

AKTUALNE PROBLEMY OPIEKI I WYCHOWANIA

- AGNIESZKA KULIK
Przyczyny i skutki zmęczenia przewlekłego u dzieci 3

DIAGNOZY, DOŚWIADCZENIA, PROPOZYCJE METODYCZNE

- MAŁGORZATA MARYL-WÓJCIK, SZYMON WÓJCIK
Hazard online wśród dzieci i młodzieży 18
- ANETA PASZKIEWICZ
Hejterzy 27
- SYLWIA BOROWIEC
Rola koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej w świetle zmian w pomocy społecznej 33

BADANIA I SONDAŻE

- JAN BASIAGA
Współpraca zawodowych rodzin zastępczych z sądem rodzinnym 40
- KRZYSZTOF NOWAKOWSKI, NATALIA KROKER,
BEATA ŚWIĄTEK-BRZEZIŃSKA
Cyberprzemoc w gimnazjum 46

CZYTELNICY PISZĄ

- Zabawki? (Beata Ecler-Nocoń) 51

INFORMACJE I RECENZJE

- Agnieszka Golczyńska-Grondas, Wychowało nas państwo. Rzec
o tożsamości dorosłych wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych
(rec. Maria Kolankiewicz) 53
- Marek Konopczyński, Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę działań
kreujących (rec. J. R.) 57

Spis treści oraz streszczenia artykułów w języku angielskim są zamieszczane na stronie internetowej:
irss.pl/problemy-opiekunczo-wychowawcze

NASI AUTORZY

Dr Jan Basiaga – Zakład Pedagogiki i Psychologii Akademii Wychowania Fizycznego im. Jerzego Kukuczki w Katowicach

Sylvia Borowiec – Powiatowe Centrum Pomocy Rodzinie w Olsztynie

Dr Beata Ecler-Nocoń – Zakład Teorii Wychowania Uniwersytetu Śląskiego

Dr hab. Maria Kolankiewicz, prof. UW – Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego

Natalia Kroker – Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna oraz Ośrodek Interwencji Kryzysowej w Nowym Targu

Dr hab. Agnieszka Kulik – Katedra Psychoterapii i Psychologii Zdrowia Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego

Małgorzata Maryl-Wójcik – Fundacja Dzieci Niczyje; doktorantka na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego

Dr Krzysztof Nowakowski – Instytut Nauk o Wychowaniu Akademii Ignatianum w Krakowie

Dr Aneta Paszkiewicz – Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa; Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna nr 1 w Chełmie

Beata Świątek-Brzezińska – absolwentka psychologii i filologii polskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego

Marcin Teodorczyk – kwartalnik „Niepełnosprawność i Rehabilitacja”

Szymon Wójcik – Fundacja Dzieci Niczyje; doktorant w Instytucie Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego

aktualne problemy opieki i wychowania

PRZYCZYNY I SKUTKI ZMĘCZENIA PRZEWLEKŁEGO U DZIECI

AGNIESZKA KULIK

Lublin

Zmęczenie jest powszechnym doświadczeniem. Już od najdawniejszych czasów ludzie zauważali to zjawisko w swoim otoczeniu, traktując je jako normalne i próbując włączyć w swój rytm aktywności. Nie jest to zatem nic nowego dla człowieka, że bywał i bywa zmęczony. Problemem współczesnego pokolenia jest natomiast życie w stanie permanentnego zmęczenia. Zmęczenie stało się na tyle dokuczliwe, że zostało włączone do klasyfikacji diagnostycznych chorób i zaburzeń.

Zmęczenie jako zjawisko i doświadczenie

Dla wyrażenia zjawiska „zmęczenie” powstało wiele terminów: znużony, sterczący, wyczerpany, zmordowany, strudzony, spracowany, zdrażony, zziębnięty, zdyszany, skonany, osłabiony, omdlały, ledwie żywy (*Słownik wyrazów bliskoznacznych*, 1987, s. 282). Każdy z nich mówi o zmęczeniu w nieco w innym aspekcie.

Popularnie zmęczenie jest postrzegane w kontekście wysiłku, osłabienia (lub wyczerpania) psychicznego lub fizycznego, utraty komfortu, obniżenia sprawności (por. *Uniwersalny słownik języka polskiego*, 2003, s. 708). Znużenie zaś jest formą zmęczenia dotyczącą funkcjonowania układu nerwowego (procesów pobudzania i hamowania) i oznacza zmniejszenie wrażli-

wości na bodźce, zwolnienie dynamiki reakcji, rozproszenie uwagi, wzrost pomyłek (Krawczyński 2002). Natomiast osłabienie (fizyczne, psychiczne) jest rozumiane jako utrata sił, wyczerpanie. Jeszcze innym terminem używanym na określenie zmęczenia, głównie w aspekcie klinicznym, jest astenia, tzw. nienormalne zmęczenie, rozumiane jako poczucie zmęczenia lub brak energii. Termin ten nie jest związany wyłącznie ze zmęčeniem lub osłabieniem.

Na określenie stanu zmęczenia nastolatki używają wielu terminów, będących odzwierciedleniem intensywności zmęczenia i jego wpływu na funkcjonowanie: wyczerpany, apatyczny, zmęczony mentalnie, przeciążony, spowolniony, senny, zużyty i in. (Edwards i in. 2003). Istnieje też trudność w rozumieniu i interpretacji metafor określających zmęczenie w języku nastolatków, których znaczenie ponadto zmienia się wraz z poziomem rozwoju. Dzieci często nie są w stanie wyartykułować symptomów zmęczenia z powodu ograniczonego zasobu werbalizacji lub niewystarczających zdolności poznawczych. Częściej określają siebie jako poirytowane lub rozkojarzone niż jako zmęczone.

Hockenberry i współpracownicy (2003) badali, jak dzieci rozumieją i definiują zjawisko zmęczenia. Pytali o to dzieci zdrowe i chore. Dla dzieci w wieku 7-12 lat zmę-

czenie oznacza zmęczenie fizyczne, trudności z poruszaniem ciała lub jego części, np. otwarciem oczu. Dla starszych dzieci (13-18 lat) zmęczenie (*fatigue*) jest zmieniającym się stanem wyczerpania, zawierającym w sobie fizyczne, umysłowe i emocjonalne znużenie (*tiredness*). Dla dzieci koncepcja zmęczenia jest mglista (Jones 1997). Zmęczenie może być dobre i złe. Dobre zmęczenie wiąże się z satysfakcją z dobrze wykonanej pracy lub zabawy i mija z czasem. Złe zmęczenie może, ale nie musi być poprzedzone jakimś przykrym wydarzeniem. Według dziecięcej koncepcji zmęczenia z jednej strony znajdują się czynniki przyczyniające się do zmęczenia, z drugiej – przynoszące ulgę.

Z naukowego punktu widzenia zjawisko zmęczenia jest analizowane na różne sposoby: stan fizjologiczny zachodzący w mięśniach, zjawisko psychosomatyczne, zaburzenie koordynacji funkcji między układami fizjologicznymi organizmu, odwracalne zmniejszenie zdolności organizmu lub narządu do pracy, zaprzestanie specyficznej aktywności i redukcja funkcjonalnej efektywności, mechanizm zabezpieczający przed nadmiernym obciążeniem, stan wewnętrzny wynikający z przedłużającego się wysiłku, nieprzyjemne wrażenie i czynnik obniżający indywidualną zdolność działania i inne (por. Kulik 2010).

Rodzaje zmęczenia

Można mówić o różnych typach zmęczenia. I tak zmęczenie fizyczne może występować jako ogólne albo konkretnych układów fizjologicznych w organizmie, np. zmęczenie mięśniowe, zmęczenie oczu itp. Zmęczenie psychiczne natomiast jest zespołem zjawisk lub stanów psychicznych (Krawczyński 2002). Wśród objawów jako najbardziej charakterystyczne wskazuje się na: nerwowe pobudzenie, znużenie psychiczne (wyczerpanie, mała zdolność przyjmowania nowych wrażeń), niechęć do nauki i aktywności fizycznej, trudności w skupieniu się. W kontekście zmęczenia psychicznego można mówić także o tzw. poczuciu zmęczenia, tj. zmęczeniu subiek-

tywnym, przeżywanym emocjonalnie. Poczucie zmęczenia może pojawiać się niezależnie od wysiłku, przed, w trakcie lub po wykonaniu czynności i jest odwrotnie proporcjonalne do uczucia zapału.

Normalne zmęczenie jest naturalną fazą fizjologiczną prawidłowo przebiegającego procesu życiowego. Jest stanem wewnętrznym, dostępnym tylko osobie odczuwającej, subiektywnym, którego efektem są obserwowalne zmiany w poziomie aktywności lub efektywności działania. Jest to kondycja charakteryzowana subiektywnie jako poczucie obniżenia się dostępnej energii w aspekcie psychicznym i fizycznym, przy czym poczucie to podlega pewnej zmienności. Można powiedzieć, że jest indywidualnym sposobem doświadczania nadmiernego wykorzystania funkcji psychomotorycznych, stresu, niekorzystnych warunków, w jakich przebywa dziecko. W stanie zmęczenia dominującym objawem jest subiektywne poczucie zmęczenia. Odczucie to określane jest jako aktualne, nieprzyjemne, przygniatające, angażujące całe ciało, alarmujące do podjęcia kroków wzmacniających, takich jak: odpoczynek, sen, reorganizacja aktywności i celów (Tralongo i in. 2003). Doświadczenie krótkotrwałego zmęczenia, które mija po odpoczynku, jest powszechne wśród dzieci i nie budzi niepokoju. Problemem staje się sytuacja utrzymującego się zmęczenia mimo zaprzestania męczącej aktywności i odpoczynku. Nasilenie zmian fizjologicznych może być wynikiem zarówno intensywności wysiłku, jak i skumulowania obciążeń w czasie.

Przemęczenie jest to stan zmęczenia ponad normę fizjologiczną, który nie jest rekompensowany przez wypoczynek. O przemęczeniu można mówić wtedy, kiedy przez okres powyżej miesiąca obserwuje się u dziecka objawy zmęczenia i stan taki nie jest prostym skutkiem braku wytwarzania przez mięśnie odpowiedniej siły czy braku odpoczynku (Cavanaugh 2003). Uważa się je za stan patologiczny, który charakteryzuje się dodatkowo zaburzeniami psychosomatycznymi (ból głowy, zaburzenia snu, zmiany zachowania, zakłócenie

spostrzegania i in.). Przemęczenie związane jest z nasileniem się zakłóceń normalnej aktywności życiowej, co może doprowadzić do wyczerpania. Mechanizmem odpowiedzialnym za przemęczenie jest brak możliwości regulacji procesów pobudzania i hamowania.

Kolejnym stadium doświadczania zmęczenia jest zmęczenie przewlekłe (chroniczne, skumulowane). Powstaje ono w wyniku nieproporcjonalnie dużego, często długotrwałego wysiłku, m.in. powstałego w wyniku nieunormowanego trybu życia, długich/dużych obciążeń psychicznych (frustracji, konfliktów, nasilonych emocji), braku osiągnięć, niewłaściwych stosunków interpersonalnych, braku radości życia, obciążenia organizmu chorobą. W odróżnieniu od zmęczenia dnia codziennego zmęczenie chroniczne zakłada wystąpienie procesu chorobowego, którego skutki kumulują się w czasie. Chroniczne zmęczenie jest zazwyczaj zgeneralizowane (obejmuje symptomy fizyczne i psychiczne) i ustępuje bardzo powoli.

Dotychczas analizowane formy zmęczenia mają łatwe do wskazania przyczyny. Obok nich istnieją stany określane jako medycznie niewyjaśniane. W tym aspekcie mówi się o niewyjaśnionym zmęczeniu przewlekłym, którego specyficzną formą jest zespół zmęczenia przewlekłego. Niewyjaśnione zmęczenie przewlekłe utrzymuje się dłużej niż miesiąc i nie daje się wytłumaczyć konkretnymi przyczynami, stwierdzonymi w wyniku badania lekarskiego i oceny wyników laboratoryjnych (Kulik 2010). Z powodu niespecyficznego charakteru i nieznanymi mechanizmami jest trudne do opanowania, a jest powszechną dolegliwością zgłaszaną lekarzom pierwszego kontaktu. Nie ma charakteru zagrażającego życiu, ale w znaczący sposób wpływa na funkcjonowanie, jakość życia i ma konsekwencje ekonomiczne.

Przewlekłe zmęczenie u dzieci i młodzieży

Pierwsze oficjalne uwagi na temat zespołu przewlekłego zmęczenia u dzieci podaje

Raport Joint Colleges z 1997 r. Zagadnienie zostało uwzględnione także przy opracowywaniu raportu w roku 2001.

W obrazie nastolatka przewlekłe zmęczonego dominuje poczucie wyczerpania aktywnością dzienną, potrzeba częstych odpoczynków, poranne zmęczenie i złe samopoczucie, brak sił i energii, obniżony nastrój, skłonność do irytacji, napięcie nerwowe, trudności w kontroli emocji i pobudzenia, trudności w koncentracji uwagi, niepokój i negatywna postawa wobec aktywności szkolnej, którym towarzyszą różne dolegliwości fizjologiczne (Kulik 2010). Stan taki ma tendencję do utrzymywania się przez co najmniej 6 miesięcy, jakkolwiek w tym czasie obserwuje się dużą fluktuację rodzaju i nasilenia objawów. Nie powinien być diagnozowany u dzieci poniżej 13 r.ż., ponieważ zaburzenia, w wyniku których obserwowane jest zmęczenie, objawiać się mogą w tym okresie przez paradoksalne symptomy.

Mimo ograniczonych możliwości dziecka w opisywaniu swoich stanów wydaje się ono być najlepszym źródłem informacji dotyczących aktualnych stanów i samopoczucia. Trudności diagnostyczne dotyczą: uzyskania informacji od rodziców, którzy najczęściej sygnalizowane dolegliwości wiążą ze szkolną fobią, lękiem, lenistwem, określenia funkcjonowania rodziny (dysfunkcji) i zaburzeń emocjonalnych w niej występujących oraz zachowania dziecka w szkole (Jordan i in. 1997).

Richards (2000) zauważa, że ocena występowania przewlekłego zmęczenia i zespołu przewlekłego zmęczenia wśród dzieci i młodzieży stwarza problemy metodologiczne (por. Kulik 2010). Stąd dane pochodzące z różnych rejonów świata wykazują zróżnicowanie. Ocenia się, że w USA przemęczenie występuje u 20%, przewlekłe zmęczenie u 0,4%, a zespół przewlekłego zmęczenia u 0,003%-0,046% nastolatków w wieku 12-17 lat. W Japonii zespół przewlekłego zmęczenia występuje u 0,044% nastolatków w wieku 10-19 lat, w Wielkiej Brytanii u ok. 0,005-0,2% (w zależności od wieku pacjenta). Badania szwedzkie

identyfikują 61% uczniów w wieku 12-14 lat z zaburzeniami wegetatywnymi i chorobami przewlekłymi spowodowanymi przemęczeniem, a badania polskie wskazują na 17-25% nastolatków (por. Kulik 2010).

Według różnych danych u nastolatków (11-18 lat) korzystających z podstawowej opieki zdrowotnej przemęczenie występuje u 8%, zaś zespół chronicznego zmęczenia u 4,4%; zespół zmęczenia występuje też u 15% dzieci hospitalizowanych (McGregor 1997; Mears i in. 2004).

Przyczyny przewlekłego zmęczenia

W sytuacji długotrwałego i kumulującego się zmęczenia dochodzi do wielu zaburzeń natury psychicznej i fizycznej. Wyróżnić można dwie grupy zaburzeń: zaburzenia, w których zmęczenie jest wynikiem procesu chorobowego, jest objawem wtórnym w stosunku do zasadniczej choroby somatycznej czy psychicznej oraz zaburzenia, dla których zmęczenie jest objawem wiodącym, podstawowym.

Zmęczenie przewlekłe jako następstwo dysfunkcji somatycznej. Szacuje się, że choroby przewlekłe występują u około 20-30% dzieci i młodzieży w wieku szkolnym (Woynarowska 2010). Zmęczenie pojawiające się w konsekwencji zaburzeń biologicznych wynika z jednej strony ze specyfiki zaburzenia, sposobu leczenia i sytuacji chorowania, a z drugiej – z naruszenia zasobów energetycznych organizmu.

1) *Sytuacja choroby i chorowania.* Cechy funkcjonowania charakterystyczne dla przewlekłego zmęczenia mogą być objawami różnych chorób somatycznych. Symptomy przewlekłego zmęczenia mogą być wynikiem przebytej lub trwającej infekcji (wirusowej, bakteryjnej), w tym także infekcji o ukrytym przebiegu, np. chroniczna brucelloza, borelioza, gorączka Q, mononukleozą, cytomegalia, choroba postpolio, gruźlica i in. U 2/3 dzieci czynnikiem, od którego rozpoczyna się chorowanie, jest zazwyczaj ostra choroba, najczęściej wirusowa. Od 70-100% pacjentów z chorobą nowotworową ujawnia zmęczenie (Edwards i in. 2003). Zmęczenie może być także objawem niepra-

widłowego funkcjonowania układu sercowo-naczyniowego lub oddechowego, alergii i nietolerancji pokarmowej.

Choroby somatyczne wiążą się z określonym sposobem funkcjonowania wynikającym z konsekwencji choroby i sytuacji chorowania, wymagającym przedłużającego się odpoczynku (Wright i Cottrell 1997). Wyróżnia się cztery zasadnicze etapy rozwoju zmęczenia i symptomów towarzyszących, ściśle ze sobą związane:

- zmęczenie spowodowane chorobą,
- odpoczywanie i spadek aktywności,
- zmęczenie wysiłkowe jako fizyczna konsekwencja spadku kondycji,
- konsekwencje psychospołeczne w wyniku atrybucji choroby.

Choroba i jej leczenie powoduje zmęczenie mięśniowe i obniżenie energii. Oba objawy prowadzą do większej męczliwości podczas ćwiczeń i wysiłku, co z kolei zmusza do częstszego odpoczynku i obniżenia aktywności. Mała aktywność i przedłużający się odpoczynek prowadzą do kolejnych konsekwencji, z których najważniejsze to – z jednej strony – spadek odporności organizmu, a więc większa podatność na infekcje, które z kolei powiększają męczliwość mięśniową i brak energii, z drugiej strony – to szereg nieprawidłowości w funkcjonowaniu innych układów somatycznych (np. zaburzenia metabolizmu, obniżenie wytwarzania energii, bóle stawów i mięśni, trudności ze snem i in.), które jeszcze bardziej pogłębiają zmęczenie wysiłkowe.

2) *Zaburzenia zasobów energetycznych.* Inny mechanizm powstawania zmęczenia przewlekłego w chorobach somatycznych dotyczy problemów energetycznych organizmu. Do tej grupy chorób należą m.in. choroby wydzielania endokrynnego, jak zaburzenia pracy tarczycy czy cukrzyca, które najczęściej występują u dzieci i młodzieży. Zarówno niedoczynność, jak i nadczynność powodują zmęczenie. Niedoczynności obok zmęczenia towarzyszą: spowolnienie przemiany materii i wzrost masy ciała, depresja, spowolnienie umysłowe, nieprawidłowości funkcjonowania innych narządów (np. serca, jelit), nietolerancja na zimno,

wysuszenie skóry, wypadanie włosów, zaburzenia cyklu miesięczkowego, zmiany głosu. Nadczynności tarczycy towarzyszy przyspieszenie przemiany materii i utrata masy ciała, nadaktywność umysłowa, ruchowa, jelitowa, serca, drżenia, nietolerancja na ciepło, pocenie się oraz większa męczliwość i osłabienie mięśniowe.

Zmęczenie jest także konsekwencją deprywacji snu, która w okresie rozwojowym spowodowana może być także sytuacyjnie – obciążeniem audiowizualnym i obowiązkami szkolnymi. Średni czas snu nocnego w badaniach licealistów prowadzonych przez Zabę (2002) wyniósł 6 godzin i 30 minut, przy 81,8% nastolatków wracających zmęczonych ze szkoły i 44,4% potrzebujących jednej godziny snu jako regeneracji. Inną często obserwowaną wśród nastolatków przyczyną zmęczenia jest nieodpowiednia dieta powodująca zaburzenia odżywiania (otyłość, niedożywienie, anoreksja i in.), brak odpowiednich witamin z grupy B, C, D, kwasu foliowego, selenu, żelaza i in., nadmierne przyjmowanie leków ogólnodostępnych i substancji psychoaktywnych (Szewczyk, Szołtek 2004).

Mechanizm postawiania zmęczenia w wyniku wyczerpywania się zasobów energetycznych organizmu opiera się na założeniach neuroendokrynnnej regulacji, czyli skoordynowanego działania systemu nerwowego i hormonalnego (Payne i in. 2004). Podwzgórze, przysadka i kora nadnerczy stanowią oś wrażliwą na zmiany w homeostazie. Istotną rolę w utrzymaniu homeostazy odgrywa rytm okołodobowy. Reguluje on komunikację między neuroendokrynnymi transmiterami a funkcjonowaniem organizmu i jest regulowany przez podwzgórze (zegar biologiczny). Rytm biologiczny wszystkich układów zamyka się w granicy 24 godzin, w tym także rytm wydzielania ACTH, melatoniny, cykle snu – czuwania, temperatury. Czynniki zakłócające wywołuje zmiany endokrynnne i neuralne. Reakcje te powodują zmiany biochemiczne, które prowadzą do zmian w metabolizmie. W procesie metabolicznym ciało odbudowuje strukturę i wykonuje swoje

funkcje wykorzystując energię kinetyczną, podczas gdy w procesie katabolizmu energia uwalniana jest stopniowo. Czynniki fizjologiczne i psychologiczne są określane jako prawdopodobne warunki poprzedzające zmęczenie. Serotonina, melatonina, kortyzol, endorfiny, katecholaminy, hormony są – według zespołu Payne’a – biomarkeraми zmęczenia.

Zmęczenie przewlekłe jako następstwo choroby psychicznej. Istnieje szereg hipotez wskazujących na zespół przewlekłego zmęczenia jako przejaw depresji lub innych chorób psychicznych (Natelson 2001; Skapinakis i in. 2004). Zmęczenie w tych przypadkach traktowane jest jako wynik zaburzeń nastroju (i pozostaje w bliskim związku z mechanizmem wyczerpywania energii) lub przejaw somatyzacji problemów psychicznych.

1) *Zaburzenia nastroju.* Depresja jest często maskowana i przejawia się w zachowaniach nietypowych. Około 60-80% dzieci opisuje występowanie symptomów podobnych do depresji, jakkolwiek rozpoznawanie zaburzeń typu depresyjnego w wieku szkolnym szacuje się na 14-48% w zależności od wieku. Do głównych ekwiwalentów depresji zaliczane jest m.in. znużenie i zmęczenie.

Stany lękowe przejawiają się w ciągłym odczuwaniu wzmożonego napięcia, które zaburza funkcjonowanie i powoduje reakcje nieadekwatne do bodźca. Najbardziej charakterystyczne, obok zmęczenia, to: nadmierne martwienie się, trudności w kontrolowaniu zamartwiania się, uczucie rozdrażnienia, trudności z koncentracją, pustka w głowie, napięcie mięśni, zaburzenia snu. Przewlekły lęk może prowadzić do przewlekłej hiperwentylacji (zaburzenia oddechu charakteryzujące się zmianą szybkości i głębokości oddechu), co może prowadzić do zmian chemicznych we krwi i wzmacniać objawy m.in. zmęczenia.

Maskowanie chorób psychicznych zmęczeniem wiąże się z funkcjonowaniem i wzajemnym powiązaniem neurotransmiterów generujących nastrój i poczucie energii. Zmiana w obrębie jednego neuroprze-

każnika pociąga za sobą zmianę drugiego. Istotne jest także psychiczne nastawienie i percepcja symptomów. Łatwiej wyrażalne i społecznie bardziej akceptowane jest ujawnienie symptomów fizycznych niż psychicznych. Łatwiej jest przyznać się do zmęczenia niż do smutku.

2) *Somatyzacja problemów psychicznych.* Zaburzenia somatyzacyjne u dzieci w bardzo istotny sposób zależą od funkcjonowania rodziny. Czynniki sprzyjającymi przeżywaniu problemów emocjonalnych poprzez objawy cielesne są następujące cechy rodziny: nadmierne uwikłanie (małe zróżnicowanie ról rodzinnych, słabe zróżnicowanie indywidualne poszczególnych członków rodziny), nadopiekuńczość, unikanie konfliktów, mała plastyczność w związku z zachodzącymi wydarzeniami, uwikłanie dziecka w konflikt rodzinny (Namyśłowska 2003).

Proces somatyzacji trudności psychicznych zachodzi na trzech poziomach:

- biologicznym, związanym z czynnikami fizjologicznymi choroby,
- psychologicznym, związanym z intensywnością reakcji ze strony dziecka,
- społecznym, związanym z rodzinnymi wzorcami interakcji.

Kluczem do zaistnienia somatyzacji jest intensywność reagowania na poziomie indywidualnym i rodzinnym, innymi słowy – konieczne jest, aby wystąpiła indywidualna predyspozycja dziecka do rozwoju choroby i odpowiedź ze strony członków rodziny (Wood 1993).

Zmęczenie przewlekłe jako objaw medycznie niewyjaśniony. Grupę zaburzeń, w których istotnym objawem jest zmęczenie, stanowią syndromy objawów medycznie niewyjaśnionych, czyli nie można ich powiązać z konkretnymi organicznymi zaburzeniami. Zmęczenie zaś jest głównym ich symptomem. W tej grupie zaburzeń znajduje się m.in. zespół wrażliwości na substancje chemiczne, fibromialgia, neurastenii i inne. Należą one do grupy zaburzeń somatycznych funkcjonalnych, które są charakteryzowane przez symptomy (cierpienie, niemożność wykonywania czynno-

ści) i u których brak danych potwierdzających strukturalne nieprawidłowości. Stąd syndromy te nie mogą być wyjaśniane przez określony podstawowy mechanizm (Manu 1988). Podejmuje się próby ich wyjaśniania za pomocą modelu zaburzeń różnych układów fizjologicznych, koncepcji psychologicznych i społeczno-kulturowych.

Modele fizjologiczne:

1) *Czynniki wirusowe.* Początkowe naukowe wyjaśnienia przyczyn zespołu zmęczenia skupiły się na etiologii wirusowej jako następstwie infekcji. W 61,5% wywiadów klinicznych dotyczących dzieci i młodzieży z zespołem przewlekłego zmęczenia ujawniono występowanie epizodów infekcyjnych. W licznie prowadzonych badaniach nie znaleziono jednego konkretnego wirusa odpowiedzialnego bezpośrednio za zespół zmęczenia. Wskazuje się m.in. na wirus Epsteina-Barra (EBV), wirus opryszczki ludzkiej (HHV), wirus ludzkiej białaczki z komórek T (HTLV-II), wirus Cocksackie, wirus polio, cytomegalowirus, wirus odry, wirus różyczki, spumawirus, wirus choroby Borna, wirus żółtaczk, arbowirus i in. (Richman, Jason 2001).

2) *Czynniki immunologiczne.* Według tej hipotezy zakażenia wirusowe mogą wywoływać zespół przewlekłego zmęczenia raczej w wyniku przewlekłego pobudzenia lub rozregulowania układu odpornościowego, niż w wyniku długotrwałego zakażenia (Natelson 2001). U chorych z zespołem przewlekłego zmęczenia obserwowano zaburzenia czynności komórek NK (*natural killer cells*), stymulacji limfocytów, zmiany subpopulacji limfocytów. Zaburzenia te, chociaż stosunkowo nieznaczne, są jednak mierzalne. Określa się je jako stan aktywacji układu immunologicznego bądź stan zaburzenia czynności układu immunologicznego (Patarca-Montero 2002). Lyall, Peakman i Wessely (2003) dokonali rewizji badań nad immunologią zespołu przewlekłego zmęczenia, ale nie znaleźli spójnego modelu nieprawidłowości immunologicznych.

3) *Rola autonomicznego układu nerwowego.* U nastolatków z zespołem zmęczenia znacząco częściej występuje także zespół

obniżonego ciśnienia i omdlenia. Sugeruje to zaburzenie kontrolnej funkcji układu autonomicznego: nieprawidłowości w regulacji rytmu serca przez nerw błędny oraz zmniejszoną objętość krwi krążącej (Sulheim i in. 2012). Do tej ostatniej przyczyniają się m.in. przedłużające się siedzenie czy odpoczynek w łóżku, stres, niedostateczna ilość sodu w organizmie.

4) *Czynniki neuroendokrynne.* Hipoteza o neuroendokrynną etiologię zespołu przewlekłego zmęczenia odnosi się do osi: podwzgórze – przysadka mózgowa – kora nadnerczy (HPA). Badania osi HPA sugerują następującą etiologię przewlekłego zmęczenia:

- zmęczenie jest bezpośrednio zależne od niskiego poziomu kortyzolu,
- zmęczenie jest wynikiem trudności w funkcjonowaniu głównych neurotransmiterów wpływających na oś HPA,
- symptomy są wynikiem zakłóceń między funkcjami kortyzolu i neurotransmiterów.

5) *Czynniki neuroanatomiczne.* Osoby z zespołem zmęczenia mają nieprawidłowy zapis EEG, zakłócenia w istocie białej komórek mózgowych, obniżenie przepływu krwi w mózgu (Jason i in. 2000).

6) *Czynniki neuromięśniowe.* Jakkolwiek badania nie potwierdzają wyraźnie fizycznych zmian w mięśniach, to jednak odnotowuje się ich nieprawidłową powysiłkową męczliwość. Funkcjonowanie mięśniowe u osób z zespołem zmęczenia jest właściwie normalne, ale wykazuje jakąś fizjologiczną słabość doświadczaną w postaci ciężkich symptomów, co wiąże się z nadinterpretacją fizjologicznych sygnałów płynących z ciała i ich zgeneralizowaniem (Edwards i in. 1993).

7) *Czynniki biochemiczne.* Syndrom zmęczenia jest rezultatem różnych kombinacji wielorakich dysfunkcji systemowych, które mają wspólną etiologię na poziomie subkomórkowym, np. niedostateczna ilość magnezu przy współwystępującym nadmiarze fluorku. Prowadzi to do zniszczenia wielu enzymów zależnych od magnezu, decydujących o normalnej aktywności ko-

mórkowej i całego organizmu. Wysoki poziom bioaktywnego fluorku i niski poziom bioaktywnego magnezu powoduje wielorakie patologie przez zniszczenie klucza aminokwasów, potrzebnego do tworzenia struktury protein. Inna zależność dotyczy wysokiego stężenia aluminium i niskiego poziomu żelaza (Rensburg i in. 2001).

Inny kierunek wyjaśniania powstawania i rozwoju niewyjaśnianego zmęczenia przewlekłego dotyczy wykorzystania koncepcji psychologicznych:

1) *Koncepcja poznawczo-behawioralna* podkreśla znaczenie czynników psychologicznych, w tym poznawczych, wpływających na proces zdrowienia. Wśród istotnych elementów wymienia osobowość przedchorobową, przekonania na temat choroby, orientację na osiągnięcia i perfekcjonizm, wysokie standardy samowychowania, wrażliwość. Podejście poznawcze (Fry i Martin 1996) proponuje, by wzrost poczucia zmęczenia przyjmować jako fundamentalne dla kontynuacji funkcjonowania w roli chorego, przekonań o chorobie i podejmowania zachowań związanych z chorowaniem, np. przedłużające się odpoczywanie, brak aktywności. Kluczową rolę w rozwoju symptomatologii zmęczenia odgrywa poczucie osiągnięć i „ucieczka w unikanie”.

Funkcjonowanie poznawcze osób z zespołem zmęczenia i zdrowych mieści się w granicach normy, natomiast osoby z zespołem zmęczenia wypadają słabiej w zakresie przetwarzania informacji i uwagi niż osoby zdrowe i zgłaszają subiektywne oceny pogorszenia tych sprawności.

Nastawienie pesymistyczne lub optymistyczne wydaje się odgrywać istotną rolę jako mediator między percepcją obciążeń a zmęczeniem u nastolatków. Małysa (1999) zbadała grupę dzieci ze szkoły muzycznej i kontrolnej pod kątem percepcji zdarzeń. Na podstawie wyników badań można wnioskować, że optymizm u dzieci pozwala im zachować dynamiczną równowagę między wymaganiami a możliwościami w sytuacji zwiększonego poziomu wymagań.

Fry i Martin (1996) zauważyli niezgodność między obiektywną i subiektywną

oceną poziomu aktywności dzieci z zespołem przewlekłego zmęczenia i ich rodziców. Poza tym dzieci te miały mniej realistyczne, a bardziej życzeniowe nastawienie wobec osiągnięć, podobnie jak ich rodzice. Autorzy sugerują rolę tendencji do perfekcjonizmu w kształtowaniu postawy typu wszystko albo nic jako kryterium osiągnięć. Wyniki wskazują także na dysfunkcyjne założenia dotyczące warunków akceptacji siebie i innych.

2) *Koncepcja negatywnych zdarzeń życiowych.* Negatywne wydarzenia życiowe traktowane są jako możliwy czynnik wyzwalający łańcuch reakcji fizjologicznych (Hyland 2002). Trauma związana z doświadczaniem różnych form przemocy w dzieciństwie jest czynnikiem ryzyka dla zaburzeń, dla których chroniczne zmęczenie jest objawem istotnym (van Geelen 2011). Wśród osób z zespołem przewlekłego zmęczenia są zarówno osoby, dla których istotnym czynnikiem wyzwalającym zespół objawów było konkretne jednorazowe zdarzenie, jak i osoby, które wskazały na chroniczną negatywną sytuację. W drugim przypadku większy negatywny wpływ miały kumulujące się małe frustracje niż rzadko występujące wstrząsy. Badacze zajmujący się okresem rozwojowym wśród czynników poprzedzających wystąpienie zmęczenia u dzieci i młodzieży wymieniają czynniki stresowe, m.in. problemy rodzinne i psychospołeczne, niepomysłną sytuację szkolną.

