



*Kazimierz Gelleta*

## Współczesna cywilizacja – sukces czy porażka?

„Mamy wielu znajomych na Facebooku, kontaktów na Twitterze, znajomych w często odwiedzanych pubie, ale mimo to czujemy się sami...”

Więcej na s. 2

## Rób wszystko, aby dzieciaki czuły, że jesteś ich sprzymierzeńcem

Rozmowa Tomasza Gosztyły z Przemysławem Staroniem, Nauczycielem Roku 2018

Więcej na s. 4

*Katarzyna Lorecka*

## Narcyzm ukryty – „wrażliwy”. Przemoc, której nie widać

Przemoc w relacjach intymnych kojarzy się z przemocą fizyczną. Pozostają po niej widoczne ślady. Jednak przemoc narcystyczna często bywa niezauważona.

Więcej na s. 9

*Andrzej Łukasik*

## Włos w zupie, mucha w szklance

Wstręt jest wstrętny. Ale dlaczego go odczuwamy, jakie są jego rodzaje?

Więcej na s. 13

### W numerze:

*Kazimierz Gelleta*

Współczesna cywilizacja – sukces czy porażka? \_\_\_\_\_ 2

Rób wszystko, aby dzieciaki czuły, że jesteś ich sprzymierzeńcem. Rozmowa Tomasza Gosztyły z Przemysławem Staroniem Nauczycielem Roku 2018 \_\_\_\_\_ 4

*Katarzyna Lorecka*

Narcyzm ukryty – „wrażliwy”. Przemoc, której nie widać \_\_\_\_\_ 9

*Andrzej Łukasik*

Włos w zupie, mucha w szklance \_\_\_\_\_ 13

*Małgorzata Marmola, Anna Wańczyk-Welc*

Blaski i cienie zdalnego nauczania w czasie pandemii Covid-19 \_\_\_\_\_ 16

*Nina Woźniak*

Trenowanie twórczości \_\_\_\_\_ 19

Kawiarenka psychologiczna

*Sukces* \_\_\_\_\_ 22

Z badań psychologicznych na świecie \_\_\_\_\_ 26

Słow(n)ik psychologiczny. *Koprolalia* \_\_\_\_\_ 26

Rezonans \_\_\_\_\_ 27

Mistrzowie psychologii

*Helena Deutsch* \_\_\_\_\_ 28

Czy wiesz, że...? \_\_\_\_\_ 29

Recenzje \_\_\_\_\_ 29

Eksperymenty psychologiczne

*Lalka Bobo* \_\_\_\_\_ 30

Opowiadanie na z grubsza stronę

*Spadło jabłko z jabłoni* \_\_\_\_\_ 31

Kazimierz Gelleta

## Współczesna cywilizacja – sukces czy porażka?



Światowej klasy futurolog Alvin Toffler (1928-2016), nowojorski Żyd z polskimi korzeniami (rodzice pochodzili z Polski), zauważył, że gdyby ostatnie 50 tysięcy lat istnienia człowieka podzielić na odcinki wynoszące każdy po około 62 lata, to okazałoby się, że jest takich odcinków już przeszło 800. Około 650 z nich przeżyliśmy w jaskiniach, natomiast w ostatnim realnym odcinku zdarzyło się w cywilizacji ludzkości w sumie więcej niż w pozostałych 799 interwałach. Nie dalej, jak 52 lata temu pierwsi ludzie postawili swoje stopy na Księżycu, aktualnie eksplorujemy planetę Mars. Prawie wszyscy dzisiaj posiadamy telefony, smartfony, mamy praktycznie nieograniczony dostęp do Internetu. Ludzie na całym świecie korzystają z coraz doskonalszych środków transportu indywidualnego i publicznego. Ponaddziesięć samoloty unoszą w powietrznych przestrzeniach w ciągu roku blisko 3 mld ludzi (ciekawostką jest jednak fakt, że tylko około 5% populacji składa się na tę liczbę), pokonując granice państw i kontynentów.

