standaryzowane		t		Istotność	
		B		Stand. błąd		Beta					
		NK	ZK	NK	ZK	NK	ZK	NK	ZK	NK	ZK
M1											
	(Stała)	2.59	8.87	1.24	2.72			2.10	2.16	.042	.037
	Agresja fizyczna	.10	.08	.11	.14	.16	.12	.87	.56	.388	.580
	Agresja pośrednia	.26	.14	.13	.15	.41	.19	1.99	.89	.054	.380
	Irytacja	-.35	.01	.09	.14	-.76	.03	-3.78	.10	.001	.921
1	Negatywizm	.12	-.19	.19	.25	.12	-.14	.61	-.77	.543	.447
	Uraza	-.12	-.10	.13	.18	-.18	-.12	-.92	-.52	.362	.607
	Podejrzliwość	.20	.12	.12	.17	.27	.14	1.62	.71	.113	.482
	Agresja słowna	-.05	-.09	.10	.14	-.09	-.14	-.47	-.67	.638	.506
	Poczucie winy	.19	-.06	.09	.18	.32	-.06	2.14	-.36	.038	.720
M2											
	(Stała)	2.53	6.74	1.43	2.41			1.77	2.80	.084	.008
	Agresja fizyczna	.09	.05	.13	.13	.13	.09	.67	.41	.504	.687
	Agresja pośrednia	.09	.12	.15	.13	.13	.19	.58	.89	.562	.380
	Irytacja	-.35	-.001	.11	.13	-.69	-.00	-3.24	-.01	.002	.991
1	Negatywizm	.14	-.17	.22	.22	.13	-.15	.63	-.80	.535	.429
	Uraza	.07	-.14	.16	.16	.09	-.20	.43	-.85	.670	.402
	Podejrzliwość	.25	.12	.14	.15	.32	.16	1.80	.79	.079	.436
	Agresja słowna	.06	-.06	.11	.12	.12	-.10	.56	-.48	.575	.631
	Poczucie winy	-.01	-.08	.10	.16	-.01	-.08	-.06	-.49	.956	.626

Związek między poziomem uogólnionego poczucia własnej skuteczności a motywacją do podjęcia programu korekcyjno-edukacyjnego w dniu ogłoszenia informacji o programie (M1) i dwa tygodnie później (M2) ukazuje Tabela 5.

Analiza regresji wskazała, że dla grupy objętych procedurą NK zarówno przy pomiarze M1 jak i M2 poczucie uogólnionej własnej skuteczności nie uzyskuje istotnego znaczenia dla motywacji do podjęcia uczestnictwa w programie korekcyjno-edukacyjnym. Dla grupy osadzonych w ZK natomiast poczucie uogólnionej własnej skuteczności okazuje się predyktorem motywacji mierzonej w dniu ogłoszenia naboru do programu K-E, czyli M1 ($t=2.03$; $B=.28$; $p=.048$), ale nie uzyskuje takiego znaczenia przy pomiarze M2.

Tabela 5

Oszacowanie współczynnika regresji w grupie mężczyzn objętych procedurą Niebieskiej Karty i osadzonych w zakładzie karnym (ZK)

		Współczynniki niestandardyzowane				Współczynniki standaryzowane		t		Istotność	
		B		Stand. błąd		Beta					
		NK	ZK	NK	ZK	NK	ZK	NK	ZK	NK	ZK
M1											
	(Stała)	6.21	2.07	1.59	1.66			3.91	1.25	0	.218
1	Uogólnione poczucie własnej skuteczności	-.30	.47	.25	.23	-.17	.28	-1.23	2.03	.225	.048
M2											
	(Stała)	4.33	3.68	1.75	1.51			2.48	2.44	.017	.018
1	Uogólnione poczucie własnej skuteczności	-.001	.28	.27	.21	0	.19	-.01	1.36	.996	.181

DYSKUSJA WYNIKÓW I WNIOSKI

Uzyskane wyniki wskazują, że mężczyźni osadzeni w zakładzie karnym (ZK), w pierwszym pomiarze poziomu motywacji, czyli w dniu ogłoszenia informacji o programie korekcyjno-edukacyjnym (M1) jak i w drugim, czyli po upływie kolejnych dwóch tygodniach (M2) deklarowali większą chęć uczestniczenia w programie niż mężczyźni objęci procedurą „Niebieskich Kart” (NK). Poziom motywacji (M1) w dniu ogłoszenia informacji o programie nie różnił się istotnie w całej grupie badanej względem poziomu motywacji, który został wykonany po upływie dwóch tygodni, co wskazuje, że motywacja utrzymywała się na względnie stałym poziomie mimo upływu czasu.

W zakresie różnic w pomiarze agresji i wrogości sprawców przemocy domowej wykazano, że w grupie mężczyzn objętych procedurą NK odnotowano wyższy poziom w zakresie irytacji. Istotną okazała się różnica w zakresie uogólnionego poczucia własnej skuteczności pomiędzy grupą mężczyzn osadzonych w ZK i objętych procedurą NK – wyższy poziom odnotowano w grupie mężczyzn osadzonych w zakładzie karnym.

Grupa mężczyzn osadzonych w zakładach karnych w Jastrzębiu – Zdroju i Raciborzu, uzyskała wyniki wskazujące na to, że uogólnione poczucie własnej skuteczności może stanowić predyktor ich motywacji do przystąpienia do programu korekcyjno-edukacyjnego, mierzonej w dniu ogłoszenia informacji o programie, co istotnie odróżnia ich od grupy mężczyzn objętych procedurą NK. Wyższemu poziomowi uogólnionej własnej skuteczności towarzyszyła wyższa wartość motywacji w dniu ogłoszenia informacji o programie korekcyjno-edukacyjnym. Określono także, iż wzrostowi motywacji M1 do uczestnictwa w progra-

mie K-E w grupie mężczyzn objętych procedurą NK towarzyszy wyższy poziom poczucia winy motywacji, zaś niechęć do uczestnictwa wiąże się z generalnym poziomem irytacji tych mężczyzn.

Uzyskany w grupie mężczyzn osadzonych w zakładzie karnym wyższy poziom motywacji do uczestnictwa w programie korekcyjno-edukacyjnym może być wynikiem silnie odczuwanej kary i jej adekwatności do popełnionego czynu. Bezwzględna kara pozbawienia wolności jest bardziej jednoznaczną sankcją niż objęcie procedurą NK, które spełnia bardziej rolę monitorowania i wspierania rodziny doświadczającej przemocy. W przypadku mężczyzn osadzonych w ZK zachodzi więc efekt karania, który może przyczynić się do wzbudzenia motywacji do zmiany lub uniknięcia bodźca karzącego (Osiatyński, 2003). Motywację osadzonych w zakładzie karnym można traktować jako zewnętrzną, związany z formą ponoszonych konsekwencji z jednej strony i jednocześnie z budzącą się potrzebą ich złagodzenia, co pozostaje zgodne z doniesieniami z literatury (Dyjakon, 2014a). Aktywna postawa osadzonego w procesie resocjalizacji, w tym przypadku gotowość do uczestnictwa w programie korekcyjno-edukacyjnym, może zostać nagrodzona przywilejami np. możliwością ubiegania się o wcześniejsze przedterminowe zwolnienie, przepustki itp. O motywacji zewnętrznej u mężczyzn osadzonych w ZK może świadczyć także i to, że żadna ze zmiennych mierzonych Skalą Agresji Buss-Durkee, w tym poczucie winy, nie stanowi predyktora motywacji do uczestnictwa w programie korekcyjno-edukacyjnym, inaczej niż u mężczyzn objętych procedurą NK.

Rezultaty uzyskane w grupie mężczyzn objętych procedurą NK pokazują, że mają oni wyższe średnie wyniki w skalach agresji pośredniej, agresji słownej, negatywizmu (jednak nie na poziomie istotnym) zaś mężczyźni z ZK w zakresie skal agresja fizyczna, słowna. Być może wyraża to tendencję do stosowania agresji w sposób pośredni u mężczyzn niekaranych pozbawieniem wolności, przy czym ten wątek wymagałby pogłębionej ponownej analizy pod kątem statystycznym. Możliwe, że taktykę krzywdzenia najbliższych mężczyźni objęci procedurą NK rozciągają w czasie, a ich nadużycia mają charakter ciągły, mniej wyraźny. Całość może tworzyć pułapkę, która utrudnia kwalifikację ich działań w danej chwili. Sprawca chcąc uzyskać przewagę nad partnerką nie musi się uciekać do przemocy fizycznej. Wywołując w niej strach poprzez groźby, szantaż emocjonalny i przywoływanie przykrych emocji, potęguje poczucie izolacji, samotności, co daje mu poczucie pełnej kontroli (Szymkiewicz, 2009). Mężczyźni osadzeni w zakładzie karnym mogli natomiast dopuścić się bardziej wyrazistej i bezpośredniej formy przemocy, wywołującej jawne szkody i obrażenia, prowadzące do ich szybszego ujawnienia.

U mężczyzn objętych procedurą NK można zaś dostrzec pewien wewnętrzny proces motywacji, którego źródłem może być poczucie winy i wewnętrzne przewartościowanie dotychczasowego sposobu funkcjonowania. Poczucie winy, można tu postrzegać jako emocję, której towarzyszy refleksja nad własną osobą w całym spektrum jej relacji z innymi. Szczególne miejsce może tu zajmować obszar rodziny, która była obiektem przemocy. Może być jednym z czynników zmiany wartościowania własnych zachowań, które wywołały konieczność ponoszenia konsekwencji. Złożoność psychologiczna poczucia winy polega na

tym, że nie można tego poczucia wymusić żadnymi środkami czy to karnymi, czy metodami administracyjnymi (Bielecka-Prus, 2013). O mechanizmie wewnętrznym motywacji do podjęcia uczestnictwa w programie korekcyjno-edukacyjnym świadczyć mogą także uzyskane wyniki z zakresie irytacji u badanych z procedury NK- im wyższy jej poziom, tym niższa motywacja do zmiany, a więc brak wewnętrznej zgody na przyznanie do winy.

Jak wspomniano, wyższemu poczuciu własnej skuteczności towarzyszy wyższy poziom motywacji (M1) w grupie osadzonych w zakładzie karnym. Można tutaj przypuszczać, że poczucie sprawczości i kontroli dla sprawców przemocy jest w ich percepcji związane z zachowaniem dominacji i potwierdzaniem własnej wartości (Sztander, 1999; Mazur, 2002). W efekcie może to prowadzić do ryzyka instrumentalnego potraktowania udziału w programie korekcyjno-edukacyjnym przez sprawców przemocy domowej.

Analiza uzyskanych wyników pozwala na wysunięcie wniosków, że na motywację do uczestniczenia w programie korekcyjno-edukacyjnym dla sprawców przemocy w rodzinie w grupie badanych mężczyzn wpływa rodzaj ponoszonych konsekwencji. Poczucie uogólnionej własnej skuteczności może też stanowić jeden z predyktorów takiej motywacji u osób z ZK. Natomiast w grupie mężczyzn objętych procedurą „Niebieskich Kart” znaczenie dla ich udziału w programie korekcyjno-edukacyjnym dla sprawców przemocy ma odczuwany przez nich wysoki poziom irytacji, który wzbudza w tych mężczyznach niechęć do uczestnictwa w programie (mechanizm minimalizacji, zaprzeczenie, obwinianie ofiary) i poczucie winy, które sprzyja podjęciu decyzji o uczestnictwie w programie (refleksja nad sobą i swoim zachowaniem w obliczu doświadczania konsekwencji).

LITERATURA

- Ackerman, S.E., Pickering, R.J. (2004). *Zanim będzie za późno. Przemoc i kontrola w rodzinie*. Gdańsk: GWP.
- Bańka, A. (2013). Zaufanie do siebie w procesie konsolidacji statusu dorosłości. Struktura psychometryczna Skali Samoskuteczności w Karierze (SSK). *Czasopismo Psychologiczne*, 19, 2, 281-301.
- Bielecka-Prus, J. (2013). *Poczucie winy jako emocja społeczna. Analiza wybranych nurtów badawczych. Przegląd Socjologii Jakościowej*, 9, 2, 104-127 .doi <http://www.qualitativessociologyreview.org>
- Browne, K., Herbert, M. (1999). *Zapobieganie przemocy w rodzinie*. Warszawa: PARPA.
- Buss, A.H. (1961). *The psychology of aggression*. New York: Wiley.
- Deci, E., Gagne, M. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331-362
- Dyjakon, D. (2014a). *Diagnoza i psychoterapia sprawców przemocy domowej*. Warszawa: Difin SA.
- Dyjakon, D. (2014b). Edukacja, psychokorekcja i psychoterapia osób stosujących przemoc w bliskich relacjach. *Niebieska Linia*, 5, 94, 4-8
- Eccles, J.S., Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Franken, R.E. (2005). *Psychologia motywacji*. Gdańsk: GWP.

- GSES – Skala Uogólnionej Własnej Skuteczności. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Herman, J.L. (2000). *Przemoc, uraz psychiczny i powrót do równowagi*. Gdańsk: GWP.
- Juczyński, Z. (2000). Poczucie własnej skuteczności – Teoria i pomiar. *Acta Universitatis Lodzensis. Folia Psychologica*, 4, 11-23.
- Juczyński, Z. (2012). *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Kodeks Karny*, doi: <http://prawo.lego.pl/prawo/kodeks-karny-z-dnia-6-czerwca-1997-r/>
- Kosewski, M. (1967). zagadnienia funkcjonowania Skali Agresji Buss-Durke'a w populacji więźniów młodocianych. *Przegląd Penitencjarny*, 2.
- Krahe, B. (2006). *Agresja*. Gdańsk: GWP.
- Luszczyńska, A., Scholz, U., Schwarzer, R. (2005). The General Self-Efficacy Scale: Multicultural validation studies. *The Journal of Psychology*, 139, 5, 439-457.
- Lewoc, M. (2014). Diagnoza skali zjawiska przemocy w rodzinie w Polsce. *Probacja*, 3, 35-62. Doi: <http://www.ms.gov.pl/probacja>
- Mazur, J. (2008). *Przemoc w rodzinie. Teoria i rzeczywistość*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Mellibruda, J. (2005). Istotą przemocy jest sprawowanie kontroli. *Świat Problemów*, 2. <http://www.psychologia.edu.pl/czytelnia/62-swiat-problemow>
- Osiatyński, W. (2003). *O zbrodniach i karach*. Poznań: Media Rodzina.
- Pospiszył, I. (1999) Charakterystyka zjawiska przemocy w rodzinie. W: I. Pospiszył (red.), *Razem przeciw przemocy* (s. 13-66). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Rode, D. (2010). Typology of domestic violence perpetrators. Stress-coping strategies use by perpetrators. *Polish Psychological Bulletin*, 41, 12-23.
- Stanik, J.M., Roszkowska, A., Kucharewicz, J. (2006). Psychologiczna diagnoza zachowań agresywnych w świetle badań Skalą Agresji Buss-Durke'a (SABD) – wyniki badań i normalizacja testu. W: J.M. Stanik (red.), *Zastosowanie wybranych technik diagnostycznych w psychologicznej praktyce klinicznej i sądowej* (s. 81-100). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Stożek, M. (2009). Różnice między przemocą a agresją. *Niebieska Linia*, 2, 61, 24-26.
- Sztander, W. (1999). *Dzieci w rodzinie z problemem alkoholowym*. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości
- Szymkiewicz, B. (2009). Zniewolenie i kontrola. Przemoc domowa jako łamanie praw człowieka. *Niebieska Linia*, 5.
- Urbanek, A. (2011). Zakład karny jako miejsce wykonywania kary celów kary. W: A. Szelaż (red), *Kara pozbawienia wolności a readaptacja społeczna skazanych* (s. 83-93). Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Ustawa z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie*. (Dz. U. z 2015, poz. 1390) doi: <http://isap.sejm.gov.pl>

MOTIVATION OF DOMESTIC VIOLENCE PERPETRATORS TO PARTICIPATE IN A CORRECTIVE-EDUCATIONAL PROGRAMME

Aim: The present study concerns an analysis of motivation of male domestic violence perpetrators to change their aggressive behaviour through participation in a corrective educational programme.

Method: Research has been conducted on 50 men serving prison sentences under Art. 207 § 1 of the Penal Code (Use of violence) and 50 men subject to the “Blue Card” procedure (NK). The analysis was conducted by comparing the results obtained in relation to consecutive measurements of continued motivation: on the day of announcement of the corrective educational programme (M1) and two weeks later (M2) – performed with a motivation axis constructed by the author. All the respondents completed the General Self Efficacy Scale GSE of Schwarzer, Jerusalem (Polish adaptation: Juczyński) and the Buss-Durkee Aggression Scale SABD (Polish standardisation: Stanik, Roszkowska, Kucharewicz).

Results: There was a difference in the level of motivation to participate in the programme both for M1 and M2, with the result significantly higher for the prison group than for the Blue Card group. Moreover, the predictors of the motivation level to get involved in the programme were the general level of irritation, the sense of guilt and the sense of self-efficacy.

Conclusions: Motivation of domestic violence perpetrators to change their behaviour is mostly influenced by the type of consequence used.

Key words: domestic violence, aggression, sense of self-efficacy, motivation, corrective-educational programme

POSTRZEGANIE CYBERPRZEMOCY PRZEZ UCZNIÓW SZKÓŁ PONADGIMNAZJALNYCH

Maria Mondry

SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny,
Wydział Zamiejscowy w Katowicach

Małgorzata Wójcik

SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny,
Wydział Zamiejscowy w Katowicach

XXI wiek to czas aktywnego rozwoju technologicznego, w którym Internet stał się istotnym medium codziennej komunikacji. 97% użytkowników Internetu w Polsce stanowią osoby w wieku 18 do 24 lat, spędzające w sieci średnio 17 godzin tygodniowo (CBOS, 2015). Ogólna liczba użytkowników najpopularniejszego portalu społecznościowego Facebook wynosi 20,1 mln użytkowników, z czego aż 22% stanowią osoby w wieku 15 do 24 lat (Gemius, 2015). Dla większości młodych osób środowisko internetowe to miejsce, w którym można zaspokoić swoje potrzeby społeczne, zdobyć wiedzę, istotne informacje oraz zapewnić sobie rozrywkę.

Internet w diametralny sposób zmienił pojęcie komunikacji. Rzeczywista komunikacja, zawierająca zarówno czynniki werbalne, jak i niewerbalne ewoluowała za pomocą portali społecznościowych i licznych komunikatorów w interaktywny dialog kształtujący obraz użytkownika sieci. Według McQuaila (2007) udostępnianie informacji w mediach społecznościowych cechuje się wszechstronnością, otwartością, wszechobecnością i niedookreślonością przestrzenną. Kształtująca się w ten sposób specyfika społeczeństwa stawiającego na konwergencję mediów (Kaczmarek, 2013) pokazuje, że większość zjawisk społecznych obowiązujących w świecie rzeczywistym przenosi się do świata wirtualnego, począwszy od budowania więzi międzyludzkich, poprzez dzielenie się wiedzą i doświadczeniem, a skończywszy na aktach przemocy. Rozważając to ostatnie zjawisko należy zaznaczyć, że pomimo stosunkowo dużej ilości rejestrowanych przypadków internetowej przemocy, wciąż brakuje jego szczegółowej klasyfikacji, uwarunkowań czy typologii (Czesławiak, 2013).

* Tekst publikowany również w *Czasopiśmie Psychologicznym*, rocznik 2016, Tom 22, nr 2, str. 299-305.

CYBERPRZEMOC

Definiowanie cyberprzemocy najczęściej sprowadza się do określenia jej jako przemocy przy użyciu technik informacyjno-komunikacyjnych (Wojtasik, 2008). By zrozumieć jej istotę, należy odnieść się do klasycznej definicji przemocy, przedstawionej przez WHO w 1996 roku, która określa to zjawisko jako celowe użycie siły fizycznej lub władzy zagrażające lub rzeczywiste, przeciwko sobie, komuś innemu lub przeciwko grupie lub społeczności, co powoduje lub jest prawdopodobne, że spowoduje zranienie, fizyczne uszkodzenie, śmierć, ból psychologiczny, zaburzenia w rozwoju lub deprywacji. Punktem łączącym szeroko pojętą przemoc z jej internetową odmianą jest cel oraz korzystanie z władzy, która zapewnia przekonanie o byciu anonimowym sprawcą działającym bezkarnie. Dotąd siła wiązała się przede wszystkim z fizycznością czy interwencją osób trzecich. W wirtualnym świecie nastąpiła zmiana w jej rozumieniu, a różnica w definiowaniu cyberprzemocy sprowadza się również do wykorzystywanego narzędzia, w tym przypadku narzędzi elektronicznych. Badacze wymieniają różne rodzaje działań w obszarze cyberprzemocy, które pozwalają poznać jej specyfikę oraz sposób działania.

Według Pyżalskiego (2012) zachowania przemocowe w Internecie obejmują:

1. Wojnę na obelgi – polegającą na wzajemnym obrażaniu się za pomocą wulgaryzmów, najczęściej na publicznym forum. Sytuacja ta wydaje się być z pozoru symetryczna, jednakże angażowanie w kłótnię dodatkowych osób pozwala na wyłonienie sprawcy.
2. Prześladowanie – wysyłanie niepokojących, obraźliwych treści w zmasowanych ilościach, głównie w prywatnych wiadomościach, rzadziej na forum publicznym, które mają przede wszystkim wywołać w ofierze poczucie osaczenia. Często sprawców jest kilku.
3. Oczernianie – przekazywanie nieprawdziwych informacji drogą internetową, bardzo często o podtekście seksualnym.
4. Podszywanie się – włamywanie się na konto ofiary lub rozpowszechnianie nieprawdziwych informacji pod nazwiskiem ofiary.
5. Ujawnianie i pozyskiwanie tajemnic – posługiwanie się intymnymi, osobistymi wypowiedziami ofiary i dzielenie się nimi w społeczności internetowej (np. screeny rozmów, nagrania).
6. Ostracyzm – wyrzucenie lub zablokowanie ofierze dostępu do grup internetowych, które bardzo często stanowią ważny element integracji rówieśniczej i poczucia przynależności.
7. Cybernękanie – przesyłanie za pomocą urządzeń elektronicznych pogroźek.
8. „Happy slapping” – dokonywanie aktów agresji, których głównym celem jest nagranie zdarzenia i opublikowanie go w Internecie (Pyżalski, 2012).

Ważnym aspektem, z którym należy wiązać cyberprzemoc, jest możliwość odsuwania od poczucia winy i moralnego dystansowania się. Sprawca nie kon-

frontuje się z ofiarą bezpośrednio, a co za tym idzie umniejsza swoje działanie, określając je jako „Internetowe zabawy”. Pojawia się tzw. efekt kabiny pilota (*cockpit effect*) – osoba siedząca przed ekranem monitora, podobnie jak pilot myśliwca, nie widzi cierpienia drugiej osoby, co może tłumaczyć brak pojawienia się współczucia, empatii czy poczucia winy (McKenna i Bargh, 2006). Emocje, które możemy przeżywać w sytuacji rzeczywistej są tutaj zastąpione emotikonami. Większość aplikacji internetowych sprzyja komunikacji obrazkowej, gdzie trudno określić, jakimi uczuciami kieruje się nasz rozmówca, dlatego ofiara cyberprzemocy może odczuwać wrażenie, że jest atakowana przez wiele osób i o jej sytuacji wie cała społeczność internetowa. Dzieje się tak, ponieważ właśnie to medium zwiększa obszar działania sprawcy, a poprzez wyjątkowo szybkie rozpowszechnianie informacji trafia do wielu osób, czyniąc je jednocześnie świadkami lub angażując w działania o charakterze przemocowym. Ofierze odbierane jest poczucie bezpieczeństwa, ponieważ może ona zostać zaatakowana w każdym momencie przy użyciu narzędzi komunikacyjnych.

Historia cyberprzemocy sięga początków 2000 roku i zaczyna się w Stanach Zjednoczonych, gdzie zdjęcie jednej z uczennic zostało przerobione na fotografię pornograficzną i rozpowszechnione w sieci. Kolejnym przypadkiem omawianym szeroko w mediach był film, w którym kanadyjski uczeń odgrywa nieporadnie scenę z filmu „Gwiezdne Wojny”. Jest to jeden z wielu przypadków, który z powodu globalnego rozpowszechnienia, a co za tym idzie szykan i wyzwisk, spowodował u ofiary załamanie nerwowe, konieczność długoletniego leczenia psychiatrycznego oraz zmianę miejsca zamieszkania (Wojtasik, 2008). Do dnia dzisiejszego można znaleźć ten film z licznymi, nowymi komentarzami o charakterze prześmiewczym, co po raz kolejny pokazuje bardzo groźną cechę cyberprzemocy, jaką jest trwałość jej śladów. W Polsce dyskusję o przemocy w Internecie wywołało samobójstwo gdańskiej gimnazjalistki, która była dręczona za pomocą opublikowanego w sieci filmu z nagraniem aktu przemocy dokonanego wobec niej przez rówieśników. Jednym z ostatnich przypadków jest samobójcza śmierć 14-letniego chłopca spowodowana licznymi upokorzeniami na forum internetowym. Określając skalę zjawiska, można mówić o charakterze globalnym ze względu na stale rosnącą liczbę coraz młodszych użytkowników Internetu. Wszędzie tam, gdzie można uzyskać swobodny dostęp do Internetu pojawia się zjawisko cyberprzemocy. W Polsce pierwsze duże badania skupiające się na tym problemie przeprowadziła w 2007 roku Fundacja „Dzieci Niczyje” oraz firma Gemius. Wykazały one, że aż 52% polskich internautów w wieku 12 do 17 lat przyznało, że za pośrednictwem Internetu lub telefonii komórkowej miało do czynienia z przemocą werbalną – niemal połowa badanych doświadczyła wulgarnych wyzwisk (47%), co piąta osoba upokarzania i ośmieszania (21%), a co szósty uczeń był szantażowany i zastraszany (16%) (Wojtasik, 2008). W 2010 roku zrealizowany został projekt badań „Cyberbullying 2010” (Pyżalski, 2012), w trakcie którego przeprowadzono wywiady z nauczycielami i studentami (retrospektywne) oraz z uczniami, mającymi osobiste doświadczenia z agresją internetową. Badania zostały przeprowadzone na losowej, reprezentatywnej próbie ponad 2100 gimnazjalistów z całego kraju. Otrzymane wyniki pokazały, że ponad 30% badanych otrzymywało wulgarne

wiadomości przez komunikator. Podobny rozkład wyników dotyczył wiktymizacji przez wyzwiska podczas rozmów na czacie i nieprzyjemnych komentarzy na forum. Tyle samo badanych (ponad 30%) było okłamywanych i otrzymało przykre komunikaty dotyczące ich profilu na portalu społecznościowym; 30% graczy on-line było obrażanych; 13% gimnazjalistów doświadczyło włamania na swoje konta; 12% otrzymało zdjęcia innych osób przedstawionych w nieprzyjemnej sytuacji (Pyżalski, 2012). Badania prowadzone w Wielkiej Brytanii i Stanach Zjednoczonych (*The Annual Cyberbullying Survey*, 2014), w których uczestniczyło 10,008 nastolatków w wieku od 13-22 lat wskazały, iż 37% z nich często doświadczało cyberprzemocy w różnej formie.

CYBERPRZEMOC A PRZEMOC RÓWIEŚNICZA

W literaturze dotyczącej przemocy szkolnej i prześladowania rówieśniczego toczy się debata na temat podobieństw i różnic tradycyjnych form przemocy szkolnej (*bullying*) i przemocy w sieci (*cyberbullying*). Najnowsze opracowania wskazują na najważniejsze czynniki leżące u podstaw przemocy szkolnej, takie jak: powtarzalność zdarzeń, wykluczenie i stygmatyzowanie ofiary, różnica w pozycji społecznej pomiędzy ofiarą i prześladowcą, dążenie do uzyskania wysokiej pozycji społecznej przez agresora oraz negatywne konsekwencje psychospołeczne dla ofiary, agresora i świadków przemocy (Coloroso, 2015; Jimerson, Swearer i Espelage, 2010; Olweus, 1993a, 1993b; Salmivalli, 2010; Gini i Pozzoli, 2009; Salmivalli, 2014). Prześladowanie szkolne przybiera różne formy, (Neuman i Baron, 1998) zarówno bezpośrednie, jak i pośrednie. Bezpośrednie, w których niezbędny jest kontakt twarzą w twarz to przede wszystkim napaść fizyczna lub słowna. Formy pośrednie dotyczą wykluczenia z grupy, odmowy przyjaźni, ignorowania, obmawiania, plotkowania (Coloroso, 2015). I to właśnie formy pośrednie ze szczególnym uwzględnieniem przemocy relacyjnej są przez uczniów wskazywane jako najbardziej bolesne, upokarzające i powodujące długotrwałe konsekwencje psychospołeczne (Salmivalli, 2014; Wójcik i Kozak, 2015). Wszystkie formy agresji pośredniej mogą mieć miejsce w budynku szkoły, na boisku szkolnym, w drodze do domu lub też w Internecie (Floreno, 2011). Jeżeli przemoc ma miejsce w cyberprzestrzeni należy wziąć pod uwagę jej charakterystyczne cechy, takie jak: występowanie działań przemocowych w każdym miejscu, w którym znajduje się ofiara 24 godziny na dobę, 7 dni w tygodniu; ogromna rzesza świadków działań, upokarzających dla ofiary; brak konieczności konfrontacji z ofiarą, co zmniejsza poczucie winy i odpowiedzialności za wyrządzoną krzywdę; trudność w identyfikacji prześladowcy (Moreno i Kota, 2014). W literaturze trudno jednoznacznie określić, czy cyberprzemoc jest zjawiskiem innym niż tradycyjna przemoc szkolna, czy też mamy do czynienia z tym samym zjawiskiem, wynikającym z identycznych mechanizmów grupowych (Antoniadou i Kokkinos, 2015).

Pomimo licznych raportów, danych statystycznych oraz programów profilaktycznych problem cyberprzemocy jest wciąż trudny do zdefiniowania i głębszego poznania ze względu na stale rozwijające się medium internetowe

i wykorzystywanie coraz to nowszych sposobów dokonywania aktów przemocy. Poniższe badania przeprowadzone przez studentów Uniwersytetu Humanistycznospołecznego SWPS w Katowicach miały na celu przedstawić problem cyberprzemocy z perspektywy osób najbardziej nim zagrożonych, czyli uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Pomysł przeprowadzenia badania partycypacyjnego z udziałem młodzieży zrodził się podczas realizacji projektu Inkla (Wójcik i Mondry w druku), w którym uczniowie i studenci prowadzili badania w swoich społecznościach uczniowskich i studenckich, dotyczące relacji rówieśniczych, problemów wewnątrzgrupowych, prześladowania i wykluczania jednostek oraz relacji z wychowawcami i nauczycielami. To właśnie podczas badań partycypacyjnych młodzi badacze zauważyli istotność problemu cyberprzemocy i postanowili kontynuować pracę, skupiając się właśnie na tym aspekcie. Prezentowane badanie jest wstępną częścią projektu badań partycypacyjnych, mających na celu spojrzenie na cyberprzemoc oczami osób bezpośrednio w ten problem zaangażowanych lub będących świadkami takiego rodzaju przemocy.

METODA

Badania zostały przeprowadzone w okresie od marca do czerwca 2016 przez grupę studentów z Uniwersytetu Humanistycznospołecznego SWPS Wydziału Zamiejscowego w Katowicach. Pierwsza część procesu badawczego zajmującego się problemem cyberprzemocy miała charakter kwestionariusza składającego się z 6 pytań otwartych, przygotowanych przez członków grupy badawczej we współpracy z uczniami szkół ponadgimnazjalnych. Za użyciem tego typu metody przemawiała możliwość swobodnego konstruowania odpowiedzi, co pozwoliło na dokładne poznanie zdania uczniów, którzy najlepiej rozumieją specyfikę problemu, mając z nim pośredni lub bezpośredni kontakt.

Uczestnikami badania byli uczniowie szkół ponadgimnazjalnych (liceów, techników oraz szkół zawodowych) z terenu województwa śląskiego i małopolskiego. W okresie od marca do czerwca 2016 roku zostało przebadanych 180 uczniów, z czego odpowiedzi na wszystkie zadane pytania oraz odpowiedzi czytelnych, które zostały poddane analizie udzieliło 135 uczniów. Badając osoby powyżej 16 roku życia zakładano nie tylko możliwość uzyskania danych dotyczących aktualnego zagrożenia problemem, ale przede wszystkim możliwość uzyskania odpowiedzi retrospekcyjnych, dotyczących okresu gimnazjalnego i podzielenia się swoim doświadczeniem. Badanie było w pełni anonimowe. Osoby badane zostały poinformowane o jego celu i przebiegu. Wszyscy respondenci wyrazili świadomą zgodę na udział w badaniu.

Uczniowie szkół otrzymywali kwestionariusze ankiet składające się z sześciu pytań otwartych, dotyczących definiowania i interpretowania zjawiska cyberprzemocy, jego szkodliwości, porównania z tradycyjnymi formami przemocy oraz czynników narażających na ataki cyberagresorów. Analizę danych jakościowych przeprowadzono za pomocą programu NVIVO 10 zgodnie z wytycznymi analizy tematycznej (Braun i Clarke, 2006) w paradygmacie konstruktywistycznym (Burr, 1998).

Lista zadanych pytań:

1. Czym dla Ciebie jest cyberprzemoc? Podaj swoją definicję tego zjawiska.
2. Który rodzaj przemocy jest Twoim zdaniem bardziej szkodliwy, internetowy czy ten rzeczywisty z którym mamy do czynienia w szkołach? Uzasadnij swoją odpowiedź.
3. Jakie zachowania w Internecie sprawiają, że możemy stać się celem cyberprzemocy?
4. Jaka jest Twoim zdaniem różnica pomiędzy cyberprzemocą, a wszechobecnym hejtem?
5. Czy kiedykolwiek osobiście spotkałeś/spotkałaś się z cyberprzemocą lub znasz przypadek osoby, która była na nią narażona ?
6. Jakie według Ciebie mogą być konsekwencje cyberprzemocy wobec sprawcy i ofiary?

WYNIKI

Dzięki przeprowadzonej analizie tematycznej uzyskano 6 tematów głównych, zawierających 43 podkody tematyczne. W artykule zostaną szczegółowo przedstawione trzy tematy główne wraz z podkodami:

1. Definicja cyberprzemocy.
 2. Porównanie szkodliwości i konsekwencji przemocy w Internecie i przemocy bezpośredniej.
 3. Zachowania mogące narazić na przemoc w Internecie.
- Pozostałe uzyskane tematy główne to:
4. Różnice pomiędzy cyberprzemocą, a hejtem.
 5. Własne doświadczenia z cyberprzemocą.
 6. Konsekwencje cyberprzemocy wobec sprawcy i ofiary.