Doświadczenie stresu jest powszechne u nastolatków. W życiu młodzieży częściej pojawia się stres szkolny, ale silniej, zwłaszcza przez dziewczęta, przeżywany jest stres rodzinny (Jelonkiewicz, Kosińska-Dec 2004).

3) *Koncepcja zapotrzebowania na stymulację.* Do wyjaśnienia natury i przyczyn przewlekłego zmęczenia Marek (1984) proponuje koncepcję regulacji dopływu stymulacji. Gdy stymulacja jest zbyt intensywna, następuje obniżenie wrażliwości na napływające bodźce (stępienie wrażliwości), gdy czas pobudzenia się przedłuża, uruchomiony zostaje bierny mechanizm regulacji. Następuje wzrost wrażliwości, ogólnego

pobudzenia i reakcji obronnych. Dochodzi do przerwania działania, obniżenia aktywacji, przewagi procesów hamowania. Z wysokim poziomem zmęczenia wiąże się – co wynika z moich badań (2010) – temperament (niski poziom siły pobudzenia, wysoka negatywna emocjonalność) oraz osobowość (wysoka autonomia, niska emocjonalna stabilność i niska ekstrawersja, unikanie kary oraz niska zdolność do samoukierunkowania).

4) *Koncepcja percepcji wysiłku.* Osoby z zespołem zmęczenia potrzebują więcej uwagi, kiedy wykonują jakąś czynność/zadanie, co prowadzi do wzrostu postrzeganego wysiłku (Richards 2000). Tyszkowa (1986) uważa, że zmęczenie może być wynikiem sytuacji przeciążenia, które dotyczy percepcji, motoryki oraz czynności umysłowych. Do sytuacji przeciążenia dochodzi także wtedy, gdy rodzaj wykonywanej pracy i jej wymagania nie są zgodne z możliwościami (np. uczeń, który nie radzi sobie z poziomem programu albo uczeń, który nie radzi sobie z ogromem materiału, uczeń, który również w wolnych chwilach ma dodatkowe obowiązki szkolne). Przewlekłe zmęczenie psychiczne traktować można także jako rezultat codziennego przeładowania informacyjnego. Nadmiar informacji sprawia, że osoba reaguje podwyższoną aktywnością, pobudzeniem, impulsywnie. Utrzymywanie się podwyższonego poziomu aktywności prowadzi do zmęczenia.

Osoby z zespołem chronicznego zmęczenia częściej niż osoby neurotyczne, osoby z organicznymi dysfunkcjami uważały się za aktywne. Styl życia jest istotną częścią obrazu siebie i czynnikiem wspierającym poczucie własnej wartości. Dla Russell i współpracowników (2006) czynnikami ryzyka zmęczenia w okresie dojrzewania jest m.in. brak aktywności (tzw. siedzący tryb życia lub wymuszony odpoczynek spowodowany długotrwałą chorobą), wysoka aktywność fizyczna (np. wyczerpujące ćwiczenia) i symptomy depresyjne.

5) *Koncepcja społeczno-uczenia.* Lapp (1997) zauważa, że nie ma takiego obszaru funkcjonowania rodziny oraz dziecka, któ-

ry nie miałyby wpływu na zespół zmęczenia. Zmiany te można obserwować przede wszystkim w obszarze obrazu siebie, poczucia własnej wartości, niezależności, przystosowania, siły osobowej i wyboru zawodu/ wykonywanych aktywności/zainteresowań.

Na związek zmęczenia z funkcjonowaniem rodziny wskazują badania osób, które uznają sytuację rodzinną jako czynnik powodujący narastanie zmęczenia. Badania dotyczące 70 nastolatków w wieku 12-18 lat ukazują stres psychologiczny w rodzinie jako czynnik ryzyka wystąpienia zespołu zmęczenia u dzieci (Putte i in. 2006).

6) *Koncepcja radzenia sobie ze stresem.* Umiejętność poradzenia sobie z codziennymi wyzwaniami jest jednym z kryteriów dobrego przystosowania i zachowania zdrowia, zaś nieskuteczne radzenie sobie w istotny sposób przyczynia się do narastania zmęczenia i powstawania innych stresopochodnych zaburzeń. Analiza związku między radzeniem sobie a samopoczuciem, którego miarą jest zmęczenie, wskazuje na następujące cechy charakterystyczne tego procesu u nastolatków z przewlekłym zmęczeniem: powstrzymywanie się od aktywności i wybór ucieczki od problemów w sen, marzenia, wspomnienia lub uzależnienia, wzrost preferencji, natężenia i częstotliwości zachowań skoncentrowanych na emocjach (Kulik, Szewczyk 2003a, 2003b). Działania podejmowane przez nich mają charakter reakcji agresywnych, auto-agresywnych lub są wyrazem bezradności. Nieadekwatność działań zaś w odpowiedzi na niewłaściwą ocenę sytuacji prowadzi do poszerzenia się spektrum problemów i nasilania objawów zmęczenia, aż do stanu wyczerpania organizmu.

Istotne znaczenie w powstaniu i rozwoju zespołu zmęczenia odgrywają także czynniki społeczno-kulturowe:

1) *Koncepcja wsparcia społecznego.* Próba wyjaśnienia zespołu przewlekłego zmęczenia jest odwołanie się do roli wsparcia społecznego. Na poziom oceny zdarzeń wpływa postrzegane i otrzymywane wsparcie społeczne, będąc pewnego typu

mediatorem w relacji krytyczne wydarzenia życiowe – zmęczenie. Zauważono także, że zmęczenie nasila się w sytuacji niepewnych reakcji otoczenia na zachowania związane z chorobą. Osoby znaczące, np. rodzice, mogą nieumyślnie wzmacniać zachowania chorobowe dziecka poprzez wyrażanie go w codziennej aktywności oraz przez koncentrację na symptomach zespołu zmęczenia i wzmacnianie zapotrzebowania na opiekę (Schmaling i in. 2000).

2) *Koncepcja stresu środowiskowego.* U nastolatków badanych przeze mnie (2006), pochodzących z obszarów o niekorzystnych cechach środowiska (przeludnienie, hałas, zanieczyszczenie powietrza), zaobserwowałam wzrost przemęczenia i wyczerpania, trudności ze snem, złe samopoczucie, ociężałość, obniżenie nastroju, poczucie braku energii i siły, co jest przejawem pogorszenia funkcjonowania psychofizycznego. Każda z niekorzystnych cech środowiska przy konieczności długotrwałego zmagania się z niedogodnościami sprawia, że układ odpornościowy jest stale aktywowany, co prowadzi do przemęczenia.

3) *Koncepcja komunikacji kultury.* Zmęczenie jest według Rotholza (2002) konsekwencją lęku, życia na kredyt społeczny i alienacji od własnych przekonań i wartości, w tym wiary. Zmęczenie może być przejawem aksjologicznego zagubienia, które ujawnia się w biopsychicznej strukturze osoby (Kropisz 2005). Wzrost liczby niepełnych rodzin, rosnące oczekiwania wobec dorastających, niepewność i tymczasowość proponowanych przez kulturę rozwiązań nasilają stres u nastolatków. Młody człowiek musi poradzić sobie nie tylko z trudnościami okresu dorastania, ale także z brakiem stałych aprobowanych społecznie punktów odniesienia. Jest to następstwem braku wymagań i jasno określonych zasad współżycia społecznego, które dziecko przyswaja sobie w toku wychowania, polegającego na wprowadzaniu w wartości. Badania nad poczuciem własnej wartości pokazują, że nieumiejętność odraczania reakcji z uwagi na względy społeczne jest ściśle związana z niskim poczuciem własnej wartości, które

z kolei jest istotnym determinantem zmęczenia u nastolatków (Kulik 2010).

Badania ostatnich lat pokazują, że konieczne jest wielodyscyplinarne podejście do zróżnicowanego obrazu biopsychospołecznych objawów u dzieci i adolescentów. Promocja podejścia holistycznego zarówno w medycynie, jak i psychologii, socjologii czy pedagogice jest propozycją ciągle pożądaną w praktyce.

Skutki przewlekłego zmęczenia

Konsekwencje przewlekłego zmęczenia są wielorakie i można je analizować zarówno w kontekście funkcjonowania osoby, jak i jej otoczenia.

Skutki indywidualne. Przewlekłe zmęczenie wiąże się z generowaniem kolejnych odległych objawów towarzyszących, pochodzących z różnych obszarów układu fizjologicznego i funkcjonowania psychospołecznego.

1) *Konsekwencje zdrowotne* zmęczenia ograniczają możliwości młodego człowieka w aktywnym realizowaniu zadań rozwojowych z jednej strony przez osłabienie funkcji fizjologicznych organizmu, z drugiej zaś przez dodatkowe dolegliwości (Wyllerand, Helland 2013). Z moich badań wynika, że najczęściej u dzieci i młodzieży z zespołem zmęczenia występują bóle: mięśniowe (33-100%), kostne (38-54%), gardła (53-100%), głowy (70-100%), brzucha (27-91%) oraz osłabienie mięśniowe (50%), gorączka (40%), zawroty głowy (42-54%), obrzęki limfatyczne (43-91%). Dodatkową trudnością dla dzieci i młodzieży są zaburzenia snu (u 38-84%), które utrudniają naturalną regenerację sił. Zwyczajna aktywność fizyczna dnia codziennego sprawia pogorszenie funkcjonowania, co utrudnia prowadzenie normalnego trybu życia i skłania do częstszego odpoczynku w ciągu dnia (Sankey 2006). Stąd obserwuje się tendencję do unikania aktywności fizycznej. Poziom dysfunkcyjności jest porównywalny z sytuacją osób z innymi przewlekłymi chorobami somatycznymi.

2) *Konsekwencje dla zdrowia psychicznego* ujawniają się jako szerokie spektrum trudności, począwszy od zakłócenia proce-

sów poznawczych, przez problemy emocjonalne, po zaburzenia zachowania.

Problemy w funkcjonowaniu poznawczym zgłasza ok. 39-100% dzieci i młodzieży z zespołem zmęczenia. Najczęściej uskarżają się one na trudności w koncentracji uwagi i zapamiętywaniu, dezorientację, trudności z doбором słów, poczucie „rwania się” myśli, spowolnienie myślowe, trudności w uczeniu się, wzrost liczby popełnianych błędów (King, Jason 2005). Charakterystyczny jest dla nich sposób przetwarzania informacji. W normie pozostaje funkcjonowanie pamięci operacyjnej i skuteczność działania poznawczego. Osłabiona jest szybkość procesów przetwarzania danych, wolniej przyswajane są nowe informacje. Stąd pojawiają się deficyty w gromadzeniu wiadomości. Dodatkowo kłopoty z zapamiętywaniem, które jest specyficznym wysiłkiem, osłabia możliwości uczenia się. Można zatem stwierdzić, że u dzieci z przewlekłym zmęczeniem jest ograniczona sprawność przystosowania się do przetwarzania informacji (DeLuca i in. 2004, Jason i in. 2000).

Ze wzrostem przewlekłego zmęczenia wzrasta u dzieci i młodzieży poziom negatywnych emocji: lęku, agresji i depresji. Cechą charakterystyczną jest lękliwość, zwłaszcza tendencja do wyolbrzymiania i reagowania w sposób nieproporcjonalny do bodźca, zniechęcenie i znużenie, pesymizm, autoagresja i wrogość wobec otoczenia (Kulik 2010). Z jednej strony są to osoby nastawione introspektywnie, wrażliwe, sumienne, z tendencjami hipochondrycznymi, z drugiej zaś – osoby nieśmiałe, podejrzliwe, powściągliwe. Obok negatywnej emocjonalności obserwuje się u nich skłonności neurotyczne, tendencje do krytycyzmu, perfekcjonizmu i koncentracji na błędach, co przy tendencji do nadinterpretacji bodźców, autonomii, niskiej emocjonalnej stabilności skutkuje nasileniem niezadowolenia z siebie i niepewności oraz poczuciem szarości życia i przekonaniem o nieprzewidywalności otoczenia (Chalder, Williams 1997; Dittner, Rimes, Thorpe 2011).

W konsekwencji przewlekłego zmęczenia charakterystyczny sposób funkcjonowania

temperamentalnego, polegający na słabym i mało elastycznym regulowaniu procesów pobudzania i hamowania i braku odporności na silne bodźce, ukierunkowuje działanie na radzenie sobie z trudnościami przez rozładowywanie pobudzenia emocjonalnego, ale także przez tendencje do ucieczki od problemów w sen/marzenia/wspomnienia, w uzależnienia lub podejmowanie perfekcyjnych działań (Kulik, Szewczyk 2008).

Osoby ograniczają aktywność społeczną, by uniknąć stygmatyzacji i odrzucenia ze względu na niejednoznaczne diagnozy, obawy i niepewność co do możliwości aktywności i realizacji planów (Winger 2014). Około. 50% dzieci uważa, że z powodu przewlekłego zmęczenia pogorszyła się ich sytuacja w relacjach z rówieśnikami. Nie mogą normalnie uczestniczyć w grach grupowych, zajęciach, wspólnym spędzaniu czasu wolnego. Traktowane są przez inne dzieci jako niepewne ogniwo w łańcuchu społecznym. Ze względu na swoje ograniczenia doświadczają trudności w kontaktach interpersonalnych, ale jednocześnie rezygnują z wysiłku w dążeniu do nawiązywania relacji, manifestując niezależność lub agresję (Kulik 2010).

Efektom przewlekłego zmęczenia mogą być także zaburzenia psychiczne. Wśród dzieci z przewlekłym zmęczeniem badanych przez Smith i in. (1991) u 33% rozpoznano depresję, przy czym 80% z nich miało rozpoznane także ostre stany gorączkowe. Natomiast u młodzieży przewlekłe zmęczenie z cechami depresyjnymi ujawnia podobieństwo do nastroju depresyjnego charakterystycznego dla anhedonii, roztrząsania emocji i skłonności samobójczych. Badania sugerują, że dzieci z przewlekłym zmęczeniem nie są depresyjne w sensie konwencjonalnym, jakkolwiek doświadczają psychologicznego dystresu (van Geelen 2010). Obniżenie nastroju jest u nich wynikiem słabego funkcjonowania i społecznej izolacji.

Na podstawie badań można także stwierdzić u nastolatków z przewlekłym zmęczeniem wysoki poziom lęku i niepokoju. Niektóre objawy przewlekłego zmęczenia (unikanie aktywności, występowanie róż-

nych, trudnych do sprawdzenia dolegliwości bólowych) wydają się być podobne do fobii szkolnej (Bell 1995). Poza tym wiele symptomów zespołu zmęczenia nie wiąże się z unikaniem szkoły (np. bolesne węzły chłonne, fotofobia, wysypka). Więcej niż 40% nastolatków opuszczających szkołę czyni to bez poważnej przyczyny (Berg 1997). 42% zidentyfikowanych przez nauczycieli historii absencji szkolnych spowodowanych było przewlekłym zmęczeniem (Dowsett, Colby 1997). Dla Berga (1997) symptomy związane z odmową chodzenia do szkoły to syndrom maskowany, pod którym ukrywa się w rzeczywistości zespół przewlekłego zmęczenia. Jeszcze inni traktują odmowę chodzenia do szkoły jako inne oblicze przewlekłego zmęczenia lub jego komplikacje (Richards 2000). Podobnie Gjone i Wyller (2009) sugerują, że przewlekłe zmęczenie może być maskowaną formą zespołu nadpobudliwości psychoruchowej, zwłaszcza gdy dominującymi objawami są trudności poznawcze.

Skutki społeczne. Konsekwencje społeczne zaznaczają się w dwóch ważnych w tym okresie systemach społecznych, jakimi są rodzina i szkoła.

1) *Rodzina.* Występowanie chronicznego zmęczenia jest stresorem dla całej rodziny. Konsekwencji choroby doświadcza także rodzeństwo dziecka chorego (Jackson 1999). Ma ono trudność ze zrozumieniem sytuacji, z uwierzeniem, że brat/siostra są chorzy, tym bardziej, że kondycja chorego członka rodziny zmienia się w ciągu dnia. Przy tym wzrasta poziom wymagań stawianych przez rodziców dzieciom zdrowym. Postrzeganie siebie jako osoby chorej narusza system rodzinny (zaniepokojenie rodziców, spadek konfliktów, koncentracja na chorobie, spadek odpowiedzialności ze strony dziecka), powodując zmianę ról, a często izolację.

2) *Szkoła.* Podobne nastawienia i zastrzeżenia występują u nauczycieli. Zmęczenie jest też częstym powodem opuszczania zajęć i absencji w szkole. Jackson (1999) podaje, że ok. 42% wszystkich długotrwałych nieobecności w szkole związane jest z konsekwencjami przewlekłego

zmęczenia (Nijhof 2011). Pojawiają się zaniechania edukacyjne i obawy przed powrotem do szkoły. Niektóre dzieci biorą udział w zajęciach, ale dzieje się to kosztem dużego wysiłku, innym brak energii do aktywności ruchowej (Richards, Turk, White 2005). Wiele dzieci z zespołem zmęczenia radzi sobie z wymaganiami szkoły, ale większość ujawnia specjalne potrzeby. Koncentrują się one głównie wokół przystosowania do harmonogramu, aktywności fizycznej, sprawdzianów i pomocy w uczeniu się. Jednocześnie nastolatki są niezadowolone z osiągnięć szkolnych i obowiązków, swoich kompetencji i umiejętności, co generuje negatywną ocenę relacji i atmosfery w szkole. Negatywna ocena funkcjonowania w roli ucznia jest silnie związana z pogorszeniem stanu zdrowia.

Konsekwencje przewlekłego zmęczenia wydają się być związane z płcią dziecka. Dziewczęta znacząco częściej niż chłopcy cierpią z powodu bólu głowy, tklivości gardła, bólu węzłów chłonnych. Chłopcy natomiast częściej doświadczają problemów związanych z osłabieniem pamięci, koncentracji i powysiłkowego złego samopoczucia (Jordan i in. 2000).

*

Podsumowując, zmęczenie przewlekłe jest w XXI wieku także doświadczeniem dzieci i młodzieży. Mimo że dotyka coraz większą grupę osób, nadal pozostaje zjawiskiem mało zbadanym. Efektem jest niska świadomość przyczyn i skutków przewlekłego zmęczenia, a tym samym możliwości profilaktyki, leczenia i terapii.

Polietologiczne ujęcie problematyki przyczynowości przewlekłego zmęczenia wpisuje się w biopsychospołeczny nurt badań nad funkcjonowaniem osoby. Kondycja biofizjologiczna człowieka i cechy otoczenia, w którym żyje, kształtują jego funkcjonowanie. Aktywność w odpowiedzi zwrotnej podejmowana przez człowieka przekształca środowisko społeczne i wpływa na kondycję zdrowotną. Odbywa się to na zasadzie wzajemnej, wielostronnej wymiany. Zmęczenie przewlekłe wraz

ze swoimi symptomami wydaje się być pośrednio wynikiem braków w środowiskach zewnętrznych oraz nieumiejętności skutecznego radzenia sobie z zachwianiem równowagi zarówno w systemach zewnętrznych, jak i wewnętrznych. Warto więc w procesie oddziaływania na dzieci i młodzież zwrócić uwagę na kształtowanie kompetencji potrzebnych w stosunkach ze światem, innymi osobami i samym sobą.

Literatura

Bell D. S. (1995), *Chronic Fatigue Syndrome in Children*, „Journal of Chronic Fatigue Syndrome”, 1, s. 9-33.

Berg I. (1997), *School refusal and truancy*, „Archives of Disease in Childhood”, vol.76, s. 90-91.

Cavanaugh R. M. (2003), *Ocena nastolatka z zespołem przewlekłego zmęczenia – problem, który nigdy nie nuży*, „Pediatria po Dyplomie”, 7(3), s. 28-39.

Chalder T., Williams C. (1997), *Illness attribution, illness behavior and personality in chronic fatigue syndrome. Psychosocial Aspects of Chronic Fatigue Syndrome*, „Baillière's Clinical Psychiatry. International Practice and Research”, 3 (3), s. 407-418.

DeLuca J., Christodoulou Ch., Diamond B. J., Rosenstein E. D., Kramer N., Natelson B. H. (2004), *Working memory deficits in chronic fatigue syndrome: differentiating between speed and accuracy of information processing*, „Journal of the International Neuropsychological Society”, 10(1), s. 101-109.

Dittner A., Rimes K., Thorpe S. (2011), *Negative perfectionism increases the risk of fatigue following a period of stress*, „Psychology and Health”, 26 (3), s. 253-268.

Dowsett E. G., Colby J. (1997), *Long-term sickness absence due to ME/CFS in UK schools: An Epidemiological Study with Medical and Educational Implications*, „Journal of Chronic Fatigue Syndrome”, 3, s. 29-42.

Dubisz S. (red.), *Uniwersalny słownik języka polskiego* (2003), Warszawa, PWN.

Edwards J. L., Gibson F., Richardson A., Sepion B., Ream E. (2003), *Fatigue in adolescents with and following a cancer diagnosis: developing an evidence base for*

practice, „European Journal of Cancer”, 39, s. 2671-2680.

Edwards R. H. T., Gibson H., Clanque J. E., Helliwell T. (1993), *Muscle histopathology and physiology in chronic fatigue syndrome*, [w:] *Ciba Foundation Symposium, Chronic fatigue syndrome*, Wiley, Chichester, s. 102-117.

Fry A. M., Martin M. (1996), *Cognitive idiosyncrasies among children with the chronic fatigue syndrome; anomalies in self-reported activity levels*, „Journal of Psychosomatic Research”, 41, s. 213-223.

Gjone H., Wyller V.B. (2009), *Chronic fatigue in adolescence – autonomic dysregulation and mental health: an exploratory study*, „Acta Paediatrica”, 98, s. 1313-1318.

Hockenberry M. J., Hinds P. S., Barre-ra P., Bryant R., Adams-McNeill J., Hooke C., Rasco-Baggott Ch., Patterson-Kelly K., Gattuso J. S., Manteuffel B. (2003), *Three Instruments to Assess Fatigue in Children with Cancer: The Child, Parent and Staff Perspectives*, „Journal of Pain and Symptom Management”, 25(4), s. 319-328.

Hyland M.E. (2002), *The Intelligent Body and Its Discontents*, „Journal of Health Psychology”, 7(1), s. 21-32.

Jackson E. L. (1999), *The effects on siblings in families with a child with Chronic Fatigue Syndrome*, „Journal of Child Health Care”, 3(2), s. 27-32.

Jason L.A., Taylor R. R., Kennedy C. L., Jordan K., Song S., Johnson D.E., Torres S. R. (2000), *Chronic Fatigue Syndrome. Sociodemographic Subtypes in a Community-Based Sample*, „Evaluation & The Health Professions”, 23(3), s. 243-263.

Jelonkiewicz I., Kosińska-Dec K. (2004), *Spostrzegane zasoby a doświadczanie stresu rodzinnego i szkolnego wśród młodzieży*, [w:] K. Kosińska-Dec, L. Szewczyk (red.), *Rozwój. Zdrowie. Choroba. Aktualne problemy psychosomatyki*, Warszawa, BEL Studio Sp z o.o., s. 71-90.

Jones J. F. (1997), *Chronic Fatigue Syndrome in Adolescents – An Opinion*, „Journal of Chronic Fatigue Syndrome”, 3(2), s. 53-58.

Jones J. F., Nisenbaum R., Solomon L., Reyes M., Reeves W. C. (2004), *Chronic Fati-*

gue Syndrome and Other Fatiguing Illness in Adolescents: A Population-based Study, „Journal of Adolescent Health”, 35, s. 34-40.

Jordan K., Kolak A. M., Jason L. A. (1997), *Research with Children and Adolescents with Chronic Fatigue Syndrome: Methodologies, Designs, and Special Considerations*, „Journal of Chronic Fatigue Syndrome”, 3(2), s. 3-13.

Jordan K. M., Ayers P. M., Jahn S. C., Taylor K. K., Huang Ch.-F., Richman J., Jason L. A. (2000), *Prevalence of Fatigue and Chronic Fatigue Syndrome-like Illness in Children and Adolescents*, „Journal of Chronic Fatigue Syndrome”, 6(1), s. 3-21.

King C., Jason L. A. (2005), *Improving the diagnostic criteria and procedures for chronic fatigue syndrome*, „Biological Psychology”, 68, s. 87-106.

Krawczyński M. (2002), *Propedeutyka pediatrii*, Warszawa, PZWL.

Kropisz K. (2005), *Zmęczenie jako efekt patologii woli sensu*, [w:] R. Koc, Ł. Mazur (red.), *Zmęczenie – psychospołeczny punkt widzenia*, Bydgoszcz, Wyd. Studenckiego Koła Naukowego Psychologii Społecznej i Instytut Psychologii UKW.

Kulik A. (2006), *Wybrane parametry środowiska a psychofizyczne funkcjonowanie nastolatków w Polsce*, [w:] L. Szewczyk, A. Kulik (red.), *Aktualności psychosomatyki okresu rozwojowego i dorosłości*, Lublin, Prokurat, s. 75-94.

Kulik A. (2010), *Zmęczenie przewlekłe u nastolatków. Charakterystyka psychologiczna*, Lublin, Wydawnictwo KUL.

Kulik A., Szewczyk L. (2003a), *Emocjonalność nastolatków a skumulowane zmęczenie*, [w:] L. Szewczyk, M. Skowrońska (red.), *Zaburzenia psychosomatyczne u dzieci i młodzieży*, Warszawa, Wyd. EMU, s. 79-100.

Kulik A., Szewczyk L. (2003b), *Radzenie sobie ze stresem u nastolatków z różnym poziomem zmęczenia*, [w:] Z. Juczyński, N. Ogińska-Bulik (red.), *Zasoby osobiste i społeczne sprzyjające zdrowiu jednostki*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego s. 177-196.

Kulik A., Szewczyk L. (2008), *Przewlekłe zmęczenie a temperament u nastolatków*,

[w:] L. Szewczyk, A. Kulik (red.), *Problemy psychosomatyki okresu dorastania i dorosłości*, Lublin, Prokurat, s. 27-39.

Lapp Ch. W. (1997), *Management of Chronic Fatigue Syndrome in Children: A practicing Clinician's Approach*, „Journal of Chronic Fatigue Syndrome”, 3(2), s. 59-76.

Lyall M., Peakman M., Wessely S. (2003), *A Systematic review and critical evaluation of the immunology of chronic fatigue syndrome*, „Journal of Psychosomatic Research”, 55 (2), s. 79-90.

Małysa K. (1999), „Zespół zmęczenia a postawy optymistyczne i pesymistyczne u dzieci ze szkół muzycznych”, niepublikowana praca magisterska.

Manu P., Lane T. J., Matthews D.A. (1988), *The Frequency of the Chronic Fatigue Syndrome in Patients with Symptoms of Persistent Fatigue*, „Annals of Internal Medicine”, 109, s. 554-556.

Marek T. (1984), *Pojęcie zmęczenia psychicznego w świetle koncepcji optymalnego poziomu aktywacji*, „Przegląd Psychologiczny”, 27(4), s. 835-842.

McGregor R. S. (1997), *Chronic Complaints in Adolescence. Chest Pain, Chronic Fatigue, Headaches, Abdominal Pain*, „Adolescent Medicine”, 8(1), s. 15-31.

Mears C. J., Taylor R. R., Jordan K. M., Binns H. J. (2004), *Sociodemographic and Symptom Correlates of Fatigue in an Adolescent Primary Care Sample*, „Journal of Adolescent Health”, 35, 528.e21-528.e26.

Namysłowska I. (2003), *Zagrożenia dla zdrowia psychicznego polskich dzieci i młodzieży*, „Psychiatria i Psychologia Kliniczna”, 3(2), s. 106-113.

Natelson B. H. (2001), *Zespół przewlekłego zmęczenia*, „JAMA”, 285, s. 2557-2559.

Nijhof S.L., Majjer K., Bleijenberg G., Uiterwaal C. S., Kimpfen J. L., van de Putte E. M. (2011), *Adolescent chronic fatigue syndrome: prevalence, incidence, and morbidity*, „Pediatrics”, 127 (5), e1169-e1175.

Patarca-Montero R. (2002), *Chronic Fatigue Syndrome and the Body Immune Defense System*, New York-London-Oxford, The Haworth Medical Press.

Payne J. K. (2004), *A Neuroendocrine-Based Regulatory Fatigue Model*, „Biological Research for Nursing”, 6(2), s. 141-150.

Putte van de E. M., Doornen van L. J. P., Engelbert R. H. H., Kuis W., Kimpfen J. L. L., Uiterwaal C. S. P. M. (2006), *Mirrored Symptoms in mother and Child With Chronic Fatigue Syndrome*, „Pediatrics”, 117(6), s. 2074-2079.

Rensburg van S. J., Potocnik F.C.V., Kiss T., Huga F., Zijl van P., Mansvelt E., Carstens M. E., Theodorou P., Hurly P. R., Emsley R. A., Taljaard J. J. F. (2001), *Serum concentrations of some metals and steroids in patients with chronic fatigue syndrome with reference to neurological and cognitive abnormalities*, „Brain Research Bulletin”, 55(2), s. 319-325.

Richards J. (2000), *Chronic Fatigue Syndrome in Children and Adolescents: A Review Article*, „Clinical Child Psychology and Psychiatry”, 5(1), s. 31-51.

Richards J., Turk J., White S. (2005), *Children and adolescents with Chronic Fatigue Syndrome in non-specialist settings. Beliefs, functional impairment and psychiatric disturbance*, „European Child & Adolescent Psychiatry”, 14(6), s. 310-318.

Richman J. A., Jason L. A. (2001), *Gender Biases Underlying the Social Construction of Illness States: The Case of Chronic Fatigue Syndrome*, „Current Sociology”, 49(3), s. 15-29.

Rotholz J. M. (2002), *Chronic Fatigue Syndrome, Christianity, and Culture. Between God and an Illness*, New York – London – Oxford, The Haworth Medical Press.

Russell M. V., Clark Ch., Taylor S., Bhui K., Klineberg E., Head J., Booy R., Stansfeld S. (2006), *Risk factors for persistent fatigue in adolescents: a population-based study*, „Journal of Psychosomatic Research”, 60, s. 113-114.

Sankey A., Hill C. M., Brown J., Quinn L., Fletcher A. (2006), *A Follow-up Study of Chronic Fatigue Syndrome in Children and Adolescents: Symptom Persistence and School Absenteeism*, „Clinical Child Psychology and Psychiatry”, 11(1), s. 126-138.

Schmalting K. B., Smith W. R., Buchwald D. (2000), *Significant Other Responses Are Associated With Fatigue and Functional Status Among Patients With Chronic Fatigue Syndrome*, „Psychosomatic Medicine”, 62, s. 444-450.

Skapinakis P., Lewis G., Mavreas V. (2004), *Temporal Relations Between Unexplained Fatigue and Depression: Longitudinal Data From an International Study in Primary Care*, „Psychosomatic Medicine”, 66, s. 330-335.

Skorupka S. /red./ (1987), *Słownik wyrazów bliskoznacznych*, Warszawa, Wiedza Powszechna.

Smith M. S., Mitchell J., Corey L., Gold D., McCauley E. A., Glover D., Tenover F. C. (1991), *Chronic fatigue in adolescents*, „Pediatrics”, 88(2), s. 195-202.

Sulheim D., Hurum H., Helland I. B., Thaulow E., Wyller V. B. (2012), *Adolescent chronic fatigue syndrome; a follow-up study displays concurrent improvement of circulatory abnormalities and clinical symptoms*, „BioPsychoSocial Medicine”, 6(10), s. 1-8.

Szewczyk L., Szołtek A. (2004), *Poziom zmęczenia psychicznego u nastolatków chorych na cukrzycę typu I*, „Endokrynologia Pediatria”, 3(8), s. 59-65.

Tralongo P., Respini D., Ferrau F. (2003), *Fatigue and aging*, „Critical Reviews in Oncology/Hematology”, supl. 48S, S57-S64.

Tyszkowa M. (1986), *Zachowanie się dzieci szkolnych w sytuacjach trudnych*, Warszawa, PWN.

van Geelen S. M., Bakker R. J., Kuis W., van de Putte E. M. (2010), *Adolescent chronic fatigue syndrome: a follow-up study*, „Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine”, 164 (9), s. 810-814.

van Geelen S.M., Fuchs C. E., Sinnema G., van de Putte E. M., van Geel R., Hermans H. J. Kuis W. (2011), *Self- investigation in adolescent chronic fatigue syndrome: narrative changes and health improvement*, „Patient Education and Counseling”, 83(2), s. 227-233.

Winger A., Ekstedt M., Wyller V. B., Helseth S. (2014), *„Sometimes it feels as if*

the world goes on without me”: adolescents' experiences of living with chronic fatigue syndrome, „Journal of Clinical Nursing”, 23(17/18), s. 2649-2657.

Wood B. (1993), *Beyond the „Psychosomatic Family”: A Biobehavioral Family Model of Pediatric Illness*, „Family Process”, 32, s. 261-278.

Woynarowska B. (2010), *Uczniowie z chorobami przewlekłymi*, Warszawa, PWN.

Wright J.B.D., Cottrell D. (1997), *Chronic fatigue syndrome in adolescents and children*, „Baillière's Clinical Psychiatry. International Practice and Research. Psychosocial Aspects of Chronic Fatigue Syndrome”, 3(3), s. 449-471.