Żyjemy w coraz większych skupiskach olbrzymich aglomeracji, jako ludzie mamy siebie dosłownie na wyciągnięcie ręki. Kreujemy świat realny i wirtualny. Kupujemy coraz więcej gadżetów, które mają nam ułatwić i umilić życie. Pamiętam, jak jeszcze w czasach epoki słusznie minionej, tzw. komuny, wyjechałem po raz pierwszy na Zachód, jak to się u nas wówczas mówiło. Po powrocie do siermiężnej rzeczywistości PRL-u przyjaciele i znajomi pytali: „Mów, jak tam jest i co jest, a czego nie ma?”. Odpowiadałem zachwycony zdobytymi obserwacjami i przeżyтыми doświadczeniami: „Tam jest po prostu wszystko. Mam wrażenie, że tam tylko szukają tego, czego jeszcze nie ma, aby zaraz to wymyśleć, wyprodukować i dostarczyć do potencjalnego klienta”. Przyznam, że wówczas naiwnie sądziłem, iż głównie z tego powodu ludzie są tam szczęśliwsi. Dzisiaj te procesy rozlewają się, choć nierównomiernie,

de facto po całym świecie. Cywilizacja ludzkości ulega niesamowitej wręcz akceleracji. Działo się i dzieje zatem w ostatnich kilkudziesięciu latach sporo. Jednak trzeba przy tym dzianiu się pamiętać też o chyba największej w dziejach tejże cywilizacji hańbie, jaką była ostatnia wojna światowa z jej fabrykami śmierci. Minęło od niej co prawda 76 lat, ale nie bądźmy tu zbyt skrupulatni w hipotetycznych przecięciach założeniach temporalnych, bo cień tej hańby jeszcze długo będzie się kładł na kolejnych pokoleniach *homo sapiens*. Mimo wskazanych wcześniej zdobyczy cywilizacyjnych ludzkość też nie chce wciąż – bo nie wierzę w to, że potencjalnie przerasta to jej możliwości – poradzić sobie z hańbiącym ją zjawiskiem głodu milionów ludzi w różnych obszarach świata. Raport ONZ z 2019 roku szacował, że tych milionów jest około 690, czyli niemal 1/10 populacji Ziemi, która cierpi na chroniczny głód, tzn. budzi się i zasypia z pustym żołądkiem. Ludobójstwo Czerwonych Khmerów w Kambodży, wojna w Wietnamie, wojna w sercu Bałkanów, Korea Północna ze swoim reżimem, Stalin i Mao, ale i Pinochet w Chile, a już całkiem współcześnie Putin w Rosji, Talibowie w Afganistanie, czy Łukaszenko na Białorusi – by wskazać tylko kilka przykładów – przyzwolenie to, czy bezradność tej części świata, która mimo to zachowuje dobre samopoczucie? W latach osiemdziesiątych był szok AIDS, dzisiaj mamy COVID-19.

Działo się zatem i dzieje się wiele, aż trudno wszystko ogarnąć. Zdarzyło się więc, jak przyjął i wskazał w swoich profetycznych wizjach Toffler, w ostatnim realnym interwale ludzkiej cywilizacji zdecydowanie więcej niż we wszystkich poprzednich. Więcej, ale czy lepiej? Sukces to, czy porażka naszej współczesnej cywilizacji? Czy mieszkaniowiec naszej planety początków XXI wieku jest bardziej spokojny, zadowolony, po prostu bardziej szczęśliwy niż jego protoplasta z wcześniejszych pokoleń i stuleci? Myślę i sądzę, z troską i ubolewaniem,