DEFINICJA CYBERPRZEMOCY

Określenie problemu przez samych zainteresowanych pozwoliło na poznanie ich perspektywy oraz zrozumienie, czym jest dla nich to zjawisko. Obecnie używana definicja przemocy internetowej odwołuje się do jej podstawowej wersji, celów oraz możliwych skutków, podkreślając różnicę, którą jest samo narzędzie, czyli środki elektroniczne pozwalające przede wszystkim na anonimowość i wszechwładność sprawcy.

Po dokonanej analizie otrzymanych odpowiedzi stwierdzono, że ok. 29% osób badanych ($n=39$) określiło cyberprzemoc jako przemoc w Internecie. Podkod ten pokrywa się z używaną obecnie definicją, która sprowadza specyfikę cyberprzemocy do jego narzędzia, jakim są środki elektroniczno-komunikacyjne. Kolejną, najczęściej powtarzającą się odpowiedzią, było określenie cyberprzemocy jako nękanie ($n=23$). Osoby badane widzą problem w uporczywości i długotrwałości działań dokonywanych przez sprawcę, które mają na celu skrzywdzenie ofiary i uprzykrzanie jej życia. Kolejnymi istotnymi podkodami są: znęcanie się ($n=16$), obrażanie ($n=11$) oraz atakowanie poprzez zdjęcia ($n=10$). Definicja znęcania

się zawarta w KK zwraca uwagę na przewagę sprawcy nad ofiarą, która nie może się bronić i przeciwstawić. Uczniowie w tym przypadku postrzegali cyberprzemoc głównie jako asymetryczną relację pomiędzy osaczoną ofiarą a anonimowym sprawcą. Ważnym aspektem, który został umieszczony w definicji cyberprzemocy przez osoby badane było atakowanie ofiary poprzez wykorzystywanie jej zdjęć. Publikowanie fotografii bez zgody, udostępnianie ich na portalach internetowych, często o charakterze towarzyskim bądź dokonywanie ich przeróbki graficznej w celu ośmieszenia ofiary to główne sposoby dokonywania aktów przemocy w Internecie.

Przykłady udzielanych odpowiedzi:

Jest to zjawisko nieuzasadnionej negacji, krytyki drugiej osoby, nękanie jej, celowe sprawianie komuś przykrości, hejtowanie;

Jest to nękanie w formie słownej danych osób lub udostępnianie zdjęć pokazujących osoby w złym świetle;

Nękanie psychiczne przez Internet;

Cyberprzemoc jest to obrażanie, rozsyłanie kompromitujących nagrań lub zdjęć do sieci; Cyberprzemoc polega na zastraszaniu osób przez Internet bądź umieszczaniu w Internecie obraźliwych, niszczących dobre imię tekstów, zdjęć, itp.;

Cyberprzemoc – zachowania agresywne, przemoc psychiczna wyrządzona przez środek masowego przekazu jakim jest Internet;

To znęcanie się nad ludźmi w Internecie przy użyciu zdjęć, słów, obelg. To obniżanie reputacji innego człowieka.

PORÓWNANIE SZKODLIWOŚCI I KONSEKWENCJI CYBERPRZEMOCY I PRZEMOCY W ŚWIECIE

Analiza poszczególnych odpowiedzi na pytanie, który rodzaj przemocy jest bardziej szkodliwy, wyodrębniła trzy podkody. Około 41% ($n=55$) badanych uznało cyberprzemoc za bardziej szkodliwą, argumentując swój wybór przede wszystkim trwałością śladów przemocy pozostawionej przez sprawcę w Internecie, w postaci obraźliwych postów, filmów, zdjęć czy prywatnych rozmów, które w bardzo łatwy i szybki sposób są udostępniane i rozpowszechniane. Ich zasięg rośnie wraz z każdą osobą, która ma do nich dostęp, a co za tym idzie, może przekazać je dalej, stając się współsprawcą przemocy.

Przykładowe odpowiedzi to:

Moim zdaniem bardziej szkodliwy jest internetowy, ponieważ trudniej go usunąć, ludzie mogą do tego wracać i jest trwalszy;

Według mnie cyberprzemoc jest bardziej szkodliwa, ponieważ jest to rozpowszechniane na cały świat, a rzeczywistość zamyka się w węższym otoczeniu, np. w szkole.

Drugim często pojawiającym się argumentem opowiadającym się za większą szkodliwością cyberprzemocy jest anonimowość sprawcy. Uczniowie twierdzą, że wykrycie sprawcy, który nie działa jawnie jest w praktyce niemożliwe, ponieważ wymaga zgłoszenia sprawy na policję, co nie wiąże się jednocześnie z przyjęciem zgłoszenia. Respondenci twierdzą, że osoba dokonująca przemocy internetowej jest bezkarna, a ofiara w bardzo szybkim czasie zaczyna odczuwać bezsilność i poczucie beznadziejności w sytuacji, z której nie ma wyjścia.

Przykłady odpowiedzi:

Internetowy, gdyż rzeczywisty w szkole można przerwać. W szkole jesteśmy z dużą grupą osób i jest szansa, że ktoś stanie po naszej stronie, pomoże nam się obronić. W Internecie jesteśmy zazwyczaj sami, czasami osoby z naszego środowiska nie wiedzą, że doświadczamy cyberprzemocy;

Bardziej szkodliwy jest ten w Internecie, ponieważ nie ma się wsparcia wśród znajomych i w Internecie wszystko zostaje oraz nikt nas nie może obronić;

Według mnie bardziej szkodliwa jest cyberprzemoc, ponieważ ludzie tam w większości są anonimowi i nie zdają sobie sprawy, jak ich słowa mogą zranić osobę po drugiej stronie.

38% badanych ($n=52$) za gorszą uznało przemoc rzeczywistą twierdząc, że zdarzenia w Internecie można ignorować, zrezygnować z korzystania z portali społecznościowych, natomiast nie istnieje ucieczka od przemocy czekającej ich w szkole, która oprócz cierpienia psychicznego wiąże się również z fizycznym, niewystępującym w Internecie. Osoby badane wskazywały również na gorsze skutki przemocy szkolnej z uwagi na możliwe skutki fizyczne będące wynikiem pobicia:

Wydaje mi się, że rzeczywisty jest gorszy, ponieważ musimy wysłuchać tych obelg i nie możemy ich unikać;

Przemoc internetowa nie wpływa na fizyczność, lecz psychikę człowieka. W szkołach możemy kogoś zastraszyć, ale i też pobić. Gorsza jest przemoc w szkołach;

Myślę, że bardziej szkodliwa jest przemoc rzeczywista, a nie wirtualna. Jednak łatwiej jest ignorować komentarze na fb niż osoby obrażające cię za twoimi plecami;

Rzeczywisty, z którym mamy do czynienia w szkole, do której musimy iść.

17% uczniów ($n=23$) nie potrafiło zdecydować, który rodzaj przemocy jest bardziej szkodliwy, opowiadając się za jednakowym poziomem zagrożenia, płynącym zarówno z Internetu, jak i szkolnej rzeczywistości. Uczniowie w swoich odpowiedziach podkreślali związek szkodliwości poszczególnych rodzajów przemocy z indywidualnymi cechami jednostki oraz zauważali płynność przemocy, która może przenikać ze środowiska szkolnego do Internetu i odwrotnie – mieć swój początek w wirtualnym świecie, by następnie zaistnieć w rzeczywistym otoczeniu.

Przykładowe odpowiedzi:

Oba są szkodliwe, lecz składa się na to dużo sytuacji zewnętrznych. Jeżeli ktoś prowadzi jedynie życie internetowe, to bardziej dotknie go ten rodzaj przemocy, jeśli jednak ktoś może doświadczyć przemocy w szkole, to zapewne będzie szukał pomocy w sieci, gdzie też może stać się ofiarą przemocy;

Aktualnie większość młodych ludzi spędza czas w Internecie, więc to zależy od człowieka, jak ktoś nie ma życia osobistego to bardziej go boli cyberprzemoc, a ktoś kto się stara o względy ludzi to przemoc normalna;

Oba są tak samo szkodliwe i często ze sobą powiązane;

Według mnie jest to równoważne i zależy od tego, jaki ból jest gorszy dla odbiorcy – fizyczny czy psychiczny.

Zachowania mogące narazić na przemoc w Internecie

Odpowiedzi na pytanie, jakie zachowania mogą generować cyberprzemoc, pozwoliły zauważyć specyficzne czynniki ryzyka, które pojawiają się wraz z danym zachowaniem i zwiększają prawdopodobieństwo stania się ofiarą w Internecie. Aż 36% badanych ($n=48$) wskazało udostępnianie niewłaściwych zdjęć, jako zachowanie wywołujące cyberprzemoc.. Wielu uczniów obawia się, że fotografie mogą być wykorzystane w celu szantażu, stać się obiektem kpiny na forum publicznym lub pojawić się na portalach z ogłoszeniami towarzyskimi.

Przykładowe odpowiedzi :

Wysyłanie nagich lub niekorzystnych zdjęć;

Publikowanie nieodpowiednich zdjęć oraz postów i wpisów o sobie;

Wstawianie kontrowersyjnych zdjęć, wpisów;

Dodawanie wielu zdjęć, które potem krążą po Internecie.

Według uczniów, zachowaniem generującym cyberbullying jest również podawanie zbyt wielu informacji o swoim życiu osobistym. 34% badanych ($n=41$) stwierdza, że otwartość w Internecie, aktywność na forum publicznym czy podawanie poprzez wpisy na portalach społecznościowych danych osobistych, takich jak: wiek, miejsce pracy czy stan materialny, należy uznać za czynnik ryzyka. Dodatkowym, bardzo ważnym aspektem, są częste odpowiedzi, w których wyżej wspomniana otwartość sprowadza się do prywatnych rozmów poprzez komunikatory, gdzie screeny mogą stanowić podstawowe narzędzie sprawcy cyberprzemocy, jakim jest szantaż czy ośmieszanie. Uczniowie podkreślają, że ofiarami stają się osoby utrzymujące wirtualne relacje z ludźmi poznanymi w Internecie, którzy często nie mają dobrych zamiarów i pierwsze złudne dobre wrażenie ma tylko uspić czujność ofiary oraz wzbudzić jej zaufanie i skłonić do szczerych, intymnych wyznań.

Przykładowe odpowiedzi:

Zbyttnia ufność i otwarcie na ludzi. Myślę, że w Internecie powinniśmy zachować dystans do innych osób i kierować się zdrowym rozsądkiem;

Wysyłanie swoich zdjęć, podawanie swoich danych, nawiązywanie kontaktów z nieznanymi osobami w Internecie;

Mówienie o swoich emocjonalnych problemach;

Otwieranie się całkowicie przed nieznanymi nam osobami w Internecie. Pewne rzeczy powinniśmy zachować dla siebie.

Ostatnim, bardzo ważnym czynnikiem ryzyka, a jednocześnie jednym z najczęściej wymienianych powodów przemocy w środowisku rówieśniczym, jest odmienność. 10% badanych ($n=13$) uważa, że odmienny światopogląd, religia czy wygląd mogą generować cyberprzemoc. W tym przypadku Internet stanowi często kontynuację zachowań rzeczywistych, w których to ofiara doświadcza przemocy nie tylko w szkole, ale również w wirtualnym świecie. Jest także miejscem, gdzie osoby wyrażające swoje zdanie na temat drażliwych społecznie kwestii, stają się łatwym celem. Co ważne, odmienność jako czynnik ryzyka pojawiała się również w wyżej opisanych podkodach jako część wspólna. Zdjęcia czy prywatne informacje o swoim życiu są sposobem na wyrażanie swoich poglądów, również tych odmiennych, stając się automatycznie potencjalnym zagrożeniem.

Przykładowe odpowiedzi:

Jeżeli jesteśmy osobami, które wyróżniają się wśród innych, mają odmiennie zdanie, styl, pogląd;

Udostępnianie swoich kontrowersyjnych zdjęć, zapisów, poglądów;

Dziwny ubiór, orientacja seksualna;

Wyrażanie swojej opinii. Udostępnianie treści drażniących innych. Pokazywanie jakiegokolwiek słabości, smutny blog, post, opis.

DYSKUSJA

Przedstawione wyniki badań, mimo iż przeprowadzone na relatywnie małej próbie, pozwalają spojrzeć na te aspekty cyberprzemocy, które zdaniem nastolatków są szczególnie istotne. Interpretując powyższe wyniki, należy jednak pamiętać o istotnych ograniczeniach metod jakościowych i ostrożnie podchodzić do ich generalizacji na szerszą populację.

Odpowiedzi uczniów dotyczące definicji cyberprzemocy i zawartych w niej działań pokrywają się z definicją i typologią przedstawioną w literaturze. Największa liczba uczniów określa cyberprzemoc jako działania przemocowe mające miejsce w Internecie. Podkreślają uporczywość i długotrwałość działań, określając je mianem nękania. Zaznaczają także niesymetryczność pozycji i siły, używając określeń: znęcanie się, atakowanie przez zdjęcia. Uczniowie opisali sposoby nękania: poprzez publikowanie fotografii bez zgody, przerabianie zdjęć w celu ośmieszenia i poniżenia ofiary. Na podobne aspekty cyberprzemocy zwraca uwagę Pyżalski (2012). Natomiast Willard (2007) poza nękaniami (uporczywe i częste wysyłanie wiadomości w celu obrażenia i poniżenia ofiary)

dodaje sexting (zachęcanie kogoś do przesyłania intymnych fotografii lub filmów a następnie nielegalne ich rozpowszechnianie); włamywanie się na prywatne konta w celu podjęcia deprecjonujących lub ośmieszających działań przez wysyłanie maili w imieniu danej osoby; podstępne wyciąganie informacji w celu rozpowszechniania ich w sieci.

41% badanych uznało cyberprzemoc za znacznie bardziej szkodliwą, zaznaczając trwałość śladów przemocy, możliwość ich udostępniania i rozpowszechniania obraźliwych postów i zdjęć. To niezwykle istotny aspekt przemocy szkolnej. Im więcej widzów obserwujących akt przemocy, tym silniejsza motywacja agresora. Prześladowcy potrzebują widowni, by osiągnąć zamierzony cel – wysoką pozycję w klasie, popularność i poczucie władzy (Salmivalli, 2014. Wójcik, Hełka i Wośko, 2016). Według teorii dominacji (Garandeau, Lee i Salmivalli, 2014) prześladowanie jest dla agresora narzędziem do uzyskania uwagi i podziwu innych. Ważnym powodem szkodliwości tego rodzaju przemocy jest, według uczniów, anonimowość i bezkarność sprawcy oraz ogromna bezsilność ofiary. Po pierwsze, agresor tak wybiera formę i sposób ataku, by nie narazić się na karę, unika więc nauczycieli. Po drugie, ofiary i świadkowie niezwykle rzadko proszą o pomoc nauczycieli, ponieważ im nie ufają, nie wierzą w ich sprawczość oraz boją się narazić na zemstę (Tłuściak-Deliowska, 2015). Niepokojący jest fakt, że także w prezentowanym badaniu uczniowie nie zwrócili uwagi na potencjalną możliwość pomocy ze strony wychowawcy i pedagoga szkolnego, traktując przemoc rówieśniczą jako sytuację, w której muszą poradzić sobie sami.

17% uczniów uznających obie formy przemocy za szkodliwe, podkreśliło płynność aktów przemocy. Ofiara prześladowana w szkole, będzie także prześladowana w Internecie, nie znajdując wytchnienia i odpoczynku od oprawców. Podobne opinie wyrazili gimnazjaliści w badaniu prowadzonym na Śląsku (Wójcik i Kozak, 2015) zwracając uwagę, że cyberprzemoc jest potwierdzeniem i kontynuacją prześladowania w realnym świecie. Potwierdzają to także badania prowadzone przez Olweusa (2012) pokazujące, że przemoc w szkole i w Internecie to dwa warianty przemocy szkolnej, różniące się jedynie miejscem występowania.

Niezwykle ciekawe okazały się wyniki dotyczące postrzegania przez uczniów czynników zwiększających prawdopodobieństwo stania się ofiarą cyberprzemocy. Uczniowie uważają, iż niebezpieczne jest publikowanie zdjęć w Internecie, ujawnianie informacji na własny temat, zbyt otwartość i szczerość wypowiedzi lub też utrzymywanie bliskiej relacji z nieznanymi osobami w Internecie. Świadczy to o dużej samoświadomości uczniów, którzy zdają sobie sprawę, że każde wrzucone do Internetu zdjęcie może być rozpowszechnione bez wiedzy właściciela oraz przerobione graficznie. 10% badanych wskazuje na odmienną jako czynnik powodujący wykluczenie i dręczenie, zarówno w świecie rzeczywistym, jak i w Internecie. Jest to jeden z najczęstszych powodów wykluczania i prześladowania opisany w literaturze (Thornberg, Roseqvist i Johansson, 2012; Wójcik i in., 2015), który jest odpowiedzialny zarówno za wywołanie zjawiska w klasie, jak i za długotrwałe jego utrzymywanie.

Mimo ograniczonego zakresu prezentowanych badań możemy stwierdzić, że zjawisko przemocy rówieśniczej, w tym cyberprzemocy, stanowi poważny problem dla uczniów. Postrzegają cyberprzemoc jako nieprzyjemną, szkodliwą i bardzo obciążającą. Zdają sobie sprawę z siły internetowych obelg i bezsilności ofiary, która w sieci jest zazwyczaj samotna i nie może liczyć na pomoc rówieśników. Niestety, szkoły wydają się bezradne w identyfikowaniu i zapobieganiu cyberprzemocy. Być może warto by przeprowadzić szeroko zakrojone badania partycypacyjne i poprosić młodzież o zaprojektowanie programów profilaktycznych, które mogłyby ulepszyć programy profilaktyczne stosowane do tej pory.

W ciągu kilkunastu lat od rozpoczęcia dyskusji o cyberprzemocy w Polsce powstało wiele raportów opisujących skalę zjawiska przedstawionych przez Fundację „Dzieci niczyje”, która jako jedna z nielicznych organizacji pozarządowych zajmuje się aktywnie tym problemem. Od 2004 roku Fundacja prowadzi swoje działania w tym zakresie, m.in. poprzez kampanię „Dziecko w sieci” – stronę internetową, na której regularnie zamieszcza aktualne informacje dotyczące internetowej przemocy. Ważną rolę w profilaktyce i zapobieganiu cyberprzemocy odgrywa również Program Komisji Europejskiej „Safer Internet”, w ramach którego powstał w Polsce projekt Helpline.org.pl. Jego głównym celem jest konsultowanie aktów przemocy oraz szybkie interweniowanie, jak i prowadzenie licznych szkoleń (Bekier, 2015).

LITERATURA

- Antoniadou, N., Kokkinos, C.M. (2015). Cyber and school bullying: same or different phenomena? *Aggression and Violent Behavior*, 25, 363-372.
- Bekier, I. (2015). Cyberprzemoc w opinii i doświadczeniach uczniów szkół podstawowych. Poznań: Przegląd naukowo-merytoryczny. Edukacja dla bezpieczeństwa. Rok VII. Numer 2/2015 (27).
- Braun, V., Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 2, 77-101.
- Burr, V. (1998). Overview: realism, relativism, social constructionism and discourse. W: I. Parker (red.), *Social constructionism, discourse and realism* (s. 13-26). London: Sage Publications.
- Coloroso, B. (2015). *The bully, the bullied and the not-so-innocent bystander*. Canada: HarperCollins.
- CBOS. (2015) *Komunikat z badań CBOS. Internauci 2015*. Pozyskano z: http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2015/K_090_15.PDF
- Czesławiak, A. (2013). *Agresja elektroniczna i cyberbullying wśród dzieci i młodzieży a działania szkoły*. Siedlce: Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy.
- Floreno, J. (2011). Computer crimes. *American School and University*, 83, 6, 34-36.
- Garandeau, C.F., Lee, I.A., Salmivalli, C. (2014). Inequality matters: Classroom status hierarchy and adolescents' bullying. *Journal of Youth and Adolescence*, 43, 7, 1123-1133.
- Gini, G., Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics*, 123, 1059-1065. doi: 10.1542/peds.2008-12
- Gibbs, G. (2011) *Analizowanie danych jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Jimerson, S.R., Swearer, S.M., Espelage, D.L. (2010). International scholarship advances science and practice addressing bullying in schools. W: S.R. Jimerson, S.M. Swearer, D.L. Espelage (red.), *Handbook of bullying in schools* (s. 329-345). New York: Routledge.
- Kaczmarek A. (2013). Edukacja medialna wobec zagrożeń cyberprzemocy i cyfrowego wykluczenia. *Kultura – Media – Teologia*, 13, 68-69.
- McKenna A.Y.K., Bargh A.J. (2006). Plan 9 from cyberspace: The implications of the Internet for personality and social psychology. *Personality and Social Psychology Review*, 4, 57-75.
- McQuail, D. (2007). *Teoria komunikowania masowego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Moreno, M., Kota, R. (2014). Social media. W: V. Strasburger, B. Wilson, A. Jordan (red.), *Children, adolescents, and the media* (s. 435-486). California: Sage Publishers.
- Neuman, J.H., Baron, R.A. (1998). Workplace violence and workplace aggression: Evidence concerning specific forms, potential causes and preferred targets. *Journal of Management*, 24, 3, 394-419.
- Olweus, D. (2012). Cyberbullying: An overrated phenomenon? *The European Journal of Developmental Psychology*, 9, 520-538.
- Olweus, D. (1993a). Bully/victim problems among schoolchildren: Long-term consequences and an effective intervention program. W: S. Hodgins (red.), *Mental disorder and crime* (s. 317-349). London, UK: Sage.
- Olweus, D. (1993b). Bullies on the playground. W C. Hart (red.), *Children on playgrounds* (s. 85-128). Albany, NY: State University of New York Press.
- Pyżalski, J. (2012). *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behaviour*, 15, 112-120.
- Salmivalli, C. (2014). Participants roles in bullying: How can peer bystanders be utilized in interventions? *Theory Into Practice*, 54, 4, 286-292.
- Tłuściak-Deliowska, A. (2015). Nauczyciel a przemoc rówieśnicza wśród uczniów. *Ruch Pedagogiczny*, 3, 155-172.
- The Annual Cyberbullying Survey*. (2014) Retrieved from <http://www.ditchthelabel.org/downloads/the-annual-cyberbullying-survey-2014.pdf>
- Thornberg, R., Rosenqvist, R., Johansson, P. (2012). Older teenagers' explanations of bullying. *Child & Youth Care Forum*, 41, 4, 327-342.
- Willard, N. (2007). *Cyberbullying and cyberthreats*. Champaign, Ill.: Research Press.
- Wojtasik Ł. (2008). *Cyberprzemoc – charakterystyka zjawiska. Jak reagować na cyberprzemoc*. Warszawa: Poradnik dla szkół. Biblioteka programu „Dziecko w sieci”.
- Wojtasik, Ł. (2008). *Cyberprzemoc – charakterystyka zjawiska, skala problemu, działania profilaktyczne*. Pozyskano z: <http://webcontrol.pl/art/cyberprzemoc.pdf>
- Wójcik, M., Kozak, B. (2015). Bullying and exclusion from dominant peer group in Polish middle schools. *Polish Psychological Bulletin*, 46, 1, 2-14.
- Wójcik, M., Helka, A., Kozak, B., Błońska, M., Garbaciuk, A., Matczak, M. (2015). Zapobieganie wykluczeniu rówieśniczemu w gimnazjum. *Edukacja*, 3, 123-140.
- Wójcik M., Helka A., Wośko A. (2016). Tworzenie pozytywnego klimatu klasy gimnazjalnej jako czynnik zapobiegający wykluczeniu i przemocy rówieśniczej. W: A. Bańka, K. Popiolek, M. Wójcik, A. Helka, J. Płachetka (red.), *Człowiek w społeczności lokalnej – partycypacja, zasoby, aktywizacja* (s. 89-104). Poznań: Stowarzyszenie Psychologia i Architektura.
- Wójcik, M., Mondry, M. (w druku). Student action research: preventing bullying in secondary school – Inkla project.

PERCEPTION OF CYBERBULLYING BY UPPER-SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Cyberbullying is a serious and growing problem among teenagers mainly because of increasing number of Internet users and its widening span. The issue of cyberbullying, usually considered as an example of school bullying, has not been thoroughly researched in the Polish reality so far. In the article we present the first stage of a participatory study on cyberbullying from the perspective of upper-secondary school students. A questionnaire with open questions on different aspect of cyberbullying was carried on in a group of 180 students. In this article we present details of three main topics selected in the course of subject analysis: definition of cyberbullying, comparison of harmfulness and consequences of bullying and cyberbullying, actions that may expose one to cyberbullying.

Key words: cyberbullying, peer group exclusion, bullying at school

PRÓBA ADAPTACJI PROGRAMU TERAPEUTYCZNEGO DLA DZIECI DOŚWIADCZAJĄCYCH TRAUMATYCZNEJ LUB POWIKŁANEJ ŻAŁOBY

Zofia Dołęga

SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny,
Wydział Zamiejscowy w Katowicach

Aneta Borucka-Iwańska

SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny,
Filia we Wrocławiu

WPROWADZENIE

Współczesne teorie dotyczące żałoby dzieci, mimo wielu dzielących ich różnic, są na ogół zgodne w twierdzeniu, że dzieci są w stanie smucić się, niezależnie od wieku. Jednak tym, co sprawia, że każde dziecko i jego doświadczenie żalu ma niepowtarzalny charakter, jest m.in. wiek oraz indywidualne, emocjonalne zrozumienie swojej sytuacji, tak osobistej, jak i rodzinnej (Keirse, 2005). W przeciwieństwie do poglądów George'a Engela (1961), który twierdził, że proces żałoby jest zbliżony do procesu zdrowienia, zdaniem współczesnych badaczy żałobę należy raczej traktować w kategorii procesu reorganizacji życia niż rekonwalescencji i powrotu do stanu pierwotnego (Engel, 1961, za: Worden, 2009).

Irvin Yalom twierdził, że być stale świadomym swojej śmierci to tak, jakby próbować „patrzeć prosto w słońce”. Człowiek jest w stanie znieść tylko tyle, ile się da (Yalom, 2008). Można zaryzykować zatem twierdzenie, że podobnie jest w przypadku radzenia sobie z żalem po starcie bliskiej osoby. Bez względu na to, czy dotyczy dorosłego, czy dziecka, proces żałoby zawsze zależy od zasobów (m.in. intrapsychicznych, interpersonalnych, socjalnych i in.) które dana osoba posiada.

* Tekst publikowany również w *Czasopiśmie Psychologicznym*, rocznik 2016, Tom 22, nr 2, str. 307-315.

W przypadku dzieci sytuacja wydaje się być jednak trudniejsza. Niejednokrotnie niełatwym zadaniem, przed którym staje dziecko w sytuacji doznanej straty rodzica lub rodzeństwa, jest dojrzałe pojmowanie zjawiska śmierci, swobodna rozmowa o przeżywanych uczuciach, świadomość, że doświadczany ból nie trwa w nieskończoność, a także zdolność do reorganizacji relacji interpersonalnych w najbliższym otoczeniu. Trudności w realizacji wyżej wymienionych zadań polegać mogą przede wszystkim na tym, że wymagają od dziecka posiadania kompetencji, których, zgodnie ze swoim okresem rozwojowym, może jeszcze nie osiągnąć.

Przedmiotem zainteresowania badawczego była niedokończona, powikłana żałoba u dzieci po stracie bliskiej osoby. Celem pracy był zaś opis i ocena efektywności pomocy psychologicznej udzielonej dzieciom doświadczającym traumatycznej żałoby, zgodnie z koncepcją Terapii Poznawczo – Behawioralnej Ukierunkowanej na Żałobę (*Traumatic Grief Cognitive Behavioral Therapy*, TG-CBT).

ZAŁOŻENIA TEORETYCZNE

Terapia poznawczo-behawioralna, ukierunkowana na traumę (*Trauma-Focused Cognitive Behavioral Therapy*, TF-CBT) jest programem terapeutycznym, przeznaczonym dla dzieci i młodzieży, opracowanym w Stanach Zjednoczonych, na Uniwersytecie Medycznym Południowej Karoliny, przez Judith A. Cohen, Anthony'ego P. Mannarino i Esther Deblinger. TF-CBT jest programem interwencji psychologicznej o ściśle określonej strukturze, opartym na poznawczym, behawioralnym i interpersonalnym modelu terapii traumatycznego stresu.

Początkowo terapia koncentrowała się na wspomaganiu leczenia zespołu stresu pourazowego oraz innych zaburzeń emocjonalnych i behawioralnych u dzieci, które doświadczyły traumy w wyniku bycia ofiarą przemocy seksualnej (Cohen, Mannarino i Deblinger, 2011). Wyniki prowadzonych, randomizowanych badań wskazywały na dużą efektywność prowadzonej terapii, poza typowo osiąganymi korzyściami wynikającymi z niespecyficznych wskaźników leczenia, takich jak relacja terapeutyczna czy upływ czasu (Cohen, Deblinger, Mannarino i Steer, 2004). W badaniach tych zauważono poprawę, zarówno wskaźników dotyczących PTSD, jak również tych związanych z depresją, zaburzeniami lękowymi, czy też innymi problemami emocjonalnymi i behawioralnymi.

Standardowa interwencja terapeutyczna TF-CBT trwa do 12 sesji. Struktura procedury postępowania w terapii pozwala dziecku na samopoznanie reakcji na doświadczaną traumę oraz na rozwój umiejętności radzenia sobie ze stresem. Etap ten następuje przed wprowadzeniem do terapii elementów narracji związanej z doświadczeniem traumy, która w procesie desensytyzacji pozwala na poznawczą zmianę nieadaptacyjnych myśli i przekonań. Typowo, terapia TF-CBT prowadzona jest niezależnie, dla dziecka i rodzica, aczkolwiek w tym samym czasie, poprzez realizację celów i zadań określonych w poszczególnych komponentach, aż do połączonej sesji dziecko-rodzic w końcowej fazie terapii, gdzie dziecko dzieli się z rodzicem swoją narracją na temat traumy (Cohen, Mannarino i Deblinger, 2011).

Z kolei terapia poznawczo-behawioralna traumatycznej żałoby (*Traumatic Grief Cognitive Behavioral Therapy*, TG-CBT) stanowi adaptowaną do specyficznego rodzaju traumy wersję terapii ukierunkowanej na traumę (TF-CBT). Zawiera dodatkowe cztery, ustrukturalizowane komponenty stanowiące uzupełnienie standardowej wersji TF-CBT. Owe dodatkowe komponenty, ściśle związane z tematyką żałoby, zawierają: elementy psychoedukacji na temat przeżywania żałoby, przetwarzanie negatywnych lub ambiwalentnych uczuć wobec osoby zmarłej, konsolidowanie oraz podtrzymywanie pozytywnych wspomnień o osobie zmarłej, oraz umiejscowienie relacji z osobą zmarłą we właściwym kontekście, z naciskiem na koncentrację na bieżących relacjach z innymi (Cohen, Mannarino i Deblinger, 2011).

W ostatnim czasie, dwa, niezależne badania wykazały skuteczność zmodyfikowanej terapii ukierunkowanej na traumę (TF-CBT) o elementy terapii traumatycznej żałoby (TG-CBT) w postaci istotnego obniżenia wskaźników w ocenie zespołu stresu pourazowego, depresji oraz zaburzeń lękowych (Cohen, Mannarino i Knudsen, 2004; Cohen, Mannarino i Staron, 2006).

PROCEDURA BADAWCZA

Studium praktyczne dotyczyło dziecka w wieku 8 lat, które doświadczyło traumatycznej żałoby, manifestującego symptomy powikłanej żałoby i współtowarzyszące objawy zespołu stresu pourazowego, a także inne problemy emocjonalne, m.in. poczucie osamotnienia.

Chłopiec, wraz z najbliższym opiekunem (tj. mamą), uczestniczył w zmodyfikowanej i zaadaptowanej do warunków polskich wersji 16 tygodniowego programu terapeutycznego, o którym mowa wcześniej. Pierwszym etapem była tzw. sesja „zerowa”, podczas której została dokonana diagnoza sytuacji dziecka w następujących obszarach:

1. Diagnoza realizacji zadań dla niepowikłanej żałoby oraz żałoby traumatycznej, a także występowania symptomów utrwalonej, złożonej żałoby (*persistent complex bereavement disorder*), zgodnie z założeniami teoretycznymi zawartymi w DSM V, z wykorzystaniem metody wywiadu ustrukturalizowanego (APA, 2013),
2. Diagnoza symptomów PTSD, z wykorzystaniem polskiej adaptacji Kwestionariusza UCLA PTSD Index for DSM IV, w wersji dla rodziców (UCLA-R) autorstwa Magdaleny Kaczmarek oraz Kwestionariusza PTSD w wersji do opisu dziecka przez rodziców autorstwa Magdaleny Kaczmarek oraz Bogdana Zawadzkiego; autorka wyraziła zgodę na wykorzystanie ww. narzędzi,
3. Diagnoza objawów lęku, z wykorzystaniem Inwentarza stanu i cechy lęku (STAIC), w wersji dla dzieci,
4. Diagnoza funkcjonowania dziecka w następujących obszarach (wywiad):
 - a) Występowanie zniekształceń poznawczych lub przekonań nieadaptacyjnych, z wykorzystaniem mini testu wiedzy i postaw, opracowanego

na podstawie *Children's Survey of Rational Beliefs* autorstwa Williama J. Knausa (1977);

- b) Problemy interpersonalne oraz problemy emocjonalne, w tym umiejętność samoregulacji negatywnych emocji oraz poczucie samotności, z wykorzystaniem zaadaptowanej do wieku dziecka Skali do Badania Samotności – SBS (Dołęga, 2003);
 - c) Problemy somatyczne lub napięcie fizyczne.
5. Diagnoza zdolności językowych (umiejętność dzielenia się własnymi przeżyciami, emocjami i myślami w kontekście niezagrażającego, przeszłego zdarzenia lub innego neutralnego tematu np. narracja na temat ulubionego zajęcia),
 6. Ocena zdolności matki do pełnienia roli osoby wspierającej (wywiad).

W celu oceny skuteczności procesu terapeutycznego oraz oczekiwanej zmiany, w końcowej fazie realizacji programu terapeutycznego przeprowadzone zostało formalne badanie diagnostyczne z wykorzystaniem tych samych narzędzi.