Wyllerand V. B., Helland I. B. (2013), *Relationship between autonomic cardiovascular control, case definition, clinical symptoms, and functional disability in adolescent chronic fatigue syndrome: an exploratory study*, „BioPsychoSocial Medicine”, 7 (5), s. 1-9.

Żaba R. (2002), *Zmęczenie, audiowizualne obciążenie a obowiązki szkolne młodzieży szkoły średniej*, „Wiadomości Lekarskie”, 55, s. 609-614.

SUMMARY

The causes and consequences of chronic fatigue among children and adolescents

Chronic fatigue is the fatigue lasting for at least six months of varying severity and dynamics of disorders and causing limitation of previous activity as well as pain and psychological difficulties. It has a specific reason – somatic, psychological, or is idiopathic. It occurs among adults and children. Chronic fatigue with regard to children and adolescents is generally trivialized, even though its consequences affect both the child and the family or school.

diagnozy, doświadczenia, propozycje metodyczne

HAZARD ONLINE WŚRÓD DZIECI I MŁODZIEŻY

MALGORZATA MARYL-WÓJCIK, SZYMON WÓJCIK

Warszawa

Ostatnie lata przynoszą wielkie zmiany związane z nowymi technologiami. Dostęp do nich jest praktycznie nieograniczony i zależy jedynie od zasobności portfela. Technologie te są niezwykle praktyczne w użyciu, dają wiele nowych możliwości, jednak niosą również nowe zagrożenia. Doświadczenia Fundacji Dzieci Niczyje pokazują, iż pomimo wielu akcji społecznych i szeroko zakrojonych działań profilaktycznych wciąż istnieje duże zapotrzebowanie na bieżące informacje związane z bezpieczeństwem w internecie oraz walką z istniejącymi zagrożeniami. Szczególnym zainteresowaniem cieszy się tematyka uzależnienia od internetu. Nowym i stosunkowo mało poznany zagadnieniem jest uzależnienie od hazardu online. Temu zagadnieniu poświęcimy niniejszy artykuł.

Uzależnienie od hazardu

Gry hazardowe towarzyszyły człowiekowi niemal od zawsze. Wraz z upływem czasu do grona gier planszowych, karcianych i zakładów zaczęły dołączać te, które związane były z rozwojem techniki – jednoręcy bandyci, ruletka czy w końcu zakłady i gry płatne kartami kredytowymi, dostępne w internecie. Jeżeli wierzyć doniesieniom historycznym, już Juliusz Cezar oddawał się pasjami grze w kości. Od dawna też wiadomo, że gry te mogą mieć na człowieka destrukcyjny

wpływ nie tylko dlatego, że można w ten sposób stracić dużą ilość pieniędzy, ale także ze względu na możliwość uzależnienia.

Jak pokazuje badanie przeprowadzone przez CBOS w roku 2012, w Polsce od hazardu uzależniony jest 1% osób grających. 4% z nich znajduje się zaś w tzw. grupie ryzyka. Jeżeli wynik ten zostanie przełożony na liczbę, jego skala jest zatrważająca – to odpowiednio ok. 50 tys. i 200 tys. Polaków¹.

Uzależnienie od hazardu jest jedną z jednostek chorobowych, która została sklasyfikowana w Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób ICD-10. W świetle definicji o tego typu uzależnieniu można mówić, gdy mamy do czynienia z częstymi, powtarzającymi się epizodami hazardowymi, które przejmują kontrolę nad życiem pacjenta oraz prowadzą do szkód na poziomie społecznym, zawodowym oraz rodzinnym. Na podstawie definicji ICD-10 można przyjąć, iż patologiczny hazard ma miejsce, jeżeli w ciągu roku wystąpią co najmniej trzy z poniższych objawów²:

¹ Oszacowanie rozpowszechnienia oraz identyfikacja czynników ryzyka i czynników chroniących w odniesieniu do hazardu, w tym hazardu problemowego (patologicznego) oraz innych uzależnień behawioralnych, Warszawa 2012, CBOS.

² Kryteria uzależnienia od hazardu ICD-10, <http://uzaleznienie.com.pl/testy-diagnostyczne/patologiczny-hazard/406-kryteria-uzaleznienia-od-hazardu-icd-10.html>

- odczuwanie przez gracza silnej potrzeby lub przymusu grania hazardowego,
- przeznaczanie coraz większej ilości czasu na granie, by osiągnąć stan zadowolenia lub dobrego samopoczucia, który wcześniej mógł być osiągnięty w krótszym czasie,
- zaniedbywanie alternatywnych form przyjemności lub zainteresowań na rzecz gry,
- świadomość występowania trudności w kontroli zachowań hazardowych,
- pojawienie się stanów rozdrażnienia, gorszego samopoczucia lub niepokoju w czasie przerwania gry i ustąpienie tych stanów w momencie jej wznowienia,
- kontynuacja szkodliwego grania mimo występujących negatywnych następstw takiego postępowania.

Profesor Bohdan Woronowicz, specjalista w zakresie uzależnień, określa, iż „patologiczny hazard polega na często powtarzającym się uprawianiu hazardu, który przeważa w życiu człowieka ze szkodą dla wartości i zobowiązań społecznych, zawodowych, materialnych i rodzinnych”³. Głównym jego wyróżnikiem jest zatem niszczący wpływ, jaki ma to uzależnienie na życie hazardzisty.

Specyfika hazardu online

Jak wiadomo, już od dłuższego czasu istnieje możliwość grania w gry hazardowe także online. Rozwój technologii internetowych w połączeniu z upowszechnieniem zdalnych metod płatności (karty kredytowe, przelewy online, płatności przez SMS), doprowadziły w ostatnich latach do znacznego rozwoju tych usług zarówno na świecie, jak i w Polsce.

Czasami można spotkać się z opinią, że hazard w internecie jest tylko przeniesieniem starego, dobrze znanego zjawiska do nowego, wirtualnego środowiska. Jakkolwiek w ogólnym zarysie jest to stwierdzenie słuszne, należy jednak zauważyć, że zmiana kontekstu grania ze środowiska offline na online ma bardzo istotny wpływ

na stymulację zachowań graczy. Wykazano – co szczególnie istotne – że hazard online ma dużo większy potencjał uzależniający niż hazard tradycyjny⁴. Aby wyjaśnić, dlaczego tak się dzieje, należy przeanalizować specyficzne czynniki hazardu online, które mogą sprzyjać uzależnieniom. Amerykański badacz problemu Mark Griffiths wyróżnił szereg takich czynników⁵:

1. Szeroka dostępność – hazard w internecie jest w oczywisty sposób łatwiej dostępny niż w świecie offline. W gry hazardowe można w ten sposób grać nie wychodząc z domu, a obecnie – dzięki urządzeniom mobilnym – także w dowolnym miejscu, w którym znajdzie się gracz. Powoduje to, że granie jest wygodniejsze i zajmuje mniej czasu. Sprawia też, że hazard dostępny jest dla osób, które w innych okolicznościach nie mogły grać ze względu na brak bukmacherów w ich miejscu zamieszkania lub – co szczególnie istotne w kontekście niniejszych rozważań – z powodu ograniczeń wiekowych.

2. Przystępność cenowa – hazard w internecie jest przeciętnie tańszy niż hazard tradycyjny. Duża konkurencja wśród internetowych serwisów online sprawiła, że ceny są tam znacząco niższe niż w tradycyjnych kasynach. Zazwyczaj przy rozpoczęciu grania można też skorzystać z licznych promocji i darmowych „żetonów”. Nie ma także dodatkowych opłat związanych np. z wejściem do kasyna bądź kupnem napojów.

3. Anonimowość – możliwość uprawiania hazardu anonimowo, bez podawania swojego nazwiska, a jedynie pod pseudonimem („nickiem”) zwiększa psychiczny komfort graczy, zmniejsza strach przed piętnem hazardzisty. Anonimowość powoduje też, że wspólną grę mogą podjąć osoby, które zapewne nie podjęłyby nigdy w real-

⁴ M. Griffiths, A. Barnes, *Internet gambling: An online empirical study among student gamblers*, „International Journal of Mental Health and Addiction”, 2008 nr 6(2).

⁵ M. Griffiths, *Gambling Addiction on the Internet*, [w:] K. Young (red.), *Internet Addiction: A Handbook and Guide to Evaluation and Treatment*, New York 2010, Wiley.

³ B. Woronowicz, *Uzależnienia. Geneza, terapia, powrót do zdrowia*, Poznań – Warszawa 2003, Media Rodzina i PARPAMedia, s. 470.

nym świecie. Dotyczy to w szczególności osób niepełnoletnich.

4. Możliwość ucieczki – hazard online zapewnia łatwą drogę ucieczki od codziennych problemów. Poprzez wygrane pieniężne dostarcza silnych pozytywnych wzmocnień, które w szybki i skuteczny sposób mogą poprawić nastrój osób mających różnorakie problemy. Oczywiście, te same cechy ma hazard offline, jednak dostępność hazardu internetowego sprawia, że ucieczka do świata gry jest dużo szybsza i łatwiejsza, a tym samym istnieje większe ryzyko uzależnienia.

5. Poczucie „wylączenia” – powiązane ze zjawiskiem ucieczki. Chodzi tu o specyficzny, subiektywnie odczuwany stan „zatopienia” w grze. Stany takie opisywane były w badaniach jakościowych przez samych graczy. Charakterystyczne dla nich jest poczucie braku kontroli nad upływającym czasem, poczucie „bycia kimś innym” i właśnie „wylączenia” ze świata.

6. Brak zahamowań – specyfika internetowej komunikacji zapośredniczonej sprawia, że użytkownicy internetu generalnie mają mniej zahamowań w sytuacjach społecznych niż przy tradycyjnych kontaktach twarzą w twarz. W przypadku hazardu online może to skutkować bardziej brawurowymi zachowaniami, obstawianiem większych sum i większą tolerancją na ryzyko. Poza tym nowi czy niedoświadczeni gracze (a do tej kategorii należy duża część młodzieży podejmującej takie zachowania) mają mniejsze opory z rozpoczęciem uprawiania hazardu online niż w rzeczywistym świecie. Nie boją się bowiem wyśmiania czy ośmieszenia się ze względu na niedostateczną znajomość reguł gry lub specyficznej etykiety wokół niektórych gier.

7. Większa częstotliwość – w internecie gry hazardowe rozgrywane są częściej i szybciej niż w środowisku tradycyjnym. Ma to zasadnicze znaczenie z punktu widzenia psychologii behawioralnej i kształtowania nawyków. Krótkie gry, które przynoszą od razu wygraną lub porażkę i które mogą być rozgrywane jedna po drugiej, bardziej oddziałują na psychikę i wiążą się z więk-

szym ryzykiem uzależnienia. Dodatkowo w przypadku wygranej często pieniądze wypłacane są natychmiastowo, co dla hazardzisty jest stymulujące do dalszej gry.

8. Symulacja – kasyna internetowe często oferują tryby „demo”, swego rodzaju symulacje gier hazardowych bez udziału prawdziwych pieniędzy. Pozwala to niedoświadczonym użytkownikom na opanowanie zasad danej gry i uzyskanie pewności siebie, co w konsekwencji ułatwia podjęcie właściwego hazardu. Ma to szczególne znaczenie w przypadku dzieci i młodzieży, którzy łatwo mogą przejść od gry na „wirtualne” pieniądze do gry z realnymi stawkami.

9. Aspołeczność – rozumiana w ten sposób, że hazard internetowy jest hazardem „w czystej postaci”, wyzbytym aspektu społecznego. O ile do zwykłych kasyn bądź innych miejsc gry można chodzić z przyczyn towarzyskich, o tyle gracze internetowi są skupieni przede wszystkim na samej grze i wygrywaniu pieniędzy. Choć większość hazardowych serwisów internetowych pozwala na komunikację z innymi graczami (np. poprzez chat), to jest to jedynie niewiele znaczący dodatek do samej gry.

Wszystkie te cechy pokazują, że hazard internetowy pod wieloma względami jest dla graczy bardziej niebezpieczny niż hazard tradycyjny. Niewątpliwie jest to także aktywność dużo łatwiej i szerzej dostępna. Oznacza to, że hazard internetowy jest zagrożeniem, na które narażona jest duża większa część populacji. W szczególności dotyczy to dzieci i młodzieży, którym łatwiej ominąć ograniczenia dotyczące grania w sieci, niż ograniczenia dotyczące uczestnictwa w grach hazardowych offline.

Skala korzystania z gier hazardowych w internecie przez młodzież

Nasuwa się oczywiście pytanie, czy polska młodzież faktycznie wykorzystuje internet do grania w gry hazardowe? Wiadomo, że sieć jest dla niej podstawowym narzędziem komunikacji, rozrywki lub wyszukiwania informacji. Dobrze znane są także gry komputerowe online, które są popularną

rozrywką zwłaszcza wśród chłopców. Natomiast o grach hazardowych online mówi się w kontekście korzystania z internetu przez młodzież zdecydowanie rzadziej.

Do niedawna nie istniały badania socjologiczne, które mogłyby pozwolić odpowiedzieć na pytanie o popularność gier hazardowych online wśród młodzieży. Pytania poruszające te kwestie zostały włączone do przeprowadzonego w 2012 r. badania EU NET ADB. Był to międzynarodowy projekt badawczy realizowany w 7 europejskich krajach, którego koordynatorem był Wydział Zdrowia Psychicznego Młodzieży Uniwersytetu w Atenach. W Polsce badanie koordynowała Fundacja Dzieci Niczyje i zostało ono przeprowadzone na próbie 2045 uczniów III klasy gimnazjum, w ponad stu szkołach w całej Polsce.

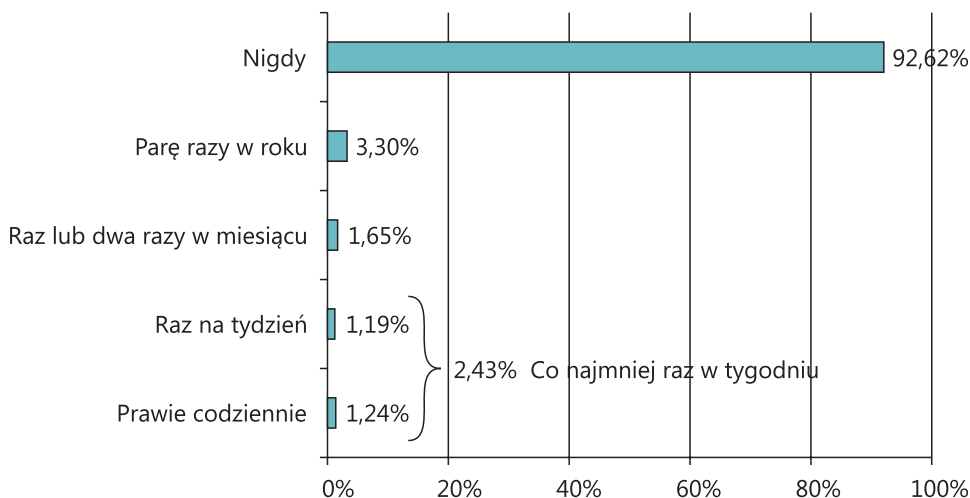
Wyniki badań wykazały, że hazard jest nadspodziewanie popularną aktywnością internetową wśród młodych ludzi. Ogółem aż 7,4% gimnazjalistów zadeklarowało, że w roku poprzedzającym badanie co najmniej raz korzystało z internetu w celach hazardowych (uczestniczyło w zakładach, loteriach czy kasynach online). Szczegółowe wyniki przedstawia wykres 1.

Respondentów, którzy przyznali się do grania, można podzielić na dwie podgrupy. Dwie trzecie z nich (4,95% ogólnej populacji) to gracze okazjonalni, którzy grali lub obstawiali zaledwie parę razy w roku, a najwyżej raz lub dwa razy w miesiącu. Pozostała jedna trzecia (2,43% ogółu) to młodzież, która oddaje się tej aktywności częściej niż raz na tydzień, a więc można powiedzieć, że gra regularnie. Dla porównania, według wspomnianych już badań CBOS wśród ogółu dorosłych Polaków w gry hazardowe online grało w roku poprzedzającym badanie tylko 0,7%. Młodzież angażuje się zatem w tego typu aktywności ponad 10 razy częściej niż dorośli.

Ważnym aspektem jest także charakterystyka młodych graczy hazardowych online. Choć, jak podaliśmy, nieco ponad 7% zadeklarowało granie, to odsetek ten nie jest taki sam dla grup chłopców i dziewcząt. Wśród tych pierwszych popularność gier hazardowych była dużo wyższa: grało w nie 12,4% wszystkich chłopców. Wśród dziewcząt z kolei odsetek ten był dużo niższy niż przeciętna i wynosił 2,9%.

Przeprowadzone badanie przyniosło też pewne dane na temat powiązania aktywno-

Wykres 1. Jak często zdarzało Ci się w ciągu ostatniego roku używać internetu w celach hazardowych (np. loterie, zakłady, kasyna internetowe)



Źródło: Badanie EU NET ADB; ogólnopolska reprezentatywna próba uczniów klas III gimnazjum, N=2045.

ści grania w gry hazardowe online z ryzykiem uzależnienia od internetu. W badaniu mierzono objawy nadużywania internetu z użyciem psychologicznego testu IAT (Internet Addiction Test). Z jego pomocą skategoryzowano respondentów na funkcjonalnie i dysfunkcyjnie używających internetu. U tych ostatnich wykryto przynajmniej część symptomów nadużywania internetu. Do tej kategorii zaliczono łącznie 13,3% badanych gimnazjalistów.

W grupie dysfunkcyjnie używającej internetu znacząco wyższy był odsetek osób regularnie grających w gry hazardowe (czyli tych, którzy grali przynajmniej raz w tygodniu). Było ich aż 7,4%, podczas gdy wśród funkcjonalnych użytkowników internetu było ich tylko 1,7%⁶. Wskazuje to na powiązanie regularnego grania w gry hazardowe online i dysfunkcyjnego korzystania z internetu.

Tabela 1. Iloraz szans wystąpienia dysfunkcyjnego korzystania z internetu

	Iloraz szans	Przedział ufności (95%)
Hazard online	2,97	2,52-3,49
Portale społecznościowe (pow. 2 godz. dziennie)	2,62	1,95-3,51
Gry online (pow. 2 godz. dziennie)	2,58	2,26-2,95
Oglądanie klipów/filmów	1,01	0,68-1,48

Źródło: Badanie EU NET ADB; ogólnopolska reprezentatywna próba uczniów klas III gimnazjum, N=2045.

Związek ten został potwierdzony w dalszych analizach statystycznych⁷. Tabela 1 ukazuje wskaźnik ilorazu szans wystąpienia dysfunkcyjnego korzystania z internetu w stosunku do różnych aktywności online. Dla uprawiania hazardu online wskaźnik ten wyniósł 2,97, co oznacza, że ryzyko dysfunkcyjnego korzystania z internetu

jest niemal trzykrotnie większe w przypadku osób uprawiających hazard, niż w przypadku osób, które nie uprawiają w internecie tej aktywności. Warto przy tym zauważyć, że współczynnik ten ma wyższą wartość niż dla intensywnego grania w gry online czy korzystania z portali społecznościowych, co można zinterpretować w ten sposób, że spośród wszystkich badanych aktywności online hazard jest najbardziej ryzykowny w kontekście zagrożenia uzależnieniem.

Aspekty prawne hazardu w internecie

W przeciwieństwie do wielu innych usług i serwisów dostępnych w internecie prowadzenie gier hazardowych online jest uregulowane przez polskie prawo, szczególnie w odniesieniu do potencjalnego korzystania z tych usług przez osoby poniżej 18 roku życia.

Wszelkie kwestie związane z grami hazardowymi reguluje w Polsce *Ustawa z dnia 19 listopada 2009 r. o grach hazardowych*⁸. Została ona uchwalona w przyspieszonym trybie jako odpowiedź rządu na wzmożone rozprzestrzenianie się gier hazardowych i wprowadza restrykcyjne przepisy dotyczące prowadzenia takiej działalności. Regulacje dotyczą także hazardu online. Co do zasady ustawa zabrania prowadzenia gier hazardowych w sieci (art. 29a, ust. 1). Niedozwolone jest również uczestnictwo w takich grach online (art. 29a, ust. 2). Jedynym wyjątkiem od tej zasady są zakłady wzajemne⁹, które mogą być prowadzone w internecie po uzyskaniu specjalnej licencji (art. 13, ust. 3). Warto podkreślić, że według ustawy gry cylindryczne (czyli przede wszystkim ruletka), gry w karty, gry w kości, jak również gry na automatach mogą być prowadzone

⁸ Ustawa z dnia 19 listopada 2009 r. o grach hazardowych, Dz. U. z 2009 r., nr 201, poz. 1540 z późniejszymi zmianami.

⁹ Wg ustawy zakłady wzajemne to zakłady o wygrane pieniężne lub rzeczowe, polegające na odgadywaniu wyników współzawodnictwa sportowego (totalizatory) lub zaistnienia różnych zdarzeń (bukmacherstwo).

⁶ S. Wójcik, K. Makaruk, *Nadużywanie internetu przez młodzież: wyniki badania EU NET ADB*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria – Badania – Praktyka”, 2012 nr 1.

⁷ K. Makaruk, S. Wójcik, *EU NET ADB – Badanie nadużywania internetu przez młodzież w Polsce i Europie*, Warszawa 2012, Fundacja Dzieci Niczyje.

wyłącznie w kasynach gry (art. 14, ust. 1). Ustawa w sposób kategoryczny zabrania także uczestnictwa w jakichkolwiek grach hazardowych (w tym w zakładach wzajemnych) osobom poniżej 18 roku życia.

Jak wspomniano, w świetle polskich przepisów jedyną dozwoloną działalnością hazardową online jest prowadzenie zakładów wzajemnych. Działalność taka wiąże się jednak z wieloma ograniczeniami. Może być organizowana jedynie przez spółki prawa handlowego zarejestrowane w Polsce i tylko na stronach posiadających polską domenę. Muszą także przechowywać w Polsce dane na temat wszystkich zakładów. Firmy, które starają się o licencję na prowadzenie zakładów wzajemnych w internecie, muszą ponadto przedstawić sposób, w jaki będą weryfikować wiek uczestników zakładów, tak aby dopuszczać do gry tylko osoby powyżej 18 roku życia (art. 36).

Specyfika globalnej i ponadnarodowej sieci internet powoduje, że obowiązujące w Polsce przepisy w praktyce tylko w bardzo niewielkim stopniu ograniczają dostęp do hazardu online zarówno dorosłym, jak i młodzieży. Polscy użytkownicy mogą bowiem bez większego trudu grać w gry hazardowe na stronach, które umieszczone są na serwerach zagranicznych i prowadzone przez podmioty gospodarcze zarejestrowane w krajach, w których nie ma ograniczeń dotyczących prowadzenia tego typu działalności. Co więcej, wiele witryn tego typu wprost kieruje swoją ofertę do Polaków, udostępniając swoje strony w języku polskim. Oczywiście tego typu zagraniczne strony nie tylko nie posiadają stosownych koncesji i zezwoleń zgodnie z literą ustawy, ale także oferują w internecie nie tylko zakłady wzajemne, ale także gry hazardowe, takie jak ruletka czy poker, które – jak wspomniano – w świetle polskiego prawa w ogóle nie są dozwolone.

Problem ten nie jest marginalny. Według analizy firmy konsultingowej Roland Berger na rynku zakładów wzajemnych podmioty działające nielegalnie obejmują aż 91% rynku, podczas gdy firmy polskie działające zgodnie z ustawą – jedynie 9%.

Oczywiście w grę wchodzi olbrzymie pieniądze, bowiem rynek zakładów online wygenerował w 2013 r. w Polsce ponad 4,9 mld zł obrotów¹⁰.

Kwestia legalnych i nielegalnych operatorów zakładów online ma duże znaczenie także dla bezpieczeństwa młodzieży. Jak wykazała przeprowadzona przez Fundację Dzieci Niczyje analiza 11 największych operatorów zakładów online w Polsce, choć wszyscy oni mieli na stronie informację o tym, że gra jest przeznaczona dla osób powyżej 18 r.ż., to jedynie podmioty działające legalnie w Polsce i posiadające zezwolenie Ministerstwa Finansów (3 z 11 serwisów) przeprowadzały rzetelną weryfikację tożsamości i wieku graczy (np. poprzez przesłanie skanu dowodu osobistego). Pozostali, czyli operatorzy zagraniczni działający w Polsce nielegalnie, takiej weryfikacji nie prowadzili.

O tym, że osoby niepełnoletnie wykorzystują tę sytuację, grając w gry hazardowe i obstawiając zakłady, świadczą chociażby dane z badania ruchu w internecie Megapanel Gemius/PBI. W 5 analizowanych dużych serwisach hazardowych odsetek niepełnoletnich użytkowników wahał się od 12% do nawet 54%¹¹. Ten ostatni odsetek dotyczył strony www.stargames.com, która nawet stylistyką graficzną nawiązuje do serwisów dla dzieci, choć oferuje m.in. grę w pokera, ruletkę czy bingo na pieniądze. Wszystkie analizowane serwisy były dostępne po polsku, choć ich właścicielami były firmy zarejestrowane za granicą (głównie na Malcie i na Cyprze).

W marcu 2014 r. agencja badawcza Milward Brown przeprowadziła wśród Polaków badanie sondażowe, pytając o stosunek do hazardu w internecie. Trzy czwarte respondentów zgodziło się ze stwierdzeniem, że strony internetowe oferujące nielegalny hazard na terenie Polski powinny być bloko-

¹⁰ Rynek gier i zakładów w Polsce: korzyści dla budżetu i sportu – wnioski z raportu Roland Berger, Roland Berger, Warszawa 2014.

¹¹ Portale hazardowe najczęściej odwiedzane przez nieletnich, Analiza Megapanel Gemius/PBI, styczeń 2014 r.

wane (15% było przeciwnego zdania, a 10% wybrało odpowiedź „nie wiem”). Natomiast niemal pełną zgodę osiągnęli respondenci pytani o to, czy dzieci i młodzież powinny być chronione przed dostępem do hazardu w internecie. Z tym stwierdzeniem zgodziło się aż 96% badanych¹².

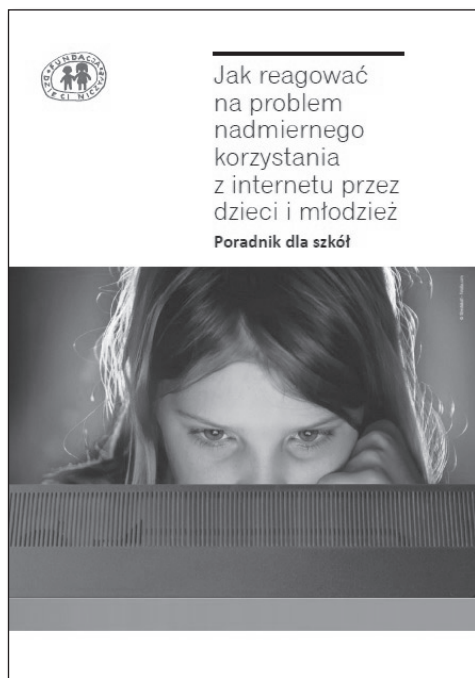
Bardzo trudno jest jednak zaproponować skuteczne rozwiązania, które mogłyby zmienić obecną sytuację łatwej dostępności nielegalnych serwisów hazardowych w Polsce. Choć bowiem działają one nielegalnie w świetle polskiego prawa, zazwyczaj prowadzą działalność zgodnie z prawodawstwem kraju, w którym są zarejestrowane. Istnieje oczywiście techniczna możliwość odgórnego blokowania nielegalnych w Polsce witryn hazardowych. Rozwiązanie takie było nawet zaproponowane w pierwszej wersji ustawy o grach hazardowych, jednak wzbudzało zbyt duże kontrowersje. Pojawiła się obawa przed przyznawaniem państwowym organom prawa do blokowania jakichkolwiek witryn internetowych. Zgodnie z opinią Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka takie rozwiązania stanowiłyby jednak ograniczenie konstytucyjnie gwarantowanej wolności słowa i wprowadzałyby de facto zakazaną w Polsce cenzurę prewencyjną¹³. W rezultacie rząd wycofał się z tych rozwiązań. Warto jednak wspomnieć, że sprawa nie jest oczywista z prawnego punktu widzenia, a blokowanie dostępu do nielegalnych stron hazardowych stosuje w różnej formie szereg państw UE – m.in. Niemcy, Francja, Grecja, Dania, Węgry¹⁴.

Obecnie z całą pewnością nie można w Polsce liczyć na to, że instytucje publiczne skutecznie zablokują czy chociaż utrudnią dostęp do serwisów hazardowych online. Mimo obowiązującego ustawodawstwa dostęp do takich usług jest niestety szeroki

i niekontrolowany. Z gier hazardowych bez większych trudności mogą korzystać także osoby niepełnoletnie.

Profilaktyka i interwencja – działania Fundacji Dzieci Niczyje

Wobec niedoskonałości rozwiązań prawnych czy technicznych kluczowe dla rozwiązania problemu wydaje się działanie na polu edukacji i wychowania. Chodzi tu nie tylko o uświadomienie zagrożeń, ale także całościowe wychowanie do bezpiecznego i odpowiedzialnego korzystania z internetu. Fundacja Dzieci Niczyje (FDN), organizacja pozarządowa działająca na rzecz bezpieczeństwa dzieci i młodzieży, już w 2003 r. uruchomiła pierwszy projekt pod nazwą „Dziecko w sieci”, którego celem było zwrócenie uwagi na najważniejsze wtedy problemy internetowe dotyczące młodych użytkowników sieci. Od tego czasu w ofercie fundacji pojawiło się wiele nowych projektów, publikacji, scenariuszy oraz propozycji skierowanych zarówno do profesjonalistów, rodziców, jak dzieci i młodzieży. Najciekawsze z nich, związane z tematyką nadużywania internetu, zostaną przedstawione poniżej.



¹² *Polacy o nielegalnym hazardzie w internecie*, Millward Brown, Warszawa 2014.

¹³ *Opinia HFPC w sprawie projektu ustawy z 7 grudnia 2009 r. przewidującego nałożenie na operatorów telekomunikacyjnych obowiązku blokowania dostępu do stron internetowych*, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, grudzień 2009 r.

¹⁴ *Rynek gier i zakładów w Polsce: korzyści dla budżetu i sportu...*, op. cit.

W 2013 r. FDN skoncentrowała swoje działania na mającej coraz większe znaczenie problematyce nadużywania internetu. Często nauczyciele nie wiedzą jak pracować z uczniami w kontekście tego nowego zagrożenia.

Wychodząc naprzeciw ich oczekiwaniom przygotowano publikację *Jak reagować na problem nadmiernego korzystania z internetu przez dzieci i młodzież*. Ma ona formę poradnika, w której nauczyciele, psycholodzy, pedagodzy oraz dyrektorzy szkół znajdą informacje dotyczące diagnozy w przypadku uzależnienia ucznia, terapii oraz możliwej interwencji szkoły. Integralną częścią publikacji są scenariusze „Dzień z życia” oraz „Internet bez przesady”.

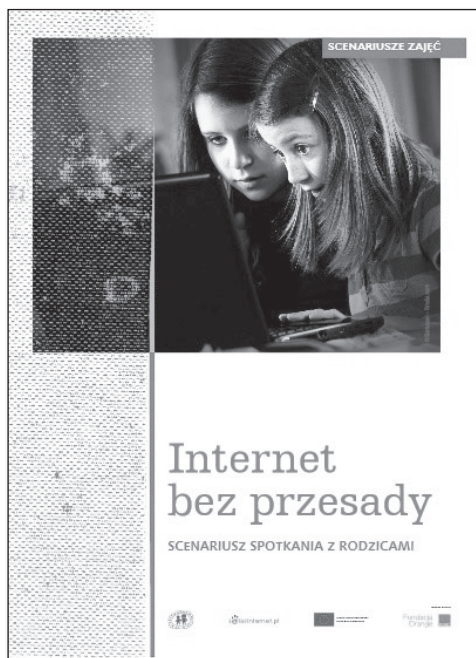


Docelową grupą odbiorców scenariusza „Dzień z życia” są uczniowie młodszych klas szkół gimnazjalnych. Scenariusz jest historią Piotрка, którego życie drastycznie zmieniło się od kiedy zaczął traktować komputer jako najlepszą (w jego mniemaniu jedyną) formę spędzania czasu. Nauczyciel i uczniowie śledzą kolejne wydarzenia mające miejsce w jego życiu, analizując je, nawiązując do doświadczeń podopiecznych.



Nauczyciele i inni profesjonalści, chcący poruszyć w pracy z uczniami problem odpowiedzialnego użytkownika internetu oraz poszerzyć kompetencje medialne uczniów, mają do dyspozycji również materiał ćwiczeniowy skierowany bezpośrednio do uczniów. Znajdują się w nim liczne ćwiczenia do wykonania zarówno indywidualnie, jak i w grupie. Publikacja *Web We Want* została przygotowana we współpracy z firmą Google, z myślą o uczniach aktywnie poznających internet, świadomych użytkowników sieci.

Propozycją związaną z problematyką nadużywania internetu skierowaną do nauczycieli, pragnących zapoznać z powyższym tematem rodziców uczniów szkół podstawowych i gimnazjalnych, jest scenariusz „Internet bez przesady”. W trakcie 30-minutowych zajęć uczestnicy zostaną uwrażliwieni na występujący coraz częściej problem, możliwe działania profilaktyczne i sposoby reagowania na uzależnienie dziecka od sieci. Nauczyciel chcący skorzystać z powyższej propozycji ma do dyspozycji nie tylko pełny scenariusz wraz z opisami kolejnych etapów spotkania, ale również prezentację, która stanowi integralny element scenariusza.