że chyba niestety – nie! Nie tylko bowiem zauważam, jako praktykujący od lat psychoterapeuta, że wiodącym problemem współczesnego człowieka, paradoksalnie w stosunku do potencjalnych możliwości stworzonych przez tak rozwiniętą cywilizację, jest – przeraźliwa wręcz – samotność. Socjologicznie wszystko wydaje się okay. Mamy wielu znajomych na Facebooku, kontaktów na Twitterze, znajomych w często odwiedzanym pubie – łącznie z sympatycznym barmanem oraz z już rozpoznającymi nas, uśmiechniętymi seksy kelnerkami, ale mimo to czujemy się sami. Szukamy i tęsknimy za sukcesem. Dla jednych tym sukcesem jest liczba polubień wrzuconych w sieć własnych postów. Co zawierających? Selfie z wakacji, fotkę z kolacji, informację, jak fajna była ostatnia imprezka u Krzysia, jaką mega-super kupiłam sobie torebkę, zobacz, co robił mój cudowny kot, trasa mojego ostatniego biegu, własnoręcznie przygotowana na kolację pizza lub tarta, zobacz, ile schudłam, albo jaki mam kaloryferek na brzuchu, etc. To są powody, dla których mam być polubiona lub polubiony. Im ich więcej, tym większy sukces i powód do zadowolenia i dumy. Godziny spędzone każdego dnia przy laptopie lub smartfonie na Facebooku, Twitterze, WhatsAppie, Instagramie bądź na forum innego dowolnego medium społecznościowego nadają wielu rytm i treść życia. Sukcesem godnym pozazdrośnienia wydaje się rola influencerów, czyli osoby wpływowej, która dzięki swojej aktywności w Internecie osiąga rozgłos i nie rzadko znaczący wpływ na odbiorców. Oczywiście miarą sukcesu jest tu przede wszystkim liczba „wejść”, tj. polubień, odtworzeń, komentarzy, głosowań, opinii jak najszerzego grona odbiorców. Treść przekazu zasadniczo nie ma znaczenia. Istotne jest, aby zaciekać, poruszyć, epatować, czasem wręcz zaszokować, wzbudzić emocje, rozniecić dyskusję – wyglądem, poglądem, sądem, kontrowersyjnym zachowaniem, modnym ubraniem, dziwnym uczesaniem etc. Przy oka-





© Obraz Grae Dickason z Pixabay. Pixabay license

zji jeszcze na tym dobrze zarobić. To już jest megasukces. Taki jest masowy trend. Być na topie i w znaczącej większości, która mnie legitymizuje. Kiedy jednak przyjdzie potrzeba, aby z kimś tak naprawdę się spotkać w otwartej relacji (face to face czy też za pośrednictwem mediów), aby podzielić się w niej swoimi obawami, tęsknotami, pragnieniami, zranieniami, wzruszeniami, pewnościami i niepewnościami, sukcesami i lękami, skrywanymi marzeniami – niejednokrotnie mimo sukcesu w postaci 4537 znajomych na wybranym portalu, mimo tysięcy lajków pod wrzucanymi postami – nie ma się do kogo zwrócić. Przeraziła pustka i samotność. Na szczęście nie wszyscy podlegają tym trendom. Są jeszcze tacy, którzy wierzą w au-

tentyczne wartości, o które zabiegają i o które się troszczą. Są azymutami na ich drogach życia. Ma dla nich autentyczne znaczenie choćby miłość, prawda, przyjaźń, honor, piękno, dobro, etc. Chociaż nikt przecież nie obiecał nam, że w życiu będzie łatwo, to w naturalny sposób tęsknimy za tym, aby nadmiernie się nie wysilać. Ale aby wspomniane wyżej wartości mogły być osiągnięte, wymagają zaangażowania, wysiłku i niekiedy niemałego trudu, odwagi i determinacji. I jeśli nawet nie zawsze uda się je w pełni zrealizować dla spełnienia i poczucia szczęścia, to samo do nich zmierzanie ma, moim zdaniem, już smak sukcesu. Czesław Niemen wraz z zespołem Akwarele w 1967 roku pięknie śpiewał o swoim pięknym i je-

dynym sukcesie, którego „...dla wielu ludzi miarą jest fortuna, a dla mnie, dla mnie ponad wszystko, moja miłość, mój sukces, to ty...”. Zachęcam do posłuchania w całości tego pięknego, tak muzycznie i lirycznie utworu, jakich dziś niewiele.

