

KRYZYS W SZKOLE

JAROSŁAW JAGIEŁA

KRYZYS W SZKOLE

KRÓTKI PORADNIK PSYCHOLOGICZNY

© Copyright by Wydawnictwo Rubikon 2009

Redakcja i korekta:
Anna Grochowska-Piróg

Projekt okładki
Katarzyna Raputa

Skład, łamanie, redakcja techniczna:
Andrzej Witek

Kraków 2009

ISBN ??8

Wydawnictwo **Rubikon**
30-376 Kraków,
ul. Zakrzowiecka 39 D
tel./fax: (12) 263 60 76
www.wydawnictworubikon.pl
e-mail: rubikon@rubikon.krakow.pl

Spis treści

Wprowadzenie	7
Rozdział I	
Czym jest kryzys?	13
Rozdział II	
Zdarzenia krytyczne w szkole	34
Rozdział III	
Skutki zdarzeń kryzysowych	62
Rozdział IV	
Dziecięcy żal po stracie	86
Rozdział V	
Umiejętności pomocy kryzysowej	114
Rozdział VI	
Interwencja kryzysowa	127

Rozdział VII	
Szkolne zarządzanie kryzysowe	154
Rozdział VIII	
Kryzys szkolny w literaturze światowej	176
Zakończenie	194
Ćwiczenia	197
Słownik wybranych pojęć związanych z kryzysem	208
Dodatek	
Syndrom stresu pourazowego (PTSD)	214
Bibliografia	218

Wprowadzenie

Istotą kryzysu jest utrata dotychczasowej równowagi i autonomii, konieczność podjęcia pewnych decyzji przy jednoczesnej niezdolności do efektywnego działania, gdyż dotychczasowe sposoby przezwyciężania trudności zawodzą. Kryzys w równym stopniu może dotyczyć jednostek, jak i szerszych struktur społecznych czy instytucji – poczynając od rodziny, a kończąc na państwach czy narodach. Nieobcy jest on także różnego rodzaju placówkom edukacyjnym, w tym szkołom.

Życie szkolne z reguły przebiega w sposób niezakłócony, czasem można wręcz odnieść wrażenie, że monotony. Dzień za dniem podobnie się zaczyna i podobnie kończy, i choć każdy jest nieco inny od pozostałych, to jednak postronny obserwator z trudem dopatry się większych różnic. Tę jednostajność przerywają co najwyżej uroczystości szkolne, akademie czy wycieczki. Jednak pewnego dnia wydarza się coś niespodziewanego, co burzy spokój wszystkich, wywołując silne emocje, komentarze i dezorganizując normalną pracę szkoły. Czasem jest to pojedynczy, niewiele znaczący i drobny incydent, szybko przemijający i nie pozostawiający

większych skutków w pamięci uczniów czy nauczycieli, innym razem znaczenie zdarzenia jest na tyle poważne, a dramatyzm całej sytuacji jest tak wielki, że możemy już mówić o zaistniałym kryzysie.

Mniejsze prawdopodobieństwo kryzysu pojawi się wówczas, gdy niewielka szkoła jest dobrze osadzona w środowisku lokalnym, w gronie nauczycielskim panują dobre lub względnie dobre relacje międzyludzkie, pomiędzy szkołą a rodzicami i uczniami panują silne więzi, a klasy nie są przeładowane liczebnie.

Każdy dyrektor szkoły powinien mieć świadomość tego, że jakaś forma kryzysu w szkole z dużym prawdopodobieństwem nastąpi, trzeba jedynie przewidzieć, kiedy to może się wydarzyć. W myśl dowcipnej maksymy wszystkich pesymistów, nazywanej zasadą Murphy'ego¹: *jeśli coś złego może się stać, to stanie się na pewno*. Albo nieco przewrotne stwierdzenie dobrego wojaka Szwejka²: *nigdy Pan Bóg nie dopuści takiego zła, aby nie dopuścił jeszcze większego*. Można zatem powiedzieć każdemu dyrektorowi szkoły, pedagogowi czy nauczycielowi: „Jest bardzo mało prawdopodobne, że udać ci się uniknąć jakiejś formy kryzysu w twojej placówce lub klasie”. Wynika to z dynamiki zjawisk międzyludzkich oraz trudnych do przewidzenia zdarzeń losowych. A skoro tak, to warto przygotować się do takiej sytuacji: „Im więcej uwagi poświęcisz temu problemowi oraz dołożysz starań w przygotowanie się do różnych nieprzewidzianych zdarzeń, tym większe prawdopodobieństwo, że poradzisz sobie z trud-

¹ J. Heller, *Paragraf 22*, KIK, 1975.

² J. Hašek, *Przygody dobrego wojaka Szwejka*, Wyd. „Zielona Sowa”, Kraków 2004.

nościami”. Nie lubimy jednak myśleć w taki sposób, staramy się odsuwać trudne i nieprzyjemne sytuacje – nawet w wyobraźni! Nauczyciele nie są tu odosobnieni. Być może z tego powodu problematyka kryzysów szkolnych nieczęsto pojawia się w literaturze pedagogicznej, natomiast o wiele częściej jest obecna w teorii i praktyce pomocy psychologicznej pod nazwą: interwencja kryzysowa. Jeden z niemieckich autorów pisze: „Pedagogika dorosłych powinna się mocniej i inaczej niż dotychczas uważać za naukę zajmującą się kryzysami”³. Dodajmy, że chodzi tu nie tylko o pedagogikę dorosłych, ale w równym, a może nawet większym stopniu także o pedagogikę społeczną, pedagogikę opiekuńczą, resocjalizacyjną czy rodzinną. Inna z autorek zauważa: „Pedagogika czyni wciąż sytuacje kryzysowe tematem tabu, lansując model człowieka szczęśliwego, dążącego do odnoszenia sukcesu”⁴. W mojej książce *Narcystyczna szkoła*⁵ przedstawiłem taki wyidealizowany i złudny model wychowania, gdzie dążenie do powodzenia, popularności i kariery przysłańca niejednokrotnie istotne cele pracy szkoły.

Do napisania niniejszego opracowania skłonił mnie m.in. reportaż telewizyjny ukazujący kryzys w domu dziecka, gdzie jeden z wychowawców (nb. mój dawny szkolny

³ E. Meueler, *Kryzysy uczą zmian w myśleniu. Pedagogika dorosłych a przemiany społeczne*, [w:] *Pedagogika wobec kryzysów życiowych*, J. Stochmiałek (red.), Instytut Technologii Eksploatacji, Warszawa-Radom 1998, s. 17.

⁴ T. Borkowska, *Przewyciężenie sytuacji kryzysowych ważnym zadaniem edukacji*, [w:] *Pedagogika wobec kryzysów życiowych*, J. Stochmiałek (red.), Instytut Technologii Eksploatacji, Warszawa-Radom 1998, s. 21.

⁵ J. Jagieła, *Narcystyczna szkoła. O psychologicznej rzeczywistości szkoły*, RUBIKON, Kraków 2007.

kolega) sprowokowany został przez swoich podopiecznych (prawdopodobnie również przez komercyjną stację telewizyjną) do użycia przemocy fizycznej wobec wychowanki, co zostało zarejestrowane i przedstawione w telewizji. Nieudolność, z jaką władze oświatowe próbowały wyjaśnić cały incydent, budziła zażenowanie, a przede wszystkim zakłopotanie. Sytuacja ta uświadomiła mi, do jakiego stopnia kryzys i sposób radzenia sobie z nim stanowi w oświacie przysłowiową „piętę Achillesową”. Kryzysy są przecież kryzysami osób, w naszym przypadku uczniów, rodziców czy nauczycieli, ale także instytucji, jaką jest szkoła. W poniższym opracowaniu obie te dziedziny nie zostały zbyt rygorystycznie rozdzielone, bowiem w wielu aspektach obszary te nakładają się na siebie, a dla pedagoga, do którego adresowana jest ta książka, są one w jednakowym stopniu ważne i interesujące. Problematyka nadmiernie szczegółowa lub nazbyt teoretyczna została pominięta. Zamieszczona bibliografia pozwoli zainteresowanemu czytelnikowi sięgnąć po odpowiednie pozycje uzupełniające, a zestaw ćwiczeń umożliwi praktyczne odniesienie do poruszanej problematyki. Po wstępnym rozdziale próbującym odpowiedzieć na pytanie, czym jest kryzys, wymieniono niektóre ze zdarzeń krytycznych i ich skutki. Zarysowano problematykę koniecznych umiejętności udzielania pomocy w sytuacjach interwencji kryzysowej, która też została tu opisana. W prezentowanych tu elementach interwencji kryzysowej po zaistniałym zdarzeniu traumatycznym, którą może podjąć pedagog, chodzi w szczególności o przeciwdziałanie takim objawom, jak: lęk, odrętwienie psychiczne oraz tendencja do

nieustannego odtwarzania w pamięci doświadczonego urazu. W rozdziale poświęconym szkolnemu zarządzaniu kryzysowemu skupiono się głównie na kompetencjach związanych z komunikowaniem się szkoły poprzez media z opinią społeczną. Całkowicie natomiast pominięto kwestie zarządzania kryzysem, będące w kompetencjach organów administracji publicznej, pozostawiając tę problematykę wyspecjalizowanym organom i służbom do tego powołanym.

Czym jest kryzys?

Istnieje wiele sposobów rozumienia samego pojęcia „kryzys”, jakiego doświadczają ludzie, ale też całe instytucje. Autorzy jednej z najważniejszych na naszym rynku wydawniczym książek dotyczących strategii interwencji kryzysowej, R.K. James i B.E. Gillilans, wyróżniają sześć rodzajów definicji, wszystkie uważając za prawdziwe, użyteczne i przydatne w kontekście interesującej nas problematyki. Istnieją zatem próby określenia kryzysu poprzez:

- przeszkody, na jakie napotyka człowiek w osiągnięciu swoich celów życiowych, nie mogąc ich pokonać za pomocą zwykłych metod;
- trudności, które wydają się ludziom nie do pokonania na drodze zwyczajnych wyborów i zachowań;
- niezajomość sposobów poradzenia sobie z kryzysową sytuacją;
- osobiste trudności lub sytuacje, które odbierają ludziom zdolność działania i uniemożliwiają świadome kontrolowanie własnego życia;

- dezorganizację w obliczu zniweczenia swoich celów, zaburzenia cyklu życiowego i sposobów radzenia sobie ze stresem;
- oceny, czy w wyniku narastającego napięcia i dezorganizacji pojawia się konieczność sięgnięcia po dodatkowe zasoby, np. fachowe poradnictwo⁶.

Wspomniani autorzy proponują własną definicję pojęcia **kryzysu** (gr. *krisis*, *krino* – rozróżniać, oddzielać, postanawiać, rozsądzać, podejmować decyzje), który: „[...] jest odczuwaniem lub doświadczaniem wydarzenia bądź sytuacji jako trudności nie do zniesienia, wyczerpującej zasoby wytrzymałości i naruszającej mechanizmy radzenia sobie z trudnościami”⁷. Początków obecnego znaczenia tego pojęcia należy szukać w siedemnastowiecznej Anglii, choć pojawia się ono już u Hipokratesa na oznaczenie decydującego i przełomowego momentu w procesie choroby.

Kryzys pojawia się nagle, w sposób nieoczekiwany, a dotychczasowe mechanizmy adaptacyjne okazują się nieskuteczne. Jest zakłóceniem w normalnym funkcjonowaniu w odniesieniu do wielu dziedzin życia. Ale kryzys jest też szansą ujawnienia się wielu pozytywnych cech, które stwarzają możliwość rozwoju i działania. Niejednokrotnie kryzys wyzwala energię do dokonania zmiany, uświadamia nam konieczność przewartościowania dotychczasowego

⁶ R.K. James, B.E. Gillilans, *Strategie interwencji kryzysowej. Pomoc psychologiczna poprzedzająca terapię*. Wydawnictwo Edukacyjne PARPA, Warszawa 2006, s. 25-26.

⁷ Tamże, s. 26.

myślenia⁸. Jest więc zarówno zagrożeniem, jak i szansą na pozytywne przeobrażenie naszego dotychczasowego życia czy pracy instytucji, dając poczucie wewnętrznej siły oraz możliwości wprowadzenia zmian. Stanowi przełom oraz punkt zwrotny w przebiegu dotychczasowych zdarzeń. W kryzysie można zatem dostrzec elementy niebezpieczne, jak i pozytywne. W odniesieniu do ludzkiej psychiki zauważył to Kazimierz Dąbrowski, tworząc teorię dezintegracji pozytywnej⁹. Zaistniały kryzys może w równym stopniu stać się przyczyną poważnych stanów nierównowagi emocjonalnej i dezorganizacji życia, jak i źródłem energii sprzyjającej indywidualnemu i organizacyjnemu rozwojowi. W każdej sytuacji kryzysowej warto dostrzec obok czynników niewątpliwie negatywnych także elementy korzystne.

Za przykład posłużą nam badania osób poszkodowanych w pożarze hali widowiskowej Stoczni Gdańskiej, jaki nastąpił w listopadzie 1994 roku w czasie koncertu muzyki młodzieżowej¹⁰. Osoby badane obojga płci mieściły się w przedziale 15-26 lat. Stwierdzono zmieniony obraz psychologiczny badanych, mimo wielu elementów niekorzystnych (podwyższony poziom lęku, drażliwości i nadmiernie emocjonalnego stylu radzenia sobie ze

⁸ E. Meueler, *Kryzysy uczą zmian w myśleniu. Pedagogika dorosłych a przemiany społeczne*, [w:] *Pedagogika wobec kryzysów życiowych*, J. Stochmiałek (red.), Instytut Technologii Eksploatacji, Warszawa-Radom 1998, s. 16.

⁹ K. Dąbrowski, *Dezintegracja pozytywna*, PIW, Warszawa 1979.

¹⁰ W wyniku tego pożaru zginęło 7 osób, około 300 doznało różnego rodzaju urazów fizycznych, z czego 200 osób było hospitalizowanych.

stresem) pojawiły się też elementy pozytywne, które dostrzegają sami badani, np. głębsze, bogatsze i ciekawsze przeżywanie otaczającej rzeczywistości, większą dojrzałość w porównaniu z rówieśnikami i pogłębienie relacji, zwłaszcza z rówieśnikami¹¹.

Do pozytywnych stron kryzysu można zaliczyć m.in. konieczność szybkiego podejmowania decyzji, wymiany informacji, szansę lepszego poznania siebie i swoich ograniczeń, ale też możliwości bogatszych relacji interpersonalnych. Często kryzys zawiera w sobie załączki rozwoju i stanowi bodziec do szeregu przekształceń, sprzyja więc nowym oraz niekonwencjonalnym pomysłom czy rozwiązaniom, np. zmian strukturalnych na terenie szkoły. Kryzys, dla którego znaleziono dobre rozwiązania, niejednokrotnie umacnia więź między ludźmi, poczucie solidarności, oparcia w sobie i w innych.

Ale kryzys ma również negatywne strony. Poczucie zaufania do siebie i innych może wcale nie ulec umocnieniu, lecz wprost przeciwnie, osłabnie. Kryzys może intensyfikować i pogłębiać różnego rodzaju zaburzenia psychiczne i negatywne emocje. Ma to miejsce szczególnie wtedy, gdy sytuacja kryzysowa nie została pozytywnie rozwiązana – wówczas mogą się pojawiać nawracające stany transkryzysowe. Warto zauważyć, że kryzys nie jest sytuacją naturalną, zwyczajną i codzienną, lecz stanowi zjawisko złożone i niejednokrotnie trudne do zrozumie-

¹¹ B. Borys, *Samoocena zmian stanu psychicznego u osób, które doznały traumy*, [w:] *Kryzys, interwencja i pomoc psychologiczna. Nowe ujęcie i możliwości*, D. Kubacka-Jasiecka, K. Mudyń (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2005, s. 58-73.

nia, stąd wymyka się prostym opisom oraz jednoznacznym stwierdzeniom. Myślenie w kategoriach linearnych zawodzi, gdyż często mamy wówczas do czynienia z cyrkularnym i strukturalnym charakterem wzajemnych oddziaływań przyczyn i skutków.

Teorie kryzysów

Poszczególne teorie psychologiczne w różny sposób próbują rozumieć i wyjaśniać istotę kryzysów. Łączy je przekonanie, że każdy człowiek pragnie zachować stan równowagi (homeostazy) w środowisku, w jakim żyje. Podejście psychodynamiczne zakłada, że kryzys jest momentem rozstrzygającym, uruchamiającym zarówno potencjał rozwojowy, jak i mogącym prowadzić do dezorganizacji życia jednostki. Źródłem kryzysów w tej teorii jest sprzeczność między sferą popędową (*id*) a normatywnymi wymaganiami otoczenia (*super-ego*). Rozwiązanie tej sprzeczności odbywa się poprzez odwołanie się do realistycznego obszaru osobowości, jakim jest *ego*. Zakłada się również, że stan zaburzonej równowagi psychicznej towarzyszącej kryzysowi da się zrozumieć oraz sprowadzić do nieświadomości danej osoby. Pewne fiksacje z wczesnego okresu rozwojowego są odpowiedzialne za to, iż dane wydarzenie staje się kryzysem.

Teorie psychodynamiczne (np. koncepcja Ericha Eriksona) opisują rozwój człowieka poprzez kolejne następujące po sobie normatywne stadia kryzysowe. Kryzys jest tu momentem zwrotnym i charakteryzującym

się wzmożonym potencjałem rozwojowym, ale też większą skłonnością do powstawania dekompensacji psychicznej. Podobne stanowisko zajmował polski psychiatra i psycholog Kazimierz Dąbrowski, tworząc teorię dezintegracji pozytywnej (niegdyś popularną, a obecnie w dużym stopniu zapomnianą). W tym kontekście często zwraca się uwagę na kryzys okresu dojrzewania czy tzw. „kryzys wieku średniego” lub „kryzys połowy życia”, który przypada na 35-45. rok życia, objawiający się rozstaniem z niektórymi marzeniami i konfrontacją z nowymi wyzwaniami, a także koniecznością reorganizacji życia.

W ujęciu behawioralnym, kiedy dotychczasowe sposoby postępowania nie sprawdzają się, powstaje kryzys. W konsekwencji prowadzi to do utraty wewnętrznej równowagi i dezorganizacji zachowania będącego reakcją na bodźce sytuacyjne. Nowa sytuacja wymusza zmianę oraz konieczność radzenia sobie w nieprzewidzianych okolicznościach. Złe zachowania przystosowawcze często stanowią przyczyną kryzysu. Są zachowaniami wyuczonymi, a zatem można je również zmienić poprzez warunkowanie klasyczne i instrumentalne oraz modelowanie na zachowania bardziej adaptujące do wymogów szeroko rozumianego środowiska. W koncepcji koherencji Aarona Antonovsky'ego¹² osoba posiadająca poczucie pewności, że bodźce na nią wpływające są przewidywalne i dają się wyjaśnić, posiada odpowiednie zasoby psychiczne,

¹² A. Antonovsky, *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia – jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*, Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa 2005.

fizyczne i materialne oraz uznaje, iż wyzwanie warte jest zaangażowania. W rezultacie lepiej radzi sobie ze skutkami kryzysu.

W teoriach poznawczych zwraca się również uwagę na możliwości rozwiązania kryzysu przez daną osobę. Mniejsze znaczenie ma tu obiektywna waga samego wydarzenia, a głównym atutem dobrego radzenia sobie z kryzysem staje się realistyczne myślenie, plastyczność i elastyczność w działaniu. Dużą rolę odgrywa tu tzw. koncepcja wyuczonej bezradności M.E.P. Seligmiana¹³. Gdy człowiek spostrzega, że jego poczucie kontroli rzeczywistości jest nieskuteczne, wówczas rodzi się w nim przekonanie o braku sensu własnego działania, niechęć do robienia czegokolwiek, apatia, bezradność i utrata nadziei. W konsekwencji rozwija się syndrom wyuczonej bezradności, prowadzący do klinicznej depresji. W myśleniu zgodnym z koncepcją psychologii humanistycznej pojawia się przekonanie, że ludzie nie będą przez czas dłuższy pozostawać w kryzysie, jeśli tylko posiadają wiarę w siebie i zaufanie do innych, a dzięki nadziei nabywają ufności, że kryzys da się pokonać. Stąd w tej koncepcji przywiązuje się duże znaczenie do takich wartości, jak zaufanie, otwartość, empatia, szacunek i szczerść oraz pozytywna samoocena, które są czynnikami nie do przecenienia w sytuacjach kryzysowych.

Podobnie jak w przypadku teorii poznawczej, w podejściu interakcyjnym zakłada się, że reakcja emocjonalna danej osoby zależy w większym stopniu od znaczenia,

¹³ M.E.P. Seligman, *Optymizmu można się nauczyć. Jak zmienić swoje myślenie i swoje życie*, Media Rodzina of Poznań, Poznań 1993.

jakie przypisuje ona określonemu wydarzeniu (w jaki sposób wchodzi z nim w interakcje), a nie od istoty i wagi obiektywnej zaistniałej sytuacji. Pomoc polega więc na uświadomieniu ludziom istoty problemu oraz na zmianie przekonań i poglądów z tym związanych. Ludzie mogą odzyskać kontrolę nad życiowymi zdarzeniami, gdy zmienią swój sposób myślenia i odzyskają racjonalny sposób funkcjonowania. Podejście to sprawdza się szczególnie wówczas, gdy ktoś odzyska już emocjonalną równowagę i zaczyna budować plany na przyszłość. W założeniach koncepcji systemowych przyjęto uważać, iż w zdarzeniach, które wydają się z pozoru przypadkowe (katastrofy, wypadki, nieszczęścia itd.) przy bliższej systemowej analizie odsłania się leżący u ich podłoża globalny porządek. Dla wielu ludzi kryzys może wydawać się nieuporządkowanym chaosem, jednak tak nie jest. Staranne zbadanie jego istoty prowadzi do zrozumienia globalnych przyczyn. Ma to duże znaczenie dla podjęcia celowych działań zmierzających do rozwiązania lub złagodzenia problemu. Bliska rozwiązaniom systemowym teoria ekologiczna zakłada konieczność uwzględniania całego, szeroko rozumianego środowiska, w którym kryzys zachodzi, a koncentrowanie się na samym zdarzeniu. Kryzys w sposób zwrotny uderza w całą ekologiczną konstrukcję, w jakiej żyje człowiek i niejednokrotnie znacząco ją zmienia. Zajmowanie się wyłącznie emocjonalnym urazem, jakiego doznaje ktoś w następstwie dramatycznych wydarzeń, wydaje się niewystarczające. Trzeba zmierzać do przywrócenia środowiskowej

równowagi, a nie tylko do poprawy jednostkowego samopoczucia.

Należy jednak mieć świadomość, że jakakolwiek teoria, czy powstałe w ten sposób modele naukowe, formułowane twierdzenia czy przekonania, nie równają się w sposób dosłowny prawdzie. Teoria jest pewnym rodzajem idei stworzonej przez człowieka, która daje (często w sposób niezwykle złudny!) poczucie rozumienia, ale nie równa się jednak ostatecznemu z r o z u m i e n i u. Żaden szablon nie jest rzeczywistym stanem rzeczy, tak jak schemat urządzenia elektronicznego nie jest prawdziwym radioodbiornikiem czy komputerem, a mapa danego miasta nie jest realnym miastem. W przypadku pomocy psychologicznej osobom przeżywającym kryzys dzieje się podobnie, jak w odniesieniu do każdej innej terapii. Problem relacji między wymagającym pomocy a kimś, kto tej pomocy udziela, ma prymat nad teoriami, które tę sytuację opisują. Można zatem mówić o dużej praktyczności tej dziedziny ludzkiej aktywności, co nie oznacza, że należy ignorować, pomijać, czy wręcz negować wiedzę, jaka z tym się wiąże. W wyniku unikania ślepego przywiązania do jednej tylko teorii czy orientacji w udzielaniu pomocy psychologicznej traci się wprawdzie złudne niejednokrotnie poczucie pewności i bezpieczeństwa, zyskuje się natomiast większą profesjonalną aktywność, elastyczność i kreatywność oraz pokorę wobec złożoności i niezwykle dynamicznego charakteru procesu pomocy drugiemu człowiekowi. W praktyce, szczególnie dotyczącej interwencji kryzysowej, korzysta się najczęściej

z rozwiązań eklektycznych, które w swej istocie są wyborem przemyślanego połączenia poszczególnych podejść. Prymatem jest tu cel, jaki chcemy osiągnąć, a nie sztywne założenia określonej koncepcji.

Fazy kryzysu

Na kryzys można zatem spojrzeć jako na swoisty przełom charakteryzujący się przejściem z jednej do drugiej fazy określonego procesu. W przypadku zarówno jednostki, jak i określonej organizacji życia zbiorowego, jakim jest szkoła, kończy się pewien etap, pełen niejednokrotnie ukrytych błędów i braku racjonalności, a rozpoczyna się okres nowy. Stopień nasilenia kryzysu, jego zakres i charakter mogą być różne, jednak zawsze przerwaniu ulega dotychczasowy sposób działania, zmuszając tym samym do podjęcia nieodzownych decyzji i zmierzania się z trudnościami oraz problemami, które są szansą na rozwój. Rzecz jasna, nie zawsze się tak dzieje i przebieg kryzysu oraz jego charakter nie prowadzi do przywrócenia stanu równowagi. Wskutek braku prawidłowego zarządzania tego typu sytuacjami (*crisis management*), o czym będzie mowa w dalszej części książki, kryzys może pogłębiać ogólny chaos i doprowadzić do upadku, a w konsekwencji do likwidacji szkoły.

Każdy kryzys można sprowadzić do typowej sekwencji zdarzeń: przyczyna kryzysu – zaistnienie zagrożenia z jednoczesną destabilizacją – obrona wcześniejszego stanu rzeczy – przesilenie – próba przywrócenia równowagi lub zmiana sytuacji dotych-

czasowej. Kryzysy mogą mieć charakter nagły i burzliwy lub narastający stopniowo i przewlekły. W pierwszym przypadku możemy mówić o sytuacji kryzysowej, w drugim o rozwijającym się procesie kryzysowym. Sytuacja kryzysowa stanowi niespodziewane wydarzenie niosące w sobie rozchwianie oraz potrzebę odpowiedniej trafnej reakcji i konieczność zmiany. Takie właśnie okoliczności mogą stać się zarówno zagrożeniem dla danej instytucji czy organizacji, jak też szansą wzmocnienia jej potencjału. W ocenie faktu zaistnienia sytuacji kryzysowej musimy opierać się na pewnej dozie wyczucia i intuicji. Nie ma bowiem żadnych obiektywnych sposobów pomiaru, które pozwoliłyby jednoznacznie uznać powstanie kryzysu lub jego brak – kiedy dane okoliczności wskazują już na powagę położenia i prawdopodobieństwo niebagatelnych skutków, a kiedy mamy do czynienia co najwyżej z „przejściowymi trudnościami”, „kłopotami, które się pojawiły”, czy „niedogodnościami”. Proces kryzysowy wyraża się natomiast pewną ciągłością, z nieodłącznym elementem początkowym (*pre-crisis*), kulminacyjnym (*crisis*) i schyłkowym (*post-crisis*). Każda sytuacja kryzysowa jest inna, ale powyższy ciąg zdarzeń powtarza się we wszystkich przypadkach.

Jedna z autorek¹⁴ ujmuje kryzys psychiczny w dwóch zasadniczych fazach. W fazie pierwszej

¹⁴ T. Borkowska, *Przezwyciężenie sytuacji kryzysowych ważnym zadaniem edukacji*, [w:] *Pedagogika wobec kryzysów życiowych*, J. Stochmiałek (red.), Instytut Technologii Eksploatacji, Warszawa-Radom 1998, s. 22-23.

następuje dezintegracja funkcji regulacyjnych w wymiarze:

- kognitywnym (sposobem postrzegania zaistniałej sytuacji jako zagrożenie, „niedowierzenie” temu co się stało lub zaprzeczanie zdarzeniu);
- emocjonalnym (występowanie uczuć negatywnych, takich jak: lęk, strach, niepokój, rozpacz, gniew czy wściekłość);
- działaniowym (aktywność podyktowana głównie emocjami, niekontrolowana, lub paraliż aktywności i bezruch, stosowanie nawykowych i nieefektywnych metod radzenia sobie).

W drugiej fazie ma miejsce dezintegracja:

- psychiczna (dezintegracja myślenia, dotycząca obrazu „ja” danej osoby oraz rozpamiętywania i porównań z innym, co podtrzymuje z reguły negatywną waloryzację zdarzenia);
- temporalna (ucieczka w marzenia z przeszłości oraz brak wizji przyszłości, użalanie się nad sobą, samooskarżanie, niska samoocena i brak zaufania do siebie oraz własnych sił czy wytrwałości w realizacji nowych dążeń);
- neotypyczna (spływanie i upraszczanie swojego położenia, dysforia, poczucie osamotnienia, obojętność, ucieczka w środki farmakologiczne lub alkohol oraz, co najważniejsze, utrata poczucia sensu życia);
- somatyczna (ból głowy, poczucie derealizacji ciała, regres automatyzmów).

W świetle przeprowadzonych badań należy zauważyć, że w fazie pierwszej osoby badane oczekiwały pomocy z zewnątrz. Brak efektywnej pomocy w tego rodzaju momentach życia człowieka może stać się przyczyną szeregu zaburzeń psychicznych i somatycznych. Jest więc uzasadniona potrzeba podjęcia szeregu działań określanych mianem interwencji kryzysowej. W fazie drugiej badani oczekiwali czegoś zgoła odmiennego od konkretnej zewnętrznej pomocy, co wyrażało się chęcią bycia potrzebnym i użytecznym dla otoczenia¹⁵.

Najbardziej klasyczna teoria kryzysu, stworzona przez Gerarda Caplana, uważanego też za inicjatora powstania interwencji kryzysowej, zakłada istnienie czterech faz przebiegu kryzysu:

- *Faza pierwsza:* W konfrontacji z wydarzeniem stwarzającym problem, osobiste zdolności i umiejętności, a także sprawdzone źródła pomocy okazują się niewystarczające, co prowadzi do napięcia i niepokojów.
- *Faza druga:* Osoba w kryzysie uznaje, że nie potrafi przezwyciężyć trudności, przeżywa siebie jako pokonaną, stąd też obniża się jej poczucie własnej wartości, a wzrasta napięcie.
- *Faza trzecia:* Napięcie powoduje mobilizowanie wszystkich rezerw psychicznych, aby znaleźć nowe sposoby rozwiązywania problemu. W rezultacie dochodzi bądź do przezwyciężenia kryzysu i odzyskania poczucia równowagi, bądź też – jeśli próby okazują się nieskutecz-

¹⁵ Tamże, s. 27.

ne – do zaprzeczenia istniejącym trudnościom. Pojawia się wtedy niebezpieczeństwo przejścia kryzysu w stan chroniczny. Jeśli zaś wysiłek osoby nie doprowadza ani do przewyciężenia kryzysu, ani do zaprzeczania, dochodzi do czwartej fazy.

- *Faza czwarta:* Napięcie staje się trudne do zniesienia. Człowiek może sprawiać zewnętrznemu wrażeniu osoby panującej nad sytuacją, jednak zniekształcone spostrzeganie rzeczywistości oraz wycofanie z kontaktów społecznych prowadzi do dezorganizacji i chaosu wewnętrznego. Może się ujawnić wiele zachowań, które są wentylem dla negatywnych emocji, na przykład nadpobudliwość, tendencje samobójcze, nadużywanie alkoholu¹⁶.

Zapoznając się z powyższymi podziałami należy pamiętać, że nie ma jednolitego i uniwersalnego modelu reakcji na sytuacje kryzysowe. Można natomiast zaobserwować znaczne różnice osobnicze w tym zakresie (szczególnie w przypadku dzieci), nawet w odniesieniu do bardzo podobnych krytycznych zdarzeń życiowych.

¹⁶ Za: *Wybrane zagadnienia interwencji kryzysowej. Poradnik dla pracowników socjalnych*, W. Badura-Madej (red.), Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 1999, s. 18-19.

Podział kryzysów

Wszystkie kryzysy w odniesieniu do jednostki można (za J. Cullbergem¹⁷) podzielić na trzy zasadnicze grupy:

1. Kryzysy przemiany (rozwojowe, normatywne), jako nieodłączne elementy życia zmuszające do zmiany i podejmowania nowych ról (ukończenie szkoły, podjęcie pracy, narodzenie dziecka, przejście na emeryturę itd.)
2. Kryzysy sytuacyjne (traumatyczne, losowe), powstające w wyniku poważnych i niespodziewanych wydarzeń (śmierć kogoś bliskiego, katastrofa, nieuleczalna choroba, inwalidztwo itd.).
3. Kryzysy chroniczne, mające charakter utrwalonych, nierozwiązanych etapów z wcześniej wymienionych kryzysów, przeradzające się często w stany w psychopatologiczne (zaburzenia zachowania, reakcje nerwicowe, zaburzenia osobowości).

Warto, aby ta ostatnia grupa kryzysów była uważana przez nauczycieli i wychowawców ze świadomością, że niektóre zaburzenia zachowania dzieci i młodzieży mogą mieć swoje źródła w nierozwiązanych problemach rozwojowych czy przetrwałych sytuacjach traumatycznych.

¹⁷ Tamże, s. 17.

Podobny podział odnajdujemy u L.M. Bramera¹⁸, gdzie pojawiają się kryzysy:

1. rozwojowe – zdarzenia zachodzące w toku normalnego rozwoju i ewolucji;
2. sytuacyjne – pojawiają się w wyniku rzadkich i nadzwyczajnych zdarzeń, których nikt nie był w stanie przewidzieć lub kontrolować;
3. egzystencjalne – dotyczące wewnętrznych konfliktów w obszarze wartości i zaangażowania;
4. środowiskowe – będące skutkiem zjawisk naturalnych.

Natomiast w odniesieniu do szkoły jako instytucji oraz opierając się na ogólnej klasyfikacji kryzysów zaproponowanych przez A. Batko, można mówić o istnieniu następujących typowych sytuacji kryzysowych¹⁹:

- tragedie – nie wynikające najczęściej z winy szkoły zdarzenia o dużej dramaturgii (wypadki, pożary, kataklizmy itd.);
- oskarżenia – wysuwane oficjalnie przez określone osoby, instytucje lub środki masowego przekazu w stosunku do szkoły i jej pracowników (krytyczne artykuły prasowe, urzędowe skargi, powództwa sądowe itd.);
- plotki – rozpowszechniane powszechnie mogą mieć dużą siłę destrukcyjną w przypadku szkoły i wpływać niezwykle destrukcyjnie na proces wy-

¹⁸ Za: R.K. James, B.E. Gilliland, *Strategie interwencji kryzysowej*, op. cit., s. 28-29.

¹⁹ Za: M. Przybysz, *Kościół w kryzysie? Crisis management w Kościele w Polsce*, Wydawnictwo Diecezji Tarnowskiej BIBLOS, Tarnów 2008, s. 106-107.

chowawczy (pomówienia, pogłoski, oszczerstwa itd.);

- demonstracje – publiczne wyrażanie swojego niezadowolenia i sprzeciwu wobec szkoły (blokady, pikiety, plakaty, strajki itp.);
- wewnętrzne konflikty – choć czasem niewidoczne na zewnątrz szkoły, objawiają się spadkiem jej dydaktycznej i wychowawczej skuteczności (kłótnie, napięcia interpersonalne, waśnie, przestępstwa, zaniedbana skądale itd.);
- dramatycznie niska efektywność placówki – przejawiająca się znacząco zaniżonymi wynikami szkoły (np. w czasie egzaminów końcowych uczniów, brak olimpijczyków czy innych mierzalnych osiągnięć itd.);
- niezadowolenie – ujawniające frustrację uczniów, rodziców czy pracowników szkoły w następstwie jej określonego funkcjonowania (roszczeniowość, przejawy rozczarowania i rozgorzczenia);
- niekompetencja – będąca skutkiem arogancji, nieodpowiedzialności czy braku profesjonalizmu ze strony dyrekcji lub nauczycieli (kłopoty na własne życzenie, zachowania pozbawione taktu i rozwagi w stosunku do uczniów lub rodziców).

Z przedstawionych powyżej przejawów sytuacji kryzysowych szkoły niektóre można określić jako ważne, niosące poważne skutki dla życia i zdrowia uczniów oraz nauczycieli, ale są też takie, które uznać można za mniej istotne. Pamiętajmy, że nawet te ostat-

nie zasługują na uwagę, mogą bowiem nieść ze sobą istotne zagrożenia, np. niefrasobliwość wychowawców może stać się przyczyną wypadków, czy niezadowolenie pracowników z niskich pensji wpływa na niską efektywność szkoły. Kryzys w szkole nie pojawia się bowiem znikąd. Ma swoje konkretne i obserwowalne przyczyny, np. błędne decyzje podejmowane przez dyrekcję, wyobcowanie pracowników, liczne konflikty interpersonalne itd. Takimi znaczącymi sygnałami może być odejście ze szkoły wybitnego nauczyciela, zatrudnienie kogoś niekompetentnego, napięcia związane z podziałem funduszu socjalnego, ujawnienie korupcji, czy braki finansowe szkoły. Znaczącymi oznakami pojawiającej się sytuacji kryzysowej, jednocześnie najbardziej widocznymi, są napięcia na styku szkoły i jej otoczenia, np. między dyrekcją a naczelnikiem gminy, nauczycielami i rodzicami, czy uczniami posiadającymi rodziców a dziećmi przychodzącymi do szkoły z pobliskiego domu dziecka. Często takie symptomy traktowane są jako przejściowe, przypadkowe lub niewiele znaczące. W rzeczywistości są one bardzo ważne z punktu widzenia przeciwdziałania kryzysowi, a ich wczesna diagnoza mogłaby zapobiec narastającemu niebezpieczeństwu. Jeśli bowiem sygnały i źródła kryzysu nie zostaną w sposób należyty zidentyfikowane, kryzys ulega utajeniu, skutkując wybuchem kryzysu o charakterze jawnym, zazwyczaj trudnym do opanowania.

Według wielu autorów, siłę niebezpiecznych sytuacji problemowych można mierzyć podziałem na:

- kryzysy gwałtowne – mające ostry przebieg, krótki okres trwania, charakteryzujące się utratą kontroli kierownictwa nad całą sytuacją (np. katastrofy);
- kryzysy narastające – powstające powoli, nawet w pewnych momentach zanikające, aby pojawić się następnie ze zdwojoną siłą (np. brak reakcji szkoły na przypadki narkomanii wśród uczniów);
- kryzysy przewlekłe – charakteryzujące się stosunkowo długim okresem trwania oraz narastającą destrukcją i chaosem (np. błędy czy brak kompetencji dyrekcji szkoły).

Literatura przedmiotu dostarcza wielu innych klasyfikacji kryzysów według różnorodnych kryteriów podziału. Nie będziemy ich tu wymieniać, zwrócimy jedynie uwagę, iż częstokroć zanim dojdzie do poważnego kryzysu mamy do czynienia z różnymi sytuacjami problemowymi czy konfliktowymi. Właśnie w braku umiejętności obchodzenia się z nimi upatruje się główną przyczynę pojawiającego się potem impasu. W teorii zarządzania pojawia się nawet termin „zarządzanie problemowe” (*issue management*) jako narzędzie identyfikowania i analizy pojawiających się w danej instytucji problemów, trudności i konfliktów oraz sposobów radzenia sobie z nimi. Ma to szczególne znaczenie w dobie dynamicznych przemian, bowiem sytuacje kłopotliwe stają się nieodłącznym elementem tych zmian i są w dużym stopniu nieuchronne. Szkoła reagując rozważnie, ale jednocześnie elastycznie na pojawiające się w otoczeniu

nowe zjawiska, trendy oraz zdarzenia, z jednej strony wzmacnia swój wizerunek jako placówki nowoczesnej i otwartej, z drugiej – zapobiega ryzyku wystąpienia nagłego i poważnego w skutkach kryzysu.

O zdolności poszczególnych osób do przewycięzania sytuacji kryzysowych decydują często posiadane kompetencje poznawcze związane z rozumowaniem. Piśsze o tym Teresa Borkowska na podstawie przeprowadzonych przez siebie badań: „Owe poznawcze kompetencje to zarówno rozumowa ocena pozwalająca człowiekowi ogarnąć całość w pierwszej chwili zaistniałego w jego życiu zdarzenia, jak i nadanie sensu swojemu nowemu położeniu”²⁰. Powyższe kompetencje muszą być uzupełnione o zdolność budowania rozwiązań strategicznych w tworzeniu nowych struktur czynnościowych, a także kompetencji ewaluacyjnych związanych z oszacowaniem takich wartości, jak wolność i pokora. Nie bez znaczenia pozostają także kompetencje interpersonalne, wiążące się z odpowiedzialnością za siebie i swoje dalsze życie oraz umiejętności komunikacyjne dające możliwość dialogu i zrozumienia drugiego człowieka. Łatwo stwierdzić na podstawie powyższych konstatacji, że wszystkie te zakresy kompetencji nie są mocną stroną dzieci i młodzieży, głównie za sprawą słabości struktury *ego* na tym etapie rozwojowym. Przed systemem edukacji pojawia się zatem ważne zadanie, mogące pełnić istotną rolę w kształtowaniu dyspozycji niezbędnych każdemu

²⁰ T. Borkowska, *Przewycięzanie sytuacji kryzysowych ważnym zadaniem edukacji*, [w:] *Pedagogika wobec kryzysów życiowych*, *op. cit.*, s. 28.

człowiekowi w radzeniu sobie w trudnych sytuacjach. Przypomnijmy, że kryzysy, jeśli nie mają charakteru normatywnego wynikającego z praw rozwoju, spowodowane zostają przez określone zdarzenia. Takie zdarzenia mają też miejsce w szkole, czas zatem przyjrzeć się im bliżej.

Zdarzenia krytyczne w szkole

Krytyczne zdarzenia, o jakich tu wspomnimy w odniesieniu do ucznia i szkoły, wyrażają się emocjonalnie znaczącymi faktami różniącymi się od codzienności życia tego rodzaju placówki edukacyjnej. Wymagają zmiany dotychczasowego sposobu funkcjonowania, i choć mogą mieć zarówno znaczenie pozytywne jak i negatywne, to skupimy się tu tylko na ich ujemnym oddziaływaniu. W przypadku, gdy określonym niekorzystnym zmianom zachowania ucznia nie można przypisać jakiegoś istotnego zdarzenia zewnętrznego, wówczas istnieje duże prawdopodobieństwo, że mamy do czynienia nie z sytuacją kryzysową w dotychczasowym jej rozumieniu, ale z istnieniem określonego zaburzenia psychicznego. Zdarzenia krytyczne, które mogą wywoływać takie reakcje kryzysowe, wymienimy poniżej.

Przemoc wobec dziecka

Mówiąc o przemocy myślimy najczęściej o przymusie, który dokonuje się w świecie zewnętrznym w stosun-

ku do danej osoby. Jest to arystotelesowskie rozumienie pojęcia przymusu²¹. Człowiek jest wówczas zmuszony do działania wbrew własnej woli oraz podporządkowany dyktatowi kogoś innego²². Przemoc może być trafnie określona jako „forma władzy pozbawiona autorytetu”, jako „naga siła”²³, czyli zachowanie polegające na stosowaniu przewagi lub groźby jej użycia w celu naruszenia integralności człowieka w sensie fizycznym lub psychicznym, ograniczenie czyjejs wolności, a nawet pozbawienie kogoś życia. Przemoc jest zadawaniem bólu fizycznego lub psychicznego celem uzyskania własnych egoistycznych korzyści. Utrwalił się negatywny stereotyp, zgodnie z którym mężczyźni są głównymi sprawcami przemocy. W świetle praktyki polskich organizacji pozarządowych okazuje się, że zarówno mężczyźni, jak i kobiety sięgają po przemoc z równym zapamiętaniem, z tą jednak różnicą, że w przypadku mężczyzn częściej jest to przemoc fizyczna, natomiast kobiety częściej posługują się przemocą psychiczną²⁴. Jedno jest pewne – przemoc z reguły uderza w osoby najsłabsze. W rodzinie przemoc może zatem dotyczyć najczęściej słabej fizycznie kobiety lub słabeo psychicznie mężczyzny, ludzi starych oraz dzieci. Jest,

²¹ Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, t. 5, Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa 1996, s. 326.