Wszystkie omówione wyżej materiały są dostępne bezpłatnie na stronie internetowej programu „Dziecko w sieci” Fundacji Dzieci Niczyje pod adresem: www.dziekowsieci.fdn.pl

Profesjoniści, chcący poszerzyć swoją wiedzę dotyczącą problematyki uzależnienia od internetu oraz powiązanych z nimi uzależnienia od hazardu lub gier online, mogą skorzystać z oferty szkoleniowej FDN. W ostatnich 2 latach zostały zrealizowane dwa projekty skierowane do osób pracujących na co dzień z dziećmi i młodzieżą, dotyczące problematyki uzależnienia od internetu. Oba miały charakter szkoleń kaskadowych, co oznacza, iż podczas ich trwania zostali przeszkoleni trenerzy, którzy są przygotowani do prowadzenia zajęć profilaktycznych dotyczących problematyki uzależnienia od komputera i internetu dla dzieci, młodzieży oraz innych profesjonalistów.

Zakończony w czerwcu br. projekt Social Web-Social Work skierowany był do pracowników socjalnych z całej Polski. W ramach jednodniowych szkoleń zostały omówione najważniejsze zagadnienia związane z bezpieczeństwem dzieci i młodzieży online oraz sposoby działań profilaktycz-

nych i reagowania w przypadku wystąpienia problemów. Odbiorcami zakończonego we wrześniu br. projektu „internet TAK, uzależnienie NIE” byli psychologowie z całej Polski, mający wcześniejsze doświadczenia trenerskie. Podczas trzydniowego szkolenia z terapeutami uzależnień oraz przedstawicielami Helpline.org.pl dowiedzieli się, jak reagować w przypadku wystąpienia uzależnienia od internetu u podopiecznych, jak realizować działania profilaktyczne dla dzieci, młodzieży, ich rodziców oraz innych profesjonalistów.



Fundacja Dzieci Niczyje ma w swojej ofercie również działania skierowane na prewencję i pomoc w sytuacjach trudnych w internecie. Dzieci i młodzież, rodzice oraz profesjonaliści w sytuacji wystąpienia problemów w sieci (naruszenie prywatności, phishing – wykradanie danych, grooming i inne) mogą zgłosić się do konsultantów Helpline.org.pl. Pomoc można uzyskać także na stronie internetowej projektu (gdzie można porozmawiać z konsultantem przez chat internetowy oraz uzyskać adres mailowy, pod którym również przyjmowane są zgłoszenia), jak również pod bezpłatnym numerem telefonu 800 100 100. Pomoc Helpline.org.pl można uzyskać od poniedziałku do piątku w godzinach 12-18.

Zakończenie

Hazard w internecie oraz inne zachowania zagrażające dzieciom i młodzieży w sieci stanowią coraz ważniejszy problem pedagogiczny. Aby podążać za najnowszymi trendami i możliwie skutecznie pomagać swoim podopiecznym, profesjonaliści muszą wciąż poszerzać swoją wiedzę. Jak pokazały ostatnie lata, internet nie jest zjawiskiem stałym i niezmiennym. Pojawienie się nowego serwisu lub typu usług może spowodować, iż dotychczasowe sposoby korzystania z sieci ulegną zmianie. Wraz z nimi pojawiają się zaś nowe zagrożenia,

z którymi wcześniej czy później profesjonalista pracujący z młodzieżą będzie musiał się zmierzyć. Dlatego tak niezwykle ważne jest uaktualnianie wiedzy na temat nowych technologii i śledzenie trendów wśród dzieci i młodzieży. Fundacja Dzieci Niczyje służy w tym zakresie swoim doświadczeniem i bezpośrednią pomocą.

SUMMARY

Online gambling among children and youth

The article presents an overview of issues related to the adolescent use of gambling online. It provides information about gambling addiction as seen from the perspective of psychology and psychiatry. In this context the specificity of gambling transferred to the Internet environment is analyzed. It also presents research results concerning the use of online gambling by Polish junior high school students, as well as addresses legal aspects of the problem. The article concludes with a review of proposals for education and prevention offered by the Nobody's Children Foundation.

HEJTERZY

ANETA PASZKIEWICZ

Chelm

O języku pełnym nienawiści i szyderstwa, który coraz szerszą falą zalewa polskie media, mówi się dużo. Załamuje się ręce nad nietolerancją, gruboskórnością czy wulgarnością podstępnie wkradającą się (a właściwie nieźle już rozgoszczoną) w środkach masowego przekazu. Nie powinno więc dziwić, że taki styl komunikacji przyjmują również młodzi internauci. Blogi gwiazd czy celebrytów pełne są niewybrednych komentarzy na temat kolegów i koleżanek z branży. Złośliwe komentarze sprzedawane są często pod płaszczykiem szczerości (być

może kogoś urażę, ale nic na to nie poradzę – szczerość przede wszystkim), obrony jedynie słusznego stanowiska (*kto myśli inaczej niż ja, jest prostakiem*) lub też świętego oburzenia (*jak ta mała mogła się tak zachować!*). Jednak nasuwa się pytanie: czy można utożsamiać szczerość z byciem podłym czy wręcz brutalnym wobec innych?

W telewizji można obejrzeć wiele programów, które swoją popularność opierają na ośmieszaniu, a nawet poniżaniu innych ludzi. Przykładem może być chociażby z pozoru niegroźna „Operacja stylowa” emitowana przez kanał MTV. W programie tym jednooki komputer Prywatne Oko Doradcze (POD) pomaga wielbicielom sztuczności odkryć w sobie naturalne piękno, pozbawiając ich makijażu, sztucznej opalenizny, tipsów itd. Jednocześnie dokonuje nader „subtelnej” oceny kandydatów do przyszłej metamorfozy (np. *wyglądasz jak klaun, który przewrócił się na tęczę*).

Obserwując zachowania swoich idoli, prowadzących programy telewizyjne, czytając wpisy na blogach czy twitterze, młodzi ludzie mogą dojść do wniosku, że w takim sposobie komunikowania się nie ma nic niewłaściwego i w rezultacie zacząć go powielać. Ponadto takie cechy młodych ludzi jak np. ograniczona zdolność do przyjmowania perspektywy innej osoby, warunkującej wystąpienie empatii w relacji z drugą osobą, nie w pełni ukształtowana zdolność i gotowość do podejmowania refleksji nad sobą i własnym zachowaniem, relatywizm moralny oraz skłonność do testowania granic zasad moralnych mogą potencjalnie nasilać skłonność do agresji w sieci. Nie bez znaczenia jest także uleganie wpływom norm grupy rówieśniczej, często promujących zachowania antyspołeczne na zasadzie opozycji wobec tego, co przekazywane i oczekiwane przez dorosłych. Wpływ rówieśników w internecie może być znacząco silniejszy z powodu braku realnej obecności dorosłych w sieci – koniecznej dla egzekwowania zachowań zgodnych z powszechnie przyjętymi normami społecznymi. Podsumowując, cechy charakterystyczne dla tego wieku rozwojowego sprawiają, że młodzież często

poszukuje w internecie okazji do nieetycznych czy bezmyślnych zachowań”¹.

Z badań przeprowadzonych na zlecenie firmy UPC Polska w latach 2011 i 2012 wynika, że 51% respondentów deklaruowało szacunek i otwartość w kontaktach z innymi użytkownikami internetu. „Deklaracje te często mijają się z tym, co odnajdujemy w sieci. W przestrzeni internetowej istnieją obszary i tematy narażone na występowanie negatywnych treści bardziej niż pozostałe. Zaliczają się do nich: serwisy poświęcone opiniom produktowym (38,5%), fora (33,8%) oraz przestrzenie, gdzie dyskusje dotyczą osobistych, codziennych tematów, dotyczących każdego z nas. Zdecydowanie najniższym odsetkiem agresywnych wypowiedzi i negatywnych zachowań (17%) pochwalić się mogą portale społecznościowe. Badania wskazały również na istnienie dużej potrzeby społecznej dotyczącej zmiany nastawienia i zachowań obserwowanych każdego dnia w wirtualnym świecie”².

Julia Barlińska, psycholog Uniwersytetu Warszawskiego, uważa, że „komunikacja przez komputer wzmacnia agresywne zachowania. W sieci porozumiewamy się przede wszystkim tekstowo, nie widzimy twarzy innych użytkowników, nie mamy z nimi kontaktu wzrokowego, nie słyszymy tonu głosu. Wywołuje to tzw. efekt kabiny pilota. To znaczy, że mamy ograniczoną świadomość krzywdy, jaką wyrządzamy drugiej osobie, a zarazem nie odczuwamy odpowiedzialności za własne czyny. Większość z tych osób nigdy nie zachowałaby się tak, będąc twarzą w twarz ze swym rozmówcą. Natomiast dla przeczulonego na swoim punkcie nastolatka nie ma znaczenia, że nie słyszy upokarzających słów, bo obrażanie w sieci jest równie bolesne i może mieć fatalne skutki. Ale najgorsze jest to, że szkodzące komentarze krążą w internecie. Machina nienawiści się nie zatrzymuje, a siła rażenia może być niewiarygodnie duża, bo informa-

cje pomiędzy użytkownikami przekazywane są w błyskawicznym tempie”³.

Na zajęciach z zakresu profilaktyki agresji prowadzonych przeze mnie w jednym z gimnazjów zadałam uczniom pytanie, jakie można podjąć kroki, aby uczucie złości nie zamieniło się w agresję wobec innych. Wśród wielu odpowiedzi usłyszałam i taką: *ja włączam komputer i głębię kilku kolesi*. Poproszony o dodatkowe wyjaśnienia uczeń stwierdził, że uruchamia chat i ubliża znajdującym się na nim użytkownikom. Zapytany, w jaki sposób ma mu to pomóc w panowaniu nad własną złością, powiedział: *jak się wyżyję w sieci, to potem nie czepiam się nikogo w realu*. Takie zachowanie jest nieobce użytkownikom internetu. Na portalach społecznościowych, forach internetowych czy też w komentarzach pod tekstami prasowymi można spotkać wypowiedzi internautów przepełnione agresją, najeżone wulgaryzmami, pełne jadu i nienawiści. Zjawisko to zostało określone mianem hejtingu.

Pojęcie „hating” nie doczekało się jeszcze słownikowych opracowań, jednak w internecie można już znaleźć pierwsze jego definicje. I tak np. Pablik.pl wyjaśnia, że „hejting jest to zjawisko w sieci polegające na nienawidzeniu wszystkiego co tam się pojawia; zwykle objawia się negatywnymi komentarzami, bez merytorycznego uzasadnienia, które są kierowane wobec autorów tekstów, firm, produktów”⁴. Z kolei na stronie internetowej *CO TO ZNACZY. Slang młodzieżowy i zabawne teksty* znaleźć można wyjaśnienie, iż pojęcie „hejtować” w Polsce jest tłumaczone jako „krytykować”, „minusować”, „nienawidzić”. „Słowo to tłumaczone jako «krytykować» ma sens zazwyczaj negatywny. Wyrażanie krytyki poprzez określenie tego hejtingiem zazwyczaj ma wulgarne i chamskie odniesienie. Hejtować to także obrażać kogoś za pośrednictwem internetu”⁵.

Jak wskazuje A. Podsiadły, „hejting [ang. *hate* – nienawidzić] to zjawisko w sieci, które z roku na rok się nasila. Polega na obrzu-

¹ J. Barlińska, *Młodzież w sieci – podłoże zachowań agresywnych i antyspołecznych*, [w:] L. Wojtasik (red.), *Jak reagować na cyberprzemoc. Poradnik dla szkół*, Warszawa 2009, Fundacja Dzieci Niczyje, s. 76.

² <http://serwisprasowy.upc.pl/index.php?article=440>, (29.03.2014).

³ <http://nastolatki-abc-rodziny.pl/news-jak-chronic-nasze-dzieci-przed-przemoca-w-internecie-nId,1086436>, (22.03.2014).

⁴ <http://www.pablik.pl/slownik/index.php/3630/hejting.html>, (20.03.2014).

caniu nienawiścią wszystkiego, co znajduje się w internecie. Osoba, która hejtuje – zwana hejterem – za pomocą agresywnych komentarzy obraża wybraną osobę, jej twórczość i wypowiedzi. Trudno określić zasięg hejtingu. Hejterzy atakują wszystko, co się da. Łagodniejszą formą jest trolling, który polega na ośmieszaniu i obrażaniu danej osoby w celu wywołania kłótni. Granica pomiędzy jednym a drugim – choć zauważalna – jest jednak cienka⁵.

Hejterstwo może nieść za sobą poważne konsekwencje dla osób, które są jego obiektem. Z nienawistnymi komentarzami jest bowiem tak jak ze śnieżną kulą – im dalej się toczy, tym staje się większa i tym większego nabiera impetu. Jeden negatywny komentarz pociąga za sobą następne, przy czym ich autorzy pragną okazać się jeszcze bardziej „twórczymi”, pisząc coraz ostrzejsze i zjadliwsze uwagi. „Hejterskie komentarze mają wielką moc przyciągania, chętnie dołączają do nich zupełnie przypadkowe osoby, tylko po to, by odreagować własne frustracje, szydząc z kogoś publicznie. 15-letnia Marta wrzuciła na swój profil zdjęcie, pokazujące jak zasiada rano do wielkiego talerza jajecznic. Dziewczyna zwierzyła się też, że jest w dobrym humorze, bo w nocy przyśnił jej się wymarzony chłopak, życzy wszystkim miłego dnia i równie smacznego śniadanka. W ciągu kwadransa pod jej wpisem pojawił się komentarz: *Nie jesteś trochę za tłusta na takie kaloryczne śniadania? Raczej nie masz co liczyć na wymarzonego chłopaka z takim wielkim brzuchem.* Bezinteresowna złośliwość anonimowego hejtera przyciągnęła następne wpisy w coraz ostrzejszym tonie. Skończyło się na wulgaryzmach. Tak to działa. Właśnie dlatego wirtualna agresja ma czasem bardziej destrukcyjne skutki niż przemoc w świecie realnym. Komunikat: *jesteś gruba*, usłyszany raz, może sprawić

przykrość, ale powtórzony publicznie 100 razy może doprowadzić do poważnych konsekwencji, nawet do depresji⁷.

Kim są hejterzy i trolle obrazowo wyjaśnia Bronisław Pruchnicki: „przeciętny hejter to zwykle życiowy nieudacznik, niezadowolony ze swojego statusu w otaczającym go społeczeństwie. Nie potrafi tego zmienić, bo zwykle nie grzeszy też inteligencją. Jednak z racji wieku rozpiera go nadmiar energii, którą wyładowuje, siedząc przy komputerze i pisząc swoje komentarze. Po jakimś czasie zwykle uzależnia się od tej czynności. (...) Jest osobą zazdrosną o osiągnięcia innych. Jego intencją i zadaniem, które stawia przed sobą, jest wytknięcie innym wszystkich możliwych wad i doczepienie się do byle czego. Celem jego ataków są gwiazdy, celebryci lub inne osoby, które choćby przez przypadek pojawiły się w mediach. Komentując artykuły, filmy lub wypowiedzi innych użytkowników, nie zwraca wcale uwagi na to, o co w nich chodzi. Nie szuka informacji, nie analizuje argumentów i motywów. Zależy mu tylko na tym, żeby komuś dopiec. Jego komentarze ograniczają się zwykle do kilku obraźliwych, często wulgarnych słów. Rzadko buduje dwa lub trzy zdania. Metoda postępowania hejtera to zadanie szybkiego, krótkiego ciosu, często poniżej pasa, i ucieczka np. do czytania innego artykułu, czasem na innym portalu. Tam znów krótki cios... itd. (...) Natomiast troll jest zupełnie innym rodzajem internetowego komentatora niż typowy hejter. Internetowy troll, podobnie jak trolle z baśni skandynawskich, jest złośliwy, a czasem nawet niebezpieczny. Na świecie znanych jest wiele przypadków samobójstw młodych osób, które nie wytrzymały psychicznie internetowego nękania i szczucia na internetowych forach przez trolli⁸.

Obserwując wpisy zamieszczone w internecie przez hejterów stwierdza się, że w grupie tej można dokonać pewnych podziałów. Ciekawą próbę wyodrębnienia odmian hej-

⁵ <http://www.cotoznaczy.info/co-to-znaczy-hejtowac/>, (21.03.2014).

⁶ A. Podsiadły, *Hejting – przestępstwo, trend czy sposób na dobry biznes?*, http://eid.edu.pl/blog/wpis,hejting_-_przestepstwo_trend_czy_sposob_na_dobry_biznes,1345.html, (17.03.2014).

⁷ Tamże.

⁸ B. Pruchnicki, *Hejterzy, trole, milcząca większość...*, <http://www.zory24.pl/arttykul/hejterzy-trole-milczaca-wiekszosoc,7100.html>, (19-03-2014).

tingu podjął na swojej stronie internetowej T. Kwieciński:

Agresywny frustrat – krytykuje wszystko i wszystkich, bez racjonalnych podstaw ku temu, nie posługując się rzeczowymi argumentami. Robi to tylko po to, by komuś dokuczyć lub odreagować swój zły humor.

Zazdrośnik – swoimi komentarzami chce obrzydzić życie osobom, które osiągnęły sukces, są lepiej sytuowane czy też z innych powodów dostarczają frustratowi powodów do zazdrości.

Reprezentant odmiennego stanowiska niż to, którego przedstawicielem jest obiekt jego nienawiści – nie potrafi zaakceptować innego od własnego punktu widzenia, dlatego zwalcza go, posuwając się nawet do „chwytów poniżej pasa”.

Osoba, która nie rozumie poglądów, które krytykuje – zaślepiona, przekonana o jedynie słusznej opcji, często mająca trudności z czytaniem ze zrozumieniem.

Złośliwy, ale prawdziwy – wyłapuje prawdziwe wady lub potknięcia obiektu swoich wypowiedzi, ale czyni to w sposób uszczypliwy, kąśliwy, podły.

Mściciel – ma osobiste porachunki z obiektem krytyki i wyrównuje je za pomocą hejtowania.

Typ mieszany – zależnie od sytuacji wchodzi w różne z ww. typów hejtingu⁹.

Hejterzy są wszechobecni w internecie. Ich zjadliwe komentarze mogą dotknąć osoby znane, popularne, ale i każdą osobę, która zamieściła w sieci swoje zdjęcie, komentarz, post. Jak sobie z nimi radzić? „Recepty” internautów są następujące:

– *Traktuję takich ludzi jako „przypadki” kliniczne... Na obojętność nie ma mocnych – jak ktoś dla Ciebie jest potencjalnym wariatem – żeby nie wiem co powiedział – wszystko spływa jak po kaczce.*

– *Mamy sporo nienawiści w społeczeństwie, której nie wypada wyrażać publicznie. Internet to uwalnia. Ale też hejting napędza hejting. W pewnych miejscach hejterów cza-*

sem nie wypada, a częściej nie należy komentować. Bo z kim tu dyskutować? Z hejterem?

– *Z hejterami nie oplaca się wchodzić w dyskusję. Najczęściej nie czytają ze zrozumieniem – wyraźnie widać, jak ich wypowiedzi są nietrafione.*

– *Sprawna moderacja to podstawa. Uczestniczę w forum dla graczy CDA, tam moderacja jest wzorowa. A potencjalni „hejterzy” z miejsca osadzani. Właśnie takie miejsca uczą młodych kultury w sieci – zasada zero tolerancji sprawia, że jest to forum, gdzie rzeczywiście można czuć się bezpiecznym i chronionym.*

Niektóre strony internetowe w regulaminach użytkownika wyraźnie wskazują na istniejący zakaz hejtowania i podejmują stosowane kroki, aby się przed nim bronić:

– *Użytkownik rejestrując się na forum i na stronie jest zobowiązany do przestrzegania regulaminu, a jego zachowanie wobec innych użytkowników, osób trzecich oraz znanych osób MUSI być stosowne do ogólnych zasad kultury!*

– *Użytkownik, aby mógł się zarejestrować na stronie i na forum, musi mieć skończone 18 lat, skrzynkę e-mail z której aktualnie korzysta, wiedzę na temat zagrożeń w internecie, wiedzę „jak zachować się w internecie” i do czego służy strona i forum.*

– *Użytkownikowi NIE WOLNO obrażać w bezpośredni sposób użytkowników, znanych osób, osób ze sfer religijnych, administrację, założyciela strony i innych; stosować rasizmu, wojen religijnych, gróźb, szantażu itp.*

– *Niestosowanie się do regulaminu grozi wyrzuceniem użytkownika, stałym zablokowaniem go oraz zapisaniem loginu na forum „Zablokowani”¹⁰.*

W walce z hejterstwem istotną rolę pełni skuteczna moderacja. Jak podaje A. M. Siwińska: „żaden szanujący się serwis – ani tym bardziej portal – nie chce, żeby na jego stronach znajdowały się wpisy sprzeczne z prawem, dobrym obyczajem czy kulturą osobistą. Pominąwszy zwykłą ludzką

⁹ T. Kwieciński, *Hejterofobia – czyli jak zachować twarz i uniknąć rozwoju*, <http://www.tomaszkwiecinski.pl/2013/12/hejterofobia-czyli-jak-zachowac-twarz-i-uniknac-rozwoju/>, (21-03-2014).

¹⁰ <http://www.hejting.fora.pl/regulamin,1/regulamin-uzytownika,2.html>, (17-03-2014).

przywitość, która nie powinna pozwalać na szerzenie się wypowiedzi naruszających czyjeś dobre imię, wydawca za tego rodzaju wpisy może być pociągnięty do odpowiedzialności, o ile udowodni się, że o ich istnieniu został skutecznie powiadomiony. Nie bez znaczenia jest też wizerunek serwisu, który nie kontrolując obraźliwych wpisów, może szybko zyskać opinię miejsca, gdzie można się spotkać jedynie z internetową *bandyterką*. Żeby tego uniknąć, wszystkie serwisy mają moderację, czyli system zgłaszania i usuwania wpisów obraźliwych, wulgarnych, sprzecznych z prawem czy wewnętrznymi regulaminami”¹¹.

Podniesieniu poziomu kultury w sieci oraz promowaniu kulturalnego zachowywania się w wirtualnym świecie służyć mają także akcje prowadzone przez różne portale i organizacje. Przykładem może być akcja „Komentuj. Nie obrażaj”, której pomysłodawcą jest Onet, a przygotowana została przez Związek Pracodawców Branży Internetowej IAB Polska wraz z firmami członkowskimi. „Chcemy, aby stworzona przez nas akcja była platformą służącą do promowania wartości związanych z kulturalną komunikacją w internecie oraz zaprezentowania kodeksu kulturalnego komentowania: Komentuj – Reaguj – Bądź Sobą. Planujemy także, aby serwis [www.komentujnieobrazaj.pl – A.P.] był narzędziem ułatwiającym internautom zgłaszanie pojawiających się w sieci obraźliwych treści – dzięki temu sami użytkownicy będą mogli zadbać o kulturę wypowiedzi w wirtualnym świecie”. Akcja ruszyła w 2012 r., a jej patronem honorowym zostało Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji¹². Akcję „Pozytywni w sieci” na rzecz lepszego poziomu dyskusji w internecie podjęła też UPC Polska. Ma ona promować szacunek dla poglądów innych internautów i merytoryczną dyskusję pozbawioną agresywnych reakcji. Każdy

internauta może poprzeć akcję podpisując manifest dostępny na fanpage’u akcji.

Ważną rolę w kształtowaniu właściwych zachowań młodych ludzi, także w internecie, pełni szkoła. „Uczniowie muszą wiedzieć, jak korzystać z mediów, aby nie stały się one narzędziem agresji i przemocy rówieśniczej oraz jakie mogą być konsekwencje ryzykownych działań w sieci. Rolą szkoły jest więc prowadzenie edukacji uczniów także w tym obszarze, co znajduje odzwierciedlenie w nowej podstawie programowej kształcenia ogólnego, która nakłada na szkoły obowiązek prowadzenia edukacji medialnej i profilaktyki zachowań ryzykownych w Internecie (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół – Dz. U. z dnia 15 stycznia 2009 r., nr 4, poz. 17). Pomocą dla nauczycieli i wychowawców może stać się coraz bogatsza oferta programów profilaktycznych i edukacyjnych z zakresu nowoczesnych technologii”¹³.

Wydaje się, że w związku ze wzrastającą rolą internetu w życiu młodych ludzi należałoby podjąć kroki, aby przekazać im rzetelną wiedzę na temat zagrożeń, jakie niesie ze sobą surfowanie w sieci, ale również wskazać właściwe wzory zachowań, jakie powinny tam obowiązywać. Podobnie jak w codziennym życiu, ludzi obowiązują określone formy zachowania, również internet posiada własny *savoir vivre*, zwany netykietą (etykieta zachowania się w sieci, „necie”). Uczniów należałoby zapoznawać z zasadami kulturalnego zachowania w sieci np. podczas lekcji wychowawczych lub zajęć informatycznych. Netykieta to kultura poruszania się w sieci. Jak w innych sferach życia, tak i tu trzeba mieć na względzie innych. Poruszanie się w sieci powinno opierać się na netykiecie i szacunku dla innych z uwzględnieniem następujących zasad:

¹¹ A. M. Siwińska, *Moderacja forów jako instrument walki z mową nienawiści w sieci*, [w:] D. Bychawska-Siniarska, D. Głowacka (red.), *Mowa nienawiści w internecie: jak z nią walczyć?*, Warszawa 2013, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, s. 27.

¹² <http://aktualnosci/komentuj-nie-obrazaj-rusza-my/>, (28.03.2014).

¹³ A. Borkowska, D. Macander, *System reagowania w szkole na ujawnienie cyberprzemocy*, [w:] Ł. Wojtasik (red.), *Jak reagować na cyberprzemoc...*, op. cit., s. 13.

- Podczas pisania e-maila, wpisu w księdze gości czy na forum nie powinno się używać wielkich liter, ponieważ oznaczają one krzyk (wrzask).

- Niepożądane są także wykrzykniki, zamiast nich – w celu podkreślenia czegoś – można po prostu podkreślić tekst.

- Należy być ostrożnym pozwalając sobie na żarty. Każdy ma inne poczucie humoru i coś, co wydaje się być niewinnym żartem, może przez adresata zostać uznane za złośliwą krytykę.

- Na forach internetowych powinno się pisać na temat, a treści nie powinny być zbyt długie.

- Niemile widziane jest rozpowszechnianie tekstów, listów czy zdjęć bez zgody autora lub osoby znajdującej się na fotografii.

- Nie należy zaśmiecać innym skrzynek e-mailowych łańcuszkami szczęścia lub zbyt dużą liczbą załączników bez zgody osoby zainteresowanej.

- Wysyłając wiadomość do więcej niż jednej osoby należy robić to pojedynczo, aby adresy znajomych nie pojawiały się u innych.

- Listy powinny być zawsze podpisane pełnym imieniem i nazwiskiem, mile widziane jest, aby w sygnaturze znalazł się adres e-mail nadawcy.

- Emotikony powinny być rozważnie używane. Stanowią one dodatek do tekstu, a nie jego główną część¹⁴.

Ponadto w netykiecie znajdują się zapisy dotyczące relacji międzyludzkich:

- „Nie obrażaj nikogo, staraj się tego nie czynić publicznie, nawet gdy masz ku temu powody. Zanim publicznie kogoś ocenisz w jakikolwiek sposób, przemyśl to na spokojnie i dwukrotnie.

- Zwracaj uwagę raczej bezpośrednio danej osobie niż publicznie (zostanie lepiej odebrana i nie jako atak), chyba że jest to osoba już wyjątkowo łamiąca wszelkie reguły (i robi to też publicznie) i po wcześniej osobiście zwróconej jej uwadze nie zareaguje.

- Jeśli się zwracasz do danej konkretnej osoby, raczej pisz zaimki dużą literą: „Ty”, „Ci”, „Tobie”... a nie „ty” itp.

- Swoje opinie wyrażaj zawsze w sposób kulturalny.

- Pamiętaj zawsze, że nie jesteś sam jeden na świecie i że nie jesteś najważniejszy¹⁵.

„Oswajania” z internetem i naukę korzystania z niego we właściwy sposób można rozpocząć już w przedszkolu. Ciekawą propozycję stanowi program *Necio.pl – zabawa w Internet* wykorzystujący fabułę i zasoby serwisu edukacyjnego www.necio.pl (prowadzonego przez Fundację Dzieci Niczyje we współpracy z Fundacją Orange, w ramach programu Komisji Europejskiej Safer Internet). Jego celem jest nauka bezpieczeństwa w internecie. Do wspólnej zabawy w internet najmłodszych zaprasza robot Necio. Na potrzeby realizacji programu *Necio.pl – zabawa w Internet* zostały opracowane scenariusze pięciu 30-minutowych zajęć (adresowanych do dzieci w wieku 4-6 lat), podczas których dzieci zapoznają się z Neciem oraz z podstawowymi pojęciami związanymi z komputerem i internetem. Słuchając bajki, ucząc się piosenki, wykonując ćwiczenia, dzieci poznają zasady działania internetu, oswajają się z klawiaturą komputerową, a także dowiadują się, co robić w sytuacji zagrożenia w sieci¹⁶.

W przypadku uczniów klas młodszych szkoły podstawowej promowanie bezpiecznego internetu można rozpocząć od znajomości z Sieciakami, zdolnymi dzieciakami świetnie znającymi zasady bezpiecznego poruszania się w sieci, których zadaniem jest pomoc w tropieniu i zwalczaniu Sieciuchów (podłych postaci siejących zamęt w internecie, które kradną, wyzywają, oszukują, kasują, rozsyłają łańcuszki i wirusy). Sieciaki.pl to strona internetowa przeznaczona dla dzieci z klas I-IV szkoły podstawowej. Autorzy projektu Sieciaki – Fundacja Dzieci Niczyje oraz Fundacja Orange wskazują, że jest on odpowiedzią na rosnące zainteresowanie najmłodszych internautów serwisami społecznościowymi. „W portalu uwzględniono aktualne trendy i zjawiska związane z korzystaniem z Internetu przez

¹⁵ <http://www.netykieta.dlawas.net/#kultura>, (23.03.2014).

¹⁶ <http://www.necio.pl/>, (28.03.2014).

¹⁴ <http://cyberhate.org.pl/netykieta.html>, (23.03.2014).

dzieci, zastosowano również najnowsze rozwiązania techniczne. Serwis www.sieciaki.pl opiera się na przygodach postaci Sieciaków, czyli dzieci posiadających specjalne zdolności i wykorzystujących je w walce z internetowymi zagrożeniami. Sieciaki, czyli Ajpi, Netka, Spociak i Kompel, potrafią bezpiecznie i umiejętnie korzystać z sieci. Aby pomóc Sieciakom, Sztuczna Inteligencja stworzyła robota NetRobiego. Ta postać opiekuje się zespołem Sieciaków, a pozostałym użytkownikom Internetu radzi, jak uniknąć internetowych zagrożeń. Serwis zawiera wiele elementów przydatnych podczas planowania zajęć lekcyjnych poświęconych bezpieczeństwu w Internecie. Do tego celu szczególnie polecamy zarówno część informacyjną, serwis społecznościowy, jak i pełną przygodę SiecioPlanetę¹⁷.

Na zakończenie warto przytoczyć słowa ks. M. Dziewieckiego: „odpowiedzialne wychowanie nie może pomijać uczenia wychowanków kultury słowa i uwrażliwiania ich na sposoby komunikowania. Istnieje bowiem nie tylko bezpośredni związek między myśleniem a postępowaniem, lecz także między kulturą słowa – lub jej brakiem – a sposobami odnoszenia się do bliźnich. Mowa – obok myślenia i przeżywania – to podstawowy sposób wyrażania człowieczeństwa. Nie jest przypadkiem fakt, że im bardziej różnią się wychowankowie hierarchią wartości, sumieniem, wychowaniem, ideałami, pragnieniami i aspiracjami, tym bardziej też różnią się sposobami komunikowania oraz słowami, jakimi się posługują. Człowiek szlachetny nie czyni zła i nie wypowiada złych słów. Człowiek prymitywny potrafi być podły w słowach i czynach. Im dalej od Boga jest ktoś z dzieci czy młodzieży, tym więcej ma na ustach wulgaryzmów i przekleństw. Słowa są podstawowym narzędziem budowania lub niszczenia więzi z Bogiem i ludźmi, gdyż słowami można błogosławić lub przeklinać”¹⁸.

¹⁷ <http://dzieckowsieci.fdn.pl/projekt-sieciakipl>, (28.03.2014).

¹⁸ M. Dziewiecki, *Kultura słowa jest ważna*, http://www.opoka.org.pl/biblioteka/P/PK/db201403_dziewiecki.html, (19.03.2014).

ROLA KOORDYNATORA RODZINNEJ PIELĘCZY ZASTĘPCZEJ w świetle zmian w pomocy społecznej

SYLWIA BOROWIEC
Olsztyn

Ponad dwa lata temu w polskim systemie pomocy dziecku i rodzinie pojawili się koordynatorzy rodzinnej pieczy zastępczej, których zadaniem jest wspieranie rodzin zastępczych i rodzinnych domów dziecka w realizacji ich zadań. Wykorzystując własne doświadczenia i obserwacje, a także literaturę, chcę podzielić się refleksjami dotyczącymi pracy koordynatorów oraz zaproponować praktyczne wskazówki¹.

„Do zadań organizatora rodzinnej pieczy zastępczej należy w szczególności: zapewnianie **pomocy i wsparcia** [podkr. S. B.] osobom sprawującym rodzinną pieczę zastępczą, (...) oraz dokonywanie **okresowej oceny sytuacji** [podkr. S. B.] dzieci przebywających w rodzinnej pieczy zastępczej”².