Na proces terapeutyczny składały się sesje indywidualne z dzieckiem (CS), sesje indywidualne z rodzicem (PS) oraz sesje wspólne dziecko – rodzic (CPS) na zakończenie programu, co opisuje **Tabela 1**. Model pracy przyjęty w projekcie (opracowanie własne na podstawie: Cohen, Mannarino i Deblinger, 2011)

Warto zwrócić uwagę, że przedstawiony, modułowy charakter programu, był, zgodnie również z założeniami teoretycznymi, umowny. Pozwolił na wdrożenie poszczególnych jego elementów w ściśle zindywidualizowany sposób, tzn. zgodnie z potrzebami dziecka i jego rodziny, w dopasowanej do tych potrzeb formie, dynamice oraz czasie np. ćwiczenia poświęcone regulacji emocji zaplanowane na jedno spotkanie, wymagały kontynuowania na kolejnej sesji. Podobnie edukacja opiekuna w zakresie umiejętności wychowawczych, również zaplanowana na jedno spotkanie, wymagała kontynuowania podczas kilku kolejnych spotkań.

PYTANIA BADAWCZE I OCZEKIWANIA TERAPEUTYCZNE

1. Czy u dziecka w wieku 8 lat, uczestniczącego w projekcie badawczym, zostanie zaobserwowana zmiana jakościowa po zakończeniu programu terapeutycznego (w stosunku do stanu wyjściowego), w postaci:
 - a) obniżenia wskaźnika PTSD,
 - b) obniżenia wskaźników powikłanej żałoby,
 - c) obniżenia wskaźnika lęku, traktowanego jako stan (o ile występuje),
 - d) obniżenia wskaźnika poczucia samotności.
2. Czy u dziecka uczestniczącego w programie terapeutycznym odnotowany zostanie wzrost kompetencji w zakresie przystosowawczego przetwarzania poznawczego (test wiedzy przed i po zakończeniu programu) oraz umiejętności relaksacji (w stosunku do stanu wyjściowego).

W związku z charakterem prowadzonych badań, podczas analizy otrzymanych w procesie terapeutycznym wyników zwrócono uwagę na ewentualny wpływ czasu na zaobserwowaną zmianę w stosunku do stanu wyjściowego.

Tabela 1

Model pracy przyjęty w projekcie (opracowanie własne na podstawie: Cohen, Mannarino i Deblinger, 2011)

Sesja	Sesja z dzieckiem (CS)	Sesja z rodzicem/opiekunem (PS)
0	– diagnoza dziecka	– wywiad z rodzicem w celu omówienia celów programu, wykorzystywanych narzędzi, oraz stwierdzenia przeciwwskazań do terapii (pomocniczo)
1 – 4	– psychoedukacja dotycząca problematyki traumy, – omówienie poszczególnych etapów programu – ćwiczenia relaksacyjne oraz rozwój umiejętności regulowania emocji rodzica – omówienie zasad przetwarzania poznawczego – wykorzystanie tzw. „trójkąta poznawczego” oraz wprowadzenie pojęcia „subiektywnej skali dystresu” (SUDS)	– psychoedukacja, podobnie jak podczas sesji z udziałem dziecka, – trening umiejętności wychowawczych, w tym zwrócenie uwagi na bycie konsekwentnym rodzicem – omówienie zasad współpracy – omówienie sesji z dzieckiem – ćwiczenia relaksacyjne oraz rozwój umiejętności regulowania emocji rodzica – omówienie sesji z dzieckiem – omówienie zasad przetwarzania poznawczego – wykorzystanie tzw. „trójkąta poznawczego” oraz wprowadzenie pojęcia „subiektywnej skali dystresu” (SUDS) dla rodzica
5 – 8	– narracja traumy	– omówienie sesji z dzieckiem – przygotowanie rodzica do sesji wspólnej
9 – 10	– przetwarzanie poznawcze w kontekście traumy i stworzonej przez dziecko narracji	– omówienie sesji z dzieckiem
11 – 14	– psychoedukacja na temat doświadczania żałoby – przetwarzanie negatywnych lub ambiwalentnych uczuć wobec osoby zmarłej – konsolidowanie oraz podtrzymywanie pozytywnych wspomnień o osobie zmarłej, oraz – reorganizacja relacji z osobą zmarłą, koncentracja na bieżących relacjach z innymi – omówienie sesji z dzieckiem	– omówienie sesji z dzieckiem – przygotowanie rodzica do sesji wspólnej
15	– sesja wspólna dziecko – rodzic	
16 – 17	– sesja podsumowująca program terapeutyczny, diagnoza poterapeutyczna	

STUDIUM PRZYPADKU I PRZEBIEG TERAPII

W wyniku przeprowadzonej w 2014 r., w ramach projektu badawczego poświęconego adaptacji programu terapeutycznego dla dzieci w powikłanej żałobie, akcji informacyjnej wśród przedstawicieli szkół podstawowych na terenie jednego z powiatów Polski południowej, do autorki projektu zgłosiła się Pani K.¹, mama 8-letniego Michała, z prośbą o włączenie syna do udziału

¹ Imię oraz pierwsza litera nazwiska chłopca uczestniczącego w projekcie badawczym oraz jego mamy zostały zmienione w celu ochrony ich prywatności.

w pilotażowym programie. Dwa lata wcześniej, w wyniku powikłań po spożyciu alkoholu zmarł ojciec chłopca. Pani K. poinformowała, że syn był świadkiem przyjazdu karetki reanimacyjnej do ojca, znajdującego się w stanie upojenia alkoholowego oraz wszystkich czynności medycznych załogi karetki. Ostatnim wspomnieniem ojca był dla chłopca widok odjeżdżającej spod domu karetki pogotowia ratunkowego. Po kilku dniach, nie odzyskawszy przytomności, ojciec chłopca zmarł w szpitalu. Przez kilka tygodni od śmierci chłopiec był wciąż przekonany, że tata przebywa na oddziale szpitalnym. Od kiedy jednak dowiedział się prawdy, tj. od momentu wizyty z mamą na cmentarzu, oskarżał mamę o kłamstwo, „wciąż nie wierzy, że jego tatuś mógł umrzeć”.

W okresie pierwszych miesięcy po śmierci ojca chłopiec korzystał z pomocy psychologicznej, oferowanej przez pracowników przyszkolonej poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz pomocy duchowej, realizowanej w ramach posługi duszpasterskiej przez księży z lokalnej parafii. Pomoc psychologiczna, zgodnie z informacją uzyskaną od mamy chłopca, koncentrowała się przede wszystkim na rozmowie o okolicznościach śmierci taty, wspominaniu przeszłości oraz planowaniu przyszłości. Dokonując oceny efektywności udzielonych świadczeń mama chłopca wielokrotnie podkreślała w rozmowie, że według niej, mimo dużego zaangażowania pedagoga szkolnej, a także samej terapeutki z poradni psychologiczno-pedagogicznej, była to „strata czasu”. Po kilku spotkaniach, mama, na prośbę chłopca, zrezygnowała z kolejnych sesji terapeutycznych w poradni.

OCENA SYTUACJI I WSTĘPNA DIAGNOZA PSYCHOLOGICZNA

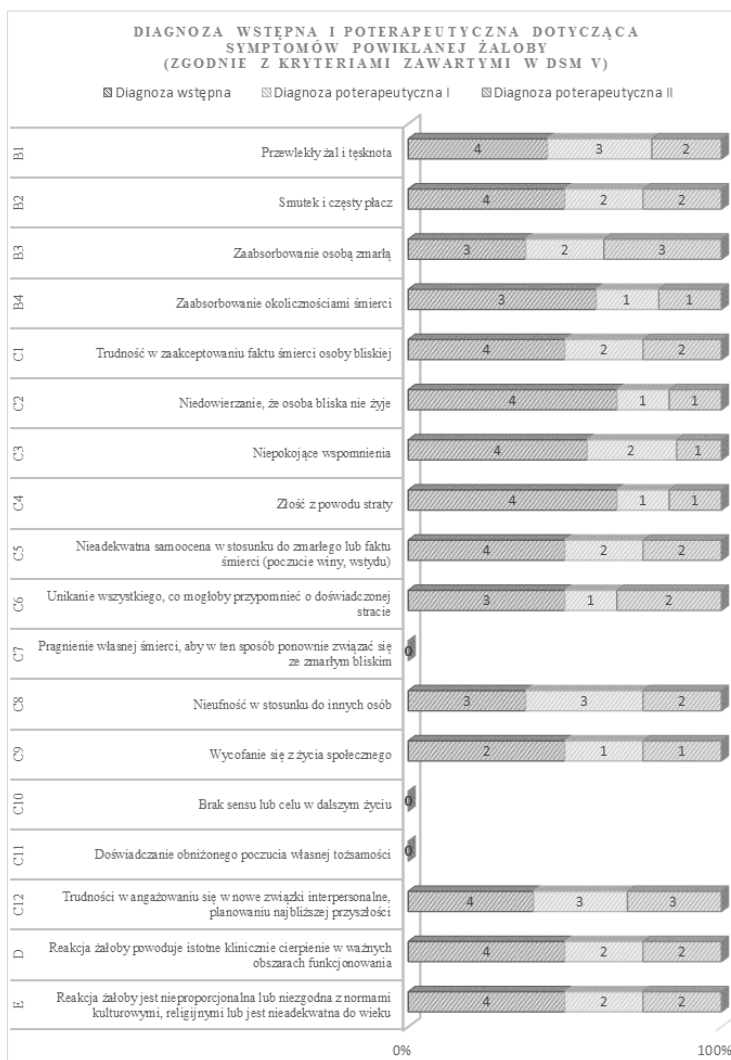
Pani K. podczas spotkania diagnostycznego, opisała okoliczności śmierci męża oraz funkcjonowanie syna w okresie ostatnich dwóch lat. Ze względu na tematykę spotkania oraz wiek chłopca, rozmowa diagnostyczna z mamą odbyła się jako pierwsza w kolejności.

Do celów diagnozy ewentualnej powiklanej żałoby wykorzystano formularz wywiadu ustrukturalizowanego, opartego o zestaw kryteriów diagnostycznych zespołu utrwalonej, złożonej żałoby, zawartych w klasyfikacji DSM-V.

Zgodnie z uzyskaną informacją, chłopiec wciąż bardzo cierpiał z powodu nieobecności ojca, często płakał. Nie było dnia, w którym nie wspominałby ojca oraz nie zadawał pytań w rodzaju „dlaczego tata odszedł?” czy „kiedy wróci?”.

Jednocześnie, w ostatnim czasie, mama zaobserwowała częstsze wybuchy złości chłopca w stosunku do nieżyjącego ojca z powodu jego uzależnienia od alkoholu, przy równoczesnym obwinianiu się z powodu niemożności udzielenia ojcu pomocy np. „gdybym był większy, nie pozwoliłbym tacie pić” lub „gdybym mógł pójść do szpitala, to mógłbym go potrzymać za kciuka, i może wtedy by wyzdrowiał”. Pani K. opowiedziała również o dość często występującym, radykalnym obniżeniu nastroju syna, w sytuacji jego powrotu ze spotkań z rówieśnikami, których obydwoje rodziców żyje. Obecność oraz nasilenie symptomów zespołu powiklanej żałoby na etapie wstępnej diagnozy przedstawia Rycina 1.

Z kolei w celu zidentyfikowania obecności oraz nasilenia ewentualnych symptomów zespołu stresu pourazowego, w drugiej części spotkania Pani K.



Ryc. 1. Ewaluacja programu terapeutycznego w zakresie spełniania kryteriów powiklanej żałoby (obserwowalna zmiana poterapeutyczna 8-letniego chłopca uczestniczącego w pilotażowym programie terapeutycznym, badana z wykorzystaniem wywiadu ustrukturalizowanego opartego o kryteria klasyfikacyjne utrwalonej, złożonej żałoby, zawarte w DSM-V)

została poproszona o wypełnienie dwóch kwestionariuszy, tj. Kwestionariusza UCLA-PTSD-R w wersji dla rodziców, w adaptacji Kaczmarek oraz Kwestionariusza PTSD, autorstwa Kaczmarek i Zawadzkiego.

Otrzymane wyniki w skali UCLA-PTSD Index dla DSM-4 w wersji dla rodziców, zgodnie z wytycznymi Rodriguez, Steinberg i Pynoos (1999), nie pozwoliły na postawienie diagnozy w zakresie doświadczania przez chłopca zespołu stresu pourazowego. Jedynymi, obecnymi symptomami były: wystąpienie traumatycznego zdarzenia jakim może być nagła śmierć rodzica, spełniające

kryterium A1 oraz częste występowanie u chłopca zdenerwowania, zasmucenia lub uczucia przestraszenia, w sytuacji, gdy coś przypomina mu o tym, co się wydarzyło, spełniające kryterium B (Intruzja) w skali UCLA-PTSD (Tabela 2).

Na szczególną uwagę zasługuje jednak bardzo wysokie nasilenie obecności dwóch innych objawów, występujących w skali UCLA-PTSD jako nie diagnostycznych. Odpowiedzi „bardzo często” do stwierdzeń: „Moje dziecko boi się, że ta zła rzecz ponownie się wydarzy” oraz „Moje dziecko ma poczucie, jakby to, co się wydarzyło, stało się częściowo z jego winy”, korespondują z informacjami uzyskanymi wcześniej w wywiadzie identyfikującym obecność i nasilenie kryteriów zespołu powikłanej żałoby.

Również wyniki otrzymane w poszczególnych skalach kwestionariusza PTSD w wersji czynnikowej, jak i wynik ogólny, są zdecydowanie poniżej średniej uzyskanej w badaniach Kaczmarek (2004) na grupie dzieci w wieku

Tabela 2

Dane ewaluacyjne programu terapeutycznego (obserwowalna zmiana poterapeutyczna 8-letniego chłopca uczestniczącego w pilotażowym programie terapeutycznym)

Osoba udzielająca odpowiedzi	Skala lub Kwestionariusz	Stan przed-terapeutyczny		Stan po-terapeutyczny	
		Wynik surowy	Wynik przeliczony	Wynik surowy	Wynik przeliczony
Rodzic	UCLA-R-B Intruzja	3		1	
	UCLA-R-C Unikanie	6		5	
	UCLA-R-D Pobudzenie	7		5	
	UCLA-R WO	16		11	
	UCLA-R Q.AF1	4		2	
	UCLA-R Q.AF2	4		1	
	PTSD-R Intruzja/Pobudzenie		3		2
	PTSD-R Pobudzenie		7		6
	PTSD-R WO		10		8
Dziecko	SBS/sp	42		32 ¹⁾	
	SBS/se	26		28	
	SBS/seg	27		23	
	SBS/total	95		83	
	STAIC-C1		2 ²⁾		
	STAIC-C2		3 ²⁾		
	Test Racjonalnych Przekonań (TRP)		55.5%		83.3%

¹⁾ obniżenie symptomów samotności społecznej o ponad 1 odchylenie standardowe (w porównaniu do grupy kontrolnej dużego pilotażu)

²⁾ wartość wyrażona w stenach

szkolnym, doświadczających konsekwencji psychologicznych w postaci zespołu stresu potraumatycznego w następstwie kataklizmu powodzi (Kaczmarek, 2004, s. 129).

Po zakończeniu rozmowy z Panią K. poproszono o rozmowę Michała K. Podczas spotkania chłopiec zaprezentował się jako inteligentny, nieśmiały 8-latek. Po kilkunastu pierwszych minutach spotkania był w stanie samodzielnie odpowiadać na zadawane pytania, choć preferował odpowiedzi krótkie, kilkuwyrazowe. Po zapewnieniu przez prowadzącą projekt o poszanowaniu jego uczuć i wolności w zakresie wszystkich tematów, które będą poruszane podczas najbliższych spotkań, chłopiec wyraził swoją chęć do uczestnictwa w projekcie. Wraz z upływem czasu trwania spotkania, wypowiedzi Michała stawały się coraz bardziej rozbudowane. Na przykład na pytanie, co najbardziej lubi robić w wolnych chwilach Michał wymienił rysowanie, malowanie farbami oraz jazdę na rowerze. Opowiedział o swojej ostatniej przygodzie jaką była samodzielna podróż na rowerze do sklepu, w tym o swoich emocjach towarzyszących temu wydarzeniu. Prowadząca projekt postanowiła wykorzystać zainteresowanie rysunkiem do pracy terapeutycznej (mama chłopca wspominała podczas pierwszego spotkania, iż syn żalił się, że podczas wcześniejszych spotkań z terapeutką nie mógł rysować ani malować).

Na zakończenie spotkania poproszono Michała o wypełnienie serii kwestionariuszy. Były to skale: SBS w wersji eksperymentalnej po dużym pilotażu, STAIC oraz Test Racjonalnych Przekonań (Tabela 2).

Niskie i bardzo niskie wyniki otrzymane w kwestionariuszu STAIC pozwoliły na wykluczenie zaburzeń lękowych, traktowanych zarówno jako stan, jak i jako cecha. Wynik testu przekonań racjonalnych, na poziomie 55.5%, pozwolił na zidentyfikowanie średniego nasilenia występowania zniekształceń poznawczych lub przekonań nieadaptacyjnych. Na szczególną uwagę zasługuje jednak obecność symptomów samotności społecznej (wynik surowy: 42 pkt.), co stanowi wynik średni z tendencją do wyższego w porównaniu z wynikami otrzymanymi w badaniu pilotażowej grupy kontrolnej. Wynik ten również koresponduje z informacjami uzyskanymi wcześniej w rozmowie z mamą chłopca (Tabela 2).

Podsumowując, w trakcie wywiadu z Panią K. wykluczono jej ewentualną niezdolność do pełnienia roli osoby wspierającej w terapii. Zdecydowana prze-waga objawów sugerowała obecność u chłopca powikłanej, przedłużającej się żałoby z elementami żałoby traumatycznej oraz doświadczanie osamotnienia w wymiarze społecznym. Powyższe trudności adaptacyjne stały się zatem głównymi celami programu terapeutycznego.

Zgodnie z wstępnymi założeniami, mimo zgody autorów oryginalnej wersji terapii na dokonywanie zmian w kolejności wdrażanych modułów, podjęto decyzję o implementacji protokołu terapeutycznego w wersji klasycznej, tj. zgodnej z wytycznymi Cohen, Mannarino i Deblinger (2011) oraz według opisanego wcześniej modelu pracy w projekcie (Tabela 1). Ponadto, w celu zapewnienia chłopcu poczucia bezpieczeństwa, podjęto decyzję o prowadzeniu terapii w miejscu zamieszkania dziecka.

PROGRAM TERAPEUTYCZNY (SESJE 1 – 4)

Pierwsza sesja, po części dotycząca wzajemnego poznania się i przedstawienia zarysu programu terapeutycznego, koncentrowała się głównie na wprowadzeniu elementów psychoedukacji w celu normalizacji reakcji poznawczych, emocjonalnych i behawioralnych chłopca w kontekście doświadczanej straty. Zaobserwowano wyraźną ulgę u mamy po uzyskaniu zapewnienia terapeutki, że mimo, iż Michał w konfrontacji z doświadczeniem straty może zachowywać się w sposób nietypowy dla siebie, jest to zjawisko zupełnie normalne.

W pierwszym kroku udzielono Michałowi i jego mamie ogólnych informacji na temat dramatycznego zdarzenia, w tym typowych, emocjonalnych reakcji dzieci na doświadczaną stratę, która stała się również jego udziałem. Jako pomoc edukacyjną, podczas całego procesu terapeutycznego wykorzystywano materiały zawarte w specjalnie do tego celu opracowanym zeszycie ćwiczeń.

Z kolei podczas pierwszej sesji z mamą przekazano wstępne dane dotyczące wyników przeprowadzonej tydzień wcześniej diagnozy chłopca. Oprócz udzielenia informacji na temat nasilenia objawów powikłanej żałoby oraz poczucia samotności w wymiarze społecznym, poinformowano mamę Michała, że dostępne dane empiryczne z międzynarodowych wdrożeń niniejszego programu terapeutycznego potwierdzają skuteczność tej metody.

W związku z brakiem wystarczających przesłanek świadczących o występowaniu u Michała zaburzeń zachowania, udzielono mamie chłopca ogólnych wskazówek dotyczących rozwoju umiejętności wychowawczych. Uzgodniono, że istnieje możliwość powrotu do tego zagadnienia na każdym etapie terapii, stosownie do bieżących potrzeb.

Sesje od 2 do 4 koncentrowały się z kolei na rozwoju umiejętności relaksacji i regulacji emocji oraz służyły opisowi tych poznawczych elementów radzenia sobie, które będą wykorzystywane później, tj. w trakcie i po zakończeniu budowy narracji na temat doświadczanej straty. Terapeutka nauczyła chłopca wykorzystywać procedury kontrolowanego oddechu i wizualizacji oraz treningu relaksacyjnego, w wersji dostosowanej do wieku chłopca. Z informacji uzyskanych na późniejszych etapach realizacji projektu, bezpośrednio od Michała, ale również od Pani K., chłopiec często wykorzystywał opanowaną podczas tych zajęć technikę oddechu oraz relaksacji mięśni, zwłaszcza w chwilach gdy doświadczał uczucia złości lub smutku.

Do ulubionych ćwiczeń Michała, wykorzystywanych wielokrotnie podczas sesji, należała progresywna relaksacja mięśni z elementami wizualizacji. Na koniec każdej sesji, aż do zakończenia projektu, Michał otrzymywał zadanie domowe w celu ćwiczenia nabytych umiejętności.

PROGRAM TERAPEUTYCZNY (SESJE 5 – 9)

Podczas 5 i 6 sesji, dokonując bieżącej oceny sytuacji, zdecydowano się na wprowadzenie do terapii elementów poznawczego radzenia sobie. Zaprezentowano w jaki sposób można zmienić początkowe myśli, tak, aby doprowadzić do bardziej pozytywnych efektów (lepszego samopoczucia, zmiany zachowania).

Wykorzystując typowe, szkolne przykłady, omówiono zjawisko pojawiania się tzw. myśli automatycznych, oraz kilku, najczęściej spotykanych rodzajów nieadekwatnych i niekonstruktywnych myśli. Ponadto, Michał nauczył się swobodnie korzystać z termometru uczuć.

Z kolei sesje 7 do 9 koncentrowały się na budowaniu osobistej narracji na temat doświadczanej straty. W celu oswojenia lęku przed konfrontacją ze wspomnieniami na temat dramatycznego zdarzenia, zapoznano chłopca oraz jego mamę z teoretycznymi podstawami interwencji tego typu. Wykorzystano przy tej okazji sformułowane przez Deblinger i Heflin uzasadnienie tworzenia narracji, polegające na porównaniu tego doświadczenia do sytuacji upadku na rowerze, w wyniku którego dziecko doznaje stłuczenia kolana (Cohen, Mannarino i Deblinger, 2011).

Zapewniono chłopca, że proces budowania opowieści na temat doświadczonej straty będzie przebiegał w tempie dostosowanym do jego indywidualnych możliwości, a także, że on sam będzie miał wpływ na przebieg każdego z najbliższych spotkań. W każdej chwili będzie mógł poinformować prowadzącą projekt, że tempo pracy jest za szybkie, co powoduje np. wzrost niepokoju lub cierpienia.

Podczas tworzenia swojej historii Michał spontanicznie wykonywał rysunki związane bezpośrednio z tematem wypowiedzi. Chłopiec, podczas narracji traumy, wykonał m.in. rysunek przedstawiający dwie splecione dłonie, gdzie jedna dłoń trzyma kciuka drugiej dłoni.

Fragment narracji na temat doświadczonej straty został przytoczony poniżej:

1. Moja rodzina: „(...) Mój tata umarł a moja mama jest najlepsza na świecie. Bardzo lubię się do niej przytulać. Jest bardzo kochana. (...)”.
2. Mój tata: „Najlepiej pamiętam go jak mu siadałem na szyi. Albo kiedy musiałem go trzymać za kciuka, bo miał dużą rękę (...)”.
3. Mój tata nie żyje: „(...) Kiedy tata zachorował, mama była u niego w szpitalu, a ja czekałem przed szpitalem w aucie. Mama powiedziała, że nie mogę wejść do szpitala. Potem pamiętam, jak mama siedziała w kuchni przy stole i bardzo płakała. Nie byłem na pogrzebie taty. Jest mi z tego powodu nadal bardzo smutno. Często płaczę. Gdybym mógł przywrócić czas, zabroniłbym tacie pić. Smutno mi było, gdy nie mogłem się z tatą pożegnać (...)”.

Na zakończenie 9 sesji Michał zdecydował się na przeczytanie swojej historii mamie oraz pokazanie jej wszystkich rysunków powstałych podczas tworzenia opowieści. Była to wyjątkowo wzruszająca sesja, która jednocześnie potwierdziła już wcześniej wielokrotnie obserwowany silny związek emocjonalny mamy z synem.

PROGRAM TERAPEUTYCZNY (SESJE 10 – 12)

Naturalną kontynuacją wcześniejszych sesji było zidentyfikowanie, zanalizowanie oraz skorygowanie zniekształceń poznawczych, związanych z doświadczeniem straty. Przykładem może być przekonanie chłopca, że śmierć

ojca to „moja wina, bo nie mogłem być u niego w szpitalu i potrzymać go za rękę”, albo „wciąż boję się, że moja mama też umrze, a ja będę się musiał wtedy zabić, bo nikt mnie nie będzie chciał”. Wyjaśniono chłopcu między innymi, że czasem złe rzeczy zdarzają się dobrym osobom, i nie ma w tym niczyjej winy.

Podczas kolejnych spotkań podjęto próbę pracy z bodźcami budzącymi szczególnie niepokój chłopca, zwłaszcza tymi, które w sposób bezpośredni przypominają o przeszłych doświadczeniach. Z wywiadu przeprowadzonego z mamą chłopca uzyskano informację, że od dnia śmierci taty Michał przejawia wzmożony niepokój w sytuacjach wymagających (poza czasem szkolnym) rozstania z mamą, zwłaszcza nocą. Chłopiec obawia się, że mama może umrzeć we śnie. Mimo skończenia ósmego roku życia chłopiec nadal śpi razem z mamą. Wszystkie wcześniejsze próby zmiany tego przyzwyczajenia zakończyły się niepowodzeniem. Opracowano zatem plan ekspozycji *in vivo*, którego głównym celem było obniżenie niepokoju Michała związanego z nieobecnością matki (zwłaszcza w nocy).

Pierwszym etapem realizacji planu (podzielonego na dwie fazy) było zapewnienie Michała przez mamę, że zarówno w ciągu dnia jak i nocą będzie potrafiła zadbać o swoje bezpieczeństwo, oraz, że nic złego jej się nie przydarzy. Kolejnym etapem było stopniowe odzwyczajanie chłopca od zasypiania w sypialni mamy. Ustalono, że w miarę upływu czasu (tydzień po tygodniu) Michał będzie coraz częściej spał sam (1 × w tygodniu, 2 × w tygodniu, w dni parzyste itd.). Na dzień zakończenia niniejszego programu udało się zrealizować ten cel jedynie połowicznie. Chłopiec w porozumieniu z mamą „zarezerwował sobie” w każdym tygodniu 2 dni na zasypianie w jej sypialni.

Ciekawym ćwiczeniem, w tej części realizowanego programu terapeutycznego, było m.in. stworzenie tzw. „sieci wsparcia”. Przy współudziale mamy chłopca stworzono krąg bezpieczeństwa i wsparcia, w podziale na osoby udzielające wsparcia zadaniowego oraz emocjonalnego. Uświadomienie Michałowi jak wiele wokół niego jest życzliwych mu osób było szczególnie cenne w kontekście zdiagnozowanego, na etapie tzw. sesji zerowej, dość wysokiego poziomu odczuwanej samotności społecznej.

PROGRAM TERAPEUTYCZNY (SESJE 13 – 16)

Ostatnia część programu terapeutycznego obejmowała następujące zagadnienia:

1. Psychoedukację na temat żałoby,
2. Pracę z doświadczaniem żalu po stracie oraz ambiwalentnych uczuć wobec zmarłego ojca,
3. Pracę nad podtrzymywaniem pozytywnych wspomnień o zmarłym ojcu, oraz
4. Pracę nad redefiniowaniem relacji ze zmarłym ojcem i angażowanie się w bieżące relacje społeczne.

Jako pomoc edukacyjno – terapeutyczną wykorzystano książkę autorstwa Leo Buscaglia pt. „Jesień liścia Jasia”, która została przeczytana przez pro-

wadzącą projekt, na prośbę Michała, w obecności mamy. Również rozmowa na temat emocji, które mogą się pojawić u dzieci, które doświadczają starty rodzica, odbyła się przy współudziale mamy, która swoją obecnością udzielała chłopcu wsparcia emocjonalnego. Mama potwierdziła prawdziwość zapewnień prowadzącej projekt, że wszystkie myśli, uczucia oraz zachowania, o których rozmawialiśmy, są normalne, a Michał ma pełne prawo do ich wyrażania.

Podczas kolejnej sesji chłopiec musiał kilkakrotnie, z pomocą prowadzącej projekt, pokonywać wewnętrzny opór oraz niepokój związany z tematyką rozmowy, zwłaszcza, gdy omawiano takie zagadnienia jak „za czym nie tęsknię” oraz „o czym nie chcę pamiętać”.

Z kolei z wyjątkowo pozytywną reakcją, zarówno Michała jak i jego mamy, spotkało się zadanie polegające na pisaniu listu do taty na dostarczonych przez prowadzącą projekt lampionach. Po napisaniu listu, lampiony, na znak pożegnania się chłopca z tatą, zostały wypuszczone w niebo. Z całego zdarzenia został nagrany mini-film, a zdjęcie z kadru tego filmu zostało później umieszczone jako jeden z elementów pamiętkowej skrzynki wspomnień.

PROGRAM TERAPEUTYCZNY (SESJA 17)

Ostatnia sesja terapeutyczna poświęcona została w całości na podsumowanie realizacji programu oraz przeprowadzeniu diagnozy poterapeutycznej. Program terapii powikłanej żałoby został przeprowadzony zgodnie z wstępnymi założeniami oraz zakończony w terminie. Napotykanne trudności były każdorazowo analizowane i omawiane podczas spotkań superwizyjnych.

Oceny sytuacji oraz diagnozy poterapeutycznej, dokonano podczas ostatniej sesji, z wykorzystaniem tych samych narzędzi diagnostycznych, których użyto na początku programu. Jednocześnie, biorąc pod uwagę chęć weryfikacji osiągnięcia celu strategicznego projektu, jakim było uzyskanie trwałej w czasie zmiany w zakresie doświadczania objawów powikłanej, przedłużającej się żałoby, po upływie trzech miesięcy od dnia ostatniego spotkania jeszcze raz poproszono mamę chłopca o dokonanie oceny aktualnego nasilenia u syna ww. symptomów. W celu zapewnienia maksymalnej obiektywizacji oceny skuteczności wdrażanego projektu, o obliczenie wyników w poszczególnych skalach na etapie diagnozy poterapeutycznej poproszono osobę trzecią.

WYNIKI

Obecność oraz stopień nasilenia symptomów zespołu powikłanej żałoby bezpośrednio po zakończeniu programu terapeutycznego (Diagnoza poterapeutyczna I) oraz w odstępie czasu wynoszącym 3 miesiące od dnia ostatniego spotkania (Diagnoza poterapeutyczna II) przedstawia Rycina 1. Dokonując analizy wyżej wymienionego wykresu można zaobserwować, że z wyjątkiem kryterium dotyczącego „zaabsorbowania osobą zmarłą” oraz „unikania wszystkiego, co mogłoby przypominać o doświadczonej stracie”, które nieznacznie wzrosły po upływie 3 miesięcy w stosunku do pierwszej diagnozy poterapeutycznej, zmianę, polegającą na obniżeniu nasilenia pozostałych kryteriów można traktować jako

względnie stałą w czasie. Co istotne, uczestnictwo w programie terapeutycznym pozwoliło na znaczną redukcję części z najbardziej niepokojących objawów tj. w zakresie „niedowierzania, że osoba bliska nie żyje”, „złości z powodu starty”, „nieadekwatnej samooceny w stosunku do zmarłego lub faktu śmierci” (poczucia winy), oraz obecności „niepokojących wspomnień”.

Zaobserwowano również zmniejszenie częstotliwości występowania u chłopca zdenerwowania, zasmucenia lub uczucia przestraszenia, w sytuacji, gdy coś przypomina mu o tym, co się wydarzyło (kryterium B dla PTSD) oraz obniżenie nasilenia dwóch objawów, występujących w skali UCLA-PTSD jako nie diagnostycznych. Co istotne, odpowiedź „rzadko” dla stwierdzenia: „Moje dziecko boi się, że ta zła rzecz ponownie się wydarzy” oraz „czasami” do stwierdzenia „Moje dziecko ma poczucie, jakby to, co się wydarzyło, stało się częściowo z jego winy”, koresponduje z informacjami uzyskanymi wcześniej w wywiadzie weryfikującym nasilenie kryteriów zespołu powikłanej żałoby. Również wyniki otrzymane w poszczególnych skalach kwestionariusza PTSD w wersji czynnikowej, jak również wynik ogólny, uległy nieznacznemu obniżeniu.

Podczas re-diagnozy chłopca ponownie otrzymano niskie i bardzo niskie wyniki w kwestionariuszu STAIC. Pozwoliło to na całkowite wykluczenie występowania u chłopca zaburzeń lękowych, traktowanych jako cecha. Jednocześnie, niski poziom lęku traktowanego jako stan, w pewien sposób potwierdził, że zakres tematyczny oraz wachlarz wykorzystanych narzędzi terapeutycznych nie spowodował potencjalnej powtórnej traumatyzacji.

Z kolei wynik testu przekonań racjonalnych na poziomie 83.3 % świadczy o zdecydowanym obniżeniu liczebności zniekształceń poznawczych oraz przekonań nieadaptacyjnych, ale również, w sposób pośredni, o efektywności wdrożonych działań w zakresie przetwarzania poznawczego. Warto jednak w tym miejscu zwrócić szczególną uwagę na uzyskany wynik w powtórnym badaniu wskaźnika samotności społecznej, gdzie wynik surowy w wysokości 32 pkt. stanowi wynik o ponad jedno odchylenie standardowe niższy w porównaniu z wcześniejszym badaniem (gdzie grupą odniesienia były rezultaty badania pilotażowej grupy kontrolnej).

PODSUMOWANIE

Warto podkreślić, że w wyniku realizacji pilotażowego programu terapeutycznego, w większości uzyskano istotne obniżenie nasilenia objawów, co stanowiło główny cel pracy badawczej.

Ponadto, wydaje się, że optymistyczne wyniki programu, mimo, że ze względu na swój jednostkowy charakter nie pozwalają na dokonanie generalnych konkluzji, dają podstawy do wskazania kierunków dalszych badań poświęconych ewaluacji i ocenie jego skuteczności. Badania te winny obejmować zarówno kontekst zróżnicowania samych uczestników tj. dzieci oraz adolescentów, miejsca prowadzenia terapii, tj. w poradni lub miejscu zamieszkania dziecka, jak również występowania innych rodzajów żałoby.