²² Psycholodzy uwzględniają również przymus wewnętrzny, czyli rany zadawane samemu sobie (np. natręctwa) czy podobną przemoc (np. autoagresja), por. A. Gałdowa, *Psychologia przemocy. O potrzebie sformułowania psychologicznej teorii przemocy*, [w:] *Agresja i przemoc w świetle nauk przyrodniczych i humanistycznych*, M. Machinek (red.), Hossianum, Olsztyn 2002, s. 71-82.

²³ P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo „Znak”, Kraków 2006, s. 374.

²⁴ *Kobiety grożą mężczyznom*, „Rzeczpospolita”, 2008, nr 188, s. C-3.

co warto podkreślić, niezależna od statusu materialnego, kulturowego czy narodowości. Dzieci są częstym obiektem przemocy lub jej bolesnymi świadkami, albo jednymi i drugimi jednocześnie. W obu wypadkach zdarzenie takie pozostawia głęboki ślad w psychice dziecka. Dziecko będące ofiarą przemocy może nosić w sobie historie, które nigdy nie były lub nie mogły być opowiedziane. Pojęcie to ma w psychologii narracji nazwę „uciszenia” (ang. *silencing*)²⁵. Przykładowo, może się to odnosić do nadużyć seksualnych, gdy otoczenie dziecka nie życzy sobie usłyszenia pewnych faktów z tym związanych; nie przyjmuje ich niejako do wiadomości. Nie musi to świadczyć o swojej „zmowie milczenia”, ale jest wyrazem zakłopotania, że nie zna się sposobów pomocy dziecku lub że pewne fakty, wskutek zaniedbania, mogą obrócić się przeciw niemu. Niekorzystne następstwa takiej sytuacji powodują, że cała historia nie może niejako zostać opowiedziana do końca oraz istotna niejednokrotnie część doświadczenia zostaje niewypowiedziana, nie jest dzielona z innymi, nie stając się w ten sposób częścią podmiotowej tożsamości dziecka. Ma to oczywiste konsekwencje dla kształtowania i prawidłowego rozwoju jego osobowości.

Obecnie mówimy zazwyczaj o następujących rodzajach przemocy wobec dzieci:

- Przemoc fizyczna – jest użyciem siły i wskutek tego wywołaniem szeregu obrażeń (siniaki, okaleczenia, oparzenia, rany, złamania itd.). Jest rzeczą charak-

²⁵ K. Stemplewska-Żakowicz, *Koncepcje narracyjnej tożsamości. Od historii życia do dialogowego „ja”*, [w:] J. Trzebiński (red.). *Narracja jako sposób rozumienia świata*, GWP, Gdańsk 2002, s. 98.

terystyczną, że dzieci będące ofiarami tego rodzaju przemocy w rodzinie często na terenie szkoły ukrywają jej fakt, np. nie chcą się rozebrać w czasie badania lekarskiego lub zajęć wychowania fizycznego.

- Przemoc socjalna – wyraża się zaniedbaniem podstawowych potrzeb bytowych dziecka (nieodżywienie, brak higieny, brak leczenia w przypadku choroby, zaniedbany ubiór itd.). Ten rodzaj przemocy ujawnia się często w rodzinach patologicznych i wykazujących problemy alkoholowe.
- Przemoc emocjonalna – stanowi presję psychologiczną na dziecko prowadząc często do powstania głębokich urazów psychicznych oraz zachwiania poczucia wartości i pozytywnej samooceny u dziecka (upokarzanie, posługiwanie się dzieckiem w celu rozgrywania własnych konfliktów, izolowanie, stawianie dziecku nierealistycznych wymagań, pozbawianie autonomii itd.). Trzeba podkreślić, że ten rodzaj przemocy bywa często trudny do zauważenia w szkole.
- Przemoc seksualna – obejmuje bardzo szeroki zakres zachowań dorosłych wobec dzieci, których celem jest zaspokojenie seksualne sprawcy (od prowokowania rozmów o treści seksualnej, pokazywanie treści pornograficznych lub podejmowanie edukacji seksualnej w sytuacji, gdy dziecko nie jest do tego gotowe ze względu na swój rozwój psychoseksualny, po inicjowanie różnego rodzaju aktywności seksualnej z aktem seksualnym

włącznie). Warto, aby nauczyciele/wychowawcy mieli świadomość, że zdecydowana większość przypadków tego rodzaju przemocy nie zostaje ujawniona²⁶ (tym zagadnieniem zajmiemy się w dalszej części rozdziału).

Pomoc dziecku doświadczającemu przemocy powinna charakteryzować się szczególnym profesjonalizmem i znajomością choćby tylko podstawowych zasad interwencji kryzysowej. Wspomnimy tu o niektórych, najbardziej elementarnych regułach postępowania w takich sytuacjach.

1. Należy doprowadzić do rozmowy z uczniem, wyjaśnić mu cel spotkania i rozpoznać objawy krzywdzenia. Język, jakim rozmawiamy z dzieckiem, powinien być dostosowany do jego możliwości oraz stopnia rozumienia całej sytuacji.
2. Rozmowy takiej nie powinno się przeprowadzać w atmosferze sensacji czy szkolnej afery lub usiłowania udowodnienia za wszelką cenę, że przemoc taka miała lub ma miejsce, czy wywierać na dziecko jakkolwiek presję.
3. Warto na samym początku ocenić, czy dziecko nie wymaga pomocy lekarskiej, a jeśli tak, to należy mu ją zapewnić.
4. Konieczna jest też ocena stopnia bezpieczeństwa ucznia w domu czy szkole, po to, aby zapobiec dalszemu jego krzywdzeniu. W przy-

²⁶ Według badań, 90% ofiar wykorzystania seksualnego nigdy nie przyznaje się do tego faktu; za: K. Marzec-Holka, *Przemoc seksualna wobec dziecka. Studium pedagogiczno-kryminologiczne*, WSP Bydgoszcz 1999.

padkach koniecznych należy umieścić dziecko w pogotowiu opiekuńczym.

5. Powinno się w takiej sytuacji sporządzić dokładne notatki.
6. W większości przypadków, gdy stwierdzi się fakt przemocy lub wykorzystania seksualnego²⁷ dziecka, należy zwrócić się do wyspecjalizowanej placówki zajmującej się tego rodzaju pomocą psychologiczną oraz do policji.

Niezwykle istotną rzeczą, która często umyka uwadze interwenującego w takich momentach pedagoga, jest zachowanie szacunku wobec rodziców dziecka, nawet wtedy, gdy jedno z nich jest sprawcą przemocy, a drugie nie zapewniło mu należytej ochrony. Szacunek wobec rodziców ucznia nie oznacza, że pedagog się z nimi identyfikuje lub akceptuje ich zachowanie. Warto zapoznać się z odpowiednimi przepisami prawa, które regulują możliwość interwencji pedagoga w sytuację rodzinną ucznia²⁸. Wielu pedagogów uczestniczących w lokalnym systemie pomocy dla ofiar pomocy w rodzinie („Niebieska karta”²⁹) może uzyskać wszelkie informacje na ten temat.

²⁷ Autor przez wiele lat pracował w (nieistniejącej dziś) Poradni Psychoseksuologicznej dla Dzieci i Młodzieży, działającej w ramach Przychodni Medycyny Szkolnej w Częstochowie; placówka ta była przygotowana organizacyjnie i merytorycznie do pomocy szkole w opisywanych tu sytuacjach.

²⁸ Pomocą służą tu wszelkiego rodzaju poradniki, np. K. Kądziała, *Korzystaj z prawa. Poradnik dla osób pomagających ofiarom przemocy w rodzinie*, PARPA, Warszawa 1996.

²⁹ D. Sasal, *Niebieskie karty*, PARPA, Warszawa 1998.

Obok przemocy, jaką dziecko doświadcza w rodzinie, krzywda dziecka ujawnia się również na terenie szkoły, będąc źródłem podobnych w swym charakterze kryzysów. Dużo się na ten temat pisze w ostatnich czasach, nie poświęcimy więc temu zagadnieniu zbyt wiele miejsca. Zwrócimy uwagę jedynie na problemy najistotniejsze i najbardziej praktyczne z punktu widzenia pracy pedagoga szkolnego, bowiem oni najbardziej skarżą się na narastanie problemu. Liczne badania potwierdzają ich odczucia, choćby fakt, że około 85% uczniów warszawskich szkół podstawowych zetknęło się z przemocą rówieśniczą na terenie swojej szkoły, 35% dzieci znalazło się (raz lub kilka razy) w roli „ofiary przemocy”, z tego 1/4 doświadczała przemocy kilka razy w tygodniu, a 1/3 ofiar nikomu nie powiedziała o swojej sytuacji. Z przemocą szkolną mamy do czynienia wówczas, gdy któryś z uczniów jest atakowany w sensie fizycznym i psychicznym, a ze względu na nierównowagę sił nie może się bronić, ani w sposób skuteczny przeciwstawić napaści. Gdy taka sytuacja trwa dłuższy czas, wówczas mamy do czynienia z sytuacją znęcania się. Uczeń poddany tego rodzaju presji jest często uczniem wrażliwym i nieśmiałym, mającym trudności w zaistnieniu w grupie rówieśniczej, stąd często ma poczucie osamotnienia i opuszczenia. Jego postawę wobec innych może cechować niepewność, lękliwość i brak silniejszych związków z kimś w klasie; nie umie się bić, ani bronić. Zaobserwowano, że może mieć bliższe od przeciętnej kontakty z rodzicami, szczególnie z matką (ta bliskość często oznacza nadopiekuńczość). Jego postawa ma więc charakter pasywny, ale – o czym nie można

zapominać – może czasem przybierać też postać prowokującą, czy cechy zaczepności. Wówczas jest to najczęściej uczeń pełen niepokoju, wprowadzający wokół siebie chaos i zamieszanie, mający trudności z koncentracją uwagi, prowokujący do częstych konfliktów z kolegami. Uczniowie doświadczający przemocy bardzo rzadko zwracają się o pomoc do kogoś z dorosłych. Łatwo ich jednak rozpoznać, gdyż często są wyśmiewani, poniżani, czy przezywani. Mają ślady przemocy fizycznej lub brudne i zniszczone ubranie, ale nie chcą wyjaśnić, co się stało. Na przerwach spędzają czas samotnie z dala od innych. Nikt ich nie wybiera w czasie zajęć grupowych lub podczas lekcji kultury fizycznej. Rzadko zgłaszają się do odpowiedzi, a ich wyniki w nauce mogą być gorsze niż posiadane przez nich możliwości. Mają wyraźnie zaniżoną samoocenę. Patrząc na nich odnosimy wrażenie, że są dziećmi smutnymi i nieszczęśliwymi.

Trzeba też wspomnieć o dziecięcych sprawcach takiej przemocy. Tacy uczniowie z kolei charakteryzują się akceptacją, a nawet zafascynowaniem przemocą oraz jej atrybutami. Często są impulsywni, agresywni i nieposłuszni. Mają potrzebę górowania nad innymi, głównie za pomocą siły fizycznej. Złe doświadczenia wyraźnie niczego ich nie uczą, natomiast niski poziom lęku i niepewności oraz brak poczucia winy wpędza ich w kolejne kłopoty z wymaganiami szkoły. Rozpoznanie tego typu uczniów też nie jest trudne, gdyż często wobec nauczycieli i wychowawców są niegrzeczni lub nawet agresywni, choć niektórzy z nich wprost przeciwnie – mogą starać się być przymilnymi i udawać podporządkowanie. Bywają sprawni, zręczni

i sprytni w uzyskiwaniu tego, czego pragną. Nierzadko mają swoich „pretorian”, czyli kilka osób stanowiących rodzaj „świty przybocznej”. Otaczają się uczniami, którzy wprawdzie nie są inicjatorami aktów przemocy, ale będąc osobami niezbyt pewnymi siebie szukają oparcia w kimś silniejszym od nich, kto może nad nimi dominować. Sprawcy przemocy często negują normy życia szkolnego w wielu sferach, począwszy od wyników nauczania (choć nie jest to regułą), a skończywszy na wymaganiach związanych z dyscypliną.

Wiele jest przyczyn, dla których niektórzy z uczniów stają się dręczycielami innych. Z całą pewnością decydujące znaczenie ma tu atmosfera życia rodzinnego: brak ciepła i zainteresowania sprawami dziecka, ale też zbytnia pobłażliwość oraz powstrzymywanie się od stawiania mu określonych wymagań i nakreślania granic dla jego zachowań. Nie bez znaczenia jest obcowanie dziecka z przemocą domową i tą, jaką widzi w telewizji lub w grach komputerowych, gdzie agresywni bohaterowie stają się osobami godnymi naśladowania, skłaniającymi do identyfikacji. Uczniowie – sprawcy przemocy potrzebują pomocy w takim samym stopniu, jak ich ofiary, gdyż wzorce tego rodzaju zachowania często utrwalają się na przyszłe lata. Nie jest to zadanie łatwe, ale szkoła być może stanowi jedyną szansą dla tego typu dziecka na zmianę jego społecznie nieakceptowanych relacji z innymi. Początek oddziaływań powinien wiązać się z dobrą diagnozą przyczyn destrukcyjnych zachowań. Z reguły dobry skutek przynoszą regularne indywidualne rozmowy z dzieckiem, podczas których otrzymuje ono jasną i konkretną informację na temat niezgodnych z normami

zachowań. Spisana zostaje umowa związana z ich zmianą oraz konsekwencje w przypadku nieprzestrzegania tego zobowiązania. Uczeń musi doświadczać indywidualnej odpowiedzialności za swoje czyny. Pedagog nie może czuć się bezradnym w czasie tego rodzaju konfrontacji ze sprawcą przemocy. W przypadkach, gdy nie przynosi to spodziewanego skutku, może włączać sukcesywnie do rozmowy inne osoby: wychowawcę, dyrektora, rodziców, kuratora dla nieletnich lub policję. Za każdym razem uczeń powinien mieć stworzoną szansę i odpowiedni czas na zmianę postępowania. Uczeń winien być też poinformowany, że pilnie będziemy śledzić to wszystko, co robi. Nie obejdzie się też bez stosowania przemyślanych w sensie psychologicznym i dawkowanych w odpowiedni sposób nagród i kar. Prowadzenie grupy socjoterapeutycznej w szkole stwarza dogodną okazję do stosowania efektywnych oddziaływań w tym zakresie³⁰. Nie możemy również zapominać o ofiarach przemocy, bowiem na szkole spoczywa główny obowiązek zapewnienia dziecku poczucia bezpieczeństwa. Uczeń powinien otrzymać wyraźne zapewnienie ze strony dorosłych, że nie dopuszczą oni do dalszych aktów przemocy. Może chcieć podzielić się swoimi uczuciami obawy czy strachu, może też nie chcieć tego zrobić, milcząc. Należy to uszanować i żaden sposób nie może to wpływać na postępowanie pedagoga oraz jego stosunek do ucznia, który powinien być poinformowany na temat działania szkoły w tym zakresie. W uzasadnionych przypadkach należy zaprosić do rozmowy rodziców. Wspierając ucznia warto wskazywać

³⁰ J. Jagieła, *Socjoterapia w szkole. Krótki przewodnik psychologiczny*, RUBIKON, Kraków 2007.

mu jego mocne strony, dając szansę odreagowania napięć wiążących się z rolą ofiary oraz dostarczać realne sposoby radzenia sobie w sytuacjach przemocy. Nie należy jednak obarczać dziecka winą za zaistniałą sytuację, czy bagatelizować istniejący problem, dając mu łatwe i nieprzemyślane rady, które tylko utwierdzą ucznia w przekonaniu, że w sumie jest sam ze swoim kłopotem. Przemoc w szkołach stała się w wielu przypadkach poważnym problemem wychowawczym wymagającym skutecznego i przemyślanego działania, które może też zapobiegać innym sytuacjom kryzysowym.

Nadużycia seksualne i gwałt

Dziecko, które przeżyło nadużycie seksualne lub gwałt, doświadcza poważnego urazu psychicznego, który często prowadzi do rozwoju syndromu stresu pourazowego, o jakim będzie mowa dalej. Jeżeli nie dochodzi do profesjonalnej interwencji zaraz po ujawnieniu zdarzenia, a potem nie ma profesjonalnej psychoterapii, wówczas u ofiary rozwijają się z reguły objawy stanu transkryzysowego, mogące utrzymywać się przez wiele lat. W takich wypadkach mówi się o tzw. wtórnej wiktyimizacji, czyli zwiększonej podatności w późniejszym okresie na nadużycia seksualne lub innego rodzaju prześladowania. Jest to swoiste odtwarzanie fizycznej, seksualnej lub emocjonalnej napaści doznanej w dzieciństwie. O skali nadużyć seksualnych wobec dzieci niech świadczą wyniki badań, które wskazują, że nawet 38% dziewcząt i 11% chłopców

padło ofiarą molestowania seksualnego³¹. Jednak, podobnie jak i gwałt, liczba tego rodzaju zdarzeń stanowi tzw. ciemną liczbę, gdyż wiele przypadków nigdy nie zostaje ujawnionych. Ponad 90% osób nigdy nie przyznaje się do tego faktu³². Za wykorzystanie seksualne wobec dziecka uważa się jakąkolwiek aktywność seksualną zachodzącą między dorosłym a dzieckiem (w przypadku współżycia seksualnego nastolatków różnica ta wynosi ponad 5 lat). Według G.B. Frasera, nadużycia seksualne wobec dziecka obejmują szeroką skalę zachowań – od ingerencji bez kontaktu fizycznego (rozmowa o treści seksualnej, ekspozycja anatomii i czynności seksualnych, oglądactwo), kontaktu polegającego na pobudzaniu intymnych części ciała dziecka, kontaktów oralno-genitalnych, stosunków udowych, penetracji seksualnej, wyzyskiwanie dziecka przez pornografię i prostytucję, po przemoc połączoną z gwałtem³³.

Przykład takiego okrucieństwa ujawniono w kwietniu 2008 roku w Austrii. 73-letni dziś Josef Fritzl wiele lat temu uwięził w piwnicy i wykorzystywał seksualnie swoją 18-letnią wówczas córkę. Proceder trwał kilkanaście lat, w czasie których kobieta urodziła siedmioro dzieci. Jedno dziecko zmarło.

Podobny przypadek został ujawniony we wrześniu 2008 roku w miejscowości Grodzisk w województwie podlaskim, gdzie 45-letni mężczyzna Krzysztof B. gwałcił,

³¹ R.K. James, B.E. Gilliland, *Strategie interwencji kryzysowej*, op. cit., s. 298.

³² K. Marzec-Holka, *Przemoc seksualna wobec dziecka. Studium pedagogiczno-kryminologiczne*, WSP, Bydgoszcz 1999.

³³ Za: I. Pospiszył, *Przemoc w rodzinie*, WSiP, Warszawa 1994, s. 109.

bił, groził śmiercią i więził przez 6 lat swoją córkę, która w tym czasie urodziła dwóch chłopców, zrzekając się praw do nich zaraz po urodzeniu. Pierwszy kontakt seksualny miał miejsce, gdy dziewczynka miała niespełna 15 lat. Rodzina nie miała znajomych ani przyjaciół, izolowała się od otoczenia. Pracownicy socjalni nabierając podejrzeń skłaniali sterroryzowaną matkę i córkę do złożenia doniesienia policji³⁴.

Raport Rady Europy w sprawie kazirodztwa w Polsce stwierdził, że co roku ofiarami kazirodztwa pada 30 tys. dzieci, 75% przypadków dotyczy ojców i ich córek, policja jest zawiadamiana zaledwie w 2-3% podobnych sytuacji, a 60% przypadków ma miejsce w małych miastach i na wsiach³⁵.

Kiedy w kontakcie z rodziną ucznia nauczyciel lub pedagog może nabrać podejrzeń, że dochodzi do sytuacji wykorzystywania seksualnego dziecka? Dzieje się tak, gdy:

- Rodzina izoluje się od otoczenia, np. nikt jej nie odwiedza, nie ma znajomych ani przyjaciół.
- Występują rozmyte granice między podsystemem rodziców i dzieci, np. córka przejmuje rolę matki w codziennych obowiązkach.
- Ustaje aktywność seksualna między rodzicami, a ojciec nie szuka zaspokojenia seksualnego poza rodziną.

³⁴ Według statystyk policyjnych w roku 2007 zgłoszono 47 przypadków kazirodztwa, w roku 2006 ujawniono 26 przypadków, natomiast najwięcej, bo aż 59 przypadków miało miejsce w roku 1999.

³⁵ A. Filas, *Hańba domowa*, „Wprost”, 2000, nr 40, s. 28.

- Matka w sposób świadomy lub podświadomy zezwala na związek ojca z córką, np. jest osobą silnie zależną i podporządkowaną mężowi.
- Rodzinę charakteryzuje silny lęk przed porzuconiem i dezorganizacją.

W tym ostatnim przypadku należy zauważyć, że kazirodztwo dotyczy zarówno rodzin o tzw. typie unikania wewnętrznego konfliktu (unikanie siebie, permanentne napięcie w rodzinie, córka zostaje „delegowana” do odegrania seksualnej roli żony, perspektywa zerwania więzi rodzinnych jest źródłem silnego lęku), jak i rodzin o tzw. typie regulacji konfliktowej (dezorganizacja, przemoc, otwarte spory, kazirodztwo jawne w domu i jednocześnie skrywane na zewnątrz, poświęcenie córki odsuwa agresję ojca od matki, co stanowi cenę homeostazy rodzinnej). Mówiąc najprościej, wykorzystanie dziecka ma miejsce zarówno w rodzinach z pozoru spokojnych i bezproblemowych, jak też takich, w których ciągle słyszy się o awanturach, alkoholizmie i różnego rodzaju patologiach.

Dzieci wykorzystywane seksualnie mogą wykazywać szereg objawów, które nie powinny umknąć uwadze zaangażowanego w swoją pracę pedagoga. Mogą przychodzić zbyt wcześnie do szkoły i z niechęcią powracać do domu. Wykazują nadmierne zainteresowanie seksem i zabawami o tej tematyce z rówieśnikami. Mogą nadmiernie kompulsywnie się onanizować, czy zaczepiać i kokietować dorosłych. Dla nich czyjaś uwaga, troska i miłość zlewa się z seksem w oczywistą jedność. Nastolatki mogą uciekać z domu i oddawać się w tym czasie prostytucji. Dzieci albo

internalizują uraz i wtedy są wycofane, pasywne i depresyjne, albo go eksternalizują i wówczas są negatywistyczne, agresywne i złe. Mają tendencję do samoponizania i autodestrukcji. Chłopcy najczęściej dopuszczają się napaści seksualnej i terroryzują inne dzieci, kradną, kłamią i niszczą mienie, kierując swoją złość na zewnątrz. Natomiast dziewczęta postępują odwrotnie, kierując agresję do wewnątrz, wskutek czego dochodzi do autoagresji, zaburzeń odżywiania, picia alkoholu i zażywania narkotyków. Są nadmiernie czujne i niemal hipnotycznie zaabsorbowane sobą i własnym światem. Wtedy żyją niejako na pograniczu snu i jawy.

U nastolatków dość często zaczyna dochodzić do gwałtu na randkach lub w czasie różnego rodzaju imprez dyskotekowych. Nie bez znaczenia jest pojawienie się tzw. „pigułki gwałtu”, która ograniczając świadomość ułatwia dokonanie tego przestępstwa sprawcom. Nadużycia seksualne mogą jednak mieć również miejsce na terenie szkoły.

Za przykład skutków, do jakich w szkole może prowadzić tzw. „miękki gwałt” (obmacywanie, obnażanie, dotykanie piersi itd.), może służyć samobójcza śmierć 14-letniej Ani. Zdarzenie miało miejsce w październiku 2006 roku w Gimnazjum nr 2 w Gdańsku. Podczas nieobecności nauczycielki w klasie czterech kolegów rzuciło dziewczynkę na ławkę, zdarło z niej spodnie i bieliznę, dotykało w intymnych miejscach i symulowało stosunek seksualny. Piąty z napastników filmował całe zdarzenie, które trwało około 20 minut. Nikt, oprócz kilku dziewcząt,

nie reagował. Zapłakana uczennica uciekła do domu. Następnego dnia odebrała sobie życie.

Nie są to przypadki odosobnione. Zaledwie kilka dni po śmierci Ani, analogiczne zdarzenie miało miejsce w innej miejscowości, z tą różnicą, że uczennica po powrocie do domu powiadomiła o wszystkim matkę. Dyrektorka gimnazjum skomentowała to następującymi słowami: „To zdarzenie to zwykły żart. Nie można go porównywać do gdańskiej tragedii. Nie stało się nic niepokojącego. Tutaj zadziałała chyba zwykła histeria rodziców”³⁶.

Doprawdy, czy nie zdarzyło się nic niepokojącego w sytuacji, gdy jeden z napastników wciskał w krocze zapłakanej uczennicy kij od szczotki, udając, że jest to jego penis?

Gwałt, obok bardzo głębokiego urazu psychicznego, przynosi również konieczność zmagania się z różnego rodzaju problemami życiowymi, jak ciąża nastolatki, zarazenie chorobami przenoszonymi drogą płciową, czy innymi przykrymi dolegliwościami ciała. Stąd też gwałt inicjuje często kryzys psychologiczny o wyjątkowo trudnym przebiegu, którego leczenie powinno być powierzane odpowiednio przygotowanym do tego placówkom i specjalistom. Jednak ważne miejsce w profilaktyce napaści seksualnych mogą mieć różnego rodzaju programy profilaktyczne, szczególnie na poziomie szkół średnich, które informowałyby, jak unikać zagrażających sytuacji i jak reagować, kiedy gwałt zostanie popełniony.

³⁶ B. Jackowska, *Upodlona przez kolegów z klasy*, „Fakt” 2006, nr 254, s. 4.

W przypadku, gdy pedagog podejmie przypuszczenie, że doszło do gwałtu lub ma miejsce wykorzystywanie seksualne dziecka, powinien zachować zimną krew (nie czynić z tego szkolnej afery), zrobić dokładną notatkę na podstawie np. rozmowy z dzieckiem i jego rodzicami oraz zwrócić się o pomoc do odpowiedniej instytucji ochrony praw dziecka. W przypadku, gdy ma wątpliwości, co jest sytuacją dość częstą, niech pamięta, że tylko 5% skarg na seksualne molestowanie dziecka okazuje się fałszywymi. Interesujących danych dotyczących wiedzy pedagogów szkolnych na temat powyższych zagadnień dostarczają niektóre polskie badania. Wynika z nich, iż 70,7% badanych pedagogów wykazuje brak znajomości tematu, 24,6% słabą znajomość, a tylko 4,7% dobrze orientuje się w tej tematyce. Swoją wiedzę czerpią głównie z telewizji (75%) i prasy (65,4%), na dalszych miejscach pojawiają się znajomi (24,2%), czasopisma naukowe (21,8%) i książki naukowe (19,5%), natomiast swoją wiedzę ze szkoleń wskazało zaledwie 8,9% pedagogów³⁷. Powyższe dane są tak wymowne, że nie wymagają komentarza, choć trzeba jednocześnie zauważyć, że w świetle szeroko przeprowadzonych badań przeprowadzonych przez TNS OBOP na zlecenie rządu i ujawnionych w raporcie Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej, to właśnie pedagodzy szkolni są pierwszymi osobami, które dowiadują

³⁷ E. Jarosz, *Przemoc wobec dzieci. Reakcje środowisk szkolnych*, Wyd. UŚ, Katowice 1998.

się o krzywdzeniu seksualnym dziecka. Rzadziej dowiadują się o tym inni nauczyciele³⁸.

Katastrofy i wypadki

Katastrofa w definicji Światowej Organizacji Zdrowia (WHO) jest nagłym zakłóceniem, ekologicznym i psychologicznym, które znacznie przekracza możliwości funkcjonowania społeczności nim dotkniętej³⁹.

W praktyce są to najczęściej gwałtowne akty natury (powodzie, trzęsienia ziemi, wybuchy wulkanów, lawiny itd.), niespodziewane zdarzenia (pożary, wypadki drogowe, skażenia chemiczne itd.), epidemie, klęski głodu, czy wojny. W przypadku szkoły rzadko mamy do czynienia z tak dramatycznymi zdarzeniami, choć i one mają przecież miejsce, częściej natomiast dochodzi do różnego rodzaju wydarzeń, które nazywane mogą być raczej wypadkami niż w dosłownym tego słowa znaczeniu katastrofami, np. poważne poparzenie ucznia w pracowni chemicznej, wypadek na szkolnym boisku, poważne zatrucie wielu uczniów w szkolnej stołówce itd. Takie zdarzenia uświadamiają nam, że będąc żywym organizmem tak naprawdę nigdy nie możemy czuć się bezpiecznie. Nawet teraz, droga Czytelniczko/drogi Czytelniku, choćby w zaciszu domowych pieleszy może spotkać Cię niespodziewany wypadek, a co dopiero, gdy wychodzisz z domu. Stoisz, wydawałoby się

³⁸ Dane Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej, „Rzeczpospolita” 2008, nr 221, s. A-4.

³⁹ J. Szmagański, *Praca socjalna w sytuacji katastrof i klęsk żywiołowych*, „Praca Socjalna” 1997, nr 1, s. 7-11.

bezpiecznie, na przystanku autobusowym, w otoczeniu innych potencjalnych pasażerów, a tymczasem może cię dosięgnąć niefrasobliwość pijanego kierowcy, który stracił panowanie nad samochodem. Ofiarą możesz się stać wsiadając do każdego środka komunikacji, poczynając od pociągu a na samolocie skończywszy. Jest rzeczą ciekawą, choć do tej pory zbadaną tylko w niewielkim stopniu, iż wiele zwierząt na kilka chwil, godzin, dni, a nawet tygodni zachowuje się dziwnie przed zbliżającymi się kataklizmami przyrody (trzęsienia ziemi, erupcje wulkanów itd.). Być może nadmiernie zdając się na różnego rodzaju przyrządy pomiarowe człowiek zatracił zdolność odbierania sygnałów płynących z natury, a przecież przewidując kataklizmy mogliśmy uratować wiele istnień ludzkich. Śmierć, albo poważne zagrożenie własnego życia, należą do doświadczeń, które przez filozofów bywa określane jako „doświadczenie graniczne”, czyli takie, które odrywa nas od zwyczajnej codzienności i skierowuje naszą świadomość na wymiar ontologiczny – na doświadczenia, które bywają ostateczne, od których nie ma odwrotu. Są bowiem niespodziewane, nieodgadnione i nieobliczalne. Wypadki i katastrofy bywają z reguły zdarzeniami niezawinionymi przez człowieka, brak im premedytacji i intencjonalności, decydują tu siły przyrody, przypadek lub ślepy los. Praktycy interwencji kryzysowej zgodnie twierdzą, że tego rodzaju czynniki, podobnie jak i opisywane tu fakty innego rodzaju, są przyczyną poważnych kryzysów psychologicznych, jednak bywają one mimo wszystko słabsze niż tragiczne sytuacje

spowodowane rozmyślnie przez innego człowieka. Do takich okoliczności należą akty terroru.

Akty terroru

Pojęcie terroryzmu (łac. *terrere* – przestraszyć) weszło do użytku powszechnego za sprawą Wielkiej Rewolucji Francuskiej. Rząd rewolucyjny czując się zagrożony kontrrewolucją za sprawą Konwentu Narodowego, któremu przewodziła radykalna frakcja jakobinów pod przywództwem Maksymiliana Robespierre'a, wprowadził 30 sierpnia 1793 roku rządu terroru. Wynikiem tej decyzji były masowe egzekucje osób podejrzanych o zdradę. Słowo „terroryzm”, początkowo wypowiedane bez jakichkolwiek ujemnych konotacji, z czasem nabrało silnie negatywnego znaczenia, głównie o charakterze politycznym. Można powiedzieć, że terroryzm ma na celu wywołanie terroru, co oznacza wywołanie strachu u swych ofiar, zmuszenie ich do zrobienia rzeczy, których w normalny sposób nigdy by nie zrobili. „Musi to być akt szaleńczy, a jednocześnie symboliczny, całkowicie absurdalny, a zarazem bluźnierczy”⁴⁰. Terroryzm jest zatem pewnym rodzajem stosowania przemocy lub groźby jej użycia, a jego cechą charakterystyczną jest istnienie dwóch równoległych celów. Cel bezpośredni jest osiągany, gdy terrorysta podejmuje działania wobec niewinnych osób (np. wzięcie zakładników), chcąc w ten sposób spowodować, aby ofiary (zakładnicy, społeczeństwo, mass media) wpłynęły na podjęcie decyzji odnośnie do celu pośredniego (np. wypuszczenie z więzienia określonych osób, podjęcie pewnych

⁴⁰ P. Mazurkiewicz, *Przemoc w polityce*, Ossolineum 2006, s. 82.

decyzji politycznych itd.), który jest w gruncie rzeczy właściwym celem działania sprawcy. W akcie terroru niezbędne jest zatem istnienie niewinnych osób poddanych przemocy. Tak dzieje się np. w sytuacji wzięcia zakładników. Ofiary te, będące najczęściej osobami przypadkowymi, potraktowane są tu w sposób instrumentalny. Niewinność ofiar oraz posługiwanie się strachem jest więc narzędziem osiągnięcia swoich rzeczywistych celów. W przypadku, gdyby osobami tymi byli w jakimkolwiek sensie funkcjonariusze państwa (przedstawiciele rządu, żołnierze, policjanci itd.), wówczas mamy do czynienia z zamachem politycznym, a nie z terroryzmem w ścisłym sensie. Terrorysta nie obiera sobie za cel ataku polityka czy oficera z powodu, że takie działanie jest trudniejsze (łatwiej jest podłożyć bombę w metrze czy szkole, niż w siedzibie rządu), ale dlatego, że z jego punktu widzenia jest to niewystarczające i gorzej służy sprawie, o jaką walczy. Podkreślenie niewinności ofiar jest ważne z punktu widzenia naszych rozważań. Dzieci i szkoła mogą bowiem stać się, lub – co potwierdzają fakty – stają się wygodnym obiektem terroru.

Wymownym tego przykładem stały się wydarzenia, do jakich doszło w Osetii. 1 września 2004 roku szkoła podstawowa nr 1 w Biesłanie została opanowana przez oddział trzydziestu trzech napastników czeczeńskich. Po dwóch dniach szkołę odbiły rosyjskie siły zbrojne, milicja i uzbrojeni mieszkańcy. Wiele wskazuje na to, że akcja sił porządkowych nie była przygotowana należycie, co rodzi szereg spekulacji. Zginęło 323 zakładników, w tym 156 dzieci, wiele z nich zostało poważnie rannych. Jednak, jak

zauważa Piotr Mazurkiewicz, „[...] należałoby się zastanowić, w jakim stopniu nie był to czysty akt terroru, a raczej akt zemsty za śmierć setek czy tysięcy dzieci podczas obu czeczeńskich wojen”⁴¹.

Oto powody, dla których dzieci stają się lub mogą się stać zakładnikami terrorystów:

- Dzieci w zdecydowanej większości kultur stanowią, na skutek swojej niewinności i bezbronności, rodzaj nienaruszalnego społecznego fetyszu, z jakim ogół wiąże swoje nadzieje.
- Dzieci łatwiej sterroryzować i zastraszyć, gdyż terrorystami są osoby dorosłe.
- Dzieciom brak umiejętności samoobrony, która czasem pozwoliłaby wybrnąć z trudnej sytuacji.
- Nieszczęście dzieci jest silnym komunikatem medialnym, bez którego terroryzm nie może się obyć⁴².
- Dzieci wywołują intensywne uczucia współczucia w społeczeństwie, co w szczególny sposób gratyfikuje terrorystów.
- Bezbronność dzieci rodzi nacisk społeczny na decydentów, aby wykonali nawet najbardziej niemożliwe do realizacji oczekiwania sprawców terroru.

⁴¹ Tamże, s. 83.

⁴² O skali oddziaływania mediów może świadczyć choćby fakt, że gdy w czasie Igrzysk Olimpijskich w Monachium (1972 r.) organizacja Czarny Wrzesień porwała i zamordowała izraelskich sportowców, wydarzenie to obserwoowało w telewizji ok. 900 mln ludzi na całym świecie!

- Sytuacja dzieci stwarza przerażenie u tych, od których zależy spełnienie żądań zamachowców i dążenie załatwienia problemu bez narażania na szwank dziecięcych istnień.
- Dzieci niosą oczekiwania, że całe zdarzenie zostanie rozwiązane przez władze w sposób bezkrwawy, na czym w sposób oczywisty może najbardziej zależeć terrorystom.

Prowadzenie negocjacji z osobami dopuszczającymi się czynów terrorystycznych na terenie szkoły z całą pewnością nie należy do obowiązków ani kompetencji pedagoga lub dyrektora szkoły. Niemniej może się zdarzyć, że do przybycia odpowiedniej ekipy interwencyjnej i negocjacyjnej taka powinność spadnie na kogoś ze szkoły, kto będzie czuł moralną powinność reakcji, obowiązek zapewnienia bezpieczeństwa dzieciom. Wówczas należy pamiętać o poniższych zasadach⁴³:

- Zadbaj o własne bezpieczeństwo; nie bądź bohaterem. Trzymaj się poza zasięgiem broni porywacza.
- Unikaj prowokowania żądań, których negocjatorzy nie będą mogli lub nie będą chcieli spełnić.
- Nie targuj się i nie czyni ustępstw, których negocjatorzy nie będą mogli lub nie będą chcieli spełnić.
- Zwracaj uwagę na sygnały świadczące o stanie emocjonalnym sprawcy i zapamiętaj je, abyś mógł przekazać te informacje negocjatorowi.

⁴³ R.K. James, B.E. Gilliland, *Strategie interwencji kryzysowej, op., cit.* s. 707.

- Nie oferuj sprawcy nic, co ma charakter materialny. „Nic” oznacza wszystko: od szklanki wody po złoto Fortu Knox.
- Prawdopodobnie możesz obiecać, że policja nie znajdzie się na miejscu zdarzenia, szturmując od razu budynek⁴⁴. Ostatnią rzeczą, jakiej zyczyliby sobie funkcjonariusze policji, są ofiary w ludziach [tym bardziej w dzieciach].
- Minimalizuj powagę popełnionego przez porywacza przestępstwa. Rzeczy nigdy nie przedstawiają się tak źle, jak wyglądają, i każde przestępstwo może być przedmiotem targów z prokuratorem o rodzaj przedstawionych zarzutów.
- Nie nazywaj nikogo „zakładnikiem”, pytaj o „ludzi” („dzieci”, „uczniów”), nie o zakładników.
- Nie próbuj oszukiwać porywaczy lub okłamywać. Podstęp na pewno zostanie odkryty, czyniąc pracę negocjatora jeszcze trudniejszą.
- Nigdy nie mów zdecydowanie „tak” ani zdecydowanie „nie”, ustosunkowuj się do żądań porywacza. Rób uniki i bądź ostrożny.
- Nie sugeruj niczego porywaczowi, nie nasuwaj mu żadnych pomysłów.
- Jeżeli sprawca wydaje się mieć tendencje samobójcze, zapytaj go o to i przejdź do trybu pracy zapobiegania samobójstwom.

⁴⁴ Ponad 95% sytuacji związanych z wzięciem zakładników zostaje rozwiązanych bez użycia broni. Tamże, s. 677.

- Nie sprowadzaj na miejsce zdarzenia żadnych przyjaciół, szefów i nikogo innego (np. rodziców uczniów), chyba że negocjator zdecyduje o tym później. Jeżeli już tam są, to przypuszczalnie najlepiej będzie ich usunąć.
- Nie proponuj siebie na wymianę. Robiąc coś takiego, nie staniesz się bohaterem.

W przypadku ostatniego zalecenia skłonny byłbym polemizować, szczególnie wtedy, gdy zakładnikami są dzieci, a ja jestem ich opiekunem. I nie o żadne bohaterstwo tutaj chodzi, ale o zwykłą przyzwoitość. Oczywiście najlepiej, gdyby nauczyciel lub pedagog nie musiał stanąć przed koniecznością bycia zakładnikiem, ale bywa tak, że i on zostaje ofiarą tego rodzaju przestępstwa (tak działo się np. w Biesłanie). Wtedy warto pamiętać o podobnych zaleceniach z tej samej książki⁴⁵:

- Nie bądź bohaterem. Pogódź się z sytuacją i przygotuj się na czekanie.
- Stosuj się do poleceń. Spełnienie poleceń jest niezwykle ważne szczególnie w pierwszych minutach po pojmaniu.
- Nie odzywaj się, jeżeli się do ciebie nie zwróca.
- Niczego nie sugeruj.
- Staraj się odpoczywać i jeść.
- Starannie rozważaj opcje ucieczki.
- Poproś o pomoc, jeśli jej potrzebujesz.
- Wnikliwie wszystko obserwuj.

⁴⁵ Tamże, s. 707-709.

- Nie spieraj się.
- Bądź cierpliwy.
- Unikaj wyróżniania się.
- Traktuj porywaczy z szacunkiem.
- Nie pomniejszaj powagi sytuacji, próbując wprowadzać do niej elementy humoru.
- Nie próbuj sztuczek.
- Nie wprowadzaj porywaczy w zakłopotanie.
- Kiedy nadejdzie pomoc, stosuj się ściśle do poleceń oswobodzicieli.

Przyjęcie zasady nieatakowania w walce niewinnych ludzi i uznanie jej za bezwzględnie obowiązującą regułę zakłada jednocześnie, że terroryzm zawsze jest moralnie niegodziwy i niedopuszczalny. Ten pogląd nie jest jednak powszechny. Pojawiają się poglądy szukające uzasadnień dla takich czynów, nawet na gruncie etyki, szukające dopuszczalnych wyjątków dla „prawie absolutnych norm”. Nie będziemy się jednak tymi stanowiskami zajmować ze względu na ich oczywistą absurdalność.

Przytoczmy przykład planowanego aktu szkolnego terroru, o jakim donosiła prasa, który na szczęście się nie powiódł. Rzeczą miała miejsce na początku kwietnia 2008 roku w Stanach Zjednoczonych w miejscowości Chesterfield (Karolina Południowa). Jeden z uczniów postanowił wysadzić miejscową szkołę i w tym celu zgromadził odpowiedni materiał konieczny do budowy bomby. Zaniepokojeni rodzice wezwali policję, gdy do domu dostarczono około 5 kilogramów

saletry amonowej, składnika wielu materiałów wybuchowych. Informacje o planowanym działaniu chłopiec zawarł w prowadzonym przez siebie dzienniku. Umieścił tam również scenariusz samobójczego ataku oraz dokładne plany szkoły. Stworzył nagranie audio, w którym tłumaczy, dlaczego chciał wysadzić szkołę. W swoich notatkach wyraził podziw dla dwójki nastolatków, którzy przed dziewięcioma latami zabili w swojej szkole 13 osób, a potem popełnili samobójstwo. Na podstawie zabezpieczonych przez policję materiałów wybuchowych można było stwierdzić, że nastolatek chciał skonstruować bombę, która jak się szacuje, mogłaby zabić nawet kilkadziesiąt osób. Chłopiec był jednym z lepszych uczniów i nigdy nie było z nim kłopotów – zapewnia dyrektor szkoły średniej w Chesterfield. Przedstawiciel policji zauważył jednak, że nastolatek w sposób wyraźny nienawidził świata. Nienawidził ludzi innych od niego samego.