Bycie w mniejszości wcale nie jest łatwe. Czasem nawet na rozmaite sposoby kosztowne. Sam niejednokrotnie tego w życiu doświadczałem, ale mimo to wciąż staram się testować przejętą od ojca zasadę, że w życiu: lepiej z mądrym i szlachetnym zgubić, niż z nieroztropnym, a do tego wrednym, znaleźć. I jeszcze zasadę: „Synu pamiętaj, przez życie trzeba czasem iść boso, ale zawsze w ostrogach”.



# Rób wszystko, aby dzieciaki czuły, że jesteś ich sprzymierzeńcem

Rozmowa Tomasza Gosztyły z Przemysławem Staroniem Nauczycielem Roku 2018



*Przemku, dziękuję w imieniu naszej redakcji i czytelników Wglądu, że znalazłeś czas, żeby porozmawiać z nami na temat wybranych aspektów kształcenia dzieci i młodzieży we współczesnej szkole. Przygotowaliśmy kilka pytań, które chciałbym Ci zadać. Zacznijmy od następującej kwestii - psychologia wskazuje na dwa rodzaje motywacji: zewnętrzną i wewnętrzną. Jak uczyć, aby budować motywację wewnętrzną młodego człowieka?*

Najważniejsze to w ogóle wiedzieć, że istnieją te dwa rodzaje motywacji, bo odnoszę wrażenie, że wiele osób, które śmiało mogłyby budować na motywacji wewnętrznej, często nie ma świadomości, że takie coś istnieje i - co więcej - że jest skuteczne. Dlatego, po pierwsze, świadomość, że jest motywacja wewnętrzna, po drugie zrozumienie tego, że jest skuteczniejsza od zewnętrznej. Oczywiście można analizować różne sytuacje, w których, być może, na doraźnym poziomie motywacja zewnętrzna jest skuteczniejsza, no ale my nie myślimy tu o jakichś doraźnych celach, ale o wychowaniu i edukacji *par excellence*, a w takim ujęciu motywacja wewnętrzna to jest absolutne złoto.

Kolejną sprawą jest „wyczyszczenie” swojego pola intencji. Na podstawie tego, co obserwowałem przez lata, jestem przekonany, że wielu nauczycieli i wiele nauczycielek jest świadomych, że motywacja wewnętrzna jest absolutnie najlepsza, ale pewne, nazwijmy to: „rzeczy w nich samych”, powodują, że bardzo trudno jest im w oparciu o nią pracować. Dla przykładu – jest nauczycielka, która uczy w szkole, w której bardzo się pilnuje kwestii rankingów i tego, żeby szkoła miała jak najlepsze wymierne wyniki. I ta nauczycielka w pewnym momencie ze względu na ciągle takie „dziobanie” z góry może, mówiąc kolokwialnie, machnąć ręką na motywację wewnętrzną. Niestety skutek jest taki, że w dalszej perspektywie efektywność i skuteczność procesu edukacyjnego spada... Dlatego bardzo ważne jest to, żeby kreator procesu dydaktycznego i wychowawczego zadał sobie następujące pytania: jakie mam cele? Jakie

mam wartości? Czy mam w sobie, być może, rzeczy, które są wciąż przede mną zasłonięte, że tak powiem, zasłoną nieświadomości, może jakieś ambicje, kompleksy itd.? Samopoznanie to jest Święty Graal ludzkiego życia, a w przypadku pracy z drugim człowiekiem, zwłaszcza młodym, to jest absolutnie najważniejsza sprawa.