Podobnie, otrzymane rezultaty w zakresie obniżenia poczucia samotności u dzieci skłaniają do podjęcia dalszych wysiłków w celu rozpoznania zarówno charakteru ww. poczucia osamotnienia w określonych sytuacjach doświadczanych strat życiowych, jak również technik to poczucie osamotnienia obniżających.

LITERATURA

- American Psychiatric Association (2013). *Kryteria Diagnostyczne wg DSM-V*. Waszyngton: American Psychiatric Publishing.
- Cohen, J.A., Deblinger, E., Mannarino, A.P., Steer, R. (2004). A multi-site, randomized controlled trial for children with abuse-related PTSD symptoms. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 43, 4, 393-402.
- Cohen, J.A., Mannarino, A.P., Knudsen, K. (2004). Treating childhood traumatic grief: A pilot study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 43, 10, 1225-1233.
- Cohen, J.A., Mannarino, A.P., Staron, V. (2006). A pilot study of modified cognitive-behavioral therapy for childhood traumatic grief (CBT-CTG). *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 45, 12, 1465-1473.
- Cohen, J.A., Mannarino, A.P., Deblinger, E. (2011). *Terapia traumy i traumatycznej żałoby u dzieci i młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Dolęga, Z. (2003). *Samotność młodzieży – analiza teoretyczna i studia empiryczne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Kaczmarek, M. (2004). *Środowiskowe i temperamentalne uwarunkowania nasilenia objawów zespołu stresu pourazowego u dzieci w wieku szkolnym w następstwie kataklizmu powodzi*. Warszawa: Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej.
- Keirse, M. (2005). *Smutek dziecka. Jak pomóc dziecku przeżyć stratę i żałobę*. Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne.
- Knaus, W.J. (1977). *Rational emotive education*. <http://www.rebtnetwork.org/>.
- Rodriguez, N., Steinberg, A., Pynoos, R.S. (1999). *UCLA PTSD INDEX FOR DSM IV (Revision 1). Instrument Information: Child Version, Parent Version, Adolescent Version*. UCLA Trauma Psychiatry Service.
- Worden, W.J. (2009). *Grief counseling and grief therapy. A handbook for the mental health practitioner*. New York: Springer Publishing Company, LLC.
- Yalom, I.D. (2008). *Patrząc w słońce*. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia, PTP.

AN ATTEMPT TO ADAPT A THERAPEUTIC PROGRAMME FOR CHILDREN
EXPERIENCING TRAUMATIC OR COMPLICATED GRIEF

Modern psychological theories of mourning suggest that child's experiences after the loss of a close relative are equally complex and multi-step as those of an adult. Moreover, clinical experience indicates that children's inability to independently deal with the loss can lead to complicated grief. This can result in a great developmental risk, because children's experiences associated with mourning are usually subtle and often not expressed explicitly by them. In practice, there is a lack of adequate tools to monitor the current well-being of a child as well as adequately evaluated therapeutic protocols applicable to children experiencing complicated grief. Meanwhile, the loss of a close relative and incomplete mourning in the case of children always lead to a serious developmental crisis involving a breach of their emotional attachment system and chronic sense of existential threat. Effective psychological assistance must take this into account as well as the age of the children, their cognitive and emotional resources and deficits, the circumstances of the loss, the family context and projected future. This article presents, in the form of a case study, a research project concerning the rarely addressed problem of child grief, the project being an attempt to adapt the therapeutic programme for children experiencing traumatic or complicated grief – Traumatic Grief Cognitive Behavioral Therapy (TG-CBT).

Key words: traumatic grief, childhood traumatic grief, childhood complicated grief, therapeutic programme for children, cognitive-behavioral therapy for grief

INTENSYWNE RELACJE INTERPERSONALNE W RZECZYWISTOŚCI KRYZYSU

Tomasz Prusiński

Instytut Psychologii, Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

WYDARZENIE KRYTYCZNE I KRYZYS

Funkcjonowanie w wielowymiarowej przestrzeni społecznej dostarcza wielu dowodów wspierających przekonanie, że czas obecny jest w rzeczywistości czasem kryzysowym. Ludzie konfrontują się ciągle z wydarzeniami, które, jeśli nie przynoszą w ich przestrzeń psycho-fizyczną pełnowymiarowego kryzysu, to zaburzają zrównoważone funkcjonowanie. Stają się doświadczeniami co najmniej wysokostresowymi (Heszen, 2013; Strelau, 2015), zaburzającymi homeostazę, którą badacze zdrowia, psychoterapeuci i sam człowiek konfirmują jako stan pożądany.

Jak podkreśla Kubacka-Jasiecka (2007), dotychczas brakuje jednej, powszechnie akceptowanej definicji samego pojęcia kryzysu. Podobnie ma się sprawa z istnieniem teorii zjawisk kryzysowych. Źródła słownikowe opracowując hasło kryzys konfrontują czytelnika z ważnymi treściami (Reber i Reber, 2015). Kryzys ma określony początek w czasoprzestrzeni, jest momentem rozstrzygającym i zwrotnym zarazem. Oznacza przesilenie, punkt zwrotny, przełom, w którym temporalne zaburzenie równowagi psychicznej (Kubacka-Jasiecka i Mudyń, 2003) wynika z zagrożenia ważnych wartości i celów życiowych, zaś konfrontacja z ważnym problemem życiowym wymaga implementacji działań i poniesienia wysiłku ponad standard dotychczas stosowany przez jednostkę.

Większość modeli kryzysu, zawierających charakterystykę tego procesu, odnosi się zwłaszcza do wydarzenia krytycznego, ale również do pojęcia zjawiska stresowego. Każdy człowiek doświadcza stresu. Stres jest zmienną towarzyszącą reakcji na codzienne trudności i na nieoczekiwane zdarzenia, co do których obecnie istniejące strategie rozwiązywania sytuacji muszą zostać nieznacznie zmodyfikowane, by stres pozostał wyłącznie funkcjonalnym napięciem o zróżnicowanym natężeniu (Kubacka-Jasiecka, 2007). Doświadczenie stresowe to zatem takie, podczas którego jednostka ma wystarczające zasoby, by pokonać przeciwność. Stan zakłócenia lub zapowiedzi zakłócenia równowagi między wymaganiami a możliwością ich spełnienia, nie trwa zazwyczaj długo. (Heszen, 2007; Nasiłowska-Barud, 2003).

* Tekst publikowany również w *Czasopiśmie Psychologicznym*, rocznik 2016, Tom 22, nr 2, str. 317-321.

Doświadczenie krytyczne jest czymś zasadniczo odmiennym. Zawiera komponentę reakcji stresowej na tyle silnej, że czasami uniemożliwiającej prowadzenie dalszej normalnej aktywności. Doświadczenie krytyczne to wydarzenie uderzające w cenione wartości i ważne dążenia jednostki. Jeśli stan emocjonalnego i poznawczego chaosu będzie się długotrwale utrzymywał, to rozpoczyna się stan kryzysu, a więc czas w życiu człowieka, kiedy dotychczasowe zdolności adaptacyjne nie są wystarczające, by poradzić sobie z problemem (Zdankiewicz-Ścigała i Przybylska, 2002; Sawicka, 2015). Ten moment jest zatrzymaniem człowieka w przeszłości. Człowiek może doświadczać chaosu, a nawet stanąć w sytuacji braku umiejętności odnalezienia zasobów, które pomogłyby mu odnaleźć równowagę, głównie emocjonalną, ale również poznawczą (Hoff, 1995).

Wheaton (1996) podkreśla, że większość dotychczasowych konstruktów i strategii życiowych, biorąc pod uwagę współczesną złożoność i ciągłość procesów środowiskowych, w których człowiek funkcjonuje, okazuje się być w większości wypadków nieodpowiednia. Choć sam kryzys ma przebieg dynamiczny i nagły, to jednak jego przyczynami nie zawsze muszą być wydarzenia gwałtowne i niespodziewane. To, co człowiek obserwuje jako kryzys, jest jedynie wynikiem wcześniejszych nieobserwowalnych procesów i zamaskowanych trudności, które skumulowane nie dają się utrzymać na dotychczasowym poziomie.

KRYZYS – ZJAWISKO O JANUSOWEJ TWARZY

Kryzys jako fenomen życia człowieka niesie ze sobą dwa stany o sprzecznym znaczeniu. Może on stanowić poważne zagrożenie, gdyż przy niesprzyjających okolicznościach może dojść do poważnej dekompensacji psychicznej, a w efekcie objawić się może autoagresja lub agresja skierowana na zewnątrz. Natomiast, zwłaszcza w późniejszych jego fazach, kiedy zaburzona równowaga poznawczo-motywacyjna blokuje możliwość zmagania się z problemem, następuje zazwyczaj moment przesilenia, wymuszający konieczność zmiany sposobu funkcjonowania, wypracowania zachowań adaptacyjnych (Kubacka-Jasiecka, 2007). Kryzys może zatem stanowić szansę rozwoju, jak i ryzyko zaburzeń i wystąpienia patologii. Jedno jest pewne, zawsze pojawi się konieczny, rozstrzygający moment zwrotny w rzeczywistości kryzysowej, w którym rozwój zwróci się w jedną lub drugą stronę.

W KIERUNKU MODELU SALUTOGENETYCZNEGO

Choć modeli klasycznych i ujęć bardziej współczesnych jest wiele, paradygmat salutogenetyczny wydaje się być najodpowiedniejszą propozycją umożliwiającą rozważanie intensywnych relacji interpersonalnych jako zasobu w sytuacji kryzysowej (Heiman, 2004; Jahnsen, Villien, Straghelle i Holm, 2002). Jest modelem dopracowanym teoretycznie i bardzo precyzyjnie odpowiadającym na pytanie, dlaczego ludzie, pomimo iż kryzys paraliżuje ich funkcjonowanie, pozbawia dotychczasowego poczucia sensu, potrafią go pozytywnie sfinalizować. Choć kryzys może się zakończyć nie eliminując problemu, który do niego doprowadził czyli *de facto* człowiek wchodzi w stan pozornej chwilowej równowagi,

to jednak potrafi być tak, że wystąpienie kryzysu u danej osoby nie pozostawia jej w stanie chronicznej dysfunkcjonalności, a ona sama powraca do zdrowia.

Co więcej, model salutogenetyczny zakłada, iż normą dla funkcjonowania człowieka jest dynamiczny stan równowagi. Zwłaszcza w obecnej rzeczywistości funkcjonowania kwestia dynamizmu procesów psychicznych ma kluczowe znaczenie. Człowiek optymalizuje swoje funkcjonowanie poprzez nieustanne i dynamiczne dostrajanie się do wymagań środowiska. W modelu salutogenetycznym podkreśla się, że stresory są raczej bodźcami, wobec których człowiek dostraja się dosyć szybko, ale jednak zdecydowanym uproszczeniem dla tego modelu byłoby traktowanie go wyłącznie w kategoriach paradygmatu wyjaśniającego powrót do zdrowia po zachwianiu organizmu niezbyt poważnymi wydarzeniami życia codziennego. Antonovsky (2005), w książce *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia* i wcześniejszych swoich pracach, podkreślając, że każde wydarzenie może być punktem zwrotnym w naszym procesie rozwojowym, wobec którego człowiek nie ma zautomatyzowanych działań adaptacyjnych, wyraźnie ukazuje przestrzeń dla rozpatrywania nagłych, przełomowych i długotrwałych stanów utraty równowagi, w tym również kryzysu (por. Becker, Glascoff i Felts, 2010; McEachron, 2014).

Ten model, jak wspomniano, wspiera również założenie o potencjalnie dychotomicznym znaczeniu zjawiska kryzysowego. Skoro zdrowe funkcjonowanie to skalowany, dynamiczny proces stałego reagowania na stresory, również o ostrym i długotrwałym działaniu, to krytyczne wydarzenia życiowe mogą pozostawić człowieka na jednym krańcu skali, czyli w chronicznej chorobie, ale mogą, będąc poważną okazją do zmiany perspektywy życiowej, zapoczątkować proces wzmacnienia, powrotu do zdrowia. Co o tym decyduje? Wszystkich czynników nie sposób wymienić. Model salutogenetyczny wskazuje na istnienie dwóch grup czynników (Antonovsky, 2005): uogólnionych zasobów odpornościowych i poczucia koherencji, będących pojemnymi kategoriami skupiającymi elementy istotne dla procesu radzenia sobie zarówno z codziennymi uciążliwościami i utrapieniami jak i wydarzeniami silniej a czasami całkowicie zakłócającymi dotychczasowe funkcjonowanie.

PRZYJAŻŃ JAKO SPECYFICZNY ZASÓB

Szczególnym zasobem jest przyjaźń, którą model salutogenetyczny wymienia w uogólnionych zasobach odpornościowych jako specyficzny wymiar wsparcia społecznego. Specyficzny, albowiem dzięki intensywnym relacjom interpersonalnym, chociaż nie wyłącznie dzięki temu zasobowi, człowiek uzyskuje dostęp do doświadczeń życiowych sprzyjających rozwojowi i utrzymaniu silnego poczucia koherencji. Przyjaźń jest zatem zasobem bezpośrednio wspomagającym człowieka w utrzymaniu stresora na poziomie codziennego napięcia, ale również jest komponentą centralnego czynnika zdrowienia w sytuacji kryzysowej, mianowicie ogólnej orientacji życiowej. Współczesne badania naukowe traktują intensywne relacje przyjacielskie jako ważny zasób odpornościowy (Rivera, Garcia-Moya, Moreno i Ramos, 2012).

Na poziomie podstawowym przyjaźń stanowi przestrzeń do zwierzania się i odnalezienia wsparcia emocjonalnego, możliwość intymnych wyznań (Reisman, 1979; Fehr, 2004). Niektórzy badacze (Szarota, 2014) podkreślają, że jest to wyjątkowa relacja, albowiem najtrudniejsze problemy dotyczące najbardziej intymnych sfer życia człowieka omawiane są właśnie w przyjaźni. Sieci relacji przyjacielskich nie mają tak gęstych powiązań jak sieci rodzinne, stąd łatwiej utrzymać informację w tajemnicy (Adelman, Parks i Albrecht, 2000). Wsparcie emocjonalne, współtowarzyszenie w krytycznych wydarzeniach, otwarcie na emocje drugiej strony, stanowi kwestię kluczową, albowiem jest czytelnym sygnałem dla osoby w kryzysie, że nie została opuszczona i że są wokół inni ludzie, dlatego sytuacja graniczna możliwa jest do przetrwania (por. Sweeney, Owens i Malone, 2015). Zwłaszcza ten ostatni element, zwany mechanizmem kontenerowania emocji w kryzysie, pojawiający się zwłaszcza we wczesnych fazach kryzysu, wskazuje na wartość przyjaźni. Przyjaciel będący świadkiem mocnych emocji i wytrzymujący siłę ich rażenia, przejmując część ich siły, obniża intensywność przeżywanych emocji, dając tym samym istotną doraźną pomoc, która decyduje o uproszczeniu dalszych etapów kryzysu, a zatem *implicite* zmniejsza obszar dysfunkcjonalności człowieka (Sawicka, 2015). Można powiedzieć, że w tym wymiarze realizuje się doraźna wartość przyjaźni w kryzysie.

Intensywna relacja interpersonalna, również jako komponenta poczucia koherencji, wydaje się współodpowiadać za przewagę człowieka w sytuacji krytycznej. Zdaniem Anotonovskiego (2005) ludzie o silnym poczuciu koherencji mają przewagę nad ludźmi o słabym poczuciu koherencji, ponieważ ci ostatni wobec wydarzenia krytycznego nie potrafią skorzystać z doświadczenia życiowego, są zdezorientowani poznawczo, a ich niski poziom motywacji powoduje, że nie uda im się uniknąć wielu szkodliwych konsekwencji wynikłego problemu. Jak zatem może przypuszczalnie działać tu element w postaci przyjaźni?

Trudno wypreparować jej jednostkowy udział, albowiem jak już wspomniano ilość czynników jest ogromna. Korzystając jednak z opisanych przez Antonovsky'ego prawidłowości funkcjonowania człowieka w sytuacji krytycznej, odtworzyć można kilka istotnych prawidłowości. Otóż okazuje się, że doświadczenia z głębokich relacji przyjaźni wypełniają jeden ze składników poczucia koherencji, poczucie zaradności (por. Eriksson i Lindstrom, 2005). Jeśli człowiek posiada głębokie relacje przyjacielskie, to jest w stanie spostrzegać dostępne zasoby jako wystarczające do sprostania trudnym wymaganiom. Relacje interpersonalne wydają się być istotnym elementem oceny okoliczności i zbudowania przekonania, że człowiek nie jest sam, a więc nie jest bezradny i nie czuje się ofiarą zdarzeń. Ponadto, relacja z drugim człowiekiem oparta na głębokim zaufaniu, stanowi przestrzeń budowania informacji zwrotnych, które informują o trafności obranej strategii działania. Człowiek nie posiadający sieci przyjacielskich raczej zlekceważy sygnały komunikowane w relacjach o mniejszym zaufaniu (Sztompka, 2007) i wzajemnym poznaniu, mówiące o nieadekwatności i nieadaptacyjności obranych rozwiązań kryzysu.

Jak podkreśla Whitson (2012) przyjaźń nie chroni przed kryzysem, ale stanowi bufor, czyli pełni rolę pośredniczącą, między krytycznymi wydarze-

niami życiowymi a jednostką. Głęboka relacja interpersonalna jest również zasobem wykorzystywanym w procesie reagowania na wydarzenia krytyczne, to jeden z czynników uprawdopodobniających zmianę perspektywy życiowej na progresywną. Przyjaźń wydaje się być zatem warunkiem koniecznym wyboru i kontynuacji naturalnego wysiłku adaptacyjnego człowieka w kryzysie.

PRZYJAŹŃ, ALE JAKA?

Pytanie o wartość przyjaźni nie pozostaje zatem bez znaczenia. Dylemat czy ważna jest ilość czy jakość relacji nie budzi aż tyle emocji i kontrowersji, ponieważ życie społeczne pokazuje, że wystarczy jedna głęboka relacja, byśmy przetrwali wiele i nie wystarczy choćby największa sieć luźnych znajomości, by przetrwać choćby jeden poważny kryzys (Arunkumar i Dharmangadan, 2001).

Badania nad przyjaźnią w psychologii mają długą historię. I choć dostarczanego z badań empirycznych materiału nie jest mało, to jednak przestrzeń kryteriów definicyjnych nadal jest niejednorodna, zaś sama przyjaźń, jeśliby korzystać z skonstruowanych dotychczas definicji, mylona jest z innymi bliskimi relacjami (Adelman, Parks i Albrecht, 2000; Prusiński, 2015). Dodać należy, że w przestrzeni naukowej prace z zakresu głębokich relacji interpersonalnych należą zazwyczaj do amerykańskich psychologów (Brooks, 2002; Oswald i Clark, 2003; Doyle i in., 2011). Temat przyjaźni nie jest praktycznie obecny w psychologii polskiej. Chociaż w kilku nowszych pracach wspomina się wartość tego zagadnienia, to jednak niewiele jest prac empirycznych, które w ostatniej dekadzie pojawiły się w polskiej przestrzeni naukowej (McAndrew i Rybak, 2006; Szarota, Cantarero i Matsumoto, 2015; Szczepańska i Gawel-Luty, 2009).

Istotne wydaje się zatem wykonanie pracy w kierunku stworzenia odpowiedniego narzędzia o dobrych wartościach psychometrycznych, czyli spełniającego kryteria rzetelności i trafności, celem wspierania nie tylko poznania własności relacji przyjaźni w realiach polskich, czyli poniekąd wypełnienia poznawczej luki, ale również celem wsparcia tych psychologów – praktyków, którzy w pracy z klientem cenią sobie również wiedzę o jego bliskich relacjach interpersonalnych, a których być może on sam nie byłby w stanie opisać na wszystkich istotnych i niezbędnych do zrozumienia funkcjonowania w sytuacji granicznej wymiarach. Ważnym czynnikiem dynamizującym proces poszukiwania danych o bliskich relacjach przyjaźni jest również fakt, iż przyjaźń w ostatnich dekadach przeszła istotny *lifting* i nie jest ona już tym, co dotychczas o niej generalnie wiemy. Tylko wyłącznie wstępnie, opierając się na wspomnianych wcześniej badaniach empirycznych, postawić można tezę, że współczesna głęboka relacja interpersonalna, choć nadal nazywana przyjaźnią, nie zawsze nią jest i że nie spełnia teraz roli, którą realizowała w przeszłości.

Bauman (2003) podkreśla, że z powodu zmiany stylu życia i funkcjonowania jak również z powodu rozwoju nowych form depersonalizującej komunikacji, dochodzi do zniszczenia bezpośredniej, indywidualnej, angażującej wielowymiarowej więzi. Jak się zatem okazuje, przyjaźń nie jest fenomenem

stałym w czasie, przeciwnie, jest zjawiskiem głęboko zależnym od bieżących racji kultury.

FIMS

Do początków pierwszej dekady XXI wieku nie było znane odpowiednie, zwłaszcza na poziomie psychometrycznym czyniące zadość kryteriom dobroci pomiaru, narzędzie do badania siły relacji interpersonalnych. Badacze, Arunkumar i Dharmangadan opracowali skalę wychodzącą naprzeciw wspomnianym wyżej potrzebom określania wymiarów ludzkiej przyjaźni. W Stanach Zjednoczonych i Indiach narzędzie to istnieje pod nazwą *Friendship Intensity Measurement Scale* (w skrócie: FIMS). Niedawno zakończyły się prace dotyczące adaptacji kulturowej do warunków polskich całej skali, a obecnie prowadzone są intensywne prace dotyczące wstępnej walidacji psychometrycznej narzędzia.

Definicja przyjaźni, jaką przyjęto na potrzeby skonstruowania wspomnianego narzędzia, obejmuje cztery wymiary, swoiste obszary istotne dla uchwycenia głębokiej relacji przyjacielskiej. Badacze uwzględnili: po pierwsze, zdolność do życia i funkcjonowania w związku z drugą osobą. Ten wymiar zależny jest od takich zmiennych jak: wzajemna akceptacja, szacunek i zaufanie. Drugim wymiarem jest wsparcie, rozumiane na płaszczyźnie emocjonalnej i pomoc w rozwoju drugiej strony związku. Trzecim wymiarem jest harmonia, która rozumiana jest jako zestrojenie w relacji, jak również jako stabilność relacji. Ostatnim, czwartym wymiarem, jest intymność, czyli istnienie przestrzeni, w której partnerzy dzielą wspólne, głębokie doświadczenia życiowe, powierzając sobie najskrytsze tajemnice, rozumiejąc tym samym wzajemne zachowanie i intencje.

Dotychczas przeprowadzono dwie walidacje psychometryczne tego narzędzia. W warunkach kultury indyjskiej dokonano tego na próbie 130 osób, uzyskując rzetelność mierzoną α -Cronbacha o wartości .88 i wysoką trafność teoretyczną (Arunkumar i Dharmangadan, 2001). W warunkach kultury amerykańskiej i porównując z niewielką próbą badanych z Polski dokonano wstępnej walidacji na próbie 57 osób, uzyskując wartość .81 rzetelności mierzoną α -Cronbacha (McAndrew i Rybak, 2006). Trzeci proces walidacji psychometrycznej, w warunkach polskich, jak wspomniano wcześniej, prowadzony jest obecnie i opiera się na badaniach empirycznych prowadzonych od 2015 roku. Przewiduje się dokładniejszą ocenę narzędzia, zwłaszcza w wymiarze jego trafności. Obliczona na wynikach ze zgromadzonej dotychczas próby pilotażowej liczącej 160 osób α -Cronbacha ma wartość zbliżoną do uzyskanych w poprzednich badaniach. Jednakże o trzecim procesie walidacji można jedynie tutaj wzmiankować, albowiem badanie nie zostało ostatecznie zakończone. Narzędzie jest w trakcie szeroko zakrojonego procesu walidacji.

DEFORMACJE PRZYJAŹNI

Wydaje się, że istotnym dla problematyki kryzysu jest pytanie dotyczące tego, czym obecnie przyjaźń jest lub przynajmniej, czym często bywa. Jak już

wcześniej wspomniano, przyjaźń w ostatnich dekadach uległa znaczącej deformacji (Prusiński, 2015; Szarota, 2014).

Z uwagi na popularność różnorodnych portali społecznościowych wielu badaczy mówi o istnieniu przyjaźni cyfrowej czy też wirtualnej (Henderson i Gilding, 2004; Szarota, 2014). Czy przyjaźń ta może spełniać, stawiane jej w modelu salutogenetycznym, jakiekolwiek zadanie wobec drugiego człowieka będącego w sytuacji kryzysowej? Odpowiedź wydaje się nie dawać żadnych złudzeń. Człowiek ma tu poczucie nieskrępowanej swobody. Jednym ruchem może nawiązać kontakt z drugim, może kontaktu nie podejmować lub odrzucić go na zawsze. Relacja wirtualna ma zdecydowanie luźniejszy, często tymczasowy charakter niż ta twarzą w twarz i jest utrzymywana do momentu, kiedy ta druga strona jest źródłem aktualnej satysfakcji emocjonalnej. Przy takiej deformacji zanika kategoria intymności, choć z reguły łatwiej i szybciej człowiek potrafi się otworzyć, ujawnić intymne szczegóły swojego życia, to jednak nie potrafi tego uczynić na tak głębokim poziomie, jak w relacji bezpośredniej. Towarzyszące człowiekowi poczucie anonimowości pozwala relację taką zerwać natychmiast po podjęciu takiej decyzji.

Bauman (2003) podkreśla, że relacje w świecie wirtualnym, choć są częstsze i dynamiczniejsze, to są także płytkie, na tyle płytkie, że rzadko kiedy ewoluują w kierunku stabilnej więzi. Przyjaźń wirtualna kontraktowana jest na pewnym rodzaju *quasibliiskości*. To bliskość bez wcześniejszego spotkania, to bliskość bez kosztów i tym samym jest to bliskość mniej angażująca. Taka postać przyjaźni wydaje się nie być wartościowa dla osoby w kryzysie. Przyjaźń nie spełnia tu chociażby swojej doraźnej funkcji. Brak zaufania i wspólnej sfery intymności nie pozwala na znalezienie w relacji zasadniczego źródła oparcia w przeżywaniu emocji. Trudno też mówić o istnieniu jakiegokolwiek wsparcia w procesie zdrowienia, ponieważ to ostatnie odbywa się w kontakcie z realnym człowiekiem, wymaga aktywacji zasobu w określonych okresach porządkowania doświadczeń i opracowania reakcji adaptacyjnej.

Inna forma mutacji przyjaźni jest związana ze zjawiskiem jej seksualizacji (Prusiński, 2015; Szarota, 2014). Relacja przyjaźni tym różni się od małżeńskiej, że ta pierwsza jest czysto platoniczna. Tak wyglądało to do niedawna. Obecnie zauważa się łamanie podstawowych granic intymności i poszerzanie oczekiwań wobec tej relacji (Claxton i van Dulmen, 2013; Lehmler, VanderDrift i Kelly, 2014). Ten rodzaj przyjaźni ma kilka określeń w języku angielskim jako: *one night stands*, *booty calls*, *fuck buddies* oraz *friends with benefits*. Ta forma relacji jest popularna zwłaszcza wśród młodych ludzi, do 35 roku życia. Uzupełnienie relacji przyjacielskiej kontaktem seksualnym jest zjawiskiem nowym, mało poznany, zwłaszcza w realiach polskich. Co ważne, chociaż przyjaciele potrafią ustalać ilość kontaktów seksualnych, już taki element jak wierność nie jest w tej relacji wymagany. Ewidentnie przyjaźń wrzucana zostaje w przestrzeń materiału przeznaczonego do doraźnego skonsumowania, tym samym istnieje realne niebezpieczeństwo fałszywego zaangażowania. Jeśli strony traktują relację przede wszystkim utylitarnie, trudno mówić o istnieniu silnej więzi. Skoro nie jest spełniany podstawowy warunek dla głębokiej relacji interpersonalnej, to tu również pojawia się pytanie o wartość i rolę takiego zasobu w kontekście wspierania nieuchronnej reorganizacji życia człowieka w kryzysie.

LITERATURA

- Adelman, M., Parks, M., Albrecht T. (2000). Natura przyjaźni i jej rozwój. W: J. Stewart (red.), *Mosty zamiast murów: o komunikowaniu się między ludźmi* (s. 374-385). Warszawa: PWN.
- Antonovsky, A. (2005). *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia*. Warszawa: LQ.
- Arunkumar, T., Dharmangadan, B. (2001). The friendship intensity measurement scale (FIMS). *Psychological Studies*, 46, 59-62.
- Bauman, Z. (2003). *Razem osobno*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Becker, C.M., Glascoff, M.A., Felts, W.M. (2010). Salutogenesis 30 years later: Where do we go from here? *International Electronic Journal of Health Education*, 13, 25-32.
- Brooks, R. (2002). Transitional friends? Young people's strategies to manage and maintain their friendships during a period of repositioning. *Journal of Youth Studies*, 5, 4, 449-467.
- Claxton, S., van Dulmen, M. (2013). Casual sexual relationships and experiences in emerging adulthood. *Emerging Adulthood*, 1, 2, 138-150.
- Doyle, P., de Medeiros, K., Saunders, P., Mosby, A., Van Haitsma, K. (2012). Friendships among people with dementia in long term care. *The International Journal of Social Research and Practice*, 11, 3, 363-381.
- Eriksson, M., Lindstrom, B. (2005). Validity of Antonovsky's sense of coherence scale: a systematic review. Research Report. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 59, 460-466.
- Fehr, B. (2004). Intimacy expectations in same-sex friendships: a prototype interaction-pattern model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, 265-284.
- Heiman, T. (2004). Examination of the salutogenic model, support resources, coping style, and stressors among israeli university students. *The Journal of Psychology*, 168, 505-520.
- Henderson, S., Gilding, M. (2004). 'I've never clicked this much with anyone in my life': Trust and hyperpersonal communication in online friendship. *New Media and Society*, 4, 487-506.
- Heszen, I. (2013). *Psychologia stresu*. Warszawa: PWN.
- Heszen, I. (2007). Kliniczna psychologia zdrowia. W: H. Sęk (red.), *Psychologia kliniczna* (t. II, s. 222-243). Warszawa: PWN.
- Hoff, L.A. (1995). *People in crisis: Understanding and helping*. Redwood City: Addison-Wesley.
- Jahnsen, R., Villien, L., Straghelle, J.K., Holm, I. (2002). Coping potential and disability sense of coherence in adults with cerebral palsy. *Disability and Rehabilitation*, 24, 511-518.
- Kubacka-Jasiecka, D. (2007). Interwencja kryzysowa. W: H. Sęk (red.), *Psychologia kliniczna* (t. II, s. 244-272). Warszawa: PWN.
- Lehmiller, J., VanderDrift, L., Kelly, J. (2014). Sexual communication, satisfaction, and condom use behavior in friends with benefits and romantic partners. *Journal of Sex Research*, 51, 1, 74-85.
- McAndrew, F., Rybak, A. (2006). How do we decide whom our friends are? Defining levels of friendship in Poland and the United States. *The Journal of Social Psychology*, 146, 2, 147-163.
- McEachron, G. (2014). Compassion for the young experiencing the trauma of death. *Journal of Child and Adolescent Trauma*, 7, 63-72.
- Mudyń, K., Kubacka-Jasiecka, D. (2003). Wprowadzenie. W: K. Mudyń, D. Kubacka-Jasiecka (red.), *Kryzys, interwencja i pomoc psychologiczna* (s. 7-16). Toruń: Adam Marszałek.

- Nasiłowska-Barud, A. (2003). Choroba jako kryzys psychologiczny. W: K. Mudyń, D. Kubacka-Jasiecka (red.), *Kryzys, interwencja i pomoc psychologiczna* (s. 17-27). Toruń: Adam Marszałek.
- Oswald, D., Clark, E. (2003). Best friends forever? High school best friendships and the transition to college. *Personal Relationships*, 10, 187-196.
- Prusiński, T. (2015). Trudności z badaniem przyjaźni. Psychologiczne i społeczne wymiary współczesnych relacji przyjacielskich. *Fides et Ratio*, 3, 21-32.
- Reber, A.S., Reber, E.S. (2015). *Słownik psychologii*. Warszawa: Scholar.
- Reisman, J. (1979). *Anatomy of friendship*. New York: Irvington.
- Rivera, F., Garcia-Moya, I., Moreno, C., Ramos, P. (2012). Developmental contexts and sense of coherence in adolescence: A systematic review. *Journal of Health Psychology*, 18, 800-812.
- Sawicka, M. (2015). *Psychologia kryzysu*. Warszawa: UKSW. Wykład nie opublikowany.
- Strelau, J. (2015). *Różnice indywidualne*. Warszawa: Scholar.
- Sweeney, L., Owens, C., Malone, K. (2015). Communication and interpretation of emotional distress within the friendships of young Irish men prior to suicide: a qualitative study. *Health and Social Care in the Community*, 23, 150-158.
- Szarota, P. (2014). Przyjaźń pod mikroskopem. Problemy metodologiczne w badaniach nad funkcjonowaniem relacji przyjacielskich. *Psychologia Społeczna*, 9, 1, 28-36.
- Szarota, P., Cantarero, K., Matsumoto, D. (2015). Emotional frankness and friendship in polish culture. *Polish Psychological Bulletin*, 46, 2, 181-185.
- Szczepańska M., Gawel-Luty E. (2009). *Przyjaźń jako wartość w relacjach dzieci i młodzieży*. Kraków: Impuls.
- Sztompka, P. (2007). *Zaufanie – fundament bezpieczeństwa*. Kraków: Znak.
- Wheaton, B. (1996). The domains and boundaries of stress concepts. W: H.B. Kaplan (red.), *Psychosocial stress, perspectives on structure, theory, life-course and methods* (s. 29-70). New York: Academic Press.
- Whitson, S. (2012). When friendship is used as a weapon: Using life space crisis intervention skills to confront bullying. *Reclaiming Children and Youth*, 21, 58-61.
- Zdankiewicz-Ścigała, E., Przybylska, M. (2002). *Trauma. Proces i diagnoza. Mechanizmy psychoneurofizjologiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.

INTENSE INTERPERSONAL RELATIONS IN CRISIS CIRCUMSTANCES

Today balanced mental and social functioning of a person is very infrequent. People are continually confronted with situations causing mental tension which, if continued, may become the source of severe mental decompensation. The salutogenic model points to the existence of generalized resilience resources which are important for the process of coping with mental crisis. Friendship is an example of such a resource. Deep interpersonal relations give us access to life experiences of other people which fosters development and supports strong sense of coherence. Friendship is a component of the central mental recovery factor in a crisis situation, namely global life orientation. The value of friendship in a situation of crisis is also discussed in the context of the forms that these relationships take today.