Zwracając uwagę na powyższe stwierdzenie, chciałbym podzielić się obserwacją wynikającą z własnej praktyki psychoterapeutycznej. Pracując z nastolatkami wykazującymi zaburzenia osobowości typu schizoidalnego⁴⁶ zauważyłem, że bardzo często w ich fantazjach na jawie lub w snach pojawiały się treści dotyczące

⁴⁶ Osoby charakteryzujące się schizoidalnymi zaburzeniami osobowości wykazują m.in. ograniczone życie uczuciowe zarówno pod względem własnego doświadczenia, jak i ekspresji uczuć; posiadają nieliczne związki społeczne, są wyobcowani, w sytuacjach towarzyskich bardzo lękliwi, nieufni i nieśmiali; bardzo często zrażają do siebie innych swoją nieadekwatnością i brakiem taktu; w ich fantazjach często pojawia się przemoc, chęć zemsty i odpłaty za doświadczanie wyizolowanie społeczne.

aktów terroru skierowanego na własną szkołę, kolegów i koleżanki z klasy, czy też nauczycieli. Być może ci właśnie uczniowie wykazujący podobne cechy charakterologiczne są sprawcami podobnych czynów? Nie znam jednak badań potwierdzających taką hipotezę. W literaturze przedmiotu odnaleźć można natomiast całą gamę innych zaburzeń osobowości sprawców podobnych czynów, od zaburzeń paranoidalnych, poprzez osobowość anty-społeczną, po narcystyczne cechy charakterologiczne⁴⁷. Nie wyczerpują one jednak pełnego zakresu zaburzeń psychicznych osób dopuszczających się podobnych czynów. Badania na ten temat wciąż trwają.

⁴⁷ R.K. James, B.E. Gilliland, *Strategie interwencji kryzysowej*, op. cit., s. 680-686.

Skutki zdarzeń kryzysowych

Często pojęcie kryzysu i stresu bywają w mowie potocznej używane zamiennie. Wiadomo jednak, że nie są to pojęcia równoważne. Ich wspólnym elementem jest złudne niejednokrotnie przekonanie, że one nigdy nie wystąpią. Takie mało realistyczne przeświadczenie odbiera nam szansę poradzenia się z jednym i z drugim, jako z pewnego rodzaju wyzwaniem, które jeśli jest optymalne, mobilizuje do działania, a jeśli przekracza pewne granice, staje się źródłem kryzysu. Przyjrzyjmy się zatem, czym jest stres.

Dzieci a stres

Życie pozbawione stresu nie jest możliwe, ani w gruncie rzeczy również pożądane. Oznacza śmierć lub w najlepszym razie potworną nudę. Stres, będąc reakcją organizmu na negatywne bodźce fizyczne i psychiczne, może doprowadzić do szeregu zaburzeń, ma jednak swoją pozytywną stronę, o której też warto pamiętać. Z dystresem, czyli

stresem o negatywnym znaczeniu, mamy do czynienia wówczas, gdy pewna ilość bodźców przekracza wytrzymałość danej osoby. Wywołowany jest przez dramatyczne zdarzenia losowe, ale powoduje go też ciągły hałas, pośpiech, czy nierealistyczne wymagania. Organizm sygnalizuje reakcję na stres podwyższonym pulsem i ciśnieniem krwi, napięciem mięśni, źrenice są rozszerzone, a słuch się wyostrza, zwiększa się wydzielanie adrenaliny i kortyzolu. Natomiast eustres, nazywany też pozytywnym stresem, jest wywołowany przez przyjemne i nieprzyjemne bodźce, ale nie przekracza z reguły pewnych granic i w konsekwencji mobilizuje organizm do wysiłku. Jest to sytuacja pewnego obciążenia, która staje się raczej wyzwaniem niż niebezpieczeństwem. Negatywne odczuwanie stresu pojawia się wówczas, gdy przy rozpoznaniu trudnej sytuacji stwierdzamy brak możliwości jej przezwyciężenia. Niezwykle niebezpieczny jest stres chroniczny powstający w wyniku ciągłego odczuwania napięcia oraz powtarzających się obciążeń. Człowiek ma wówczas poczucie, że nie kontroluje swojego życia i nie ma na niego wpływu. Tak więc, uwalniająca się wskutek stresu mobilizacja organizmu może nas wzmocnić, ale może też działać przeciwko nam. Wtedy, gdy pojawia się niebezpieczeństwo (sytuacje zagrażające życiu czy zdrowiu), dochodzi do niezwykle intensywnego mobilizowania sił i energii. Cała energia ma służyć zwalczaniu zagrożenia i w zależności od skali zaistniałej niebezpiecznej sytuacji ktoś podejmuje decyzje o walce lub ucieczce.

Typowy przebieg sytuacji stresowej przebiega w trzech fazach: od fazy alarmu przygotowującej organizm do tego,

aby zmierzyć się ze stresem, poprzez fazę sprzeciwu, gdy zapada wybór co do ataku lub uniku, po etap odpoczynku lub wycieńczenia, kiedy organizm powraca do swoich normalnych funkcji lub – gdy stresor nadal się utrzymuje – reakcja alarmowa ponawia się i powoduje ostatecznie wyczerpanie. Przyczynami powodującymi stres są wszystkie obiektywnie obciążające wydarzenia życiowe, takie jak katastrofy, tragedie czy wypadki losowe, ale należy pamiętać, że siła stresu zależy też od subiektywnej oceny indywidualnej. W określonej sytuacji ludzie zachowują się bowiem różnie nie tylko w zakresie przeżywanego stresu, ale także umiejętności uporania się z nim. Sposób, w jaki zareagują, zależy od wcześniejszych doświadczeń i ogólnej dojrzałości, tego czy wcześniej poradzi sobie z podobnymi zagrożeniami, a także zasobami, jakie posiadają oraz wiarą w siebie. Ukazuje to dobitnie, jak bezbronni w realnych sytuacjach niebezpieczeństw bywają dzieci nie posiadające z reguły tych atutów. Dzieci inaczej niż dorośli reagują na zdarzenia kryzysowe. Emocje dzieci są najczęściej niewerbalizowane, związane z doznaniem cielesnymi, i są niezróżnicowane. Stąd też, jak twierdzi Henry Krystal⁴⁸ w swoim psychodynamicznym modelu traumy, dzieci w sytuacjach krytycznych popadają w krańcową bezradność, ich emocje są intensywne i trudne do zmiany. Dorośli przewidują niebezpieczeństwa i blokują intensywne oraz raniące uczucia. Stosują postawy unikające oraz zobojętnienie wobec traumy poprzez paraliż w zachowaniu i sztywność myślenia. Jak więc widzimy, obrona w przypadku dorosłych jest intensywniejsza i bardziej

⁴⁸ Wybrane zagadnienia interwencji kryzysowej, op. cit., s. 147.

znacząca niż w przypadku wystawionych na niebezpieczne sytuacje dzieci. Badania przeprowadzone pod koniec XX wieku⁴⁹ dowodzą, że 72% dzieci w wieku od 7 do 11 lat oraz 81% nastolatków w wieku od 12 do 18 lat twierdziło, że odczuwali już w swoim życiu stres. Objawia się on najczęściej bólami brzucha i głowy (od 7 do 15% dzieci między 6 a 15 rokiem życia doświadcza bólów migrenowych głowy, a 6 do 30% cierpi na bóle brzucha bez organicznej przyczyny)⁵⁰. Inne objawy to zbyt chudnięcie lub otyłość, bezsenność, niepokój, apatia lub nadmierna nerwowość oraz trudności w koncentracji uwagi. I choć wobec pojęcia „szkoły bezstresowej” narosło wiele kontrowersji, mitów i nieporozumień, to źródła stresu, obok bolesnych doświadczeń rodzinnych, tkwią również w szkole. „Dotychczas uzyskane wyniki prac badawczych pozwalają wnioskować, że szkoła jest głównym stresorem w życiu dzieci i młodzieży”⁵¹ – stwierdza Rosemarie Portmann. Presja, jakiej poddane są dzieci, aby osiągać coraz lepsze wyniki nauczania, zaczyna się bardzo wcześnie i w świetle planowanych reform systemu oświaty ta granica przesunie się jeszcze bardziej. Presja społeczna stawia przed najmłodszymi takie wymagania i trudności, że nie są w stanie im sprostać. Nie bez znaczenia są tu również – a wielu nauczycieli twierdzi, iż jest to czynnik decydujący – wygórowane oczekiwania rodziców; tym wyższe, z im wyższych klas społecznych oni pochodzą. Również najbardziej popularne formy spędzania wolnego czasu, tj.

⁴⁹ R. Portmann, *Dzieci a stres. Istota zagadnienia*, Wydawnictwo JED-NOŚĆ, Kielce 2007, s. 19.

⁵⁰ Tamże, s. 20.

⁵¹ Tamże, s. 31.

przed telewizorem i przy komputerze, intensyfikują cały problem.

Przypomnijmy – sytuacji stresowych nie da się nigdy uniknąć. Nawet wychowywane w najlepszych warunkach dziecko nie jest w stanie uratować się przed nagłymi ciosami losu, czy przykrymi, a nawet dramatycznymi doświadczeniami życiowymi, ale rzecz w tym, aby nauczyć je, jak radzić sobie z powstającym wskutek tego stresem. Dzieciom warto zaszczepić realistyczne podejście do sytuacji stresowych. „W radzeniu sobie ze stresem pomaga odwołanie się do realistycznych osiągnięć. Bazuje ono na pozytywnych informacjach zwrotnych. Nie chodzi tu jednak o to, byśmy pocieszali dziecko na wyrost, bez przekonania czy cienia racji. Słowa: *jakoś to będzie, czy nie jest tak źle*, gdy fakty mówią co innego, nie pomagają. To samooszukiwanie, które powoduje, że odsuwamy rozwiązanie trudnej sytuacji – zamiast się z nią zmierzyć. Stres powróci wtedy ze zdwojoną siłą”⁵² – pisze jedna z autorek. Dzieci powinny być chronione przed zagrażającymi im sytuacjami, ale jednocześnie nie można nadmiernie bronić ich przed każdą trudnością czy naturalnymi przeciwnościami życia. Uczeń, który nauczył się, że może się zetknąć z różnego rodzaju komplikacjami niosącymi z sobą także żal i smutek i jednocześnie, a co najważniejsze, udało mu się te trudności pokonać, posiada w sobie potencjał rozwojowy pozwalający stawić czoła wielu przyszłym kłopotom. Zamiast uciekać przed sytuacją stresową lub sięgać po narkotyki, co jakże często zdarza się współczesnej młodzieży,

⁵² E. Sokołowska, *Stres można ujarzmić*, „Psychologia w szkole” 2000, nr 2, s. 33.

może nauczyć się aktywnie rozwiązywać problemy i dostosowywać do nich swoje reakcje emocjonalne, szczególnie wtedy, gdy samą sytuację zagrożenia trudno zmienić. Nie bez znaczenia jest tu wsparcie, które młody człowiek powinien uzyskiwać od świata dorosłych, z tym jednak, że to sami rodzice i nauczyciele powinni dostarczyć mu odpowiednich wzorców radzenia sobie w sytuacjach trudnych, a z tym bywa różnie. „Stres jest zaraźliwy. Kto sam jest zestresowany, wyzwala stres u innych i nie nadaje się raczej jako osoba wspierająca dzieci przy przezwyciężaniu stresu”⁵³. To ważne przesłanie dla wszystkich dorosłych.

Reakcje i zaburzenia po wystąpieniu traumy

Sytuacje traumatyczne, w jakich może znaleźć się uczeń, a więc takich, które nie mieszczą się w normalnych dziecięcych doświadczeniach, to przede wszystkim okoliczności zagrożenia życia jego samego lub osób jemu najbliższych: agresja i przemoc fizyczna czy psychiczna; bezpośrednie uczestnictwo w poważnych katastrofach, klęskach żywiołowych; śmierć lub akty gwałtu, nadużycia seksualne i prześladowania; bycie świadkiem powyższych zdarzeń. Odciska się to bolesnym piętnem na psychice dziecka poprzez naturalne reakcje posttraumatyczne, trwające od miesiąca do kilku miesięcy. W przypadkach, kiedy trwają one dłużej, mówimy o reakcji odroczonej, a gdy sytuacja taka utrzymuje się dłużej niż pół roku, opatru-

⁵³ Tamże, s. 50.

jemy to klinicznym terminem zaburzeń posttraumatycznych. Ale jednoznaczność terminologiczna daleka jest tu od doskonałości. Poszczególni autorzy wprowadzają własne pojęcia, które czasem różnią od poprzednich. Ważne jest uświadomienie sobie, że reakcje są odpowiedzią, często niezbyt długotrwałą, na zaistniały uraz⁵⁴, natomiast zaburzenia mają charakter przetrwały i znacznie dezorganizują funkcjonowanie jednostki. Trzeba tu jednak zaznaczyć, że reakcje dzieci różnią się niejednokrotnie od reakcji osób dorosłych, co wynika z ich bezradności. Stąd emocje dzieci są zdecydowanie mniej zróżnicowane i związane z licznymi doznaniem somatycznymi oraz nie są wyrażane w sposób werbalny. Reakcje dorosłych są też bardziej modulowane poprzez całą gamę mechanizmów obronnych psychiki.

Najbardziej typową cechą reakcji i zaburzeń traumatycznych jest nadmierne koncentrowanie się na dramatycznym zdarzeniu lub wręcz przeciwnie, unikanie wszystkiego, co się z tym wydarzeniem łączy. W przypadku dzieci jest to pojawianie się tej tematyki w zabawach i nawracających snach. Reakcje emocjonalne, natrętne myśli i zachowania nieadekwatne do sytuacji, drażliwość i gniew, szczególnie wtedy, gdy pojawiają bodźce mogące świadczyć, symbolizować czy przypominać o urazowych zdarzeniach. Może wystąpić tendencja do izolowania się od otoczenia. Dziecko może też przesadnie unikać wszel-

⁵⁴ Uraz to przykre doświadczenie, na które dana osoba nie była w stanie odpowiednio zareagować i go przepracować. Stąd też często wypiera je ze świadomości. Doświadczenia te działają w taki sposób, że osoba ta wydaje się być stale konfrontowana z danym urazem. Jest to swoiste wyzwanie, które niejako zmusza ją do reakcji w określony sposób.

kich uczuć i myśli związanych z traumą, nie pamiętać o nich oraz, co jest bardzo charakterystyczne – wykazywać zachowania regresywne, typowe dla wcześniejszych etapów rozwojowych. Jest lękliwe, czujne i niezwykle wyczulone na wszelkiego rodzaju bodźce zagrażające. Mogą pojawić się też różnego rodzaju reakcje fizjologiczne organizmu. Natrętne myśli i uczucia mogą przeplatać się z momentami zubożenia, pasywności oraz bezsilności. W planach życiowych dzieci mogą demonstracyjnie mówić o brakach perspektyw na przyszłość, np. niechęć do posiadania własnych dzieci, zakładania własnej rodziny czy spodziewanej śmierci. Trudności w koncentracji uwagi skutkują często obniżeniem wyników nauczania. Dziecko może również odczuwać nasilone poczucie wstydu, splamienia, zbrukania i winy, nawet wtedy, gdy istnieją ewidentne dowody jego niewinności. Obserwowany jest także spadek zaufania do ludzi, szczególnie wówczas, kiedy zdarzenie traumatyczne było zawinione przez konkretne osoby, a nie przez sytuacje losowe. W psychoterapii pojawia się też niejednokrotnie pojęcie stanu transkryzysowego, kiedy nierozwiązane wcześniej problemy i negatywne emocje związane z zaistniałym wcześniej kryzysem są nieświadomie przenoszone na nowe sytuacje i odmienne okoliczności. Dla przykładu, negatywne emocje, jakie nastolatek wciąż żywi do zmarłego ojca, są „przenoszone” na inne autorytety, np. nauczyciela.

Typowa reakcja na zaistniałe dramatyczne wydarzenie przechodzi przez trzy dopełniające się stadia⁵⁵. Pierwsze

⁵⁵ Wyróżnili je D.A. Rund i J.C. Hutzler, za: *Wybrane zagadnienia interwencji kryzysowej*, op. cit., s. 147.

wyróżnia się rodzajem odrętwienia psychicznego, brakiem odczuć, apatycznością i wyczerpaniem.

Dana osoba ma trudności w podejmowaniu decyzji, jest wewnętrznie rozbita i skarży się na wyobcowanie. Czasem też przesadnie zajmuje się nieistotnymi szczegółami lub czynnościami. Można odnieść wrażenie, że jest to rodzaj psychicznej obrony przed napływającymi trudnymi do akceptacji bodźcami. Trwa to z reguły do kilku dni po traumatycznym zdarzeniu. Drugi etap charakteryzuje się świadomością zaistniałej sytuacji i związaną z tym depresją, która może utrzymywać się od kilku dni do dwóch lat. Ostatnim stadium jest ciągnąca się przez lata złość, wściekłość i gniew, oraz chęć rewanżu, szczególnie wówczas, gdy wydarzenie było zawinione przez konkretnego człowieka. W przypadku, gdy stadia te utrzymują się dłużej niż przez pół roku, są dowodem na powstanie zaburzenia psychicznego w postaci zespołu stresu pourazowego.

Zespół Stresu Pourazowego (PTSD – ang. *post-traumatic stress disorder*) jest ściśle zdefiniowanym syndromem lękowym⁵⁶, którego pełną charakterystykę można znaleźć w książce Bohdana Dudka pt. *Zaburzenia po stresie traumatycznym*⁵⁷, poświęconej w całości temu zagadnieniu. Ze względu na szczupłość miejsca i rozległości problematyki⁵⁸

⁵⁶ Dokładne kryteria diagnostyczne PTSD zamieszczono w dodatku na końcu książki.

⁵⁷ B. Dudek, *Zaburzenia po stresie traumatycznym*, GWP, Gdańsk 2003.

⁵⁸ W latach 1974-1989 odnotowano 698 publikacji na ten temat, w latach 1990-1995 już 1400, a w latach 1996-1999 aż 1702; za: R.K. James, B.E. Gilliland, *Strategie interwencji kryzysowej*, op. cit., s. 175.

skupimy się tu tylko na specyfice tego rodzaju zaburzenia w odniesieniu do dzieci.

Na wstępie trzeba zaznaczyć, że zawarte w tej klasyfikacji kryteria diagnostyczne (tak jak i w klasyfikacji ICD-10) zostały opracowane na podstawie badań przeprowadzonych wśród osób dorosłych, co oznacza, że w stosunku do dzieci są mało precyzyjne, choć w jakimś zakresie możliwe do zastosowania. Powód tego stanu jest oczywisty – dzieci, szczególnie małe, nie potrafią precyzyjnie werbalizować swoich stanów psychicznych i trudno z nimi przeprowadzać długie oraz wyczerpujące wywiady kliniczne.

Objawy PTSD obserwowane u dzieci są bardzo zbliżone do tych, które występują u osób dorosłych, można jednak zauważyć pewne istotne różnice. Nie przeżywają one przeszłości w sposób podobny jak dorośli, ale powracają do traumatycznego urazu poprzez treści i charakter zabaw. Koszmarne sny są bardziej zgeneralizowane i nie dotyczą samego traumatycznego zdarzenia, ale pojawiają się przerażające zmyślenia, potwory lub sytuacje zagrożenia, w których pomocy udzielają innym ludziom lub zwierzętom. Dzieci wyrażają też obawy o przyszłość, mówiąc, że prawdopodobnie nigdy nie dorosną. Są przekonane, że potrafią przewidywać i przepowiadać przyszłość. Mówią o groźnych wydarzeniach, które mogą dopiero nadejść. Doświadczają też często licznych dolegliwości psychosomatycznych, np. zaburzeń apetytu, pojawiają się bóle brzucha lub głowy itp. Przeżyta trauma pozostawia, podobnie jak u osób dorosłych, mniej lub bardziej trwałe skutki. Traumatyczne doświadczenia mogą też mieć wpływ na osiągnięcia szkolne. Badania adolescentów z Bejrutu, którzy ujawnili cechy

stresu pourazowego, wykazały, że mieli gorsze osiągnięcia szkolne zarówno w porównaniu z adolescentami, którzy nie doświadczyli traumy, jak i z tymi, którzy doświadczyli traumy, ale nie wykazywali objawów PTSD⁵⁹. Z kolei badania grupy dzieci w Stanach Zjednoczonych, które przeżyły uprowadzenie szkolnego autobusu⁶⁰, wykazały, że nawet po czterech latach od zaistniałego incydentu u wszystkich uczniów można było stwierdzić symptomy posttraumatyczne! Czyż to nie dramatyczny wskaźnik: u wszystkich dzieci, które przeżyły uraz, i nawet po czterech latach? Podobnie długotrwały wpływ dramatycznego przeżycia można było obserwować u polskich dzieci po rozległej powodzi, jaka miała miejsce w lipcu 1997 roku. Nawet po dwudziestu miesiącach można było stwierdzić utrzymywanie się objawów stresu pourazowego, stanów depresji i izolacji⁶¹.

Dziecięce traumy

Wszystko wskazuje na to, że brak rozwiniętych struktur poznawczych oraz moralnych, a także rozwojowa słabość struktury *ego* powodują, iż dzieci reagują na przeżycia

⁵⁹ *Psychoterapia. Teoria. Podręcznik akademicki*, L. Grzesiuk (red.), ENE-TEIA. Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Warszawa 2005, s. 265.

⁶⁰ Badania przeprowadzone w 1995 roku przez Leonorę Terr, znawczynię problematyki stresu pourazowego u dzieci, za: W. Sikorski, *Praktyczne wskazania do diagnozy i interwencji kryzysowej w przypadku osób po doznanych urazach*, [w:] *Kryzys, interwencja i pomoc psychologiczna. Nowe ujęcie i możliwości*, D. Kubacka-Jasiecka, K. Mudyń (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2005, s. 181.

⁶¹ A. Bokszczanin, *Psychologiczne konsekwencje powodzi u dzieci i młodzieży*, „Psychologia Wychowawcza”, 2000, nr 2-3, s. 172-181.

traumatyzujące w sposób odmienny od osób dorosłych. Żłudne jest przekonanie, że dzieci niewiele rozumieją i tego rodzaju kłopoty ich nie dotyczą, skoro emocjonalną zdolność zapamiętywania urazów mają nawet niemowlęta. Choć dzieci zachowują się inaczej, to nie są bardziej elastyczne i zdolne do adaptacji niż dorośli po urazie, który wcale ich nie „hartuje”, jak można by czasem sądzić, ale uruchamia mechanizm większej destrukcyjnej kontroli nad otoczeniem. Urazy doznawane w dzieciństwie dzieli się na dwie grupy. Typ pierwszy urazów charakteryzuje się gwałtownością, ale krótkim okresem trwania. Natomiast typ drugi dotyczy urazów długotrwałych w następstwie powtarzających się przeżyć traumatycznych, których konsekwencją jest nagminne zaprzeczanie i odrętwienie psychiczne. Urazy pierwszego typu pozostawiają głęboko wryte w pamięć bolesne wspomnienia, do których powraca się w postaci ruminacji⁶² będących próbami oceny zdarzenia, racjonalizacji i chęci precyzyjnego umiejscowienia traumy w czasie. Przeszłość jest boleśnie utrwalona, ale pojawia się godna zauważenia zdolność przywoływania szczegółów zdarzenia przy braku umiejętności nazywania emocji, jakie im towarzyszyły. Dzieci stają się zobojętniałe na ból, tracą empatię i nie są w stanie przyjąć trudnych uczuć będących następstwem traumy. Unikają także bliskości i intymności psychicznej. Są skłonne opowiadać o tym na okrągło, ale jednocześnie wymazane są z pamięci całe obszerne fragmenty wydarzenia. W przypadku, gdy dziecko znajdzie przyczynę zdarzenia, niejednokrotnie

⁶² Ruminacje (łac. *ruminatio* – „przeżuwanie”) – natrętne myśli i niekończące się rozważania.

pojawia się poczucie winy w rodzaju: „Mogłam nie iść tamtędy”, „Gdyby wtedy mnie nie było w szkole”, „Mogłam bardziej uważać” itd. Dzieci często odtwarzają dramatyczną sytuację poprzez zabawy, do których wciągają rówieśników (można to zaobserwować choćby w zabawach „w wojnę” u dzieci znajdujących się w obszarach konfliktów zbrojnych, a u dorosłych w tzw. „grupach rekonstrukcji historycznej”).

Zabawy dzieci są jednak bardzo wyraźnie obciążone dramatem, zawężone do określonej tematyki i pozbawione radości. Nastolatki mogą natomiast nieświadomie odtwarzać traumę poprzez zachowania destrukcyjne: wagarowanie, używanie narkotyków i picie alkoholu, podejmowanie ryzykownej aktywności seksualnej, brawurową jazdę samochodami czy motocyklami, kradzieże i napady lub zaopatrywanie się w broń.

Przy urazach drugiego typu następuje wypracowanie strategii przetrwania i radzenia sobie z długo trwającą traumą przez różnorodne mechanizmy obronne psychiki: zaprzeczanie, odrętwienie, tłumienie, stany dysocjacyjne i amnestyczne, autoagresję i autohipnozę. Bez znajomości prawdziwych przyczyn problemu mniej wprawni psychologowie diagnozują dziecko lub nastolatka jako osoby z zaburzeniami zachowania, koncentracji uwagi, czy stany depresyjne. Wszystkie te problemy mają oczywisty wpływ na osiągnięcia szkolne ucznia. Powstaje specyficzna i wielce skomplikowana psychologicznie relacja między dzieckiem a sprawcą traumy, który stosuje często wiele technik psychomanipulacji i zastraszania oraz ukrytych działań mistyfikacyjnych. Za przykład może posłużyć choćby ka-

zirodztwo, gdzie dziewczynka jest z jednej strony córką swego ojca, a z drugiej strony partnerką seksualną. Taka mieszanina ról musi w oczywisty sposób prowadzić do zaburzeń tożsamości. Sytuacja dziecka jako ofiary bywa szczególnie trudna, gdyż dzieci czy nastolatki znajdują się w wyjątkowej zależności emocjonalnej od swoich rodziców (również prawnej) i jako takim bardzo trudno jest im zgłosić fakt przemocy. Rozwój relacji między sprawcą traumy a ofiarą przebiega przez szereg etapów. Na początku jest bunt i niedowierzenie w to, co się dzieje. Sprawca musi wówczas dołożyć wiele starań, aby fakt przemocy czy nadużycia nie został ujawniony. Potem ofiara doświadcza uczucia bezradności, szczególnie wtedy, gdy ma poczucie, że nie może oczekiwać pomocy z zewnątrz. Na koniec przychodzi refleksja i złudne poszukiwanie dobrych stron w całej sytuacji oraz pogodzenie się ze swoim losem. Należy też pamiętać, że każda próba nieudanej ucieczki od tego rodzaju relacji osłabia ofiarę.

To specyficzne poszukiwanie przez ofiarę dobrych stron prześladowcy nosi nazwę „syndromu sztokholmskiego”. Można tu zacytować stwierdzenie znakomitego filozofa Marka Hasa: „[...] istnieje pewna naturalna więź łącząca żywe istoty, przenikająca cały wszechświat i wyrażająca się uczuciem sympatii. Wiemy z doświadczenia, że nawet wrogowie odczuwają nić łączącą ich istnienie, w stosunku do której wrogość i agresja są czymś wtórnym. Istoty czujące są wrażliwe na swoją obecność nawet wtedy, gdy się nienawidzą”⁶³.

⁶³ M. Has, *Uniwersalizm etyczny*, „Arcana” 2007, nr 6 (78), s. 159-160.

Urazy pierwszego i drugiego typu najlepiej podsumowują pytania, jakie mogą pojawić się u dziecka. W pierwszym wypadku jest to pytanie: „Jak mogłem tego uniknąć?”, w drugim: „Co zrobić, aby tego p o n o w n i e uniknąć?” Niekiedy dochodzi jednak do przejścia urazu typu pierwszego w uraz typu drugiego. Zdarza się to wówczas, gdy w następstwie nagłego traumatycznego zdarzenia (np. wypadku) dziecko przez czas dłuższy jest poddawane licznym bolesnym zbiegom (np. długo trwająca hospitalizacja). Gdy dziecko wychodząc z bolesnej jednorazowej traumy zostało boleśnie okaleczone lub upośledzone, zachowuje wspomnienie zdarzenia, wypracowując sobie jednocześnie mechanizmy obronne charakterystyczne dla przetrwałego urazu. Skutki zdarzeń urazowych ujawniają się nie tylko w bliskiej perspektywie, ale często przenoszone są na życie dorosłe, będąc przyczyną występowania wielu zaburzeń, od zaburzeń lękowych i problemów charakterologicznych, myślenia urojeniowego, stanów dysocjacji, tendencji samobójczych, aktów samoagresji, po zaburzenia odżywiania. Zaobserwowano również zwiększoną w takich przypadkach tendencję do ulegania wypadkom lub podlegania częstszej agresji ze strony innych osób, tworzenia nieudanych związków małżeńskich, czy nadużywanie środków psychoaktywnych. W życiu dorosłym to zmasowane zaprzeczanie traumie będzie skutkowało powstawaniem całego szeregu zaburzeń osobowości, od narcystycznych poczynając, po zaburzenia antyspołeczne, unikowe, czy najpoważniejsze, jakimi są tzw. zaburzenia z pogranicza (*borderline*). Jest to zatem wystarczające uzasadnienie do podejmowania zarówno wczesnej inter-

wencji psychologicznej, jak i długotrwałych programów psychoterapeutycznych adresowanych do dzieci i młodzieży. Psychologiczne skutki zdarzeń traumatycznych dotyczą jednak nie tylko same ofiary, ale również tych wszystkich, którzy niosą im pomoc.

Zmęczenie pomocą

Praca z osobami, które doznały urazów psychicznych w następstwie trudnych zdarzeń, takich jak katastrofa, przemoc, gwałt, czy samobójstwo, niesie z sobą znacznie więcej obciążeń niż każda inna forma udzielania pomocy psychologicznej. Pomagający podlega oddziaływaniu silnych uczuć, takich jak: przerażenie, panika, rozpacz, żal, ale też wrogość lub wściekłość. Wpływają one na psychikę interwenta tym silniej, im bardziej identyfikuje się z wykonywaną pracą, koncentruje się na potrzebującym pomocy oraz jego traumie, oraz im bardziej, co nie jest tu bez znaczenia, empatia oraz współczucie nie jest mu obce. Wpływ tego rodzaju emocji bywa tak sugestywny i silny, że wywołuje niejednokrotnie u osoby udzielającej pomocy lub kogoś z rodziny uczucia i objawy podobne do tych, jakich doświadcza ofiara. Zachodzi naturalna indukcja czyichś stanów psychicznych. Pomagający mogą zatem odczuwać strach i popłoch, bezradność i chęć zemsty, luki pamięci i ciągłe napięcie psychiczne, poczucie izolacji i pojawiające się nagle niekontrolowane wybuchy gniewu. Tego rodzaju doświadczenia pojawiają się zarówno na jawie, jak i w czasie koszmarnych snów lub fantazji. Trzeba podkreślić, że jest to naturalna reakcja na stres wynikający z charakteru pracy.

Ale co najbardziej interesujące, z punktu widzenia interesującej nas problematyki, weryfikacji zaczyna ulegać również system przekonań osoby udzielającej pomocy. Jeżeli terapeuta miał wcześniej idealistyczne i pełne wiary w dobro ludzkiej natury przekonania, po zetknięciu się z okrutną przemocą czy realnością zła oraz doświadczanej krzywdy może stać się osobą cyniczną, pesymistyczną, zgorzkniałą, czy pozbawioną zaufania do innych. Szczególne znaczenie w zmianie schematów poznawczych ma potrzeba centralna (najmniej zaspokojona). „Jeśli u terapeuty potrzeba niezależności jest potrzebą centralną, to w pracy z ofiarą gwałtu będzie przeżywać przede wszystkim obawę przed zniewoleniem i wywieraniem przymusu. Gdy natomiast ważna jest potrzeba bezpieczeństwa, terapeuta skupi się wyłącznie na dostrzeganiu potencjalnych zagrożeń”⁶⁴. Świadomy tego mechanizmu pedagog może lepiej rozumieć pojawiające się u niego reakcje, szczególnie wtedy gdy potrafi profesjonalnie kontaktować się ze swoimi niezaspokojonymi potrzebami. Zespół tego rodzaju objawów nosi nazwę zastępczej traumy lub jest określany jako „zmęczenie współczuciem”⁶⁵. Gdy taki stan utrzymuje się przez dłuższy czas, nabiera charakteru chronicznego i jest nierozpoznany przez osoby niosące pomoc, wówczas możemy mówić o sytuacji patologicznej. W konsekwencji dochodzi do zjawiska określanego jako wypalenie zawodowe, które jest skutkiem długotrwałego stresu związanego z pracą i braku możliwości radzenia sobie z nim. Stres

⁶⁴ Wybrane zagadnienia interwencji kryzysowej, op. cit., s. 201.

⁶⁵ I.L. McCann, L.A. Pearlman, *Vicarious traumatization: a framework for understanding the psychological effects of working with victims*, „Journal of Traumatic Stress” 1990, nr 1, s. 131-147.

jest tu poczuciem braku równowagi między stawianymi przez otoczenie wymaganiami a wydolnością określonej osoby, która nie może go złagodzić i nie może też liczyć na jakiegokolwiek wsparcie. W konsekwencji, w następstwie długo utrzymującej się sytuacji nacisku ma poczucie pokonania i psychicznego oraz fizycznego wyczerpania. Usiłuje czasem złagodzić ten stan zmieniając pracę lub zawód, „uciekając” w choroby psychosomatyczne, uzależniając się od narkotyków lub alkoholu, a w momentach skrajnych usiłując popełnić samobójstwo.

Zespół objawów wypalenia jest niezwykle szeroki. Wymienimy tu kilka sfer:

- psychiczna – poczucie pustki i bezsensu życia, objawy depresyjne, zmienność nastroju, bezradność i znudzenie, zmieniony negatywnie obraz własnej osoby, brak poczucia humoru itd.;
- fizyczna – wyczerpanie i zmęczenie, zmniejszona odporność objawiająca się licznymi chorobami i dolegliwościami, objadanie się lub chudnięcie, zaburzenia cyklu miesięczkowego u kobiet itd.;
- behawioralna – obniżona wydajność pracy, trudności w koncentracji, nieradzenie sobie z drobnymi problemami, poczucie braku kontroli, uleganie częstym wypadkom itd.;
- interpersonalna – izolacja i wycofywanie się z kontaktów społecznych, utrata dotychczasowych znajomości i brak autentyczności, brak czerpania przyjemności z relacji z innymi, interpunitivność tj. traktowanie obciążeń jako zawinionych przez siebie itd.

Wszystkie powyższe dolegliwości są konsekwencją ryzyka zawodowego, a nie skutkiem jakiegoś rodzaju słabości psychicznej, braku zapału do pracy, czy braku odpowiednich kwalifikacji. Przyczyną wypalenia, o czym rzadziej się wspomina, a co w kontekście interwencji kryzysowej nierzadko może się pojawić, bywa także silny uraz, jakiego ktoś doświadczył w pracy, np. atak na swoją osobę, samobójstwo osoby, której udzielało się pomocy itd. Decydującą rolę odgrywają tu takie czynniki, jak:

- brak wyrazistości pełnionej roli zawodowej, przejawiający się niejednoznacznością praw, metod, celów i sposobów rozliczania się ze swojej odpowiedzialności;
- konflikt pełnionych ról – stawiane wymagania są ze sobą nie do pogodzenia;
- przeciążenie obowiązkami, gdy wymagania zawodowe są zbyt wielkie;
- niewymierność pracy – rezultaty nie wpływają na uznanie, sukces czy docenienie przez przełożonych;
- izolacja społeczna – poczucie, że nie ma się wsparcia ani w danej instytucji, ani poza nią;
- brak autonomii – samodzielność i możliwość decydowania jest skutecznie ograniczana przez system biurokratyczny instytucji⁶⁶.

Głównymi przyczynami syndromu wypalenia jest praca w zawodach wymagających dużego zaangażowania w relacje z innymi ludźmi, takich jak psychologowie i psy-

⁶⁶ R.K. James, B.E. Gilliland, *Strategie interwencji kryzysowej*, op. cit., s. 726.

choterapeuci, lekarze i pielęgniarki, pracownicy socjalni, księża i urzędnicy, oraz nauczyciele, szczególnie nauczyciele szkół podstawowych⁶⁷. We wszystkich tych zawodach poświęcenie odgrywa ogromną rolę, przy jednoczesnym dużym wysiłku psychicznym, a czasem też fizycznym, konieczności brania odpowiedzialności za innych i braku równowagi w zakresie tego „co się daje”, a tego „co się w zamian otrzymuje”. Wyraża się to choćby niskim uposażeniem i niejednokrotnie również niskim prestiżem społecznym.

Wykonywanie z dużym zaangażowaniem wymienionych wyżej zawodów niejednokrotnie prowadzi do deformacji osobowości. Nie pozostaje zatem nic innego jak wybrać arystotelesowską zasadę „złotego środka” lub konfucjańską „królewską drogę” i znaleźć równowagę dla własnej gorliwości, sumienności i odpowiedzialności z jednej strony, oraz lekkomyślności i zdystansowania z drugiej strony. Taką postawę równowagi w swoim zaangażowaniu w pomocy określa się jako „zdystansowane uczestnictwo”⁶⁸ lub „rozważne zaangażowanie”⁶⁹, lub też jako „spokojnie unosząca się uważność”. Jest to równowaga pomiędzy nadmierną empatyczną koncentracją na osobie przeżywającej kryzys, która nieuchronnie musi prowadzić do nieświadomej identyfikacji, a obojętnością, niewrażliwością, chłodem emocjonalnym i nadmiernym

⁶⁷ J. Wojciechowska, *Syndrom wypalenia zawodowego*, „Nowiny Psychologiczne” 1990, nr 5-6, s. 83-91.

⁶⁸ E. Aronson, A.M. Pines, D. Kafry, *Ausgebrannt. Vom Überdruß zur Selbstentfaltung*, Klett-Cotta Verlag, Stuttgart 1989.

⁶⁹ J. Jagieła, *Rozważne zaangażowanie*. „Psychologia w szkole” 2007, nr 4, s. 115-122.

dystansem. Równowaga między tym co wewnętrzne, czego doświadcza osoba udzielająca pomocy skupiając swoją uwagę na pojawiających się myślach, uczuciach i podejmowanym działaniu, a wszystkim tym co dzieje się na zewnątrz niego i wymaga interwencji. Taka postawa zapewnia pewien rodzaj specyficznej psychicznej stabilności, emocjonalnego opanowania oraz uważnej rozważliwości, emocjonalnego opanowania oraz uważnej rozważliwości. Rozważliwość, która pozwala zachować zimną krew i opanowanie, spokój i cierpliwość, nie pozbawionej jednak pewnej dozy swobody połączonej z niezłomnością, czy zdecydowaniem. Ma to wyjątkowe znaczenie w sytuacjach nieprzewidywanych lub krytycznych, mogących dla osoby udzielającej pomocy, w tym pedagoga, stanowić źródło silnego stresu i obciążenia psychicznego. Należy podkreślić, że nie chodzi tu o nadmierny dystans w stosunku do ofiary i całej sytuacji, ani tym bardziej o zbyt skoncentrowanie się interwenta na sobie samym, co z reguły jest niczym innym, jak obroną lękową. Jest to natomiast pewna profesjonalna pozycja pomocy opisująca stan psychicznej równowagi i stabilności (nie pozwalająca „wyprowadzić się z równowagi”), który przeciwdziała dekoncentracji, utracie kontroli nad sytuacją i swoim zachowaniem. Umożliwia zogniskowanie całej swojej uwagi na kimś, kto wymaga pomocy oraz na optymalnym rozwiązaniu problemu, a nie na jałowych zabiegach nie pozwalających efektywnie radzić sobie w sytuacji kryzysowej. Nie wolno okazywać zniecierpliwienia czy irytacji wobec nieprzewidywanych zachowań ofiary. Należy powstrzymać osobistą niechęć, istniejącą czasem uprzedzenia, nadmierną skłonność do dramatyzowania czy przesady. Dzięki temu pomagający

może zachować dobrą ocenę całego zdarzenia i konieczną przytomność umysłu, która uchroni go przed utratą panowania nad sobą i zapobiegnie przeciążeniu psychiki osoby udzielającej pomocy.

Obok przyjęcia odpowiedniej i zrównoważonej postawy wobec pomocy inną drogą uniknięcia obciążeń jest superwizja.

Superwizją nazywamy formę i metodę poradnictwa o charakterze psychologicznym i społecznym dla osób zajmujących się zawodowo intensywnymi kontaktami z innymi ludźmi lub różnymi rodzajami pomocy. Zmierza ona do odciążenia, pogłębienia tożsamości zawodowej, wzmocnienia kompetencji i efektywności działania oraz przeciwdziałania wypaleniu zawodowemu. Superwizorem, a więc osobą prowadzącą ten rodzaj doskonalenia zawodowego, może być tylko ktoś, kto posiada odpowiednio wysokie doświadczenie i wiedzę z danej dziedziny. W przypadkach, gdy brak takiej osoby, zespół współpracowników spotykający się w celu dzielenia się swoimi problemami zawodowymi nosi nazwę zespołu lub grupy interwizyjnej. Superwizja pozwala dokonać wglądu we własne nierozwiązane konflikty, problemy i urazy mogące wpływać zakłócająco na relacje terapeutyczne. Część tych kwestii ma charakter całkowicie nieświadomy, część przedświadomy, tzn. łatwo do nich dotrzeć przy stosunkowo niewielkim wysiłku, natomiast pewien fragment jest całkowicie świadomy i dający się kontrolować.

To nie jedyne sposoby radzenia sobie z obciążeniami, jakie wiążą się z niesieniem pomocy. Wspomnijmy krótko o innych.

- Dzielenie się swoimi doświadczeniami i wynikającymi stąd kłopotami z innymi osobami, np. kierownictwem, współpracownikami, czy kimś bliskim.
- Poszukiwanie elementów wsparcia swojej pracy, np. w organizacjach zawodowych, osobach, z którymi pracujemy lub mamy do nich zaufanie.
- Możliwość korzystania z konsultacji u profesjonalisty charakteryzującego się dużą zawodową wiedzą i doświadczeniem, ale też mądrością życiową (te składowe wcale nie muszą iść z sobą w parze).
- Posiadanie gruntownej wiedzy i umiejętności dotyczących udzielania pomocy i różnego rodzaju obciążeń stąd wynikających. [Od lat obserwuję ogromną gotowość do niesienia pomocy innym przez nauczycieli oraz pedagogów, przy jednoczesnym znikomym przygotowaniu w tym zakresie.]
- Korzystanie z różnego rodzaju szkoleń, konferencji, form podnoszenia kwalifikacji, np. poprzez studia podyplomowe, czy choćby śledzenie literatury fachowej. Nawet kilkudniowy wyjazd lub uczestnictwo w sesji naukowej pozwala odświeżyć naszą codzienną rutynę.
- Wyznaczanie sobie realistycznych celów i znajomość swoich możliwości, ale też ograniczeń osobistych oraz sytuacyjnych.
- Dbanie o równowagę między pracą a życiem poza pracą. Posiadanie zainteresowań, pasji i form spędzania wolnego czasu, które nie wiążą się z naszym zatrudnieniem.