¹ Artykuł jest streszczeniem pracy dyplomowej przygotowanej na zakończenie kursu specjalizacyjnego z zakresu organizacji pomocy społecznej, zorganizowanego przez Grupę Olsztyńska Szkoła Biznesu (konsultant: Tomasz Igielski). Autorka ma 12-letnie doświadczenie w pracy pedagogicznej, m.in. jako: wychowawca w domach dla dzieci, specjalista ds. metodycznych Towarzystwa Nasz Dom, konsultant, trener warsztatu umiejętności psychospołecznych oraz programu PRIDE dla rodzin zastępczych; autorka programów szkoleniowych dla pracowników pomocy społecznej w Polsce i Gruzji.

² Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej z dnia 9 czerwca 2011 r. (Dz. U. z 2013 r., poz. 135 z późn. zm.), art. 76, ust. 4, pkt. 11.

Przytoczone zadania organizatora są dwoma spośród siedemnastu wymienionych w ustawie. Zacytowałam je dla podkreślenia funkcji wsparcia i oceny rodzin, które wydają się oczywiste, jednak mogą być również poważnym utrudnieniem w nawiązaniu współpracy z rodzinami. Warto przypomnieć, że: „praca koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej nie może być łączona z wykonywaniem obowiązków pracownika socjalnego”³.

Dla organizatorów pieczy zastępczej, którymi najczęściej są powiatowe centra pomocy rodzinie i ośrodki pomocy społecznej, pojawienie się koordynatorów dało możliwość wysłania większej ilości pracowników do środowisk rodzinnych. Zaistniało zatem ryzyko, że praca koordynatora w środowisku oznaczać będzie jedynie zwiększenie kontroli nad funkcjonowaniem rodzin zastępczych. Często nie widać różnicy między zadaniami i postawą pracownika socjalnego a koordynatora. Obie funkcje podejmują się takich samych zadań: sprawdzają, opisują, oceniają sytuację rodziny oraz organizują pomoc. Nic dziwnego, że rodziny mogą odczuwać ingerencję w swoje życie w większym zakresie niż kiedyś. Oczywiście nikt nie pokusi się o kwestionowanie kontrolującej funkcji pracowników socjalnych, którzy są m.in. zobowiązani do wypłacania należnych świadczeń rodzinom. Nie ma również zgody na dziejącą się dzieciom krzywdę. Po nagłośnionych w mediach faktach znęcania się i wykorzystywania podopiecznych służby społeczne są wyczulone na tego typu zdarzenia.

Pytanie zasadnicze: **czy kontrolowanie rodzin zastępczych i ich wspieranie mogą współistnieć?**

Jeżeli założymy, że głównym celem zarówno ustawodawcy, jak i organizatorów pieczy zastępczej jest pozyskiwanie rodzin zastępczych, a tym samym zapewnianie dzieciom stabilnej rodzinnej formy opieki zastępczej (w miejsce instytucjonalnej), to oczywiste, że należałoby stworzyć tym rodzinom optymalne warunki funkcjonowania oraz otoczyć je adekwatną do potrzeb pomocą specjalistyczną. Nadarza się zatem

okazja do zaoferowania rodzinom **wspierającej relacji** w osobie koordynatora, który będzie w stanie odpowiedzieć na potrzeby pojawiające się w rodzinach i realizować wspólnie z nimi plan pomocy dziecku. Koordynator to osoba, która ma czas, możliwości i umiejętności pozwalające na „bycie wspierającym” oraz organizowanie innych form pomocy rodzinie⁴. Taka pomoc **ma szansę być skuteczna, jeśli nie będzie łączona z nadzorem i oceną; jej podstawą jest bowiem zbudowane zaufanie**. Ponieważ akceptowanie pomocy oraz gotowość do jej otrzymywania jest dobrowolne, nie ma możliwości pomagania „na siłę”. Podczas dawania i otrzymywania pomocy zachodzą złożone procesy psychologiczne⁵.

Jakość relacji między koordynatorem a opiekunami zastępczymi będzie w dużej mierze świadczyła o skuteczności niesionej pomocy. Od koordynatora wymagać można zatem istotnego minimum – umiejętności nawiązania przyjaznego kontaktu z osobą, której ma pomóc. Nawiązania relacji obustronnej i równoważnej. „Tym, co odróżnia sytuację pomocy od innych sytuacji, jest fakt, że świadomie staramy się pomóc komuś innemu osiągnąć **jego cel**”⁶. Cel może być również ustalony wspólnie, jednak ma on zaspokoić potrzeby osoby potrzebującej, a nie pomagającego. Tu natrafiamy na dylemat, bowiem zakładane jako cel główny pracy z rodziną „dobro dziecka” może być w różny sposób rozumiane przez koordynatora i opiekuna zastępczego. W tym ujęciu chodzi raczej o trudności rodziny, związane z opieką nad dziećmi, które zostaną przyjęte przez koordynatora z szacunkiem i będą odebrane nie jako słabość rodziny, a raczej sygnał do pracy nad nimi.

Aktualnie popularne formy wsparcia, takie jak coaching⁷ czy terapia skoncentrowa-

⁴ Zob. M. Ruszkowska, *Diagnoza rodzin zastępczych w obliczu dylematów współczesności*, Warszawa 2013, Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, s. 112.

⁵ Zob. E. H. Schein, *Pomoc. Jak ją oferować, dawać i akceptować*, Warszawa 2009, Marcin Bajda Management & Coaching, s. 11.

⁶ E. H. Schein, *Pomoc...*, op. cit., s.15.

⁷ Zob. J. Rogers, *Coaching, podstawy umiejętności*, Gdańsk 2010, GWP.

na na rozwiązaniach (TSR) stawiają sobie za priorytet właśnie pomoc osobie wspieranej w dotarciu do jej celów. Pomoc w poznaniu siebie, w uświadomieniu swoich mocnych stron, w sprecyzowaniu wyznawanego systemu wartości, który – świadomie lub nie – kieruje decyzjami i działaniami człowieka. I wreszcie pomoc w uświadomieniu sobie prawdziwych potrzeb, które mogą być nieuświadomiane lub niezwerbalizowane. Terapeuta lub coach w takiej relacji nie jest doradcą, nie mówi „jak ma być”, nie ocenia, umie natomiast dotrzeć do potencjału osoby wspieranej. Wychodzi bowiem z założenia, że klient najlepiej zna odpowiedzi na nurtujące go problemy i ma potencjał, aby sobie z nimi poradzić. TSR i coaching zwiększają poziom odpowiedzialności klienta za swoje życie i wybory. I nawet jeśli za rodzinę zastępczą „jest odpowiedzialny w pewnym sensie” koordynator, to kierunek pomocy oparty na zwiększaniu odpowiedzialności i samodzielności klientów wydaje się jedynym słusznym kierunkiem zmian w systemie pomocy społecznej i pieczy zastępczej.

Każda rodzina posiada swój niepowtarzalny zespół cech, dąży do autonomii i stanowi system powiązań, które wzajemnie na siebie wpływają. **Nie ma rodzin jednoznacznie „dobrych” i jednoznacznie „złych”, a ich ocenianie nie przybliży nas do zrozumienia mechanizmów w nich panujących.** Można spotkać się ze zdziwieniem pracowników służb pomocy, wyrażonym w zdaniu: „jak ktoś może” postępować w określony sposób? Jak matka nowo narodzonego dziecka mogła zostawić je w szpitalu? Pomagający może takiego postępowania nie akceptować, ale ma umieć rozumieć (a nawet „czuć”) powody takiego postępowania. Bez odpowiedniej wiedzy na ten temat oraz empatii będzie to zadanie bardzo trudne. Ujawni się tendencja do oceniania czy wręcz potępiania takich zachowań, które znacząco różnią się od norm uznawanych przez niego samego. Jeśli istnieje duża różnica między systemem wartości pomagającego a wartościami osoby, której pomaga, to jest ryzyko „zderzenia się” na każdym kroku i budowania frustracji po obu

stronach. Warto zauważyć, że przeciwieństwem dla oceniania czy potępiania nie jest akceptacja czy aprobata, lecz brak oceny, powstrzymanie się przed osądem.

Zauważalną tendencją osób pomagających jest próba nakłonienia rodziny do dostosowania się do osobistej wizji pomagającego o prawidłowym funkcjonowaniu rodziny, narzucanie wyznawanych przez siebie norm, wartości i przekonań. Pozornie – nic w tym złego. Chcemy przecież, aby rodziny funkcjonowały prawidłowo i mówimy im „jak ma być”. Pytanie tylko, dlaczego z tych rad często nie korzystają? **Podpowiadane rozwiązania problemu często są odpowiedzią jedynie na objawy trudności, nie na ich przyczyny lub – co gorsza – są „receptą” na lęki samego pomagającego.**

Pomoc instytucji społecznych ma polegać na wspieraniu, a nie wyręczaniu w rozwiązywaniu problemów⁸. Chodzi zatem o roztrofną pomoc kiedy pojawia się problem, którego rodzina nie potrafi rozwiązać, ale pozostawienie jej swobody, kiedy ma potencjał do pokonania trudności. Wzmacnianie sprawczości rodziny zwiększa jej siłę i wiarę we własne możliwości. Oczywiście podstawą określającą cel pomocy będzie zapewnienie dzieciom w rodzinie bezpieczeństwa emocjonalnego i fizycznego. Nie wszyscy rodzice, w tym rodzice zastępczy, są gotowi do ponoszenia odpowiedzialności za dzieci w tej kwestii. Ważne, aby byli oni „wystarczająco dobrzy”⁹.

Osoba pomagająca rodzinom wykorzystuje **jedno zasadnicze narzędzie: jest nim ona sama – jej osobowość i umiejętności.** Thomas A. Harris, twórca analizy transakcyjnej¹⁰, opisuje trzy rodzaje relacji transakcyjnych, w które wchodzimy z innymi. Zależnie od naszych wcześniejszych doświadczeń z osobami znaczącymi, jak i statusu wobec rozmówcy możemy nawią-

⁸ www.infor.pl, *Zasada pomocniczości w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej*, „Omówienie konstytucji”, wejście 17.05.2014 r.

⁹ Zob. B. Bettelheim, *Wystarczająco dobrzy rodzice*, Poznań 2005, Dom Wydawniczy REBIS.

¹⁰ Zob. T. A. Harris, *Ja jestem OK – ty jesteś OK*, Poznań 2009, Dom Wydawniczy REBIS.

Przykładowe stwierdzenia i pytania w pracy z rodziną

Doradzanie, narzucanie, ocenianie, wyręczanie (POSTAWA RODZICA)	Pytanie, słuchanie, budowanie sprawczości (POSTAWA DOROSŁEGO)
Musimy dzisiaj porozmawiać o...	O czym chciałaby Pani porozmawiać?
Dowiedziałam się, że...	Co nowego się pojawiło od naszego spotkania?
Widzę, że ma Pani problem...	Co jest dla Pani problemem?
Wiadomo, że to przez to, że...	Skąd wziął się ten problem?
Rozumiem, nie raz widziałam takie sytuacje.	Proszę pomóc mi lepiej to zrozumieć.
Jak może być Pani obojętna na...	Jak się Pani czuje z tym, że...
Powinna Pani...	Co chciałaby Pani z tym zrobić?
Dobrze by było, gdyby Pani...	Co można zrobić inaczej?
Chciałabym, aby Pani w tej sprawie...	Co może stanąć na przeszkodzie?
Sama sobie Pani nie poradzi.	Co lub kto może Panią wesprzeć?
Trzeba koniecznie iść do...	Czy wie Pani, gdzie można uzyskać pomoc?
Najlepiej proszę zacząć od...	Od czego Pani zacznie?
Zależy mi na tym, aby Pani...	Na czym Pani zależy?
Tu najważniejsze są dzieci...	Co jest dla Pani najważniejsze w tej sprawie?
Ja to widzę tak, że...	Jak Pani to widzi?
Obawiam się, że...	Czego Pani się obawia?
Dobrze, zajmę się sprawą...	Czy chce Pani mojej pomocy w tej sprawie?
Do następnego spotkania proszę...	Na co możemy się umówić?
To się źle skończy.	Jak Pani myśli, jakie będą tego konsekwencje?
Na drugi raz proszę nie robić w ten sposób.	Jakie wnioski może Pani wyciągnąć z tej sytuacji?
To się źle odbije na dzieciach.	Jak to wpłynie na dzieci?

Opracowanie własne

zywać z nim relacje z pozycji: rodzica, dorosłego lub dziecka. „Rodzic” jest nieomylny, daje rady, czuje się lepszy, bierze odpowiedzialność za innych (zupełnie tak jak rodzic wobec małego dziecka). „Postawa dziecka” charakteryzuje się niestabilnością emocjonalną (m.in. obrażanie się, wymuszanie), wzbudzaniem w innych poczucia winy, przerzucaniem odpowiedzialności na innych. „Dorosły” natomiast używa logiki i empatii do rozwiązywania problemów, wie, gdzie są granice jego odpowiedzialności, potrafi monitorować sytuację i nie kieruje się uprzedzeniami. Jest stabilny emocjonalnie. To najbardziej dojrzała z trzech postaw, najkorzystniejsza również w procesie pomagania. Uznaje bowiem ona w pełni podmiotowość drugiej osoby i daje jej szansę na samodzielne rozwiązanie problemu. **Relacja wsparcia z założenia nie jest sytuacją równoważną. Osoba, której pomagamy, traci poczucie kontroli**

i niezależności, a potrzeba korzystania z pomocy może wiązać się u niej z poczuciem poniżenia. Pomagający powinien więc dążyć do „wyrównania poziomów”¹¹. Nie osiągnie tego z „pozycji dorosłego” dającego rady lub narzucającego rozwiązania. Jednym ze sposobów działania może być zadawanie pytań, które „oddają sprawczość” potrzebującemu (tabela).

Które z wymienionych w tabeli stwierdzeń i pytań chcielibyśmy usłyszeć? Jaka musiałaby być postawa pomagającego, abyśmy chcieli zwierzać się z trudności?

Pierwsza część stwierdzeń to obawy pomagającego, jego ocena sytuacji i jego pomysły. Druga część to chęć poznania perspektywy rozmówcy (pomimo że możemy znać odpowiedzi na te pytania!). Celem takiego działania jest pomoc w nazwaniu i uświadomieniu sobie istniejącego proble-

¹¹ E. H. Schein, *Pomoc...*, op. cit., s.66.

mu, przezwyciężenie blokujących emocje mechanizmów obronnych. Osoby borykające się z problemami będą miały trudność ze znalezieniem odpowiedzi na powyższe pytania. Będą i takie, które oczekiwać będą gotowego rozwiązania, a najlepiej wyręczenia. Słyszac pytania, będą miały natomiast poczucie, że są słuchane. W ten sposób powstanie szansa na wzbudzenie zaufania i odkrycie autentycznego problemu. Pomagającemu nie zależy w tym przypadku na pogłębianiu zależności, ale na aktywnej postawie członka wspomaganej rodziny.

Rodziny rzadziej potrzebują dobrego mówcy, częściej dobrego słuchacza, rzadziej skupienia się na oczekiwaniach pomagającego, bardziej – zapraszania do przyglądania się samemu sobie. Podstawowy aspekt tego procesu to identyfikacja z własnym stanem: myślami, emocjami, potrzebami, zdolnościami, zobowiązaniami, zachowaniem, poszukiwaniem odpowiedzi na pytanie „Jak jest naprawdę?”. A to już tylko krok do pytań: „Jak ma być?” i „Co JA mogę zrobić?”, czyli uznania własnego sprawstwa. Pomagającemu nie powinno zależeć na „atakowaniu problemu”, na wyrażaniu swojego niezadowolenia („postawa rodzica”) i szukaniu szybkich rozwiązań. Powinien wykazywać zainteresowanie, a nie od razu rzucać „koła ratunkowe”. **Pozwolić rodzinie, aby sama rozpoznała i oceniła własną sytuację. Najlepsze, co można zrobić, to dać czas i towarzyszyć jej w poszukiwaniach i staraniach. Im bardziej aktywny jest pomagający, tym mniej miejsca zostaje dla aktywności rodziny.**

Problem polega na tym, że pomagający często chce mieć poczucie sprawstwa, uważa, że najlepiej będzie, gdy powie „jak być powinno”. Dzieląc się swoją wiedzą niestety pogłębia nierówność relacji. Udzielając porady, sam pozbywa się dyskomfortu, zaspokaja swoje potrzeby. Takie zachowanie często pozoruje pomoc, nic bowiem nie zmienia w sytuacji członka rodziny. Co więcej, pogłębia jego frustrację poprzez poczucie braku zrozumienia. Pomagający może natomiast mieć poczucie żalu i pre-

tensje, że jego rady czy polecenia nie zostały zrealizowane.

Jak zrezygnować z „postawy rodzica”? „Innym często wiedzie się lepiej, kiedy się powstrzymuje przed mieszaniem się w cudze sprawy. Nie chodzi więc tylko o dobre działanie, lecz również o dobre przyzwolenie”¹². Rodzinie można dać tyle przestrzeni i wolności, ile pomagający ma jej w sobie oraz na ile nie działa pod presją zwierzchników i obaw przed kontrolą.

Oprócz zadawania pytań (i stosowania innych zasad aktywnego słuchania) owocne okazuje się poszukiwanie mocnych stron czy też zasobów członków rodziny. Rodzinnie w kryzysie trudno będzie zauważyć coś, co ją łączy, co pozwoliło jej wytrwać do tego momentu, z czym sobie radzi, np. w opiece nad dziećmi, zauważyć swoje zalety, np. odwagę, wiarę, nadzieję, zjednoczenie się, elastyczność. Dostrzeganie i ujawnienie tego, co jest jej potencjałem, pozwoli bardziej uwierzyć we własne siły. **Dorośli często tracą umiejętność odczuwania radości, znajdowania tego, co dobre, wolą koncentrować się na problemach – tym bardziej warto kierować energię na to, co pozytywne.** Opowiadanie o tym, co jest złe, przychodzi im dużo łatwiej, koncentrują się na tym, co sprawia kłopot, aby temu zapobiec. Zazwyczaj lekceważymy pozytywne emocje, doświadczenia. W czasie wywiadu lub spotkania z rodziną koordynator mógłby zadawać pytania skłaniające członków rodziny do odnajdowania swojego potencjału, np.:

- Co dobrego u Pani słychać?
- Co ostatnio pozytywnie zaskoczyło Panią w zachowaniu dzieci?
- Co sprawiło Pani radość?
- Jaka przyjemna rodzinna sytuacja miała ostatnio miejsce?
- Co może Pani zrobić, aby spędzić przyjemnie czas z dziećmi w tym tygodniu?

Sprawami niepokojącymi trzeba się zajmować, natomiast pozytywne można wywoływać samemu! Aby się rozwijać,

¹² B. Hellinger, *Praca nad rodziną metodą Berta Hellingera*, Gdańsk 2004, GWP, s. 154.

potrzebujemy wspierającej postawy wobec samych siebie. Dobry pomagający pozwoli taką postawę zbudować. Jego słowa to jego podpis. Współczesne kierunki rozwojowe i terapeutyczne preferują ten sposób podejścia do osoby wspieranej.

Jak często można w dokumentacji rodziny spotkać rubrykę „zasoby rodziny”?

Systemy rodzinne bywają bardzo szczelne, rodziny nie chcą ingerencji, mają ku temu powody i prawo. W pracę pomagających wpisana jest prawda, o której warto pamiętać: **nie wszystkim da się pomóc**. Przyczyn takiego stanu może być wiele: postawa rodziny (np. niechęć do osób spoza rodziny), postawa pomagającego (np. krytyczna i nakazowa), działanie instytucji (np. nieadekwatne reagowanie na zgłaszane trudności), spłot innych okoliczności. Tam, gdzie jest szansa na rozwój członków rodziny, na zmianę sytuacji, gdzie jest gotowość rodziny do współpracy, wysiłki pomagających mają duży sens, tam, gdzie kryzys jest utrwalony przez lata, niewielkie jest prawdopodobieństwo, że zdoła się odmienić czyjś los. Tak więc choć warto pomagać, to jednak **trzeba widzieć, kiedy i gdzie angażować swoją energię, aby nie tracić jej w sytuacjach beznadziejnych**. Profesjonalista wie, że nie pomoże wszystkim i we wszystkich przypadkach.

Jest jeszcze jedna ryzykowna sytuacja – sympatia wobec rodziny. Nawiązując przyjacielskie relacje pomagający – w zamian za okazywaną aprobatę – może wyręczać ją w czynnościach łatwych dla niej do wykonania. Skoncentruje się w ten sposób na swoich potrzebach, a nie na rozwoju rodziny.

Większość z nas uważa, że jest całkiem niezłą w udzielaniu pomocy. Niewielu to się jednak naprawdę udaje...

Autorefleksja

Czy moje postępowanie w danej sytuacji zwiększy, zmniejszy czy pozostawi bez zmian mój szacunek do samego siebie? Czy mówiłbym to samo o rodzinie, której pomagam, gdyby jej członkowie tu byli? To podstawowe pytania, które poma-

gający powinien sobie stawiać. Autorefleksja nie jest zadaniem łatwym, konfrontuje bowiem z samym sobą i podpowiada wprowadzanie zmian W SOBIE (nie w innych!). Najczęściej stosowaną formą autorefleksji w zawodach związanych z pomocą jest superwizja. Na świecie ta forma rozwoju zawodowego jest powszechnie stosowana, u nas dotyczy głównie psychoterapeutów i dopiero zaczyna być używana w pracy socjalnej. Chęć poddania się superwizji świadczy o braniu odpowiedzialności za jakość swojej pracy.

Nie mając możliwości korzystania z superwizji koordynator pieczy zastępczej może samodzielnie odpowiadać sobie na następujące pytania:

- Z czyjej inicjatywy pomagam danej rodzinie? Swojej, rodziny czy instytucji?
- Jakie mam nastawienie do danej rodziny? Skąd ono się bierze?
- Jaki styl pracy preferuję z daną rodziną? Kontrolujący, wspierający, wyręczający?
- Co chcę osiągnąć w pracy z rodziną?
- Czy moja postawa pomaga rozwiązać problemy rodziny?
- Jaka jest motywacja rodziny do współpracy ze mną? Co mogę utrudniać?
- Czy rodzina wie, jaka jest moja rola? Co mogę z tym zrobić?
- Czy rodzina może sama poradzić sobie z danym problemem?
- Czego rodzinie brakuje, aby poradzić sobie z problemem? Czego się obawia?
- Czy rodzina ma zasoby wsparcia w rodzinie i poza nią? Czy z nich korzysta?
- Czy mogę zapewnić rodzinie pomoc innych specjalistów? Co mogę z tym zrobić?
- Co wzmocni rodzinę?
- **Czy rodzina czuje się wzmocniona po mojej wizycie?**
- **Jakie emocje wywołuję w rodzinie podczas wizyty? O czym one świadczą?**
- Jakie emocje wywołuje we mnie praca z daną rodziną, co one mi mówią o mnie?
- Czy czas poświęcony rodzinie jest adekwatny do jej potrzeb? Czy mam na to wpływ?

● Po czym poznaję, że pomogłam rodzinie? Jaki jest efekt? Jak długo on trwa?

● Czy mam wpływ na rozwiązanie problemów rodziny? Co mogę z tym zrobić?

● Czy dostaję od rodziny informacje na temat swojej pracy? Jakież?

● Jaki jest mój, a jaki rodziny udział w rozwiązywaniu jej trudności? Jak to wpływa na rodzinę?

● Jakie widzę własne ograniczenia w pracy z rodziną? Jakie przekonanie może powstać w rodzinie na mój temat? Jak to wpłynie na nasz dalszy kontakt?

● Jakie są praktyczne skutki mojej pracy z rodziną?

● Czy moja ingerencja wpływa na samodzielność rodziny? Jak wpłynęłoby zaprzestanie relacji?

● Czy przyczyniłem się do czegoś dobrego?

Bądź pomagającym, który dzięki zbudowanej relacji zwiększa motywację rodzin do: rozwoju, zmian, aktywności, samodzielności, który jest osobą autentycznie znaczącą dla rodziny, do której można przyjść bez obaw po konkretną pomoc. I wreszcie – bądź świadom kim jesteś i jaki masz wpływ na innych.

Wnioski

Nie jest łatwo być rodziną zastępczą. Nie jest łatwo jej pomagać. Rodziny zastępcze (jak wszystkie rodziny) powinny mieć szansę na samodzielność i autonomię, na wybór koordynatora i dostęp do specjalistów, jeśli tylko zachodzi taka potrzeba. Na traktowanie partnerskie, na otwartą komunikację z osobami im sprzyjającymi, bez względu na pojawiające się trudności. Rodziny zawodowe powinny mieć zapewnione profesjonalne szkolenia, ale również możliwość późniejszego omawiania praktycznej strony rzeczywistości z koordynatorem, psychologiem, coachem czy też na spotkaniach grup wsparcia. Ten rodzaj wsparcia jest standardem w rozwiniętych krajach Europy i Stanach Zjednoczonych.

Wiele zależy od organizatorów pieczy zastępczej. Potrzebne jest sprecyzowanie ich roli oraz wypracowanie struktur i procedur zarówno dotyczących kontroli, jak i wspierania rodzin. Troska o wysoką jakość usług objawiać się może: zapewnianiem pracownikom superwizji, przeprowadzaniem ankiet satysfakcji wśród rodzin i reagowaniem na wyniki wniosków, wybieraniem sprzyjających rodzinom priorytetów w pracy z nimi, zaangażowaniem w organizowanie działań na ich rzecz. Odpowiedzialny organizator: starannie wybierze osoby do roli koordynatora, jasno określi ich kompetencje, obiektywnie sprawdzi skutki ich działań w praktyce, da również odpowiednią swobodę działania. Wszystko to ma na celu coraz lepszą współpracę z rodzinami zastępczymi i w konsekwencji również polepszenie wizerunku instytucji.

Kiedy będzie się podchodziło do problemów rodzin zastępczych uzbrojonym w oceny moralne, nie będzie szansy na pomoc. Nie będzie możliwości dostrzeżenia wielu zależności odgrywających rolę w danym systemie rodzinnym. Coś będzie dobre lub złe. Ktoś będzie wygrany i przegrany. Szansą na rozwój są już zapoczątkowane zmiany w pomocy społecznej, kładące nacisk na autoodpowiedzialność klientów i pomocniczą rolę służb. Najwięcej zależy od postawy pomagającego, jego gotowości do uczenia się, angażowania się, do zmian utartych ścieżek i sposobów myślenia. Stereotypowe postrzeganie instytucji pomocowych (kojarzonych z wypłacaniem zasiłków) skazuje je jeszcze na lata walki o swój wizerunek. Nowe role: koordynatora, asystenta, o ile oderwą się od typowych zadań pracowników socjalnych i zostaną wyposażone w narzędzia do pracy, mogą liczyć na budowę nowej wizji pomagania.

Kto narzeka, nie chce ponosić odpowiedzialności, kto działa, aby coś zmienić, bierze odpowiedzialność. A odpowiedzialni jesteśmy nie tylko za to, co zrobiliśmy, ale również za to, czego zaniechaliśmy.

WSPÓŁPRACA ZAWODOWYCH RODZIN ZASTĘPCZYCH Z SĄDEM RODZINNYM

JAN BASIAGA
Katowice

Sąd rodzinny – obok organizatora rodzinnej pieczy zastępczej, powiatowego centrum pomocy rodzinie i ośrodka pomocy społecznej – jest najważniejszym elementem powiatowego systemu opieki nad dzieckiem i rodziną. Zgodnie bowiem z Konstytucją RP ingerencja w prawa rodziny (w tym prawo do sprawowania pieczy nad dzieckiem) może nastąpić tylko na podstawie prawomocnego orzeczenia sądu¹. Są to sytuacje związane z nieskutecznością podejmowanych przez gminę działań wspierających na rzecz rodziny przeżywającej trudności w wypełnianiu funkcji opiekuńczo-wychowawczych².

Sąd w systemie opieki nad dzieckiem i rodziną pełni więc funkcję inicjatora działań interwencyjnych związanych – przede wszystkim – z wdrożeniem postępowania rozpoznawczego, mającego na celu wydanie zarządzeń³, których realizacja umożliwia pozostawienie dziecka pod opieką rodziców. Po wyczerpaniu wszelkich form pomocy rodzicom dziecka, które jednak nie przyniosły zamierzonych efektów, sąd podejmuje decyzję o umieszczeniu dziecka w rodzinie zastępczej, rodzinnym domu dziecka,

w instytucjonalnej pieczy zastępczej⁴ albo powierza tymczasowo pełnienie funkcji rodziny zastępczej małżonkom lub osobie niespełniającym warunków dotyczących rodzin zastępczych (brak niezbędnych szkoleń określonych w ustawie o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej)⁵. Po wydaniu i uprawomocnieniu się orzeczenia sąd prowadzi postępowanie wykonawcze w sprawie⁶. Zadania sądu polegają na badaniu sytuacji dziecka umieszczonego w pieczy zastępczej, regulowaniu zasad kontaktu dziecka z rodziną własną, monitorowaniu pracy z rodziną dziecka, kontrolowaniu realizacji przez rodziców planu naprawczego oraz współpracy z tą instytucją pieczy zastępczej, w której dziecko jest umieszczone.

Jedną z instytucji opieki zastępczej nad dzieckiem jest zawodowa rodzina zastępcza pełniąca zadania pogotowia rodzinnego. Jest to szczególna forma opieki, gdyż pełni funkcję interwencyjną związaną z obowiązkiem podjęcia opieki w sytuacjach rażących zaniedbań opiekuńczych w rodzinie. Poza

¹ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., art. 48.2.

² Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, Dz. U. 2011, nr 149, poz. 887, art. 8.2.

³ Kodeks rodzinny i opiekuńczy z dnia 25 lutego 1964 r., Dz. U. 1964, nr 9, poz. 59, art. 109.

⁴ Należy podkreślić, że umieszczenie dziecka w instytucjonalnej pieczy zastępczej następuje wyłącznie w przypadku braku możliwości umieszczenia dziecka w rodzinnej pieczy zastępczej. Zob. Kodeks rodzinny i opiekuńczy..., op. cit., art. 112⁷.

⁵ Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny..., op. cit., art. 44.

⁶ A. Prusinowska-Marek, *Miejsce sądu w systemie wspierania dziecka i rodziny*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 2013 nr 7.

właściwą każdej rodzinie funkcją opiekuńczo-wychowawczą pogotowie rodzinne pełni również funkcję reintegracyjną. Zadania z niej wynikające podporządkowane są fundamentalnemu prawu dziecka do wychowywania się w rodzinie własnej⁷.

Reintegracja ma na celu umożliwienie dzieciom umieszczonym w instytucjach opiekuńczych powrót do własnego domu. Pojęcie to należy ujmować również jako planowy proces nawiązywania więzi między dziećmi umieszczonymi w środowisku zastępczym a ich rodzicami⁸. Proces ten polega na udzielaniu pomocy obu stronom – dziecku i rodzinie. Pomoc dziecku to umożliwienie mu przez opiekunów zastępczych kontaktów z rodzicami – i co szczególnie należy podkreślić – także w przypadku braku oczekiwanej aktywności z ich strony. Zasadnicze działania reintegracyjne koncentrują się jednak na pomocy biologicznej rodzinie dziecka. Należy jednak zaznaczyć, że praca na rzecz reintegracji podejmowana przez pogotowia rodzinne ma charakter wspomagający główny nurt pracy instytucji powołanych do pomocy w rodzinie i koncentruje się na utrzymaniu kontaktu dziecka z jego rodziną, motywowaniu rodziców do działań na rzecz odzyskania pełni praw do opieki nad dzieckiem⁹. Istotną cechą funkcji reintegracyjnej pogotowia rodzinnych jest również wspieranie realizowanych przez sąd rodzinny procesów decyzyjnych, dotyczących zasad kontaktu dziecka z rodzicami, powrotu dziecka do rodziny lub umieszczenia go w rodzinie adopcyjnej albo w innej instytucji opieki zastępczej.

Procedura i metoda badań

Przedmiotem zaprezentowanych poniżej badań¹⁰ jest jakość współpracy zawodowych rodzin zastępczych z sądem rodzinnym. Badania przeprowadzono w latach 2009/2010 i uzupełniono w roku 2011 metodą badania indywidualnych przypadków. Za technikę badawczą przyjęto wywiad typu *semi structured* realizowany z rodzicami zastępczymi. Analiza materiału badawczego i prezentacja badań ma charakter przede wszystkim jakościowego opisu, uzupełnionego prostą prezentacją statystyczną. Badaniem objęto 58 zawodowych rodzin zastępczych o charakterze pogotowia rodzinnego funkcjonujących na terenie województwa śląskiego.

Wyniki badań

Sąd rodzinny z punktu widzenia rodziny zastępczej stanowi instytucję, którą należy ujmować na tym samym poziomie ważności jak organizatora rodzinnej pieczy zastępczej¹¹. Świadczy o tym wielopłaszczyznowość współpracy, zawierająca się w każdej z pełnionych przez pogotowia rodzinne funkcji. Realizując działania interwencyjne rodzina zastępcza zobowiązana jest powiadomić sąd o przyjęciu dziecka do domu. W przypadku niemożności uzyskania zgody biologicznych rodziców dziecka na podjęcie ważnych dla niego działań (zabieg lekarski, wyjazd na wycieczkę itd.) opiekunowie zastępczy zobowiązani są do wystąpienia do sądu z wnioskiem o wydanie zgody. Gdy dziecko umieszczone jest w pogotowiu rodzinnym, a jego rodzice zrzekli się praw

⁷ Zob. Konwencja o Prawach Dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r., Dz. U. 1991, nr 120, poz. 526, art. 9; Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny..., op. cit., art. 4.

⁸ S. Badora, E. Karpuszenko, *Uwarunkowania reintegracji rodzinnej wychowanków placówki socjalizacyjnej*, [w:] J. Żarczyńska-Hyla (red.), *Rodzinne uwarunkowania rozwoju dzieci z problemami edukacyjnymi*, Opole 2008, Wyd. UO, s. 61.