Key words: friendship, mental crisis

POSTRZEGANIE PRZEZ NAUCZYCIELI PROBLEMU PRZEMOCY RÓWIEŚNICZEJ I JEJ PRZECIWDZIAŁANIA W ŚRODOWISKU SZKOLNYM

***Małgorzata Wójcik, Anna Hełka, Beata Kozak,
Aneta Wośko, Marta Błońska***

SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny,
Wydział Zamiejscowy w Katowicach

ROLA NAUCZYCIELA W PRZECIWDZIAŁANIU PRZEMOCY RÓWIEŚNICZEJ W SZKOLE

Skuteczność nauczania w szkołach oraz oddziaływania na uczniów to nie tylko mistrzostwo w zakresie przekazywania wiedzy z dziedziny nauczanego przedmiotu, ale także efektywność działań wychowawczych. W przypadku przeciwdziałania przemocy rówieśniczej istotna jest rola nauczyciela, zwłaszcza pełniącego rolę wychowawcy, znajomość procesów grupowych w klasie szkolnej i sposobów tworzenia dobrej atmosfery podczas lekcji oraz pozytywnego, wspierającego klimatu w klasie i szkole. Tylko wtedy uczeń będzie miał poczucie, że może zwrócić się o pomoc do nauczyciela w sytuacjach trudnych. W literaturze przedmiotu zwraca się coraz większą uwagę na rolę zachowań i reakcji nauczycieli wobec przemocy rówieśniczej, gdyż interwencje nauczycieli mają kluczowe znaczenie dla ograniczenia występowania zachowań prześladowczych w szkole (Coloroso, 2015; Stephenson i Smith, 2002; Tłuściak-Deliowska, 2015).

W opinii uczniów, sposób reagowania wychowawców i nauczycieli jest niezwykle ważny dla formowania norm dotyczących zachowań wewnątrzgrupowych, w tym wykluczania i prześladowania uczniów. Potwierdzają to między innymi badania prowadzone w gimnazjach na Śląsku (Wójcik i in., 2015; Wójcik i Kozak, 2015). Badani zgodnie twierdzili, że potrzebują, aby wychowawca troszczył się o nich, przejmował się ich sprawami, bronił ich przed niesprawiedliwością innych nauczycieli, a przede wszystkim wspierał i rozwiązywał problemy interpersonalne oraz domyślał się: „kiedy coś jest nie tak w klasie” i „coś z tym robił”. Ponadto uczniowie ujawnili potrzebę indywidualnego kontaktu z wychowawcą zwłaszcza w sytuacjach konfliktu interpersonalnego.

* Tekst publikowany również w *Czasopiśmie Psychologicznym*, rocznik 2016, Tom 22, nr 2, str. 323-332.

Uczniowie szkół ponadgimnazjalnych biorący udział w badaniach partycypacyjnych (Wójcik i Mondry, w druku) pokazali, że według nich dobre relacje z wychowawcą są bardzo ważne i przynoszą wymierne korzyści zarówno klasie, jak i indywidualnym uczniom. Podzielili wychowawców na trzy kategorie: super fantastycznych, niezainteresowanych klasą oraz utrzymujących dystans, zaznaczając, że tylko super fantastyczni potrafią skutecznie reagować na przejawy wykluczania oraz prześladowania uczniów i tylko do nich mogą mieć pełne zaufanie. Pozostali nauczyciele w ich opinii, stosują nieskuteczne metody, zwłaszcza kary, karne punkty z zachowania i pogadanki lub udają, że prześladowanie się nie zdarza. Dlatego też, uznaliśmy za niezbędne kontynuowanie badań nad stosunkiem nauczycieli do przemocy rówieśniczej i prześladowania. Postanowiliśmy sprawdzić czy i w jaki sposób nauczyciele zauważają przejawy agresji rówieśniczej i prześladowania w szkole, jak postrzegają uczniów będących ofiarami przemocy i ich reakcje oraz jakich metod zapobiegawczych używają. Zanim omówimy metodę i wyniki przeprowadzonych badań przedstawimy kontekst przemocy rówieśniczej w szkołach. Przedstawione zostaną również formy działań podejmowanych przez wychowawców i nauczycieli w sytuacji jej występowania.

PRZEGLĄD BADAŃ DOTYCZĄCYCH PRZEMOCY RÓWIEŚNICZEJ I PRZEŚLADOWANIA W SZKOLE

Przemoc szkolna jest zjawiskiem obserwowanym w szkołach na całym świecie (Espelage i Swearer, 2003; Gini i Pozzoli, 2009; Jimerson, Swearer i Espelage, 2010). Określana jest jako specyficzna forma agresywnego zachowania, charakteryzująca się brakiem równowagi sił pomiędzy prześladowcą i ofiarą; intencją skrzywdzenia ofiary oraz powtarzalnością i uporczywością zachowań (Olweus, 1993a, 1993b; 2007, Salmivalli, 2014). W kontekście szkolnym mówimy o bullyingu (ang.), czyli prześladowaniu, dręczeniu i nękanii, przybierającym różne formy: werbalną (przezywanie, dogadywanie, wyzywanie, pisanie obraźliwych napisów na tablicy i ścianach o danej osobie, wyśmiewanie, publiczne poniżanie), fizyczną (popychanie, niszczenie lub chowanie rzeczy, szturchanie, podstawianie nogi, pobicie, wymuszanie pieniędzy, napaść fizyczna), relacyjną (wykluczanie z grupy poprzez ignorowanie, pomijanie w rozmowie, nie zapraszanie na urodziny i wspólne wyjścia, o których wszyscy wiedzą, zniechęcanie do wyjazdu na wycieczki szkolne, ignorowanie poprzez odwracanie głowy, przerywanie rozmowy lub szeptanie, gdy dana osoba pojawia się w pobliżu, nieprzyjemne miny i gesty w kierunku danej osoby, rozpowszechnianie fałszywych plotek na temat danej osoby), seksualną (dotykanie, klepanie, wulgarne komentarze dotyczące ciała lub zachowań seksualnych, ściąganie z kogoś ubrań wbrew jego woli) oraz przemoc w Internecie (usuwanie z grupy znajomych lub odmawianie przyłączenia się do grona znajomych na Facebooku, publikowanie zdjęć w Internecie bez zgody danej osoby i wyśmiewanie ich, wysyłanie e-maili z obraźliwą lub złośliwą treścią lub groźbami do danej osoby, „lajkowanie” złośliwej wypowiedzi dotyczącej danej osoby, zakładanie fikcyjnych kont i wysyłanie

e-maili lub publikowanie czegokolwiek w imieniu nieświadomej tego osoby) (Coloroso, 2015; Pellegrini i Long, 2002; Smith, 2010).

Badania prowadzone w Stanach Zjednoczonych i Kanadzie pokazują, że 30% uczniów deklaruje zaangażowanie w zachowania przemocowe jako sprawcy, ofiary czy świadkowie (Frey, Hirschstein, Edstrom i Snell, 2009). W Polsce zjawiska prześladowania, dręczenia, izolowania (wykluczania) i dokuczania dotyczą – w zależności od opracowania – różnej liczby uczniów, jednak według Ostrowskiej i Surzykiewicza (2005), prawie co piąty uczeń deklaruje, że był ofiarą różnego rodzaju zachowań agresywnych w szkole. Wyniki badań prowadzonych w polskich szkołach w latach 2001-2006 wskazały, że 15.5 do 29.8% uczniów było odrzucanych przez rówieśników (Deptuła, 2006), a w roku 2009 było ich 21.3% (Deptuła, 2013). Joanna Mazur i Agnieszka Małkowska (2003) przytoczyły badania HBSC prowadzone w Polsce w 2002 r., których wyniki pokazały, że 20% uczniów w polskich szkołach było zaangażowanych w częste akty prześladowania, w tym 10% jako agresorzy, 8% jako ofiary, a 2% jako ofiary i agresorzy. Według danych HBSC (2002, za: Mazur i Kołolo, 2006) w Polsce 29% uczniów gimnazjum w wieku 13 do 15 lat było ofiarami dręczenia co najmniej raz w ciągu kilku miesięcy. Sprawcami dręczenia innych uczniów w szkole było 41.2% ankietowanych, w tym 13,7% często. W warszawskich gimnazjach publicznych 38% uczniów klasy pierwszej, 36% drugiej i 33% trzeciej doświadczyło przemocy fizycznej i psychicznej. W szkołach niepublicznych odpowiednio: 32%, 27% i 26% (Ostaszewski, Rusecka-Krawczyk i Wójcik, 2011).

Raport prowadzony cyklicznie w Polsce w ramach międzynarodowych badań nad zachowaniami zdrowotnymi młodzieży szkolnej (WHO, 2011) wskazał, iż ponad połowa uczniów gimnazjum zetknęła się czynnie z przemocą w szkole w miesiącach poprzedzających badanie. Włączenie modułu pytań na temat przemocy w szkole w 1999 roku pozwoliło na dokonanie porównań międzynarodowych, zwłaszcza w świetle skutków zdrowotnych. Raport wskazuje na nasilenie zjawiska przemocy szkolnej w Polsce, przekraczający przeciętny poziom europejski określony dla grupy 28 krajów. Bardzo istotny wydaje się opisany w raporcie związek między przemocą rówieśniczą, a samopoczuciem psychicznym uczniów gimnazjum. Uczniowie będący ofiarami dręczenia szczególnie często deklarowali odczuwanie przygnębienia, a za najbardziej przykre uznali: oczernianie, mówienie fałszywych rzeczy oraz pozostawanie na uboczu. Największe nasilenie dolegliwości (przygnębienie, trudności w zasypianiu, obniżenie koncentracji) stwierdzono u ofiar przemocy emocjonalnej: pozostawania na uboczu różnych spraw klasowych, wyłączenia z grupy i lekceważenia.

W niektórych szkołach zachowania przemocowe są uznawane za normę. Według Unnever i Cornell (2003) są szkoły, w których panuje „kultura bullyingu”, a prześladowanie występuje na porządku dziennym. Przemoc jest uznawana za narzędzie do osiągnięcia poważania, poklasku i władzy, a świadkowie przemocy nie reagują i rzadko stają w obronie ofiary. W takich szkołach uczniowie są przekonani, że ofiary przemocy rówieśniczej muszą radzić sobie same, a nauczyciele nie chcą lub nie potrafią wesprzeć uczniów i przeciwdziałać przemocy szkolnej (Olthof i in., 2011; Salmivalli, 2014). Są jednak szkoły, w których zachowania przemocowe występują sporadycznie

i jak piszą Stephenson i Smith (2002) nie ujawniają się w nich agresorzy. Autorzy przeanalizowali czynniki wpływające na intensywność występowania zachowań przemocowych w różnych szkołach pokazując, że jednym z istotnych czynników ograniczających zachowania agresywne jest podejście dyrektora szkoły do przemocy szkolnej. W tych szkołach, gdzie dyrektor jest świadomy powagi zjawiska, otwarcie prezentuje swoje stanowisko i przywiązuje dużą wagę do programów profilaktycznych i czynności interwencyjnych, zachowania prześladowcze i przemocowe występują w znacznie mniejszym stopniu, niż w szkołach, gdzie zapobieganie przemocy ma niski priorytet.

DZIAŁANIA PODEJMOWANE PRZEZ WYCHOWAWCÓW I NAUCZYCIELI W SYTUACJACH WYSTĘPOWANIA PRZEŚLADOWANIA RÓWIEŚNICZEGO

Rola nauczycieli, zwłaszcza wychowawców nie odnosi się tylko do realizowania podstawy programowej i programów profilaktycznych, ale łączy się z przejawianiem i wpajaniem właściwych postaw i zachowań m.in. wobec zjawiska przemocy. Rodkin i Hodges (2003) określają nauczycieli odnoszących sukces w swojej pracy jako tych, którzy wymagają od uczniów właściwej postawy moralnej, okazują ciepło, zrozumienie, znają swoich uczniów, rozpoznają ich umiejętności i możliwości. Mają wiedzę z zakresu psychologii i pedagogiki dotyczącą dynamiki w grupie adolescentów oraz charakterystyk etapów rozwojowych, niezbędną przy zarządzaniu grupą uczniów i rozwiązywaniu sytuacji konfliktowych. Autorzy zwracają jednak uwagę, że nauczyciele nie zawsze są świadomi występowania przemocy wśród uczniów oraz rozmiaru i genezy tego zjawiska. Ponadto sytuacja nauczyciela stojącego wobec występujących zachowań prześladowczych jest bardzo złożona. Według Tłuściak-Deliowskiej (2015a) nauczyciel może być ich bezpośrednim świadkiem; może zostać poinformowany przez uczniów, współpracowników lub rodziców; może także domyślać się, że uczeń jest ofiarą; może wreszcie być całkowicie nieświadomy występowania przemocy w swoim miejscu pracy.

Poza koniecznością dostrzeżenia przejawów przemocy szkolnej nauczyciel musi spełnić inne warunki, aby skutecznie im zapobiegać (Garstka, 2013). Przede wszystkim musi uznać przejawy przemocy za istotne i wymagające interwencji, rozpoznać własne możliwości rozwiązania problemu, wpłynięcia na sytuację i dokonanie zmian. Musi ponadto mieć poczucie sprawczości i kompetencji w reagowaniu na przemoc i zapobieganiu jej.

Bardzo ważny jest sposób w jaki nauczyciel dokonuje atrybucji przyczyn zachowań agresywnych i przemocowych uczniów. Nauczyciele, którzy znajdują przyczynę takich zachowań w czynnikach zewnętrznych nie podejmują działań lub podejmują działania nieskuteczne, ponieważ są przekonani o braku wpływu na zaistniałą sytuację. Natomiast ci, którzy tłumaczą niewłaściwe zachowania uczniów warunkami wewnętrznymi częściej podejmują skuteczne działania, czując odpowiedzialność i zobowiązanie do podjęcia działań (Tłuściak-Deliowska, 2015a). Autorka przytacza badania Oldenburga i współpracowników

(2014), w których wzięło udział 3385 uczniów szkół podstawowych oraz 139 nauczycieli. Większy wskaźnik wiktymizacji odnotowano w klasach, w których nauczyciele byli przekonani, że nie mają wpływu na zachowania agresywne uczniów, ponieważ czynniki warunkujące agresję pozostawały poza ich kontrolą. W takich sytuacjach nauczyciele nie czuli się odpowiedzialni i nie byli zmotywowani do podjęcia jakichkolwiek działań.

Craig, Pepler i Atlas (2000) podkreślają, że tylko 4% nauczycieli interweniuje w przypadku występowania prześladowania rówieśniczego na boisku szkolnym i 18% gdy ma to miejsce w sali lekcyjnej. Przyczyny mogą być różne. Po pierwsze obserwacja zachowania uczniów w grupie podczas zabawy poza salą lekcyjną jest trudniejsza niż w klasie szkolnej. Autorzy piszą o trudnościach w reagowaniu w przypadkach, gdy nauczyciel nie zawsze jest świadkiem sytuacji agresji pomiędzy uczniami, ponieważ tego typu incydenty pojawiają się najczęściej w takich miejscach jak korytarz czy boisko. Nowakowska i Przewłocka (2015) zauważają, że do zachowań agresywnych wśród uczniów najczęściej dochodzi na korytarzu podczas przerw oraz w szkolnych łazienkach, gdzie kontrola ze strony nauczycieli jest ograniczona. Inną przyczyną braku działań jest różnica w postrzeganiu i ocenie prześladowania przez nauczycieli i uczniów (Bradshaw, Sawyer i O'Brennan, 2007).

Zdaniem młodzieży nauczyciele często nie podejmują interwencji pomimo bójek pomiędzy uczniami, które mają miejsce podczas ich dyżuru na korytarzu szkolnym (Nowakowska i Przewłocka, 2015). Nauczyciele mogą postrzegać sytuację jako mniej poważną niż jest w rzeczywistości (Bauman i Del Rio, 2006), między innymi z powodu fałszywych, stereotypowych przekonań na temat przemocy rówieśniczej.

Według Graham (2010) mity dotyczą między innymi rozumienia przez dorosłych dokuczania jako wzmacniania charakteru oraz kształtowania odporności radzenia sobie w trudnych sytuacjach. Ponadto część nauczycieli uważa, że przemoc rówieśnicza jest normatywna i żadne działania nie są skuteczne (Hektner i Swenson, 2012; Sairanen i Pfeffer, 2011). Niektórzy nauczyciele postrzegają przemoc relacyjną jako mniej groźną, niż przemoc fizyczną czy werbalną. Uważają, że nie muszą podejmować działań ponieważ ignorowanie, obgadywanie, plotkowanie itd. nie wyrządzają nikomu krzywdy, w związku z tym nie trzeba nic z takimi zachowaniami robić (Bauman i Del Rio, 2006; Mishna i in., 2005). Ponadto niektórzy nauczyciele stosują technikę obwiniania ofiary, uznając prześladowanego ucznia za nieporadnego, zbyt wrażliwego, dziwnie się zachowującego (Mishna i in., 2005; Graham 2010, Rodkin i Hodges 2003). Brak działań interwencyjnych, potwierdzają badania Unnever i Cornell (2003), w których na pytanie o częstotliwość podejmowanych interwencji przez nauczycieli i innych pracowników szkoły, 24% uczniów udzieliło odpowiedzi wskazujących na to, że dorośli zawsze reagują. 17% uczniów uznało, że nauczyciele często interweniują, 21% określiło, że czasami, a 20% że nie reagują w ogóle. W innych badaniach (Tłuściak-Deliowska, 2014) tylko jedna trzecia uczniów wyraziła przekonanie, że w sytuacji znęcania się należy powiadomić o incydencie nauczyciela. Zdaniem autorki wynika to być może z wcześniej-

szych doświadczeń dzieci, które poinformowały nauczyciela i nie przyniosło to oczekiwanych rezultatów.

Według Nowakowskiej i Przewłockiej (2015) uczniowie negatywnie oceniają wiele działań interwencyjnych podejmowanych przez nauczycieli, uznając je za pozorowane lub nieskuteczne. Należy także zauważyć, że niektóre formy przemocy rówieśniczej dzieją się poza szkołą i nauczycielowi trudno je zauważyć jak np. bullying w Internecie czy niektóre formy przemocy relacyjnej. Czasem jednak nauczyciel udaje, że nie wie o przemocy. Według Tłuściak-Deliowskiej (2015) może to wynikać z poczucia braku kompetencji, obawy przed podejmowaniem działań, transferu odpowiedzialności, przepracowania lub wypalenia zawodowego oraz lenistwa. Konsekwencją takiej postawy, zwłaszcza gdy uczniowie ją dostrzegają, może być nasilenie agresji w klasie, wzmocnienie pozycji agresora i ustalenie normy klasowej konstytuującej prześladowania i brak reakcji u świadków zdarzeń przemocowych. Dla młodzieży istotna jest pewność, że nauczyciele zareagują, aby przeciwdziałać przemocy rówieśniczej, a brak interwencji najczęściej uznają za przyzwolenie dla uczniów stosujących przemoc wobec rówieśników (Craig, Pepler i Atlas, 2000; Olweus, 1995). Jak ważna jest postawa nauczyciela wskazują także badania Veenstra i innych (2014) pokazujące, że prześladowanie występuje rzadziej w klasach, w których nauczyciele oceniani są jako skuteczni w reagowaniu na przejawy przemocy. Natomiast w zespołach klasowych, w których nauczyciele nie są skuteczni w swoich działaniach w przeciwdziałaniu wykluczeniu rówieśniczemu przemoc nasila się. Autorzy (Veenstra i in., 2014) kładą więc nacisk na istotę rozumienia najważniejszego zadania w sytuacjach przemocy w szkole: wspólnego działania nauczycieli i uczniów. Trudno bowiem wymagać od młodzieży aktywnej postawy obrony w przypadku, gdy rówieśnik z klasy jest szykanowany, jeśli uczniowie nie zawsze mogą obserwować skuteczną reakcję ze strony dorosłych. Ważna jest także jakość podejmowanych działań interwencyjnych, a nie ich ilość. Im więcej wysiłku nauczyciel musi włożyć, aby przeciwdziałać wykluczeniu, tym gorzej oceniana jest przez młodzież skuteczność jego działań.

Pecjak i Pirc (2015) wskazują na istotę postrzegania przez nauczycieli incydentów nękania wśród uczniów, jednocześnie dostrzegając ją jako czynnik warunkujący skuteczność interwencji. Autorki podkreślają, jak ważna jest rola nauczyciela w zapobieganiu przemocy w szkole, świadomość negatywnych konsekwencji wynikających z aktów agresji rówieśniczej i nacisk na zwiększenie wrażliwości i empatii. Nauczyciele powinni posiadać merytoryczną wiedzę i znać narzędzia skutecznych oddziaływań. Według Boultona (1997) to jak nauczyciel postrzega przemoc rówieśniczą, jej występowanie, przyczyny i koszty emocjonalne dla ofiary, wpływa bezpośrednio na podejmowane działania.

Celem prezentowanego badania jest sprawdzenie, w jakim stopniu polscy nauczyciele spostrzegają przejawy różnych rodzajów przemocy rówieśniczej, jak oceniają reakcję oraz cechy ofiary zauważonych zachowań prześladowczych oraz jak opisują działania podejmowane w szkole w wymienionych przypadkach zachowań.

METODA BADANIA

OSOBY BADANE, MIEJSCE I CZAS BADANIA

Badanie zostało przeprowadzone w grupie 89 nauczycieli gimnazjów z różnych miast województwa śląskiego. W badaniu wzięły udział w większości osoby zatrudnione w gimnazjach państwowych o profilu ogólnym (82%). W grupie badanych przeważały kobiety (84.3%). W badaniu uczestniczyły osoby w wieku od 22 do 56 lat (średnia = 39,59, odchylenie standardowe = 7.49). Badanie przeprowadzono metodą kwestionariuszową (papier i ołówek) w maju 2015 roku.

KWESTIONARIUSZ BADAWCZY

Kwestionariusz badawczy opracowany specjalnie na potrzeby niniejszego badania rozpoczynał się od wyrażenia zgody na dobrowolny udział w anonimowym badaniu dotyczącym relacji między uczniami w gimnazjach. Następnie badani odpowiadali na pięć pytań dotyczących występowania różnych typów zachowań wykluczających wśród uczniów gimnazjum, w którym pracują. W każdym pytaniu prezentowano listę przykładowych zachowań wykluczających danego typu oznaczonego jedynie za pomocą skrótu literowego (por. Tabela 1) i proszono o zaznaczenie odpowiedzi na skali 4-stopniowej: (A) Nie wiem; (B)

Tabela 1

Skróty literowe i przykłady zachowań dla poszczególnych typów zachowań wykluczających

Typ zachowań prześladowczych	Skrót	Przykłady zachowań
Agresja fizyczna	AF	popychanie, niszczenie lub chowanie rzeczy, szturchanie, podstawianie nogi, pobicie, wymuszanie pieniędzy, oblewanie wodą w toalecie, napaść fizyczna
Agresja werbalna	AW	przezywanie, dogadywanie, wyzywanie, pisanie obraźliwych napisów na tablicy i ścianach o danej osobie, wyśmiewanie (z ubioru, podejścia do nauki, itp.) nie odzywanie się do kogoś i nie odpowiadanie na to co mówi lub tylko śmianie się w odpowiedzi na to co mówi, publiczne poniżanie
Agresja relacyjna	AR	wykluczanie z grupy poprzez ignorowanie, pomijanie w rozmowie, nie zapraszanie na urodziny i wspólne wyjścia o których wszyscy wiedzą, zniechęcanie do wyjazdu na wycieczki szkolne, ignorowanie poprzez odwracanie głowy, przerywanie rozmowy lub szeptanie, gdy dana osoba pojawia się w pobliżu, nieprzyjemne miny i gesty w kierunku danej osoby, rozpowszechnianie fałszywych, nieprzyjemnych plotek na temat danej osoby
Agresja seksualna	AS	dotykanie, klepanie, wulgarnie komentarze dotyczące ciała lub zachowań seksualnych, ściąganie z kogoś ubrań wbrew jego woli
Agresja w Internecie	CB	usuwanie z grupy znajomych lub odmawianie przyłączenia się do grona znajomych na Facebooku, publikowanie zdjęć w Internecie bez zgody danej osoby i wyśmiewanie ich, wysyłanie e-maili z obraźliwą lub złośliwą treścią lub groźbami do danej osoby „lajkowanie” złośliwej wypowiedzi dot. danej osoby, zakładanie fikcyjnych kont i wysyłanie e-maili lub publikowanie czegokolwiek w imieniu nieświadomej tego danej osoby

Nie zdarzył się żaden przypadek zachowania typu X; (C) Zdarzyły się pojedyncze przypadki zachowania typu X (nie więcej niż 5); (D) Zdarzyło się więcej niż 5 przypadków zachowania typu X. Na przykład pytanie dotyczące występowania agresji fizycznej brzmiało: „Czy w gimnazjum, w którym Pan/Pani pracuje od początku tego roku szkolnego wśród uczniów wystąpiły przypadki zachowania typu AF, takie jak: popychanie, niszczenie lub chowanie rzeczy, szturchanie, podstawianie nogi, pobicie, wymuszanie pieniędzy, oblewanie wodą w toalecie, napasać fizyczna, itd.?”.

W dalszej części kwestionariusza znajdowały się trzy pytania otwarte:

- Proszę opisać jakie były reakcje ofiar wyżej wymienionych przypadków zachowań typu AF, AW, AR, AS lub CB, które wystąpiły w tym roku szkolnym wśród uczniów gimnazjum, w którym Pan/Pani pracuje?
- Proszę opisać jakie działania podjęto w wyżej wymienionych przypadkach zachowań typu AF, AW, AR, AS lub CB, które wystąpiły w tym roku szkolnym wśród uczniów gimnazjum, w którym Pan/Pani pracuje?
- Jakie były cechy ofiar wyżej wymienionych przypadków zachowań typu AF, AW, AR, AS lub CB, które wystąpiły w tym roku szkolnym wśród uczniów gimnazjum, w którym Pan/Pani pracuje?

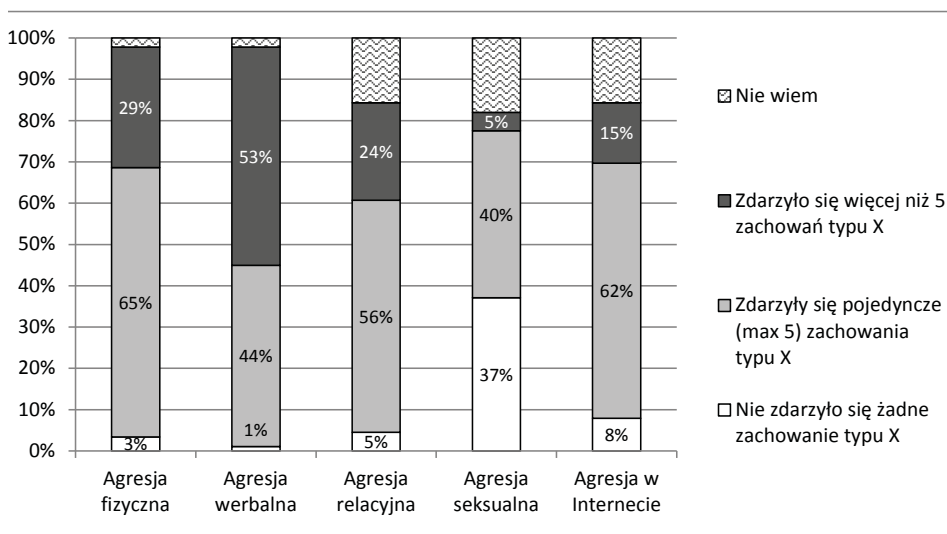
Kwestionariusz kończyły pytania dotyczące profilu gimnazjum w jakim pracuje osoba badana (państwowe *vs* prywatne; ogólne *vs* inne), oraz płci i wieku osoby badanej.

DYSKUSJA WYNIKÓW

ANALIZA ILOŚCIOWA – FORMY WYKLUCZANIA

Rozkład odpowiedzi na pytanie o występowanie poszczególnych typów zachowań wykluczających przedstawiono na Rycinie 1. W przypadku czterech z pięciu typów zachowań wykluczających jedynie kilka procent nauczycieli wybierało odpowiedź świadczącą o braku zachowań wykluczających danego typu. Wyjątek stanowi tutaj agresja seksualna, która nie występowała w gimnazjach, w których pracowało 37% badanych. Ponad połowa osób badanych deklarowała, że w gimnazjum, w którym pracują zdarzyły się pojedyncze (nie więcej niż 5) zachowania, które można określić mianem: agresji fizycznej, agresji relacyjnej i agresji w Internecie. W przypadku agresji werbalnej i seksualnej odpowiedź taką wybierało czterech na dziesięciu badanych. Więcej niż 5 przypadków zachowań w zakresie agresji werbalnej deklarowała ponad połowa respondentów. Ponad 20% badanych uznało, że w ich gimnazjach od początku roku szkolnego odnotowano więcej niż 5 przypadków agresji fizycznej oraz agresji relacyjnej. Na tak częste występowanie agresji w Internecie wskazywało 15% badanych, a tylko 5% uznało, że w ich szkole wystąpiło ponad 5 przypadków agresji seksualnej. Warto również zauważyć, że po kilkanaście procent respondentów udzieliło odpowiedzi „nie wiem” w przypadku agresji seksualnej, agresji relacyjnej oraz agresji w Internecie, które najprawdopodobniej są trudniejsze do

monitorowania przez nauczycieli, pedagogów i psychologów niż agresja fizyczna i werbalna (Rycina 1)



Ryc. 1. Rozkład odpowiedzi na pytanie o występowanie w danym roku szkolnym poszczególnych typów zachowań wykluczających społecznie w gimnazjach, w których pracują osoby badane

Następnie zsumowano odpowiedzi świadczące o wystąpieniu, przynajmniej raz, danego typu zachowań prześladowczych w gimnazjum, w którym pracuje respondent. 1/3 badanych oceniła, że w ich szkole występują wszystkie typy zachowań, a blisko 40% wymieniło aż 4 z 5 typów zachowań prześladowczych. (Rycina 2)

ANALIZA JAKOŚCIOWA – REAKCJE UCZNIÓW NA PRZEMOC

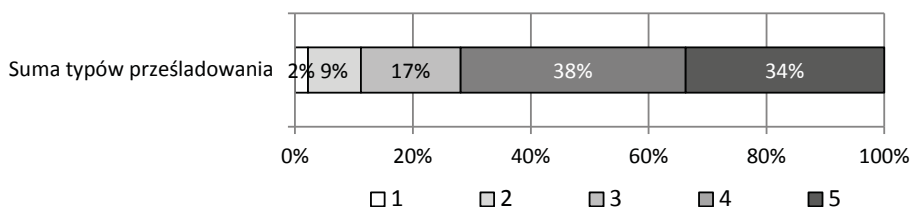
Analizę jakościową (odpowiedzi na trzy pytania otwarte dotyczące: 1) reakcji na przemoc rówieśniczą, 2) działań prewencyjnych oraz 3) cech ofiar przemocy) przeprowadzono za pomocą programu NVIVO 10 zgodnie z wytycznymi analizy tematycznej (Braun i Clarke, 2006). Przeprowadzona analiza tematyczna zaowocowała piętnastoma kategoriami w obrębie trzech głównych kodów tożsamyh z wyżej wymienionymi pytaniami otwartymi. Należy pamiętać, iż badanie nie zostało przeprowadzone metodą reprezentacyjną, stanowi jedynie pierwszy etap badań nad postrzeganiem przemocy rówieśniczej.

Analizując odpowiedzi na pytanie dotyczące reakcji uczniów-ofiar na zachowania prześladowcze można zauważyć, iż większość badanych (54) deklarowało, iż uczniowie nie zgłosili zaistniałej sytuacji i reagowali negatywnymi emocjami. Reakcje emocjonalne można podzielić na wycofanie się z życia klasy oraz za-

chowania agresywno-odwetowe. Wycofanie z życia klasy to: unikanie kolegów, wagary, unikanie lekcji, niechęć mówienia o trudnej sytuacji w obawie odwetu, smutek, zaszczucie, lęk przed szkołą, lęk przed grupą, zamykanie się w sobie, niechęć do współpracy, unikanie wycieczek lub wyjść klasowych. Zachowania agresywno-odwetowe obejmowały: agresję fizyczną, złość i wściekłość, gwałtowne i niepohamowane wybuchy złości, zachowania „wet za wet.”. Kilkoro badanych wyraźnie zaznaczyło, że uczniowie ukrywali fakt, iż byli prześladowani z powodu wstydu lub w obawie zemsty. Natomiast 30% badanych zaznaczyło, iż ofiara prześladowania zgłosiła zaistniałą sytuację pedagogowi, wychowawcy lub zaufanemu nauczycielowi. Oni także podkreślali fakt, że ofiary reagowały negatywnymi emocjami, ale nie wymieniali emocji agresywno-odwetowych, a jedynie te związane z wycofaniem, smutkiem i obawą. Ośmioro nauczycieli (9%) nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie.

ANALIZA JAKOŚCIOWA – DZIAŁANIA WOBEC PRZEMOCY, PODEJMOWANE PRZEZ SZKOŁĘ

Badani przedstawili różnorodne działania podjęte w szkole w odpowiedzi na zachowania prześladowcze. Większość badanych (58%) opisała wieloaspektowe działania łączące ze sobą rozmowy z uczniami (ofiara i agresorem), zajęcia podczas lekcji wychowawczej, rozmowy z rodzicami lub/i skierowanie do poradni specjalistycznej (bez wskazania kogo). Tylko siedmioro badanych opisało systemowe, kompleksowe rozwiązania: stworzenie zespołu wychowawczego i zaplanowanie konkretnych działań obejmujących aktywizację świadków przemocy, pracę z agresorem i ofiarą, a także zaangażowanie rodziców. Dwudziestu trzech badanych (26%) opisało zastosowanie kar i wyciągnięcie konsekwencji wobec agresora. Badani wymieniali tu: ukaranie uwagą, wpisaniem ujemnych punktów z zachowania, rozmowy dyscyplinujące, w tym rozmowa z dyrektorem, udzielenie upomnienia, obniżenie oceny z zachowania, wezwanie rodziców. Pisali też bardziej ogólnie o stanowczych krokach i konsekwencjach zgodnie z wewnątrzszkolnym systemem oceniania. Czternastu respondentów (16%) nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie.



Ryc. 2. Rozkład odpowiedzi na pytanie o sumę różnych typów zachowań prześladowczych(max 5) w gimnazjach, w których pracują osoby badane w obecnym roku szkolnym

ANALIZA JAKOŚCIOWA – CECHY OFIAR PRZEMOCY

Analizując odpowiedzi na pytanie dotyczące cech uczniów będących ofiarami zachowań prześladowczych wyodrębniłyśmy cztery kategorie: introwertyczne cechy charakteru, niekorzystna sytuacja rodzinna, nieakceptowane zachowanie, zauważalna odmienność. Należy zaznaczyć, że część badanych podawała więcej niż jedną cechę charakteryzującą ofiary prześladowania, zwłaszcza jeżeli chodzi o introwertyczne cechy oraz odmienność. Natomiast niekorzystna sytuacja rodzinna lub nieakceptowane zachowania było podawane jako jedyna cecha (badani nie łączyli ich z innymi cechami).