Z głębokim przekonaniem można powiedzieć, że niewiele jest zawodów, które miałyby tak głęboko ludzki sens, jak w przypadku profesji polegających na udzielaniu pomocy innym. Jednocześnie koniecznemu poświęceniu i odporności psychicznej nieuchronnie towarzyszą skutki w postaci znacznych obciążeń, jakie niesie tego rodzaju praca.

Dziecięcy żal po stracie

Straty stanowią bez wątpienia jedno z najbardziej realnych zdarzeń ludzkiego życia. Łatwo zauważyć, że na przestrzeni kolejnych lat nieustannie coś tracimy. Podobnie dzieje się w przypadku dzieci. Bywają to straty różne jakościowo i o odmiennej sile przykrych uczuć, jakie wywołują⁷⁰. Dzieci tracą szkolnych kolegów lub podwórkowych przyjaciół, gdyż czasem zmieniają miejsce zamieszkania lub wybierają inną klasę, rozstają się z ulubionymi nauczycielami, jakże często umierają hodowane troskliwie domowe zwierzęta, psują się zabawki, wreszcie zrywają kontakt z własną szkołą, gdy przenoszą się na wyższy szczebel kształcenia. Najpierw tracą kontakt z przedszkolem na rzecz szkoły podstawowej, później z podstawówką na rzecz gimnazjum, to z kolei szybko zostaje zamienione na liceum i wreszcie szkołę wyższą. Jednak straty niekiedy bywają znacznie bardziej bolesne, gdy rozwodzą się rodzice lub umiera ktoś bliski (członek rodziny). Częściej są to dziadkowie, ale zdarza się, że umiera również ktoś

⁷⁰ Jak różne mogą to być straty, niech świadczy fakt, że niektórzy za stratę uznają również osiągnięcie sukcesu, który jest traktowane jako „utrata dążenia”.

z rodzeństwa lub najbliżsi dziecku rodzice. Gdy mówimy o żalu po stracie, mamy na myśli głównie śmierć kogoś bliskiego, kogo dziecko ukochało. Reakcje na tego rodzaju zdarzenie bywają rozległe i sprowadzają się najczęściej do przeżywania silnego napięcia psychicznego, chaotyczności myślenia i zachowania, wybuchów gniewu i złości, drażliwości oraz chęci izolacji od ludzi. Objawy bywają różnorodne, choć w sensie klinicznym mogą przypominać depresję z poczuciem pustki, odczuwanego smutku, płaczliwością, bezsennością i ogólnym pogorszeniem funkcjonowania oraz relacji z innymi. Lęk wynika często z obawy o przyszłość i ze strachu przed własną śmiercią. W typowej depresji występuje jednak pogorszenie obrazu własnej osoby, które raczej w procesie przeżywanej żałoby nie musi występować. To też mniej lub bardziej realistyczne, a czasem wręcz urojeniowe poczucie winy za zaistniałą śmierć. Młodsze dzieci – co warto podkreślić – czują się winne śmierci rodzica, zwłaszcza jeśli słyszały stwierdzenia typu: „Ty mnie w końcu wpędzisz do grobu”, „Przez ciebie kiedyś się wykończę” itd. Pojawia się zaprzeczanie temu, co się stało oraz powstają wyobrażenia, które sprawiają, że dochodzi do odczucia obcowania z utraconą osobą. Psychologowie nazywają takie zjawisko „procesem psychicznej mumifikacji”. Zjawiają się pytania o sens życia oraz o egzystencjalne racje ludzkiego istnienia. Mogą ujawnić się reakcje somatyczne w postaci zaburzeń funkcjonowania organizmu, takie jak dolegliwości bólowe, bezsenność czy utrata apetytu. Wszystkie te objawy mają charakter normatywny, tzn. w gruncie rzeczy są prawidłową odpowiedzią psychiki i organizmu na nadmierny

stres spowodowany dramatyczną sytuacją. Stres ten zmusza osobę osieroconą do wysiłku poradzenia sobie ze stratą. Z im większą stratą mamy do czynienia, tym więcej trzeba czasu i nakładu sił, aby powrócić do psychicznej i somatycznej równowagi. Za żal po stracie, który będziemy też nazywać zamiennie żałobą, uważa się: „złożoną i długotrwałą reakcję na utratę bliskiej osoby (lub innego ważnego obiektu, do którego jesteśmy przywiązani), zaczynającą się od zaprzeczania, a zakończoną pogodzeniem się z utratą”⁷¹. Trzeba podkreślić, że żałoba jest procesem psychologicznym, i jak widzimy z powyższego lapidarnego opisu, ma zarówno charakter indywidualny, ale także społeczne i uniwersalne odniesienia. Jest odpowiedzią na rzeczywistą utratę i konsekwencje, które się z tym wiążą. W taki sam sposób cierpi po śmierci swojego syna żołnierza izraelska matka, jak i matka palestyńskiego bojownika. Mimo dzielących je różnic kulturowych, religijnych czy ideologicznych, rozpacz łączy obie te kobiety. Zauważmy, że również zwierzęta, szczególnie domowe, reagują w podobny sposób w sytuacjach straty np. swojego opiekuna lub własnego potomstwa. Ukazuje to wszechogarniający wymiar przeżywanego żałoby wszystkich żywych istot.

Istnieje wiele prób uporządkowania reakcji na stratę oraz powrotu do stanu równowagi⁷². Za Anną Dodziuk można jednak sprowadzić je do trzech najważniejszych etapów:

⁷¹ A. Dodziuk, *Żal po stracie, czyli o przeżywaniu żałoby*, Instytut Psychologii Zdrowia PTP, Warszawa 2001, s. 17.

⁷² Najczęściej wymienia się tu modele: E. Kübler-Ross, J. Schneidera i K.R. Dutra.

– pierwszy, kiedy osierocona osoba przeżywa szok, nie przyjmuje straty do wiadomości, nie wierzy w nią, zaprzecza, uważa, że to niemożliwe;

– drugi, kiedy doświadcza bólu, samotności, tęsknoty, przygnębienia, ale także lęku („jak ja będę bez niej /bez niego/ żyć?”) oraz złości i obwiniania siebie, zmarłej osoby, innych ludzi. Charakterystyczne dla tego etapu są stany depresyjne i zmiany nastrojów;

– trzeci, kiedy zaczyna się stopniowa adaptacja do życia bez utraconej osoby, zmiana sposobów zachowania, wchodzenie w nowe związki i nowe rodzaje aktywności, akceptacja utraty⁷³.

Inni autorzy, np. D.A. Rund i J.C. Hutyler⁷⁴ wymieniają stadium wstrząsu i szoku, uczuciowej amnezji i otępienia (bezpośrednio po informacji o śmierci), stadium gwałtownego szłochu i protestu (od minut do kilku godzin), dezorganizacji (od godzin do kilku dni lub miesięcy) oraz reorganizacji (od 6 miesięcy do roku).

Jak konstruktywnie radzić sobie z żalem po stracie? Anna Dodziuk wskazuje kroki, które trzeba poczynić, żeby odzyskać dobre samopoczucie:

- dostrzec problem straty i przezwyciężyć skłonność do jego unikania,
- zidentyfikować sposoby pozornego radzenia sobie z trudnymi uczuciami i chcieć z nich zrezygnować,
- znaleźć dla siebie wsparcie,

⁷³ A. Dodziuk, *Żal po stracie, czyli o przeżywaniu żałoby*, op. cit., s. 9.

⁷⁴ Za: *Wybrane zagadnienia interwencji kryzysowej*, op. cit. s. 159-160.

- rozpoznać realne rozmiary straty,
- dzielić się z kimś uczuciami związanymi ze stratą,
- dokończyć niedokończone sprawy,
- przeprowadzić rytuał pożegnania⁷⁵.

Nie zawsze jednak proces straty przebiega w opisany powyżej modelowo sposób. Mówimy wówczas o nietypowym przebiegu żałoby, która może objawiać się zablokowaniem (powstrzymaniem uczuć i silnym napięciem), wycofaniem (zerwaniem kontaktów z otoczeniem), odroczeniem (gdy ciało osoby zmarłej nie zostało odnalezione) lub zniekształconymi reakcjami (brak poczucia straty, autodestrukcja i objawy psychosomatyczne). Sytuacje takie niosą z reguły poważne konsekwencje psychologiczne. Odcięcie od uczuć cierpienia i smutku, podobnie jak nieuzasadnione poczucie winy i wrogość, czy patologiczna identyfikacja ze zmarłą osobą są przyczyną licznych problemów osobistych, często wymagających specjalistycznej interwencji psychoterapeutycznej. Ślady w naszej psychice powstałe wskutek nieodżałowanej śmierci boleśnie odbijają się w dorosłym życiu. Pozostajemy znieczuleni emocjonalnie i słabiej przeżywamy później wszelkiego rodzaju uczucia oraz wrażenia. Gorzej do nas dociera to, co widzimy, czujemy, ale też przeżywamy, nie wyłączając miłości i radości.

Działania psychoterapeutyczne zmiernają czasami do celowego i zaplanowanego uruchomienia procesu żałoby u osób zablokowanych na jej przebiegu. Konfrontowanie się z bólem musi bowiem następować natychmiast i bezpośrednio. Zaprzeczanie rzeczywistości niczego nie załatwia.

⁷⁵ A. Dodziuk, *Żal po stracie, czyli o przeżywaniu żałoby*, op. cit., s. 13 i 35.

Nieodżałowana śmierć kogoś bliskiego powoduje także liczne skutki zdrowotne. Jak dowodzą badania naukowe, znacząco zwiększa się poziom lęków, depresji i tendencji samobójczych. Następuje także istotne pogorszenie zdrowia fizycznego, mierzone nie tylko objawami chorób fizycznych, ale także liczbą wizyt u lekarza oraz ilością przyjmowanych leków. Wykazano również związek z zawałami serca, nadciśnieniem tętniczym, nasileniem i nawrotami chorób chronicznych, a nawet z powikłaniami ciąży i porodów oraz częstością ulegania wypadkom⁷⁶.

Tak atypowy przebieg żałoby może w przypadku dziecka wiązać się z jego wcześniejszymi cechami ukształtowanej już osobowości (np. brak otwartości i trudności w wyrażaniu uczuć) oraz bardzo poważnymi konsekwencjami życiowymi związanymi ze śmiercią kogoś bliskiego (np. konieczność oddania dziecka pod opiekę drugich osób lub instytucji; brak wsparcia, jakie dziecko powinno uzyskać w rodzinie itd.).

Dziecięca żałoba

Śmierć jednego z członków rodziny narusza nie tylko dotychczasową równowagę systemową, ale dotyczy także pojedynczych osób, w tym szczególnie bezbronnych z natury dzieci. Rodzina jako całość musi na nowo wypracować wewnętrzne odmienne sposoby funkcjonowania, podzielić dotychczasowe obowiązki i rodzinne role, np. na dzieci spada obowiązek podejmowania nowych (czasem

⁷⁶ M. Lis-Turlejska: *Problematyka przeżywania utraty w psychologii klinicznej*, „Przegląd Psychologiczny” 1989, t. XXII, nr 3, s. 759.

zupełnie innych od obecnych) zadań oraz ułożenie sobie ponownych relacji ze światem zewnętrznym, w przypadku ucznia wyrażających się choćby ucznia pytaniem: jak zaistnieć w klasie jako sierota?, jak zostaną w nowej roli przyjęty przez dzieci i nauczyciela?, czy nie stanę się tym samym gorszy?

Pytań, jakie stają przed dzieckiem, jest wiele. Dziecko musi jednak przede wszystkim poradzić sobie samo z natłokiem silnie przeżywanymi negatywnymi emocjami. Dorosli powinni ośmielić dziecko i pozwolić mu na ekspresję pojawiających się w nim uczuć. Najwyczejniej w świecie pozwolić mu płakać. Nie należy unikać rozmów na temat śmierci w złudnym przekonaniu, że dziecko tego nie zrozumie. „Jeśli znalazł się ktoś, kto po śmierci członka rodziny, sąsiada, kolegi ze szkoły gotów był posadzić sobie dziecko na kolana, porozmawiać z nim, nazywając rzecz po imieniu i wyjaśniając, co się stało (bez drastycznych szczegółów) – to takie dzieci po latach mają mniej lęku i mniej tendencji do uciekania przed tematem śmierci”⁷⁷ – pisze A. Dodziuk. Nie należy hołdować fałszywemu przekonaniu, że pograżanie się w żałobie tylko pogłębia cierpienie i intensyfikuje ból. Jest dokładnie na odwrót. Rzecz jasna, treść tych rozmów powinna być dostosowana do wieku i możliwości przyjęcia oraz przyswojenia sobie całego zdarzenia. Można przyjąć, iż w przypadku, gdy ze strony dziecka nie ma żadnej reakcji żałoby, wówczas dopiero należy się martwić. Pozorna adaptacja może bowiem świadczyć o silnie tłumionych uczuciach, które dadzą o sobie znać w posta-

⁷⁷ A. Dodziuk, *Nie bać się śmierci*, Instytut Psychologii Zdrowia PTP, Warszawa 2001, s. 30.

ci różnego rodzaju maskowanych zaburzeniach zachowania i przejawach nieprzystosowania. Dzieci często uczone są, aby nie przeżywać straty lub jej wręcz zaprzeczać. Gdy zdycha domowy zwierzak, słyszą, że „kupi się innego pieska”, gdy opuszczają ukochaną klasę, słyszą: „zaprzyjajnisz się na pewno z innymi dziećmi w nowej szkole”, gdy wreszcie zgubią ukochaną zabawkę, dowiedzą się, że „tata kupi nową” itd. W sumie chodzi o to, aby szybko i bez żalu wracać do normalnego życia i nie zawracać tym głowy dorosłym. Kiedy uczeń traci coś lub kogoś ważnego, mówimy mu, iż należy się szybko otrząsnąć i zabrać się do nauki. O bolesnych sprawach należy zapomnieć i do nich nie wracać. A przede wszystkim nie trzeba rozpaczać, mazać się i beczeć. Ci, którzy nadmiernie przeżywają takie sytuacje, są rzekomo mięczakami lub nadwrażliwcami. Wszystko to powoduje, że dziecko odcina się od silnie przeżywanymi uczuć, zakłada maskę oczekiwanych przez otoczenie zachowań i niejako zastyga w niewyrażonym bólu. Taki stan może trwać latami i powodować wiele trudności natury psychologicznej, nie tylko w dzieciństwie, ale również w okresie dorosłości. Badacze i terapeuci są tu zgodni, iż ucieczka przed przeżywanymi uczuciami i niekonfrontowanie się z nimi jest źródłem wielu poważnych zaburzeń oraz uniemożliwia przejście do nowego etapu w życiu. Czasem dorośli odnoszą wrażenie, że dziecko nie odczuwa straty lub do końca nie rozumie, co się zdarzyło. W zdecydowanej większości wypadków jest to pogląd błędny. Psycholodzy rozwojowi wskazują, że dziecko między 3. a 5. rokiem życia postrzega śmierć jako stan przejściowy (śmierć jest rodzajem snu lub dalekiej podróży). Po 5. roku życia dostrzegana jest jako

specyficzna postać tego świata, a dziecko 9-letnie rozumie, że śmierć jest stanem nieodwracalnym i dotyczy wszystkich. Badacze udokumentowali fakt, że już małe dzieci przeżywają żałobę. Jest ona jednak maskowana nieposłuszeństwem, agresją, odmową jedzenia, koszmarami nocnymi, lękiem separacyjnym, czy zachowaniami mającymi zwrócić na nie uwagę. Reakcja na śmierć kogoś bliskiego jest uwarunkowana wiekiem dziecka. Zaobserwowano, na podstawie analizy rysunków, że młodsze dzieci będące w żałobie bardziej eksponują biologiczny fakt śmierci, natomiast u starszych dzieci pojawiają się treści metafizyczne. Na podstawie stadiów rozwoju myślenia można zauważyć, że w strukturach poznawczych dzieci młodszych mogą się pojawić fantazje i myślenie magiczne, bez dosłownego rozumienia śmierci. Śmierć ulubionego zwierzęcia domowego może więc być dobrą okazją do wytłumaczenia dziecku pojęcia śmierci. Dzieci starsze zaczynają dokładnie pojmować istotę śmierci, a gdy osiągną stadium operacji formalnych, zaczynają też rozumieć ostateczność i nieodwracalność śmierci. Reakcje i emocje dzieci związane z żałobą różnią się od świadomości dorosłych, co może rodzić wiele problemów. Mogą one choćby nieustannie zadawać te same pytania związane ze śmiercią nie po to, aby uzyskać precyzyjną odpowiedź, ale po to, aby się uspokoić i przekonać, że dorośli znają odpowiedź na te pytania. W przypadku nastolatków dorośli mogą błędnie zakładać całkowite rozumienie znaczenia i skutków zaistniałej śmierci. Tak jednak nie jest. Nastolatek może nie wiedzieć, jak się ma zachowywać i jaka ma być jego rola w procesie żałoby. Należy wtedy zapewnić mu zrozumienie dla przeżywanych przez niego emocji, dostarczać mu wszystkich nie-

zbędnych informacji i zapewnić prywatność. Reakcje żalu po stracie obserwowano u nastolatków nawet trzy lata po zaistniałej śmierci, przy czym u dziewcząt były one bardziej nasilone niż u chłopców. Warto ciągle pamiętać, że każde dziecko w rodzinie oczekuje nade wszystko poczucia bezpieczeństwa i to bezpieczeństwo musi się pojawić w sposób szczególny w momencie tak destabilizującym życie rodzinne, jakim jest śmierć. Służyć temu może zachowanie stałego rytmu dnia, regularnych posiłków, czy dotychczasowych przyzwyczajzeń. Gdy umiera ktoś z rodzeństwa, dziecko nie może odczuć, że przez ten fakt stało się mniej ważne w rodzinie. Naturalna śmierć kogoś z rodziny nie może degradować dziecka, ale stwarza szansę do konstruktywnego przeżycia tego dramatycznego, a przecież naturalnego zdarzenia, i pozwala mu pójść dalej jego drogą życia.

Niezwykle ważne i długotrwałe konsekwencje dla ucznia ma śmierć jednego z rodziców. Istotne znaczenie ma tu przyczyna śmierci, np. samobójstwo oddziałuje niezwykle destrukcyjnie na psychikę dziecka. Poszukując sensu w tym, co się zdarzyło, dziecko może odczuwać złość do zmarłego, że zostało porzucone i zostawione. Może sobie myśleć, iż rodzic był nim rozczarowany i dlatego popełnił samobójstwo. Uczestnictwo dziecka w pogrzebie wydaje się konieczne, gdyż zamyka pewien etap, ułatwia zaakceptowanie śmierci kogoś drogiego i wzmacnia poczucie wartości równoprawnego członka rodziny. Duże znaczenie w odpowiednim przeżyciu przez dziecko straty jednego lub obojga rodziców odgrywa stosunek pozostałych członków rodziny do tego faktu. Jeśli jest odpowiedni, pełen dojrzałości i powagi, wówczas skutki traumatycznego zdarzenia są dla dziecka mniej-

sze, choć zawsze pozostawiają głęboki ślad w jego psychice. Strata matki ma bardziej negatywne konsekwencje niż strata ojca. Więzy z matką należy do najsilniejszych związków międzyludzkich i jej przerwanie niesie poważne psychiczne skutki. Natomiast strata ojca ma dla syna poważne następstwa, stanowi moment zwrotny, od którego bez względu na wiek staje się on niejako dorosły, gdyż obecność żyjącego ojca ustawiała go zawsze w roli dziecka. Barbara Pilecka pisze: „Każde dziecko, bez względu na to, czy utraciło oboje rodziców, czy też jedno z nich, znajduje osoby zastępcze. W szkole lub w świecie rówieśników spotyka osoby, które może podziwiać tak, jak kiedyś podziwiało straconego rodzica”⁷⁸. Często takim wyidealizowanym obiektem staje się wówczas nauczyciel, trener, czy wychowawca. Dorosli nie mogą pozostawić dziecka w tej trudnej sytuacji samego i rozumieć jego reakcje, które czasem bywają, bez głębszego ich zrozumienia, paradoksalne, jak to, że niektóre z dzieci po krótkotrwałym smutku i płaczu zaczynają być radosne. Zachodzi tu wówczas psychologiczny mechanizm zaprzeczania rzeczywistości, nie oznaczający wcale mniejszego cierpienia, ale świadczący o tym, jak dziecko sobie z nim radzi. Strata jednego z rodziców z powodu śmierci ma jednak – jak stwierdzają niektórzy badacze – mniej ujemne skutki niż rozwód⁷⁹. W przypadku śmierci zmarły rodzic może pozostać w świadomości dziecka idealną postacią, natomiast rozwód z reguły jest pełen konfliktów, a osoba odchodzącego rodzica często jest przedstawiana w złym świetle.

⁷⁸ B. Pilecka, *Kryzys psychologiczny, Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2004, s. 127.

⁷⁹ B. Pilecka, *Kryzys psychologiczny, op. cit.*, s. 125.

Ważnym problemem, dla wielu terapeutów także kontrowersyjnym, jest kwestia przebaczenia. A przecież przemoc, terror, czy śmierć zazwyczaj rodzi poczucie krzywdy. Krzywda upomina się z kolei o przebaczenie. Przebaczenie nie jest jednak sprawą łatwą. Nie jest pustym gestem, czy spontanicznym odruchem, ale wewnętrzną decyzją, aby złem nie odpłacać za złe, aby przerwać bezsensowną eskalację przemocy i zatrzymać błędne koło wzajemnej negacji, czy pragnienia zemsty. Przebaczenie potrzebne jest w równym stopniu temu, kto otrzymuje przebaczenie, jak i temu, kto przebacza. Jest więc pewnym rodzajem wzajemności. Zapięła złość i zadawnione urazy trzymają nas niejako w niewoli oraz nie pozwalają uwolnić się od ciężaru przeszłości. Dopóki nie umiemy wybaczyć, dopóty jesteśmy nieodwołalnie związani z tym, co było.

„Uznanie własnej bezsilności wobec tego, czego zmienić nie można jest trudną sztuką i jej ćwiczenie stanowi jedno z ważniejszych zadań na drodze, do uwolnienia się od śladów nieprzebaczonej krzywdy”⁸⁰ – pisze Jerzy Mellibruda. Przebaczenie jest czymś w rodzaju duchowego i psychicznego oczyszczenia. W sensie psychologicznym przyjęcie przebaczenia bywa równie, a może jeszcze bardziej trudne niż obdarowywanie nim kogoś innego. Ma to miejsce szczególnie wtedy, gdy osoba doświadczająca przebaczenia od kogoś innego ma poczucie, że nie jest to akt do końca szczerzy, albo nie jest podyktowany miłością, lecz choćby zimną kalkulacją zysków. Przebaczenie możemy traktować jako specyficzną procedurę „oczyszczenia

⁸⁰ J. Mellibruda, *Nieprzebaczona krzywda*, IPZiT, Warszawa 1992, s. 36.

pamięci”, dzięki której można uzyskać dystans i uwolnienie w stosunku do urazów przeszłości. Chroni przed popełnianiem podobnych błędów, które mogły być naszym udziałem. Zabezpiecza przed ustawianiem się w wygodnej pozycji ofiary, która nie zawsze do końca musi być uprawniona, jednak daje prawo do formułowania żądań, skargi się, czy oczekiwania współczucia u innych. Można tylko się dziwić, że tak rzadko problem ten jest z należytą uwagą i z docenieniem jego znaczenia traktowany przez specjalistów zajmujących się psychologiczną interwencją kryzysową. A przecież przebaczenie nie jest równoważne z zapomnieniem przeszłych wydarzeń, ale właśnie ich pamiętaniem po to, aby je odczytać w nowy, znacznie bardziej pogłębiony sposób i nadać im aktualny sens. Język psychoanalizy dostarcza nam tu trafnego terminu „przepracowanie”.

Nie należy zapominać, że śmierć i kryzys bywają też zjawiskiem zawinionym. Obok nieszczęśliwych zdarzeń losowych, na które nie mamy żadnego wpływu, pojawiają się i te, gdzie udział konkretnych ludzi jest niewątpliwy (terroryści, sprawcy wypadków, zabójcy itd.). Wiedzę o tym, jak spostrzegamy winę własną i innych osób, dostarczają nam współczesne interesujące badania zespołu psychologów kierowanego przez Roya F. Baumeistera, opublikowane w „Journal of Personality and Social Psychology”⁸¹. Wyniki tych eksperymentalnych badań wskazują, iż odpuszczenie win przekłada się dość wyraźnie na dobre samopoczucie i lepszą sprawność fizyczną oraz

⁸¹ Za: A. Szadura, *Twoja wielka wina*, „Gazeta Wyborcza”, 31 marca 2008, s. 15.

psychiczną. Również ocena, że w gruncie rzeczy posiadamy zdolności do popełnienia podobnego czynu, zauważanie swojego podobieństwa do sprawcy, czy umiejętność empatii są czynnikami sprzyjającymi przebaczeniu. Natomiast ten, kto nie potrafi wybaczać, jest – jak stwierdzono w powyższych badaniach – najczęściej człowiekiem mało ugodowym, posiada nieco niższe poczucie własnej wartości i mniejszą tzw. atrakcyjność towarzyską. Zidentyfikowano też wyraźnie grupę osób niezdolnych, wskutek braku empatii, do wybaczenia innym. Interesujące wydają się wyniki badań uczestników wydarzeń z 11 września 2001 roku, którzy mieli bezpośredni kontakt z ofiarami WTC. Ci spośród osób, które postrzeżały Stany Zjednoczone jako kraj zdolny do podobnego czynu co sprawcy zamachu, wykazywały mniejszy stopień nienawiści i potępienia dla terrorystów. Autorzy badań, opierając się na uzyskanych wynikach, konkludują w zakończeniu, że zarówno zbyt szybkie, powierzchowne i niefrasobliwe przebaczenie, jak i przeciwne mu zbyt długie pielęgnowanie w sobie urazy, jest jednakowo niekorzystne dla naszego zdrowia psychicznego. Ogranicza lub umożliwia pomoc osobom doświadczającym kryzysów o różnej postaci.

Pomoc w żałobie

W zdecydowanej większości przypadków uczniowie, z pomocą członków rodziny, potrafią po dłuższym lub krótszym czasie poradzić sobie ze smutkiem i żalem wynikającym ze straty. Niekiedy jednak osierocone dziecko wymaga znacznie intensywniejszego wsparcia również

ze strony innych osób. Jakie sygnały mogą świadczyć o tym, że uczeń wymaga pomocy? Oto niektóre z nich:

- Każde wspomnienie o zaistniałej śmierci lub nawet drobne incydenty wywołują w dziecku silne emocje przejawiające się np. szlochem, zewnętrznymi reakcjami smutku i żalu.
- Po stracie bliskiej osoby dziecko wykazuje bardzo wyraźną zmianę swojego dotychczasowego zachowania, np. zaczęło być nieposłuszne lub sprawiać wrażenie nieobecnego.
- Izoluje się od innych uczniów, nie rozmawia z innymi, szuka dla siebie zacisznego miejsca na przerwach.
- Posiada przy sobie rzeczy należące do zmarłej osoby lub ją naśladuje, np. nosi części ubioru zmarłego, w szkolnych przyborach zauważamy zdjęcie itd.
- Już wcześniej uczeń wykazywał jakieś trudności psychologiczne, np. wskutek problemów emocjonalnych był diagnozowany w poradni psychologiczno-pedagogicznej.
- Dostrzegalne są oznaki autodestrukcji, lęk przed śmiercią lub myśli samobójcze, pojawiające się np. w rysunkach lub pracach pisemnych.
- Nastąpiło wyraźne pogorszenie stanu zdrowia ucznia, przejawiające się spadkiem jego wydolności fizycznej lub zwolnieniami z zajęć wychowania fizycznego.
- Unikanie wszelkiego rodzaju rytuałów związanych ze śmiercią, np. niechęć do uczestnictwa w porządkowaniu grobów przed świętem zmarłych,

pomijanie treści związanych ze śmiercią w omawianych lekturach itd.

Pedagog będący blisko uczniów jest w stanie łatwo zauważyć i ocenić potrzebę własnej interwencji. Punktem wyjścia jest tu nawiązanie dobrego kontaktu z dzieckiem i stworzenie właściwych warunków oraz sprzyjającej atmosfery, aby mówienie i wyrażanie uczuć związanych ze zmarłym mogły mieć miejsce. W warunkach szkoły takie działanie wymaga czasem pewnej staranności i dbałości. Trudno bowiem wyobrazić sobie taką rozmowę lub stały kontakt na korytarzu w otoczeniu rozwrzeszczanych rówieśników, czy w klasie z limitowanym krótkim czasem przerwy. Pedagog od pierwszych chwil powinien nastawić się na empatyczne odczytanie uczuć i potrzeb dziecka, nie zaczynając od stawiania pytań, ale od prostego ujawnienia całej sytuacji, np. „Wiem, że umarł twój ojciec. To bardzo trudny moment w twoim życiu. Czy możemy o tym porozmawiać?”. Nie należy się zrażać, jeżeli uczeń odmówi lub w inny sposób zasygnalizuje, że nie chce poruszać tego tematu. Wtedy bez nacisków należy ponowić propozycję pomocy. Bywa, że nauczyciel czy wychowawca chciałby pomóc cierpiącemu dziecku, ale nie bardzo wie, jak to zrobić lub myśli, że nie powinien się narzucać, aby nie stwarzać ryzyka kolejnego zranienia kogoś, komu i tak jest bardzo ciężko. Boi się też czasem swojego własnego cierpienia, bowiem towarzyszenie osobie, która poniosła tak bolesną stratę nie jest łatwe i najczęściej staramy się tego uniknąć nie chcąc płacić ceny „zmęczenia współczuciem” (wspominaliśmy

o tym w poprzednim rozdziale). Przypominam sobie jeden z pogrzebów. Samotna osoba siedziała w kościele przy trumnie. Przyjaciele i znajomi z dystansem i swoim respektem klębili się w pewnym oddaleniu. Wtedy jedna z osób stanowczo przebiła się przez grupę żałobników, stanęła z tyłu za siedzącą osobą i położyła rękę na jej ramieniu. O taki właśnie symboliczny gest chodzi. Najbardziej pomocne jest bycie z kimś i jasna oferta pomocy. Warto powiedzieć dziecku, że smutek oraz żal po śmierci kogoś, gniew, płacz, poczucie osamotnienia i winy, jest czymś normalnym i powinien mieć miejsce, a także, że każdy przeżywa to w inny sposób. Podstawowym zadaniem osoby wspierającej jest swoiste „pozwolenie” i „zrobienie miejsca” na wyrażanie przez dziecko wszystkich uczuć i myśli, które się w nim pojawiają. Akceptacja dla tego, co czasem nie mieści się w naszym systemie wartości, jest sprzeczne z naszymi normami i przekonaniami. Uznanie, że dziecko może kogoś bardzo kochać i jednocześnie odczuwać w stosunku do niej złość lub poczucie winy.

Nie należy dawać zbyt łatwych rad czy szukać prostych i praktycznych rozwiązań. Wszystkie stwierdzenia i rady wydają się wtedy pozbawione sensu, bo czy potrafimy znaleźć słowa, które byłyby prawdziwym pocieszeniem? Czy jesteśmy w stanie dać mądrą radę, która rozwiązywałaby problem? Co w takim razie należy robić? Nic. Jedyną rzeczą, jakiej w takich sytuacjach wymaga się od interwenta, jest umiejętność współczującego słuchania. Czasem trzeba dziecko po prostu przytulić.

„Mam też wrażenie – pisze Anna Dodziuk – że istotnym a niedocenianym źródłem wsparcia jest kontakt fizyczny – mówi się przecież o „nieutulonym żalu”(...). Niestety, odmawiamy tego nawet dzieciom, uspokajając je w momencie, kiedy mama poszła do szpitala albo wyjechała, i wmawiając, że powinny się czymś zająć – robimy tak zamiast przytulić, pogłaskać albo chociaż wziąć za rękę. Dziecko ma powody do rozpacz: przeżywa stratę, potrzebuje dać upust swojemu cierpieniu i przerażeniu, szuka schronienia i wsparcia u kogoś dorosłego. W swoich potrzebach nie różnimy się tak bardzo od dzieci, tyle że umiemy się znacznie lepiej kontrolować”⁸².

Z czasem można sobie pozwolić na prostą interwencję polegającą na stworzeniu z dzieckiem listy osób, do których może się zwrócić z prośbą o pomoc i wsparcie, umieszczając na tej liście również swoją osobę.

Niezwykle ważny jest kontekst wiary. Wybitni znawcy problematyki pomocy psychologicznej w sytuacjach kryzysowych, R.K. James i B.E. Gilliland, nie mają tu wątpliwości. Piszą tak: „Nasze odczucie w tym względzie jest takie, że tam, gdzie mamy do czynienia ze śmiercią lub poważną stratą, znaczna część, a może i większość ludzi (we wszystkich społeczeństwach, włącznie z naszym) stwierdza, że najważniejszym źródłem wsparcia dla radzenia sobie, powrotu do równowagi oraz rozwoju jest dla nich wiara”⁸³. W pomocy dziecku nie chodzi rzecz jasna o natrętne i misjonarskie narzucanie komukolwiek swoich

⁸² A. Dodziuk, *Żal po stracie, czyli o przeżywaniu żałoby*, Instytut Psychologii Zdrowia PTP, Warszawa 2001, s. 38-39.

⁸³ R.K. James R.K., B.E. Gilliland, *Strategie interwencji kryzysowej*, op. cit., s. 514.

poglądów religijnych w takim momencie, ale na pozwolenie dziecku na znajdowanie ukojenia w Bogu i duchowości. Człowiek osiąga pełną dojrzałość emocjonalną w radzeniu sobie z nieuchronnymi stratami, osiąga spokój ducha i integralność psychiczną, gdy nauczy się je akceptować oraz kiedy poradzi sobie z problemem własnej śmiertelności. Nasza kultura stara się niestety jej zaprzeczać, albo przeciw niej się buntować, co samo w sobie ma charakter infantylny i patogenny.

Nie ulega wątpliwości, że udzielanie tego rodzaju pomocy uczniowi jest trudne. Jest to być może najbardziej wyczerpujący rodzaj interwencji psychologicznej. Pojawia się zmęczenie, znudzenie i poczucie bezsilności. Uruchamiają się mechanizmy obronne psychiki, chroniące przed nadmiarem trudnych uczuć przeżywanych przez innych. Uruchamia się nasz własny lęk przed śmiercią lub powstają wspomnienia naszych własnych strat o charakterze przeciwprzeniesieniowym. Aby uniknąć nadmiernego przeciążenia, postuluje się „antycypacyjne podtrzymywanie własnej witalności” (tj. dbałość o własną kondycję fizyczną i psychiczną) po to, aby uniknąć tzw. traumatyzacji pośredniej (tj. przyjmowanie cudzych emocji jako własnych). Dobrym rozwiązaniem w sytuacji odczuwanego nadmiaru trudnych emocji jest znalezienie kogoś, kto uważnie i ze zrozumieniem nas wysłucha. Stąd też pomoc dziecku w procesie żałoby wymaga od pedagoga szczególnych kwalifikacji. Obok zrozumiałych zdolności do empatycznego towarzyszenia komuś w trudnej życiowej sytuacji i silnie przeżywanych uczuciach, znajomości zasad profesjonalnej interwencji kryzysowej, nieodzowne

wyduje się również własne doświadczenie w dziedzinie, o jakiej mówimy – posiadanie strat, które sami (a czasem z pomocą innych) umieliśmy przepracować. Jak wiadomo, najlepszym przewodnikiem okazują się ci, którzy już sami kiedyś wędrowali określonymi ścieżkami. Wspomina o tym J. Schneider stwierdzając: „nie da się ułatwić przejścia przez poszczególne etapy rozwojowe żałoby, jeżeli osoba pomagająca sama ich nie doświadczyła”⁸⁴. Pojawia się wówczas jakiś, trudny do określenia rodzaj międzyludzkiej solidarności, ale też pewien aspekt, który najlepiej nazwać metafizycznym, trudny do nazwania i precyzyjnego określenia, ale bez wątplenia realnie istniejący.

„Z przepracowaniem żalu po stracie jest tak, jak z wieloma innymi problemami psychologicznymi, których rozwiązanie wymaga uwalniania się od wpływów przeszłości: żadna psychoterapia, żadna praca nad sobą nie oferują rozwiązań szybkich ani łatwych. Jest to proces długotrwały i bolesny, wymagający determinacji i cierpliwości”⁸⁵ – pisze Anna Dodziuk.

Często chodzi o to, aby w konsekwencji uznać fakt czyjeś śmierci i ...pozwolić komuś odejść. Jednak warto zapamiętać, że niedoświadczony żal po stracie, szczególnie rodziców, bądź inne nietypowe formy żałoby niosą w sobie przysze trudności w relacjach z innymi, zwiększoną podatność na różnego rodzaju kryzysy życiowe, ale także większą tendencję do popełnienia samobójstwa.

⁸⁴ Tamże, s. 533.

⁸⁵ A. Dodziuk, *Żal po stracie, czyli o przeżywaniu żałoby*, op. cit., s. 34.

Samobójstwo

Żal po stracie spowodowanej samobójstwem należy do szczególnie stresujących. Obok emocjonalnych skutków samej śmierci pojawiają się czasem oskarżenia wobec otoczenia za zaistniałe zdarzenie. I choć według wielu wskaźników samobójstwa częściej popełniają ludzie starsi, a jest to problem niebagatelny w całej Unii Europejskiej⁸⁶, to w ostatnich latach wzrasta też liczba samobójstw popełnianych przez osoby nieletnie. Szacuje się, że niemal 10% ogółu tego rodzaju aktów desperacji przypada na dzieci i młodzież. Jakie powody skłaniają uczniów do targnięcia się na własne życie? Przyczyny mogą być różnorodne, a w przypadku osób w wieku rozwojowym nie zawsze odpowiadają one klasycznym motywom, jakie towarzyszą w takich sytuacjach osobom dorosłym. Obok pragnienia śmierci na plan pierwszy wysuwa się często wołanie o pomoc, poczucie osamotnienia, izolacji i niezrozumienia przez najbliższych. Nierzadko są to dzieci niezwykle wrażliwe, ale jednocześnie niedostrzegane w klasie i nie znajdujące wsparcia w rodzinie. Wydawać by się mogło, że niektóre z tych powodów są błahe: domowa kłótnia, problemy w szkole, zawód miłosny, a nawet przyczyny tak z pozoru banalne, jak brak zgody rodziców na wyjście z domu. Jednak często próbę lub akt samobójstwa

⁸⁶ W krajach Unii Europejskiej więcej osób ginie w wyniku zamachu na własne życie niż w wypadkach drogowych, np. w roku 2006 życie odebrało sobie 58 tys. osób, podczas gdy liczba śmiertelnych ofiar wypadków drogowych wyniosła 50 tys. Za: „Rzeczpospolita” 2008, nr 138, s. A 12.

poprzedza depresja⁸⁷ lub chęć rozładowania silnego napięcia psychicznego. Młodzież może kierować się również tzw. „wzorcem społecznej słuszności” – gdy ktoś znany popełni samobójstwo liczba tego rodzaju aktów wzrasta. Młodzi ludzie są szczególnie podatni na wpływy mediów i rówieśników. Okazuje się, że nawet Internet – tak popularny przecież wśród młodzieży – może mieć udział w podejmowaniu prób samobójczych przez młodych ludzi.

Jedną z form samobójstw nastolatków stały się w ostatnim czasie internetowe kluby samobójców, gdzie młodzi szukają osoby lub osób, które chciałyby wraz z nimi odebrać sobie życie. Zjawisko to zostało zapoczątkowane w Japonii, ale od niedawna objęło również kraje zachodniej Europy, np. Wielką Brytanię. Samorzutnie powstały swoiste cyberpatrole wolontariuszy⁸⁸, które usiłują przeszukiwać sieć internetową i wskazywać policji patrole, gdzie pojawiają się tego rodzaju ogłoszenia. W roku 2008 „The Times” zamieścił artykuł „Bridgend, brytyjska stolica samobójstw?”, gdy w ciągu kolejnych trzynastu miesięcy zginęło 17 nastolatków. Za ten stan obwinia się portale społecznościowe, gdzie we wspomnieniach pośmiertnych ofiary samobójstw przedstawia się w sposób wyidealizowany. Podobne zjawisko zaczyna być widocznie również w naszym kraju. Stwierdzono np., że w nocy z 22 na 23 czerwca 2008 r. gimnazjalistka z Osięcin w woj. kujawsko-pomorskim na portalu internetowym

⁸⁷ Nierzadko w przypadku młodzieży mamy do czynienia z tzw. depresją maskowaną, tj. ukrytą za innymi rodzajami objawów, np. zaburzeniami zachowania czy osobowości, używaniem narkotyków, nasiloną buntowniczością i opozycyjnością wobec dorosłych itd.

⁸⁸ www.befrienders.org

licytowała się z inną nastolatką, która z nich pierwsza popełni samobójstwo⁸⁹. Od pewnego czasu – ujawnia policja – zamieszczały zdjęcia i teksty wskazujące jednoznacznie na myśli samobójcze. Po lekturze informacji zamieszczanych w internecie można było odnieść wrażenie, iż dziewczyny wzajemnie się nakłaniają, która z nich pierwsza odbierze sobie życie. Policja zadziałała natychmiast. Funkcjonariusze dotarli do opiekunów uczennicy. Rodzice zadeklarowali, że zwrócą większą uwagę na córkę i że odbędą z nią szczerą rozmowę.

Różnego rodzaju zdarzenia poprzedzające samobójstwo mają również miejsce na terenie szkoły. Wspominaliśmy już o przypadku Ani z Gdańska, która została upokorzona przez swoich kolegów z klasy rejestrujących „miękki gwałt” za pomocą telefonu komórkowego. Wkrótce podobny incydent miał miejsce w przypadku Jarka z Bytowa, który na wycieczce szkolnej do Paryża w podobny sposób został zarejestrowany w poniżającej sytuacji przez kolegów, co doprowadziło do jego samobójczej śmierci.

Te i podobne fakty świadczą zarówno o nieodpowiedzialności młodych ludzi dopuszczających się podobnych zachowań, ale w równej mierze o niedostatecznej opiece ze strony kadry pedagogicznej.

Wielu badaczy zwraca uwagę, że w wypadku samobójstwa agresja jest skierowana w takiej samej mierze na siebie, jak i na otoczenie, które pozostaje nierzadko z gigantycznym poczuciem winy. Pedagog może czasem na

⁸⁹ <http://www.niezalezna.pl/index.php/article/show/id/3857>

podstawie wnikliwej obserwacji zidentyfikować zwiększone ryzyko popełnienia tego czynu przez dzieci i młodzież. Zespół objawów mogących świadczyć o prawdopodobieństwie popełnienia samobójstwa określa się mianem syndromu presuicydalnego. Może to być uczeń, który:

- wykazuje cechy obniżonego nastroju i niektórych funkcji psychicznych oraz objawy depresji;
- pojawia się u niego zawężenie odbioru świata sprowadzające się do przeżywania lęku i poczucia zagrożenia;
- ujawnia myśli i fantazje samobójcze;
- dokonywał wcześniej podobnych prób, a warto pamiętać, że okres trzech miesięcy po takiej próbie jest czasem zwiększonego ryzyka;
- ktoś z jego najbliższych, z kim silnie się identyfikował, w ostatnim okresie popełnił samobójstwo lub umarł;
- doświadczył dużej straty, np. rozstanie z kochaną osobą, ktoś go zdradził lub na kimś bardzo się zawiodł;
- doznał poważnych niepowodzeń;
- używa środków psychoaktywne, np. narkotyki;
- kieruje agresję przeciwko sobie, np. w postaci samookaleczeń, zaburzeń jedzenia;
- jest szczególnie wyizolowany w klasie i osamotniony.

Najogólniej można więc powiedzieć, że akt lub zamiar samobójczy jest próbą poradzenia sobie z sytuacją przekraczającą możliwość zniesienia własnego cierpienia.