⁹ S. Badora, J. Basiaga, *Postawy zawodowych rodzin zastępczych wobec reintegracji*, [w:] A. Nowicka, R. M. Ilnicka (red.), *Opieka, edukacja, profilaktyka i resocjalizacja – wyzwania dla teorii i praktyki pedagogicznej*, Lubin 2013, UZZM, s. 78.

¹⁰ Prezentowane wyniki badań stanowią element własnego projektu badawczego dotyczącego szerszego problemu funkcjonowania zawodowych rodzin zastępczych pełniących zadania pogotowia rodzinnego w obszarze realizowanych przez nie funkcji; opiekuńczej, wychowawczej i reintegracyjnej.

¹¹ W okresie realizowanych badań funkcję organizatora rodzinnej pieczy zastępczej pełniły OPS i PCPR. Należy jednak zauważyć, że z powołanych w 2012 r. 380 instytucji organizatora pieczy zastępczej jedynie 36 (9%) to podmioty inne niż OPS lub PCPR. Zob. K. Napiórkowska, *Realizacja ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej w świetle danych statystycznych*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 2013 nr 8.

rodzicielskich lub na podstawie orzeczenia sądu zostali ich pozbawieni, sąd nadaje władzę rodzicielską jednemu z rodziców zastępczych na czas trwania procedury adopcyjnej lub umieszczenia dziecka w innym środowisku zastępczym. W największym jednak zakresie rodzina zastępcza współpracuje z sądem w ramach realizacji zadań wynikających z pełnionej funkcji reintegracyjnej.

Na jakość współpracy rodzin zastępczych z sądem rodzinnym wpływa jakość wydawanych przez niego orzeczeń w sprawach dzieci znajdujących się pod opieką badanych. Czynniki ten w dużym stopniu determinuje poziom motywacji opiekunów do kontynuowania funkcji rodziny zastępczej. Z wypowiedzi rodziców zastępczych wynika, że skutek błędnej (błędnych) decyzji sądu, na podstawie której rodzice biologiczni odzyskali pełnię praw do opieki nad dzieckiem, wielu rodziców zastępczych zostaje postawionych w sytuacji, w której zadają sobie pytanie o celowość dalszego funkcjonowania jako zawodowa rodzina zastępcza. Postawę (dylematy) rodziców chyba najpełniej można wyrazić przytaczając wypowiedź jednego z nich: *Często zadaję sobie pytanie, jaki sens mają moje działania, moje zabiegi o to, by dziecko wyprowadzić na prostą, moje i mojej rodziny nieprzespane noce, skoro sąd lekką ręką przywrócił dziecko matce, która nie zrobiła nic, by przynajmniej dać podstawę do wiary, że dziecko nie wraca do niej na zatracenie (...). Niektóre decyzje sądu, które są dla mnie całkowicie niezrozumiałe, powodują, że często zastanawiam się nad zakończeniem prowadzenia pogotowia, bo wychodzi na to, że moja praca mija się z celem.*

Z analizy materiału badawczego wynika, że rodziny, które współpracę z sądem rodzinnym określają jako bardzo dobrą, stanowią 20,7% ogółu. O poczuciu dobrej współpracy decyduje współuczestniczenie we wszelkich sprawach dotyczących zakresu wspólnego działania, uwzględnianie stanowiska rodziców zastępczych w sprawach dotyczących powierzonych im opiece dzieci. Ponadto – i to zdaniem rodziców najpełniej stanowi o partnerskich relacjach – sąd na wnioski zainteresowanych nie zamiesz-

cza w treści postanowienia o powierzeniu dziecka pieczy rodziny zastępczej danych osobowych oraz teleadresowych opiekunów. Te rozwiązania pozwalają na ochronę środowiska domowego rodzin zastępczych przed bezprawnym „nachodzeniem” ze strony rodziców biologicznych dziecka – w przypadku braku zgody sądu na utrzymywanie kontaktów z dzieckiem lub w sytuacji, kiedy spotkania odbywają się w OPS/PCPR lub w ośrodku adopcyjnym. Takie rozwiązanie pozwala również na zapewnienie ochrony rodzicom zastępczym przed agresywnymi zachowaniami ze strony rodziców biologicznych. Ponadto pozwala to na podjęcie skutecznych działań adaptacyjnych wobec dziecka, co w sytuacji, kiedy rodzice znając adres pobytu ich dziecka, często utrudniają.

Jedną z matek zastępczych tak argumentuje zasadność nieujawniania danych adresowych: *Często bywało tak, że w nocy policja przywoziła do nas dziecko, a rano następnego dnia zgłaszali się do nas rodzice, żądając by im je oddać (...) poza tym, w pierwszych dniach po umieszczeniu dziecka rodzice przychodzą codziennie i to właśnie na mnie spada cały ciężar ich hysterii. Oni rozpaczają, błagają, by im oddać dziecko, ono płacze, bo nie wie, co się dzieje, później nie chce jeść, albo jak zje to wymiotuje, nie śpi w nocy, moczy się, w dzień chodzi niespokojne. Poza tym, moje własne dzieci uczestniczą w tych sytuacjach, a do tego nie mogę dopuścić (...). Problem w tym, że właśnie początkowy okres pobytu dziecka jest dla mnie najważniejszy i jednocześnie najtrudniejszy. Muszę dziecko zdiagnozować, spróbować wyciszyć, pozwolić, by się z nami oswoiło, by zrozumiało i zaakceptowało nową dla niego sytuację (...). Dzięki temu, że sąd nie podaje mojego adresu, mam warunki ku temu, by skutecznie zająć się dzieckiem – bo przecież ono jest dla mnie najważniejsze. Poza tym, chronię własną rodzinę, co chyba jest w pełni zrozumiałe.*

Dla badanych pogotowi niezmiernie ważne jest również i to, że sąd wykazując zrozumienie dla ograniczeń, jakie wynikają z racji pełnienia funkcji rodziny zastępczej, nie wymaga osobistego stawiennictwa opie-

kunów na rozprawach sądowych. W takich sytuacjach opinie na temat częstotliwości oraz jakości kontaktów rodziców biologicznych z dziećmi rodziny składają na ręce kuratora sądowego, za pośrednictwem pracowników OPS/PCPR lub poczty. *Sąd wie, że trudno mi znaleźć czas, by stawić się osobiście na rozprawę, dlatego na wywiad przyjeżdża kurator.* O bardzo dobrym poziomie współpracy świadczy również fakt, iż każda decyzja, jaką sąd podejmuje w sprawach dotyczących dziecka (częstotliwości i miejsca spotkań dziecka z rodzicami, urlopowania dziecka itd.), jest konsultowana (np. przez telefon) z rodziną zastępczą. Również dostępność pracowników sądu oraz sędziego prowadzącego sprawę dziecka, zdaniem rodziców zastępczych, stanowi wartość, której nie można nie doceniać. Takie relacje okazują się cenne zwłaszcza wówczas, gdy współpraca pogotowi z organizatorem rodzinnej pieczy zastępczej układa się nie najlepiej. *Zawsze kiedy odczuwam potrzebę, mogę zadzwonić do sądu lub pójść osobiście i poprosić o poradę prawną lub pomoc w sprawach dotyczących dzieci (...). Miałem taką sytuację, że chciałem wysłać dziecko na wakacje zagraniczne, a nie mogłem się skontaktować z jego rodzicami. Poprosiłem o pomoc PCPR, ale oni stwierdzili, że nic się nie da zrobić. Poszedłem więc do sądu i za trzy dni otrzymałem zgodę na wyjazd dziecka.* Nade wszystko jednak opisywana grupa rodziców zastępczych podkreśla postawę sądu wyrażoną życzliwym zainteresowaniem problemami oraz docenieniem wysiłku wkładanego w sprawowaną przez nich opiekę, czego tak często brakuje ze strony organizatora rodzinnej pieczy zastępczej.

Współpracę, którą 29,3% badanych rodzin określa jako poprawną, charakteryzuje uprzejma, lecz typowo urzędnicza relacja. Jeden z rodziców tak ujmuje stosunki określające płaszczyznę współpracy – *Jak to z urzędem. Sąd wymaga, ja muszę wypełnić.* W tak określonej relacji ton współpracy nadaje sąd, często nie biorąc pod uwagę zgłaszanych przez rodziny zastępcze potrzeb, co wyklucza wzajemne porozumienie i partnerstwo. Jednym z czynników determinujących taką

ocenę współpracy jest nieuwzględnianie przez sąd wniosków rodzin o nieumieszczanie w treści postanowienia o powierzeniu dziecka pieczy rodziny zastępczej danych osobowych opiekunów. Ponadto ta kategoria rodzin zobowiązana jest do uczestniczenia w każdym posiedzeniu sądu dotyczącym spraw powierzonego ich opiece dziecka. Trudno im jednak zrozumieć sytuację, kiedy sąd wzywa rodziny na posiedzenia dotyczące spraw, do których ewentualne zeznania rodziców zastępczych z założenia nie wnieść nie mogą – *prosimy, że jeżeli nie jest to konieczne, byśmy nie musieli uczestniczyć w rozprawach sądowych.* Niestety, nasze wnioski rzadko są uwzględniane.

Charakterystyczną cechą współpracy pomiędzy sądem a opisywaną grupą rodzin zastępczych jest sposób podejmowania decyzji przez sąd bez uwzględniania opinii rodziców zastępczych. Decyzje te dotyczą nie tylko sprawy najważniejszej, czyli ewentualnego przywrócenia pełni praw rodzicielskich (co często spotyka się ze zrozumieniem ze strony rodzin zastępczych, gdyż mają świadomość, iż nie są w stanie spojrzeć kompleksowo na aktualną sytuację rodziny starającej się odzyskać pełnię praw do opieki), ale również spraw, w rozstrzyganiu których opinia rodziców zastępczych powinna stanowić niejako wykładnię dla sądu. Klasycznym przykładem takich sytuacji są pozytywne decyzje sądu w sprawie urlopowania dzieci przy jednoczesnej negatywnej opinii rodziców zastępczych.

Rodziny, zdaniem których współpracę pomiędzy nimi a sądem należy określić jaką złą, stanowią 50% badanych. Oto kilka wypowiedzi rodziców pozwalających na zobrazowanie takiej współpracy: *przez sąd jestem traktowana jak natarczywy petent; nierzadko traktują nas jak stronę w sprawie; kim dla sądu jestem, jak czuję się traktowana? – jako podwładna, nic więcej.* O takim postrzeganiu rodzin zastępczych świadczyć może jakość narzuconej przez sąd relacji, gdzie motywacją do „współpracy” jest strach przed nałożoną przez sąd grzywną. Przykładem takiej postawy sądu jest zmuszanie rodziców zastępczych do stawiania

się na każdą rozprawę dotyczącą przyszłości znajdującego się pod ich opieką dziecka. Sam fakt obowiązku stawiania się na wezwania sądu nie ma wpływu na ocenę współpracy, ale obowiązek stawiania się obojga opiekunów jest dla badanych rodziców zastępczych absolutnie niezrozumiały.

Obecność rodziców zastępczych w sądzie – w opinii ich samych – prócz poczucia straconego czasu nie wnosi niczego do analizowanej przez sąd sprawy, gdyż składane przez nich zeznania nie są uwzględniane. Z analizy materiału badawczego wynika również, że rodzice zastępczy składają zeznania w obecności rodziców biologicznych ich podopiecznego, co naraża ich na nieprzyjemności ze strony rodziców biologicznych.

Równie nieprzyjemna jest stosowana przez sąd praktyka cedowania na rodziców zastępczych obowiązku decydowania (w obecności zainteresowanych rodziców biologicznych, przy wcześniej wyrażonej negatywnej opinii) o ewentualnej zgodzie na urlopowanie dziecka. Można więc stwierdzić, że narzucany przez sąd sposób pracy w znaczący sposób wpływa na pogarszanie jakości współpracy rodziców zastępczych z rodzicami biologicznymi. Dodatkowo, przedstawione okoliczności powodują, że dla wielu rodziców zastępczych stawianie się w sądzie jest źródłem stresu i jednocześnie podstawę do rozważania ewentualnego zakończenia sprawowania funkcji rodzica zastępczego, motywowanego przede wszystkim troską o bezpieczeństwo (psychiczne oraz fizyczne) rodziny własnej.

Wnioski

Przeprowadzone badania uprawniają do stwierdzenia, że poziom i jakość współpracy zawodowych rodzin zastępczych z sądem rodzinnym ma duże znaczenie dla realizacji niektórych zadań wynikających z pełnionych przez nie funkcji oraz dla ich motywacji do dalszego realizowania przyjętych zobowiązań. W największym stopniu jakość współpracy z sądem determinuje postawy rodziców zastępczych wobec idei reintegracji.

Zaledwie co piąta badana rodzina zastępcza współpracę z sądem ocenia jako bardzo

dobrą. O takim poziomie jakości współpracy decyduje przede wszystkim poczucie pełnego współuczestniczenia we wszystkich sprawach dotyczących znajdującego pod opieką rodzin dziecka. Ten czynnik w największym stopniu determinuje ocenę współpracy z sądem, gdyż dla pogotowi rodzinnych niezmiennie ważne jest poczucie celowości realizowanych zadań. Cel osiągnięty zostaje wtedy, kiedy sąd podejmuje najlepszą (zgodną ze stanowiskiem rodziny zastępczej) dla dziecka decyzję dotyczącą jego przyszłości. Dla tego odsetka badanych istotnym elementem współpracy z sądem jest również możliwość przedstawiania wniosków i opinii w formach niewymagających osobistego stawiania się. Postulat ten – uwzględniając specyfikę funkcjonowania pogotowi rodzinnych – wydaje się w pełni zasadny.

Na dobrą (poprawną) współpracę z sądem wskazuje co trzecia badana rodzina. W ich przypadku jest to typowo urzędnicza relacja, niebudząca negatywnych emocji, jednak wykluczająca jakiekolwiek formy poprawnie rozumianej współpracy.

Połowa badanych rodzin współpracę z sądem określa jako złą, wskazując przede wszystkim na problem traktowania rodziny zastępczej jako strony w sprawie, która dotyczy przyszłości dziecka i jego rodziny. Sytuacje takie niekorzystnie wpływają na relacje z rodzicami przyjętych pod opiekę dzieci, co w jeszcze większym stopniu ogranicza możliwości podejmowania skutecznych działań reintegracyjnych. Istotnym czynnikiem wyrażonej oceny jest również narzucanie przez sąd norm i zasad współpracy, czego wyrazem jest obowiązek osobistego stawiania się (często obojga rodziców) na każdą rozprawę dotyczącą przyszłości znajdującego się pod ich opieką dziecka.

Poprawie współpracy rodzin zastępczych z sądem służyć może skuteczne wdrożenie idei stanowiącej postawę funkcjonowania powiatowego systemu opieki nad dzieckiem i rodziną, tzn. koncepcji ścisłej współpracy najważniejszych podmiotów odpowiedzialnych za opiekę nad dzieckiem i wspieranie rodziny. Mam tu na myśli rodzinę zastępczą, sąd rodzinny, koordynatora rodzinnej

pieczy zastępczej, ośrodek pomocy społecznej i powiatowe centrum pomocy rodzinie. Przykładem prawidłowo funkcjonującego systemu mogą być Chorzów i Jaworzno, w których wdrożono rozwiązania, zgodnie z którymi – przed podjęciem decyzji o przyszłości dziecka i jego rodziny – powoływany jest zespół interdyscyplinarny składający się ze wszystkich podmiotów (w tym sędziego orzekającego w sprawie) zaangażowanych w opiekę nad dzieckiem i wspieranie jego rodziny. Takie rozwiązanie pozwala sędziemu na pełne rozpoznanie sytuacji dziecka i jego rodziny, a także nawiązanie mniej formalnych relacji z rodziną zastępczą.

Dotychczasowe doświadczenia wskazują jednak, że w większości przypadków wskazane instytucje systemu opieki nad dzieckiem i rodziną funkcjonują jako autonomiczne i konkurują ze sobą¹². Inną kwestią jest to, że zła współpraca OPS/PCPR z sądem stanowi swoistą normę¹³. Najczęściej przyczyną braku porozumienia w sprawach dotyczących przyszłości dziecka i jego rodziny jest wzajemne kwestionowanie zasadności przedstawianych opinii, brak przepływu informacji oraz zróżnicowany sposób ujmowania poziomu kompetencji opiekuńczo-wychowawczych rodziców starających się odzyskać pełnię praw do opieki. Sytuacje takie powodują, że rodzina zastępcza

zmuszona jest funkcjonować w dysfunkcyjnej relacji sąd rodzinny – OPS/PCPR, przy czym – jako podmiot tworzony przez osoby prywatne – ma utrudnione zadanie w konfrontacji z konkurującymi ze sobą instytucjami państwowymi.

W tej sytuacji poprawie jakości współpracy rodzin zastępczych z sądem rodzinnym służyć może skuteczne wdrożenie koncepcji powoływania organizatora rodzinnej pieczy zastępczej, który – w ramach swoich kompetencji – ma wspierać rodziny zastępcze w relacji z sądem rodzinnym. W założeniu ustawodawcy instytucja organizatora ma być podmiotem niezależnym od OPS/PCPR. To pozwala mieć nadzieję, że ta nowo powstała instytucja (bez kompetencji orzekania w sprawach rodziców dzieci umieszczonych w rodzinach zastępczych) będzie potrafiła nawiązać prawidłowe relacje z sądem rodzinnym. Aktualnie jednak (w przeważającej większości) funkcję organizatora rodzinnej pieczy zastępczej sprawują OPS i PCPR.

SUMMARY

Cooperation of professional foster with family court. Opportunities and threats

The aim of this study was to determine the quality of the cooperation of professional foster families with family court. The study was carried out employing both qualitative and quantitative strategies, included 58 professional foster families serving as family emergency service of the Silesian region. Studies have shown that only one in five foster families judges the cooperation with the court to be very good. At the same time, half of the surveyed families assess it as very bad. In these cases, the respondents pay attention to the problem of the their objective treatment, which is reflected, among other things, with the imposition of the norms and principles of cooperation by the court.

¹² Zob. M. Arczewska, *O potrzebie współpracy sądów rodzinnych z instytucjami systemu opieki*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 2005 nr 3; A. Prusinowska-Marek, *O współpracy instytucji pomocy społecznej z sądem rodzinnym*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 2014 nr 1.

¹³ Z badań realizowanych w ramach projektu wynika, że spośród 24 badanych ośrodków pomocy społecznej i powiatowych centrów pomocy rodzinie dwie trzecie współpracę z sądem ocenia negatywnie i bardzo negatywnie. Najczęściej wskazywane czynniki utrudniające współpracę to: zły przepływ informacji (bądź jego brak), nieuwzględnianie przez sąd przedstawianych przez OPS/PCPR opinii oraz wniosków, narzucanie przez sąd zasad współpracy. Najczęściej jednak pracownicy OPS/PCPR wskazują na stosowaną przez sądy rodzinne politykę hierarchizowania ważności poszczególnych podmiotów powiatowego systemu opieki nad dzieckiem i rodziną. Przy czym sąd – w opinii pracowników OPS/PCPR – chce być postrzegany jako najważniejszy podmiot.

CYBERPRZEMOC W GIMNAZJUM

KRZYSZTOF NOWAKOWSKI, NATALIA
KROKER, BEATA ŚWIĄTEK-BRZEZIŃSKA
Kraków

Obecność mediów elektronicznych w życiu młodych ludzi stwarza wiele nowych możliwości, głównie w zakresie komunikowania się i szerokiego dostępu do informacji. Wąże się z nią także wiele zagrożeń, wśród których szczególne miejsce zajmuje przemoc rówieśnicza z użyciem mediów elektronicznych. Mianem cyberprzemocy (ang. *cyberbullying*) określa się przemoc z użyciem technologii informacyjnych i komunikacyjnych. W praktyce oznacza to najczęściej internet bądź telefon komórkowy. Do aktów cyberprzemocy dochodzi na portalach społecznościowych, internetowych, blogach, czatach, serwisach poczty elektronicznej, a także serwisach SMS i MMS. Obejmuje ona takie zachowania jak: nękanie, zastraszanie, szantażowanie, udostępnianie bądź rozsyłanie kompromitujących informacji/zdjęć/filmów oraz podszywanie się pod kogoś wbrew jego woli (Wojtasik 2007).

Problem występowania wśród dzieci i młodzieży zachowań agresywnych z wykorzystaniem internetu został na początku 2000 r. nagłośniony za sprawą kilku przypadków przemocy rówieśniczej w sieci, które okazały się tragiczne w skutkach. Za granicą były to m. in.: sprawa amerykańskiej uczennicy, której fotografia została przerezbiona na zdjęcie pornograficzne, oraz chłopca z Kanady, który został nagrany podczas nieporadnego odgrywania sceny walki z filmu „Gwiezdne wojny” (por. Wojtasik 2007). W Polsce najtragiczniejszym przypadkiem przemocy z użyciem mediów elektronicznych stała się sprawa gdańskiej gimnazja-

listki, która w wyniku przemocy doznanej ze strony kolegów szkolnych i pod wpływem gróźb rozpowszechnienia nagranych telefonem komórkowym materiału w sieci, popełniła samobójstwo. Przypadki te przyczyniły się do nagłego wzrostu zainteresowania tym problemem. Pojawiły się także pierwsze badania socjologiczne i psychologiczne, które wykazały, że problem cyberprzemocy to nie tylko pojedyncze przypadki, ale codzienne zjawisko dotyczące od 20% do 50% dzieci i młodzieży (Wojtasik 2007).

Fundacja Dzieci Niczyje i firma badawcza Gemius S.A. w 2007 r. przeprowadziły internetowe badanie dotyczące rozpowszechnienia zjawiska cyberprzemocy w Polsce (Wojtasik 2007). Objęło ono 891 internautów w wieku 12-17 lat. Zadaniem badanych było wypełnienie ankiety dotyczącej m.in. doświadczeń przemocy werbalnej w sieci, rejestrowania filmów i zdjęć wbrew woli badanego, publikowania zdjęć i filmów bez zgody dziecka oraz podszywania się w sieci pod dziecko. Oprócz tego pytano o odczucia związane z tymi sytuacjami oraz o określenie sprawcy zdarzenia. W wyniku badania okazało się, że: rozpowszechnianie kompromitujących materiałów dotyczących badanej osoby wskazało 14% respondentów, wulgarne wyzywanie – 47%, poniżanie, ośmieszanie i upokarzanie – 21%, straszenie i szantażowanie – 16%, podszywanie się – 9%, zamieszczenie zdjęcia/filmu bez zgody badanej osoby – 57%. Akty cyberprzemocy wywoływały u badanych irytację, lęk i zawstydzenie.

Odnosząc się do psychologicznych skutków doświadczania cyberprzemocy, K. Fenik (2007) wskazuje na specyfikę krzywdzącego charakteru przemocy z użyciem narzędzi elektronicznych. Dziecko nie tylko jest zastraszane, wycofane czy zrozpaczone, ale i upokorzone na skutek upublicznienia danej sytuacji. Idzie za tym stygmatyzacja i chęć zniknięcia, schowania się, co może doprowadzić do wycofania społecznego czy zaburzeń nastroju. Z kolei sprawca cyberprzemocy schowany jest za kurtyną anonimowości, co pozwala mu na zachowania, jakich być może w realnym

świecie by się nie dopuścił (Wojtasik 2007). Mówi się wręcz o tzw. efekcie kabiny pilota (*cockpit effect*) – tak jak pilot myśliwca nie widzi cierpień ofiary, tak samo osoba przed ekranem komputera może nie zdawać sobie sprawy z tego, jakie skutki mają jej zachowania. W rezultacie nie dochodzi do wykształcenia się empatii i współczucia wobec innych użytkowników sieci (Czesławski, za: Pyżalski 2012).

Analizując zjawisko cyberprzemocy, zwraca się również uwagę na jego współwystępowanie z rosnącym poczuciem osamotnienia wśród współczesnej młodzieży. Wasilewska (2010) wyróżnia trzy podstawowe rodzaje samotności – samotność społeczną (czyli sytuację niemożności nawiązania właściwych relacji interpersonalnych, w konsekwencji prowadzącej do izolacji i zaniku więzi społecznej), samotność emocjonalną (stan deprivacji potrzeby bliskości z drugim człowiekiem, który może z kolei powodować niezaspokojenie innych potrzeb psychicznych) i aksjonormatywną (czyli sytuację niemocy wypracowania własnego systemu wartości opartego o aprobowane normy społeczne, skutkiem czego jest pustka moralna oraz zagubienie tożsamościowe i egzystencjalne). Z perspektywy przemocy doświadczanej przez dzieci i młodzież w internecie szczególnie niebezpieczna wydaje się samotność emocjonalna, którą zaobserwować można, kiedy spędzają czas przed komputerem, zamiast na rozmowach z rodzicami. Pozbawienie bliskiej więzi z rodzicami wywołuje poczucie osamotnienia pomimo fizycznej obecności matki i ojca. Powoduje to też przekonanie o niezrozumieniu przez dorosłych, a co za tym idzie – braku wsparcia z ich strony. Osamotniony młody człowiek staje się szczególnie wrażliwy na doświadczane akty cyberprzemocy, przez co ich skutki mogą być bardziej dotkliwe, niż dla osoby mającej wsparcie najbliższego otoczenia społecznego (Wasilewska 2010).

Zarówno dzieci, jak i młodzież nie tylko doświadczają cyberprzemocy, ale także się jej uczą. Jak zauważa Srebro (2009), dzieci i młodzież stanowią grupę szczególnie narażoną na manipulacje medialne, w tym

modelowanie zachowań przemocowych. Zjawisko to dodatkowo wzmacniają czynniki osobowościowe, takie jak na przykład: potrzeby psychologiczne (np. potrzeba przynależności do grupy, potrzeba autoprezentacji), zanizone poczucie własnej wartości, brak samoakceptacji, temperament. Równie ważne są czynniki środowiskowe: grupy odniesienia (np. grupy rówieśnicze), kultura, wychowanie czy w końcu dynamika samych mediów (e-mail, grupy dyskusyjne, blogi, serwisy społecznościowe itp.). Ponadto młodzi użytkownicy sieci często nie uświadamiają sobie, jak krzywdzące mogą być działania podejmowane online, czemu sprzyja anonimowość i brak konieczności bezpośredniego kontaktu z osobą znajdującą się po drugiej stronie ekranu komputera.

Uwzględniając złożoność problematyki cyberprzemocy, przeprowadziliśmy badania ankietowe, których celem było uzyskanie danych dotyczących zjawiska przemocy w sieci z perspektywy użytkowników w wieku wczesnej adolescencji. Badaniami zostali objęci uczniowie wszystkich klas jednego z krakowskich gimnazjów. Wzięło w nich udział 330 uczniów w wieku 13-16 lat, w tym: 131 uczniów klas pierwszych (68 chłopców, 63 dziewcząt), 124 uczniów klas drugich (58 chłopców, 66 dziewcząt) oraz 75 uczniów klas trzecich (44 chłopców, 31 dziewcząt).

Do pomiaru zjawiska cyberprzemocy wśród gimnazjalistów zastosowano ankietę skonstruowaną w oparciu o definicję pojęcia zamieszczoną na stronie www.cyberprzemoc.pl. Zgodnie z tym ujęciem cyberprzemoc opisywana jest za pomocą listy następujących zachowań użytkowników sieci, traktowanych jako behawioralne wskaźniki przemocy:

- 1) włamanie się na cudze konto,
- 2) groźby przez internet,
- 3) wysyłanie/ odbieranie niechcianych plików/ zdjęć,
- 4) umieszczenie w sieci zdjęcia lub filmu kogoś bez zgody tej osoby,
- 5) podszywanie się pod kogoś,
- 6) wyśmiewanie,

- 7) założenie fikcyjnego konta, które w jakiś sposób ośmiesza bądź rani drugą osobę,
 8) rozpowszechnianie plików lub programów uszkadzających komputer,
 9) złośliwe komentarze pod adresem innych użytkowników.

Kwestionariusz ankiety składał się z dwóch części. W pierwszej zadaniem badanego było oszacowanie, jak często korzystając z sieci spotkał się z każdym z wymienionych wyżej zachowań. W drugiej części ankiety osoba badana miała określić, jak często sama zachowuje się w ten sposób. Częstość zachowań oceniana była za pomocą czterostopniowej skali: 0 – nigdy, 1 – kilka razy, 2 – często, 3 – nieustannie. Ponadto w ankiecie znalazło się uzupełniające pytanie otwarte mające na celu poznanie przekonań badanego na temat szkodliwości zachowań agresywnych z wykorzystaniem sieci: „Które z podanych zachowań jest Twoim zdaniem najbardziej dotkliwe i dlaczego?”.

Wyniki badań

Najczęściej doświadczanymi formami cyberprzemocy w całej grupie badawczej okazały się: otrzymywanie niechcianych plików lub zdjęć (prawie połowa badanych przyznała, że padła ofiarą tego typu działań), złośliwe komentarze, groźby, a także wyśmiewanie przez innych użytkowników sieci. Szczególnie niepokojące wydaje się zjawisko grożenia przez internet, którego doświadcza co trzeci ankietowany.

Z kolei najczęściej stosowanymi przez badanych formami przemocy za pośrednictwem sieci były: wyśmiewanie innych użytkowników (25,5%), włamania na cudze konto (21%), zamieszczanie zdjęć/filmów bez zgody drugiej osoby (18%) oraz rozsyłanie niechcianych plików/zdjęć (16%). Mniej popularnymi rodzajami cyberprzemocy okazały się: podszywanie się pod kogoś (13,5%), grożenie przez internet (12,5%), złośliwe komentarze (11,5%), rozsyłanie plików uszkadzających komputer (7,5%) i zakładanie fikcyjnego konta (6%).

W grupie chłopców (n=170) najczęściej doznawanym rodzajem agresji elektronicznej było otrzymywanie plików uszkadzających komputer (32%). Dziewczęta (n=160) natomiast najczęściej padały ofiarą cyberprzemocy w postaci znalezienia w sieci filmu lub zdjęcia umieszczonego bez ich zgody (41%). Nie zanotowano większych różnic pomiędzy gimnazjalistami i gimnazjalistkami w odniesieniu do stosowanych przez nich samych form cyberprzemocy. Najczęściej podejmowanymi zachowaniami agresywnymi przy użyciu internetu było wyśmiewanie innych użytkowników (chłopcy – 27%, dziewczęta – 24%) oraz umieszczanie w sieci złośliwych komentarzy na ich temat (chłopcy – 24%, dziewczęta – 23%).

Za najbardziej dotkliwą formę cyberprzemocy gimnazjaliści (niezależnie od płci i wieku) uznali wyśmiewanie innych osób za pośrednictwem sieci. Natomiast plec

Formy cyberprzemocy doświadczanej przez uczniów gimnazjum

Doświadczana forma cyberprzemocy \ Częstość	Nigdy	Kilka razy	Często	Nieustannie
włamanie na konto	76%	21%	3%	0%
groźby przez internet	63,5%	27%	4,5%	4,5%
odbieranie niechcianych plików/zdjęć	51,5%	32%	10,5%	6%
umieszczenie w sieci zdjęcia lub filmu bez zgody	59%	33,5%	5,5%	2%
podszywanie się	78%	17,5%	3%	1,5%
wyśmiewanie	68%	22%	6%	4%
założenie fikcyjnego, ośmieszającego konta	91,5%	6,5%	1,5%	0,5%
otrzymywanie plików lub programów uszkadzających komputer	61%	30%	7%	2%
złośliwe komentarze	57%	32%	6,5%	4,5%

osób badanych nieco różnicowała ocenę pozostałych zachowań agresywnych. Według chłopców kolejnymi – uznanymi za dotkliwe – zachowaniami okazały się: włamanie na cudze konto oraz założenie fikcyjnego, ośmieszającego konta (po 15%); jako najmniej dotkliwe oceniono otrzymywanie niechcianych filmów lub zdjęć (2%), a według dziewcząt: fikcyjne konto (15%), podszywanie się pod kogoś (14%) oraz złośliwe komentarze (10%). Za najmniej dotkliwe uczennice uznały otrzymywanie plików bądź programów powodujących uszkodzenie komputera (1%).

O ile ankietowani gimnazjaliści stosunkowo chętnie wskazywali na najbardziej dotkliwą formę cyberprzemocy, o tyle mniej chętnie uzasadniali swój wybór. Wśród odpowiedzi przeważnie znajdowały się odniesienia do zasady wzajemności („nie czyni drugiemu, co tobie niemiłe”). Część badanych zwracała uwagę na rolę uczuć krzywdzonej osoby („może być jej przykro”, „może wpaść w depresję” itp.), a nawet na realne skutki, jakie cyberprzemoc może wywołać w życiu ofiary („może mieć problemy, jak inni uwierzą w kłamstwa na jej temat”). Innym podawanym uzasadnieniem szkodliwości agresji elektronicznej były konsekwencje finansowe, pojawiające się zawsze przy wyborze odpowiedzi „rozsyłanie plików / programów uszkadzających komputer” jako najbardziej dotkliwej formy cyberprzemocy.

Wypowiedzi badanych na pytanie otwarte dotyczące szkodliwości cyberprzemocy sugerują, że z reguły zdają oni sobie sprawę z faktu, iż wirtualna przemoc może powodować poważne, realne konsekwencje w życiu osób, które jej doświadczają. Jednocześnie ta część wyników badań, gdzie wykazano stosunkowo liczne podejmowanie aktów cyberprzemocy przez samych ankietowanych, pozwala przypuszczać, że świadomość wystąpienia tych konsekwencji w przypadku, kiedy to oni są bezpośrednimi sprawcami cyberprzemocy, nie jest pełna. Zagrożenie negatywnymi skutkami doświadczenia agresji elektronicznej jawi się badanym jako mało realne, co może być związane z brakiem bezpośredniego kontaktu z oso-

bą pokrzywdzoną w momencie stosowania wobec niej przemocy.