Czterdziestu pięciu nauczycieli (51%) wskazało na introwertyczne cechy charakteru łącząc je z wycofaniem i samo-izolowaniem z grupy rówieśniczej w tym dwudziestu siedmiu wskazało nieśmiałość i niską samoocenę (w tym 15 dodało cechę spokojny/cichy), trzynastu wycofanie (w tym 6 dodało lęk i bojaźliwość, a 4 osoby podatność na wykluczenie i cechy kozła ofiarnego), pojedyncze odpowiedzi dotyczyły braku chęci zaangażowania w życie klasy, wrażliwości i indywidualności.

Aż trzydziestu dziewięciu nauczycieli (44%) wskazało odmienność/inność i wrażliwość jako cechy wykluczające i powodujące prześladowanie. Należy zaznaczyć że siedemnastu badanych, którzy wskazywali na cechy introwertyczne, dodawali do nich także odmienność/inność. Trzynastu nauczycieli opisało odmienny wygląd zewnętrzny: niską higienę osobistą, mniejszą atrakcyjność (w tym tuszę i niski wzrost), gorsze ubrania lub odmienny wygląd fizyczny. Pięcioro badanych wskazało niższy status społeczny i finansowy: brak gadżetów i markowych ubrań. Część nauczycieli wskazało na inność zachowania: odmienne zainteresowania, przykładanie się do nauki, sposób bycia sugerujący homoseksualność, posiadanie własnego (innego niż dominujące w grupie) zdania. Pięcioro badanych nie udzieliło odpowiedzi na pytanie.

Dwunastu nauczycieli wskazało niekorzystną sytuację rodzinną jako cechę/przyczynę sytuacji ucznia będącego ofiarą prześladowania w klasie. Nauczyciele wymieniali to trudną sytuację rodzinną, rodzinę z problemami alkoholowymi, rozbite rodziny, rodziny przemocowe, brak wsparcia oraz zaniedbanie.

Piętnastu nauczycieli wskazało nieodpowiednie zachowanie jako cechę ofiar zachowań przemocowych. Zachowania te można podzielić na dwa rodzaje. Pierwszy z nich to zachowania prowokacyjno-zaczepne, takie jak błaznowanie, okazywanie zbytnej pewności siebie, chęć zwrócenia na siebie uwagi, dokuczliwe lub irytujące zachowanie, wyzywający sposób zachowania. Drugi typ to zachowania agresywne, głównie agresja słowna, wulgarność i opryskliwość w stosunku do uczniów i nauczycieli.

WNIOSKI

Podsumowując uzyskane wyniki badań można zauważyć, że nauczyciele są świadomi występowania zachowań prześladowczych w swoich szkołach. Badani rozpoznali zachowania opisane w literaturze (Pellegrini i Long, 2002), potwierdzili ich występowanie w szkole. Wszyscy respondenci wskazali co

najmniej jeden typ zachowania prześladowczego w swojej szkole, a 1/3 wskazała na wszystkie typy zachowań. 65% badanych wskazało na wystąpienie pojedynczych incydentów agresji fizycznej: bójek, szturchania, niszczenia mienia, ale już tylko 29% uznało, że takie zachowania zdarzały się częściej niż 5 razy. Może to wynikać z faktu, iż napaść fizyczna jest relatywnie łatwa do zauważenia i wykrycia, a nauczyciele nie mają wątpliwości czy powinni podjąć natychmiastowe kroki zaradcze (Garstka, 2013).

Uczniowie mają świadomość, że agresja fizyczna jest potępiana i istnieje większe ryzyko kary niż za inne formy prześladowania. Ponadto miejsce napaści fizycznej jest zwykle wybierane z dala od obecności nauczyciela. Według uczniów do bójek dochodzi w szatniach szkolnych, w których dyżury pełnione są przez panie woźne, lub poza szkołą. Mogą one być bardziej agresywne niż bójki rozgrywane w szkole. Nie trzeba wtedy zwracać uwagi na obecność nauczycieli, nie grozi gorsza ocena czy uwaga do dziennika (Nowakowska i Przewłocka, 2015).

Inaczej z przemocą werbalną czyli przezywaniem, dogadywaniem, wyśmiewaniem itd. Aż 53% respondentów wskazała na częste występowanie zachowań tego typu. Także uczniowie uznają agresję werbalną, za najczęściej występującą formę prześladowania. W wielu szkołach gimnazjalnych nie dochodzi do bójek i fizycznej agresji, zdarza się jednak przezywanie, pomijanie w rozmowie i wyśmiewanie (Wójcik i in., 2015). Według Nowakowskiej i Przewłockiej (2015) problem używania wulgaryzmów, przezywania i dogadywania pojawia się często w wypowiedziach młodzieży gimnazjalnej i uczniów szkół ponadgimnazjalnych.

Najwięcej odpowiedzi „nie wiem” respondenci udzielili oceniając występowanie agresji relacyjnej, seksualnej i internetowej. Może to być spowodowane faktem, iż te zachowania są znacznie trudniejsze do zauważenia i podjęcia interwencji. Jednak uczniowie gimnazjum zauważają, że we wszystkich szkołach ma miejsce agresja relacyjna oraz wykluczanie i poniżanie w Internecie, głównie na Facebooku, gdzie według uczniów istnieje sporo sposobów okazywania niechęci i pogardy (Wójcik i in., 2015). Najprawdopodobniej więc nauczyciele nie wiedzą o tego rodzaju zachowaniach lub nie interpretują ich w kategoriach prześladowania (Bauman i Del Rio, 2006).

Sami uczniowie określają agresję relacyjną jako zachowania subtelne i przemoc w „białych rękawiczkach” lub „techniki szpilkowe”, mniej widoczne i trudne do jednoznacznego zdefiniowania, ale bardzo szkodliwe i krzywdzące dla ofiar (Craig, Pepler i Atlas, 2000; Wójcik i in., 2015). Najrzadziej występującą formą zachowań prześladowczych są zdaniem nauczycieli zachowania związane z agresją seksualną, co zgadza się także z tym, co deklarują uczniowie. Także raport IBE (Nowakowska i Przewłocka, 2015) wskazuje, że przemoc o charakterze seksualnym występuje rzadko, ale takie zachowania są uznawane za wyjątkowo nieprzyjemne.

Analiza tematyczna pytań otwartych pozwoliła nam poznać opinie badanych nauczycieli na temat cech i reakcji ofiar prześladowania oraz podejmowanych w szkole działań interwencyjnych. Zdecydowana większość respondentów zaznaczyła, że ofiara nie zgłosiła zaistniałej sytuacji i nie prosiła

o pomoc. Respondenci domyślali się sami, dowiedzieli się od innych nauczycieli, rodziców lub w kilku przypadkach od kolegów i koleżanek ofiary. Siedmioro respondentów podkreśliło, że ofiara ukrywała fakty prześladowania nawet w sytuacji, gdy została zapytana wprost. Należy się zastanowić skąd tendencja do nie informowania nauczyciela o prześladowaniu. Przeprowadzone na ten temat badania wskazują na kilka możliwych przyczyn. Jedną z nich jest obawa przed nasileniem zachowań prześladowczych, zemstą agresorów i niechęcią pozostałych uczniów. Uczniowie odczuwają pogardę lub współczucie wobec osób informujących o tym, że są dręczone (Rigby, 2012). Wymieniając cechy i sytuację narażające na wykluczenie i prześladowanie uczniowie są zgodni co do tego, że konfidenti są tępieni i nie dopuszczani do spraw klasowych (Rigby, 2012; Wójcik i in., 2015; Wójcik i Kozak, 2015). Ponadto jak wyraźnie wynika z badań Tłuściak-Deliowskiej (2013) tylko co piąty uczeń deklarował, że w sytuacji przemocy poprosiłby o pomoc nauczyciela, w innych przypadkach uczniowie radzą sobie sami. Według autorki istotną rolę może odgrywać stosunek nauczycieli do uczniów, który zdaniem młodzieży nie jest partnerski. Badani potwierdzają, że nawet zgłaszanie przypadków przemocy nauczycielom nie przynosi oczekiwanych rezultatów, co potwierdzają w swoich badaniach także Newman i Murray (2005). Według badań Rigby'ego (2011) większość badanych uczniów uważało, że poinformowanie nauczyciela nic nie zmieniło, a 10% zauważyło pogorszenie sytuacji. Z najnowszych badań nad retrospektywnym spojrzeniem na przemoc rówieśniczą studentów kierunków pedagogicznych (Tłuściak-Deliowska, 2016) ponownie wyłania się obraz nauczycieli nieinterweniujących mimo, że mieli świadomość występowania problemu. Badani opisywali reakcję nauczycieli jako niesystematyczne i przypadkowe, wyrażając swój żal i zawód w stosunku do nauczycieli.

Interesujący wydaje się wynik naszego badania pokazujący, że ci nauczyciele, którzy deklarują brak informacji od ofiary wskazują (poza zachowaniami wycofującymi) na zachowania agresywne ofiar: gwałtowne i niepohamowane wybuchy złości, zachowania „wet za wet”, złość i wściekłość. Natomiast nauczyciele, którzy deklarowali, iż reakcją jest zgłoszenie wychowawcy, nauczycielowi lub pedagogowi, wskazywali tylko na zachowania wycofujące, a nie agresywne. Można przypuszczać, że zatajanie problemu jest spowodowane między innymi brakiem zaufania do nauczycieli i ich sprawczości w rozwiązywaniu sytuacji prześladowania. Według Stephenson i Smith (2002) taka ocena nauczyciela powoduje u ucznia-ofiary poczucie osamotnienia i bezsilności, konieczności samodzielnego działania i podjęcia działań odwetowych. Może także powodować frustrację wywołującą niekontrolowane wybuchy złości. Jest to jednak kwestia, którą należałoby dokładniej zbadać.

W świetle wyników dotyczących braku zgłaszania bycia ofiarą ciekawy wydaje się rozkład odpowiedzi dotyczących działań podejmowanych w szkole. Wprawdzie ponad połowa badanych opisało wieloaspektowe działania zorientowane na rozwiązanie konkretnego problemu takie, jak rozmowy, mediację, lekcje wychowawcze i kierowanie do poradni, ale tylko siedmioro opisało systemowe i kompleksowe działania w tym pracę zarówno z agresorem, ofiarą jak i świadkami przemocy oraz zaangażowanie wszystkich zainteresowanych

stron. Aż jedna czwarta badanych wskazała na zastosowanie kar jako sposobu interwencji w tym obniżanie oceny z zachowania, wpisywanie uwag i ujemnych punktów, a także rozmowy dyscyplinujące. Interesujące jest porównanie odpowiedzi dotyczących współpracy z rodzicami. Nauczyciele opisujący wieloaspektowe działania wskazywali na „rozmowy i mediacje z rodzicami uczniów”. Natomiast nauczyciele opisujący kary mówili o „wzywaniu rodziców”. Zarysowany podział wpisuje się w klasyfikację zaproponowaną przez Rigby’ego, Smith’a i Peplera (2004), którzy wyróżnili dwa kierunki działań szkoły: zorientowany na zasady i kary oraz zorientowany na rozwiązywanie konkretnego problemu. Ten sam autor uściślił działania wskazując sześć głównych sposobów działania: 1) punitwny i dyscyplinujący, 2) wzmacniający ofiarę, 3) mediacyjny, 4) odbudowujący, 5) wspierający grupę, 6) przyjmujący wspólną odpowiedzialność (Rigby, 2011). Badania pokazują, że nauczyciele mają tendencję do stosowania jednego rodzaju interwencji, mianowicie tradycyjnego modelu punitwno-dyscyplinującego i w wielu przypadkach nie mają świadomości istnienia innych znacznie bardziej efektywnych metod (Rigby, 2011). Może to być jednak związane z podejściem preferowanym bądź narzuconym przez system szkolny, co zawęży działania podejmowane przez nauczycieli.

W wypowiedziach badanych dotyczących cech uczniów prześladowanych najwięcej badanych wskazywało na introwertyczne cechy charakteru oraz szeroko pojętą odmienną i inność w zakresie wyglądu, zamożności i zachowania. Istotnym czynnikiem jest także według badanych trudna sytuacja rodzinna oraz nieakceptowane zachowanie. Wskazane przez respondentów cechy potwierdzają charakterystykę potencjalnej ofiary wynikającą z dotychczasowych badań. Ofiara jest inna ponieważ inaczej wygląda, inaczej się zachowuje, pochodzi z rodziny innej niż większość dzieci, ma inne zainteresowania i podejście do nauki (Coloroso, 2015; Olweus 2002; Tłuściak-Deliowska, 2016; Wójcik i in., 2015).

Według Thornberga (2013) podział na „inne/odbiegające od normy” ofiary prześladowania i „normalną” resztę wynika z faktu, że proces prześladowania jest kolektywny. Wybierając na ofiarę osobę, posiadającą odmienną cechę uczniowie nie będący ofiarami dokonują porównania ofiara – inna, a my normalni zapewniając sobie zarówno bezpieczeństwo, jak i spokój sumienia. Moralnie dystansuje się od odpowiedzialności, tłumacząc swoje zaangażowanie w prześladowanie lub brak wsparcia i obrony ofiary (Bandura, 2004).

Mimo niewielkiej próby, przeprowadzone badania pokazały różnicę między zauważaniem i rozpoznawaniem konkretnych przejawów prześladowania rówieśniczego, a podejmowaniem efektywnych działań interwencyjnych. W badaniach nauczyciele nie zostali zapytani wprost czy uczniowie będący ofiarami przemocy zgłaszają problem i proszą o pomoc, jednak w odpowiedziach deklarowali, że znaczna część uczniów tego nie robi. Ponadto przedstawione sposoby reagowania nie należą do tych najefektywniejszych, poza garstką opisanych działań kompleksowych. Należałoby zastanowić się czy sytuacja wynika z interpretacji zdarzeń, braku wiary we własną sprawczość, nieodpowiedniego przygotowania czy z rozwiązań narzuconych przez szkołę lub też przeciążenia obowiązkami dydaktycznymi i szkolną biurokracją. Nie ulega wątpliwości, że

nauczyciele chcieliby efektywnie rozwiązywać problemy interpersonalne w swoich klasach i prowadzić zgrane, wspierające się zespoły (Wójcik i in., 2015).

Problem nie leży więc w cechach indywidualnych osób wykonujących ten zawód, a raczej w kontekście szkoły i samej roli wychowawcy i nauczyciela. Jest to rola dość specyficzna, bardzo wymagająca poza tym nie do końca jasna, wewnętrznie niespójna i często niezgodna z innymi rolami (Konarzewski, 2008). Nauczyciele, zwłaszcza wychowawcy ponoszą duże koszty psychiczne związane z odpowiedzialnością za uczniów, nieodwracalnością i oddziaływaniem swoich decyzji. Według Janowskiego (1998) nauczyciel musi być ustawicznie gotowy do podejmowania decyzji i natychmiastowych reakcji. Dodatkowo wychowawcy klas są obarczeni wieloma obowiązkami biurokratycznymi, co utrudnia efektywną pracę z uczniami. Mimo ogromnej odpowiedzialności i skomplikowanej roli wychowawcy klasy przyznają, że mimo posiadanego wykształcenia brakuje im praktycznego przygotowania do tej ważnej roli (Wójcik i in., 2015). Twierdzą, że sami zdobywali umiejętności i doświadczenie, korzystając jedynie z rad starszych kolegów i własnej intuicji. Tylko 16% badanych wychowawców zadeklarowało, że czują się pewnie w swojej roli i dobrze prowadzą klasę i wiedzą w jaki sposób zapobiegać prześladowaniu i w jaki sposób interweniować. Pozostałym tej pewności wyraźnie brakuje. Wydaje się więc zasadne zwrócenie szczególnej uwagi na szkolenie wychowawców klas w zakresie zarządzania grupą rówieśniczą i tworzenia wspierającego klimatu klasy (Ostaszewski, 2012; Veenstra i in., 2014;). Rozwiązania obejmujące cały kontekst szkolny, budujące pozytywny klimat grupy rówieśniczej i zwiększające odpowiedzialność świadków przemocy są najskuteczniejsze, należy więc wspierać wychowawców w ich wprowadzaniu. Z badań Olweusa (2002) wynika, że nauczyciele, którzy odbyli szkolenie z zakresu przeciwdziałania przemocy szkolnej potrafią podejmować skuteczniejsze działania. Także Kulesza (2011) pokazał, że doskonalenie umiejętności z zakresu przeciwdziałania przemocy jest doskonałym środkiem prewencyjnym. Wychowawcy pierwszych klas szkół gimnazjalnych na Śląsku, którzy odbyli szkolenia i przeprowadzili prewencyjny projekt budujący zespoły klasowe i tym samym przeciwdziałający przemocy uzyskali znakomite efekty w zmniejszeniu zachowań przemocowych.

LITERATURA

- Bandura, A. (2004). Selective exercise of moral agency. W: T.A. Thorkildsen, H.J. Walberg (red.), *Nurturing Morality* (s. 37-57). Boston: Kluwer.
- Bauman, S., Del Rio, A. (2006). Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of Educational Psychology*, 98, 1, 219-231.
- Boulton, M. J. (1997). Teachers' views on bullying: Definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 2, 223-233.
- Bradshaw, C., Sawyer, A., O'Brennan, L. (2007). Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff. *School Psychology Review*, 36, 3, 361-405.
- Braun, V., Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3, 2, 77-101.

- Coloroso, B. (2015). *The bully, the bullied and the not-so-innocent bystander*. Canada: Harper Collins.
- Craig, W.M., Pepler, D., Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21, 1, 22-36.
- Deptuła, M. (2006). Zmiany w zakresie kompetencji społecznej zachodzące u uczniów starszych klas szkoły podstawowej. W: M. Deptuła (red.), *Diagnostyka i profilaktyka w teorii i praktyce pedagogicznej* (s. 189-207). Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Deptuła, M. (2013). *Odrzucenie rówieśnicze. Profilaktyka i terapia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Espelage, D.L., Swearer, S.M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32, 3, 365-430.
- Frey, K.S., Hirschstein, M.K., Edstrom, L.V., Snell, J.L. (2009). Observed reductions in school bullying, nonbullying aggression, and destructive bystander behaviour: A longitudinal evaluation. *Journal of Educational Psychology*, 101, 2, 466-465.
- Garstka, T. (2013). *Postawy i oddziaływania dorosłych w przeciwdziałaniu przemocy rówieśniczej*. http://s1.ore.iq.pl/oreglowna/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=55:profilaktyka-agresji-i-przemocy&Itemid=1148
- Gini, G., Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics*, 123, 1059-1065. doi: 10.1542/peds.2008-12
- Graham, S. (2010). What educators need to know about bullying behaviors. *Phi Delta Kappan*, 92, 1, 66-69.
- Hektner, J.M., Swenson, C.A. (2012). Links from teacher beliefs to peer victimization and bystander intervention tests of mediating processes. *Journal of Early Adolescence*, 32, 516-536.
- Janowski, A. (1998). *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa: WSiP.
- Jimerson, S.R., Swearer, S.M., Espelage, D.L. (2010). International scholarship advances science and practice addressing bullying in schools. W: S.R. Jimerson, S.M. Swearer, D.L. Espelage (red.), *Handbook of bullying in schools* (s. 329-345). New York: Routledge.
- Konarzewski, K. (2008). *Sztuka nauczania. Szkoła*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kulesza, M. (2011). *Klimat szkoły a zachowania agresywne i przemocowe uczniów*. Łódź: Wydawnictwo uniwersytetu Łódzkiego.
- Mazur, J., Małkowska, A. (2003). Sprawcy i ofiary przemocy wśród uczniów w Polsce. *Medycyna Wieku Rozwojowego*, 7, 1, 121-134.
- Mazur, J., Kołolo, H. (2006). Związek między przemocą rówieśniczą w szkole a samopoczuciem psychicznym uczniów gimnazjum. Dziecko Krzywdzone. *Teoria Badania Praktyka*, 5, 1, 80-92.
- Mishna, F., Scarcello, I., Pepler, D., Wiener, J. (2005). Teachers understanding of bullying. *Canadian Journal of Education*, 28, 4, 718-738.
- Newman, R.S., Murray, B.J. (2005): How students and teachers view the seriousness of Peer harassment: When is it appropriate to seek help? *Journal of Educational Psychology*, 97, 3, 347-365.
- Nowakowska, A., Przewłocka, J. (2015). *Szkoła oczami uczniów: relacje z nauczycielami i kolegami oraz przemoc szkolna*. Raport z badania jakościowego IBE.
- Oldenburg B., Duij M., Sentse M., Huitsing G., Ploeg R., Salmivalli Ch., Veenstra R. (2014). Teacher characteristics and peer victimization in elementary schools: A classroom-level perspective. *Journal of Abnormal Psychology*, 123, 1, 33-44.

- Olthof, T., Goossens, F.A., Vermande, M.M., Aleva, E.A., van der Meulen, M. (2011). Bullying as strategic behavior: Relations with desired and acquired dominance in the peer group. *Journal of School Psychology*, 49, 3, 339-359.
- Olweus, D. (1993a). Bully/victim problems among schoolchildren: Long-term consequences and an effective intervention program. W: S. Hodgins (red.), *Mental disorder and crime* (s. 317-349). London, UK: Sage.
- Olweus, D. (1993b). Bullies on the playground. W: C. Hart (red.), *Children on playgrounds* (s. 85-128). Albany, NY: State University of New York Press.
- Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: Facts and interventions. *Current Directions in Psychological Science*, 4, 196-200.
- Olweus, D. (2002). *Bullying at school*. Malden: Blackwell Publishers.
- Ostaszewski, K., Rusecka-Krawczyk, A., Wójcik, M. (2011). Czynniki chroniące i czynniki ryzyka związane z zachowaniami problemowymi warszawskich gimnazjalistów klasy I III (s. 50-51). Warszawa: Zakład Psychologii i Profilaktyki Zdrowia Psychicznego „Pro-M”.
- Ostaszewski, K. (2012). Pojęcie klimatu szkoły w badaniach zachowań ryzykownych młodzieży. *Edukacja*, 120, 4, 22-38.
- Ostrowska, K., Surzykiewicz, J. (2005). *Zachowania agresywne i przemocowe w szkole. Badania porównawcze 1997 i 2003*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Pecjak, S., Pirc, T. (2015). Predictors and forms of intervention in peer bullying: Pre-service teachers vs. teachers. *The New Educational Review*, 39, 264-276.
- Pellegrini, A.D., Long, J.D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 2, 259-280.
- Rodkin, P.C., Hodges, E.V. (2003). Bullies and victims in the peer ecology: Four questions for psychologists and school professionals. *School Psychology Review*, 32, 3, 384-400.
- Rigby, K., Smith, P.K., Pepler, D. (2004). Working to prevent school bullying: Key issues. W: P.K. Smith, D. Pepler, K. Rigby (red.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (s. 4-10) Cambridge: University Press.
- Rigby, K. (2011). What can schools do about cases of bullying? *Pastoral Care in Education*, 29, 4, 273-285.
- Rigby, K. (2012). *Bullying interventions in schools: Six basic approaches*. West Sussex: The Wiley-Blackwell Publishing Ltd.
- Rodkin, P.C., Hodges, E.V. (2003). Bullies and victims in the peer ecology: Four questions for psychologists and school professionals. *School Psychology Review*, 32, 3, 384-400.
- Sairanen, L., Pfeffer, K. (2011). Self-reported handling of bullying among junior high school teachers in Finland. *School Psychology International*, 32, 3, 330-344.
- Salmivalli, C. (2014). Participants roles in bullying: How can peer bystanders be utilized in interventions? *Theory Into Practice*, 53, 4, 286-292.
- Smith, P.K. (2010). Bullying in primary and secondary schools: Psychological and organizational comparisons. W: S.R. Jimerson, S.M. Swearer, D.L. Espelage (red.), *Handbook of bullying in schools. An international perspective* (s. 137-150). New York: Routledge.
- Stephenson, P., Smith, D. (2002). Why some schools don't have bullies. W: M. Elliott (red.), *Bullying: A practical guide to coping for schools* (s. 12-25). Harlow: Pearson Education Limited.
- Thornberg, R. (2013). School bullying as a collective action: Stigma processes and identity struggling. *Children & Society*, 29, 4, 310-320.
- Tłuściak-Deliowska, A. (2013). Deklaracja postaw wobec przemocy rówieśniczej wśród gimnazjalistów. *Psychologia Rozwojowa*, 18, 3, 75-86.

- Tłuściak-Deliowska, A. (2014). Interwencja rówieśników w sytuacji dręczenia szkolnego. Rola czynników kontekstowych. Implikacje praktyczne. *Studia Edukacyjne*, 32, 303-320.
- Tłuściak-Deliowska, A. (2015). Przekonania gimnazjalistów dotyczące dręczenia szkolnego. *Szkoła Specjalna*, 1, 18-29.
- Tłuściak-Deliowska, A. (2015a). Nauczyciel a przemoc rówieśnicza wśród uczniów. *Ruch Pedagogiczny*, 3, 155-172.
- Tłuściak-Deliowska, A. (2016). Retrospektywne spojrzenie na przemoc rówieśniczą w szkole. *Kultura i Edukacja*, 3.
- Unnever, J.D., Cornell, D.G. (2003). The culture of bullying in middle school. *Journal of School Violence*, 2, 2, 5-27.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M.I Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology*, 106, 4, 1135-1143.
- World Health Organization. (2011). *Healthy policy for children and adolescents*, 6. doi: http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/163857/Social-determinants-of-health-and-well-being-among-young-people.pdf?ua=1
- Wójcik, M. i Kozak, B. (2015). Bullying and exclusion from dominant peer group in Polish middle schools. *Polish Psychological Bulletin*, 46, 1, 2-14.
- Wójcik, M., Hełka, A., Kozak, B., Błońska, M., Garbaciuk, A. i Małczak, M. (2015). Zapobieganie wykluczeniu rówieśniczemu w gimnazjum. *Edukacja*, 3, 134, 123-140.
- Wójcik, M., Mondry, M. (w druku). *Student action research: preventing bullying in secondary school*.

TEACHERS' PERCEPTION OF BULLYING AND ITS PREVENTION IN SCHOOL CONTEXT

The purpose of this study was to examine teachers' perceptions of bullying behaviors among secondary schools' students. Teachers (89 people) completed a questionnaire on different types and manifestations of bullying (physical, verbal, relational, sexual and cyber), children's reactions to the acts of bullying, and their schools' interventions aiming at prevention of bullying occurrence. Qualitative and quantitative analyses were performed. All the teachers reported the incidents of bullying in schools, however not in the same frequency. Although, 58% of respondents indicated that their schools engaged in multifaceted programs against bullying behaviors, only 8% of teachers described actions involving parents, psychologists, or direct interventions with the perpetrators and victims. Punishment as a main reaction to bullying was indicated by 26% of respondents. The teachers indicated that "being different" was the most frequent reason for peer exclusion and bullying. The majority of teachers declared that their students do not tell them about acts of bullying and that the students' efficacy in coping with bullying behaviors is low.

Key words: bullying in school context, teachers' perception of bullying, prevention of bullying in the school, reaction to bullying in the school

TRAUMA POWOJNIA JAKO ŹRÓDŁO KRYZYSÓW BEZ GRANIC

Augustyn Bańka

SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny,
Wydział Zamiejscowy w Katowicach

Wojny są nieodłączną częścią cywilizacji i w skali globalnej nie ma właściwie takiego dnia, w którym nie toczyłaby się jakaś mniej lub bardziej okrutna wojna. Tak jak nie do uniknięcia jest to, że wojny wybuchają, tak samo nie do uniknięcia jest to, że nie kończą się one w jednym momencie, ale skutkują tym, co Peter Sloterdijk (2009) określa mianem „post-war periods”. Są to długie okresy wychodzenia z syndromu traumy przeżyć wojennych nazwanego przez Tony Judta (2008) „post-war syndrome”. Jest to proces stopniowego przywracania równowagi psychicznej (*recovery*) i normalizowania życia poprzez osiąganie powojennego dobrostanu (*postwar wellbeing*) (Deacon i Sullivan 2010), którego docelowym optimum jest „dobrostan marzeń” (*well-enough* – Lorion 2000). Wojna i „powojnie” (*post-war period*) tworzą zatem w miarę spójny cykl, którego końcem nie jest bynajmniej wieczny pokój, ale ewoluujący proces redefiniowania dobrostanu marzeń (Barakat i Zyck 2009), którego efektem jest najczęściej kolejna wojna (Judt 2008). Co więcej, nieprzewidywalne skutki wojen prowadzonych w różnym czasie poddawane są różnym narracjom (Nordstrom 1997), komplikując procesy powojennej normalizacji i budowania dobrostanu marzeń tak na poziomie jednostek, jak i narodów oraz społeczności międzynarodowych.

Przyczyny powstawania wojen są złożone, ale jedną z najważniejszych zawsze pozostaje syndrom mentalny powstający w umysłach ludzi w efekcie nieprzewidywalnych różnic zdań oraz konfliktów (Coser 2009). Przykładem tego jest II Wojna Światowa, która wybuchła w wyniku resentymentu spowodowanego skutkami I Wojny skumulowanymi w konstrukcie mentalnym, społecznym i finansowym zwanym „syndromem weimarskim” (Sloterdijk 2008). Pamięć wojny i związany z nią resentyment (Nordstrom 1997, Sakai 2009), są jednymi z najwcześniej rozpoznanych i najlepiej opisanych mechanizmów procesu normalizacji powojennej oraz budowania dobrostanu marzeń, ze względu chociażby na jego paradoksy. Najogólniej polegają one na irracjonalnym odtwarzaniu i wzmacnianiu urazów psychicznych, których źródłem były działania wojenne zamiast ich usuwaniu (Coser 2009). W arty-

Tekst ten jest też publikowany pod tytułem Trauma powojnia jako wyobcowanie transformowane w procesie definiowania dobrostanu marzeń i jakości życia w: A. Wudarski (red.), *W poszukiwaniu jakości życia. Studium interdyscyplinarne* (s. 485-508). Wydawnictwo Naukowe Akademii im. Jana Długosza, Częstochowa: 2014.

kule tym przedstawione zostaną mechanizmy psychologiczne konstruowania i rekonstruowania dobrostanu marzeń jako środka osiągnięcia jakości życia w sukcesywnie postępujących po sobie okresach powojnia. Podstawową tezę niniejszego artykułu stanowi podzielane przez coraz większą liczbę badaczy założenie (Judt, 2007), iż towarzyszące wojennym doświadczeniom traumy tak naprawdę nigdy nie kończą się jednorazowym procesem normalizacji poczucia zdrowia psychicznego i realizacji dobrostanu marzeń. O ile dobrostan marzeń bezpośredniego powojnia może oznaczać zdolność jednostek do wytrzymywania i przezwycięzania trudności życiowych i dążenia do zdrowia oraz jakości życia (Lorion, 2000), o tyle dobrostan w bardziej odległych okresach powojnia staje się coraz bardziej skomplikowaną i irracjonalną konstrukcją umysłową. Główną tego przyczyną jest zmiana wraz z upływem zakończenia wojny konfliktu rzeczywistego na konflikt nierzeczywisty, i co za tym idzie wypieranie z życia umysłowego czynników racjonalnych przez czynniki irracjonalne. Uwaga w artykule tym skupia się więc głównie na analizie ewolucji syndromu powojnia w kontekście kreowania czynników irracjonalnych, których skutkiem są kolejne metamorfozy definicji obcych i obcości.

Skutki psychologiczne (Ainsworth i in., 1978; Bolwby, 1973) i społeczne (Wheen, 2009) tak totalnych wojen jak II Wojna Światowa nie tylko mają znamiona długiego trwania, ale także zdolność ewoluowania w kolejnych okresach powojnia. Jak wykazały obserwacje Bolwby'ego (1973) i Ainsworth (1978) wojna dokonała ogromnego spustoszenia w sferze więzi międzyludzkich, co spowodowało m.in. powstanie w psychologii jednego z najważniejszych w drugiej połowie dwudziestego wieku nurtu badawczego w zakresie teorii przywiązania. Poszczególne okresy powojnia stanowią krytyczne momenty ewolucji procesu powojennej normalizacji i budowania wizji dobrostanu marzeń oraz jakości życia. W każdym z tych okresów pojawia się inna gramatyka moralna i dominuje inna narracja psychologiczna (Nordstrom, 1997; Seeman, 1971), co przejawia się m.in. w innym definiowaniu takich pojęć jak wróg, obcy, alienacja i obcość. Ewolucowanie okresów powojnia polega więc na stałym re-konstruowaniu kategorii obcego i obcości, w niekończących się próbach uchwycenia istoty dobrostanu marzeń i zdefiniowania prawdziwej jakości życia. W każdym okresie powojnia ludzie inaczej odczuwają dobrostan marzeń i inaczej definiują jakość życia, a sposób identyfikacji tych zjawisk w doświadczeniu codzienności staje się znakiem rozpoznawczym osiągnięć jednostek i grup ludzkich w sferze normalizacji oraz zdrowia psychicznego.

SPUŚCIZNA WOJNY – TRAUMA, WYOBECOWANIE I NIENAWIŚĆ

II Wojna choć skończyła się w 1945 r. to jej skutki tkwią w umysłach ludzi w większości krajów europejskich po dzień dzisiejszy. Ewolucję badań w kolejnych okresach powojnia nad wpływem traumy doświadczenia wojennego na zdrowie i codzienne funkcjonowanie ludzi przedstawiła m.in. w swojej pracy *Traumatyczny stres* (1998) Maria Lis-Turlejska. Jak to zostanie udowodnione w dalszej części artykułu paradoks powojnia polega na tym, że psychiczne skutki

wojny są dziedziczone transgeneracyjnie i emocje związane z pamięcią wojny są często silniejsze w generacjach, które nie miały bezpośredniego kontaktu z bezpośrednimi czy pierwotnymi skutkami wojny (Sakai, 2009). Wojna zmienia kulturę i zmiana ta stale uwidacznia się w świadomości ludzi poszukujących dla siebie wzorów tożsamości oraz znaczeń, które łączyłyby ich między sobą i ze środowiskiem.

Społeczeństwa i jednostki dotknięte syndromem traumy powojnia ulegają charakterystycznej dwuznaczności, której nieodłączną cechą jest zmaganie się ze sobą w kategoriach realnie i potencjalnie doznawanego dobrostanu, w relacji do bezpośredniego i dalszego otoczenia społecznego. Społeczeństwa dotknięte syndromem powojennej traumy bezwiednie i automatycznie kreują sobie wrogów, jak też konstruuja stany wyobcowania czy to od siebie samych, innych ludzi, swojego środowiska, czy też z istotnych znaczeń życia codziennego.