Zwiększa takie prawdopodobieństwo możliwość wyrażania agresji, brak zrozumienia otoczenia i zaburzone relacje z innymi oraz nieumiejętność efektywnego radzenia sobie z trudnościami. Nagromadzenie podobnych czynników powinny skłonić pedagoga do podjęcia rozmowy z dzieckiem, nawiązania dobrego kontaktu, rozpoznania zamiarów samobójczych i odreagowania negatywnych emocji. Warto wówczas uczniowi zadać wprost pytanie o myśli i zamiary samobójcze oraz dokonać własnej oceny zagrożenia. Nieodzowny będzie kontakt z rodzicami i zwrócenie się o pomoc do wyspecjalizowanej placówki pomocy psychologicznej. Pedagog posiadający odpowiednie kompetencje może, na podstawie własnej wnikliwej diagnozy i mając bardzo dobry kontakt z uczniem, pozwolić sobie na zawarcie z nim pewnego rodzaju umowy. W teorii analizy transakcyjnej umowa taka nosi nazwę tzw. kontraktu IDS (*issues de secours*) i polega na tym, że dana osoba zobowiązuje się na poziomie swojego stanu Ja-Dorosły do tego, że w czasie trwania terapii nie wyrządzi krzywdy ani sobie, ani nikomu innemu. Przeprowadzenie wspomnianej procedury nie jest proste i wymaga pewnego fachowego przygotowania, gdyż tego rodzaju umowa zawarta nieodpowiednio może w sposób nieuprawniony uspokajać osobę interwenta, choć nie ma ku temu podstaw. Pedagog może spróbować zwrócić się do ucznia w następujący sposób: „zobowiązuję się, że postaram się ci pomóc, ale ty zobowiąż się z kolei, że do czasu, kiedy problem nie przestanie istnieć, nie zrobisz nic złego innym i sobie samemu; nasza umowa jest dwustronna”. Ważne, aby obietnica ze strony ucznia nie była zdawkowa, ale dokonana

z wewnętrznym przekonaniem jako akt jego decyzji. Można też taką umowę przygotować na piśmie. Pedagog musi jednak mieć świadomość, że jest to również przyrzeczenie, który jest zobowiązaniem jego samego, zobowiązaniem posiadania odpowiednich kompetencji pomocy oraz że jego udział w całej sprawie nie może się odbywać bez wiedzy i akceptacji rodziców.

Dokonany akt samobójstwa lub tylko podjęcie takiej próby wywołuje nie tylko kryzys w rodzinie ucznia, ale także wśród jego kolegów i koleżanek w klasie. Mawia się niekiedy, że prawdziwą ofiarą samobójstwa nie są zwłoki złożone w trumnie, ale rodzina, znajomi oraz inne bliskie osoby. Wskutek tak dramatycznego wydarzenia zaburzeniu może ulec proces komunikacji, bariery w mówieniu o całym incydencie, pojawiają się niedopowiedzenia, nieujawnione poczucie winy lub całe zdarzenie staje się tematem tabu. W takiej sytuacji dzieci chcąc poradzić sobie ze śmiercią bliskiej dla nich osoby mogą potrzebować pomocy w odreagowaniu negatywnych uczuć oraz w zrozumieniu tego, co się wydarzyło. Pedagog musi chcieć i umieć wyjść tym potrzebom naprzeciw. Najlepszym rozwiązaniem jest zorganizowanie specjalnie poświęconych temu zajęć. „W przypadku nagłej śmierci smutek i żałoba, głęboki szok, podatność na zranienie, wyrzuty sumienia i inne emocje szybko pojawiają się u nastolatków. Ponieważ większość nastolatków nie ma doświadczenia w radzeniu sobie ze zjawiskiem śmierci kolegów i ponieważ wpływ społeczności w takich miejscach jak szkoła jest silny i rozległy, podjęcie grupowej pracy nad poradzeniem sobie z żałobą to idealna strategia kontrolowania przeinaczeń

i plotek oraz pomagania młodym ludziom w rozładowaniu emocji związanych z żalem i zapoczątkowaniu poczucia uwalniania się od poczucia winy⁹⁰.

Oto kilka wskazań pomocnych w zorganizowaniu tego rodzaju pracy grupowej.

1. Zajęcia powinny być poprowadzone w okręgu, co ułatwi wzajemne porozumiewanie się i da poczucie wspólnotowości.
2. Na samym początku prowadzący powinien w sposób jasny, konkretny i pozbawiony niedomówień powiedzieć o tym, co się stało oraz wyjaśnić cel spotkania. Warto, aby miał świadomość, że swoim zachowaniem modeluje reakcje uczestników.
3. Każdy z uczestników zajęć ma szansę opowiedzieć o tym, jak zapamiętał zmarłą osobę i jak chciałby ją zapamiętać zachowując najlepsze cechy.
4. Można wykorzystać fotografie i powspominać wspólnie spędzony czas, np. na wycieczce szkolnej, w czasie różnych uroczystych okoliczności, czy nieformalnych spotkań.
5. W dalszej części wszyscy mają szansę powiedzieć o niedokończonych sprawach ze zmarłym i wyrazić własnymi słowami pożegnanie z nim.
6. Na tego rodzaju zajęciach stosowana jest czasem technika napisania nekrologu lub epitafium, np. uczestnicy otrzymują kilka kartek, na których mają zapisać słowa, jakie powinny się pojawić na jego nagrobku.

⁹⁰ R.K. James, B.E. Gilliland, *Strategie interwencji kryzysowej*, op. cit. s. 547.

7. Grupa może podzielić się też problemem śmierci w sposób ogólny oraz wpływem, jaki wywiera na żyjących.
8. Zakończenie powinno należeć do prowadzącego. Warto, aby zaakceptował smutek i żal po stracie kolegi i uwolnił wszystkich od winy z powodu samobójstwa. Zajęcia może zakończyć chwila ciszy upamiętniająca zmarłego.

Grupowe zajęcia będą dobrze służyć młodzieży w uczeniu się modelowego radzenia sobie ze stratą również w innych podobnych sytuacjach. Po rozładowaniu uczuć związanych ze śmiercią pozwolą zachować dobre wspomnienia o zmarłym i otworzą uczniów na rzeczywistość. Pozwolą wzmocnić ich strukturę *ego* oraz bez wątpienia będą czynnikiem osobistego rozwoju. Warto jednak, aby nauczyciel i wychowawca niosący pomoc uczniom doświadczającym żalu po stracie wykorzystał w tej sytuacji wszystkie swoje atuty osobiste i profesjonalne. Ważne jest, aby umiał słuchać, współczuć i korzystać z pomocy innych oraz potrafił bez narzucania swojego stanowiska sięgnąć do obszarów duchowości i religijności. Jako pedagog, powinien pomóc dzieciom w przeformułowaniu śmierci w taki sposób, aby miała ona charakter zdarzenia pełnego godności i służyła rozwojowi, a także niosła w sobie zaczątki nadziei.

Umiejętności pomocy kryzysowej

Najbardziej optymalny, jak się wydaje, model interwencji kryzysowej przedstawili R.K. James i B.E. Gilliland⁹¹. W modelu tym zakłada się istnienie dwóch wspierających się składowych pomocy: wysłuchania i działania wraz z jednoczesną dynamiczną, zespalającą pozostałe elementy, oceną sytuacji kryzysowej. Wysłuchanie ma charakter niedyrektywny, składa się nań m.in. zdefiniowanie problemu (z punktu widzenia klienta, aktywne słuchanie itd.), zapewnienie bezpieczeństwa (ocena zagrożeń psychicznych i fizycznych), wsparcie (troska, niezaborcze zaangażowanie). Z kolei działanie ma charakter zdecydowanie bardziej dyrektywny i wynika z oceny zdolności danej osoby do samodzielnego radzenia sobie z kryzysem. Składa się ono z: rozważań możliwości (pomoc w znalezieniu optymalnych wyborów), ułożenia planu (opracowanie realistycznego i krótkoterminowego postępowania) oraz wzięcia zobowiązań (uzyskanie od klienta

⁹¹ R.K. James, B.E. Gilliland, *Strategie interwencji kryzysowej*, op. cit. s. 59.

aktywnego przyrzeczenia realizacji planu). Model ten wyznacza zakres umiejętności niezbędnych w udzielaniu pomocy kryzysowej. Wymieńmy zatem niektóre z nich.

- **Zdolność oceny.** Zakłada umiejętność obiektywnej, szybkiej i sprawnej oceny sytuacji kryzysowej w niesprzyjającej sytuacji dla sformułowania wstępnej trafnej oceny przypadku; oceny zaburzeń w obszarze emocjonalnym (lęk, gniew, smutek itd.), poznawczym (ocena sposobu myślenia, mechanizmy obronne, chybione przekonania itd.) oraz w sferze zachowań (paraliż działań, brak kontroli, unikanie aktywności itd.).

Ważna jest też ogólna ocena posiadanych przez daną osobę tzw. zasobów, czyli własnych zdolności do rozwiązania trudnej dla niej sytuacji oraz posiadanie (lub nie) sił i środków wsparcia instytucjonalnego, społecznego czy osobistego, a także umiejętność odróżnienia informacji ważnych od nieistotnych. Ocenie winno podlegać również prawdopodobieństwo samobójstwa lub zagrożenia zabójstwem innych osób oraz przewidywanie przeszkód, jakie mogą hamować poprawę stanu danej osoby. Trzeba podkreślić, że stawianie diagnoz w sytuacjach interwencji kryzysowej nie jest tym samym, co podobne działania w innych rodzajach pomocy psychologicznej (np. psychoterapii, rehabilitacji psychologicznej, czy socjoterapii), gdzie mamy dostatecznie dużo czasu na zbieranie i analizowanie wielu danych, czy informacji, które mogą być później weryfikowane

lub falsyfikowane. Osoba udzielająca pomocy kryzysowej jest natomiast zmuszona do szybkiego i efektywnego działania w wyjątkowo niesprzyjających okolicznościach.

- **Umiejętność wspierania.** Jest rzeczą pewną, że ludzie w różnym stopniu posiadają tego rodzaju zdolność. W przypadku interwencji kryzysowej udzielenie wsparcia wydaje się podstawową umiejętnością pomocy. Osoba będąca w kryzysie pragnie przede wszystkim zostać wysłuchaną. Obok umiejętności nawiązania dobrego kontaktu z kimś, kto znajduje się w bardzo niekorzystnej dla siebie sytuacji, konieczne jest opanowanie szeregu technik aktywnego słuchania (dostarczanie informacji zwrotnych, odzwierciedlanie, stawianie pytań otwartych, formułowanie zdań zaczynających się od Ja, czyli tzw. „komunikatów posiadania” itd.). Ogromną rolę odgrywa tu taki rodzaj komunikacji, w którym ofiara kryzysu czuje, że jest rozumiana, a zaistniała sytuacja nie jest obojętna interweniującemu. Ważne znaczenie ma empatia, która jest zdolnością rozpoznawania cudzych myśli, uczuć i motywacji; otwartością wobec przeżyć drugiej osoby. Udzielanie pomocy oparte jedynie na szacunku lub czystym profesjonalizmie czyni ją zimną i w jakimś sensie zdystansowaną. Empatia pozwala bowiem nie tylko uznać, ale i odczuć wartość cudzego istnienia. Jest to cecha, która uzasadnia także dotrzymywanie zobowiązań. „Złamanie obietnicy – pisze

Marek Has – jest rodzajem zranienia i podcięciem skrzydeł, zwłaszcza jeśli druga osoba nam zaufała i głęboko wierzy w to, co jej obiecaliśmy. (...) Człowiek pozbawiony empatii nie rozumie tego mechanizmu, gdyż za nic ma odczucia innych”⁹². Okazuje się jednak, że postulat empatii w odniesieniu do interwencji kryzysowej może być kwestionowany. Czytamy oto: „Podczas zajęć często spotykamy się z komentarzami, mającymi źródło w popularnym przekonaniu, że *aby komuś doradzić, trzeba umieć się w niego wczuć*. Postawa taka jest niewłaściwa i niepraktyczna. Szczególnie w interwencji kryzysowej rzadko mamy okazję wyboru klienta i zazwyczaj brak nam czasu na czynienie takich odniesień, po prostu dlatego, że środowiskowe zaplecze klienta niezbyt pasuje do naszego”⁹³. Pozostawmy ten cytat bez komentarza, zauważając jedynie, że w psychoterapii też nie zawsze wybieramy klienta, a tu możemy odnieść wrażenie, że autorom powyższych stwierdzeń niepokojąco myli się empatia z roztkliwianiem się nad kimś. Pozostańmy przy przeświadczeniu, że trudno wyobrazić sobie jakąkolwiek formę pomocy pozbawioną empatii. Tego, co Irvin D. Yalom nazwał „widokiem z okna pacjenta”, formułując w tej mierze jednoznaczny postulat skierowany do osób udzielających pomocy: „Patrz przez

⁹² M. Has, *Uniwersalizm etyczny*, „Arcana” 2007, nr 6 (78), s. 161.

⁹³ R.K. James, B.E. Gillilans, *Strategie interwencji kryzysowej*, op., cit. s. 51.

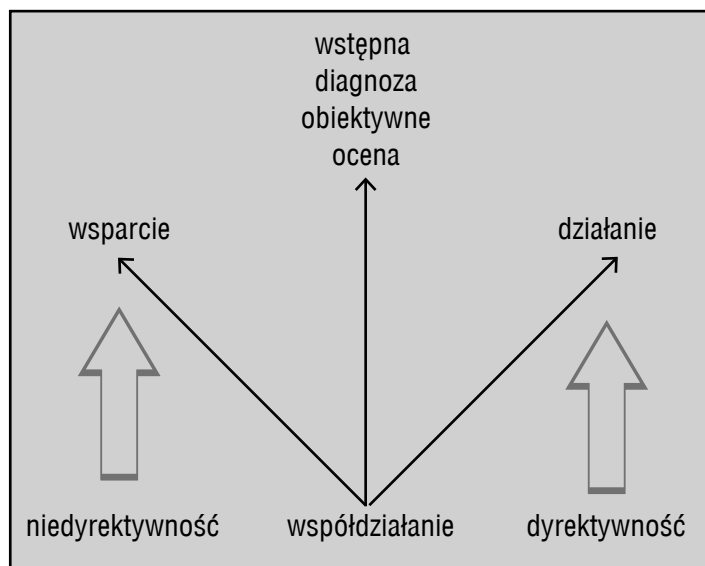
okno innego człowieka. Próbuje widzieć świat tak, jak go widzi twój pacjent”⁹⁴. Okno osoby przeżywającej kryzys istnieje w takim samym stopniu, jak w przypadku innych rodzajów pomocy, choć bywa przysłonięte dramatycznymi zdarzeniami.

Zdecydowanie w działaniu

Interwencja kryzysowa często wymaga o interweniującego przejęcia kontroli nad sytuacją oraz żądania od danej osoby podporządkowania. Jeśli przyjmiemy, że relacja ofiara – interwent może mieć trojaki charakter: niedyrektywny (typu „ty”), współdziałający (typu „my”) oraz dyrektywny (typu „ja”), to przyjęcie określonej strategii powinno być zależne od oceny kryzysu. Im płytszy kryzys oraz lepsze radzenie sobie z całą sytuacją przez daną osobę, tym mniejsza winna być dyrektywność interweniującego. Powinien on rozpocząć swoje oddziaływanie w sposób niedyrektywny, wspierający i rozumiejący, a wraz z oceną nieskuteczności tego rodzaju działania winien ze spokojem, rozwagą oraz cierpliwością przesuwać się w stronę postępowania bardziej dyrektywnego. Zdecydowane działanie interweniującego powinno mieć miejsce zawsze wtedy, gdy dana osoba posiada w wysokim stopniu ograniczony lub wręcz zniesiony kontakt z rzeczywistością, zagraża sobie lub innym, znajduje się w głębokim stanie depresji, lęku lub wymaga natychmiastowej pomocy medycznej. Mogą to też być osoby znajdujące się

⁹⁴ Irvin D. Yalom, *Dar terapii. List otwarty do nowego pokolenia terapeutów i ich pacjentów*, IPZ, Warszawa 2003, s. 17.

w poważnym szoku po stracie bliskiej osoby, czy właśnie przechodzą ostry epizod psychotyczny. Wszystkie te okoliczności skłaniają do działań rozmyślnych, ale zdecydowanych i polegających na wzięciu większej odpowiedzialności na siebie, pewności i sprawności w działaniu. Wymaga to ponadprzeciętnej odporności psychicznej, która czyni interwencję kryzysową szczególnie trudną i odmienną od pozostałych form pomocy psychologicznej. Nie zawsze jednak ofiara kryzysu wymaga tak dyrektywnego kierowania z dbałością o bezpieczeństwo klienta i wówczas należy poszukiwać rozwiązań opartych na współdziałaniu. Jest to poszukiwanie różnych możliwości krótkoterminowych działań, planowanie, bazowanie na silnych stronach ofiary kryzysu, czy poszukiwanie dla niej sieci społecznego wsparcia, kierowanie do odpowiednich osób lub instytucji, a także wzięcie od niej pewnych zobowiązań, które to działanie uważa się czasem za zasadniczą część interwencji kryzysowej. Te nieco mniej dyrektywne interwencje wymagają również innych umiejętności: pomocy wyrażającej się większą zdolnością do strukturalizowania sytuacji i jednoczesnego negocjowania, samodzielności, elastyczności i cierpliwości, nawiązywania dobrego kontaktu oraz pewnej ugodowości. Nie bez znaczenia jest posiadanie odpowiedniego zaplecza w postaci osób i instytucji udzielającej pomocy: lekarzy, sędziów rodzinnych, kuratorów sądowych, duchownych, czy miejscowych liderów życia społecznego. Nakłada to obowiązek świadomości swoich granic oddziaływania i posiadanych kompetencji. Wydaje się, że pewna doza optymizmu, a nawet poczucia humoru nie jest tu bez znaczenia.



Trzy powyższe składowe wyznaczają obszar kompetencji i umiejętności niezbędnych w udzielaniu pomocy tym wszystkim, którzy w wyniku zaistniałej traumy stracili poczucie wewnętrznej równowagi. Przypomina to model człowieka (interwenta), gdzie w górze znajduje się zdolność do obiektywnej oceny i trafnej diagnozy, po lewej – wsparcie, po prawej – zdecydowane działanie. Osoba podejmująca interwencję musi w sposób elastyczny i twórczy umieć posługiwać się zarówno niedyrektywnymi oddziaływaniami wspierającymi, rozumiejącymi i towarzyszącymi ofierze kryzysu, jak też kierując się własną oceną w sposób dyrektywny podjęć zdecydowane działania.

Przypomina to grę na fortepianie oburącz. W zależności od linii melodycznej czasem bardziej aktywna jest

prawa, a czasem lewa ręka, lub też można zobaczyć harmonijne współdziałanie jednej i drugiej ręki. Ktoś, kto wystukuje melodię jednym palcem jednej ręki, z całą pewnością nie jest wirtuozem. Podobnie, osoba udzielająca pomocy kryzysowej będąc tylko emocjonalnie wspierającą, lub przeciwnie, przejmującą na długi czas wyłączną kontrolę nad sytuacją, nie jest rzeczywistym profesjonalistą pomocy kryzysowej.

Niesienie pomocy osobom będącym w kryzysie stawia przed podejmującymi się tego zadania (zarówno profesjonalistami, jak i wolontariuszami) określone wymogi moralne. Jest to oczywistość, o której niewiele pisze się w literaturze przedmiotu dotyczącego pomocy kryzysowej, traktując ją wyłącznie jako „pragmatyczny system prowadzenia poradnictwa i udzielania pomocy indywidualnej, w którym harmonogramy terapii są skracane, a strategie ulegają kondensacji”⁹⁵. A przecież ofiara przemocy, klęski żywiołowej, kataklizmu lub życiowego nieszczęścia jest osobą szczególnie bezbronną, narażoną na łatwe wykorzystanie. Takie przypadki na szczęście nieczęsto mają miejsce, a wśród profesjonalistów prawie się nie zdarzają, jednak warto o tym mówić. Osoba interweniująca musi traktować z szacunkiem każdą ofiarę kryzysu. Szacunek oznacza uznanie wartości drugiego człowieka niejako bez warunków wstępnych i rozpoznanie w innym tego samego dobra, które afirmujemy się w sobie. Szacunek należy się wszystkim i należy oczekiwać go od wszystkich.

⁹⁵ R.K. James, B.E. Gillilans, *Strategie interwencji kryzysowej*, op. cit., s. 77.

Jest to postawa uwarunkowana kulturowo, nie wynikająca z biologicznych właściwości człowieka, bowiem w naturze nie ma szacunku dla indywidualnego istnienia. Szacunek nie oznacza braku oceny moralnej czyichś czynów, myśli i uczuć – ocena ta może być negatywna. Nie znosi to jednak wymogu uznania i respektu wobec drugiego człowieka. Stosowanie przemocy jest postawą nacechowaną przede wszystkim brakiem szacunku, dlatego też w kontekście interwencji kryzysowej umiejętność wyrażania szacunku nabiera szczególnego znaczenia, podobnie jak życzliwość i dobra wola w działaniu. Dobra wola stanowi dopełnienie szacunku i empatii, gdyż nie tylko rozumiemy oraz odczuwamy czyjeś istnienie, ale także podejmujemy obowiązek, że należy coś uczynić dla drugiego człowieka. Jest to postawa będąca zaprzeczeniem egoizmu, pogardy dla kogoś czy pragnienia cudzego nieszczęścia. Osoba udzielająca pomocy kryzysowej i działająca bez dobrej woli jest przypadkiem, który trudno sobie wyobrazić. Powinna zatem cechować się tym, co bywa określane w psychologii jako „prospołeczne zachowania allocentryczne”. Według definicji, „Prospołeczne zachowania allocentryczne są sposobem uczestniczenia jednostki A w rozwiązywaniu problemu jednostki B przez określoną postać internowania, bez której nie można zmienić sytuacji B na lepszą”⁹⁶. Dodajmy, że wspomniane uczestnictwo jest zawsze pewną ingerencją w czyjeś życie i w związku z tym powinno respektować porządek moralnych reguł relacji międzyludzkich.

⁹⁶ B. Hajduk, E. Hajduk, *O rodzajach pomocy*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2006, s. 46.

Nadszedł czas na omówienie problemu mniej oczywistego, a jednocześnie bardziej szczegółowego, jakim jest dotyk. Dotykanie pacjenta przez terapeutę stanowi niezwykle kontrowersyjny problem pomocy psychologicznej. W zależności od szkoły i orientacji terapeutycznej w różny sposób podchodzi się do tego zagadnienia. Kierunek psychodynamiczny najbardziej zdecydowanie jest przeciwny takim gestom ze strony analityka, z kolei tzw. bioenergetycznie zorientowana terapia, nazwana też czasem „pracą z ciałem”, przywiązuje do kontaktu między psychoterapeutą a pacjentem (choćby w postaci masażu) dużą wagę. W przypadkach sytuacji kryzysowych dotyk (wzięcie kogoś za rękę, przytulenie, poklepanie po plecach itd.) może odgrywać znaczącą rolę, będąc widowym wyrazem wsparcia (pisaliśmy o tym w kontekście dziecięcego żalu po stracie). Takiego zdania jest też Irvin D. Yalom, który pisze, że na każdej sesji terapeutycznej nie zapomina choć raz dotknąć pacjenta: „Dbam o to, by przy każdym spotkaniu dotknąć pacjenta – podać rękę, klepnąć po ramieniu, zazwyczaj pod koniec sesji, kiedy go odprowadzam do drzwi. Jeśli pacjent chce mnie dłużej potrzymać za rękę lub się przytulić, odmawiam tylko wtedy, gdy mam jakąś przekonującą przyczynę – na przykład myślę, że może chodzić o uczucia seksualne”⁹⁷.

Takie uczucia mogą zawsze, w sposób naturalny, choć jakże często przeciwpriemienieniowy, rodzić się w relacji między osobą udzielającą pomocy a kimś, kto jest wspierany. Powinny być wtedy jasno i otwarcie ujawnione wraz z informacją, że oboje partnerzy tej interakcji mają prawo

⁹⁷ Irvin D. Yalom, *Dar terapii*, op. cit., s. 167.

je doświadczać, nigdy jednak nie powinny zostać wprowadzone w czyn. Nigdy bliskość wyrażająca wsparcie i chęć pomocy nie może zostać pomyłona z bliskością seksualną. Podobnie, choć nieco bardziej wstrzemięźliwie odnosi się do tego zagadnienia Jeanne Albronda Heaton: „Co zrobić, gdy klient poprosi, żeby go przytulić, potrzymać za rękę, albo usiąść przy nim na kanapie? Przede wszystkim należy sobie odpowiedzieć na pytanie, czy takie zachowanie nie wywoła napięcia seksualnego. Nawet jeśli terapeuta bez wahania odpowie przecząco, klient może to zrozumieć inaczej. Ze względu na możliwość nieporozumień, nie wolno nam w żaden sposób szukać kontaktu fizycznego wykraczającego poza to, co można uznać za zachowanie profesjonalne, szczerze i właściwe. Najlepiej nie pozwalać sobie na nic więcej niż uściśnięcie ręki, krótkie objęcie ramieniem albo poklepanie po plecach”⁹⁸. Poświęciliśmy nieco miejsca temu problemowi w kontekście profesjonalnych zachowań związanych z pomocą, gdyż kwestia ta żywo interesuje wychowawców.

Czy interwencja kryzysowa mieści się w zakresie pomocy pedagogicznej, i czy w związku z tym pedagog posiada odpowiednie kompetencje do udzielania tego rodzaju oddziaływania? Zakres pomocy pedagogicznej da się określić następująco: „Pomoc pedagogiczna udzielana uczniowi lub studentowi może ułatwiać mu radzenie sobie z problemami edukacyjnymi, o s o b i s t y m i albo z w i ą z a n y m i z k o n t a k t a m i z r ó w i ę s n i k a m i , r o d z i c a m i l u b i n n y m i c z ł o n k a m i r o d z i n y [podkr. J.J.]. Pomoc taka jest podobna do po-

⁹⁸ J.A. Heaton, *Podstawy umiejętności terapeutycznych*, GWP, Gdańsk 2003, s. 159-160.

mocy psychologicznej i może mieć postać rady, zachęty, terapii, rozmowy podnoszącej samoocenę lub postać materialną, na przykład zakup podręczników”⁹⁹, a dalej: „Pomoc pedagogiczna nie jest przypisana jednemu typowi instytucji. Udziela jej pedagog szkolny, poradnia psychologiczno-pedagogiczna, nauczyciel dowolnego przedmiotu oraz wychowawca pracujący w internacie”¹⁰⁰. W tak zakreślonym obszarze pomocy pedagogicznej mieści się również interwencja kryzysowa jako forma pomocy uczniowi i jego rodzicom w przezwyciężeniu urazów w następstwie traumatycznych zdarzeń.

Czy pracownicy oświaty mają odpowiednie kwalifikacje do udzielania tego rodzaju pomocy? Specjaliści z zakresu psychotraumatologii podkreślają konieczność powierzenia interwencji kryzysowej jedynie odpowiednio przygotowanym profesjonalistom i przeszkolonym wolontariuszom, jednocześnie w praktyce światowej tego rodzaju pomoc świadczą przedstawiciele różnych dziedzin, np. lekarze i pielęgniarki, policjanci, pracownicy opieki społecznej czy pielęgniarki środowiskowe. Za trafne uważam rozwiązanie, w którym za profesjonalistów interwencji kryzysowej uznaje się tych przedstawicieli różnych zawodów, którzy zostali przeszkoleni w tej dziedzinie, posiadają odpowiednie doświadczenie życiowe i pracują zgodnie z teoretycznymi regułami interwencji kryzysowej oraz mają świadomość granic swoich kompetencji. Mówiąc inaczej, jeśli ktoś udzielając pomocy kryzysowej zna i stosuje założenia teoretyczne oraz zasady pracy interwencyjnej, wówczas w sensie formalnym mamy

⁹⁹ B. Hajduk, E. Hajduk, *O rodzajach pomocy*, op. cit., s. 31.

¹⁰⁰ Tamże, s. 31.

do czynienia z interwencją kryzysową. Znaczy to, że nie każda, np. luźną lub niezobowiązującą, rozmowę, mającą nawet charakter wspierający, można oficjalnie nazwać psychologiczną interwencją kryzysową. Przygotowanie pedagoga szkolnego do udzielania pomocy w zdarzeniach kryzysowych, jakich doświadczać mogą uczniowie, a także w pewnym zakresie ich rodzice, wydaje się w obecnej chwili niewystarczające. Wprawdzie pedagodzy szkolni posiadają z reguły pewien zakres wiedzy, umiejętności, często też doświadczenia w dziedzinie udzielania pomocy pedagogicznej i psychologicznej, kontaktu z rodzicami, czy współpracy z różnego rodzaju instytucjami lokalnymi oraz służbami udzielającymi pomocy, jednak w konkretnych sytuacjach powyższe kompetencje mogą okazać się niedostateczne. Wydaje się więc pilną koniecznością uwzględnienie w programie studiów pedagogicznych zagadnień kryzysowych szkoły oraz stworzenie systemu szkoleń (np. w formie studiów podyplomowych) i superwizji w tym zakresie.

Interwencja kryzysowa

Interwencję kryzysową można określić najprościej jako rodzaj pierwszej pomocy emocjonalnej, lub ograniczone w czasie działanie zmierzające do odzyskania równowagi przez osobę dotkniętą kryzysem. W szerokim ujęciu interwencja kryzysowa będzie dotyczyła pomocy medycznej, psychologicznej, socjalnej czy prawnej. W ujęciu węższym, jako jedna z dyscyplin pomocy psychologicznej, będzie ograniczała się jedynie do interwencji w obszarze zakłóconej równowagi psychicznej (także fizycznej, jeśli jest jej skutkiem) oraz do złagodzenia cierpienia po zaistniałym zdarzeniu traumatycznym. Będzie również dostarczała sposobów i umiejętności ponownego radzenia sobie w życiu po to, aby zaistniały stan krytyczny nie przerodził się w postać chroniczną.

Interwencja kryzysowa wymaga dużej elastyczności i kreatywności ze strony osoby pomagającej. Stąd też w wielu wypadkach jest to bardziej sztuka, aniżeli obiektywna i zgodna z regułami gromadzenia wiedzy nauka. Jest to dziedzina stosunkowo młoda, zapoczątkowana dopiero w połowie ubiegłego wieku, a jej status wiązano głównie z zapobieganiem samobójstwom.

W ostatnim czasie bardzo się rozwinęła, wzbogacając się o szereg nowych koncepcji, strategii i technik pracy interwencyjnej.

W wypracowanych przez specjalistyczne placówki¹⁰¹ modelach interwencji kryzysowej, we wstępnej fazie pomocy bierze się pod uwagę następujące czynniki: wydarzenia, które spowodowały kryzys, obecność lub brak grupy wsparcia oraz stan osoby w kryzysie. W tym ostatnim przypadku dokonuje się oceny i rozróżnienia na osoby: w ostrej fazie kryzysu, o wysokim prawdopodobieństwie, że ich obecny stan przekształci się w fazę ostrą oraz osoby, u których reakcja kryzysowa ma charakter przewlekły. Tak dokonana analiza wstępna pozwala na optymalne dobranie odpowiednich metod i środków w odniesieniu do konkretnego przypadku.

Choć nie można stworzyć jednego uniwersalnego wzorca reakcji na krytyczne zdarzenia, to jednak wiele sygnałów może świadczyć o tym, że uczeń przeżywa kryzys. Za kryzysowym charakterem objawów będzie świadczyć ich powiązanie ze zdarzeniami krytycznymi i ich ustępowanie w wyniku mądrze przeprowadzonych działań interwencyjnych.

Wymieńmy niektóre z takich objawów:

- zmiana wyglądu (np. uczeń jest zaniedbany, strój nieadekwatny do pory roku, dziwaczny lub niekompletny, zaniedbania higieny itd.);
- dolegliwości somatyczne (np. bóle i zawroty głowy, męczliwość, zmiany rytmu oddechu

¹⁰¹ Mam tu na myśli krakowski Ośrodek Interwencji Kryzysowej, za: *Wybrane zagadnienia interwencji kryzysowej, op. cit., s. 65.*

i ciśnienia krwi, wzmożona potliwość, bledność lub czerwienie się, częste oddawanie moczu lub biegunki i szereg innych);

- trudności w kontrolowaniu swojego zachowania (np. zmiany w świadomości, brak koncentracji uwagi i zapamiętywaniu bieżących wydarzeń itd.);
- zaburzenia motoryki (nadpobudliwość, np. szybkie i chaotyczne mówienie, niemożność siedzenia przez dłuższy czas na jednym miejscu, lub też przeciwnie, zahamowana aktywność, np. pasywność, spowolnienie, niechęć do wykonywania różnych czynności itd.);
- brak kontroli emocji (lęk, a nawet ataki paniki, wybuchy agresji, płaczliwość itd.);
- zaburzenia spostrzegania (np. omamy w postaci kontaktu z nieistniejącymi osobami, przy zachowaniu jednak krytycyzmu wobec tych zdarzeń, co warto podkreślić nie ma miejsca przy innych zaburzeniach psychicznych);
- zaburzenia pamięci (np. luki pamięciowe dotyczące krytycznych wydarzeń);
- zaburzenia pamięci (np. zmiany w myśleniu logicznym, konkretnym i abstrakcyjnym, myślenie życzeniowe a nie realistyczne, fiksacja i sztywność skoncentrowana na zdarzeniach katastroficznych itd.);
- zmiany osobowości (dezorganizacja osobowości, brak integracji procesów psychicznych itd.).

W zaproponowanym przez R.K. Jamesa i B.E. Gillilanda¹⁰² sześćoetapowym modelu interwencji kryzysowej wyodrębnia się następujące działania:

1. Rozpoznanie i zdefiniowanie problemu z punktu widzenia klienta. Zapewnienie klientowi fizycznego i psychicznego bezpieczeństwa.
2. Dostarczenie wsparcia w kryzysie.
3. Zbadanie dostępnych klientowi możliwości przezwyciężenia kryzysu.
4. Pomaganie klientowi w opracowaniu planu działania.
5. Udzielenie klientowi pomocy w podjęciu zobowiązania do wprowadzenia w życie planu działań i zapewnienie prowadzącemu interwencję sposobu sprawdzenia wykonania zaplanowanych zadań.

Wszystkie etapy działań interwencyjnych muszą przebiegać zgodnie z ogólnymi regułami udzielania tego rodzaju pomocy.

Jak interweniować?

Na podstawie zgromadzonej wiedzy na temat interwencji kryzysowej można pokusić się o wyodrębnienie kilku podstawowych zasad, jakimi należy się kierować w sytuacjach konieczności podjęcia działań służących zniwelowaniu skutków traumatycznych zdarzeń. Wymieńmy kolejne zasady:

¹⁰² R.K. James, B.E. Gilliland, *Strategie interwencji kryzysowej*, op. cit., s. 102-103.

- **Natychmiastowości** – wyraża się koniecznością najszybszego, jak tylko jest to możliwe, podjęcia pomocy w sytuacji zagrożenia życia i zdrowia ofiary kryzysu. Zasada ta odróżnia wyraźnie interwencję kryzysową od innych rodzajów pomocy psychicznej.
- **Diagnozy** – polega na poprzedzającym interwencje możliwie szybkim i trafnym postawieniu diagnozy sytuacji, w jakiej znajduje się osoba wymagająca tego rodzaju oddziaływania.
- **Wsparcia** – podkreśla znaczenie szeroko rozumianego wsparcia, jakiego należy udzielić osobie poszkodowanej oraz włączyć ją w sieć wsparcia społecznego.
- **Aktywności** – jest nie tylko wyrazem odpowiedzialnego i zaangażowanego działania ze strony interweniującego, ale także postulatem mobilizowania ofiary doznanego urazu do własnej pracy nad rozwiązaniem problemu.
- **Wzmocnienia** – jest zaleceniem uruchomienia wszelkich zasobów ofiary kryzysu i zintensyfikowania działań służących wzmocnieniu jej poczucia wartości wraz ze zdolnością do samodzielnego radzenia sobie z trudnościami.
- **Samodzielności** – wyraża tendencję do poszukiwania sposobów rozbudzenia u ofiary samowystarczalności w radzeniu sobie z trudną sytuacją, a także niewytworzenia nadmiernej zależności od osoby udzielającej pomocy kryzysowej.

- **Ograniczoności** – akcentuje rolę ograniczonego oddziaływania, w zakresie stawianych celów i czasu trwania, interwencji kryzysowej.

Przedstawimy teraz kilka praktycznych wskazówek dla pedagoga podejmującego próbę interwencji w sytuacji zaistniałego w życiu dziecka kryzysu, spowodowanego nieprzewidywanymi i tragicznymi wydarzeniami. Tak więc należy:

- Udzielić pomocy najszybciej, jak to tylko można.
- Nawiązać z uszkodzonym możliwie najlepszy kontakt.
- Pamiętać, jak ważne jest cierpliwe słuchanie.
- Skoncentrować całą swoją uwagę na dziecku (i na zaistniałym zdarzeniu) oraz przekonać go do konieczności zajęcia się sobą.
- Zapewnić dziecku swoją obecność lub stałą i łatwą dostępność.
- Liczyć się z intensywnością kontaktu, np. codziennie przez kilka tygodni.
- Przedstawić uczniowi swój plan pomocy.
- Być może początkowo trzeba będzie działać bardzo dyrektywnie.
- Pomóc uczniowi w podziale sytuacji problemowej na małe części i przedstawić sposoby kolejnego jej rozwiązywania.
- Starać się przywrócić uczniowi możliwość efektywnego działania (np. poprzez robienie na początku drobnych rzecz poprawiających

- samopoczucie: kąpiel, oglądanie telewizji, pójście do przyjaciół itd.).
- Postarać się być osobą realistyczną, ale też elastyczną i plastyczną w swoich słowach i działaniach.
- Należy być z dzieckiem i pozwalać mu mówić tak dużo, jak tego potrzebuje.
- Utwierdzać go w przekonaniu, że jego zachowania (np. rozpacz, odrętwienie, wyczerpanie lub innego rodzaju trudne do sprecyzowania zachowania) są normalną reakcją na nienormalną sytuację.
- Pozwalać dziecku na wyrażanie uczuć zgodnych z jego potrzebami (np. gniew, żal, poczucie winy itd.) nie tłumiąc ich.
- Konfrontować stopniowo ucznia z rzeczywistością i przeciwdziałać negatywnym mechanizmom obronnym, np. zaprzeczaniu, projekcji urojonej itd.
- Należy koncentrować się głównie na aktualnej sytuacji i bieżących problemach, natomiast pomijać sprawy odległe i drugoplanowe.
- Nie zmuszać dziecka do podejmowania zbyt szybkich decyzji oraz niczego, czego nie chciałoby zrobić (np. do aktywności, gdy czuje się zmęczony, lub na odwrót).
- Zorientować się w aktualnej sytuacji bytowej ucznia i historii jego życia.
- Obok poczucia bezpieczeństwa emocjonalnego nie zapominać o wsparciu materialnym (np. zapomoga, umieszczenie w pogotowiu opiekuńczym).

- Rozpoznać realny system wsparcia dziecka (np. najbliższa rodzina, opiekunowie, znajomi, rodzice rówieśników).
- Zapewnić mu kontakt z osobami lub miejscem, gdzie może czuć się bezpiecznie.
- W przypadku braku systemu wsparcia, stworzyć go.
- Unikać stosowania nacisków, pouczania, perswadowania i dawania nieprzemyślanych rad.
- Powiedzieć dziecku, że dojście do równowagi wymaga czasu.
- Sporządzać możliwie dokładne notatki z przebiegu interwencji.
- W przypadku nieustępowania skutków kryzysu konieczne będzie skierowanie ucznia do poradni specjalistycznej, szczególnie wtedy, gdy stwierdzamy u niego zamiary samobójcze.

Powyższe wskazówki nie wyczerpują całokształtu profesjonalnie prowadzonej interwencji kryzysowej, mogą jednak stanowić użyteczną pomoc nauczycielowi czy wychowawcy w sytuacji zaistniałego kryzysu w życiu ucznia. Przy podejmowaniu tego rodzaju działań warto mieć zawsze na uwadze czynniki ryzyka. Najważniejszym jest tu samo wydarzenie, które spowodowało kryzys, jego siła i charakter. Dalej, pedagog musi sobie odpowiedzieć na pytanie: jaki jest stan dziecka? A wreszcie, czy jest ktoś poza nim samym, na kim uczeń może budować swoje poczucie bezpieczeństwa? Są to wskaźniki niezwykle ważne, gdyż pozwalają realistycznie określić skalę udzielanej pomocy.

Najbardziej realnym przejawem pomocy osobom przeżywającym sytuacje kryzysowe jest udzielenie wsparcia. „Udzielanie wsparcia jest niezbędnym czynnikiem procesu pomagania w sytuacjach kryzysowych, gdy osoba potrzebuje poczucia bezpieczeństwa i komfortu dla zebrania sił niezbędnych do radzenia sobie z problemami”¹⁰³. Wsparcia udziela się przede wszystkim przez swoją obecność. W sposób optymalny wsparcia powinny udzielać naturalne grupy odniesienia, jakimi dla ucznia jest rodzina, a czasem też grupa rówieśnicza. W sytuacji, gdy nie ma takich możliwości, może wkroczyć (czasem nawet powinna) szkoła lub inna placówka oświatowo-wychowawcza.

Szkolny telefon zaufania

Dla wielu osób pomysł szkolnego telefonu zaufania może się wydać utopijny i mało realistyczny¹⁰⁴. Zastanówmy się jednak, czy jest on całkowicie pozbawiony sensu? Na wstępie muszę zaznaczyć, że mam na myśli przede wszystkim szkoły podstawowe, gimnazjalne oraz licea zlokalizowane na dużych osiedlach mieszkaniowych, często z wieloma oddziałami. Chodzi tu głównie o przysiółkowe „blokowiska” ze wszystkimi negatywnymi zjawiskami społecznymi, jakie im towarzyszą. W małych miejscowościach, gdzie wszyscy się znają ze sobą, a więzi są znacz-

¹⁰³ Wybrane zagadnienia interwencji kryzysowej. Poradnik dla pracowników socjalnych, W. Badura-Madej (red.), Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 1999, s. 50.

¹⁰⁴ Pierwszą na świecie kryzysową linię telefoniczną założyła w 1906 r. Krajowa Linia Ochrony Życia w USA, aby zapobiegać samobójstwom.

nie silniejsze i bezpośrednie, istnienie takiej anonimowej formy kontaktu z uczniami mogącymi przeżywać kryzys wydaje się mniej potrzebne. Nie oznacza to jednak, że i w takich placówkach szkolny telefon zaufania nie może powstać, jeśli uznamy jego niezbędność. Telefon, szczególnie komórkowy, ale także stacjonarny, jest w obecnej chwili sprzętem powszechnie dostępnym, co stwarza możliwości łatwego, wygodnego oraz stosunkowo taniego kontaktu również dla dzieci i młodzieży.