Wnioski

Uzyskane wyniki wydają się spójne z opisywanymi psychologicznymi charakterystykami młodych użytkowników sieci. Jak podkreśla Szmigielska (2008), „ze względu na specyficzne cechy Internet jest niezwykle atrakcyjny dla młodzieży, która właśnie w tym wirtualnym świecie może zaspokajać większość potrzeb”. Według Nadkarni i Hofmanna (2012) korzystanie z portalu społecznościowego związane jest z realizacją właśnie takich dwóch, podstawowych potrzeb: przynależności i autoprezentacji.

Nasze badania potwierdzają, że dla młodych ludzi szczególnie ważna jest potrzeba autoprezentacji, stąd tak łatwo ich zranic poprzez negatywny komentarz pod zdjęciem czy też założenie fałszywego, ośmieszającego profilu. Dodatkowo, istotną rolę w odbiorze cyberprzemocy przez badanych gimnazjalistów prawdopodobnie odgrywa również zaspokajana za pośrednictwem sieci potrzeba przynależności do grupy. Jeśli powodem założenia konta na portalu społecznościowym jest chęć bycia akceptowanym i lubianym, to sygnały odrzucenia społecznego w postaci bezpośredniego lub w zawołowanej, ironicznej formie wyśmiania odczuwane są jako szczególnie dotkliwe. Wydaje się zatem, że agresja elektroniczna najbardziej uderza w samoocenę i poczucie własnej wartości młodej osoby, które zwłaszcza w okresie adolescencji silnie zależą od opinii czy nastawienia środowiska rówieśniczego.

Z drugiej strony nastolatki, pozostawione często same sobie, nie potrafią sobie poradzić z cyberprzemocą i wypracować skutecznych sposobów rozwiązywania tego typu problemów. Dlatego w procesie przeciwdziałania cyberprzemocy i jej skutkom równie ważne jak poznanie uwarunkowań i mechanizmu zjawiska jest stworzenie odpowiednich programów interwencyjnych i profilaktycznych kształtujących umiejętności radzenia sobie z agresją elektroniczną (por. Mysior 2013). Wykorzystując wy-

niki zaprezentowanych badań, wydaje się, że warto, aby takie działania obejmowały – poza elementami edukacyjnymi – także trening zachowań asertywnych oraz ćwiczenia służące kształtowaniu pozytywnej samooceny.

Literatura

Fenik K. (2007), *Psychologiczne aspekty cyberprzemocy*, [w:] *Jak reagować na cyberprzemoc?*, Warszawa, Helpline.org.pl i Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.

Harbaugh E. R. (2010), *The effect of personality styles (level of introversion – extroversion) on social media use*, „The Elon Journal of Undergraduate Research in Communications”, nr 1.

Mysior R. (2013), *Agresja elektroniczna – program zajęć dla uczniów*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 10.

Nadkarni A., Hofmann S. (2012), *Why do people use Facebook?*, „Personality and Individual Differences”, nr 52.

Nowak A., Krejtz K. (2006), *Internet z perspektywy nauk społecznych*, [w:] D. Batorski, M. Marody, A. Nowak (red.), *Spoleczna przestrzeń Internetu*, Warszawa, Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academia”.

Pyżalski J. (2012), *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne za-*

chowania młodzieży, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Srebro (2009), *Cyberprzestępstwo – nowym wyzwaniem wychowawczym*. Tarnów: http://sppt.edunet.tarnow.pl/res/SPPT_0/cyberprzemoc_wyk_kon.pdf Dostęp: 25.03.2014.

Szmigielska B. (2008), *Cale życie w Sieci*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Wasilewska K. (2010), *Samotność młodzieży*, Bydgoszcz, Wydawnictwo KPSW.

Wojtasik Ł. (2007), *Przemoc rówieśnicza a media elektroniczne*. Fundacja Dzieci Niczyje /gemius Ad Hoc.: http://www.saferinternet.pl/raporty/przemoc_rowiesnicza_amedia_elektroniczne Dostęp: 25.03.2014.

SUMMARY

Cyberbullying at junior high school

Studies of cyberbullying indicate that there is a relationship between electronic aggression and loneliness as well as a lack of empathy in adolescents. In our research we focus on the assessment of cyberbullying by the high school Internet users. As the most severe form of electronic violence, respondents recognize ridiculing others via the Internet. The results suggest that the experience of cyberbullying can be related to the lowering of self-esteem and sense of social rejection.

Przypominamy o odnowieniu
prenumeraty czasopisma na rok 2015.

Szczegółowe informacje na s. III okładki
i na stronie internetowej:
irss.pl/problemy-opiekunczo-wychowawcze

czytelnicy piszą

ZABAWKI?

Kiedyś Carlos Ruiz Zafón powiedział, że *jedna z pułapek dzieciństwa polega na tym, że nie trzeba rozumieć, by czuć. Kiedy rozum zdolny jest pojąć, co się wydarzyło, rany w sercu są już zbyt głębokie*¹. Rany mogą pozostać i w sercu, i umyśle. Dziecko waży świat swoimi uczuciami, które wyrastają z jego pragnień i marzeń. Czasami są one generowane przez twórców reklam, którzy oferują dziecku zabawki, przedstawiając ich fantastyczne możliwości. Dziecko chce je posiadać, pragnie się nimi bawić, wydaje mu się, że dzięki nim jego życie stanie się ciekawsze. Jednak to, czym bawi się dziecko, nie jest obojętne dla jego psychiki. Pierwszemu rozpoznaniu, czym jest dobro, a czym jest zło towarzyszą emocje wywołane manipulacjami zabawkami. Jeśli rodzice i wychowawcy ulegną tym dziecięcym pragnieniom lub sami będą je kształtować, mogą wyrządzić dziecku krzywdę.

Do pewnego momentu tytuł *Star Wars* kojarzył mi się wyłącznie z filmem w reżyserii George'a Lukasa. Nie miałam świadomości, że dla dzieci, w tym przedszkolaków, *Star Wars* nabiera zupełnie nowego znaczenia. Kiedy mój sześciolatek syn wybierał się na urodziny do kolegi, nie wiedziałam, że to radosne wydarzenie będzie powodem jego dramatu. Na początku wszystko odbyło

się jak zwykle: razem odwiedziliśmy dział z zabawkami w dużym sklepie i wybraliśmy jeden z modeli samochodów z serii Lego. Wtedy syn był pewny, że koleś spodoba się prezent. Wątpliwości nabrał tuż przed wizytą i to na tyle intensywnych, że nie chciał pójść na przyjęcie. Kiedy zapytałam, dlaczego zmienił zdanie, wyszłochał, że przedszkolny przyjaciel nie będzie się cieszył z podarunku, ponieważ teraz lubi wyłącznie klocki Lego z serii *Star Wars*. Kiedy sprawdziłam w sieci, co to za produkt, moje złe przeczucia zostały potwierdzone. Wystarczyło przeczytać opis zamieszczony na opakowaniu, żeby mieć zastrzeżenia co do sensowności zakupu. Oto przykład: *Wojna Klonów ogarnia galaktykę. Trwa nieprzerwanie między armią republiki a nowym potężnym wrogiem, wzbudzając powszechną grozę (...) Zabawka przeznaczona dla dzieci od szóstego do dwunastego roku życia*. Przyjrzałam się obrazkom na opakowaniach. Pojazdy zaopatrzone w wielki arsenał broni. Każda nowa zabawka ma coraz bardziej wymyślne militarne rozwiązania. Twarze ludzików wykrzywione i złe, a każda z postaci zaopatrzona w broń. W jaki sposób (mam na myśli treść zabawy) można się bawić taką zabawką? Odpowiedź może być tylko jedna: w wojnę i zabijanie.

Czas na pedagogiczną refleksję. Czym jest i czemu służy zabawa? Według B. Sułkowskiego zabawa jest jedną z podstawowych form zdobywania doświadczeń przez dzieci. Jest

swoistym ćwiczeniem wprowadzającym w życie biologiczne, społeczne i kulturalne². Maria Montessori porównała sytuację małego dziecka do losu imigranta, który przebywając w nowym dla niego kręgu kulturowym, uczy się zwyczajów, języka, sposobu bycia charakterystycznych dla tego obszaru. Proponowała, aby małymi krokami wprowadzać dziecko w atmosferę świata, by poprzez zabawę utrwaliło to, co przyswoiło z otoczenia³. A zabawki wpływają na przestrzeń, która zostaje najsilniej utwalona. Rodzice poprzez dobór zabawek mogą na wybór tej przestrzeni wpływać, a także ją kształtować. Zabawki bowiem równocześnie rozbudzają dziecięcą wyobraźnię. Jeśli to będą klocki, można z nich budować domy, zamki, wieże, stworzyć całe miasto, które można ożywić mocą swojej fantazji. Jeśli to będzie miś przytulanka, dziecko uczy się okazywać swe uczucia.

W zestawie zabawek moich dzieci były pluszowy kret i wysłużony szmaciany smok zajmują poczesne miejsce. Smok opiekuje się snami malca, pomaga odgonić złe wrażenia. Syn też opiekuje się smokiem, okazuje mu swoją przyjaźń, pilnuje, aby się nie zagubił. Zielony potwór dawno przestał być zadbane i piękny. Ale przywiązanie do niego jest wyrazem lojalności i wierności. Te wartości w per-

2 B. Sułkowski, *Zabawa – studium socjologiczne*, Warszawa 1984, PWN.

3 Zob. D. Jaffe, *Niezwykłe kobiety. Od nalewki na szafranie do latających maszyn*, Warszawa 2007, Muza S.A.

1 C. Ruiz Zafón, *Cień wiatru*, Warszawa 2005, Muza.

cepcji dziecka jawią się jako nadrzędne wobec nowości, markowości i sklepowego piękna.

Klocki *Star Wars* nie służą do kreowania nowych zmysłnych twórców. Nawet zabawy w odtwarzanie zastanego świata nie są ich podstawowym zadaniem, bo póki co otaczająca dziecko rzeczywistość to nie realność wyznaczona przez gwiezdne działania wojenne i militaria. Istnieje jednak niebezpieczeństwo, że ten kreowany przez dziecko militarny świat, choćby tylko w minimalnym stopniu, ale jednak wytyczy drogę kształtowania się dziecięcego umysłu. W tym wykreowanym świecie przede wszystkim niszczenie i zło będą wytyczać normy codzienności, normalność.

Linia *Star Wars* produkowana jest przez Lego, duńską firmę założoną przez Kirka Christiansena w 1933 r.⁴. Pomysł na klocki-cegiełki, składane za pomocą systemu wypustek i gniazd, okazał się strzałem w dziesiątkę. Klocki Lego rozwijają wyobraźnię dzieci, kształtują zdolności manualne i konstrukcyjne, inspirować do twórczej zabawy i kreowania różnych historii. Czy zabawki *Star Wars* temu służą? Do czego przygotowują dziecko maszyny zaopatrzone w wymyślną broń i ludziki o złych twarzach? Bez wątpienia nie chodzi o odpowiedź na zapotrzebowanie rozwojowe, a raczej sztuczne kształtowanie

potrzeby, by napędzała rynek i napełniała kieszenie.

Podobnie rzecz ma się z lalkami wampirami, które jakiś czas temu wypuściła Firma Mattel. Każda z laleczek, która figurą przypomina Barbie, ma teraz całkiem inną stylizację: czarne włosy, upiorny makijaż i koniecznie jakąś wadę fizyczną. Wady fizyczne mają być dziełem po rodzicach wampirach: Frankie Stein otrzymała dziwną szramę na głowie, Dracula ma kły, a Clawdeen Wolf – wilkołak – ma wilcze uszy. Dlaczego Bob Eckert (szef firmy Mattel) wypuścił linię „Monster High”? Bo chciał wyciągnąć firmę Mattel z ekonomicznego kryzysu, wypuszczając na rynek coś przykuwającego uwagę: na wzór lalki Barbie, ale jednocześnie będącej jej zaprzeczeniem. Eksperyment się powiódł. Lalki spodobały się dziewczynkom. Wraz z lalkami chętnie nabywane są ubranka z wizerunkiem upiornej laleczki, torby, piórniki, książki, biżuteria, kostiumy, a nawet filmy. Na urodziny małej dziewczynki kupowany jest tort imitujący trumnę, z napisem – na przykład – Zuzia 6 lat.

Lalka potwór nie pomaga w rozwijaniu dziecięcych fantazji, od razu ma gotowy pomysł na siebie. Jest uczennicą szkoły średniej, zadbaną, w krótkiej spódniczce i pantoflach na zbyt wysokich obcasach, wymalowana i z wypracowaną fryzurą. Z jednej strony przystoi do świata dziewczynek. Tak jak one jest uczennicą. Z drugiej

strony całkiem odstaje od doświadczeń polskich 9-10-latek. Choć może być dla nich źródłem nowych doświadczeń. Niekoniecznie jednak tych, jakimi rodzice chcieliby wzbogacić swoje dzieci. Polska 9-10-latka jest uczennicą trzeciej lub czwartej klasy szkoły podstawowej. Jest więc dzieckiem, dla którego biologicznego (fizycznego) rozwoju nie są wskazane buty na wysokim obcasie. Szkoła zaś winna być przestrzenią wzrastania w wiedzę, w kulturę i społeczeństwo. Dziecko zaś nie może odnosić wrażenia, że jedyną istotną przestrzenią życia społecznego i kulturowego jest moda i nabywanie kompetencji w relacjach damsko-męskich. Takie zaś wrażenie można odnieść śledząc przygody z filmików, którego bohaterkami są *Monster High*. Przypomnę raz jeszcze, że te lalki są potworkami, trupami. Wtedy można się zastanawiać, czy twórcom (gdyby podejmowali taka świadomą refleksję) chodziło o oswojenie dzieci ze śmiercią, czy raczej o rozwijanie w nich nekromanii. Czaszka, jaką możemy obserwować w logo *Monster High*, wskazywałaby na realizację obydwu celów. Jest to symbol, który przypomina o odchodzeniu człowieka, kruchości ludzkiego życia i przemijaniu. Jednak lekki ton towarzyszący *Monster High* wskazuje raczej na pielęgnowanie dziwnej dziecięcej nekromanii. Tu ważne pytanie dla rodziców: czy o takie wychowanie nam chodzi?

Beata Ecler-Nocon

⁴ Zob. również: S. Stodolak, *Imperium z klocków*, „Wprost” z dn. 07.06.2010 r.

informacje i recenzje

Agnieszka Golczyńska-Grondas, WYCHOWAŁO NAS PAŃSTWO. RZECZ O TOŻSAMOŚCI DOROSŁYCH WYCHOWANKÓW PLACÓWEK OPIEKUŃCZO-WYCHOWAWCZYCH, Kraków 2014, NOMOS, ss. 333.

Książka Agnieszki Golczyńskiej-Grondas jest kolejną pozycją łódzkiej szkoły socjologicznych badań nad biedą i wykluczeniem społecznym. Dotyczy osób wychowywanych w placówkach opiekuńczo-wychowawczych. Tych, którzy obarczeni są „podwójnym piętnem – dysfunkcyjnej rodziny i instytucjonalizacji w formatywnym okresie życia”. Zainteresowania autorki to biografie i tożsamość dorosłych dziś osób, które na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych wychowywały się w różnego typu placówkach w Łodzi i na terenie dawnego województwa łódzkiego: domach dziecka, pogotowiach opiekuńczych, ośrodkach szkolno-wychowawczych. Wyboru tej grupy dokonano w przekonaniu, że dzieci w tej sytuacji stanowią kategorię najbardziej zagrożoną wykluczeniem społecznym nie tylko ze względu na „utrata domu rodzinnego”, ale też na „zinstytucjonalizowaną tożsamość”, będącą owocem socjalizacji w warunkach placówki.

Agnieszka Golczyńska-Grondas przeprowadziła i wykorzystała do analiz wywiady biograficzne z 38 osobami, które urodziły się w latach 1959-1980 i po kilkuletnim pobycie w placówkach rozpoczynały dorosłe życie. W grupie tej były trzy osoby, które mieszkały w domu dziecka nie dłużej niż 3 lata i trzy, które przebywały w kilku różnych instytucjach powyżej lat piętnastu. Najliczniejsi to ci, którzy mieszkali w placówkach od 5 do 10 lat i trzykrotnie w tym czasie zmienili instytucje. Badani opuszczali swe placówki w wieku od 16 do 23 lat, większość między 17 a 21 rokiem życia. Wszyscy narratorzy wywodzili się z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym. Badania nad kształtowaniem się „zinstytucjonalizowanej tożsamości” prowadzone były metodą jakościową przy wykorzystaniu wywiadów narracyjnych, Testu Dwudziestu Stwierdzeń, analizy materiału zastanego w teczkach

dzieci, stanowiących dokumentację placówek opiekuńczo-wychowawczych. W uzupełnieniu informacji wykorzystano wywiady grupowe z ekspertami: wychowawcami i dyrektorami placówek z tamtych czasów, sędzią, kuratorami. Proces kształtowania się tożsamości analizowano na podstawie treści narracyjnych wywiadów biograficznych oraz informacji zaczerpniętych z dokumentów. Celem badań było poznanie procesów kształtowania się tożsamości osób pochodzących z rodzin dysfunkcyjnych i wychowywanych w instytucjach oraz konsekwencji stygmatyzacji dla rozwoju tych osób, a także zbadanie związku między pracą biograficzną a pracą nad tożsamością i przebiegiem losów życiowych. Do badań listownie zapraszano osoby, które usamodzielniały się z placówek, czyli te, które przebywały w nich do okresu usamodzielnienia lub ukończenia nauki.

Książkę otwiera krótka prezentacja tradycji socjologicznych badań biograficznych zbiorowości i grup zagrożonych wykluczeniem społecznym i stygmatyzowanych, począwszy od chicagowskiej szkoły z początku XX wieku, aż do aktualnych badań brytyjskich, niemieckich i francuskich. Autorka zauważa, że o ile sporo jest badań na temat konsekwencji wczesnej rozłąki dziecka z rodziną, to brak badań nad tożsamością wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych i właśnie to stało się impulsem do podjęcia badań w tej grupie.

Charakterystykę badanych osób poprzedza opis placówek opiekuńczych w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku, a więc niedługo przed włączeniem ich do systemu pomocy społecznej. Ramą tego opisu i interpretacji jest goffmanowska teoria instytucji totalnych, choć – jak pisze autorka – Goffman żywił wątpliwości, czy dom dziecka można zakwalifikować do tej kategorii. Posługując się tą strukturą interpretacyjną Agnieszka Golczyńska-Grondas omawia atrybuty instytucji: przestrzeń i harmonogram dnia, relacje między dziećmi i opiekunami, poziom zaspokojenia potrzeb, wtórne przystosowanie i „drugie życie” w opisywanych przez narratorów placówkach, każdą z tych cech ilustrując fragmentami wypowiedzi dawnych mieszkańców.

Z opisów tych wyłania się obraz instytucji nieprzyjaznych dzieciom. Autorka przywołuje wypowiedzi respondentów wskazujące na brak troski o wychowanków, niezaspokajanie ich potrzeb, przemoc, gwałty, kradzieże i brak możliwości obrony czy choćby złożenia skargi. Nie wiemy, czy wszystkie osoby miały tak traumatyczne doświadczenia, czy może przyjęte ramy interpretacyjne wymagały w tym miejscu dobrania tylko takich wypowiedzi. Autorka zaznacza, że charakter badań nie pozwala na generalizację wyników, zatem można mieć przekonanie, że nie jest to jedyny obraz placówek z tamtych czasów. W analizie dokonanej na podstawie opisów narratorów oraz raportów z wizytacji Biura Rzecznika Praw Obywatelskich autorka proponuje zastosowanie skali totalizacji instytucji i stwierdza, że „w systemie polskich placówek opiekuńczo-wychowawczych funkcjonującym do roku 1998 do instytucji o wysokim stopniu totalizacji zaliczyć można pogotowia opiekuńcze dla dzieci starszych. (...) Do instytucji o niskim stopniu totalizacji można zaliczyć małe domy dziecka z niewielką liczbą wychowanków i zaangażowanym w wykonywanie swoich zadań personelem” (s. 89-90). Skala totalizacji placówki opiekuńczo-wychowawczej może też być pomocna w opisie funkcjonowania konkretnej instytucji.

Obraz instytucji opiekuńczych stanowi tło do przedstawienia zasadniczego tematu – procesów kształtowania się i „zarządzania tożsamością” osób, które wzrastały w nich w okresie dzieciństwa lub młodości. Po przedstawieniu ciekawej dyskusji o istocie i typach tożsamości oraz ilustracji sposobów, w jaki jednostka może ją kształtować, Agnieszka Golczyńska-Grondas opowiada się za definicją Zbigniewa Bokszańskiego, według którego „tożsamość jest zbiorem wyobrażeń, sądów i przekonań, które aktor społeczny konstruuje wokół samego siebie – jest to układ autodefinicji aktora. (...) Tak rozumiana tożsamość obejmuje trzy rodzaje elementów, tzw. zestaw tożsamościowy składający się z autodefinicji sformułowanych w kategoriach społecznych (wiek, płeć, zawód), wyrażonych przymiotnikowo zestawów cech i jakości oraz zestawu ocen i autodiagnoz” (s. 102-103). Autorka zadaje pytanie: jak kształtuje się tożsamość w warunkach instytucji oraz stawia problem znaczenia pracy biograficznej i pracy nad tożsamością w przebiegu losów życiowych jednostki. Przyjmując za Eriksonem, że podstawową fazą

życia determinującą tożsamość jednostki jest okres adolescencji, do grupy badawczej zaprasza osoby, które w tym właśnie okresie wychowały się w domach dziecka.

Niezmiernie interesująca jest część książki, w której Agnieszka Golczyńska-Grondas dokonuje analizy filozoficznych i socjologicznych definicji tożsamości i przedstawia przegląd stanowisk i bogaty obraz interpretacji na temat rozwoju i transformacji tożsamości w cyklu życia, w procesie przyjmowania nowych wyzwań, podejmowania zadań i ról, doświadczania punktów zwrotnych i wydarzeń kluczowych. Podkreśla też znaczenie pracy biograficznej, w trakcie której jednostka uświadamia sobie znaczenie sensu wydarzeń i doświadczeń życiowych. Przyjmując, że tożsamość jest zjawiskiem biograficznym, opisuje możliwe przejścia statusowe i punkty krytyczne, kryzysy cyklu życia, które mogą wywoływać zmiany, powodować kryzysy lub zakłócenia w budowaniu własnego obrazu. Proces konstruowania tożsamości może zatem przebiegać pozytywnie z konstruktywnie rozwiązaniem kryzysem okresu adolescencji w postaci integracji tożsamości, albo też negatywnie, kiedy w rezultacie tego kryzysu powstaje tożsamość rozproszona lub negatywna, niedostosowana, przyjmująca nieakceptowane społecznie role.

Autorka podkreśla, że tożsamość powstaje nie tylko z biografii i obrazów, jakie buduje sama jednostka, ale też z tych, jakie tworzą dla niej inni. „Powstaje w określonym kontekście interakcyjnym, przestrzennym i temporalnym i podlega procesom transformacji w cyklu życia jednostki oraz w zależności od kontekstu”. Zaznacza też, że w różnych sytuacjach życiowych autodefinicje i autoidentyfikacje mogą przybierać formę podwójnej tożsamości (zgodnej lub konfliktowej) wynikającą z przynależności do dwóch grup społecznych lub też mogą mieć charakter obronny w postaci tożsamości fasadowej.

Istotne znaczenie w ciągu całego życia jednostki ma praca nad tożsamością, będąca częścią pracy biograficznej. Jest to proces konstruowania tożsamości, samorozumienia i nadawania sensu wydarzeniom, działaniom i doświadczeniom życiowym osadzony w relacjach z ważnymi/znaczącymi osobami oraz realiach społeczno-kulturowych. Praca ta jest doświadczeniem większości tych, którzy stawiają sobie pytanie „kim jestem”, ale szczególnego znaczenia nabiera w życiu osób, których losy życiowe przecinają kryzysy, a biografiom brak jest ciągłości

lub znaczących elementów. Agnieszka Goleczyńska-Grondas podejmując badania stawia tezę, „że istnieją związki między (nie)podejmowaniem określonych form pracy nad tożsamością i pracy biograficznej a przebiegiem losów życiowych jednostki” (125).

Do podstawowych uwarunkowań procesów tożsamościowych należą cechy środowiska, w którym odbywa się pierwotna socjalizacja, poczucie przynależności, zakorzenienia w strukturach rodzinnych, lokalnych, środowiskowych zarówno w realnym, jak i symbolicznym wymiarze. Brak takich doświadczeń, zerwanie więzi przynależności, wyrwanie z rodzinnej historii powoduje znaczące dla procesów kształtowania się tożsamości wykorzenienie. Kontekst dla przemian i rozwoju tożsamości stanowią też przełomowe wydarzenia w makrostrukturze – społeczne i historyczne.

Największe jednak znaczenie w procesie kształtowania się tożsamości przypisuje się relacjom ze znaczącymi innymi – osobami bliskimi, z którymi łączą jednostkę szczególnie silne więzi emocjonalne. Znaczenie tych związków autorka opisuje przedstawiając interpretacje Bokszańskiego, Eriksona, Straussa, Sullivana i w konsekwencji buduje własną interpretację przestrzeni oddziaływań znaczących innych wokół czterech osi: kręgów społecznych (od intymnych do instytucjonalnych znaczących innych), jakości więzi emocjonalnych (od wystarczająco dobrych do niszczących znaczących innych), trwałości relacji (od epizodycznych do trwale obecnych znaczących innych) oraz postawy jednostki wobec znaczących innych (od w pełni akceptowanego do całkowicie zanieganego znaczącego innego). „Znaczenie *ważnych innych* nie ogranicza się do procesów tożsamościowych, w różnym stopniu uczestniczą oni także w przebiegu innych procesów biograficznych” (s. 141). Agnieszka Goleczyńską-Grondas szczególnie interesuje proces kształtowania się tożsamości osób wykluczonych, negatywnie wartościowanych i stygmatyzowanych, osób należących do zbiorowości, którym przypisuje się negatywne atrybuty, dyskredytuje, czyni niepożądanymi w „normalnym” nurcie życia społecznego. Stygmatyzacja może – zdaniem autorki – sprzyjać przyjmowaniu przez jednostki negatywnej tożsamości, pogodzeniu się z marginalizacją.

Zasadniczym tematem książki jest kształtowanie się tożsamości wychowanków placówek

i zjawisko „kondensacji niskiego społecznego statusu”. Młody człowiek wychodzący z placówki jest potrójnie naznaczony: poprzez swoje pochodzenie i dysfunkcje poprzednich generacji, poprzez fakt pobytu w instytucji i niski kapitał społeczno-kulturowy, jakim dysponuje w momencie startu w dorosłe życie. Wychowankowie placówek doświadczają „wykorzenienia biograficznego” – odseparowani od rodziny, często nie znają swych ojców i innych członków rodziny, zostali rozłączeni z rodzeństwem, mają nikłe doświadczenia z rodzicami i słabą wiedzę na temat swej genealogii. Wobec wielu z nich rodzice byli *niszczącymi znaczącymi innymi* i brakowało im zakorzenienia w rodzinie.

Fakt posiadania (przyrodniego) rodzeństwa często nie oznaczał więzi z braćmi i siostrami, tylko świadomość rozdzielenia i odrębnych życiowych losów. Wiązało się to często z podejmowaniem prób poszukiwania rodzeństwa i informacji na temat swej przeszłości i rodzinnej historii. Odrzucenie przez rodziców powodowało poczucie osamotnienia, było źródłem cierpienia, lęku i wstydu. Rzadziej w opowieściach narratorów na temat swych rodzin pojawiały się postacie „wystarczająco dobrych znaczących innych” i najczęściej byli to babcie i dziadkowie.

Instytucjonalizacja narratorów wzmacniała ich wykorzenienie, okres pobytu w placówce był okresem rozluźnienia więzi, zaniku, a niekiedy całkowitego zerwania kontaktów z rodzicami i dalszymi krewnymi. W okresie dorastania podopiecznych placówek pojawiał się większy krytycyzm wobec bliskich, a zawiedzione nadzieje i wstyd górowały nad tęsknotą i potrzebą kontaktu. „Złamanie ciągłości pamięci biograficznej dotyczącej sfery rodzinnej i znaczących innych, a także wykorzenienie biograficzne wychowanków placówek stanowi rezultat doświadczeń okresu dzieciństwa. (...) Być może wykorzenienie biograficzne, charakterystyczne dla osób wywodzących się ze stygmatyzowanych, zmarginalizowanych zbiorowości, może być swoistym rodzajem psychologicznej samoobrony. (...) Odcięcie się od informacji dotyczących destrukcyjnych zachowań poprzednich pokoleń lub też wyparcie ich z zasobów pamięci wydaje się w przypadku byłych wychowanków racjonalną strategią, która umożliwiła podjęcie wysiłku na rzecz zmiany przebiegu własnych losów życiowych i konstruowania tożsamości alternatywnych

wobec tożsamości rodziców” (s. 180). Rodziny pochodzenia to rodziny oznaczone „trwałym emblematem niewydolności”, który – zdaniem Agnieszki Golczyńskiej-Grondas – często nadawany był w sposób arbitralny. Analizując treść dokumentów zawartych w zachowanej w placówkach dokumentacji: wywiadów, opinii, diagnoz, postanowień sądu i uzasadnień autorka stwierdza, że niektóre informacje były wewnętrznie sprzeczne, stereotypowe, zawierające silnie naznaczające oceny, a niekiedy też stygmatyzujące samo dziecko. Umieszczenie dziecka w instytucji i rozpad więzi mógł – zdaniem autorki – przyczynić się do dalszej degradacji tego rodziny.

Okres instytucjonalizacji to – zdaniem Agnieszki Golczyńskiej-Grondas – czas stygmatyzującej pracy nad tożsamością wychowanków, kiedy poddani są oni oddziaływaniom sformalizowanej pracy, stygmatyzacji wewnętrznej, zewnętrznej i pozainstytucjonalnej, naznaczeniem wychowanków jako „osób specjalnej troski” oraz aktami samonaznaczania. Narratorzy wspominali o epizodach naznaczających komunikatów ze strony wychowawców, etykietowanie w szkole, na koloniach, obozach, praktykach, stygmatyzujące wypowiedzi i zachowania, które stawały się dla nich źródłem wstydu i upokorzenia. W opowieściach narratorów pojawiają się też wychowawcy. Ich obraz jest zróżnicowany – od „niszczących instytucjonalnych innych” stosujących przemoc, przez obojętnych, do „wystarczająco dobrych”, którzy byli pomocni, udzielali wsparcia, wpajali wartości, organizowali wspólnie spędzany czas, byli powiernikami. „Szanse na skuteczność oddziaływań wychowawczych były tym większe, im więź łącząca wychowanków z wychowawcami była silniejsza i związana z zaufaniem i pozytywnymi emocjami” (s. 209). Ważną rolę odgrywali też „opiekunowie biograficzni” – wolontariusze, nauczyciele, rodziny zaprzyjaźnione. Zauważalny jest też znaczący wpływ grupy rówieśniczej, w której ustalane były zasady i wartości świadczące o swoistej solidarności i sprawiedliwości oraz wspierająca obecność kolegów w momencie usamodzielnienia i odchodzenia z placówek.

Teza o istnieniu „zinstytucjonalizowanej tożsamości” wychowanków placówek nie została potwierdzona w badaniach. Tylko nieliczni narratorzy definiują się jako wychowankowie placówek. Byli wychowankowie cechują się róż-

nicowanym poziomem autorefleksji, większość definiuje się przez przynależność do rodziny prokreacji. Charakterystyczne, że w ich wypowiedziach rzadko pojawiają się odniesienia do rodziny pochodzenia, co świadczy o biograficznym wykorzenieniu. W autocharakterystykach przedstawiają się jako osoby nastawione na pomaganie innym i tworzenie dobrych relacji w rodzinie, otwarte. Dominują indywidualne określenia wskazujące na zalety, rzadziej na cechy niejednoznaczne i wady. „Wielość określeń świadczy o znacznym poziomie indywidualizacji koncepcji siebie badanych” (s. 220).

Atrybutami uogólnionego obrazu wychowanka placówki jest postrzeganie siebie jako osoby nastawionej na bezinteresowną pomoc innym, uczynnych, pomocnych, reagujących na krzywdę innych. Część narratorów opisuje siebie jako osoby samodzielne, zaradne, dające sobie radę w różnych sytuacjach. Niektórzy widzą siebie jako osoby silne i odporne, a jednocześnie zamknięte w sobie i stosujące jako strategię obronną rezerwę w okazywaniu uczuć. Narratorzy podkreślają swe umiejętności interpersonalne, komunikatywność i otwartość jako rezultat wychowywania się w grupie. Dla większości badanych kluczową wartość ma rodzina. Choć wielu wychowanków wstydziło się faktu pobytu w placówce, to jednak na podstawie opowiedzianych przez nich historii życia autorka stwierdza, że fakt instytucjonalizacji tylko w pewnym zakresie miał znaczenie dla kształtowania się ich poczucia tożsamości.