Przyczyny doświadczenia alienacji – w sensie kulturowego odłączenia (*cultural estrangement*), samoodłączenia (*self-estrangement*), bezsilności (*powerlessness*) i izolacji społecznej (*social isolation*) (Seeman, 1971) – oraz kreowania wrogów (*strangers*) są we współczesnych społeczeństwach złożone. Procesy te wiążą się ze wzrastającą złożonością społeczną, wielością wyborów, technologią, urbanizacją oraz biurokracją. Alienacja jest jednak największym problemem w społeczeństwach najsilniej dotkniętych skutkami II Wojny, bowiem wciąż jest żywotnym wyznacznikiem normalności. Syndrom powojnia wyrasta z doświadczonej oraz odziedziczonej traumy, jak też z pamięci indywidualnej i zbiorowej miejsca (deJong, 2002). Jeśli chodzi o Europę poszczególne społeczeństwa różnią się doświadczeniem wojny, rozległością pamięci o wojnie i potrzebą rozliczenia się z nią w sferze koherencji oraz ciągłości własnej tożsamości (Judt, 2008).

Społeczeństwo polskie, jak niewiele społeczeństw na świecie, doznało szczególnie rozległych i głębokich zniszczeń psychicznych pod wpływem zdarzeń wojennych, które M.Zaremba (2012) ujmując terminem „wielkiej trwogi”, obejmującej lata 1944–1947. Pojęcie to wg autora obejmuje nie tylko alienację, lęk, strach, traumę, ale także anomie przemieszaną ze świadomością braku wyraźnych granic między zbrodnią a zwykłym odruchem obronnym. Holokaust dokonany na społeczeństwie polskim (Lukas, 2012) nie skończył się wraz z zakończeniem okupacji przez Niemcy. Na miejsce okupanta niemieckiego wkraczały wojska sowieckie, których okrucieństwo dla ogromnej liczby Polaków nie różniło się wiele do poprzedników.

II Wojna to konflikt między państwami i narodami, w którym strony definiują wroga i obcość z różnych perspektyw. Niemcy jako główni sprawcy wojny pozycjonowali obcych odwołując się do resentymentu, który w intencji narodu i jednostek miał być pamięcią, a stał się historią (Sloterdijk, 2008). Obcy to wszyscy ludzie, którzy w świadomości społecznej byli winni upokorzenia Niemiec po I Wojnie, a więc przede wszystkim Żydzi i Polacy. Proces kreowania obcych przez społeczne, kulturowe i humanitarne wykluczenie sprawców nieszczęść przybrał w świadomości Niemców charakter, który Sloterdijk (2009) określa jako epicki. Skutkiem tego ukształtowała się w społeczeństwie niemieckim fałszywa świadomość wskazująca winowajców własnych nieszczęść, jak też

powodująca wyobcowanie nie tylko od Żydów i Polaków, ale od większości sąsiadów. Na poziomie afektywnym kreowaniu wrogów i wyobcowania towarzyszy występowanie najsilniejszych emocji i eskalacja uczuć wrogości do skrajnej nienawiści (Coser, 2009).

Ludzie z takich krajów jak Polska poddani zostali fizycznej eksterminacji na niespotykaną dotąd w historii wojen skalę. Z momentem wybuchu wojny tożsamość jednostek i grup etnicznych zaliczonych do kategorii wroga i obcości została jednocześnie zdefiniowana z pozycji patologicznej nienawiści. Ludzie ci w obliczu okrucieństwa i dehumanizacji swojej tożsamości, jak również przestrzennej gettoizacji, zareagowali obronnie. Pierwszą reakcją było kreowanie kategorii wroga i obcości na swój własny sposób. Dla ludzi dotkniętych terrorem, doświadczających ludobójstwa, pozbawionych cech człowieczeństwa obcy to przede wszystkim oprawcy, ale nie tylko. Część ludności poddanej terrorowi wojennemu jak Żydzi została automatycznie wykluczona ze społeczeństwa, któremu przysługują ludzkie prawa. Część jak w przypadku Polaków z Wielkopolski została potraktowana jako podludzie i wypędzona do getta na skalę semi-państwową, jaką stanowiła Generalna Gubernia. Natomiast jeszcze inna część postawiona została w sytuacji bądź wymuszonego wyboru narodowego statusu, bądź wyboru dobrowolnego. Tak np. Ślązacy i Kaszubi dostali nie do odrzucenia ofertę wyboru, czy chcą być drugiej kategorii Niemcami jako Volksdeutsche i uchronić się przed eksterminacją, czy godzą się na status podludzi poddanych eksterminacji (Kaczmarek i in., 2012). Część rdzennie polskiej ludności z Podhala wybrała natomiast drogę konwersji dobrowolnej przyjmując status Volksdeutsche'a, stając się tym samym obcymi i oprawcami dla swoich sąsiadów i krewnych, którzy nie poszli drogą zdrady (Szatkowski, 2012).

O ile wyobcowanie ludzi zaliczonych przez Niemców do kategorii wrogów było definiowane głównie w relacji do agresora, o tyle w przypadku innych grup Polaków było to samoodłączenie w relacji do swojego *etnica*. Zjawisko to nosi nazwę self-hatingu (nienawiści do swojej grupy etnicznej) i jest efektem patologicznej różnicy zdań w odniesieniu do poczucia tożsamości wewnątrz grupy etnicznej i jest reakcją na członkostwo w grupie dyskryminowanej (Finlay, 2005). Pojęcie self-hatingu jako specyficznego syndromu wrogości wobec własnej grupy etnicznej wprowadził do psychologii Kurt Lewin (1940/1997). Początkowo pojęcie to odnosił tylko do nienawiści w społeczności żydowskiej, ale jak zauważył Lewin po swoim przeniesieniu się do USA, syndrom „etnofobii” czyli nienawiści wobec swoich cechuje również inne grupy etniczne, takie jak Polaków czy Włochów. Z jednej strony, jest to naturalna reakcja na dyskryminację zewnętrzną przez inne grupy etniczne oraz na konflikt wewnątrzgrupowy nią spowodowany (Monteith i Winters, 2002; Robinson i Wilkowski, 2006). Z drugiej strony, jest to reakcja na przynależność do grupy pokrzywdzonej w statusie społecznym i poddanej silnej dyskryminacji, w której rodzi się konflikt między mobilnymi w strukturze społecznej zwolennikami ideologii merytokracji a członkami grupy, którzy nie widzą szans na wyjście i awans w strukturze grup społecznych (Lalonde i Silverman, 1994). Pierwsi, hołdując przekonaniu, że wyjście poza niski status społeczny własnej grupy leży w zasięgu osób zdolnych do wysiłku, czynu oraz w zależności od umiejętności

wykazania się innymi uzdolnieniami. Drudzy są raczej przekonani, że granice międzygrupowe są nieprzekraczalne i w związku z tym jedynym możliwym ruchem jest wzmocnienie tożsamości społecznej i spójności grupowej (Tajfel i Turner, 1979).

Okres II Wojny Światowej w równym stopniu co w społeczności żydowskiej wystawił na próbę spójność społeczną Polaków oraz poczucie wartości wynikające z przynależności etnicznej. Brutalizm działań wojennych, totalny terror okupacji, skrajne upokorzenie spostrzegane przez co bardziej subtelne umysły jako zezwierżenie rodzaju ludzkiego wywoływało różne reakcje u różnych ludzi – od adaptacji, poprzez samoobwinianie się, po skrajne reakcje związane z samobójstwem. W okresie wojny pojęcie dobrostanu marzeń dla większości nie sięgało dalej niż przetrwać fizycznie konflikt wojenny, a materialna jakość życia rzadko przekraczała przysłowiową pełną miskę. Ci z kolei, których los rzucił w zawierusze wojennej daleko od domu mieli trudne do przewyciężenia bariery przystosowania na obczyźnie. Najbardziej wymowne są w tym kontekście zapiski doświadczeń wojennych Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej (2012) wydane pod znamienym tytułem „Wojnę szatan spłodził”. Poetka w obliczu takich katastrof osobistych jak kryzys w małżeństwie z oficerem lotnictwa, choroba i udręka emigracji odbiera czas wojny w środowisku angielskim jako nie do zniesienia upokorzenie, którego źródłem są nie tyle zachowania agresora, co zachowania rodaków w sytuacji upokorzenia. Jej gorzkie obserwacje dotyczące natury ludzkiej w sytuacjach emigracyjnego życia wojennego przywiodło ją do trudnego do zaakceptowania odkrycia, że w sytuacjach granicznych ludzie myślą bardziej kategoriami „mieć” niż „być”. Stąd też jej skrajnie nienawistne opinie, jak to, że „wstydzę się swojego plemienia”, w których rodaków nazywa „Polactwo”, a żony oficerów „kurwami”.

W obecnych czasach self-hating i etnofobia rozciągają się na wszystkie grupy oraz wszystkie narody, poczynając od Żydów (Segev, 2012) i Polaków (Szatkowski, 2012), a skończywszy na Japończykach (Kersten, 2009) oraz Amerykanach (Hollander, 1992). II Wojna Światowa uruchomiła na niespotykaną skalę samonapędzający się mechanizm samonienawiści oraz etnofobii, w którym rolę bohaterów odgrywają zarówno sprawcy holocaustu, jak i ich ofiary.

OKRESY POWOJNIA JAKO CZAS SAMOREGULACJI I RACHUNKU SUMIENIA

Jak zauważa Tony Judt (2008) powojnie jako czas następujący po wielkiej traumie wojennej jest dla zwykłych ludzi czasem psychicznej samoregulacji w znaczeniu powrotu do psychicznej równowagi i zdrowia oraz normalizacji życia w sensie materialnej jakości życia. W różnych krajach i grupach dotkniętych wojną proces ten przebiega inaczej i w różnym tempie, ale mniej więcej wg tych samych uniwersalnych reguł psychologicznych zmagania się z potraumatycznym stresem (Lis-Turlejska, 1998). Ale, jak zwraca uwagę Peter Sloterdijk (2009), okresy powojnia z punktu widzenia samoregulacji kulturowej są czasem, w którym następuje proces normalizacji zdeformowanej przez

wojnę świadomości społecznej i kulturowej. Jest to czas, w którym zachodzą procesy rozliczania skutków wojny przez tych co ją przegrali (*defeted*) i tych, co ją wygrali (*victors*). Mentalne budowanie uzasadnień dla wyniku wojny jest ważnym czynnikiem warunkującym spostrzeganie siebie i definiowanie tego, co to oznacza być zwycięzcą, a co pokonanym. Zwycięzcy i pokonani mają tendencję do przypisywania różnych faktów dotyczących bycia zwycięzcą i pokonanym (Riding, 2012). W powojennej Europie te dwa poziomy rozliczeń z wojną, to jest indywidualny i kulturowy wzajemnie się nakładają, ale czasami idą innymi ścieżkami. O ile na poziomie reakcji psychologicznych jednostek wszyscy liczą straty wg w miarę podobnej miary bólu i cierpienia, o tyle na poziomie kulturowym bilans fałszowany jest już na samym początku kontrowersją, kto jest wygranym a kto przegranym.

W Europie powojnia nie wszystko było jasne, a kontrowersje tłumione były przez entuzjazm końca wojny. Dlatego też nie dyskutowano specjalnie o tym, kiedy i po jakiej stronie konfliktu wojennego były Włochy czy Związek Sowiecki. Ostatni temat był tematem tabu dla środowisk lewicowych niemal do chwili obecnej. Odczucia zwykłych *survivors* i polityków oraz ideologów, obserwujących wojnę z oddali jako grę, znacząco się różniły. Na przykład we Włoszech zabicie Mussoliniego wystarczyło do budowania fałszywej świadomości, że Italia jest po stronie aliantów (Oliva, 2006). W Izraelu natomiast siedem milionów żydowskich „ocalałych” z Holocaustu zostało okrzykniętych pogardliwą etykietą „mydło” (po hebrajsku „sabon”) (Segev, 2012).

Przykładem samoregulacji powojnia jest mechanizm czyszczenia zbiorowego sumienia i budowania uzasadnień dla skutków działań wojennych. Francuska i niemiecka droga do równowagi psychicznej i normalizacji codziennego życia są najbardziej wymowne a zarazem diametralnie różne. Niemcy jako strona przegrana poszły drogą, którą Peter Sloterdijk (2009) nazwał „metanoia”, a Francuzi jako strona wygrana poszli drogą „afirmacji”. „Metanoia” jest procesem przywracania równowagi i zdrowia w następstwie działań wojennych, w trakcie którego to procesu następuje re-ewaluacja normatywnych postaw wchodzących w skład syndromu metanoetycznego (*metanoethical*), będącego przyczyną wojny. Jak wiadomo w przypadku Niemiec był to syndrom weimarski, jako skutek i przyczyna klęski. Metanoia jest więc nie tylko zwykłym diagnozowaniem zakresu winy i odpowiedzialności, ale też swoistym definiowaniem *moral grammar* z perspektywy „co dalej”. Francuska droga do równowagi i zdrowia psychicznego po stresie wojny, była rozładowywaniem traumy przez afirmację (*affirmation*), czyli budowania uzasadnień oraz wyzwalać wyobraźni dla bycia zwycięzcą wbrew faktom i zdrowemu rozsądkowi (Sloterdijk 2009; Riding 2012).

Reinterpretacja wyniku wojny przez Niemców jest re-definiowaniem wrogów i obcości w łonie własnej wspólnoty narodowej. Bezpośrednie powojnie uniemożliwiało przeniesienie winy i odpowiedzialności na zewnątrz oraz odrzucenie faktu bycia winnym zarzucanym czynom. Ta sytuacja, jako stan swoistej konieczności, była wbrew pozorom dla Niemców szczęśliwym trafem, bowiem przekierowywała energię z „metanoetycznego” mesjanizmu na racjonalne działania związane z codzienną odbudową i realizowaniem normalności

przez materialną jakość życia. Odwrotny proces repozycjonowania tożsamości w reinterpretacji wyników wojny wykonali Francuzi. Wstawieni w obiektywnie nieoczywistą rolę zwycięzców (*victors*) Francuzi zmuszeni byli przepracować swoją rolę w historii wojny z kolaborantów – cieszących się w czasie wojny niebywale wysokim poziomem jakości życia musieli i współuczestników Holocaustu, w niewinnego baranka układającego nowy porządek moralny świata (Riding, 2012). W procesie afirmacji pozytywnego dla siebie wyniku wojny musieli odłączać się od poczucia winy i dostrzegania we własnej grupie narodowej obcych i obcości. Prowadziło to w prostej linii to do przywracania Francji jej wcześniejszej narodowej wielkości ku zadowoleniu samych Francuzów, jak i paradoksalnie także Niemców (Sloterdijk, 2009).

Po II Wojnie Światowej wszystkie narody podjęły trud przezwyciężenia i przepracowania jej rezultatów, ale w najgorszym położeniu znaleźli się Polacy. Jeszcze się wojna nie skończyła, a Polska z czwartą pod względem liczebności armią aliancką została spozycjonowana w schizofrenicznej sytuacji ani to zwycięzców, ni to przegranych. Okupacja niemiecka zastąpiona została okupacją sowiecką, a status narodu wolnego zamienił się w status narodu podbitego i postkolonialnego (Judt, 2009; Lukas, 2012). Wielki entuzjazm walki z jasno zdefiniowanym wrogiem zastąpiło poczucie zdrady, opuszczenia i obiektywnego zawieszenie między doznany Holocaustem a bezgranicznym poświęceniem. W sytuacji gdy wczorajsi bohaterowie z dnia na dzień stali się „plugawymi karłami reakcji”, walka zbrojna o definicję człowieczeństwa została uznana za absolutny nonsens, uniemożliwiła proces samoregulacji i oczyszczania sumienia. W miejsce dawnych wrogów i obcych pojawili się „nowi obcy”, którymi nieoczekiwanie stali się „sąsiedzi”, dawni współobywatele a obecnie wrogowie. Kto i jak kogo pozycjonował w kategoriach obcego zależało od dowolnie przyjmowanej perspektywy (Gross, 2001; Zaremba, 2012). Obiektywne fakty i czyny niewiele miały wspólnego z prawdą, gdyż fakty zastępowały słowa (Mannet, 2008). Totalne przestawienie kryteriów ewaluacji czynów i postaw doprowadziło do konstruowania przez Polaków obcości w kontrze do wszystkich możliwych procesów: komunizacji kraju, pojednania, poczucia patriotyzmu, poczucia przyzwoitości, dobra i zła. Gdy patriota walczący o godność i fizyczne przetrwanie stawał się zbrodniarzem, a zbrodniarz bohaterem wynoszonym na pomniki, ludziom trudno było zdefiniować sens życia i sens wojny. Poczucie zdrady, upokorzenia i opuszczenia zamknęły umysł Polaków w schizofrenicznej pułapce, której skutki odczuwamy do dzisiaj.

POWOJNIE JAKO WYPRACOWYWANIE NOWYCH WZORÓW MYŚLENIA

Każda pamięć z upływem czasu błędnie i im dalej oddalamy się od pierwotnego zdarzenia, tym więcej jest do niego dołączanych nowych informacji. Również pamięć wojny nie jest prostą podróżą w czasie do pierwotnych zdarzeń, ale wybiórczym przypominaniem sobie faktów w nowej atmosferze, nowym otoczeniu i nowym nastroju. Pierwsza faza powojnia w interpretacji skutków wojny to etap mentalnej dekonstrukcji rzeczywistości leżącej u podłoża konfliktu

(Coser, 2009). Jej składnikiem jest stan przywracanej równowagi zdrowotnej, a więc przewyciężenie nierównowagi emocjonalnej i duchowej umożliwiającej normalne działanie oraz pojednanie między narodami. Faza druga jest to okres latentnego powojnia, a więc okres re-interpretacji rezultatów wojny nie pod wpływem bezpośrednich odczuć i wspomnień, ale pod wpływem procesów poznawczych o charakterze rekonstrukcyjnym i prospektywnym. Obrazy wojny tracą status pierwotnych zdarzeń na rzecz zdarzeń konstruowanych w umyśle. Mówiąc językiem Lewisa Cosera (2009), konflikt rzeczywisty zastępowany jest konfliktem nierzeczywistym. Oznacza to, że pamięć retrospektywna ustępuje pamięci prospektywnej, co oznacza coraz większą dominację w świadomości społecznej powinności wobec przyszłości niż obligacji moralnych wynikających z przeszłości. W nowej pamięci wojny definiowanie kategorii obcego i obcości coraz bardziej staje się zabiegiem abstrakcyjnym opartym nie na logice dwuwartościowej, ale na heurystykach zbiorów rozmytych. Kategorie czarnobiałe My i Oni zastępowane są kategoriami rozmytymi, w ramach których wrogiem może być każdy, kogo pod tę kategorię się podstawia. Na tej podstawie faszysta nie musi być Włochem, Niemiec nazistą, a nazista nie musi być narodowym socjalistą. W konflikcie nierzeczywistym będącym przedłużeniem konfliktu rzeczywistego następuje przeniesienie agresji na obiekt zastępczy. I chociaż nie znajduje tu jeszcze zastosowania postmodernistyczna płynność, lecz moralna gramatyka przebaczenia, to i tak w tej logice zbiorów rozmytych prawda i fałsz, dobro i zło wymykają się jednoznacznej kategoryzacji na rzecz kategoryzacji hierarchicznej.

Po osiągnięciu podstawowego poziomu normalizacji życia codziennego na zadowalającym poziomie materialnej jakości życia i uchwyceniu podstawowej równowagi psychicznej, Europa powojnia przeszła z etapu odbudowy do etapu re-konstrukcyjnego, który charakteryzuje dążenie wytworzenia nowych wzorów myślenia dotyczących szczęścia, moralności i jakości relacji międzyludzkich. Pamięć podstawowej przyczyny wojny, związanej z syndromem weimarskim, wciąż silna w środowisku elit politycznych, nakazywała redefinicję pojęcia „ojczyzny w czasach powojnia” (*postwar homeland*). Uznano, że warunkiem tego, aby nie mogły powtórzyć się katastrofy takie jak II Wojna Światowa należy wtopić pojęcie „ojczyzna” w struktury ponadnarodowe wyższego rzędu. Uznano też, że dla przeciwdziałania konfliktom narodowym należy dążyć do integracji europejskiej. W ten sposób rozwinęła się idea „europeizacji”, której pierwszym etapem było utworzenie Wspólnoty Węgla i Stali przekształconej w Europejski Wspólny Rynek.

Konstruowane na poprzednim etapie normalizacji powojnia kategorie wroga i obcości stały się dysfunkcjonalne. W nowym trendzie poszukiwania wspólnot ponadnarodowych, jako gwaranta przeciwdziałającego nawrotowi egoizmów narodowych, obcy to ci, co nadal czują sentyment do państwa narodowego, a wyobcowanie oznacza dobrowolne samoodłączenie się od państwa narodowego. Podmiotowość i umocnienie obywateli są rozumiane jako proces stymulowany z zewnątrz na poziomie państwowym i transnarodowym (Bańka i Ertelt, 2011). W nowym trendzie normalizacji dawne kategorie wroga jako faszysty czy nazisty nie mają znaczenia. Liczy się motywacja przyłączenia się

do procesu europeizacji rozumianej jako idei socjalizacji, rozwoju dobrobytu materialnego i dobra wspólnego. Dlatego też w dzieło budowania tak rozumianej zjednoczonej Europy, tzn. zjednoczonej na fundamencie przebaczenia, włączają się zarówno ugrupowania chadeckie, którym zawsze były bliskie idee jedności chrześcijańskiej, jak i ugrupowania socjalistów, komunistów a nawet dawnych narodowych socjalistów.

Europeizacja jako alternatywa dla powojennej „ojczyzny” w istotny sposób zamieniła dawnych sobie wrogów na quasi wspólnotę o bliżej nieokreślonej jeszcze tożsamości europejskiej (*European identity*). Repozycjonowanie tożsamości przez niedawnych zwycięzców i pokonanych w kierunku wspólnej tożsamości na bazie pragmatycznych idei wspólnego celu było realnym osiągnięciem. Silna tożsamość narodowa w obliczu skutecznej socjalizacji społeczeństw i mentalności ulega istotnemu osłabieniu na rzecz ideologii dobra wspólnego. Dostrzegane przez zwykłych ludzi korzyści super-państwa socjalnego i integracji transnarodowej prowadzą do przyjmowania przez nich uniwersalizacji wartości europejskich za dobrą monetę. Struktury wspólnoty europejskiej są spostrzegane jako przyjazne obywatelom, działające pragmatycznie i przybliżające obywateli poprzez jakość życia do ich dobrostanu marzeń.

Sytuacja ta uległa jednak zmianie, gdy integracja pragmatyczna przekształciła się w projekt polityczny rozbudowujący maszynę superpaństwa europejskiego. Pragmatyczna polityka bezpieczeństwa socjalnego jako gwaranta jakości życia zaczęła ustępować działaniom powracającym do mesjanizmu, opartym na przekonaniu, że wrażliwość społeczna państwa i instytucji europejskich posiada niemal naturalne prawo do ingerowania w poczynania obywateli. Myślenie elit politycznych i zwykłych Europejczyków odnośnie do dobrostanu marzeń stopniowo oddala się od siebie. Mimo, że europeizacja jako wizja rozwoju poprzez bezpieczeństwo gwarantowane z zewnątrz stała się wspólnym wzorem mentalnym Europejczyków, to jednak w miarę wzmacniania integracji biurokracja Unijna pozycjonowana jest w kategoriach obcości. Budowanie europejskiego systemu dobrobytu i „nowego człowieka” zaczyna być przyjmowane przez obywateli, z jednej strony, za coś czego ciągle za mało, a z drugiej za coś, co wywołuje w nich poczucie wyobcowania. Ludzie coraz bardziej potrzebują i uzależniają się od wsparcia, a jednocześnie żywią wobec systemu transnarodowego coraz większą niechęć i obcość. Partycypacja obywatelska zanika, a w jej miejsce pojawia się europejska biurokracja i partycypacja międzyrządowa. Największym paradoksem powojnia w okresie zwiększającego się dobrobytu jest przybywanie najbardziej licznych rzesz niezadowolonych (Judt, 2008). Przyczyną tego stanu rzeczy jest rozwój nowych prądów myślowych, takich m.in. jak postmodernizm i postkomunizm (Holladner, 2002).

POSTKOMUNIZM A PRZEMONTOWANIE POWOJENNEGO PORZĄDKU TRANSNACJONALNEGO

Projekt europeizacji, jako przeciwstawny do „American way of life” w sytuacji upadku bloku sowieckiego wymagał zasadniczej przebudowy koncepcji dobrostanu marzeń i jakości życia. Upadek dawnego porządku transnacjo-

nalnego jako zakonserwowanego stanu powojnia zburzył spokój, stagnację i wizję rozwoju. Do starej Europy wraca odłączona przez żelazną kurtynę część centralno-wschodnia kontynentu, zwana Europą nową. Dla Niemiec oznacza to zadanie zjednoczenia państwa, a więc zawrócenia z drogi „metanoi” i przypomnienia sobie drogi „metanoetycznej” silnie zabarwionej mesjanizmem. Zjednoczenia państwa nie da się zrealizować bez myślenia kategoriami narodowymi (*homeland*), a więc takimi, które stoją w sprzeczności z zasadą integracji transnacionalnej. Postkommunistyczna rzeczywistość europejska wymaga re-montażu porządku transnacionalnego, co z perspektywy niemieckiej oznacza repozycjonowanie swojej tożsamości z abstrakcji ulokowanej w przestrzeni paneuropejskiej w kierunku egoistycznie zdefiniowanej przestrzeni narodowej (*homelandu*).

Dla Unii Europejskiej z kolei upadek Muru Berlińskiego oznacza zadanie zagospodarowania nowego porządku transnacionalnego poprzez zdefiniowanie na nowo granic Europy i ich przepuszczalności dla swoich i obcych. Stare pojęcia jak Wschód i Zachód tracą moc porządkującą. Modyfikacja rozwijanego przez dekadę projektu musi uwzględnić na nowo nie tylko większą liczbę i różnorodność członków powiększającej się wspólnoty, ale także nową architekturę okresu późnego powojnia. Podejmowane w tym względzie przez elity polityczne decyzje są improwizacją i przez sam ten fakt są zaskakujące dla obywateli starej części Europy, przyzwyczajonej do rosnącego dobrobytu. Wprowadzanie takiej zmiany jak Unia Monetarna wprowadziło de facto podział Europy na dwie części, a niekonsultowanie tej kwestii z obywatelami wzmocniło jedynie ich poczucie odłączenia, izolacji od biurokracji, oraz poczucie bezsilności.

Frustracja obywateli starej Unii, spowodowana poczuciem blokowania przez biurokrację europejską rozwoju ich podmiotowości, oraz poczuciem braku wpływu na przebieg zdarzeń stała się impulsem do pozycjonowania obywateli z nowych krajów jako obcych. Świącąca w niedalekiej przeszłości triumfy europeizacja jako postępująca socjalizacja przekształciła się z idei wspólnoty narodów w ideę wspólnoty międzyrządowej opartej w coraz większym stopniu na narodowym samoodłączeniu. Obcość staje się u P.Sloterdijka generalnie eufemistycznym określeniem normalizacji (Sloterdijk, 2009). W miarę jak u odłączonej od społeczeństw europejskich biurokracji unijnej rośnie złudzenie misji zbawiania świata, u Europejczyków pryska złudzenie, że super-państwo jest w stanie się o nich zatroszczyć. W ten sposób ostateczne przewyciężenie dziedzictwa II Wojny, którego symbolem był podział Europy żelazną kurtyną (Holzer, 2012), kończy się dziwnym paradoksem. Normalizacja, która oznaczała dla wszystkich pragmatyczną drogę niekonfliktowej koegzystencji między narodami przekształca się po upadku komunizmu w obcość wobec pozornie zasymilowanej na stałe w mentalności Europejczyków idei europeizacji. Jest to początek rozchodzenia się idei transnacionalnego dobrostanu marzeń oraz idei dobrostanu marzeń zakotwiczonej w interesach narodowych.

POST-HISTORYCZNY *MODUS VIVENDI* I ROZKWIAT POLITYCZNEJ PARANOI

Choć upadek komunizmu jest ogłoszony jako koniec historii (Fukuyama, 1992), to tak naprawdę jest on kontynuacją historii w najlepszym. O ile wojny w okresie historycznym polegały na mobilizacji afektywno-militarnej, w okresie post-historycznym ustępują miejsca nowym wojnom symbolicznym, w których mobilizowana jest afektywna przemoc symboliczna (Illouz, 2007). Rozpad komunizmu jako początek post-historycznego *modus vivendi* wprowadza niestabilne czasowe porozumienia. Świadomość tego rodzi potrzebę przeprowadzania nowych narracji powojnia. Potrzeba ta podsycana jest utwierdzającą się świadomością płynnej integracji. Powtarzane w kółko przekonanie, że lekarstwem na niedomaganie integracji jest więcej integracji brzmi coraz bardziej fałszywie, toteż powraca stare i najbardziej fundamentalne pytanie powojnia „co dalej?”.

Powrót narracji powojnia wraz z upadkiem komunizmu nie dziwi zważywszy na fakt, że przepracowanie historii nie było ostateczne, a w niektórych krajach jak Polska rozliczenia blokowane na wcześniejszych etapach normalizacji zostały dopiero umożliwiające po 1989 roku. W nowych narracjach II Wojny pojawiają się więc te same kwestie jak w pierwszych okresach powojnia, czyli winy i odpowiedzialności, zbrodni i kary, pamięci i przebaczenia, miłości i nienawiści. Głos w dyskusji zabierają ci sami aktorzy, a więc zwycięzcy, jak i pokonani będący bezpośrednimi sprawcami oraz ofiarami wojny. Pokonani powracają do tematu winy i kary w bardziej refleksyjny i osobisty sposób, z nieodpartą potrzebą dokończenia oczyszczania sumienia, jakby na potwierdzenie tezy Fiodora Dostojewskiego, że jeżeli jest zbrodnia musi być i kara.

Dla post-historycznych narracji powojnia charakterystyczne są dwie nowe okoliczności. Pierwsza to ta, że na temat rezultatów wojny zaczynają się wypowiadać nowi aktorzy, którzy wojny nie przeżyli, ale których zaangażowanie emocjonalne jest tak duże, że wręcz paranoiczne (Robins i Post, 1999). Dla Whena (2009) kontynuacja rzeczywistego konfliktu wojennego konfliktami zastępczymi, nierzeczywistymi stała się asumptem do nazwania całego tego okresu wymownym określeniem „golden age of paranoia”. Drugą ważną okolicznością nowych narracji powojnia jest postmodernizm (Hollander, 2002) i związane z nim przemiany kulturowe, takie jak narodziny „kultury terapeutycznej” oraz „kultury celebryckiej” (*celebrity culture*) (Furedi, 2003, 2010). Post-historyczna re-interpretacja skutków wojny cechuje się pewnym chaosem, gdyż współczesne cele dążeń są determinowane przez granice suwerenności, integracji i globalizacji. Te trzy cele są sprzeczne i nigdy nie mogą być osiągnięte jednocześnie, a w dyskursie górę muszą brać raz jedne cele, a raz inne. Od wojny przez kolejne krytyczne momenty powojnia pamięć zbiorowa w Europie zmienia się. Jest to zmiana od minimalnego wspólnego mianownika podobnych obrazów wojny kategoryzowanych jako „nienormalność” do całkowicie rozbieżnych obrazów wojny jako normalności „na opak”. Wspólna pamięć rozpada się na pamięci cząstkowe i konkurencyjne.

Udana na wcześniejszych etapach powojenna normalizacja i integracja europejska w pamięci przywoływanej w dyskursie post-historycznym ulega

deformacji. W Europie zawsze istniały dwie drogi prowadzące do tzw. „początku założycielskiego” (Brague, 1992). Jedna to droga “pożyczki kulturowej” czyli poczucia niższości, a druga to “droga autochtoniczności” czyli poczucia własnej wartości i źródeł własnej autonomicznej kultury. W post-historycznym *modus vivendi* zapomina się, założenie EWG było wzorowane na wcześniejszej chrześcijańskiej integracji Europy. W akcie założycielskim aktywną rolę odegrali chrześcijańscy demokraci i akt ten był niczym innym jak realizacją pożyczki kulturowej (wcześniejszych pomysłów i wzorców). Integracja post-historyczna w Traktacie Lizbońskim zmienia drogę rozwoju Europy na autochtoniczną, która jest jednak uwarunkowana poczuciem wyższości. Poczucie wyższości jako wrażenie o charakterze uczuciowym a nie faktycznym przejawia się poprzez wyższość wobec opozycji, czyli źródła swojego uczucia. Nakazywało ono twórcom Traktatu Lizbońskiego wyobcowanie chrześcijaństwa z aktu założycielskiego integracji europejskiej, gdyż kłóciłoby się to z tym, że to nie jego autorzy mogliby być protagonistami dalszej drogi do normalizacji i realizacji dobrostanu marzeń. W ten sposób chrześcijanie spozycjonowani zostali w roli obcych i tym samym zostali uznani za głównych wrogów w nierzeczywistych konfliktach symbolicznych.

W ten sposób wszystko, co dla chrześcijan było i jest święte stało się wartością i dobrem nie tylko niebronionym, ale wręcz niepożądanym. Łamanie tabu odnoszących się do znaczących symboli chrześcijańskich stało się wręcz pożądanym elementem poprawności politycznej i nowej kultury masowej. W tym układzie łamanie tabu stało się wszechstronnym narzędziem zamazywania granic między przeżywaniem emocji a konstruowaniem emocji. Religia wykorzystywana jest zarówno do upokarzania obcych, jak i do cywilizowanego wyzwalania emocji w ramach działań kulturowych, które określane są mianem terroru symbolicznego (Harprham, 2002). Łamanie tabu przekierowywane jest przede wszystkim na tradycję jako głównego wroga postępu, przybierając różne formy bluźnierstwa w sztuce, agresywnego języka w polityce czy brutalnych zachowań w codziennych relacjach między ludźmi. Konstruowanie obcych oraz obcości w relacji do konserwatyzmu i tradycji osuwa pojęcie normalności, z jednej strony, w pułapkę patologicznej różnicy zdań (Finlay, 2005), a z drugiej strony prowadzi do inwersji znaczeń tabu z historycznego okresu procesów powojennej normalizacji.