W zorganizowaniu wspomnianego telefonu nie chodzi o wielkie przedsięwzięcie, ale – w najprostszej formie – o obecność osoby dyżurującej przy telefonie stacjonarnym¹⁰⁵ na terenie szkoły. Może to być pedagog szkolny, który w ramach swojego stałego popołudniowego dyżuru przeznaczonego na kontakty z rodzicami, przez jedną godzinę w tygodniu pełni dyżur telefoniczny. Telefony zaufania służące swoją pomocą w kryzysach, w ogólnym rozumieniu są z reguły czynne przez całą dobę i okrągły rok, nie wyłączając wszystkich świąt, natomiast linie bardziej wyspecjalizowane bywają czynne tylko w określonych dniach lub godzinach. W formie rozszerzonej takie dyżury mogłyby pełnić również, w formie wolontariatu, inne osoby, np. niektórzy nauczyciele, pielęgniarka, czy ktoś z rodziców (np. z wykształcenia psycholog). Numer tego telefonu powinien być dobrze znany uczniom i rodzicom oraz mieć swoją charakterystyczną nazwę, np. „Ciepła Linia” (pod taką właśnie nazwą funkcjonują podobne telefony dla dzieci „z kluczem na szyi” w Stanach Zjednoczonych). W Polsce za modelowy

¹⁰⁵ Zdecydowanie nie polecam udostępniania w tym celu numeru własnego telefonu komórkowego.

przykład może posłużyć Ogólnopolski Telefon „Niebieska Linia”, służący pomocą ofiarom przemocy w rodzinie¹⁰⁶. Należy pamiętać o tym, że:

- Telefon zaufania jest instytucją anonimową, trzeba stworzyć ramy dla takiego bezimiennego kontaktu.
- Najważniejsze jest aktywne słuchanie, okazywanie zrozumienia i cierpliwość.
- Najlepiej sprawdza się stawianie pytań otwartych: co? oraz jak? Unikamy natomiast zadawania pytań zamkniętych, np. dlaczego? po co? komu? czemu? itd.
- Istotą takiej rozmowy jest zrozumienie i udzielenie wsparcia, a nie pouczanie i strofowanie.
- Strategia tego rodzaju pomocy sprowadza się najczęściej do następującej kolejności działań: nawiązania dobrego kontaktu – umiejętności trafnego zdefiniowania problemu (rozpoznania intencji, potrzeb i motywacji dzwoniącego) – zapewnienie bezpieczeństwa i rozpoznanie systemu wsparcia – wzięcie od osoby telefonującej zobowiązania – danie rozmówcy możliwości potwierdzenia wykonania zobowiązania.
- Należy liczyć się z tym, że nie zawsze przebieg rozmowy jest zgodny z modelowym założeniem zawartym w skrótowej formule: „uspokoić – wyprostować na ile można to zrobić przez telefon – pozwolić, by radził sobie sam”, a wtedy należy być kreatywnym, elastycznym i nieszablonowym.

¹⁰⁶ www.niebieskalinia.pl

Intuicja, obok koniecznego realizmu, czasem bardzo się tu przydaje.

- W przypadkach, gdy obok specjalistycznie przygotowanego do tego rodzaju rozmów psychologa szkolnego lub pedagoga dyżury pełnią także inni wolontariusze, powinni oni być odpowiednio przeszkoleni.
- Zespół osób dyżurujących powinien, co pewien czas, spotykać się na zebraniach w celu omówienia pojawiających się przypadków. Na takie spotkania może być zapraszany także dyrektor szkoły, a w uzasadnionych przypadkach trzeba korzystać z pomocy superwizora.
- Należy się liczyć z niepotrzebnymi telefonami będącymi żartami lub pochodzącym od osób (mogą to być uczniowie, ale nie tylko), którym się nudzi i mają ochotę z kimś pogadać. Pierwsze przypadki należy ignorować, szczególnie wtedy, gdy są napaśtliwe, w odniesieniu do drugich należy przypominać, że szkolny telefon zaufania służy do zupełnie innych celów i określić wtedy czas rozmowy.
- Skoro istnieje zasada, w myśl której osoba dyżurująca nie powinna pierwsza odkładać słuchawki, to problemem stają się „stali wielogodzinni rozmówcy”. Warto tedy przywołać inną zasadę, gdzie rozmowa dłuższa niż 15-20 minut bywa nie kryzysem osoby telefonującej, ale jest to ...kryzys dyżurującego.
- Rozmowy powinny być odnotowywane z informacją o czasie i przebiegu tego kontaktu oraz

ewentualnymi innymi uwagami. Ma to szczególnie znaczenie, gdy dyżuruje więcej niż jedna osoba, a także w sytuacjach, gdy taka rozmowa mogłaby mieć dalsze konsekwencje lub być kontynuowana.

- Telefon powinien być przeznaczony głównie dla uczniów, rodzicom należy poświęcić uwagę tylko w wyjątkowych wypadkach, gdyż może się to przekształcić w wygodny dla nich sposób kontaktu ze szkołą nie przychodząc do niej. A przecież nic nie zastąpi bezpośredniej rozmowy z rodzicami.
- Powinna istnieć obszerna lista społecznych konsultantów oraz placówek wyspecjalizowanych w niesieniu pomocy dzieciom i młodzieży oraz rodzinom. Taka listę osób konsultujących można stworzyć choćby z pośród rodziców uczniów.
- W sytuacjach tego wymagających należy ucznia skierować do innej specjalistycznej placówki. Można wtedy umówić się z dzwoniącą osobą na ponowną rozmowę o określonej godzinie i umożliwić lub ułatwić kontakt z określonym specjalistą lub odpowiednią placówką.
- Istnieje uświęcona tradycją zasada, że telefon zaufania nie może stać się instytucją stosującą jakiejkolwiek naciski religijne, polityczne, czy ideologiczne.
- Wszelkie informacje na temat pracy telefonu zaufania można znaleźć w Internecie (Międzynarodowa Federacja Telefonicznej Opieki i Nagłej pomocy – IFOTES), czy w Polskim Towarzystwie Pomocy Telefonicznej.

Z własnego doświadczenia (dyżuruwałem przed laty przy telefonie zaufania) wiem, jak wiele osobistej satysfakcji może przynieść tego rodzaju działanie i jak w licznych wypadkach niesie ono efektywną pomoc osobom będącym w trudnej życiowej sytuacji. Osobom, które prawdopodobnie w bezpośredni sposób nigdy nie zwróciłyby się o jakąkolwiek poradę, lub które w wyniku takiej rozmowy dają się przekonać do konieczności poddania się leczeniu przez bardziej specjalistyczne placówki. W przypadku dzieci stwarza to też szansę przekonania młodego człowieka do zwrócenia się o pomoc do rodziców lub opiekunów, a także zapobieżenia tragediom, które rozgrywają się w całkowitym odosobnieniu. Zwracając uwagę na zadowolenie z tego rodzaju pracy, warto sobie też uświadomić trudności, jakie się z tym wiążą. Richard K. James i Burel E. Gilliland piszą tak: „Wystarczy raz doświadczyć sytuacji, której klient z tendencjami samobójczymi odwiesza słuchawkę, aby zrozumieć, jak frustrujące może być prowadzenie interwencji kryzysowej przez telefon”¹⁰⁷. To prawda. Jednocześnie, jak bardzo satysfakcjonujący bywa moment, w którym po kilku dniach telefonuje ta sama osoba i dziękuje za wcześniejszą rozmowę!

Interwencja kryzysowa a psychoterapia

Interwencja kryzysowa nie jest psychoterapią, choć bez wątplenia mieści się w obszarze pomocy psychologicznej i zazwyczaj poprzedza samą terapię. „Nie wolno

¹⁰⁷ R.K. James., B.E. Gilliland, *Strategie interwencji kryzysowej*, op. cit., s. 125.

mylić interwencji kryzysowej z psychoterapią”¹⁰⁸ – stwierdza bez cienia wątpliwości wielu autorów. Brak jej bowiem typowych dla działań terapeutycznych wielu atrybutów, a niektóre z rozwiązań interwencyjnych stoją wręcz w sprzeczności z klasyczną psychoterapią.

Jeżeli psychoterapia jest metodą usuwania zaburzeń psychicznych przy pomocy metod czysto psychologicznych, to interwencję kryzysową można uznać za rodzaj pierwszej pomocy psychologicznej. O ile pierwsza dziedzina rozciąga się zazwyczaj w określonym, krótszym lub dłuższym czasie, to drugi obszar pomocy sprowadza się do stosunkowego szybkiego i krótkiego okresu zaradzenia stanom psychicznej nierównowagi.

Interwencja kryzysowa ma więc charakter praktyczny, nastawiony na działanie, a nie na wyszukiwanie psychologicznych interpretacji, na które z reguły w takich momentach nie ma czasu. Jest tą formą pomocy, która w szczególny sposób bazuje na silnych stronach człowieka, a nie koncentruje się na jego słabościach, brakach, czy zaburzeniach. Należy jednak zauważyć, że nie jest to pogląd powszechny i w niektórych opracowaniach interwencja kryzysowa utożsamiana jest z psychoterapią krótkoterminową¹⁰⁹. Posłużmy się zatem przykładem w celu ukazania istniejących różnic. Uczeń po niedawnej stracie bliskiej osoby (np. matki) z niewiadomych powodów przestał przychodzić do szkoły, a do pedagoga szkolnego dochodzą sygnały (np. telefon od kogoś z rodziny), że pod względem emocjonalnym

¹⁰⁸ J.L. Greenstone, S.C. Lewiton, *Interwencja kryzysowa*, GWP, Gdańsk 2004, s. 17.

¹⁰⁹ *Wybrane zagadnienia interwencji kryzysowej*, op. cit., s. 57.

dzieje się z nim coś niedobrego. Wówczas pedagog idąc do domu ucznia podejmuje działania, które umownie można nazwać pierwszą pomocą psychologiczną, a gdy zachowuje reguły profesjonalnej interwencji kryzysowej można mówić o podjęciu tego typu działań. W przypadku drugim, gdy konieczna będzie psychoterapia, ten sam uczeń wprawdzie wypełnia obowiązek uczęszczania do szkoły, ale w jego zachowaniu łatwo można dostrzec liczne niepokojące sygnały (o jakich wspominaliśmy wcześniej), które mogą świadczyć o tym, że strata matki była dla niego niezwykle bolesnym urazem. W tej sytuacji jest kierowany przez pedagoga szkolnego do poradni specjalistycznej (np. poradni zdrowia psychicznego dla dzieci i młodzieży) na psychoterapię o charakterze krótkoterminowym, gdyż stosunkowo krótka interwencja, nawet bardzo profesjonalna, może tu nie wystarczyć. Rzecz jasna, różnice bywają tu czasem niewielkie i w praktyce trudno jednoznacznie orzec, gdzie się kończy, a gdzie zaczyna dane działanie. Jeden z autorów trafnie zauważa: „W praktyce klinicznej trudno nieraz wyraźnie oddzielić interwencję w kryzysie od psychoterapii, a zwłaszcza wykorzystanie elementów psychoterapii w interwencji. Często w sytuacjach, kiedy wystąpił ostry kryzys, po jego opanowaniu zdarza się, że należy z pacjentem pracować dalej, włączając psychoterapię lub jej elementy”¹¹⁰.

Wymienimy teraz niektóre strategie kierunków i metod pracy psychoterapeutycznej skupionych głównie na leczeniu stanów transkryzysowych i Zespołu Stresu

¹¹⁰ P. Słowik, *Rola psychologicznej interwencji w kryzysie wywołanym przez chorobę somatyczną i hospitalizację*, [w:] *Kryzys, interwencja i pomoc psychologiczna. Nowe ujęcie i możliwości*, D. Kubacka-Jasiecka, K. Mudyń (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2005, s. 209.

Pourazowego (PTSD). Skoncentrujemy się wyłącznie na pomocy psychologicznej, pomijając farmakoterapię – aczkolwiek próby leczenia farmakologicznego są podejmowane. Jak donosi czasopismo „Neuroscience”, profesor Berry Everitt z Uniwersytetu Cambridge w Wielkiej Brytanii¹¹¹ wykorzystuje w tym celu pewną grupę białek, zwaną receptorami glutamatu NMDA, które wpływają na kształtowanie się wspomnień. Zostają one przemieszczone z części mózgu przechowującej pamięć krótkotrwałą do części pamięci długotrwałej, gdzie staną się trwałymi lecz odległymi wspomnieniami. Trudno nie zauważyć, że wybiórcze usuwanie ludzkiej pamięci to niebezpieczne przedsięwzięcie, mogące mieć poważne skutki i być narzędziem represji np. w odniesieniu do likwidowania pamięci osób będących świadkami jakiegoś wydarzenia politycznego czy przestępczego.

W psychoterapii zaburzeń związanych z kryzysem najchętniej sięgamy do podejść behawioralno-poznawczych. Najkrócej można powiedzieć, że terapia behawioralna w przypadku PDST „polega na ekspozycji na bodźce lękowe. Ekspozycja może przebiegać w wyobraźni – pacjent wyobraża sobie wszystkie awersyjne sceny, aż nastąpi habituacja; lub w rzeczywistości – kiedy pacjent jest konfrontowany z sytuacjami związanymi z traumą, aż nastąpi habituacja i lęk się zmniejszy”¹¹². Wspomniana technika, określana też jako terapia poprzez ekspozycję (EX – ang. *Exposure Therapy*), wywołuje w niektórych przypadkach

¹¹¹ Za: *Lecząca amnezja*, „Gazeta Polska” 2008, nr 36, s. 20.

¹¹² *Psychoterapia. Teoria. Podręcznik akademicki*, L. Grzebiuk (red.), op. cit., s. 153.

nasilone objawy zespołu stresu pourazowego, stąd nie może być stosowana powszechnie. Ten rodzaj technik behawioralnych nie jest również zalecany jako metoda leczenia dzieci, gdyż może prowadzić do zaostrzenia objawów. Stosowane rozwiązania muszą dawać dziecku poczucie panowania nad sytuacją i kontroli. Możliwe jest też stosowanie całej gamy innych technik, od odwracających (np. systematyczna desensytyzacja, SD – ang. *Systematic Desensitization*), po relaksacyjne i biofeedback, w dostosowanym do dziecka tempie pracy. Natomiast interwencja w bliższej terapii poznawczej „polega na zmianie oceny traumatycznej wydarzeń w taki sposób, aby pacjent myślał pozytywnie (CT – ang. *Cognitive Therapy*), na przykład zamiast *Moje życie legło w gruzach* myślał: *Moje życie musi się zmienić*, oraz na modyfikacji przekonań związanych z wyolbrzymianiem zagrożenia i negatywną oceną siebie, po to, aby zamiast postrzegania siebie jako ofiarę, myślał o sobie jako o tym, któremu udało się przeżyć”¹¹³. Dzieci mogą również skutecznie uczestniczyć w takich formach restrukturyzacji poznawczej. Tego rodzaju strategie okazują się niezwykle przydatne w przypadku osób z wyraźnymi tendencjami samobójczymi, gdyż „Kluczowym, strategicznym zadaniem terapii poznawczo-behawioralnej jest rozpoznanie i ukazanie zniekształconych schematów poznawczych mających bezpośredni związek z sytuacją kryzysową i sposobami radzenia sobie z nią. Pozwoli to terapeutom i pacjentowi na badanie i analizę tych schematów pod kątem ich niekorzystnego oddziaływania. Analiza taka wskaże również sposoby zmiany

¹¹³ Tamże, s. 153.

tych schematów, które zaangażowane są w sytuację kryzysową”¹¹⁴. Wykorzystanie technik Gestalt sprowadza się najczęściej do „domykania” otwartych wciąż „figur” związanych z traumą, a w szczególności „oczyszczanie” świadomości z toksycznych emocji towarzyszących dramatycznemu zdarzeniu. Ten rodzaj podejścia terapeutycznego może okazać się też przydatny w ostatniej fazie kryzysu, gdy praca koncentruje się wokół przebaczenia czy zadośćuczynienia. W podobny sposób logoterapia Viktora Emila Frankla, koncentrując się głównie na poszerzeniu i reorganizacji hierarchii wartości, problemie cierpienia, refleksji nad godnością i wolnością człowieka oraz urzeczywistnianiu wartości ponadosobistych, może „...być użyteczna w postępowaniu z osobami w stanie kryzysu psychicznego. Dotyczy to zarówno samych założeń tej koncepcji pomagania, jak też zastosowania specyficznych technik oraz typowych dla tego kierunku celów terapeutycznych”¹¹⁵.

W psychoterapii kryzysowej, obok terapii indywidualnej, obecne są także formy pracy grupowej i rodzinnej. Rozróżnia się tu grupy terapeutyczne, które mają charakter krótkoterminowy („odreagowujący”) i pracujące w przypadkach ostrej fazy kryzysu oraz długoterminowe grupy wsparcia skoncentrowane na problemach transkryzysowych. Psychoterapia rodzinna obejmuje zarówno zaburzenia stresowe ofiary, jak i dysfunkcje rodziny, które miały

¹¹⁴ R. Stach, A. Stach-Borejko, *Strategie kognitywno-behawioralne interwencji psychologicznej w kryzysach*, [w:] *Kryzys, interwencja i pomoc psychologiczna. Nowe ujęcie i możliwości*, op. cit., s. 252-253.

¹¹⁵ P. Szczukiewicz, *Pomoc psychologiczna w kryzysie psychicznym – spojrzenie z perspektywy logoterapii*, op. cit., s. 264-283.

miejsce przed traumatyzującym zdarzeniem, jak i po nim. Wykorzystywana początkowo jako grupowa metoda interwencyjna dla pracowników ambulansów medycznych, określana jako *debriefing* psychologiczny (DP), zaczęła być stosowana jako element szerszego podejścia psychoterapeutycznego wobec ofiar i uniwersalna metoda postępowania w takich sytuacjach, co budzi liczne kontrowersje klinicystów. Kontrowersyjna dla wielu terapeutów pozostaje opracowana przez Francine Shapiro procedura ponownego przetwarzania informacji wraz z pozytywną zmianą procesów poznawczych i odwrażliwiania na działanie traumatycznych wspomnień ruchami gałek ocznych (EMDR – ang. *Eye Movement Desensitization Reprocessing*). Istnieje bowiem tyle samo empirycznych dowodów na skuteczność tego rodzaju metody terapii, co i badań zaprzeczających jej skuteczności. Obecnie wydaje się, że procedura EDMR może okazać się przydatna w leczeniu prostych przypadków zaburzeń posttraumatycznych, natomiast w sytuacjach bardziej złożonych należy sięgać do innych rozwiązań. W przypadkach zastosowania tej procedury w odniesieniu do dzieci należy pamiętać o wielu zaleceniach, m.in. stosowaniu dwustopniowej sekwencji, gdy rodzice udzielając wszelkich informacji uczestniczą w pierwszej fazie sesji i pozostawiają dziecko pod opieką terapeuty, aby miało ono możliwość przedstawienia własnej wersji wydarzeń, ważne jest ograniczenie czasowe sesji dziecięcej, czy specyficzny, dostosowany do możliwości dziecka system przedstawiania poziomu lęku. Terapeuta stosujący EDMR musi przede wszystkim zwracać uwagę na zagadnienie bezpieczeństwa małego pacjenta. Wydaje się, że niezwykle

użyteczna w odniesieniu do dzieci może okazać się terapia zabawą, choć jak dotąd wykonano niezwykle mało badań potwierdzających jej skuteczność. Dzieci odreagowują traumatyczne wydarzenia poprzez obrazowanie kierowane lub zabawę z zastosowaniem kukiełek i sztuk scenicznych, piasku, czy twórczości literackiej, poezji lub muzyki. Przedstawiają traumatyczne zdarzenia na rysunkach i opowiadają o tym. Wszystkie te techniki powinny być kontrolowane oraz stopniowane przez terapeutę, gdyż działania nieustrukturyzowane mogą nasilać lęk i uruchamiać reakcje destrukcyjne.

Kryzysy to także problemy związane z komunikacją. Pewne rozwiązania, np. propozycja tzw. „komunikacji bez przemocy” M.B. Rosenberga, mogą tu okazać się niezwykle przydatnym modelem, propozycją szkoleniową i programem zachowań dla osób udzielających pomocy w sytuacjach kryzysowych. Taki program profilaktyczny adresowany do dzieci i młodzieży w celu zapobiegania przemocy służy – poprzez efektywną komunikację – bardziej adekwatnemu wyrażaniu uczuć¹¹⁶. Wśród pozostałych i uzupełniających metod terapii traumy wymienia się też hipnozę, gdyż zaobserwowano, że osoby z objawami posttraumatycznymi są bardzo podatne na oddziaływanie, które mogą sprzyjać niwelowaniu symptomów dysocjacyjnych. Korzystne mogą też być pewne formy rehabilitacji psychospołecznej, niosące poprawę funkcjonowania w życiu codziennym i zawodowym, poprawę relacji społecznych, przeciwdziałające uzależnieniom itd.

¹¹⁶ K. Mudyń, „Komunikacja bez przemocy” jako metoda przezwyciężania i zapobiegania konfliktom, [w:] *Kryzys, interwencja i pomoc psychologiczna. Nowe ujęcie i możliwości*, op. cit., s. 302-317.

Określone nadzieje na przyszłość w zakresie pomocy osobom – w tym również dzieciom i młodzieży – dotkniętym zespołem stresu pourazowego (pomimo pewnych zastrzeżeń wobec wątpliwych teoretycznie założeń postmodernistycznych), można wiązać z terapią narracyjną. „W ostatnich kilkunastu latach coraz częściej pojawia się w literaturze przedmiotu określenie terapia narracyjna – pisze Urszula Tokarska – sugerujące możliwość wyodrębnienia spośród innych już znanych – odwołujących się do idei narracji – strategii udzielania pomocy psychologicznej takich, które są w większym stopniu „narracyjne” od pozostałych, bądź też utworzenie odrębnego nurtu terapeutycznego, co jednocześnie oznacza postawienie pytania o specyfikę takiego ujęcia”¹¹⁷.

Ten obiecujący, niedyrektywny i nieinwazyjny, kierunek poszukiwań pozwala na dokonanie wielu oddziaływań terapeutycznych, wyrażających się m.in.: przeformułowaniem i zdystansowaniem się do istniejącego urazu, nadaniem mu nowych znaczeń, akceptacją i zdystansowaniem się do trudnych przeżyć, ujrzeniem ich w perspektywie egzystencjalnej, oraz wielu innych. Nie bez znaczenie jest także uzyskanie spójności między traumatycznym doświadczeniem a pozostałymi wymiarami życia jednostki. Chodzi tu o samodzielne poszukiwanie i modyfikację związków między przeżytym urazem a doświadczeniem codziennego życia, stanie się swoistym „ekspertem w swojej własnej sprawie”, oraz dostrzeganie problemu z różnych

¹¹⁷ U. Tokarska, *Narracja autobiograficzna w terapii i promocji zdrowia*, [w:] J. Trzebiński (red.). *Narracja jako sposób rozumienia świata*, GWP, Gdańsk 2002, s. 223.

perspektyw. Ktoś dokonujący narracji zwiększa wyrazistość poznawczą zarówno siebie samej jak i osoby udzielającej pomocy. W przypadku tego ostatniego, przez wyraziste oddziaływanie nieszczęścia uruchamia się wyższy poziom empatii i chęć pomocy. Jerzy Trzebiński nie pozostawia tu wątpliwości: „Narracyjność zwiększa nie tylko wyrazistość innej osoby, ale też zwiększa empatyzowanie z nią. Przy narracyjnej interpretacji eksponowane są motywy i emocje osoby w zrozumiałym, zindywidualizowanym kontekście”¹¹⁸. A dalej: „Narracyjne rozumienie osoby i uruchomiona wraz z nim empatia, a czasem identyfikacja z tą osobą, stanowi ważną i solidną podstawę zachowań pomocnych”¹¹⁹.

Istotą narracyjnych procesów terapeutycznych jest, zdaniem Urszuli Tokarskiej¹²⁰:

- Reorganizacja sytemu pamięci – co w przypadku zdarzeń traumatycznych ma szczególną wartość, gdyż możemy mieć tu do czynienia z „dysocjacyjną niepamięcią pourazową” oraz różnymi postaciami rozszczepienia świadomości. Możliwość mówienia o tym, co się przydarzyło, wydaje się w takich wypadkach szczególnie ważne.
- Dystansowanie się własnych doświadczeń – czyli zauważenie, iż „to co mnie spotkało, nie jest mną samym”, „problem nie leży we mnie”, czy „prob-

¹¹⁸ J. Trzebiński, *Narracyjny kontekst myślenia i działania*, [w:] E. Chmielnicka-Kuter, M. Puchalska-Wasył (red.), *Polifonia osobowości. Aktualne problemy psychologii narracji*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2005, s. 69.

¹¹⁹ Tamże, s. 70.

¹²⁰ U. Tokarska, *Narracja...*, *op. cit.*, s. 234-244.

lem jest tylko częścią mojego życia” lub „ja sam jestem w przeważającej mierze autorem historii mojego życia”. Wszystko to pozwala na rozpatrywanie traumy nie w sposób doraźny, ale na łączenie jej z historią życia oraz w szerszej biograficznej perspektywie.

- Symboliczno-metaforyczna transformacja doświadczenia – poprzez odkrywanie indywidualnego znaczenia własnej historii, odnajdywanie jej w doświadczeniach innych ludzi lub w uniwersalnej historii danej kultury (np. w postaci mitu).
- Poszukiwanie sensu w zaistniałym zdarzeniu – to odpowiedź na pytanie: „czego mogę się nauczyć z mojej historii?”. Uświadomienie sobie podstawowych dla danej osoby wartości oraz źródeł znaczeń nadających sens jego psychologicznej sytuacji, które pozwalają na samodzielne powracanie do stanu emocjonalnej równowagi.
- Uzyskanie wielopoziomowej integracji życiowych doświadczeń – wyraża się w połączeniu poszczególnych elementów sytuacji w większą całość i uzyskanie w ten sposób nowej tożsamości jednostki.
- Przeżycie emocjonalnego oczyszczenia (*katharsis*) – co pozwala na uwolnienie psychicznych napięć związanych z przeżywanym problemem.

Wszystkie powyższe czynniki, włączone profesjonalnie w szerszy kontekst pomocy, mogą przyczynić się w sposób znaczący do poprawy funkcjonowania psychicznego oso-

bom mającym doświadczenie bolesnej traumy. „[...] gdy zrozumiemy coś, co minęło, jako określoną historię, zapisem tego zrozumienia jest narracja, czyli opowiadanie. Opowiadanie jest przechowywaną w pamięci reprezentacją poznawczą zdarzeń z przeszłości. Jego treść może być rekonstruowana ze śladów pamięciowych i brać udział w rozumieniu toczących się aktualnie zdarzeń”¹²¹. A sama narracja posiada niezmienny schemat, gdzie bohater z określonymi intencjami napotyka na trudności, które w wyniku zdarzeń toczących się wokół zagrożonych celów zostają, bądź nie zostają, przewyżczone¹²². Narracje, stając się sposobem rozumienia rzeczywistości, są jednocześnie swoistym łącznikiem między tym co osobiste i tym, co społeczne. „Równocześnie w odniesieniu do własnych doświadczeń takie narracyjne ich ustrukturalizowanie wydaje się być uniwersalną ludzką tendencją, a nawet potrzebą. Najbardziej jest to widoczne w wypadkach radzenia sobie przez ludzi z dramatycznymi przeżyciami”¹²³. W tym kontekście warto zwrócić uwagę na pojęcie „uciszenia” (ang. *silencing*), kiedy to otoczenie nie życzy sobie usłyszenia pewnych historii (np. w przypadkach nadużyć seksualnych, przemocy domowej itd.). Niekoniecznie mamy tu do czynienia ze swoistą „zmową milczenia”, ale odmowa uwagi otoczenia może też wynikać z zakłopotania poczucia braku sposobów pomocy ofierze, czy obawy prześladowania w razie ujawnienia ukrytej historii.

¹²¹ J. Trzebiński, *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości*, op. cit., s. 24.

¹²² Tamże, s. 18.

¹²³ K. Stemplewska-Żakowicz, *Koncepcja narracyjnej tożsamości. Od historii życia do dialogowego „ja”*, [w:] J. Trzebiński (red.). *Narracja jako sposób rozumienia świata*, GWP, Gdańsk 2002, s. 83.

Nieopowiedziana historia powoduje, że część doświadczenia jednostki nie jest dzielona z innymi oraz nie może zostać włączona do struktury „ja” i pozostaje poza jej podmiotową tożsamością¹²⁴. Wiąże się z tym propozycja polegająca na spisywaniu pamiętnika. „Spisywanie pamiętnika to znakomita metoda dawania upustu afektowi i umożliwiania niewerbalnego *katharsis*. Zapisując swoje myśli, a następnie słuchając ich odczytywania, klient umieszcza straszne wspomnienia w psychologicznej odległości na tyle bezpiecznej, że może je zacząć analizować wraz z prowadzącym interwencję. Spisywanie wspomnień dostarcza prowadzącemu interwencję katalizatora zachęcającego do takich wolnych skojarzeń, jakie niezbędne są do przełamywania skryzalizowanych barier obronnych ofiary, która w przeciwnym razie mogłaby nigdy nie podjąć trudu pełnego rozpoznania traumatycznych zdarzeń¹²⁵. Dobre skutki w niwelowaniu skutków zdarzeń traumatycznych przynosi tzw. technika Pennebaker, która odwołuje się do retrospektywnej funkcji pamięci i polega na tym, że daną osobę skłania się do spisywania swoich dotychczasowych trudnych doświadczeń. Z reguły dokonuje się tego w specjalnie przygotowanych dzienniczkach. Pisanie wymaga bowiem uporządkowania przeżyć, nadania im jasnej i zrozumiałej formy oraz powiązania tych zdarzeń ze swoimi uczuciami. Bywa tak, że wskutek stosowania tej techniki w początkowym okresie samopoczucie poszczególnych osób pogarsza się, jednak z czasem

¹²⁴ Tamże, s. 98.

¹²⁵ R.K. James, B.E. Gilliland, *Strategie interwencji kryzysowej*, op. cit., s. 211.

widoczna jest zdecydowana poprawa. Podobne zjawisko zaobserwowano również u wysiedleńców z naszych kresów wschodnich. Niektórzy z nich, jak pisze Józef Koziński w książce *Psychologia w wielkim świecie*¹²⁶, czuli się znacznie lepiej, gdy swoje dramatyczne przeżycia systematycznie spisywali w postaci wspomnień. Inni zachowywali swój ból dla siebie, nie dzieląc się nim z otoczeniem. Zaobserwowano, że częściej chorowali i gorzej funkcjonowali. Natomiast ci pierwsi szybciej dochodzili do siebie po przeżytej traumie. Jak widać, jest to stosunkowo prosta metoda, godna polecenia wszystkim nauczycielom i wychowawcom stykającym się z dziećmi czy młodzieżą przeżywającymi kryzys.

Wymienione tu kierunki i metody psychoterapii zaburzeń będących skutkiem przeżytych doświadczeń traumatycznych nie wyczerpują całości prób w tym zakresie. Zarysowują jedynie możliwości poszukiwań najskuteczniejszych sposobów pomocy osobom poszkodowanym.

Warto wspomnieć, że w najnowszych tendencjach interwencji kryzysowej wskazuje się często na konieczność poszerzenia oddziaływania na sam indywidualny przypadek o perspektywę społeczną, kulturową i środowiskową. Oznacza to, że interweniujący ma obowiązek, działając ciągle w interesie ofiary, uzupełnić swój wpływ o kontekst szerszych zmian społecznych i środowiskowych, a nie zamknąć się w wąskim i osobistym rozumieniu przyczyn zaistniałego kryzysu, jak to się zazwyczaj dzieje.

¹²⁶ J. Koziński, *Psychologia w wielkim świecie*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2008.

Szkolne zarządzanie kryzysowe

Odpowiednie akty prawne precyzyjnie definiują zarządzanie kryzysowe jako: „[...] działalność organów administracji publicznej będące elementem kierowania bezpieczeństwem narodowym, która polega na zapobieganiu sytuacjom kryzysowym, przygotowaniu do podejmowania nad nim kontroli w drodze zaplanowanych działań, reagowaniu w przypadkach wystąpienia sytuacji kryzysowych oraz odtwarzaniu infrastruktury lub przywróceniu jej pierwotnego charakteru”¹²⁷. Ważnym elementem jest przygotowanie i opracowanie planów reagowania kryzysowego, w których wskazuje się na to, kto i co będzie robił w czasie zdarzenia kryzysowego oraz jakich użyje się sił i środków. Obok samego zagrożenia wszystkie inne elementy, takie jak: zapobieganie, przygotowanie, reagowanie i odbudowa, są ze sobą ściśle powiązane i stanowią funkcjonalną jedność. Zadania takie w Polsce realizują grupy

¹²⁷ Ustawa z dnia 26 kwietnia 2007 r. o zarządzaniu kryzysowym (Dz. U. nr 89. poz. 589 i 590), art. 2.

o charakterze stałym i czasowym, od Rządowego Zespołu Zarządzania Kryzysowego po zespoły gminne.

Istnieje jeszcze inne, znacznie węższe rozumienie pojęcia zarządzania kryzysowego (wtedy to omówione wcześniej bywa dla odróżnienia nazywane „zarządzaniem kryzysem”), któremu poświęcimy tu najwięcej miejsca, a które obok podejmowania czynności zapobiegających czy niwelujących sytuację kryzysową, polega głównie na komunikowaniu się z otoczeniem społecznym (głównie z mediami) w celu zachowania wizerunku instytucji czy organizacji w momentach kryzysu. Początki refleksji nad tego rodzaju zjawiskiem zarządzania kryzysowego sięgają początków lat siedemdziesiątych oraz osiemdziesiątych ubiegłego wieku i należy je wiązać z dwoma znaczącymi wydarzeniami kryzysowymi w Stanach Zjednoczonych. Chodzi tu o awarię jednej z elektrowni atomowych (Three Mile Island w roku 1979) oraz zatrucia lekiem produkowanym przez jedną z firm farmaceutycznych (Johnson & Johnson w 1982 roku)¹²⁸. Inni autorzy wiążą początki zarządzania kryzysowego z tzw. „szokiem naftowym” z roku 1973 i jego reperkusjami¹²⁹. Obecnie można obserwować duże zainteresowanie tą problematyką, choć ciągle w stopniu niewystarczającym w obszarze oświaty i edukacji. Zagadnienie to wydaje się być ważnym w perspektywie pracy pedagoga szkolnego i funkcjonowania szkoły jako instytucji mogącej doświadczać różnego rodzaju kryzysów oraz posiadającej odpowiednie kompetencje komunikowania się

¹²⁸ M. Przybysz, *Kościół w kryzysie? Crisis management w Kościele w Polsce*, Wydawnictwo Diecezji Tarnowskiej BIBLOS, Tarnów 2008, s. 13.

¹²⁹ *Zarządzanie w kryzysie. Koncepcje, badania, propozycje*, B. Wawrzyniak (red.), PWE, Warszawa 1985, s. 38.

poprzez media z opinią publiczną. Często szkoły bywają w takich sytuacjach całkiem bezradne.

Public relations

Zarządzanie kryzysowe sytuuje się na pograniczu nauki o zarządzaniu, teorii komunikacji społecznej i *public relations*¹³⁰. Ta ostatnia dziedzina jest dyscypliną łączącą w sobie wiedzę o komunikacji i zarządzaniu oraz osiągnięcia psychologii i socjologii. Jej istotą jest dbałość o wizerunek firmy czy organizacji poprzez budowanie zaufania i wiarygodności w bliższym oraz dalszym otoczeniu. Główne zadanie, jakie przed sobą stawia, to wymiana informacji między daną instytucją a opinią publiczną. Główne obszary, w jakich funkcjonuje *public relations*, to – zdaniem jednego z najwybitniejszych specjalistów z tej dziedziny, Sama Blacka – obok działalności gospodarczej, sprawowania władzy i problematyki samorządowej czy międzynarodowej, służby zdrowia i działalności charytatywnej, również edukacja¹³¹. Próby znalezienia polskiego odpowiednika terminu *public relations* (PR) dotąd nie powiodły się, a dosłowne tłumaczenie, jako „relacja z publicznością”, nie wydaje się ani specjalnie zręczne, ani tym bardziej trafne¹³². Genealogia *public relations* jest znacząco

¹³⁰ Szacuje się, że w publikacjach naukowych na całym świecie istnieje ponad dwa tysiące definicji tego pojęcia, za: T. Smektała, *Public relations w sytuacjach kryzysowych przedsiębiorstw*, Wydawnictwo ASTRUM, Wrocław 2001, s. 12.

¹³¹ S. Black, *Public Relations*, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa 1998.

¹³² Pojawiały się też próby w rodzaju: „promocja reputacji”, „publiczny rozgłos”, „podtrzymywanie relacji” i inne.

starsza niż wyrastające z niej wąsko rozumiane zarządzanie kryzysowe, gdyż sięga końca wieku XIX, a niektórzy twierdzą, że nawet starożytności. W roku 1906 Ivy Lee z Nowego Jorku, uważany za „ojca PR”, sformułował „Deklarację zasad” tej dziedziny, gdzie można było przeczytać, że: „Naszym zamiarem jest szczerze i jawnie, w imieniu i interesie biznesu i instytucji publicznych, dostarczanie prasie oraz społeczeństwu amerykańskiemu szybkiej i dokładnej informacji dotyczącej tematów, o których powinno być poinformowane”¹³³. Można powiedzieć, że niewiele pod tym względem zmieniło się po dzień dzisiejszy. Polskie doświadczenia w tym zakresie są jednak niewielkie i datują swoje początki dopiero ze zmianami ustrojowymi po roku 1989. W dalszym jednak ciągu dla wielu osób PR wiąże się bardziej z reklamą czy propagandą niż z rzeczywistym zakresem tego obszaru komunikacji społecznej wyrażającym się chęcią osiągnięcia porozumienia z otoczeniem, opartym na prawdziwej, wiarygodnej i pełnej informacji, a nie perswazji czy manipulacji. Zasady etyczne, jakimi winien kierować się PR, odgrywają tu niezwykle istotną rolę. Pojawiający się niekiedy termin: „czarny PR” dla zilustrowania usiłowań zdyskredytowania przeciwnika w niegodny sposób (plotki, pomówienia, insynuacje itd.) jest sprzeczny sam w sobie. Jak wiadomo, bardzo łatwo utracić zaufanie i reputację, natomiast odzyskać wiarygodność jest bardzo trudno.

Public relations („pi-ar”) jako ośrodek zarządzania procesem komunikacji (także w kontekście zdarzeń kryzysowych w danej instytucji) realizuje dążenia długofalowe,

¹³³ Za: M. Przybysz, *Kościół w kryzysie*, op. cit., s. 44.

jakim jest budowanie trwałego zaufania między organizacją a jej społecznym zapleczem. Zaufanie to opiera się głównie na tworzeniu tożsamości danej placówki¹³⁴ oraz sposobie, w jakim spostrzegana jest ona w otoczeniu, mając wiarygodny wizerunek. Dbałość o wizerunek szkoły nie może jednak przysłać innych ważnych celów szkoły. W przeciwnym bowiem razie jej „instytucjonalna osobowość” (*corporate personality*) może nabrać charakteru narcystycznego¹³⁵. Można też mówić o celach krótkoterminowych, mających wymiar bardziej konkretny oraz pragmatyczny. Mogą się one przydać osobom pragnącym podjąć się tego typu działalności na terenie szkoły. Nic bowiem nie stoi na przeszkodzie, aby jedna z nich podjęła zadania kształtowania wizerunku placówki, szczególnie szkół renomowanych lub takich, które zasługują na promocję ich dokonań. Musi to być osoba o odpowiednich predyspozycjach w tym zakresie, z odbytym profesjonalnym przeszkoleniem zawodowym. Taką osobą może być dyrektor placówki, ale też np. pedagog szkolny.

Oto realne cele, jakie szkoła może sobie stawiać w odniesieniu do *public relations*:

- Ugruntowywanie w bliższym lub dalszym otoczeniu wiarygodnego wizerunku szkoły, jako placówki rzetelnej, odpowiedzialnej i dobrze realizującej zadania dydaktyczne i wychowawcze.

¹³⁴ Pogląd taki nie jest powszechny, uważa się np. że PR posiłkuje się tożsamością już wykreowaną, por. T. Smektała, *Public relations w sytuacjach kryzysowych przedsiębiorstw*, Wydawnictwo ASTRUM, Wrocław 2001, s. 60.

¹³⁵ J. Jagieła, *Narcystyczna szkoła. O psychologicznej rzeczywistości szkoły*. RUBIKON, Kraków 2007.

- Informowanie środków masowego przekazu o ważnych wydarzeniach lub dokonaniach.
- Organizowanie i branie udziału we wszystkich przedsięwzięciach promujących szkołę, np. targach edukacyjnych, konferencjach, wystawach, pokazach itp.
- Szybkie reagowanie i działania wyprzedzające na mogące pojawiać się niekorzystne opinie, plotki, stereotypy lub uprzedzenia dotyczące pracy szkoły.
- Osłabianie krytyki, która może czasem się pojawić w związku z konkretnymi zamierzeniami lub pomysłami, szczególnie tymi, które pozostają w sprzeczności z dotychczasowymi sposobami myślenia lub działania.
- Informowanie nauczycieli o funkcjonowaniu szkoły i podejmowanych decyzjach oraz wzmacnianie identyfikacji wszystkich podmiotów (uczniów, rodziców i nauczycieli) z celami szkoły.
- Uzyskiwanie wsparcia od osób decydujących o istnieniu szkoły wobec konkretnych przedsięwzięć, akcji czy projektów.
- Potwierdzanie w otoczeniu społecznej przydatności tej placówki nie tylko w zakresie wąsko rozumianych zadań dydaktycznych, np. przez organizowanie dni otwartych szkoły.
- Budowanie środowiska opiniotwórczego szkoły, np. poprzez zapraszanie na szkolenia czy spotkania osoby znaczące w danym środowisku, sponsorów czy tzw. przyjaciół szkoły.

- Wzmacnianie więzi między szkołą a jej otoczeniem.
- Rozpoznawanie opinii i oczekiwań społeczności lokalnej (np. rodziców przyszłych uczniów) i dostosowywanie pracy szkoły do tego rodzaju nadziei.
- Śledzenie obrazu szkoły (*image*) zarówno u uczniów czy pracowników, jak również rodziców oraz społeczności lokalnej czy decydentów.
- Budowanie wśród personelu placówki więzi lojalności, solidarności i poczucia odpowiedzialności za pracę oraz uzyskiwanie efekty.
- Dbanie o elementy wyróżniające daną szkołę od innych szkół tego typu w bliższym lub dalszym otoczeniu.

W powyższe zadania, sformułowane w sposób bardzo ogólny, należy wpisać działania bardzo konkretne, dostosowane do rzeczywistego charakteru i lokalnych warunków, w jakich usytuowana jest szkoła.

W działaniach tego typu zawsze należy też zwracać się do konkretnego odbiorcy, do jakiego kierowany jest przekaz. Jak posługiwać się odpowiednimi narzędziami PR, dowiemy się w dalszej części tego rozdziału.

Przed *public relations* w sytuacjach kryzysowych szkoły staje zatem rozwiązywanie konfliktów, jakie w takich momentach nieuchronnie mogą się pojawiać, i szybkie reagowanie antykryzysowe. Jest to także przywracanie wiarygodnego wizerunku szkoły w czasie trwania kryzysu, jak i wtedy, gdy szkoła ma kryzys już za sobą, jako

placówki edukacyjnej budzącej zaufanie, sprawdzonej, stabilnej i doświadczonej.