Ostatni fragment, zamykający wnioski z badań, stanowi analiza pracy biograficznej i pracy nad tożsamością wychowanków placówek i stworzenie typologii ich profili tożsamości. Na podstawie wybranych kryteriów (pozycja społeczna, sytuacja materialna, warunki mieszkaniowe, praca, funkcjonowanie w rolach społecznych, uczestnictwo w życiu społecznym) Agnieszka Golczyńska-Grondas skonstruowała pięć typów karier biograficznych obrazujących losy życiowe i obraz siebie narratorów. Są to: „kapitanowie własnego życia” (10 osób) odczuwający satysfakcję i samorealizację, „nawigatorzy spokojnych wód” (12 osób), którzy osiągnęli względną stabilizację, pasażerowie „chybotałowej łodzi” (5 osób), których stan równowagi jest zagrożony, „prowadzący walkę ze zdračliwym nurtem” (4 osoby) stale borykające się z losem i „wciągnięci w topiel” (6 osób) – rozbitkowie, którzy ponieśli biograficzną porażkę. Opisy

losów życiowych osób ilustrujących wymienione kategorie pokazują zarówno siły, jak i słabości jednostek grupy wybranej do badań. Ich wspólną cechą jest ciężar trudnych dziecięcych doświadczeń rodzinnych, a ich losy pokazują różnorodne sposoby radzenia sobie z tym „dziedzictwem”. Niektóre historie pokazują konstruktywne efekty biograficznej pracy nad tożsamością, inne są przykładem biernego poddania się obciążającej przeszłości. Praca nad konstruowaniem i rekonstruowaniem tożsamości wiąże się też z koniecznością rozwiązywania problemów relacyjnych ze znaczącymi innymi – szczególnie trudnych wobec *niszczących znaczących innych*. Droga, a może raczej przyjęty kurs do sukcesu biograficznego, satysfakcji z własnego losu rzadko wiedzie przez spokojne wody, ale siła i odporność „kapitanów” i „nawigatorów” pozwala im dotrzeć do celu. Pomocni w tej drodze okazali się również *konstruktywni znaczący inni*, a wśród nich wychowawcy i opiekunowie biograficzni.

Interesujące opisy, analizy i interpretacje Agnieszka Golczyńska-Grondas kończy kilkomaj najważniejszymi wnioskami. W badaniach nie potwierdziła się teza o „zinstytucjonalizowanej tożsamości” – specyficznej, nacechowanej negatywnie autodefinicji osób wychowywanych w placówkach opiekuńczych. „W związku ze znacznym stopniem indywidualizacji autocharakterystyk narratorów można sądzić, że zjawisko >>zinstytucjonalizowanej tożsamości<< nie istnieje, a doświadczenie pobytu w placówce było jednym z wielu czynników kształtujących definicje siebie wychowanków”. Istotne jest zjawisko „kondensacji niskiego statusu dotyczącego dzieci, adolescentów i młodych dorosłych wywodzących się ze zbiorowości wykluczonych i zagrożonych marginalizacją”, ale obraz losów badanych pokazuje, że przezwyciężenie „dziedzictwa” biedy i problemów rodzinnych jest możliwe. Odniesienie sukcesu biograficznego możliwe było dzięki sile jednostek, jak również dzięki obecności ważnych dla narratorów osób – wychowawców, nauczycieli, członków dalszej rodziny, opiekunów oraz relacjom zaufania i więzi, jakie mogli z nimi nawiązać.

Maria Kolankiewicz

Marek Konopczyński, PEDAGOGIKA RESOCJALIZACYJNA. W STRONĘ DZIAŁAŃ KREUJĄCYCH, Kraków 2014, Impuls, ss. 206.

Książka ukazała się w wydawanej pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN serii podręczników naukowych, zatytułowanej „Pedagogika nauce i praktyce”. Może zainteresować – jak oczekuje autor – szerokie grono czytelników: studentów nauk społecznych (pedagogiki, prawa, psychologii, socjologii, pracy socjalnej), pracowników wymiaru sprawiedliwości (sędziów, kuratorów sądowych, wychowawców zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich oraz zatrudnionych w zakładach karnych i aresztach śledczych), resortu edukacji (pedagogów i psychologów szkolnych, wychowawców placówek opiekuńczo-wychowawczych, specjalnych, socjoterapeutycznych i resocjalizacyjnych), sektora pomocy społecznej (wychowawców w placówkach socjalizacyjnych i pracowników socjalnych), a także działaczy i wolontariuszy z organizacji pozarządowych. Sięgną po nią zapewne również osoby zainteresowane teoretycznymi problemami pedagogiki resocjalizacyjnej, a także mające wpływ na organizację działalności resocjalizacyjnej i odpowiedzialne za jej rezultaty.

Podjętą w tej publikacji problematyką Marek Konopczyński zajmuje się od dawna. Niektóre z jej wątków sygnalizował i rozwijał we wcześniej drukowanych artykułach, a zwłaszcza w takich pozycjach zwartych jak: *Twórcza resocjalizacja. Wybrane metody pomocy dzieciom i młodzieży* (Warszawa 1996, MEN – Editions Spotkania), *Teoretyczne podstawy metodyki kulturotechnicznych oddziaływań resocjalizacyjnych wobec nieletnich. Zarys koncepcji twórczej resocjalizacji* (Warszawa 2006, PWN), *Metody twórczej resocjalizacji; teoria i praktyka wychowawcza* (Warszawa 2007, PWN), *Kryzys resocjalizacji czy(li) sukces działań pozornych* (Warszawa 2013, Pedagogium). Najnowsza jego książka zawiera więc pewnego rodzaju syntezę zgromadzonych przez wiele lat obserwacji, analiz i przemyśleń, wzbogaconą o nowe elementy. Łączy – zgodnie z wymogami serii, w której została wydana – rozważania teoretyczne z analizą praktyki i propozycjami jej zmiany, przeszłość i teraźniejszość z wizją przyszłości. Jest – w zamierzeniu autora – „próbą przybliżenia uwikłanego w spory teoretyczne i aksjologiczne

oblicza współczesnej polskiej pedagogiki resocjalizacyjnej. Przede wszystkim ma za zadanie uporządkowanie jej przestrzeni merytorycznej i wskazanie, w jakim kierunku należy podążać, aby przezwyciężyć kryzys zmiany i osiągać bardziej realne sukcesy resocjalizacyjne”.

Marek Konopczyński uważa, że resocjalizacja, podobnie jak inne nauki i działania pedagogiczne, „przeżywa na przełomie XX i XXI wieku wyraźny kryzys zmiany”. Uzasadnia ten pogląd obecnym stanem polskiej myśli resocjalizacyjnej, a zwłaszcza praktyki, charakteryzującej się „>>narzucaniem<< określonych postaw i zachowań na drodze instytucjonalnego, zalegalizowanego administracyjnie przymusu, zakamuflowanego pod pojęciem oddziaływań resocjalizacyjnych”. Píše, iż ujawniające się od dawna sprzeczności między refleksją teoretyczną i praktyką skutkują obecnie pojawieniem się licznych wątpliwości, nieporozumień i błędnych przekonań, które określa mianem mitów społecznych. Zalicza do nich przede wszystkim nadmierną wiarę w resocjalizacyjną moc prawa i związane z nią: tendencję do zwiększania rygoryzmu karnego i upolityczniania problemu oraz administracyjny charakter procesu resocjalizacji instytucjonalnej. Jako błędne wskazuje także: utożsamianie terapii z resocjalizacją oraz przeświadczenie, że instytucje resocjalizacyjne zmieniają przestępcę w lepszego człowieka, podczas gdy sposób ich funkcjonowania nie sprzyja zmianie tożsamości. Dewaluacji tych mitów ma służyć, uwzględniająca także współczesne dylematy socjalizacyjne, zaprezentowana w książce autorska koncepcja kreującej pedagogiki resocjalizacyjnej, alternatywna do jej wizji tradycyjnej (klasycznej), dość obszernie omawianej w rozdziale „Dwie pedagogiki resocjalizacyjne na przełomie wieków”.

Podzielając powszechnie uznawany pogląd, że resocjalizacja w wymiarze praktycznym polega na intencjonalnym działaniu metodycznym, ukierunkowanym na odwrócenie skutków niekorzystnej socjalizacji, tj. doprowadzeniu osób nieprzystosowanych społecznie do powszechnie akceptowanych sposobów pełnienia ról życiowych i społecznych, autor wskazuje nowe uwarunkowania tego procesu. Podkreśla, że jest on obecnie bardziej skomplikowany niż jeszcze kilkanaście lat temu, bo socjalizacja i jej zakłócenia zachodzą nie tylko w rzeczywistości realnej, ale i wirtualnej. W pierwszej z nich szczególne znaczenie przypisuje języko-

wi, w drugiej – empatyczności i agresji. Zwraca uwagę, że wprawdzie tożsamość dewiacyjna i „normalna” podlegają tym samym mechanizmom tworzenia, funkcjonowania i przekształcania, ale występują między posiadającymi je osobami różnice w poziomie jakości myślenia o sobie, samoocenie, wyborze priorytetów, poziomie rozpoznawania kontekstów społecznych itp. Identyfikacja środowiskowych i kulturowych mechanizmów blokujących prawidłowy rozwój jednostki, dewiacyjnie kształtujących jej tożsamość stanowi zatem problem istotny zarówno dla praktyki, jak i teorii.

To oczywiście tylko jedno z zagadnień do podjęcia przez pedagogikę resocjalizacyjną. Odnosząc się do sporów i dyskusji, na ile jest ona samodzielną dyscypliną naukową, a na ile kompilacją innych dyscyplin, Marek Konopczyński uznaje ją za wyodrębnioną subdyscyplinę, powiązaną zarówno w warstwie teoretycznej, jak i metodyczno-praktycznej z innymi naukami i korzystającą z ich dorobku. Wskazuje na jej własny aparat pojęciowy oraz oryginalne rozwiązania metodyczne. Konstytuują tę subdyscyplinę: teleologia, teoria i metodyka wychowania resocjalizacyjnego. Wszystkie te wyróżnione działy pozostają w polu zainteresowań autora. Píše zarówno o celach, treściach, jak też środkach i formach organizacji procesu resocjalizacyjnego. Ukazuje proces ich rozwoju, sięgając – jak w przypadku źródeł teleologii – nawet w odległą przeszłość. Omawia i waloryzuje koncepcje readaptacji i reintegracji osób niedostosowanych społecznie, podejmowane zwłaszcza w wieku ubiegłym. Ma przy tym na uwadze konsekwencje metodologiczne wynikające z faktu, iż pedagogika resocjalizacyjna jest jednocześnie dyscypliną teoretyczną i praktyczną. Interesuje go więc nie tyle „opis i próba wyjaśnienia skomplikowanych relacji pomiędzy podmiotem a realizatorami procesu wychowania oraz diagnozowanie etiologii, fenomenologii i następstw zaburzeń w funkcjonowaniu jednostki, ale przede wszystkim zmiana tych wymiarów osobowych i społecznych, które pozostają w opozycji do przyjętych i uznanych za prawidłowe”.

Książka zawiera bogaty przegląd teorii i koncepcji dotyczących resocjalizacji i dziedzin pokrewnych. Szczególnie wiele uwagi poświęca autor kierunkom rozwoju myśli i praktyki resocjalizacyjnej na przełomie XX i XXI wieku. Charakteryzuje dwie pedagogiki resocjalizacyj-

ne: klasyczną, o wymiarach korekcyjnych (resocjalizacja jurysdystyczna) i psychokorekcyjnych (resocjalizacja terapeutyczna) oraz nieklasyczną pedagogikę resocjalizacyjną o wymiarach kreujących. Pierwszą autor ocenia bardzo krytycznie. Ubolewa, że „skutecznie opanowała dotychczasową przestrzeń instytucjonalną i ma wsparcie formalnoprawne i organizacyjne, wpisując się w klimat punitywizmu i rygoryzmu społecznego stymulowany przez ośrodki władzy”. Jako alternatywą do niej opisuje resocjalizację kreującą. Jej przedstawiciele zarzucają współczesnej rzeczywistości resocjalizacyjnej działania pozorne, nieefektywne. Uważają, że najskuteczniejszym sposobem zapobiegania zjawiskom patologicznym i resocjalizacji osób wchodzących w konflikty z prawem są działania wychowawcze wspierające potencjały rozwojowe „w celu przemiany ich tożsamości dewiacyjnych w akceptowane społecznie. Tak rozumiana działalność resocjalizacyjna polega na równoczesnym uruchomieniu dwóch procesów: procesu rozwoju struktur poznawczych i twórczych wychowanków oraz procesu destygmatyzacji indywidualnej i społecznej w ramach zaprojektowanych oddziaływań metodycznych”. Takie podejście do procesu resocjalizacji znajduje coraz większą akceptację środowisk naukowych oraz części praktyków. W jego promowaniu wydatny udział ma Marek Konopczyński.

Już w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku wskazywał on na potrzebę wspierania potencjałów i tendencji rozwojowych wychowanków placówek resocjalizacyjnych wykorzystując kreatywne możliwości pedagogiki kultury oraz pedagogiczne i psychologiczne teorie dotyczące procesów twórczych. Jest rzecznikiem kreowania resocjalizacyjnego, czyli działań wychowawczych służących osobowe-

mu i społecznemu rozwojowi wychowanków, przygotowywaniu ich do opuszczenia placówki i samodzielnego funkcjonowania w otwartym środowisku. Konsekwentnie więc posługuje się terminem „nieprzystosowanie społeczne”, uznając za mniej przystający do jego koncepcji, a używany czasem zamiennie termin „nie-dostosowanie społeczne”. Uważa, iż odrzucane określenie zakłada zewnętrzną, behawioralną perspektywę oceny wadliwie społecznie funkcjonującego człowieka, podczas gdy istotniejsze są psychologiczne, wewnętrzne mechanizmy tego funkcjonowania, analiza pełnionych ról, pozostających w ścisłym związku z parametrami indywidualnej i społecznej tożsamości.

Z resocjalizacją kreującą powiązane są określone metody postępowania, opisane w wyodrębnionym rozdziale książki. Jako przedmiot oddziaływań metodycznych zostały wskazane wybrane elementy strukturalne procesu poznawczego: emocje, motywacje, pamięć, myślenie, wyobraźnia. Opisane zostały metody: inspirujące, kreujące i destygmatyzujące oraz odpowiadające im techniki postępowania. W procesie resocjalizacji instytucjonalnej zalecono: diagnozę potencjałów, komplementarność postępowania, elastyczność postaw pedagogicznych, adekwatny dobór metody, kreowanie afirmacji. Autor uważa, że realizacja proponowanej strategii metodycznej powinna zaowocować wykreowaniem osobowego statusu człowieka, „który pozytywnie przeszedł proces destygmatyzacji i zaakceptował swój nowy pozytywny status zewnętrzny i wewnętrzny. (...) Zatarciu ma ulec dotychczasowy efekt naznaczenia społecznego, a w to miejsce ma powstać nowa, akceptowana społecznie i kulturowo wizualizowana tożsamość”.

J. R.

Informujemy,
że w redakcji można zaprenumerować
nie tylko „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”,
ale też dwumiesięcznik „Praca Socjalna”
oraz kwartalnik „Niepełnosprawność i Rehabilitacja”.

świat młodzieżowych fascynacji

ANTYIDOLE. MODA NA ZWYCZAJNOŚĆ?

Wplywowy magazyn „Time” ogłasza co roku listę najbardziej wpływowych nastolatków na świecie. Śledzę ją, by zobaczyć, jaką pozycję w Stanach Zjednoczonych mają młode gwiazdy z różnych dziedzin, gdyż ranking ten odnosi się właśnie do tej części świata. Wiadomo, że popkultura amerykańska jest ekspansywna i dominuje, dlatego na plus należy zaliczyć wybór do tego grona sportowców, naukowców, nie tylko aktorów i piosenkarzy czy celebrytów. Kolejny raz w gronie wyróżnionych znalazła się Malala Yousafzai, 17-letnia laureatka tegorocznej Pokojowej Nagrody Nobla.

Ta pakistańska działaczka jest wielką bohaterką, której powinno poświęcić się w szkołach oddzielne lekcje – symbolicznie i w ramach solidarności z ideami, za które walczy, a więc przede wszystkim o prawo do edukacji. Jej historię opisywały wszystkie gazety, zatem podam ją tylko w skrócie. O Malali Yousafzai zrobiło się o głośno za sprawą bloga, który prowadziła, gdy talibowie odsunęli dziewczyny od nauki i narzucili im całkowite wycofanie z aktywności w przestrzeni publicznej. Przez zdobyty rozgłos stała się ofiarą ataków, została postrzelona, jej rodzina musiała emigrować do Wielkiej Brytanii. W momencie gdy Komitet Noblowski ogłosił wiadomość o przyznaniu jej pokojowej nagrody, Malala była w szkole i na pytania dziennikarzy z całego świata mogła odpowiedzieć dopiero po zakończeniu zajęć. Dziewczyna jest bohaterką popkultury, pojawia się w mediach tak często jak największe gwiazdy, ale zaistniała w niej jako aktywistka walcząca o prawa kobiet do edukacji oraz jako ofiara działań talibów. Jest dzielna, skromna, inteligentna, chce zdobywać wiedzę i chce zmiany sytuacji na świecie. Jest świetnym wzorem do naśladowania przez nastolatów. Może być ikoną również w Polsce.

Warto zwrócić uwagę na narzędzia, którymi się posługiwała – a więc komunikację internetową. To przecież łączy nastolatki. Zachę-

cam nauczycieli do przygotowania lekcji poświęconej tegorocznej noblistce. W internecie jest duży wybór materiałów – jej wystąpienia publiczne, zdjęcia. Warto wykreować nowy typ nastoletnich idoli i właśnie im chciałbym poświęcić niniejszy tekst.

Tytułowi „antyidole” to oczywiście wyłącznie gest retoryczny, gdyż machina showbiznesowa działa wciąż tak samo. Gwiazdy, o których napiszę, funkcjonują z powodzeniem na rynku muzycznym i są tak samo znane, jak inne. Różni je jedynie to, że noszą się inaczej, już nie eksponują całego blichtru, otoczki statusu posiadania, próżności. Antyidole są zaprzeczeniem gwiazd, o których pisałem w numerze 6/2014 „Problemów Opiekuńczo-Wychowawczych”, są bardziej „cool” (fajni, ale tacy z sąsiedztwa) niż „glamour” (modni), łatwiej się z nimi utożsamiać, tym bardziej że nie są płyty, nie wypowiadają się głupio i mają talent. Mimo wszystko to duża różnica jakościowa; pojawił się nowy trend na zwyczajność, który sprawia, że nastolatki na całym świecie mogą odetchnąć z ulgą. Nie muszą już być idealne i mieć ubrań od markowych projektantów.

Ikoną tej zmiany trendów jest 17-letnia Lorde. Ta piosenkarka pochodząca z Nowej Zelandii stała się popularna na świecie za sprawą utworu „Royals”. Lorde podbiła Amerykę jako bardzo utalentowana wokalistka, nieobnosząca się ze statusem materialnym. Nastolatka ubiera się na czarno, ma zwyczajną fryzurę, nie jest też żadną seksbombą. Portale plotkarskie w sensacyjnym tonie donoszą, że pokazała się na ulicy bez makijażu oraz że ma... pryszcze. Jest to na swój sposób budujące dla przeciętnego nastolatka. Lorde jest tak znana, że jej wizerunek został sparodiowany w kultowym serialu animowanym dla dorosłych „South Park”, w którym wyśmiewana jest aktualna moda „popkulturowa”. Wspomniany hit piosenkarki zawiera antykonsumpcyjne przesłanie (tłumaczenie za: www.tekstowo.pl):

*A wszyscy tylko o jednym:
Kryształach
Maybach
Diamentowych zegarkach
Odrzutowcach
Wyspach
Tygrysach na złotych smyczach
Nie martwimy się o to, nie jesteśmy na bieżąco
z waszymi romansami
Nigdy nie będziemy szlachtą
Nie mamy tego we krwi
Ten luksus nie jest dla nas, co innego nas kręci
Pozwól mi być twoją królową
Możesz mnie nazywać królową pszczół
A ja będę rządzić, rządzić, rządzić
Pozwól mi żyć tym marzeniem*

Jest to spójne z wizerunkiem artystki, która dzięki tej piosence otrzymała dwie prestiżowe nagrody muzyczne Grammy. Utwór też może być świetny do analizy literackiej, stawia bardziej na marzenia niż całą otoczkę świata konsumpcji, plotek, romansów i złotych zębów w raperów. Zgrzytem tutaj jest biografia piosenkarki, pojawiały się głosy, że jest wykreowana przez wytwórnię płytową, że jej kreacja to oszustwo, a ogromne sukcesy przekładają się na zasobność portfela. Marka „Lorde” stała się maszynką do zarabiania pieniędzy. Ponoć szefowie wytwórni czekali na odpowiedni moment, by wylansować zwyczajną „dziewczynę z sąsiedztwa”, obdarzoną pięknym głosem i pierwszy hit celowo miał zaprzeczać dotychczasowemu przesłaniu większości utworów. Lorde jest więc trochę odpowiedzią na kryzys finansowy, a trochę wyczekiwaną przez nastolatków idolką, gdyż powoli wszyscy mają dość presji wyglądu. W obecnych czasach antyidole to także produkty marketingowe, ale mimo wszystko stanąłbym w ich obronie, gdyż jakoś artystyczna, jaką proponują w swojej twórczości, jest na wysokim poziomie. Lepsze to niż banalne i plastikowe utwory, jakich pełno w radiu.

Ten trend doczekał się swojej własnej odmiany, który nazywa się „normcore”. Ma on być zaprzeczeniem celebryctwa oraz hipsterstwa. Ci pierwsi lansują się na ściankach podczas rozmaitych eventów promocyjnych, w drogich ubraniach i z toną makijażu na twarzy, ci drudzy lansują się na mieście – piją drogą kawę w modnych knajpach oraz imprezują

– wszystko to w najmodniejszych ubraniach od rodzimych projektantów. Emblematem hipsterstwa stał się zarost u mężczyzn, spodnie rurki (bardzo obcisłe) oraz grube oprawki okularów, ale te od najdroższych brandów modowych. Na pierwszy rzut oka jest to zwyczajny wygląd młodego człowieka, jednak w szczegółach jest on mocno dopracowany oraz dość kosztowny. Ważnym spoiwem obu typów jest powtarzalność – prawda jest taka, że wszyscy w hipsterskim klubie czy kawiarni wyglądają tak samo. Celebryctwo oznacza intelektualną pustkę. Hipsterzy, by być atrakcyjni, muszą mieć coś w głowie – choćby nazwy zespołów muzycznych, których nikt nie zna lub oryginalnych pisarzy. To także bywa kolejnym przyczynkiem do lansu, obowiązkowym, ale znajomość artefaktów kultury bywa z reguły płytka, powierzchowna, obliczona na sukces towarzyski. Wymienione typy dominowały, także w Polsce, w każdym większym mieście w ostatnich pięciu latach. Celebryci zaś królowali w internecie, głównie w portalach plotkarskich. Nastolatki marzyły, by znaleźć się w gronie osób stojących pod hipsterską knajpą i pijących piwo (w środku knajpy się nie liczy), modnie ubranych ludzi i nie wyróżniać się z tego tłumu za bardzo, ale zachować swoją „oryginalność”, na przykład poprzez jakieś dodatki, buty, torebkę. To była dość duża presja dla młodych ludzi, stąd też jako przeciwwaga pojawił się trend odwrotny. To musiało nastąpić.

Osoba normcore ubiera się natomiast w to, co ma pod ręką. Nie szpanuje, po prostu jest zwyczajna. Ubrania markowe zostały zastąpione przez zwyczajne ciuchy, np. z Tesco (w Wielkiej Brytanii te sklepy mają trochę inny status – tam mocno odznacza się robotnicze pochodzenie, również ma wpływ jako inspiracja modowa, muzyczna czy jako styl życia). Jako przykład niemodowych ikon wymieniam się nieżyjącego Steve’a Jobsa, legendarnego założyciela firmy komputerowej Apple, multimiliardera, który całe życie był skromny mimo góry pieniędzy, które zarobił. Wymienia się też innego miliardera, młodego założyciela portalu społecznościowego Facebook, Marka Zuckenbergę, również ikony popkultury (film na kanwie jego biografii „The Social Network” w reżyserii Davida Finchera z 2010 r. był nominowany do Osca-

ra). Media też wymieniają jako przedstawiciela tego typu... prezydenta Baracka Obamę, który po godzinach nosi się „byłe jak”. Portal Natemat.pl zapytał dziennikarza mody i blogera Marcina Brylskiego, co sądzi na temat nowego trendu: *Świadomy wybór normcore pewnie znów padnie na duże miasta i tych, którzy są za modą. Nie znaczy to, że ci, którzy tak bardzo prywatnie w modzie siedzą, zawsze dokonują najlepszych wyborów. Poza tym normcore w jakiś sposób jest zbliżony do stylistyki lat 90-tych, a to przecież już trend i inspiracja. Paradoksalnie na ulicach i tak rzesze młodych wyglądają teraz tak samo, nawet będąc na czasie, więc z unifikacją i wtapianiem się w tłum przy pomocy normcore nie będzie problemu.*

Patrząc na fotografie „normcore’ów”, można ulec wrażeniu, że są oni wystylizowani, to nie jest ta zwyczajność widziana na ulicach i można przyznać rację cytowanemu wyżej dziennikarzowi.

Wśród męskich idoli muzycznych można odnaleźć chyba najpopularniejszego obecnie piosenkarza Eda Sheerana. Ten 23-letni wokalista, autor tekstów i producent nierozstający się z gitarą, zasłynął interesującymi piosenkami, przeważnie balladami. Chłopak wygląda zwyczajnie, normalne ubrania, często się uśmiecha i jest kontaktowy. Nastolatki pokochały go właśnie za jego zwyczajność. Oczywiście splendoru w młodzieżowych kręgach dodaje mu pokazywanie się w towarzystwie największych idolek – jak Seleny Gomez, wspólne wykonywanie utworu z Taylor Swift, a nawet pisanie piosenek zespołowi One Direction (od lat najpopularniejszego na świecie boysbandu). Niepozorny rudzielec, daleki od typów mężczyzn lansowanych przez media, stał się bożyszczem i uosobieniem pożądania, gdyż sprawia wrażenie nie gwiazdora, ale „chłopaka z sąsiedztwa”.

Zarówno Lorde, jak i Ed Sheeran wyróżniają się właśnie poprzez spójne połączenie wizerunku z twórczością, będąc w kontrze do innych młodzieżowych idoli. Za nimi pójdą następni, by wspomnieć o dwudziestolatce Charlie XCX, zwanej najbardziej „cool” pio-

senkarką na świecie, a więc wesołą, beztroską, zupełnie nie w typie glamour, ale z ambitniejszym, choć rozrywkowym repertuarem. Do tego dochodzi zespół muzyczny pochodzący z Australii 5 Second of Summer. Ci młodzi chłopacy grają rockową muzykę, są szaleni, zupełnie nieplastikowi, normalnie ubrani. Zostali odkryci jako *support* grający przed koncertami gigantów One Direction (czyli mieli za zadanie „rozgrzać” publiczność przed właściwą gwiazdą wieczoru). W Polsce najbardziej znanymi osobami w analizowanych kategoriach są Dawid Podsiadło i Kamil Bednarek; przynajmniej ten drugi jest jednym z największych idoli młodego pokolenia, obaj natomiast bardzo utalentowani. Na co dzień i w wywiadach chłopcy są swobodni i są wiarygodni w swojej kreacji medialnej, gdyż po prostu się nie kreują. Młodzież ich za to kocha. O nich jeszcze w przyszłości napiszę.

Moja 16-letnia siostrzenica wymyśliła jakiś czas temu, że będzie się stylizować na swoją ulubioną wokalistkę z zespołu Little Mix Perrie Edwards (najpopularniejszy żeński zespół na świecie, w którym śpiewają cztery wybitnie utalentowane dziewczyny). Szukała podobnych elementów garderoby, więc zasugerowałam, by pochodziła po lumpeksach, gdyż nie ma takich ubrań w galeriach handlowych, a styl młodej piosenkarki wymaga pokombinowania. Stała się rzecz niecodzienna, nastąpiła zmiana myślenia – od „parcia” na markowe ubrania, poprzez szukanie swojego własnego stylu. Tym pozytywnym przykładem (i nieeksplorującym portfeli rodziców) chciałam na koniec pokazać, że nawet jeśli „antydole” są w jakiejś mierze produktem na sprzedaż, to przynajmniej proponują ciekawą muzykę oraz promują bardziej nonszalanckie podejście do świata, przynajmniej jeśli chodzi o wygląd, ubrania, swobodę wyrażania siebie.

Ten trend na zwyczajność to dobry zwiaśtun, gdyż zdejmie z niektórych dzieci presję konsumpcyjnego życia. Ktoś musiał kiedyś przekłuć balon nadęcia i zadęcia. Pytanie tylko, w jakiej skali trend ten zaistnieje i jak długo się utrzyma.

Marcin Teodorczyk

Wskazówki dla Autorów publikacji przesyłanych do druku w miesięczniku „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”

1. Objętość nadsyłanych materiałów nie może przekraczać: w wypadku prac teoretycznych 20 stron znormalizowanego maszynopisu (tj. Arial 12 pkt z 1,5 odstępem w edytorze Word), pozostałych prac – 12 stron, recenzji i informacji – 5 stron.
2. Przypisy bibliograficzne, którymi opatrzone są prace, powinny zawierać następujące informacje:
 - w wypadku książki: imię i nazwisko autora (redaktora naukowego), tytuł, podtytuł, numer tomu, nazwę wydawnictwa, miejsce i rok wydania (przy cytatach także numery stron),
 - w wypadku czasopisma: inicjał imienia i nazwisko autora, tytuł, podtytuł artykułu, tytuł czasopisma, rok, numer kolejny, numery stron przytoczonego cytatu,
 - w wypadku ustawy lub rozporządzenia: nazwę, rok i dzień wydania, numer Dziennika, w którym zostały opublikowane, numer pozycji, pod którą widnieje w tym Dzienniku.
3. Wszystkie materiały należy przysyłać e-mailem na adres redakcji (pow@irss.pl) lub na płytach CD.
4. Do artykułu należy dołączyć krótką informację o autorze (wykształcenie, miejsce pracy, zajmowane stanowisko) oraz oświadczenie, że tekst nie był wcześniej opublikowany i nie został złożony w innych wydawnictwach.
5. Tytuł artykułu oraz streszczenie (ok. 500 znaków) powinny być podane w języku polskim i angielskim. Dotyczy to publikacji teoretycznych i prezentujących wyniki badań.
6. Redakcja zastrzega sobie prawo dokonywania zmian redakcyjnych i skrótów w nadsyłanych tekstach.
7. Redakcja nie zwraca nadsyłanych materiałów.
8. Teksty niespełniające powyższych warunków nie będą rozpatrywane pod kątem publikacji.
9. Warunkiem opublikowania artykułu jest pozytywna opinia recenzentów.

Zasady recenzowania artykułów

W miesięczniku „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” procedura recenzowania zgodna jest z wytycznymi Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego zawartymi w broszurze „Dobre praktyki w procedurach recenzyjnych w nauce” zamieszczonej na stronie internetowej: http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/ministerstwo/Publikacje/20110216_MNISW_broszura_210x210.pdf

1. Do oceny każdej publikacji powołuje się co najmniej dwóch niezależnych recenzentów spoza jednostki.
2. W przypadku tekstów powstałych w języku obcym co najmniej jeden z recenzentów jest afiliowany w instytucji zagranicznej innej niż narodowość autora pracy.
3. Rekomendowanym rozwiązaniem jest model, w którym autor(zy) i recenzenci nie znają swoich tożsamości (tzw. double-blind review proces).

4. W innych rozwiązaniach recenzent musi podpisać deklarację o niewystępowaniu konfliktu interesów; za konflikt interesów uznaje się zachodzące między recenzentem a autorem:
 - a) bezpośrednie relacje osobiste (pokrewieństwo, związki prawne, konflikt),
 - b) relacje podległości zawodowej,
 - c) bezpośrednia współpraca naukowa w ciągu ostatnich dwóch lat poprzedzających przygotowanie recenzji.
5. Recenzja musi mieć formę pisemną i kończyć się jednoznacznym wnioskiem o dopuszczeniu artykułu do publikacji lub jego odrzucenia.
6. Zasady kwalifikowania lub odrzucenia publikacji i ewentualny formularz recenzencki są podane do publicznej wiadomości na stronie internetowej czasopisma lub w każdym numerze czasopisma.
7. Nazwiska recenzentów poszczególnych publikacji/numerów nie są ujawniane; raz w roku czasopismo podaje do publicznej wiadomości listę recenzentów współpracujących.
8. Deklaracja o wersji oryginalnej (zapora *ghostwriting*).

Autorzy winni poświadczyć, że wersja artykułu jest wersją oryginalną.

Redakcja oświadcza, że wersja drukowana miesięcznika jest wersją pierwotną.

Lista stałych recenzentów

- Dr hab. Sylwia Badora – Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. prof. S. Tarnowskiego w Tarnobrzegu
- Dr hab. prof. APS Józefa Bałachowicz – Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie
- Dr hab. prof. UZ Grażyna Gajewska – Uniwersytet Zielonogórski
- Doc. Irina Juroczkina – Uniwersytet Pedagogiczny w Nowosybirsku (Rosja)
- Dr hab. prof. UW Maria Kolankiewicz – Uniwersytet Warszawski
- Dr Ewa Kozdrowicz – Uniwersytet Warszawski
- Prof. zw. dr hab. Bożena Matyjas – Uniwersytet im. Jana Kochanowskiego w Kielcach
- Dr Elżbieta Napora – Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
- Dr Anna Rurka – Université Paris Quest Nanterre la Défense (Francja)
- Dr hab. prof. UŁ Lucyna Telka – Uniwersytet Łódzki

Więcej informacji na temat czasopisma na stronie internetowej:
irss.pl/problemy-opiekunczo-wychowawcze.

**Miesięcznik „Problemy Opiekunczo-Wychowawcze”
uzyskał 4 punkty w ocenie parametrycznej czasopism naukowych
dokonanej przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego.**