W normalizacji post-historycznej korekcie podlegają, jak to eufemistycznie ujmuje P.Sloterdijk (2009, s. 38), „...Germany's long expected entry into the manifest stage of its normalisation whereby one has to admit that this will be, after such long deformation of history, a paradoxical first-time-round normality”. Ten etap normalizacji jest przepracowywaniem historii wg „... assumption, that without inner integral realization there can be no serious involvement of the consciousness in the horrors of German war crimes, forms an essential corrective to the commemorative events seen as a matter of course”. Ostatni akord post-historycznej powojennej normalizacji w nurcie „integral realization” prowadzi do reinterpretacji skutków wojny przez odwracanie znaczeń, zaprzeczanie faktom i konstruowanie faktów. Z jednej strony, pokonani na gruncie nowej „kultury terapii” (Furedi, 2003) domagają się prawa do

zastosowania reguły „wybacz i zapomnij”, a z drugiej wstawiają siebie w rolę głównej ofiary wojny, pozycjonując innych bądź jako winowajców tragicznych dla siebie skutków, bądź jako oddanych chorobliwej pamięci. W tym ostatnim przypadku znamieną jest uwaga P. Sloderdijka (2009, s. 36): „It has won back the trust of its neighbours – if we ignore a few poisoned depots in England and Poland where anti-German emotions reproduce anaerobically as were – and there too, where forgiveness is beyond the realms of what is humanly possible, it has evoked a certain respect as to its metamorphosis”.

Przykładem zastosowania reguły „wybacz i zapomnij” jako nowej drogi do normalizacji i dobrostanu marzeń są kontrowersyjne tezy myślicieli niemieckich, domagających się nie tyle ostatecznego zakończenia rozliczeń wojennych, co uznania realnych czynów popełnionych w trakcie wojny za moralnie „oczyszczone” w myśl zasady „co było i nie jest nie liczy się w rejestr”. Główna argumentacja wskazuje na zasadę, że każda jednostka ludzka ma prawo do wymazania winy, po uprzednio odbytej drodze odkupienia. Problem jednak tkwi w tym, że Niemcy pochodzenia żydowskiego, którzy ocalili z Holocaustu mają zupełnie inną wrażliwość w tej kwestii, która co prawda obejmuje wybaczenie, ale nie zakłada zapomnienia. Dlatego też zanurzone w kulturze terapeutycznej wyznanie Günthera Grassa (2007), dotyczące jego zaangażowania w Waffen-SS w latach młodości, spotkało się z tak ostrym sprzeciwem. G. Grass domaga się wymazania tego faktu z kategorii tabu, i przeniesienia go do kategorii normalności. Re-konstruowana przez niego wizja nowego dobrostanu marzeń, zgodnie z rozpowszechnioną w świecie zachodnim kulturą terapeutyczną, lokuje jego oczekiwania do bycia zaliczonym w poczet ofiar wojny, a nie tylko jej sprawców. W re-konstruowanej wizji własnego losu jest on ofiarą cierpienia spowodowanego koniecznością skrywania prawdy przed tłumem niezdolnym do przebaczenia. Jego zdaniem, takie cierpienie czyni go bezbronną ofiarą (vulnerable) i z tego powodu powinno to spotkać się z powszechnym zadośćuczynieniem w postaci uznania go za bohatera. A zatem, w post-historycznej narracji obcość jest skojarzona z niezdolnym do wybaczenia i zapomnienia „ciemnym tłumem”, który stoi na przeszkodzie w urzeczywistnieniu wyższej formy niż materialna jakości życia. Post-historyczna wizja dobrostanu marzeń u tych, którzy wojnę przegrali definiuje go jako pełnię poczucia integralności, w ramach której poszczególne tożsamości nie stoją we wzajemnym konflikcie.

O ile proces budowania wizji dobrostanu marzeń w pełni rozgrzeszający jednostkę z czynów popełnionych w innym czasie i przestrzeni można uznać za zrozumiałą z punktu widzenia psychologicznych zasad bilansowania życia, o tyle z punktu widzenia relacji między różnymi stronami konfliktu wojennego jest on niebezpieczny. Przede wszystkim w relacjach międzygrupowych proces „wybielania” swojej przeszłości prowadzi konsekwentnie do odwracania win, zasług, znaczeń etc. Przykładem odwracania znaczeń skutków wojny jest działalność Eriki Steinbach z niemieckiego Związku wypędzonych BdV (*Bund der Vertriebenen*). Związek odwraca rolę zwycięzców i pokonanych. Z jego perspektywy Niemcy są głównymi ofiarami wojny i to na przekór faktom, jakie pokazuje ostatni raport Michele’a Schwartza z Instytut für Zeitgeschichte z Monachium (Jendroszyk, 2012), iż na 13 członków założycieli Związku 11

miało legitymacje NSDAP lub SS. Proponowane przez BdV rozliczenia wojenne w Niemczech powracają na tory dobrze znanego z przeszłości resentymentu zarówno w płaszczyźnie re-konstrukcji mentalnej, jak i kulturowej (Melendy, 2006; Macdonald, 2009). Przypisywana Karolowi Marksowi maksyma, że jeżeli historia się powtarza, to zazwyczaj w formie farsy znajduje w tym przypadku całkowite potwierdzenie.

ODREAGOWYWANIE KOMPLEKSÓW – POLSKA DROGA DO DOBROSTANU MARZEŃ I JAKOŚCI ŻYCIA

W Polsce normalizacja po upadku komunizmu była spóźnionym psychologicznym przepracowaniem skutków wojny zarówno na poziomie indywidualnym, jak i zbiorowym. Oprócz reinterpretacji samej II Wojny i następujących po niej okresów powojnia debata objęła również kwestie powojnia w perspektywie prospektywnej. W związku z tym narracje reinterpretacyjne przybrały charakter sporu zarówno o zdarzenia z przeszłości wojennej i bezpośredniego powojnia (Gross, 2002; Zaremba, 2012), jak i o rolę ciągłości tradycji w zjednoczonej i integrującej się na dwóch prędkościach Europie.

W tym spóźnionym w Polsce powojennym odkrywaniu własnej tożsamości jako produktu traumy powojnia poziom emocjonalności nabrał szybko samonapędzającej się różnicy zdań. W przeciwieństwie do Niemiec, gdzie konstrukcja obcych i obcości ewoluowała w kierunku samooczyszczania indywidualnych i zbiorowych sumień, w Polsce konstruowanie obcych i obcości poszło drogą postępującego samoobwiniania się oraz pedagogiki wstydu (*pedagogy of shame*) (Bartky, 1996). Reinterpretacja skutków wojny i powojnia w kategoriach moralnej odpowiedzialności, dokonująca się w ramach repozycjonowania polskiej tożsamości w tak odległym czasie w kategoriach winy i wstydu, jest specyficznym polskim fenomenem. Wiąże się on bezpośrednio z faktem, że Polska po zakończeniu działań wojennych znalazła się w „szarej strefie” ani zwycięzców, ani przegranych. Nierozstrzygnięcie kwestii przynależności do jednej z tych dwóch kategorii powoduje, że z chwilą gdy konflikt wojenny przestał być konfliktem rzeczywistym, a stał się konfliktem nierzeczywistym, obydwie opcje są jednakowo możliwe.

Wstyd jest uczuciowym wzorem, który można w bardzo dowolny sposób przypisywać różnym grupom społecznym, arbitralnie uznając je wprawdzie za winne określonych czynów, a następnie utwierdzać je w tym przekonaniu w nadziei, że w wyniku doznawanych afektów zmieniają swój stan świadomości a nawet zachowania. W powojniu bezpośrednio po zakończeniu działań wojennych rozliczenia w kategoriach winy i obcości przybierały bardzo gwałtowny i emocjonalny charakter, ale sentymenty te były oparte na realnych podstawach, a więc nie oderwane od pierwotnego źródła. Sądzenie winnych, tak jak gdzie indziej jak np. we Francji (Riding, 2012), przybierało charakter odgrywania się na ideologicznych przeciwnikach. Konstruowanie kategorii obcego i obcości było procesem, w którym dawni wrogowie jak np. komuniści i narodowcy toczyli mniej lub bardziej otwarty spór o rozmiary i rodzaj klęski

lub zwycięstwa, jak też o zasługi wojenne we wzajemnym spostrzeganiu siebie i swojego zaangażowania.

Rozliczenia wojenne w Polsce zostały stosunkowo szybko zastopowane i spłaszczone ze względu na to, że strony sporu miały niesymetryczny w nich udział. Emigranci wojenni zamknięci zostali na marginesie życia na uchodźstwie, w kulturze swój głos eksponowali zwolennicy tylko jednej opcji – postępu, obozu zwycięstwa, wizji dobrostanu marzeń wg nowego wspaniałego świata. Wizja dobrostanu marzeń obozu „zwycięzców” z perspektywy jeszcze nie przebrzmiałych do końca działań wojennych sprowadzała się do dwóch ofert – korzystania z jakości życia, której synonimem jest w miarę „pełna miska” oraz delektowanie się symbolami nowego wspaniałego świata, jaki chciano by budować. Fizyczne wyczerpanie wojenne oraz trauma powojnia przepełniona koszmarami ciągłej trwogi i absurdu codzienności sprawiały, że narodowe przetwarzanie skutków wojny było płytkie, jednostronne i realizowane w formie koncesjonowanego monologu. Świat kultury opanowany przez jedną tylko opcję ideologiczną szybko wylansował kategorie obcego i obcości, którymi stały się - niedawna przeszłość, reprezentujący ją ludzie, wrogowie postępu, stracone pokolenie upierające się przy paskudnej rzeczywistości (Pawelczyńska, 2012) a opierające się przed niebiańską przyszłością.

Powojenna bieda, zniszczenia i przemieszczenia przestrzenne podsuwały ludziom na niebywałą skalę szukanie schronienia dla swojej godności oraz równowagi psychicznej nie w wizjach dobrostanu marzeń, ale w codziennym aktywizmie zapewniającym jakość życia na poziomie elementarnego przetrwania. Pod tym względem proces normalizacji i osławiania traumy wojennej trochę przypomina w Polsce proces metanoi niemieckiej, a więc separacji życia wewnętrznego i wspólnotowego-praktycznego. Jest to proces, który prowadzi co prawda do specyficznej schizofrenii, jednak dzięki odciąganiu jałowych myśli ludzi od tego jak i po jakiej stronie oraz z jakim skutkiem byli zaangażowani, z pożytkiem koncentruje ich uwagę na działaniach codziennych i na materialnych wartościach życia. Sfera idei i ideologii zostaje zepchnięta do podziemia, tak jak spory na temat tego, co ludzie wiedzą. Z kolei spory na temat tego, w co ludzie wierzą i w co chcieliby wierzyć, w pierwszych okresach powojnia były jeszcze czymś nie do pomyslenia.

Wraz z upływem czasu i zacierania się w pamięci bezpośredniej wojny jako konfliktu rzeczywistego, rodził się w umysłach ludzi i w przestrzeni kultury nowy konflikt nierzeczywisty, w którym konstruowane są nowe obiekty wroga i obcości, jak reakcjonści, rewizjoniści czy zwolennicy liberalnej demokracji. Tzw. system (socjalistyczny) sprytnie wykorzystał traumę powojnia, zmuszającą ludzi do praktycznego życia w oderwaniu od ideologii, do osławiania i przejmowania za własne celów i wartości, które nakazywałyby im czujność wobec działań wroga (Robbins i Post, 1999; Kramer, 2008).

I choć w Niemczech i w Polsce w procesie normalizacji powojnia prym wiodzie metanoja, to jednak z istotną różnicą. Metanoja, oznaczająca na poziomie materialnej jakości życia koncentrację na aktywizmie, a na poziomie duchowym rezygnację z ideologicznej (epickiej) bazy narodowej, w wydaniu niemieckim realizowana jest przez pożyczkę kulturową (Brague, 1992) z myśli francuskiej

(francuska strefa okupacyjna). Natomiast metanoja w wydaniu polskim realizowana jest przez pożyczkę kulturową „stalinizmu” z jego „paranoją odgórną” (Kramer, 2008), czyli paranoiczną podejrzliwością, cenzurą oraz „psychuszką”. I choć dzięki inercji obyczajów zapożyczenia te, jak choćby zamykanie przeciwników politycznych w szpitalach psychiatrycznych (psychuszka), nie zostały przez Polaków nigdy wprowadzone do praktyki, to jednak ten szczególny wynalazek totalitaryzmu daje o sobie znać w „paranoi oddolnej”, czyli w hodowaniu podejrzliwości i czujności wyobrażonego wroga (Judt 2010). Jak zwraca uwagę T.Judt (2010) polityka strachu jest zaraźliwa i syndrom chorobliwej podejrzliwości oraz strachu przejmowane jest przez grupy, które nie mają powodów, aby do niej sięgać w nowym kontekście sporów. A jednak zaraźliwość działa, czego dowodem jest to, że coraz częściej słyszy się w Polsce nawoływania do zamykania opozycjonistów politycznych w zakładach psychiatrycznych, izolowania ich (gettoizacji) od reszty społeczeństwa, a nawet fizycznej eliminacji jako elementu psychicznie niestabilnego.

Po 1989 roku wraz z upadkiem „żelaznej kurtyny” i symbolicznym zakończeniem „zimnej wojny” (Holzer, 2012) rozgorzał w Polsce na nowo proces ponownego i przyspieszonego przerabiania historii i przepracowywania skutków wojny w kategoriach przynależności Polaków do kategorii zwycięzców i pokonanych, a co za tym idzie o spór o osądzenie winy i kary. Zaliczenie Polaków do kategorii przegranych i współwinnych Holocaustu na równi z Niemcami, albo nawet w jeszcze większym stopniu (Gross, 2001), było istnym szokiem. Powojenna trauma odżywa więc z niesamowitą energią i w nieoczekiwanym momencie dziejowym, gdyż w tej perspektywie historycznej Polacy dowiadują się, że nie byli po tej stronie konfliktu, co wcześniej myśleli i że muszą się oswajać z tym, iż są obcymi i wrogami cywilizacji. Rozpętana przez historyków akcja przepracowywania historii wojny i okresów powojnia przybiera coraz bardziej niesamowite warianty, co specjalnie nie dziwi, gdy weźmie się pod uwagę choćby wcześniejsze badania Lewisa Cosera (2009), który wskazuje na to, że konflikty powojnia jako nierzeczywiste w stosunku do rzeczywistego konfliktu wojennego są odreagowywaniem emocji na obiekcie zastępczym, w całkowitym oderwaniu od źródeł konfliktu rzeczywistego i jako takie oparte są na czynnikach w większości irracjonalnych (s. 42). Co więcej, konflikty nierzeczywiste w przeciwieństwie do konfliktów rzeczywistych nie muszą mieć dwóch stron, gdyż wystarczy, że tylko jedna strona, odczuwa potrzebę afektywnego odreagowania swoich frustracji na kanwie pozostałości konfliktu rzeczywistego i po prostu to robi.

Wybór i ustanawianie celów konfliktu nierzeczywistego jest kreowaniem wroga i obcości, a więc sytuacji, w której agresja i rozładowanie napięć stają się bardziej znaczące, a to z kolei umacnia potrzebę agresywnego napięcia (Coser, 2009, s. 39). W przepracowywanej przez historyków wersji konfliktu wojennego oraz traumy powojnia „obcy” pojawiają się jako dyżurne „kozy ofiarne”. W „Sasiadach” T.Grossa (2001) i w „Wielkiej trwodze” M.Zaremby (2012) są to ciemni chłopci, motłoch etc., ale nie bynajmniej „inteligencja” czy generalnie „my sami”. Z kolei w konfabulowanej przez P.Zychowicza (2012) alternatywnej historii II Wojny i jej powojennych skutków, ujętej pod znamienym tytułem

Pakt Ribbentrop-Beck, czyli Polacy mogli u boku III Rzeszy pokonać Związek Sowiecki, dyżurnymi obcymi są „głupie” elity intelektualne, które nie opowiedziały się po tej stronie konfliktu, co trzeba.

Drugi nurt ponownego przeżywania traumy powojnia w Polsce w ostatnich dwóch dekadach, może nawet ważniejszy od pierwszego, to nurt rozliczeń podejmowanych przez jednostki i grupy na kanwie potrzeby oczyszczenia się z przeszłości, która skończyła się po upadku muru berlińskiego. O ile pierwszy nurt jest nurtem budowania kompleksów poprzez konstruowanie i utwierdzanie obcości (etnofobii) w stosunku do swoich, drugi nurt jest procesem odreagowywania kompleksów niższości wyprodukowanych przez gettoizację w tzw. „obozie socjalistycznym”. Jest to żywotny konflikt o granice grupowe, czyli spór o drogi wyboru tożsamości możliwych, wartości i idei. Najważniejszy dylemat powojnia „co dalej” w latach dziewięćdziesiątych przyjął formę konfliktu o to, jaką drogą pójść – europeizacji versus finladyzacji, modernizacji versus sanacji, postępu versus konserwatyzmu etc.

Polskie kompleksy w epoce post-hisorycznej dały o sobie znać najsilniej w związku z traumą długotrwałego odłączenia od tzw. właściwej Europy (zachodniej) i życia w cieniu dobrostanu marzeń, jakim na co dzień cieszyli się tam obywatele. Dla większości Polaków wolność skojarzona została z europeizacją jako możliwością przekroczenia granic grupowych świata społecznego „lepszych” i nie zamkniętego w granicach geograficzno-ideologicznych powojennego podziału świata. W tym kontekście dobrostan marzeń to powrót do Europy marzeń – indywidualnych wolności, perspektyw rozwoju, stałego postępu. W płaszczyźnie materialnej jakości życia „dobrostan marzeń” kojarzył europeizację jako wizję rozwoju poprzez bezpieczeństwo socjalne oraz konsumpcję indywidualną. Dawni członkowie „realnego socjalizmu” dostrzegli w europeizacji „socjalizację umysłu” w postaci nastawienia i potrzeby otrzymywania wsparcia w osiągnięciu dobrobytu.

Przekroczenie granic grupowych i dołączenie do europejskiego „my” społeczeństwa było elementem procesu odreagowywania kompleksu niższości i realizacji dobrostanu marzeń. Przyłączenie do nowej tożsamości grupowej wymagało jednak symetrycznie odłączenia się od dotychczasowych afiliacji grupowych, od wartości i idei spajających je w naród. I tutaj pojawiła się podstawowa kwestia konfliktowa, a mianowicie od czego się odłączamy: narodu, polskości, religii, tradycji, zwyczajów, grup nienadających za postępem i wiecznie słabych, grup niezdolnych do uczestnictwa w rozwoju dla przyszłości. Spór dotyczył więc tego, które z tych elementów, w jakim stopniu i w jakiej konstelacji użyte w uwalnianiu się z kompleksów, w odbudowie nadziei na lepszy los, jakość życia i realizację dobrostanu marzeń przesadzają o tym, że mamy do czynienia już nie ze zwykłym włączaniem się w europeizację kraju, ale apostazją narodową.

Powojenne rozliczenia na etapie pokomunistycznego rozkładu państwa prowadzą w Polsce do wyobcowania z własnej tradycji, która dla zapatrzonych jednostronnie w przyszłość Polaków staje się wręcz wrogiem w realizacji celów związanych z postępem i budowaniem nowej świadomości europejskiej w granicach przestrzennych dopasowanych do nowych czasów. Powojennej

normalizacji na fali powrotu do Europy towarzyszy brak scalających funkcji państwa w sferze historii, stwarzających równowagę dla jej indywidualnej interpretacji. Ostry podział na modernistów upatrujących w swojej własnej historii grupowej jedynie źródła klęsk, niepowodzeń, „obciachu” i generalnie niskiej jakości życia – z jednej strony, oraz z drugiej strony na tradycjonalistów upatrujących w procesach kontynuacji tożsamości zbiorowej źródła przepływu pozytywnej energii sprawia, że mamy do czynienia z konfliktem, którego rozmiary przybierają formę wojny symbolicznej.

Nieprzekraczalna różnica zdań i niezdolność dwóch stron konfliktu do rezygnacji ze swojej interpretacji pamięci zbiorowej prowadzi do eskalacji w stosowaniu nowych narzędzi walki wewnątrzgrupowej jakimi są różnorodne techniki naruszania tabu (*taboo violation*) podsycające nienawiść do nowego wroga. Polskość i wszystkie związane z nią symbole sytuują się od tej pory między dumą a obciachem. Bluźnierstwo i mowa nienawiści jako oręż walki wewnątrz plemiennej powoduje, że od tej wojny symbolicznej nie ma odwrotu, bo nikt nie zrezygnuje ze swojej wizji realizacji dobrostanu marzeń. Dość typowym i jednocześnie krańcowym przykładem zastosowania techniki łamania tabu jest Jana Klaty (dyrektora Teatru Narodowego) reinterpretacja w Dreźnie 2012 roku sztuki Shakesper’a *Titus Andronicus*. W szekspirowskim oryginale Titus ratuje Rzym przed barbarzyńskimi Gotami, natomiast w farsie Klaty Rzymianie to bohaterscy Niemcy, noszący na scenie koszulki ze słynnymi wojennymi zdjęciami żołnierzy Wehrmachtu przełamującymi szlaban na polskiej granicy w 1939 r. Z kolei Polacy to prymitywni Goci, reprezentujący polski gen klęsk, naród dziwek i ich synów gangsterów w kiczowatych przebraniach. I choć być może twórca ten miał w zamiarze złamanie stereotypów, to jak to u Sheaksper’a droga ta okazała się drogą do piekła wybrukowana dobrymi intencjami.

Skąd się bierze tak totalne samobiczowanie się i tak głęboko patologiczna nienawiść do swoich wymaga bardziej dokładnych studiów. Ale już dzisiaj można na gorąco pokusić się o diagnozę ad hoc. Przede wszystkim powrót, tak jak to było w przypadku J.Klaty, do elementów konfliktu wojennego na kanwie wykluczenia możliwości powrotu do konfliktu rzeczywistego (oczywiście w relacjach między etnicznymi) ma swoje źródło w odczuciach, które zakłócają rzeczywiste stosunki społeczne. W rezultacie odczucie jest spostrzegane jako „uraz”, którego źródło jest przenoszone na inne obiekty i dla którego poszukiwany jest „środek terapeutyczny”. Konstruowanie i pielęgnowanie urażliwości (*vulnerability*) świadczy o szczególnej wrażliwości, jest sentymentem nierzeczywistym, na który stać jedynie ludzi wybranych lub stojących na wyższym poziomie rozwoju. Sentymenty związane z urażliwością wymagają specjalnych przywilejów i trosk, jak też bezwzględnej walki z tymi i wszystkim co jest jego źródłem – tradycją, „polactwem” i tym wszystkim jakkolwiek by się to nie nazywało, a jednocześnie stało na przeszkodzie w realizacji dobrostanu marzeń.

Pod wpływem obróbki medialnej w ramach kultury celebryckiej (*celebrity culture*) (Furedi, 2010) Polacy stali się obcymi dla samych siebie i odłączeni od swojej dotychczasowej tożsamości narodowej, która uznana została za głównego wroga. Tak więc na polskiej drodze do normalności i równowagi psychicznej przekroczona została subtelna granica między samokrytycyzmem i samonie-

nawiścią. O ile w Niemczech oczyszczenie sumienia przebiegało w ramach kultury wysokiej (Grass, 2007; Sloterdijk, 2008), o tyle w Polsce „oczyszczanie sumień” dokonuje się w ramach kultury celebryckiej. W tej kulturze tj. medialnej i Facebooka wszystkie wartości i kryteria prawdy są płynne, a nawet postawione na głowie. Sędziowie i arbitrzy wojny symbolicznej rozstrzygają spory w sposób charakterystyczny dla poziomu kultury niskiej, gdzie debatę i wymianę argumentów zastępuje wrzawa, krzyki i lincze medialne.

WNIOSKI

Dominującą stroną w wojnach medialnych jest ta, która posiada media, poprzez które mobilizuje afektywnie masy. Dopóki mobilizacja ta zatrzymuje się na poziomie symboli i łamania nawet najświętszych tabu, dopóty jest to tylko konflikt symboliczny i zastępczy. Jeżeli jednak do mobilizacji afektywnej dołączy się mobilizacja militarna, wtedy media stają się wehikułem do naśladownictwa i być może prawdziwej wojny. Siejący wiatr czasami mogą zbierać burzę. Niektórym się wydaje, że można w nieskończoność eskalować konflikt i nienawiść w imię realizacji swojej egoistycznej wizji dobrostanu marzeń, ale zapominają o tym, że istnieje zawsze realna groźba przekroczenia progu nadziei, czyli granicy, po przekroczeniu której nie ma już powrotu do punktu wyjścia. Rzeczywiste wojny i materialne zbrodnie są przekroczeniem granicy złudzeń, podobnej do tej jaką żywi się samobójca mający mimo wszystko nadzieje, że jeszcze wróci do świata żywych.

BIBLIOGRAFIA

- Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E., Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Bańka A., Ertelt B.J. (2011). Transnational vocational counseling. W: S. Kraatz, S. Bernd-Joachim (Eds.), *Professionalization of career guidance in Europe. Training, guidance research, service organization and mobility* (s. 137-152). Tübingen: DGVT-Verlag.
- Barakat, S., Zyck, S.A. (2009). The evolution of post-conflict recovery. *Third World Quarterly*, 30, 6, 1069-1086.
- Bar-Tal, D. (2007). Społeczno-psychologiczne podstawy nierozwiązywalnych konfliktów. W: K. Skarżyńska, U. Jakubowska, J. Wasilewski, (red.), *Konflikty międzygrupowe. Przejawy, źródła i metody rozwiązywania* (s. 83-114). Warszawa: Academica.
- Bartky, S.L. (1996). The pedagogy of shame. W: C. Luke (red.), *Feminisms and pedagogies of everyday life* (s. 225-241). Albany: State University of New York.
- Bloom, A. (1987). *The closing of the American Mind*. New York: Simon & Schuster.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Separation, anxiety and anger*. New York: Basic Books.
- Brague, R.(1992). *L'Europe, la voie romaine*. Paris: Editions Critérion- Idées.
- Cairns, E., Roe, M.D. (red.). (2003). *The role of memory in ethnic conflict*. New York: Palgrave Macmillan.
- Coser, L.A. (2009). *Funkcje konfliktu społecznego*. Kraków: NOMOS.

- Deacon, Z., Sullivan, C. (2010). An ecological examination of rural women's attainment of postwar wellbeing. *Journal of Community Psychology*, 38, 1, 115-130.
- de Jong, J. (red.). (2002). *Trauma, war and violence: Public mental health in socio-cultural context*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- de Jong, J. (red.). (2004). Public mental health and culture: Disasters as a challenge to Western mental health care models, the self, and PTSD. W: J.P. Wilson, B. Drożdek (red.), *Broken spirits: The treatment of traumatized asylum seekers, refugees, war and torture victims* (s. 158-178). New York, NY, US: Brunner-Routledge
- Deutsch, M., Coleman, P. (red.). (2005). *Rozwiązywanie konfliktów*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Finlay, W.M.L. (2005). Pathologizing dissent: Identity politics, Zionism and the 'self-hating Jew'. *British Journal of Social Psychology*, 44, 201-222.
- Fritzsch, P. (2008). *Life and death in the Third Reich*. Harvard University Press.
- Fukuyama, F. (1992). *The end of history and the last man*. Free Press.
- Furedi, F. (2003). *Therapy culture: Cultivating Vulnerability in an Uncertain Age*. London: Rutledge.
- Furedi, F. (2007). The changing meaning of disaster. *Area*, 39, 4, 482-489.
- Furedi, F. (2010). Celebrity culture. *Society*, 47, 6, 493-497.
- Grass, G. (2007). *Przy obieraniu cebuli (Peeling the onion)*. Gdańsk: Wydawnictwo Oskar.
- Gross, T. (2001). *Neighbors: The destruction of the Jewish community in Jedwabne, Poland*. Princeton University Press.
- Harpham, G.G. (2002). Symbolic terror. *Critical Inquiry*, 28, 2, 573-579.
- Hollander, P. (1992). *Anti-Americanism: Critiques at home and abroad 1965-1990*. New York: Oxford University Press,
- Hollander, P. (2002). *Discontents: Postmodern & postcommunist*. New Brunswick, NJ.: Transaction Publishers.
- Holzer, J. (2012). *Europa zimnej wojny*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Illouz, E. (2007). *Cold intimacies: The making of emotional capitalism*. Cambridge: Polity Press.
- Jendroszyk, P. (2012). Brunatna przeszłość wypędzonych. *Rzeczpospolita*, 21 listopada, s. 10.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction
- Judt, T. (2008). *Powojnie. Historia Europy od 1945*. Poznań: Rebis. (Postwar: A History of Europe Since 1945. Penguin Press, 2005).
- Judt, T. (2010). Aż strach się bać. *Forum*, V, 17-23.
- Judt, T. (2012). *Wielkie złudzenie. Esej o Europie*. Poznań: Rebis
- Kaczmarek, R., Bahlcke, J., Gawrecki, D. (2012). *Historia Górnego Śląska (A history of Upper Silesia)*. Katowice: Silesia Progress.
- Kersten, R. (2009). The intellectual culture of postwar Japan and the 1968-1969 University of Tokyo Struggles: Repositioning the self in postwar thought. *Social Science Japan Journal*, 12, 2, 227-245.
- Kramer, R.M. (2008). Paranoja zbiorowa: nieufność między grupami społecznymi, W: P.Sztompka., M. Bogunia-Borowska (red.), *Socjologia codzienności* (s. 325-258). Kraków: ZNAK.
- Lewin, K. (1940/1997). Self-hatred among Jews. W: K. Lewin (red.), *Resolving social conflicts and field theory in social science*. Washington, DC, US: American Psychological Association, 133-142.
- Lalonde, R.N., Silverman, R.A. (1994). Behavioral preferences in response to social injustice: The effects of group permeability and social identity salience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 1, 78-85.

- Lis-Turlejska, M. (1998). *Traumatyczny stress. Koncepcje i badania*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Lorion, R.P. (2000). Theoretical and evaluation issues in the promotion of wellness and the protection of „well-enough”. W: D. Cichetti, J. Rappaport, I. Sandle, R.P. Weisberg (red.), *The promotion of wellness in children and adolescents* (s. 1-28). Washington, DC: CWLA Press.
- Lukas, R.C. (2012). *Zapomniany holokaust. Polacy pod okupacją niemiecką 1939-1944. (The Forgotten Holocaust: The Poles Under German Occupation, 1939-1944)*. Poznań: Rebis.
- Macdonald, S. (2009). Reassembling Nuremberg reassembling heritage. *Journal of Cultural Economy*, 2, 1/2, 117-134.
- Mannet, P. (2008). *Racja narodów*. Elbląg.
- Melendy, B.D. (2006). Narratives, festivals, and reinvention: Defining the German postwar homeland in Waldkraiburg. *Journal of Popular Culture*. 39, 6, 1049-1076.
- Monteith, M., Winters, J. (2002). Why we hate. *Psychology Today*, 35, 3, 44. 8p.
- Nordstrom, C. (1997). *A different kind of war story*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Oliva G. (2006). *Si ammazza troppo poco. I crimini di guerra italiani 1940-43*. Milano: Mondadori.
- Pawelczyńska, A. (2012). *Koniec kresowego Świata. „Koni żal”*. Lublin.
- Pawlikowska-Jasnorzewska, M. (2012). *Wojnę szatan spłodził. Zapiski 1939-1945*. Warszawa: Biblioteka Gazety Wyborczej.
- Pinkerton, P. (2012). Resisting memory: The politics of memorialisation in post-conflict Northern Ireland. *British Journal of Politics & International Relations*. 14, 1, 131-152.
- Riding, A. (2012). *A zabawa trwała w najlepsze*. Warszawa: Świat Książki.
- Robins, R.S., Post, J.M (1999). *Paranoja polityczna. Psychopatologia nienawiści*. Warszawa: KiW. (English edition: *Political paranoia. The psychopolitics of hatred*).
- Robinson, M.D., Wilkowski, B.N. (2006). Loving, hating, vacillating: Agreeableness, implicit self-esteem, and neurotic conflict. *Journal of Personality*, 74, 4, 935-977.
- Rodrik, D. (2011). *The globalization paradox*. New York: Norton & Company, Inc.
- Rogoff, K.F., Reinhart, C.M. (2011). *This time is different: Eight centuries of financial folly*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Sakai, T. (2009). Trans-generational memory: Narratives of world wars in post-conflict Northern Ireland. *Sociological Research Online*, 14, 5, 1-14.
- Seeman, M. (1971). *The urban alienations: Some dubious theses from Marx to Marcuse*. Shamefaced: Performing Pedagogy.
- Segev, T. (2012). *Siódmy milion. Izrael – piętno zagłady*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sloterdijk, P. (2009). *Theory of the post-war periods: Observations on Franco-German relations since 1945*. Wien: Springer.
- Sloterdijk, P. (2008). *Krytyka cynicznego rozumu*. Wrocław: Wydawnictwo DSW. (*Critique of Cynical Reason*, translation by Michael Eldred; foreword by Andreas Huyssen, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1988).
- Snyder, T. (2010). *Bloodlands: Europe Between Hitler and Stalin*. Wyd. pol. *Skrawione dzieje. Europa między Hitlerem a Stalinem* (Basic Books, 2010).
- Szatkowski, W. (2012). *Goralenfolk. Historia zdrady*. Zakopane: Kanon.
- Tusk, D. (1987). *Polak rozłamany. Znak*, 1, 11-12.
- Urbanowski, M. (Red.)(2012). *Jest Bóg, żyje prawda. Inna twarz Stanisława Brzozowskiego*. Warszawa: Fronda.

- Wheen, F. (2009). *Strange days indeed: The golden age of paranoia*. London: Fourth Estate
- Winnicka, E. (2012). .. Warszawa: Wydawnictwo Czarne i Agora.
- Wright, S.C., Taylor, D.M and Moghaddam, F.M. (1990). Responding to membership in a disadvantaged group: From acceptance to collective protest. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 6, 994-1003.
- Žanic, M. (2008). Construction of the postwar space: Symbolic construction of Vukovar, *Polemos*, 11, 2, 29-50.
- Zaremba, M. (2012). *Wielka trwoga. Polska 1944-1947*. Kraków: Znak.
- Zimbardo, P. (2012). *Efekt Lucyfera. Dlaczego dobrzy ludzie czynią zło*. Warszawa: PWN.
- Zychowicz P. (2012). *Pakt Ribbentrop-Beck, czyli Polacy mogli u boku III Rzeszy pokonać Związek Sowiecki*. Poznań: Rebis.

POST-WAR TRAUMA AS SOURCE OF BOUNDARY-LESS CRISIS

The article describes a problem of post-war trauma as trans-generation stress syndrome, which reveals itself in the different forms of estrangement. The mechanisms of estrangement in different post-war periods are analyzed as specific instruments of defining the wellbeing of dreams and quality of life. A special attention was focused on so called Polish way to recovery and normalization in the process of overcoming of war aftermath in different generations

Key words: post-war, trauma, boundary-less crisis