Crisis management

Określenie *crisis management* (CM) oznacza dosłownie, w tłumaczeniu z języka angielskiego, „zarządzenie kryzysem”¹³⁶. Można wyrazić żal, że w odpowiednim momencie nie znaleziono lepszego pojęcia, które lepiej oddawałoby jego desygnat, nawet za cenę niezbyt zręcznego spolszczenia pewnych angielskich określeń, jakie przecież i tak funkcjonują już w języku potocznym, np. „pi-ar kryzysowy” czy „kryzysowy menedżment”. Użycie słowa „zarządzanie” ma oznaczać czynną postawę wobec trudności, przeciwną unikom, zaprzeczaniu czy ukrywaniu cokolwiek. Słowa *crisis management* bywają zatem używane w dwóch znaczeniach. W pierwszym jest to podejmowanie różnorodnych decyzji oraz czynności mających służyć zapobieganiu i przeciwdziałaniu skutków sytuacji kryzysowych. Są to działania organizacyjne w czasie trwających właśnie zdarzeń, kierowanie czynnościami naprawczymi lub wręcz prowadzenie akcji ratunkowej. W rozumieniu węższym jest ściśle związane z *public relations* i ma na celu osłabienie negatywnego obrazu danej instytucji w momencie kryzysu. Zmierza do zachowania, a czasem nawet pozytywnego wzmocnienia jej wizerunku w oczach społeczeństwa. Dzięki tego rodzaju przedsięwzięciom

¹³⁶ W literaturze można spotkać wiele innych równoważnych pojęć, np.: „zarządzanie w kryzysie”, „zarządzanie w warunkach kryzysu” i wiele innych.

dana instytucja – w naszym wypadku szkoła – po przezwycięzeniu kryzysu nie tylko nie ulegnie likwidacji, ale dodatkowo wzmocni swoje znaczenie, zaufanie, stanie się placówką bardziej uczciwą. Jest zrozumiałe, że zarządzanie kryzysowe nabiera szczególnego znaczenia wobec instytucji opierających swoje istnienie na zaufaniu i wiarygodności, tak jak w przypadku szkoły, czy innych placówek oświatowo-wychowawczych. Istnieją też poglądy, które dla wielu mogą wydać się paradoksalne, iż instytucja nie przechodząca kryzysów jest strukturą bierną i pozbawioną potencjału rozwojowego, gdyż organizacje rozwijają się właśnie poprzez kolejne następujące po sobie i rozwiązywane w sposób optymalny kryzysy. Niektórzy nawet twierdzą, że jeśli nie ma kryzysów w danej firmie czy przedsiębiorstwie produkcyjnym nastawionym na zysk, to należy dla jej dobra takie kryzysy wywoływać¹³⁷. Rzecz jasna, w przypadku pracy szkoły byłyby to działania zbyt daleko idące, choć warto zachować taki sposób myślenia, w którym kryzys nie musi być przysłowiowym dopustem bożym i nieszczęściem, ale mimo swoich niedogodności może stwarzać nowe szanse organizacyjne, a nawet wychowawcze.

Kryzysy dzieli się zazwyczaj na takie, które dzieją się wewnątrz określonej instytucji (niepubliczne, organizacyjne), i zewnętrzne wobec niej (publiczne, medialne). Pierwsze wiążą się z reguły z nieodpowiednimi postawami ludzi i zaniedbaniami organizacyjnymi. Drugie powstają w następstwie niespodziewanych wydarzeń czy niepomysłnego rozwoju społecznego. Są one najczęściej

¹³⁷ Za: M. Przybysz, *Kościół w kryzysie*, op. cit., s. 96.

znacznie bardziej poważne w swoim przebiegu i w ostatecznych skutkach, jak również w zakresie zaangażowania w nie mediów. Natomiast kryzysy wewnętrzne związane z błędnymi działaniami organizacyjnymi posiadają większą zdolność asymilacyjną i mogą prowadzić do ich bagatelizowania i niezauważania, co w konsekwencji prowadzi najczęściej do eskalacji problemów oraz ich nasilenia w przyszłości. Każdy z tego rodzaju kryzysów wymaga innego postępowania w zakresie CM i tylko poważne potraktowanie wszelkich oznak świadczących o zaistniałym kryzysie może uchronić daną instytucję przed utratą jej wizerunku, a nawet uratować jej istnienie.

W przypadkach kryzysów wewnętrznych niezwykle ważną sprawą pozostaje zawsze problem przepływu i rozpowszechniania informacji, np. przyjęcie zasady, że tylko oddelegowana przez szkołę osoba może komunikować się z mediami i udzielać odpowiednich informacji. Istotną rolę odgrywają tu też osoby posiadające odpowiedni autorytet, kompetentne czy profesjonalnie przygotowane do działania w sytuacjach trudnych. Mogą one wzmacniać wiarę w możliwość opanowania kryzysu, wzmacniać zaufanie do dyrekcji, integrować członków danej społeczności oraz wspierać ich psychicznie. Nie bez znaczenia pozostają wszelkiego typu czynności, które mają zapobiec pogłębianiu się destrukcji, panice, plotkom, pomówieniom czy powstawaniu chaosu. Zarządzanie kryzysami o charakterze zewnętrznym obejmują podobne działania i powinny zmierzać do tego, aby dana instytucja została obdarzona ponownie zaufaniem i wiarygodnością otoczenia.

Dostrzeganie oraz analizowanie problemów, kłopotów i trudności w danej instytucji (*issue management*), o czym wspominaliśmy już wcześniej, powinno doprowadzić do opracowania planu działania w trakcie kryzysu. Takie przygotowanie, o czym powiemy dalej, odgrywa dużą rolę w przeciwdziałaniu sytuacjom nadzwyczajnym w Stanach Zjednoczonych. W planowaniu takim chodzi o uświadomienie sobie, z czym dane zdarzenie się wiąże. Najczęściej jest to zaskoczenie, utrata kontroli nad dziejącymi się właśnie sprawami, zakłócenia w przepływie informacji, presja rodziców, czasu i mediów. Nie bez znaczenia są też problemy osobowościowe pracowników, które wtedy ze zdwojoną siłą się ujawniają. W oczywisty sposób wszystkiego nie da się przewidzieć i zaplanować, ale plan taki powinien istnieć i uwzględniać to wszystko, co jest, oraz co w przyszłości powinno być zrobione. Każde dobre przygotowanie do prawdopodobnego kryzysu owocuje zazwyczaj zmniejszeniem skutków niespodziewanej sytuacji. W wielu przedsiębiorstwach, firmach, urzędach czy instytucjach istnieją na taką okoliczność sztaby kryzysowe. Nic nie stoi na przeszkodzie, aby taki zespół istniał również w szkole, i to on właśnie mógłby zająć się opracowaniem powyższego planu. Oczywiście, taki pomysł można skrytykować jako stworzenie na terenie szkoły jeszcze jednego ciała czy gremium tylko po to, aby zaspokoić oczekiwania biurokratycznych władz zwierzchnich. Ale mówiąc o zespole kryzysowym szkoły, myślę o czymś najprostszych. Mam na myśli dyrektora szkoły (bo to on zawsze, ze względu na stopień odpowiedzialności, powinien stać na czele tego typu struktury), pedagoga szkolnego (a

w innym wypadku np. sekretarkę kompletującą numery telefonów kryzysowych i rodziców uczniów) oraz pielęgniarkę szkolną (może to być także przeszkolony w udzielaniu pierwszej pomocy nauczyciel biologii lub wychowania fizycznego). Zespół zbierałby się na początku roku szkolnego, aby ocenić zagrożenia i przyjąć plan kryzysowy na najbliższy rok (aktualizacja numerów telefonów, nawiązanie nowych kontaktów, ocena przebiegu minionego etapu). Powinno być też jasne, kto będzie kierował przeciwdziałaniem kryzysu, a kto zajmie się przepływem informacji lub kontaktem z mediami. Nie są to wymagania zbyt wielkie. Nie może być przecież tak, że w szkole zdarzył się bardzo poważny wypadek, który dotknął jednego z uczniów, istnieje więc przypuszczenie, że szkoła może być posądzona o zaniedbania. Wiele lokalnych mediów oczekuje wyjaśnień, a pani dyrektor zdecydowała, iż nie wystąpi w lokalnej telewizji z oświadczeniem, gdyż według jej oceny w mediach nie wypada najlepiej. Próby poszukiwania polonistki, która w zgodnej opinii nadawałaby się do tej roli, nie powiodły się, gdyż przebywa na zwolnieniu lekarskim, a dodatkowo jeszcze nie jest wcale przygotowana do pełnienia takiej roli. Rozgoryczeni rodzice dziecka poinformowali już prasę o błędach w kierowaniu szkołą, której byli rzekomo świadkami.

Zatrzymajmy się w tym miejscu, aby nie eskalować siły możliwego dalszego i poważnego kryzysu. Czy jest to właściwy sposób zarządzania kryzysowego na terenie szkoły? Nie. Czy można sytuację przewidzieć, kontrolować i na nią wpływać? Tak. Należy też pamiętać o pewnych zasadach komunikowania się z otoczeniem w czasie

kryzysu, szczególnie wtedy, gdy szkoła ponosi winę za zaistniałą sytuację. Wymienimy tu, ze względu na swoją lapidarność, jeden z wielu zbiorów takich reguł, określane jako **5P**, któremu w zgodnej opinii wielu badaczy trudno przypisać jednoznaczne autorstwo:

1. **Przeprós** – nie zaprzeczaj, nie obwiniaj innych, tylko stwierdź, że jest ci przykro.
2. **Przyznaj się** – jeśli wina leży po stronie instytucji (szkoły), lepiej zrobić to jak najszybciej.
3. **Przeciwdziałaj** – zrób wszystko, co możesz, by zniwelować skutki kryzysu:
4. **Popraw się** – swoją instytucję (szkołę) zreformuj tak, aby sytuacja się nie powtórzyła;
5. **Powetuj straty** – zaoferuj coś w zamian, w formie zadośćuczynienia ofiarom lub ich rodzinom.

Podstawowe znaczenie ma tu szybkość, prawdziwość i jasność przekazywanych mediom informacji (określanych też jako zasada: *Tell it all and tell it fast*, czyli: mówić szybko i o wszystkim). Jeśli do przekazania są złe informacje (np. ofiary wśród dzieci) – pierwsi mają się o tym dowiedzieć rodzice, a nie media. Przeciwdziała to powstawaniu nieprawdziwych wieści, niepotrzebnych napięć, krzywdzących ocen, pomówień, czy też plotek. Przysłowiowe „chowanie głowy w piasek” i brak przejrzystego stanowiska przez szkołę irytuje wszystkich i jest odbierane jako przyznanie się tej instytucji do winy lub jako dowód braku odpowiedzialności czy umiejętności rozwiązania trudnej sytuacji. Błędem jest więc milczenie, nadmierna

emocjonalność, brak spójności w przekazywanych informacjach oraz obwinianie za wszystko mediów.

Z mediami nie należy walczyć, ale należy kształtować opinię publiczną.

Strategie, jakie stosują wszystkie instytucje w przypadku zaistniałego kryzysu, według jednego z autorów¹³⁸ można sprowadzić do poniższych działań:

- obrona przez atak – zdecydowany sprzeciw wobec żądań i oskarżeń, twarde trzymanie się swojego stanowiska, uderzenie z wyprzedzeniem,
- zignorowanie sprawy – przedstawienie sprawy spornej, kryzysowej jako rzeczy błahej, niewartej jakiegokolwiek dyskusji,
- milczenie – oczekiwanie, aż sprawa „przyschnie”, niekomentowanie i nieodpowiadanie na oskarżenia i żądania otoczenia,
- szum informacyjny – zgubienie sprawy kryzysowej w mnogości przekazywanych opinii publicznej informacji, zarzucenie jej komunikatami, które tylko w niewielkim stopniu dotyczą istoty problemu,
- awantura zastępcza – wywoływanie lub wskazywanie innego problemu, kryzysu, dzięki czemu uwaga opinii odwraca się od sytuacji kryzysowej związanej z organizacją,
- współpraca – kooperacja z uczestnikami sytuacji kryzysowej, wspólne dążenie do jak najszybszego i jak najlepszego jej rozwiązania,

¹³⁸ T. Smektała, *Public relations w sytuacjach kryzysowych przedsiębiorstw*, op. cit., s. 105-106.

- przyznanie się do winy – pełne i bezwarunkowe przyjęcie żądań otoczenia, spełnienie roszczeń grup uczestniczących w sytuacji kryzysowej.

Jednocześnie wskazuje się, że w przypadku wszystkich powyższych strategii „[...] najlepsze efekty daje współpraca z uczestnikami sytuacji kryzysowej, niemal zawsze katastrofalne skutki niesie za to ze sobą milczenie, zastosowanie blokady informacyjnej”¹³⁹.

Zakończenie kryzysu powinno być związane z oceną i doprowadzeniem całej sytuacji do stanu równowagi oraz stabilizacji. Nie trzeba nikogo przekonywać, że powrót do normalnego funkcjonowania w przypadku szkoły jest szczególnie ważny, a działania uspokajające, stabilizujące i łagodzące skutki kryzysu należy podejmować już od pierwszych chwil jego istnienia. Będą one tym skuteczniejsze, im bardziej zarządzanie kryzysowe będzie wiązało się z silnym przywództwem oraz determinacją i zdecydowaniem w realizacji założonych celów. Warto pamiętać, że kryzys jest rodzajem próby, która testuje zdolności organizacyjne szkoły i jej dyrekcji. Nie bez znaczenia jest też istnienie wcześniejszego planu antykryzysowego wraz z elastycznością we wprowadzaniu istniejących tam procedur. Analiza sytuacji kryzysowej powinna doprowadzić do przemyślenia i ewentualnej korekty działań w czasie dziejących się zdarzeń, w tym do wyciągnięcia wniosków z kontaktu z mediami we wspomnianym okresie.

¹³⁹ Tamże, s. 106.

Media a kryzys

Kryzys bywa z reguły atrakcyjnym tematem medialnym. Przykuwa uwagę widza czy słuchacza lub skłania do zakupu gazety. Można powiedzieć, że kryzys dobrze się sprzedaje. Jest chwytny i zapewnia sukces medialny. Między mediami i kryzysem istnieje więc ważna relacja, żeby nie powiedzieć – więź. Jeden z medioznawców ujmuje to tak: „Bez względu na to, czy sytuacje kryzysowe zostały spowodowane przez siły natury, czy działania ludzkie, a także niezależnie od tego, czy media w jakimkolwiek stopniu przyczyniły się do powstania tych sytuacji – z chwilą, gdy już one powstaną, media mają pewien, mniejszy lub większy wpływ na ich rozwój oraz sposób rozwiązywania kryzysu”¹⁴⁰. Autor podkreśla, że trudno jest zbudować jednolity model działania mediów w sytuacjach kryzysowych, niemniej jednak zaobserwowano tu pewne prawidłowości. Relacja: media – dana instytucja lub system, gdzie kryzys nastąpił (np. szkoła, ośrodek poprawczy, internat itd.), przechodzi przez kolejne fazy. Zaczyna się współpracą, a kończy (z reguły) konfrontacją. Na początku rola mediów ogranicza się do przypisanego im zadania poinformowania społeczeństwa o zaistniałej sytuacji, jednak po krótszym lub dłuższym czasie środki masowego przekazu uświadamiają sobie, że mogą mieć wpływ na sam przebieg kryzysu. Dochodzi do swoistej ich autonomizacji, uzurpowania sobie własnego znaczenia, które nie powinno mieć miejsca. Taka sytuacja rodzi

¹⁴⁰ M. Mrozowski, *Media masowe. Władza, rozrywka i biznes*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2001, s. 148.

oczywisty antagonizm między określoną instytucją a mediami. Bernard Dagenais¹⁴¹ sformułował sześć głównych stadiów tego procesu:

1. Media obserwują i relacjonują przebieg zdarzeń – informują o rozwoju sytuacji oraz prezentują różne opinie i stanowiska stron.
2. Pojawiają się oskarżenia o manipulowanie mediami – czynią to uczestnicy kryzysu lub skarżą się na to same media.
3. Media stają się uczestnikami zdarzeń – przechodzą początkowo z pozycji neutralnego obserwatora do roli czynnego mediatora.
4. Media stają się zaangażowanym uczestnikami zdarzeń – włączają się czynnie w przebieg kryzysu, np. poprzez chęć pomocy w jego rozwiązaniu wymuszają decyzje w poczuciu działań w interesie społecznym, organizują pomoc dla poszkodowanych itd.
5. Działania mediów stają się przedmiotem krytyki władz i instytucji zaangażowanych w kryzys – dzieje się to najczęściej poprzez chęć kontroli nad poczynaniami środków masowego przekazu.
6. Media się bronią – przechodzą do kontrataku w schyłkowej fazie kryzysu zarzucając władzom i instytucjom niekompetencje, działanie w złej woli, brak troski, łamanie prawa itd.

¹⁴¹ B. Dagenais, *Media in Crisis: Observers, Actors or Scapegoats?* [w:] *Media, Crisis and Democracy*, M. Raboy, B. Dagenais (red.), Sage Publications, Londyn 1992, za: M. Mrozowski, *Media masowe...*, *op. cit.*, s. 149-151.

Nie zawsze udział mediów w kryzysie jest podobny, jednak najczęściej powtarza się typowa sekwencja: obserwator – aktor – przedmiot krytyki.

Być może włączenie się środków masowego przekazu w przebieg kryzysowych zdarzeń nieuchronnie wciąga je w dramatyzm konfliktu. Skutki można tylko łagodzić, nie da się ich jednak całkowicie uniknąć. I jak stwierdza Maciej Mrozowski: „[...] każdy kryzys, który media relacjonują, jest też w jakimś stopniu kryzysem mediów”¹⁴². No cóż, należy sobie życzyć, aby środki masowego przekazu, bardziej świadome swej roli oraz bardziej odpowiedzialnie, niż niekiedy obecnie, podchodziły do sytuacji kryzysowych, gdyż w każdy kryzys uwikłane są ludzkie losy.

W jaki sposób szkoła może współdziałać z mediami w momentach kryzysu, posługując się typowymi narzędziami oddziaływania? Wymieńmy najpierw formy kontaktu bezpośredniego.

Konferencje prasowe. Organizacja konferencji prasowych ma sens tylko wówczas, gdy w związku z sytuacją kryzysową warto przekazać jakieś nowe informacje lub zapobiec szerzącym się plotkom, kłamstwom czy pomówieniom. Podstawowe zalecenie mówi, iż nie należy inicjować *briefingów* wtedy, gdy nie mamy nic istotnego do przekazania. Konferencja prasowa powinna być profesjonalnie przygotowana wraz z listą przypuszczalnych pytań, jakie mogą paść ze strony dziennikarzy. Na koniec warto przekazać przedstawicielom mediów tzw. „teczkę prasową” zawierającą niezbędne materiały. Zminimalizuje to ewentualne błędy lub przekłamania. Sposób organizacji

¹⁴² M. Mrozowski, *Media masowe...*, *op. cit.*, s. 151.

tego rodzaju formy komunikacji społecznej omawiają niemal wszystkie znaczące podręczniki PR.

Wywiad. Stwarza znacznie szersze, niż w przypadku konferencji prasowej, możliwości prezentacji punktu widzenia przedstawicieli instytucji, którą dotknął kryzys. Osoba udzielająca wywiadu powinna jednak mieć pełną świadomość tego, co chce powiedzieć i jednocześnie nie chce powiedzieć. Choć wywiady są często autoryzowane, to mimo wszystko nie należy w ich trakcie przekazywać dziennikarzom informacji tylko do ich „prywatnej” wiedzy (*off-the-record*). Jednocześnie warto doceniać bezpośrednie kontakty z poszczególnymi dziennikarzami w czasie normalnego funkcjonowania szkoły, np. zapraszając ich na ważne uroczystości szkolne czy budując bliskie, ale formalne relacje współpracy. Każdy z rodzajów wywiadu (prasowy, radiowy czy telewizyjny) ma swoją specyfikę, którą warto poznać studiując odpowiednie opracowania dotyczące *public relations*. Można też wskazać na formy komunikacji pośredniej z mediami. Dzieje się to głównie poprzez słowo pisane, gdyż inne środki, np. specjalnie przygotowana celu zaprezentowania wszystkich okoliczności kryzysu audycja telewizyjna, są rzadko stosowane.

Presse release. Takim mianem opatruje się komunikat (informację) adresowany do środków masowego przekazu. Jest to z reguły specjalny i krótki materiał prasowy przygotowany w taki sposób, aby mógł bez zmian zostać od razu opublikowany. Ważne, aby tekst był niezwykle konkretny i zwięzły, zawierając nie więcej niż ok. 100 słów. Istnieją specjalne reguły przygotowywania tego

rodzaju opracowania z nieodłączną dziennikarską zasadą, która powinna być tu przestrzegana, tj. „co”, „gdzie”, „kiedy”, a czasem też „dlaczego”.

Press statement. Stanowi odmianę poprzedniego komunikatu, ma jednak postać bardziej oficjalną jako oświadczenie dla prasy. Jest pisemną odpowiedzią dyrekcji szkoły (zarządu firmy czy instytucji) na pojawiające się publiczne krzywdzące opinie, wypowiedzi czy komentarze. Celem tej formy może być rozwianie wszelkich wątpliwości, oczyszczenie z zarzutów, czy naświetlenie prawdziwych przyczyn lub przebiegu sytuacji kryzysowej.

Sprostowanie. Jest odpowiedzią na informację, jaka pojawiła się już w prasie zawierając dane nieprawdziwe. W rozumieniu prawa prasowego sprostowania można żądać w wyjątkowych wypadkach, gdy fakty były przedstawione w sposób jednoznacznie nieprawdziwy. W takich wypadkach redakcja jest zobligowana do umieszczenia stosownego sprostowania. Nie można jednak oczekiwać *dementi* w odniesieniu do opinii, wówczas lepiej napisać list do redakcji, który jednak nie musi zostać opublikowany.

Istnieje cały szereg innych form pośredniego komunikowania się z otoczeniem za pomocą mediów w sytuacjach zaistniałego kryzysu w szkole (np. kilkustronicowe przedstawienie informacji o szkole, tzw. *backgrounder*, artykuł napisany przez dyrektora, tzw. *byliner*, i inne). Nie będziemy ich tu omawiać, skupimy się jednak na jeszcze jednym sposobie komunikacji społecznej, którego znaczenie w dobie współczesnej systematycznie rośnie.

Internet. Przekaz internetowy zrywa z linearnością doniesień informacyjnych tworząc niejednokrotnie, przez możliwość informacji zwrotnej, relacje o charakterze cyrkularnym. Interaktywność tego medium zmienia zasadniczo tradycyjny charakter dotychczasowych środków masowego przekazu i zaciera granice między komunikacją masową i indywidualną. Nieprzypadkowo pojawiają się takie stwierdzenia: „Szczególną rolę Internet odgrywa w zarządzaniu sytuacjami kryzysowymi jako najszybsze z możliwych narzędzi przekazywania informacji publiczności, dając możliwości monitorowania opinii publicznej, wpływania na nią, a także źródło bieżących informacji dla dziennikarzy przygotowujących swoje materiały”¹⁴³. Należy jednak pamiętać, że Internet, będąc medium pozbawionym ze swej istoty wszelkiej kontroli, może stać się również środkiem pogłębiającym kryzys i działającym przeciw szkole poprzez powstawanie internetowej plotki, nieprzychylnych komentarzy internautów, a nawet powstanie strony www wymierzonej przeciw szkole. Sygnały takie należy zawsze traktować bardzo poważnie, bez lekceważenia i pomijania milczeniem. Mankamentem posługiwania się Internetem jest fakt, iż tworzone w szkole witryny są budowane przez zapaleńców i amatorów, a nie profesjonalistów.

Na zakończenie należy powiedzieć rzecz najważniejszą: wiarygodność, uczciwość, przejrzystość oraz natych-

¹⁴³ M. Przybysz, *Kościół w kryzysie? Crisis management w Kościele w Polsce*, Wydawnictwo Diecezji Tarnowskiej BIBLOS, Tarnów 2008, s. 164.

miastowe i profesjonalne reagowanie na pojawiające się trudności są najlepszymi i najskuteczniejszymi sposobami radzenia sobie w sytuacjach kryzysowych szkoły. Natomiast pasywność oraz stosowanie wszelkiego rodzaju uników pogłębia tylko i intensyfikuje zaistniały z różnych przyczyn kryzys.

Kryzys szkolny w literaturze światowej

Problem sytuacji kryzysowych i interwencji w tak szczególnych momentach, jak również zarządzania nieprzewidywanymi zdarzeniami w szkole, jest licznie reprezentowany w literaturze światowej. W takich krajach jak Stany Zjednoczone, gdzie przypadki nadzwyczajne są stosunkowo częste i nabierają niejednokrotnie bardzo dramatycznego charakteru, działania powyższe odgrywają znaczącą rolę¹⁴⁴.

Z reguły uważa się, że interwencja kryzysowa powinna odbywać się na trzech poziomach: zapobieganie powstawaniu sytuacji kryzysowej, pomniejszenie następstw

¹⁴⁴ Por. D. Plummer, W. Johnson, *Planning for Battle*, „American School & University” 2008, vol. (80) 7, s. 30-33; O.E., Dyrli, *Purchasing Security Products and Services*, „District Administration” 2008, vol.(44) 2, s. 47-50; *Taking the Lead in an Emergency*, „Techniques: Connecting Education & Careers” 2007, vol. (82) 4, s. 12-13; D. Moore, *Progress Report*, „School Planning & Management” 2007, vol. (46) 3, s. 10-10; T.G. Dolan, *Few Schools Are Ready to Manage a Crisis*, „Education Digest” 2006, vol. (72) 2, s. 4-8; J. Bliss-Holtz, *Crisis Management in Schools*, „Issues in Comprehensive Pediatric Nursing” 2004, vol. (27) 3, s. I-II.

istniejącego kryzysu, niwelowanie skutków i konsekwencji kryzysu, który miał już miejsce. Warto, aby szkoły w większym niż dotąd stopniu skupiły się na pierwszym, wstępnym etapie. Szkoły winny przede wszystkim posiadać odpowiednie programy oraz osoby przeszkolone w tym zakresie, które tworzą zespoły kryzysowe.

Każdy z członków zespołu powinien mieć wyraźnie zdefiniowaną swoją rolę, a także (jako minimalne przygotowanie) umieć skontaktować się z kimś z zewnątrz (policja, służba zdrowia, straż pożarna itd.) czy też znać drogi ewakuacyjne.

W zarządzaniu kryzysowym formułuje się m.in. takie praktyczne wskazówki:

- stwórz procedury zawiadamiania sztabu kryzysowego;
- powołaj liderów działań w momencie kryzysu;
- na początku roku zorganizuj spotkanie z przedstawicielami policji, straży pożarnej i innym personelem kryzysowym;
- wyznacz miejsce, oddalone nieco od szkoły, aby nie przeszkadzało ewentualnej akcji ratunkowej, gdzie rodzice mogą otrzymać informacje na temat swoich dzieci;
- członkowie zespołu muszą być odpowiednio przeszkoleni, np. w zakresie udzielania pierwszej pomocy medycznej;
- stwórz listę osób mogących udzielić pomocy, np. miejscowy lekarz, psycholog, pracownik socjalny itd.;

- stwórz alternatywne drogi powiadamiania i komunikacji (krótkofalówki, telefony komórkowe), telefony stacjonarne mogą okazać się w czasie katastrofy bezużyteczne;
- aktualizuj listy obecności uczniów;
- bądź elastyczny w swoich działaniach¹⁴⁵.

Powyższe zalecenia stanowią zaledwie elementarne wymagania i oczekiwania odnośnie do sytuacji kryzysowych, jakie mogą mieć miejsce na terenie szkoły. Formułowano je krótko przed najbardziej traumatycznym zdarzeniu w dziejach Stanów Zjednoczonych.

W Ameryce Północnej, po terrorystycznym akcie z 11 września 2001 roku, zaczęto bardziej wnikliwie podchodzić do problematyki szkolnych kryzysów i opracowywania planów na wypadek sytuacji nadzwyczajnych¹⁴⁶. O ile do tej pory w szkołach ograniczano się jedynie do przygotowywania typowych planów ewakuacji na wypadek takich zagrożeń, jak pożar czy ulatniający się z instalacji gaz, to od tego momentu zaczęto podchodzić do tego zagadnienia w sposób bardziej wszechstronny. Zaczęto przygotowywać plany kryzysowe uwzględniające atak biologiczny, chemiczny lub radiologiczny, akty terroru, sytuacje podłożenia bomb w szkołach, samobójstw, czy przypadki zbrojnego ataku osób niezrównoważonych psychicznie lub zdesperowanych. Większą wagę przywiązuje się również do umoc-

¹⁴⁵ Mike Kennedy, *Crisis management: Every school needs a plan*, „American School & University” 1999, vol. 71.

¹⁴⁶ Heather K. Brickman, Stephanie E. Jones, Sara E. Groom, *Evolving School-Crisis Management Since 9/11*, „Education Digest” 2004, vol. (69) 9, s. 29-35.

nień prawnych działań antykryzysowych i praktycznych wymagań odnośnie do bezpieczeństwa szkoły. W dotychczasowych rozwiązaniach wiele szkół było zobligowanych do tworzenia takich planów na podstawie prawa federalnego czy stanowego, jednak nie spełniały one pokładanych w nich oczekiwań, głównie z powodu niejasnych źródeł finansowania podobnych przedsięwzięć. Postulat powstania wspólnych planów działań na wypadek sytuacji kryzysowych pojawia się w szeregu publikacjach¹⁴⁷.

W maju 2003 roku opracowano dokument, który można określić jako: „Informacje praktyczne dotyczące planowania kryzysowego. Przewodnik dla szkół i społeczności lokalnych”. Przewodnik ten ma na celu pomoc konkretnym szkołom w utworzeniu i wprowadzeniu w życie lokalnych planów działań kryzysowych. Zachęca się w nim, aby każda placówka oświatowa posiadała taki pomysł przedsięwzięć w przypadku sytuacji nadzwyczajnych, a dyrektor odgrywał w nim kluczową rolę ze względu na fakt, iż posiada najlepsze rozeznanie na temat infrastruktury i budynku szkoły. Wskazuje się, iż plan taki powinien zawierać cztery uzupełniające się elementy odpowiadające rozwojowi sytuacji kryzysowej:

I. **Zapobieganie i łagodzenie**, na co m.in. składa się: identyfikacja wszystkich zagrożeń, oszacowanie bezpieczeństwa budynku, recenzje poprzednich kontroli dotyczących tej problematyki, koordynacja planów z miejscowymi przedsiębiorstwami, służbami interwencyjnymi

¹⁴⁷ Por. E. Kollie, *Improving your emergency/crisis response plan*, „School Planning & Management” 2004, vol. (43)5, s. 34; D.M. Herszenhorn, *Crisis Plans Being Redrawn by Schools Across Nation*, „New York Times” 2003, vol. 152 (52451), s. D1 oraz inne publikacje z tego okresu.

i rodzicami, przegląd dróg uczniów do szkoły z możliwością ich ewentualnego zamknięcia itd.

II. **Przygotowanie:** zabezpieczenie i odpowiednie oznakowanie wszystkich niebezpiecznych miejsc, np. punktów, gdzie mogą dostać się do budynku obce osoby, ale też możliwość dotarcia do ewentualnych ofiar przez ekipy interwencyjne. Stworzenie alternatywnej sieci powiadamiania w sytuacji, gdy tradycyjny system komunikacji zawiedzie oraz repertuar kodów, aby członkowie sztabu kryzysowego mogli się skutecznie porozumiewać między sobą. Każdy z członków sztabu kryzysowego otrzymuje konkretny przydział obowiązków i wiedzę o zakresie swojej odpowiedzialności. itd.

III. **Odpowiedź:** wyznaczenie tras ewakuacji i bezpiecznych miejsc zgrupowania ludzi (np. kościoły, duże sklepy, biblioteki, centra życia społecznego itp.), które ze względu na kubaturę i lokalizację mogą pomieścić większą liczbę osób. Planujący nie mogą z góry zakładać, że obiekty te zostaną im w sposób oczywisty udostępnione, muszą istnieć wcześniejsze uzgodnienia. Wszystkie te pomieszczenia powinny być zlokalizowane nieopodal szkoły, ale jednocześnie w bezpiecznej odległości od zagrożenia. Uczniowie i nauczyciele raz ewakuowani nie mogą ponownie znaleźć się w strefie zagrożenia. Sztab musi być przygotowany do odpowiedniego kontaktu z rodzicami, np. musi istnieć system ewidencji i weryfikacji świadczący o tym, że rodzice już odebrali dziecko. Sztab musi posiadać system komunikacji z mediami i społecznością lokalną.

IV. **Poprawa:** usunięcie szkód i plan powrotu szkoły jak najszybciej do swoich zadań. Współpraca ze wszystkimi osobami, które zajmą się niwelowaniem krzywd w sferze

fizycznej, psychicznej i duchowej (lekarze, pracownicy socjalni, psychologowie i psychiatrzy, duchowni) itd.

Podkreśla się, że plany te tylko w ograniczonym zakresie mogą być udostępniane szerszemu ogółowi, ze względu na niebezpieczeństwo wykorzystania ich w nieodpowiedni sposób. Opracowanie to stwierdza, że dyrektorzy szkół, choć mogą ignorować konieczność powstawania takich planów i mnożyć trudności we wprowadzaniu takich rozwiązań w życie, to jednak na nich w konsekwencji spoczywa obowiązek uczynienia szkoły najbardziej bezpieczną jak jest to tylko możliwe.

Autorzy amerykańscy: Shane R. Jimerson, Stephen E. Brock, oraz W. Sarah Pletcher¹⁴⁸ z Uniwersytetu Stanowego w Kalifornii, postulują konieczność większego niż dotychczas przygotowania psychologów szkolnych do odczytywania sygnałów świadczących o zbliżających się zagrożeniach, jak i podejmowania interwencji kryzysowych na terenie szkoły. W proponowanym modelu łączącym profilaktykę z interwencją kryzysową zwrócili szczególną uwagę na kompetencje psychologów w odczytywaniu różnych czynników kontekstowych w życiu uczniów. Trudno tego postulatowi nie uznać za słuszny również w naszych polskich warunkach.

W podobnym tonie wypowiadają się inni autorzy, np. Joanne Tortorici Luna oraz Kendall Johnson¹⁴⁹ z tego

¹⁴⁸ S.R. Jimerson, S.E. Brock, W. S. Pletcher, *An Integrated Model of School Crisis Preparedness and Intervention*, „School Psychology International” 2005, vol. (26) 3, s. 275-296.

¹⁴⁹ J.T.Luna, K. Johnson, *Adapting Critical Incident Stress Management to the Schools, A Multi-Agency Approach*, „Journal of School Violence” 2004, vol. 3, s. 59-76.

samego środowiska akademickiego, postulują powołanie szkolnych zespołów kryzysowych, które umiałyby podejmować skuteczne działania w sytuacjach pojawiającego się niebezpieczeństwa. Trzeba tu podkreślić, że w Stanach Zjednoczonych istnieje niezwykle rozbudowana organizacja o nazwie *American Academy of Experts in Traumatic Stress*¹⁵⁰, zrzeszająca multidyscyplinarną sieć specjalistów z przeszło 200 dziedzin, której celem jest integrowanie wiedzy z różnych obszarów nauki w taki sposób, aby wypracowywać najlepsze sposoby postępowania w sytuacjach kryzysu. Akademia posiada swoich przedstawicieli we wszystkich stanach Ameryki Północnej oraz w 45 krajach świata. Jest bez wątpienia największą organizacją tego rodzaju w świecie. Obszernie reprezentowana jest tam też problematyka kryzysów wiążących się z pracą szkoły¹⁵¹.

W czasie ostatnich lat zasadniczo zmieniła się natura szkoły. Przejawy przemocy, które dotąd stanowiły margines, na stałe zagościły w murach amerykańskich szkół. Nie jest to już młodzież czarnoskóra ze specyficznych dzielnic dużych miast, ale sprawcami stają się coraz częściej uczniowie ze szkół wiejskich lub podmiejskich, biali, i co najbardziej charakterystyczne, coraz młodsi. Aby zwiększyć bezpieczeństwo amerykańskich placówek oświatowych, powołano roboczy multidyscyplinarny zespół ekspertów, który w wielu miastach i stanach (Pearl, Michigan, Jonesboro, Arkansas, Paducah, Kentucky, Huron, Michigan, Littleton czy Kolorado) podjął badania mające na

¹⁵⁰ <http://www.aets.org/index.html>

¹⁵¹ J. Bliss-Holtz, *Crisis Management in Schools*, „Issues in Comprehensive Pediatric Nursing” 2004, vol. (27) 3, s. I-II.

celu zidentyfikowanie źródeł kryzysów szkolnych i sposobów zapobiegania tego rodzaju sytuacjom. Przeprowadzono obszernie wywiady z osobami odpowiedzialnymi za tragedie w szkołach w ostatnim okresie (przedstawicielami administracji szkolnej i lokalnej, oficerami policji, duchownymi, reprezentantami mediów, pracownikami poradni zdrowia psychicznego i sądownictwa). Wszystkie odpowiedzi ujęto w 12 zaleceń, które sprowadzają się do trzech najważniejszych kategorii: właściwa komunikacja i zarządzania kryzysowe (szczególnie podkreśla się rolę mediów) oraz planowanie samego kryzysu¹⁵². Oto niektóre z tych ustaleń, zawarte w dwunastu punktach:

1. W szkole powinien istnieć niepublikowany numer telefoniczny i oddzielna linia telefoniczna w biurze na wypadek nagłej potrzeby zawiadomienia np. policji o zaistniałej nadzwyczajnej sytuacji. Dotychczasowe połączenia mogą zostać zablokowane. Ten punkt był wskazywany najczęściej jako decydujący na początku kryzysu.

2. Musi istnieć plan kryzysowy na terenie szkoły – ten sam plan powinien znajdować się w szkołach sąsiednich i być dostępny dla ekip interwencyjnych. W jednym z artykułów¹⁵³ podano przykład sytuacji, gdy rozszalała burza zmiotła w 1997 roku niemal całe miasteczko akademickie w Fort Collins, będące filią Uniwersytetu Stanowego w Kolorado. Straty sięgnęły sumy niemal 100 milionów dolarów. Przemieszczeniu uległy całe budynki. Nikomu jednak nic

¹⁵² R. Richtig, J. N. Hornak, *12 Lessons from school crises*, „Education Digest” 2003, vol. (68) 5, s. 20-25.

¹⁵³ M. Kennedy, *Surviving a Crisis*, „American School & University” 1999, vol. (72) s. 42-45.

poważnego się nie stało, gdyż istniejący plan kryzysowy pozwolił na szybką reakcję i ewakuację ludzi. Po miesiącu szkoła powróciła do swojego normalnego funkcjonowania, choć żywioł zaskoczył wszystkich, a sam plan kryzysowy nie zawierał tak daleko idących szczegółów, aby przewidzieć każdą sytuację, jaka miała miejsce w czasie kataklizmu. „Plan jest tylko określoną strukturą” – mówił Tom Milligan, dyrektor ds. mediów i relacji społecznych w stanie Kolorado. „Żaden kryzys nie będzie dostosowywał się do planu. Należy być bardzo elastycznym”¹⁵⁴.

3. Znając drogi dojazdowe do szkoły, należy zapobiec ich zablokowaniu, i ten obowiązek powinien spoczywać na policji. Znany był przypadek jednej z wiejskich szkół, gdy pełni rozpaczy rodzice dowiadując się o tragedii w szkole porzucali samochody na drogach dojazdowych i pieszo usiłowali dotrzeć do swoich dzieci. Spowodowali w ten sposób gigantyczny zator uniemożliwiający dotarcie na miejsce ekipom ratowniczym. W konsekwencji samochody były usuwane z dróg za pomocą traktorów miejscowych rolników.

4. Niezwykle ważną rolę odgrywa kontakt z mediami. W wielu sytuacjach dyrekcje szkół były zbulwersowane relacjami z przebiegu kryzysu. Za kontakt z przedstawicielami prasy, telewizji i radia powinien odpowiadać dyrektor, i to on winien przygotować wcześniej odpowiedni plan. Należy ustanowić odpowiednie granice po to, aby media nie stały się czynnikiem utrudniającym rozwiązanie kryzysu. Szczególnie ważny jest kontakt z przedstawicielami miejscowych mediów i należy go nawiązać na

¹⁵⁴ Tamże.

samym początku zdarzenia. Oni pozostaną tam na długo po zakończeniu całej sytuacji, gdy reporterzy regionalni czy krajowi dawno wyjadą. Inicjatywa kontaktu z mediami powinna należeć do szkoły, wtedy nie utraci ona kontroli nad tym obszarem problemów. Najlepiej, gdy na samym początku wybrany przez dyrektora szkoły dziennikarz miejscowy zaprosi innych i przekaze informacje o zaistniałym kryzysie. Konferencje prasowe powinny odbywać się regularnie i żadne pytanie nie powinno zostać skwitowane przez przedstawiciela szkoły stwierdzeniem: „bez komentarza”, gdyż podsycy to tylko niepokój wśród społeczności lokalnej. Każda konferencja prasowa powinna być przekazem kolejnej, choćby tylko najdrobniejszej, informacji. Nigdy nie należy przekazywać wiadomości z zastrzeżeniem, że nie są one przeznaczone do publikacji. Można być pewnym, że w taki właśnie sposób zostaną użyte. Burzy to wzajemny szacunek i zaufanie. Kolejność przekazu informacji powinna zaczynać się od mediów lokalnych, w dalszej kolejności winny być informowane media regionalne, później krajowe, a na samym końcu międzynarodowe. Można stworzyć odpowiednią stronę internetową, stale aktualizowaną i dostarczającą wiedzy na temat aktualnej sytuacji.

W planie zarządzania kryzysowego musi się znaleźć odpowiednie miejsce, gdzie dziennikarze będą mieli zapewnione warunki do swojej pracy (dostęp do telefonów, faksów, Internetu, toalet, itd.). W obecnej dobie należy też przewidzieć lądowiska dla helikopterów przedstawiceli mediów, zlokalizowane w obszarze nie utrudniającym pracy zespołów niosących pomoc.

5. W szkołach powinny znajdować się „pakiety nagłego wypadku”. Taki kontener powinien znajdować w sekretariacie szkoły (a nawet jeden dodatkowy w innym miejscu) i powinien być systematycznie uzupełniany oraz w oczywisty sposób dostępny w każdej chwili. Zestaw ten powinien zawierać m.in. plany budynku z zaznaczonymi przyciskami alarmowymi, zaworami spryskiwaczy przeciwpożarowych, liniami kabli telewizyjnych, przewodami elektrycznymi i gazowymi; dobrze, jeśli w zestawie znajduje się zdjęcie z powietrza całego kompleksu szkoły; na planie należy wyraźnie zaznaczyć poszczególne klasy, numery pokoi, lokalizację gabinetu lekarskiego i miejsc zgromadzenia substancji chemicznych (jeśli takie istnieją); zestawy dodatkowych kluczy do pomieszczeń; uaktualnione listy uczniów z przyporządkowaniem do poszczególnych klas wraz z zaznaczeniem przydzielonych im szafek; ekwipunek powinien zawierać: telefon komórkowy, baterie, latarki, markery, długopis, książkę telefoniczną, kaftany odblaskowe, plastikowe duże torby na śmieci (mogą się przydać, aby przykryć uczniów w przypadku deszczu lub śniegu), niezbędne numery telefonów osób i instytucji, które należy powiadomić; niezbędne środki pierwszej pomocy medycznej i inne elementy wyposażenia. Wszystkie te działania mają na celu zapobieżenie chaosowi, który może powstać w momencie kryzysu. Znane były przypadki, gdy uczniowie nie znali zasad zachowania się w takich sytuacjach, nie mieli dostępu do swoich szafek, gdzie pozostawili niezbędne dla ratowania ich życia leki, plan nowo dobudowanych piętér nie został uaktualniony, powodując poważne utrudnienia, przeciwpożarowe spryskiwacze

uruchomiły się automatycznie i stwarzały ogromne zagrożenie, radiostacje policyjne były zagłuszane sygnałem alarmów, nie ustalono wspólnej częstotliwości alarmowej między administracją szkoły a policją, a lokalna telewizja kablowa nadawała na bieżąco program relacjonujący kryzys, który był oglądany w szkole przez sprawców terroru.

6. W dostatecznie dużej odległości od szkoły należy przewidzieć odpowiednie miejsce do ewakuacji uczniów i nauczycieli. Jest to punkt, gdzie rodzice będą odbierać swoje dzieci po uprzednim odnotowaniu tego faktu przez personel. Miejsce to musi zostać wybrane z dużym rozmysłem. Pewnym rozwiązaniem są tu kościoły lub sklepy detaliczne. Znany jest przypadek, że w sytuacji kryzysowej jedną ze szkół ewakuowano do pobliskiej szkoły podstawowej, wywołując w ten sposób wielkie zamieszanie skutkujące przerażeniem u uczniów klas najmłodszych oraz korkami na drogach dojazdowych prowadzących do tej placówki. Zgodnie z podstawowym planem kryzysowym, rodzice powinni otrzymać informacje o dokonującej się awaryjnej ewakuacji, natomiast dalsze informacje powinny być przekazywane przez radio i telewizję.

7. Uczniowie i pozostali personel, również zespoły ratunkowe, powinni posiadać czytelne identyfikatory zawierające dane personalne. W jednej z tego rodzaju sytuacji ranni uczniowie zostali odtransportowani do szpitala, a z braku identyfikatorów ich imiona zostały napisane flamastrem na szkolnych koszulkach. Jednak w szpitalu odzież uczniów została oddana do depozytu, co spowodowało duże trudności w rozpoznaniu poszczególnych dzieci. Etykiety identyfikacyjne mogłyby zapobiec

powstawaniu chaosu, a także oszczędziłyby rodzicom doświadczania niepotrzebnego stresu oraz potęgowania istniejącego dramatu. Optymalnie, każdej ofercie powinien towarzyszyć ktoś ze sztabu kryzysowego.

8. Wydaje się, że najbardziej bezcenną osobą mogącą zapewnić właściwą komunikację i bezpieczeństwo szkole jest powołanie swoistego „oficera łącznikowego” o dużym profesjonalnym przygotowaniu zawodowym do prowadzenia podobnych akcji. Taka funkcja powinna zostać przewidziana w prawie oświatowym.

9. Należy rozważyć umieszczenie w różnych miejscach na terenie szkoły specjalnych apteczek pierwszej pomocy medycznej, zawierających zarówno odpowiednie zapasy, jak i koce. Takie pojemniki powinny znaleźć się w strategicznych miejscach placówki i wokół niej. Jedna ze szkół znajdujących się w strefie trzęsienia ziemi utworzyła takie pakunki, które okazały się bezcenne, gdy doszło do kataklizmu.

10. Sztab kryzysowy powinien mieć silne wsparcie lokalnej społeczności. Tylko takie poparcie zapewni właściwe funkcjonowanie tej struktury. Jest to ważne również w okresie pokryzysowym, gdy u wielu osób może rozwinąć się zespół stresu pourazowego (PTSD), który w świetle prowadzonych badań w szeregu szkołach dotknął nauczycieli nawet po dwóch latach od dramatycznych wydarzeń.

11. Plany powinny być możliwie często zmieniane. Wszyscy badani przedstawiciele władz oświatowych przyznali, że po zaistnieniu wypadku powstała konieczność zmian dotychczasowych założeń. Taka weryfikacja planu może mieć np. miejsce po przeprowadzonej akcji próbnej ewakuacji szkoły. Pozorowanie ewakuacji nie

może jednak narażać uczniów na nadmierny stres, choćby w postaci symulowania wzięcia zakładników, tak jak to się dzieje w aktach terroru. Plany szkolne muszą być skoordynowane z istniejącymi lokalnymi sztabami zarządzania kryzysowego¹⁵⁵. Szkolne zespoły kryzysowe są w stanie poradzić sobie z mniejszą skalą zagrożenia, jednak w sytuacjach poważnych niezbędna jest koordynacja działań ze strukturami samorządowymi czy państwowymi. W szkole osobą stojącą na czele zespołu kryzysowego jest zawsze dyrektor, musi on jednak mieć realną władzę, aby podejmować skuteczne decyzje zarówno w kryzysie, jak i w czasie ćwiczeń. Dyrektor musi wyznaczyć osobę, która przejmie kierownictwo w sytuacji jego zranienia lub nieobecności.

12. Szkoła musi efektywnie współpracować z lokalnym środowiskiem, z instytucjami i organizacjami mającymi znaczenie w sytuacjach kryzysowych (policją, strażą ogniową, szpitalami, związkami wyznaniowymi, placówkami pomocy psychologicznej i sądami). Wiele badanych szkół nie miało ani skutecznych planów kryzysowych, ani kontaktów z tego rodzaju placówkami. Jedynie dwie z analizowanych szkół w czasie zaistniałego kryzysu pracowały zgodnie z założonym planem i ich kontakty ze wspomnianymi organizacjami były ścisłe. Tym właśnie placówkom udało się przeżyć sytuację kryzysową ze względnie najmniejszymi, w stosunku do innych szkół, stratami.

¹⁵⁵ W Stanach Zjednoczonych jest to Federalne Stowarzyszenie Zarządzania Awaryjnymi Kryzysami (FEMA).

Autorzy badań stwierdzili, że ich realizacja dostarczyła im dużej wiedzy na temat przygotowania i przebiegu nagłych i dramatycznych zdarzeń w szkołach. Docenili szczególną rolę dyrektora, który dzięki swojemu przygotowaniu i odpowiedniemu szkoleniu oraz dobrej współpracy z lokalną społecznością jest w stanie w dużym stopniu zapobiec poważnym skutkom szkolnych kryzysów. Autorzy mają nadzieję, że ich ustalenia przyczynią się do powstania jeszcze lepszych rozwiązań w tym zakresie. Spowodują, że da się uniknąć wielu niepotrzebnych pomyłek, a droga ku temu wiedzie poprzez uczenie się od siebie nawzajem.

W Stanach Zjednoczonych istnieje skuteczny system powiadamiania o sytuacjach alarmowych z wykorzystaniem kolorów. Takie określenia, jak: „Różowy Cadillac Pani Smith jest zaparkowany przodem”, czy „Pan Zielony zastawił budynek” nikogo w szkole nie dziwią – pisze Bob Hull¹⁵⁶. Są to umówione kody przeznaczone dla uważnych przedstawicieli sztabów kryzysowych, ale także dla poszczególnych uczniów, po to, aby w razie potrzeby odpowiednio zareagować na kryzys. Wszyscy są zgodni, że właściwa komunikacja jest kluczem do rozwiązania problemu, gdy kryzys powstaje w szkole. Jest rzeczą oczywistą, że system powiadamiania powinien być jasny, zrozumiały i prosty, ale także ujednolicony. Jak wyobrazić sobie sytuację¹⁵⁷, gdyby w każdej szkole istniał inny system kodów dla różnego rodzaju kryzysów? Jakim byłoby to problemem

¹⁵⁶ B. Hull, *The colors of crisis*, „American School & University” 2001, vol. (74) 1, s. 44-46.

¹⁵⁷ Tamże.

dla lokalnych sztabów sytuacji nadzwyczajnych? Rozumiejąc taką potrzebę, wiele amerykańskich szkół zdecydowało się przyjąć pewien zestaw uniwersalnych kodów i procedur mając pewność, że uczniowie i zespół kryzysowy odpowiednio zareagują w sytuacji potencjalnego zagrożenia. W jednej z miejskich dzielnic przyjęto dla każdej ze szkół pięć kolorów oznaczających stopień zagrożenie, jego charakter i sposób, w jaki należy się zachować. I tak:

- kolor **czzerwony** – jest sygnałem bliskiego niebezpieczeństwa o poważnym charakterze, np. ktoś strzela do uczniów na terenie szkoły. Wszyscy zostają w klasach pod opieką nauczyciela, przyjmując możliwe w tej sytuacji pozycje zapewniające bezpieczeństwo i oczekują na dalsze instrukcje.
- kolor **żółty** – oznacza, że na terenie szkoły dzieje się coś niepokojącego np. awantura w sekretariacie szkoły. Wszyscy pozostają w klasach i nie wychodzą z nich pod żadnym pozorem. Kontynuują normalną pracę pod kierunkiem nauczyciela. Zwiększona jest tylko czujność, która wyraża się oczekiwaniem na odwołanie alarmu.
- kolor **błękitny** – jest znakiem, że na terenie szkoły miał miejsce jakiś nagły wypadek i komuś należy udzielić pierwszej pomocy do momentu przybycia pogotowia ratunkowego. W szkołach przynajmniej trzy dorosłe osoby są przeszkolone w udzielaniu pierwszej pomocy. Jest to szczególnie ważne, gdy na terenie placówki nie ma szkolnej pielęgniarki. Wskazuje się na konieczność

istnienia w każdej ze szkół defibrylatora serca i osób przeszkolonych w jego stosowaniu.

- kolor **purpurowy** – alarmuje zespół kryzysowy, że ma się natychmiast zebrać w umówionym wcześniej miejscu. Szkolny zespół kryzysowy składa się z reguły z pięciu do siedmiu osób, a na jego czele stoi zazwyczaj dyrektor. W skład zespołu wchodzi najczęściej: psycholog czy pedagog szkolny, pielęgniarka, sekretarka, dozorca i inne osoby. W czasie purpurowego alarmu poszczególni członkowie zespołu otrzymują najczęściej polecenia wykonania określonych zadań lub zapadają istotne decyzje. Zespół musi mieć wypracowany w sposób praktyczny plan działania i przedyskutowane konkretne rozwiązania w stylu: „co zrobimy, jeśli...?”.
- kolor **biały** – pojawia się wówczas, gdy zagrożenie pojawiło się w bezpośrednim sąsiedztwie szkoły, ale nie na jej terenie, np. wypadek, pożar itd. Dzieci pozostają w placówce do momentu odebrania ich przez rodziców.

Kilka lat stosowania tego systemu kodów potwierdziło przekonanie, że jest to dobra i skuteczna metoda komunikacji w sytuacjach nadzwyczajnych, jakie mogą pojawić się na terenie szkoły. Opracowano wytyczne i praktyczne sugestie ich stosowania:

- należy stosować niewielką liczbę kodów po to, aby można je było użyć i zapamiętać;

- konieczne jest posługiwanie się jasnym i zrozumiałym językiem wyznaczającym np. miejsca lub kierunki ewakuacji;
- warto zastosować pewne techniki ułatwiające zapamiętywanie poszczególnych kolorów (mnemotechniki), np. czerwień – krew, „zatrzymaj się” na sygnalizatorze świetlnym przed skrzyżowaniem, błękitny – kolor fartucha pielęgniarki itd.
- kolory będące kodami zagrożeń muszą być znane wszystkim członkom społeczności szkolnej.
- instrukcja odnośnie do tego systemu komunikacji o zagrożeniach powinna być dostosowana do poszczególnych grup wiekowych uczniów.

Stany Zjednoczone należą bez wątpienia do krajów, gdzie problem kryzysów szkolnych i różne formy przeciwdziałania im znajdują swoje najlepsze organizacyjne rozwiązania. Niemniej inne kraje podejmują także od lat podobne próby. Przykładem może być Japonia¹⁵⁸, której usytuowanie geograficzne, głównie zagrożenia sejsmiczne, narażają ją na liczne sytuacje zagrożenia normalnego funkcjonowania szkół i pozostałych placówek edukacyjnych.

¹⁵⁸ N. Motomura, M. Iwakiri, Y. Takino, Y. Shimomura, M. Ishibashi, *School crisis intervention in the Ikeda incident: Organization and activity of the mental support team*, „Psychiatry & Clinical Neurosciences” 2003, vol. (57) 2, s. 239-240.

Zakończenie

Gdzie doszukiwać się źródeł psychicznych kryzysów? No cóż, jako ludzie nie jesteśmy wolni od dwóch rodzajów iluzji. Pierwsza iluzja każe nam myśleć o sobie jako o osobach całkowicie samowystarczalnych, zdolnych do poradzenia sobie ze wszelkiego rodzaju przeciwnościami, mającymi pełną kontrolę nad sobą i otoczeniem. Drugi rodzaj iluzji powoduje, że myślimy o sobie jako o istotach niezniszczalnych, trwających niejako wiecznie, których koniec nie jest w stanie osiągnąć. I oto pewnego dnia niespodziewanie nasz świat imaginacji pęka jak bańka mydlana. To, co było dotąd naszym niewzruszonym, głęboko utajonym przeświadczeniem, zostaje wystawione na bolesną próbę. W zaskakującym dla nas momencie stajemy się uczestnikami poważnego w skutkach wypadku lub katastrofy, agresywnej napaści seksualnej lub ofiarą brutalnej przemocy. Ktoś z osób nam bliskich popełnił samobójstwo, albo został zabity. Pojawia się bliskość czyjejś śmierci lub sytuacja zagrożenia naszego życia. Daleka dotychczas śmierć staje się czymś nadzwyczaj realnym. Własne przekonanie wszechmocy zostaje zakwestionowane. Rewizji ulegają złudne przekonania co do nas sa-

mych, ale też co do innych ludzi. W żadnej innej sytuacji ludzie nie poznaje się tak dobrze jak wtedy, gdy jest trudno i źle. Zadajemy sobie czasem pytanie: jak to się mogło stać, że ignorowaliśmy przez tak długi czas oczywisty fakt, iż życie i śmierć są ze sobą nierozzerwalnie powiązane? To przykre zderzenie z rzeczywistością jest powodem utraty naszego iluzorycznego poczucia bezpieczeństwa, które niekiedy nazywamy właśnie kryzysem psychicznym. Osoba podejmująca się interwencji kryzysowej musi mieć świadomość iluzyjności ludzkiego myślenia, ale też osobistą odwagę spojrzenia śmierci prosto w oczy. Przyda się też pokora i zrozumienie dla własnych ograniczeń. Interwencja kryzysowa jest w dużej mierze rodzajem wsparcia emocjonalnego, informacyjnego i rzeczowego, a jednocześnie odwaga konfrontacji ze śmiercią osoby udzielającej pomocy istotnym elementem takich działań.

Warto również, aby szkoła nabyła większych kompetencji w radzeniu sobie z sytuacjami kryzysowymi, wyzbyła się przekonania, że ten problem jej nie dotyczy. Codziennosc udowadnia, że jest inaczej. Nakłada to na szkołę, w szczególności dyrektora szkoły, pedagoga szkolnego i personel medyczny, ale też nauczycieli i administrację nowe obowiązki oraz konieczność nabycia pewnych specjalistycznych kompetencji. Taką konieczność przygotowania pracowników oświaty do podejmowania interwencji kryzysowych postuluje m.in. J. Stochmiałek, zauważając, że: „Szereg problemów dotyczących przygotowania pedagogów do pracy z osobami znajdującymi się

w sytuacjach kryzysowych wymaga rozwiązania”¹⁵⁹. Odnosi jednak taką potrzebę kształcenia do trzech zaledwie specjalności: pedagogika specjalna, opiekuńcza oraz praca socjalna.

Problemem wymagającym rozwiązania jest konieczność włączenia powyższej problematyki do systemu akademickiego kształcenia przyszłych pedagogów, i to nie tylko w grupie wymienionych specjalności, ale także objęcie szkoleniami personelu szkoły.

Powiedzmy na koniec, że udzielający pomocy w formie interwencji kryzysowej może być uznany w sposób nieco uproszczony i metaforyczny za pocieszyciela. W religii chrześcijańskiej rola pocieszyciela jest przypisana Duchowi Świętemu. To Chrystus opatrzył Ducha Świętego pięknym słowem *Parakletos*, co następnie zostało przetłumaczone na język polski właśnie jako Pocieszyciel. Jednak w Septuagincie pojęcie to jest rozumiane znacznie szerzej. Jest to ktoś, kto podtrzymuje na duchu człowieka w stanie przygnębienia, ale także jest to przyjaciel więźnia, adwokat broniący oskarżonego przed sądem, rzecznik pokrzywdzonych i potrzebujących pomocy. Ktoś, kto bierze w obronę i opowiada się za potępionymi lub odrzuconymi. Duch Święty – *Parakletos* mógłby zatem zostać uznany za patrona tych wszystkich, którzy w sytuacjach kryzysu, także tego, który może zaistnieć w szkole, niosą pomoc innym.

¹⁵⁹ J. Stochmiałek, *Przygotowanie pedagogów do pracy w sytuacjach kryzysowych*, [w:] *Pedagogika wobec kryzysów życiowych*, J. Stochmiałek (red.), Instytut Technologii Eksploatacji, Warszawa-Radom 1998, s. 345.

Ćwiczenia

- **Negatywne i pozytywne strony kryzysu**

W czasie trwania zajęć szkolnych w jednej z części budynku wybuchł gwałtowny pożar. Należy wymyślić wszystkie możliwe złe i dobre skutki tego zdarzenia.

- **Studium przypadku**

Ćwiczenie polega na stworzeniu studium przypadku jednego z uczniów mającego za sobą traumatyczne zdarzenie lub określoną sytuację kryzysową w szkole. Przypomnijmy, że metoda indywidualnych przypadków polega na obserwacji, analizie, opisie i ocenie w możliwie wszechstronny sposób typowych lub szczególnie interesujących przypadków. Studia przypadków dotyczą konkretnych osób, ale też grup czy struktur organizacyjnych ujmowanych w sposób pogłębiony.

- **Zdarzenia krytyczne w szkole**

Należy przeprowadzić rozmowę z kimś, kto zna dobrze realia szkoły (długoletni nauczyciel, przedstawiciel władz oświatowych, dyrektor szkoły itd.), zdobywając jak najwięcej informacji dotyczących zdarzeń krytycznych mających miejsce na terenie szkoły. Warto posługiwać się pewną regułą, ustalając wydarzenie lub incydent:

- pierwszy kryzys, z jakim zetknęła się dana osoba,
- najbardziej typowy,
- najpoważniejszy w skutkach,
- ostatni, jaki miał miejsce.

Czy na podstawie tego wywiadu można wyciągnąć jakieś wnioski?

- **Fazy kryzysu**

Należy podać wymyślone, choć realistyczne fakty odpowiadające trzem typowym fazom rozwijającego się kryzysu w szkole: fazie początkowej (*pre-crisis*), samemu kryzysowi (*crisis*) i fazie epilogu (*post-crisis*).

- **Dynamika sytuacji kryzysowej**

Na podstawie teorii dynamiki kryzysu G. Caplana¹⁶⁰ należy wskazać wymyślone przez siebie trzy typowe reakcje ucznia w sytuacji dla niego kryzysowej.

Fazy kryzysu wg G. Caplana	Przypadek 3			
Konfrontacja ucznia z sytuacją naruszającą jego ważne potrzeby czy wartości.	Przypadek 2			
Poczucie nieskuteczności, bezradność, lęk oraz niepokój.	Przypadek 1			
Przystosowanie przez mechanizmy obronne, aby „nie bolało”.				
Zgeneralizowanie oraz utrwalenie obron zaburzających funkcjonowanie.				

¹⁶⁰ Pomoc nieprofesjonalna i grupy wzajemnej pomocy, P. Próchniak (red.) PTP, Warszawa 1987.

- **Przeciw regułom**

Na podstawie ogólnie sformułowanych postulatów interwencji kryzysowej, takich jak zasada:

- natychmiastowości,
- diagnozy,
- wsparcia,
- aktywności,
- wzmocnienia,
- samodzielności,
- ograniczoności,

należy w formie opisowej wskazać na konkretne przykłady łamania powyższych zasad i skutki, do jakich takie działania mogą prowadzić.

- **Sposoby radzenia sobie**

Do wymienionych poniżej przez R.S. Lazarusa i S. Folkmana¹⁶¹ sposobów radzenia sobie z sytuacjami trudnymi należy dobrać konkretne przykłady odniesione do jednej z wybranych przez siebie trudnych sytuacji, w jakich znajduje się uczeń (np. rozwód rodziców, szykanowanie w klasie, bycie ofiarą przemocy, podjęcie próby samobójczej itd.)

¹⁶¹ Za: R. Poprawa, *Poznawczo-fenomenologiczne koncepcje radzenia sobie z problemami życiowymi*, „Prace Psychologiczne Uniwersytetu Wrocławskiego”, t. XXXIX, Wrocław 1994.

L.p.	Sposoby radzenia sobie	Konkretne przykłady
1.	radzenie konfrontacyjne	
2.	dystansowanie się	
3.	samokontrola	
4.	poszukiwanie wsparcia	
5.	przyjmowanie odpowiedzialności	
6.	ucieczka – unikanie	
7.	planowe rozwiązywanie problemów	
8.	pozytywne przewartościowanie	

- **Zmiana sądów poznawczych**

Należy zmienić poniższe negatywne sądy poznawcze na przekonania pozytywne:

- Nie mam już czego szukać w tej szkole.
- Chcę, aby wszyscy mnie tu akceptowali.
- Moje powodzenie w tej szkole zależy od innych osób oraz okoliczności.
- Uniknę niebezpieczeństw, gdy skupię się przede wszystkim na możliwych zagrożeniach.
- W szkole moje kompetencje są pierwszoplanowe.
- Niepowodzenia i pomyłki zmieniają się zazwyczaj w katastrofę.
- Niegodziwość i głupota powinny być surowo karana.
- Lepiej oraz wygodniej być obserwatorem niż aktywnym podmiotem szkolnych zdarzeń.
- W szkole musi się wiele zmienić, żeby było lepiej.
- Nie jestem w stanie często zapanować nad sobą.
- Wszystko, co wcześniej mnie spotkało, decyduje o moim dziś.
- Bez oparcia w kimś znaczącym w szkole trudno przetrwać.
- Lepiej często zrobić unik, niż konfrontować się z niebezpieczeństwami.

- **Działania interwencji kryzysowej**

Udzielanie wszystkich rodzajów pomocy sprowadza się zasadniczo do siedmiu sposobów¹⁶². Należy te metody odnieść do działań związanych z udzielaniem pomocy w zakresie interwencji kryzysowej w szkole.

	Sposoby pomocy	Działania interwencji kryzysowej
1.	informowanie	
2.	działania bezpośrednie	
3.	nauka i trening	
4.	zmiany systemowe	
5.	obrona interesów	
6.	zapoznanie z oddźwiękiem	
7.	doradztwo	

¹⁶² S. Murgatroyd, *Poradnictwo i pomoc*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2000, s 15.

- **Model interwencji kryzysowej**

Należy zbudować model interwencji kryzysowej według własnego pomysłu i na bazie posiadanej wiedzy. Można w tym celu wykorzystać dwa typowe wymiary zachowania: ekspresyjny (będący odreagowaniem negatywnych emocji) oraz instrumentalny (mający określony cel i będący przejawem konkretnych działań). Można również posłużyć się innym schematem dotyczącym stopnia dyrektywności działań interwencyjnych: niedyrektywnego wsparcia („ty”), współdziałania („my”) oraz dyrektywnego oddziaływania („ja”) lub innymi kategoriami i pojęciami.

- **Żałoba**

Na podstawie znanego sobie przypadku konkretnej osoby (najlepiej dziecka) doświadczającej śmierci kogoś bliskiego należy na pięciostopniowej skali ocenić nasilenie poszczególnych objawów kryzysowych, wpisując w poszczególne stopnie określone przejawy zachowań. Konieczne jest zinterpretowanie uzyskanych wyników bez budowania uogólnień w odniesieniu do wszystkich przejawów żałoby.

Objawy	1	2	3	4	5
Objawy <i>depresyjne</i> (np. smutek, spadek aktywności, bezsenność, brak apetytu, myśli samobójcze itd.)					
Objawy <i>somatyczne</i> (np. nasilenie objawów bólowych, uskarżanie się na różnego rodzaju dolegliwości itd.)					
Objawy <i>wyobrażeniowe</i> (np. poczucie, że się obcuje, widzi lub słyszy zmarłą osobę itd.)					
Objawy <i>związane z moralnością</i> (np. oskarżanie siebie za śmierć danej osoby, syndrom ocalonego, nasilone poczucie winy itd.)					
Objawy <i>emocjonalne</i> (np. silnie przeżywane emocje, dysforyczność, wybuchy gniewu, wyraźnie dostrzegalne napięcie psychiczne itd.)					
Objawy <i>behawioralne</i> (chaotyczność zachowania, niezborne i nieefektywne działania, pobudzenie, postępowanie pozbawione istotnego sensu itd.)					

- **Telefon zaufania**

Po zapoznaniu się z ogólnymi zasadami pracy telefonu zaufania należy utworzyć pary. Pary siadają do siebie tyłem (praca może być wykonywana na tle grupy, która spełnia rolę tzw. zespołu reflektującego¹⁶³) Przez pierwsze 15 do 20 minut pierwsza z osób pełni rolę osoby telefonującej ze swoim własnym lub wymyślonym problemem, druga jest osobą dyżurującą w telefonie zaufania. Potem następuje zmiana. W czasie trwania zajęć każda z osób biorących udział w tej scenie może w dowolnej chwili przerwać rozmowę wypowiadając hasło: „stop klatka” i zwrócić się do zespołu reflektującego z prośbą o podpowiedź lub komentarz. Po wykonaniu ćwiczenia następuje omówienie obydwu rozmów i ich porównanie, wskazując na samym początku na dobre momenty, jakie miały miejsce i na te, które mogły przebiegać inaczej. Nigdy nie należy zapominać o tej właśnie kolejności.

¹⁶³ Zespół reflektujący (znajdujący się zazwyczaj za lustrem weneckim) jest stosowany głównie w psychoterapii rodzinnej i służy terapeutom podpowiedziami oraz informacjami zwrotnymi.

- **Relacja pomocy**

Należy w sposób szeroki uzasadnić twierdzenie, że człowiek przeżywający kryzys nie może pomóc drugiemu, który znajduje się w tej samej sytuacji.

- **Udział mediów w sytuacji kryzysowej szkoły**

Na podstawie opisanych wcześniej sześciu głównych stadiów relacji między mediami a sytuacją kryzysową (zob. s. 170) należy wymyślić przykład przebiegu tego procesu w przypadku szkoły, np. rodzice kwestionują i negują wybór dyrektora w drodze konkursu, lub biorąc pod uwagę inną wymyśloną sytuację kryzysową.

- **Wizerunek szkoły**

Jednym ze sposobów zapobiegania powstawaniu sytuacji kryzysowych jest stworzenie dobrych relacji między szkołą a jej szerokim społecznym otoczeniem. Należy stworzyć hasła promocyjne i pomysły sposób ich wykorzystania w celu poprawy wizerunku szkoły w małym lokalnym środowisku.

Słownik

wybranych pojęć związanych z kryzysem

Asymilowalność kryzysu – zdolność danego systemu organizacji (np. szkoły) do „wchłonięcia” określonej sytuacji kryzysowej bez podejmowania nadzwyczajnych środków zaradczych.

Autopsja psychologiczna – rekonstrukcja psychologiczna przeżyć, myślenia i działania samobójcy. Służy lepszemu zrozumieniu przyczyn tego, co się stało, a także złagodzeniu poczucia winy i odpowiedzialności za śmierć bliskich samobójcy.

Briefing (ang. *briefley* – krótko, węzłowato) – krótka konferencja prasowa, często odbywana na stojąco w celu przekazania ważnych informacji, związanych np. z sytuacją kryzysową.

Crisis management (CM) – podejmowanie czynności zapobiegających oraz niwelujących sytuację kryzysową lub komunikowanie się z otoczeniem społecznym w celu zachowania wizerunku instytucji czy organizacji. Inaczej: zarządzanie kryzysowe.

Debriefing (ang. *Critical Incident Stress Debriefing Team*) – zajęcia psychologiczne dla osób biorących w akcji ratowniczej w celu odreagowania skutków wydarzeń krytycznych. Wykorzystywana obecnie również jako element szerszego podejścia psychoterapeutycznego ofiar bezpośrednich.

Deterioracja wsparcia społecznego – zanik pod wpływem czasu spontanicznej wzajemnej pomocy społecznej i poczucia jedności z ofiarami zdarzeń traumatycznych.

Dystres – negatywny stres objawiający się przekroczeniem istniejącej granicy wytrzymałości danego osobnika.

EMDR (ang. *movement desentization and reprocessing*) opracowana przez Francine Shapiro metoda desensytyzacji (odwrażliwienia) wspomnień urazowych przez odpowiednie ćwiczenia gałek ocznych pod kierunkiem terapeuty.

Eustres – pozytywne aspekty stresu, który nie przekracza wytrzymałości danej osoby.

Flashback (ang.) – pojawianie się wyrazistych obrazów napełniających lękiem lub wstrętem, np. w następstwie gwałtu lub aktów terroru.

Interwencja kryzysowa – jest rodzajem ograniczonej czasowo pomocy psychologicznej polegającej na konfrontacji osoby z przeżywanym kryzysem zmierzając do jego rozwiązania oraz uzyskania równowagi psychicznej oraz ograniczeniu niekorzystnych objawów psychicznych i fizycznych.

Interwent – osoba podejmująca w sposób profesjonalny lub nieprofesjonalny interwencję kryzysową.

Issue management (ang.) – określane jest jako zarządzanie problemowe zanim jeszcze wystąpi poważny kryzys.

Kryzys – to określona sytuacja nierównowagi uniemożliwiająca osiągnięcie założonych przez jednostkę lub określoną strukturę społeczną celów, charakteryzująca się utratą kontroli i stanem psychicznego lub organizacyjnego rozchwiania wraz z towarzyszącym przekonaniem o niemożności uporania się z problemem. Przyczyną kryzysu może być m.in. strata, zamiana, konflikt lub zaburzenia relacji interpersonalnych.

PTSD (ang. *post-traumatic stress disorder*) – zespół objawów będących następstwem sytuacji traumatycznej utrzymujących się ponad sześć miesięcy, w przypadku

wcześniejszego okresu mówimy o tzw. reakcjach post-traumatycznych.

Postwencja – procedury lub inicjatywy podejmowane po traumatycznych zdarzeniach (samobójstwach, gwałtach, zgonach, katastrofach itd.) jako pomoc ofiarom w celu radzenia sobie ze skutkami incydentu.

Press statement – jest oświadczeniem dla prasy stanowiąc odpowiedź czynników oficjalnych na pojawiające się publiczne krzywdzące opinie, wypowiedzi czy komentarze w celu rozwiania wszelkich wątpliwości, oczyszczenie z zarzutów lub wyjaśnienie prawdziwego przebiegu wydarzeń.

Presse release – krótki komunikat (informacja) adresowana do środków masowego przekazu w formie umożliwiającej jego natychmiastowe opublikowanie.

Public relations (PR) – przemyślane, zaplanowane i ciągłe działanie mające na celu budowanie wzajemnego porozumienia między daną instytucją czy organizacją a otoczeniem społecznym.

Reguła względnych potrzeb – zasada rozdzielania pomocy według istniejących potrzeb i względnie poniesionych strat.

Strategie radzenie sobie (ang. *coping strategies*) – sposoby przywrócenia równowagi między wymaganiami

stawianymi przez sytuację kryzysową a możliwościami danej osoby, organizacji czy instytucji.

Suicydologia – interdyscyplinarna nauka zajmująca się problematyką samobójstw oraz szeroko rozumianą destrukcyjnością. Główne problemy suicydologiczne to: zapobieganie samobójstwom, leczenie osób po próbach samobójczych, badanie czynników środowiskowych, psychologicznych i klinicznych wpływających na popełnianie samobójstw.

Syndrom maltretowanego dziecka (ang. *battered child syndrome*) – zaburzenia rozwoju dziecka w następstwie przemocy fizycznej, psychicznej, seksualnej lub zaniedbania.

Syndrom ocalonego (ang. *survivor syndrome*) – objawy charakteryzujące się poczuciem winy występującej u osób, którym udało się przeżyć w katastrofę czy tragiczny wypadek, gdy w tym czasie inni zginęli.

Syndrom presuicydalny – zespół objawów psychicznych mogących świadczyć o tendencjach samobójczych, na których składa się m.in. odbieranie świata poprzez lęk i zagrożenie, myśli i fantazje samobójcze, autoagresja, depresja oraz szereg innych.

Syndrom sztokholmski (ang. *Stockholm syndrome*) – rodzące się paradoksalne i pozytywne uczucia ofiary w stosunku do sprawcy aktu terrorystycznego lub

przemocy, będące podświadomą reakcją emocjonalną na uraz bycia zakładnikiem; też: paradoksalna wdzięczność, patologiczne przeniesienie.

Systematyczna desensytyzacja (SD – ang. *Systematic Desensitization*) – jedna z technik behawioralnych, w której ekspozycja na bodziec lękowy jest połączona z relaksacją w myśl prawa wzajemnego hamowania.

Terapia przez ekspozycje – (EX – ang. *Exposure Therapy*) jest techniką celowej i wydłużonej ekspozycji na bodźce lękowe tak długo, dopóki nie zmniejszy się lęk.

Transkryzys – nierozwiązane wcześniej problemy i negatywne emocje z kryzysu są przenoszone na nowe sytuacje i okoliczności.

Zespół wypalenia zawodowego (ang. *burnout syndrome*) – stan psychicznego i fizycznego wyczerpania powstający wskutek długotrwałych negatywnych uczuć towarzyszących pracy polegającej na intensywnym kontakcie z innymi ludźmi lub udzielaniu im pomocy.

Zespół „zmęczenia współczuciem” (ang. *compassion fatigue*) – doświadczanie w wyniku kontaktu z ofiarami traumatycznych przeżyć cudzych emocji czy objawów jako własnych; stosowane są też inne równoważne pojęcia: traumatyzacja pośrednia, wtórna reakcja post-traumatyczna, stres współczucia, zastępcza trauma itd.

Syndrom stresu pourazowego (PTSD)

A¹⁶⁵. Osoba doświadczyła traumatycznego wydarzenia, w którym obecne były następujące cechy:

1. Osoba doświadczyła, była świadkiem lub skonfrontowała się z sytuacją(ami) rzeczywistej lub grożącej śmierci czy poważnego zranienia lub zagrożenia integralności fizycznej swojej lub innych osób.
2. Reakcja osoby polegająca na intensywnym strachu, bezradności lub przerażeniu.

Uwaga: u dzieci może to być, zamiast uczuć, wyrażone przez zachowanie zdezorganizowane lub pobudzone.

¹⁶⁴ Na podstawie: American Psychiatric Association. Quick Reference To The Diagnostic Criteria from DSM-IV.

¹⁶⁵ Objawy z kryteriów oznaczonych dużymi literami muszą wystąpić, aby zaburzenie uznać za istniejące.

- B. Traumatyczne wydarzenie jest przeżywane wciąż od nowa na jeden lub więcej następujących sposobów:
 1. Powtarzające się intruzywne stresujące odpamiętywanie wydarzenia, zawierające obrazy, myśl lub wyrażenia percepcyjne.
Uwaga: u małych dzieci mogą pojawić się powtarzające się zabawy, wyrażające wątki lub aspekty traumy.
 2. Nawracające stresujące sny związane z wydarzeniem.
Uwaga: u dzieci mogą to być przerażające sny bez wyraźnej treści.
 3. Zachowanie się lub czucie, tak jakby urazowe wydarzenie właśnie trwało (w tym uczucie ponownego doświadczenia, iluzje, halucynacje i epizody dysocjacyjnych *flashbacków* pojawiających się także na jawie lub podczas intoksykacji).
Uwaga: u małych dzieci mogą pojawić się odgrywania traumy.
 4. Intensywne cierpienie psychiczne w zetknięciu się z wewnętrznymi lub zewnętrznymi bodźcami, które symbolizują lub przypominają jakiś aspekt traumatycznego wydarzenia.
 5. Reakcje fizjologiczne w zetknięciu z bodźcem zewnętrznym lub wewnętrznym, symbolizującym lub przypominającym jakiś aspekt traumatycznego wydarzenia.

- C. Stałe unikanie bodźców skojarzonych z urazem lub ogólne odrętwienie psychiczne (nieobecne przed urazem), wyrażające się trzema lub więcej z następujących objawów:
1. Wysiłki, by uniknąć myśli, uczuć lub rozmów związanych z urazem.
 2. Wysiłki, by uniknąć działań, miejsc lub ludzi, którzy powodują wspomnienia urazu.
 3. Niezdolność do przypomnienia sobie istotnych aspektów urazu,
 4. Znacząco zmniejszone zainteresowanie i uczestnictwo w istotnych aktywnościach.
 5. Uczucie obojętności lub wyobcowania od innych.
 6. Zmniejszony zakres afektu (np. niezdolność do uczucia miłości).
 7. Poczucie zamkniętej przyszłości (tzn. bez oczekiwania, że kiedyś będzie normalne życie – małżeństwo, dzieci, kariera).
- D. Utrzymujące się objawy zwiększonego pobudzenia (nieobecne przed urazem), wyrażające się dwoma lub więcej z następujących objawów:
1. trudności z zasypianiem lub spaniem,
 2. rozdrażnienie lub wybuchy złości,
 3. trudności w koncentracji,
 4. nadmierna czujność,
 5. nadmierne wzdryganie się.
- E. Trwałe zaburzenia (objawy z kryterium B, C, D) są dłuższe niż jeden miesiąc.

- F. Zaburzenie powoduje klinicznie znaczące cierpienie lub upośledzenie w społecznym, zawodowym lub innym ważnym obszarze funkcjonowania.

Zaznacz:

ostry: jeśli trwanie objawów jest krótsze niż 3 miesiące,
chroniczny: jeśli trwanie objawów wynosi co najmniej 3 miesiące.

Zaznacz:

z opóźnionym początkiem: jeśli pojawienie się objawów nastąpi co najmniej 6 miesięcy po urazie.

Bibliografia

- ABC psychologicznej pomocy, J. Santorski (red.), Wyd. J. Santorski & Co. Warszawa 1993.
- Badura-Madej W., *Wybrane zagadnienia interwencji kryzysowej. Poradnik dla pracowników socjalnych*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 1999.
- Człowiek w sytuacji zagrożenia. Kryzys, katastrofy, kataklizmy, K. Popiołek (red.), Stowarzyszenie Psychologii i Architektury, Poznań 2001.
- Dodziuk A., *Żal po stracie, czyli o przeżywaniu żałoby*, Instytut Psychologii Zdrowia PTP, Warszawa 2001.
- Dodziuk A., *Nie bać się śmierci*, Instytut Psychologii Zdrowia PTP, Warszawa 2001.
- Doświadczenie kryzysu – szansa rozwoju czy ryzyko zaburzeń?*
- Heszen-Niejodek I. (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1995.
- Dudek B., *Zaburzenia po stresie traumatycznym*, GWP, Gdańsk 2003.
- Egan G., *Kompetentne pomaganie. Model pomocy oparty na procesie rozwiązywania problemów*, Zysk i S-ka, Poznań 2002.
- Fengler J., *Pomaganie mężczyznom. Wypalenie w pracy zawodowej*. GWP, Gdańsk 2000.
- Gelso Ch.J., Hayes J.A., *Relacja terapeutyczna*, GWP, Gdańsk 2004.
- Gilbert M.C., Evans K., *Superwizja w psychoterapii*. GWP, Gdańsk 2004.
- Greenstone J.L., Leviton S.C., *Interwencja kryzysowa*, GWP, Gdańsk 2004.
- Hajduk B., Hajduk E., *O rodzajach pomocy*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2006.
- Heaton J.A., *Podstawy umiejętności terapeutycznych*, GWP, Gdańsk 2003.
- Heitzman J., *PTSD jako następstwa klęski żywiołowej*, „Psychiatra Polska” 1998, nr 1, s. 5-14.
- Herman J.L., *Przemoc. Uraz psychiczny i powrót do równowagi*. GWP, Gdańsk 1998.
- James R.K., Gilliland B.E., *Strategie interwencji kryzysowej. Pomoc psychologiczna poprzedzająca terapię*. Wydawnictwo Edukacyjne PARPA, Warszawa 2006.
- Jones C. i inni, *Co wolno, a czego nie wolno terapeutom*. GWP, Gdańsk 2005.
- Kasprzak J., *Interwencja kryzysowa*. „Terapia” 2000, nr 3.
- King G., *Umiejętności terapeutyczne nauczyciela*, GWP, Gdańsk 2003.
- Kottler J.A., *Opór w psychoterapii*, GWP, Gdańsk 2003.
- Kottler J.A., *Skuteczny terapeuta*, GWP, Gdańsk 2003.
- Kryzys, interwencja i pomoc psychologiczna. Nowe ujęcie i możliwości*, D. Kubacka-Jasiecka, K. Mudyń (red.), Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2005.

- Kubacka-Jasiecka D., Kutela M., *Problemy i trudności interwencji kryzysowej*, „Przegląd Psychologiczny” 1992, nr 2.
- Lipczyński A., *Psychologiczna interwencja w sytuacjach kryzysowych*, Difin, Warszawa 2007.
- Lis-Turlejska M., *Radzenie sobie ze skutkami skrajnie traumatycznych przeżyć*, „Nowiny Psychologiczne” 1993, nr 4, s. 77-86.
- Lis-Turlejska M., *Traumatyczny stres. Koncepcje i badania*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 1998.
- Mazur J., *Przemoc w rodzinie. Teoria i rzeczywistość*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2002.
- Mellibruda J., *Nieprzebaczona krzywda*, IPZiT, Warszawa 1992.
- Murgatroyd S., *Poradnictwo i pomoc*. Zysk i S-ka, Poznań 2000.
- Pedagogika i psychologia. Zagadnienia, pojęcia, terminy*, K. Janus (red.), BUCHMANN, Warszawa 2006.
- Pedagogika wobec kryzysów życiowych*, J. Stochmiałek (red.), Instytut Technologii Eksploatacji, Warszawa-Radom 1998.
- Piłzys J., *Zarządzanie kryzysowe*, PPH ZAPOL, Dmochowski, Sobczyński, Spółka Jawna, Szczecin 2007.
- Podręcznik pomagania. Podstawy pomocy psychologicznej. Szkoły i kierunki psychoterapii*, K. Drat-Ruszczak, E. Drażkiewicz-Zielińska (red.), Wydawnictwo SWPS „Akademica”, Warszawa 2005.
- Pomoc psychologiczna – wybrane zagadnienia*, P. Próchniak (red.), Wydawnictwo Pomorskiej Akademii Pedagogicznej, Słupsk 2006.
- Portmann R., *Dzieci i stres. Istota zagadnienia*, JEDNOŚĆ, Kielce 2007.
- Przybysz M., *Kościół w kryzysie? Crisis management w Kościele w Polsce*, Wydawnictwo Diecezji Tarnowskiej BIBLOS, Tarnów 2008.
- Psychologia pomocy. Wybrane zagadnienia*, K. Popiołek (red.), UŚ, Katowice 1996.
- Sikorski W., *Bezsłowne komunikowanie się w psychoterapii*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002.
- Silver L., Wortman B., *Radzenie sobie z krytycznymi wydarzeniami w życiu*, „Nowiny Psychologiczne” 1984, nr 4-5, s. 29-96.
- Smektała T., *Public Relations w sytuacjach kryzysowych przedsiębiorstw*, Wydawnictwo ASTRUM, Wrocław 2001.
- Stein B., *Społeczeństwo w obliczu katastrofy*, „Nowiny Psychologiczne” 1996, nr 3, s. 5-22.
- Szlagura W., *Pomaganie w kryzysie – wprowadzenie w problematykę interwencyjną* (tekst na prawach rękopisu).
- Sztander W., *Rozmowy, które pomagają. Poradnik terapeuty*, IPZ, Warszawa 1997.
- Taylor S., *Przystosowanie do zagrażających wydarzeń*, „Nowiny Psychologiczne” 1984, nr 6-7, s. 15-38.
- Wybrane zagadnienia interwencji kryzysowej. Poradnik dla pracowników socjalnych*, W. Badura-Madej (red.), Wyd. Śląsk, Katowice 1996.
- Zarządzanie w kryzysie. Koncepcje, badania, propozycje*, B. Wawrzyniak (red.), PWE, Warszawa 1985.