No a potem przechodzimy już, można powiedzieć, do „technikałów”. Mówiąc krótko, najpierw trzeba zrobić tak, jak to jest w metodzie sześciu kapeluszy Edwarda De Bono: wziąć biały kapelusz i ustalić fakty. Założymy, że uczę matematyki. No to zbieram fakty: 1) mam tylu uczniów i tyle uczennic, 2) mam cele, które są obiektywnie sformułowane, 3) mam określoną ilość czasu, 4) mam różnorakie narzędzia itd. I teraz na podstawie tych faktów generuję sposoby zarządzania tą motywacją wewnętrzną. Będzie ona inna w przypadku rankingowego liceum, inna w przypadku, założymy, szkoły wieczorowej dla dorosłych, inna w placówkach przyszpitalnych itd. Uświadomienie sobie tego pola faktów, tego, z czym mam rzeczywiście do czynienia, bardzo dużo daje. No i w końcu przechodzę do procesu wdrażania motywacji wewnętrznej. Tutaj bardzo ważna jest konsekwencja, czyli nie tak, że dwa tygodnie pracuję sobie na motywacji wewnętrznej, potem mi się to znudzi albo mnie to męczy i wracam do motywacji zewnętrznej. Ponadto bardzo ważne jest ciągle zaczynanie od siebie, zgodnie z powiedzeniem: „żeby zapalać innych, samemu musisz płonąć”. Czyli jeśli ja chcę wzbudzać motywację wewnętrzną u innych, muszę pilnować, żeby ona była także moją główną motywacją. I ostatnia rzecz, taka czysto praktyczna - ja prowadziłem przez lata tzw. Zakon Feniksa, międzypokoleniowy fakultet filozoficzny, no i tam motywacja wewnętrzna była czymś absolutnie kluczowym. To nie jest tak, że unikałem odwoływania się do motywacji zewnętrznej, ale ja nie tyle motywowałem zewnętrznie, co pokazywałem, że można siebie motywować zewnętrznie. Czyli skupiałem się przede wszyst-

kim na tym, jak bardzo uczenie się logicznego, krytycznego myślenia, poglądów różnych myślicieli i myślicielek, rozumienia świata, jest cenne dla nas samych. Jednocześnie pokazywałem, że ma to też wymierne skutki, czy to odwołując się do badań naukowych udowadniających wzrost kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społecznych dzięki uczeniu się filozofii, czy to za pomocą tego, co robiliśmy w ramach Olimpiady Filozoficznej. Natomiast



Przemysław Staroń  
© Reprodukacja za zgodą Autora

nawet jeśli dzieciaki startowały (a startowało mnóstwo osób, i wiele z nich osiągało naprawdę spektakularne sukcesy olimpijskie), działo się to nie pomimo, a dzięki temu, że pracowaliśmy na motywacji wewnętrznej. One czuły zawsze bardzo mocno, że olimpiada to nie jest cel sam w sobie. Kiedy z kolei przeżywały porażki, to ważne było, żeby im towarzyszyć w tym przeżyciu. Nie było mowy o absolutnie żadnym ocenianiu. Tylko i aż totalne wsparcie. Podsumowując, mogę powiedzieć, że nie tylko dzięki osiągnięciom nauki, ale i po prostu z własnego doświadczenia wiem, że motywacja wewnętrzna jest czymś absolutnie kluczowym, jeśli chodzi o przekaz edukacyjny i proces wychowawczy.

**Najczęstszy sposób weryfikacji efektów nauczania, także w młodszych klasach, to klasówki i testy, w większości odtwórcze i z ograniczeniem czasu. Czy takie formy faktycznie sprawdzają wiedzę i umiejętności, czy raczej możliwości pamięciowe uczniów?**

Odpowiedź na to pytanie to naturalna konsekwencja tego, o czym mówiłem wcześniej. W ramach przygotowań do Olimpiady Filozoficznej dawałem dzieciakom bardzo wiele możliwości, żeby sprawdziły swoją wiedzę. Właśnie w tym tkwi istota wszystkiego. To one sprawdzały swoją wiedzę – nie ja. Ja im dawałem narzędzia, również testowe, ale to była ich autoewaluacja. Nigdy nie wiązały się z tym żadne formy przymusu, zawstydzania, kontroli. Właśnie tutaj realizowała się motywacja wewnętrzna: „Możesz zrobić ten test, jeśli chcesz się sprawdzić, ale nie musisz”. I to zawsze powodowało, że dzieciaki tym bardziej chciały. Traktowały to jak świetny quiz, a kto nie lubi świetnych quizów? Myślę, że sprawdzanie stopnia opanowania jakiegoś materiału teoretycznego jest czymś zupełnie naturalnym, zresztą badania naukowe pokazują, że jeśli chcemy rzeczywiście, żeby coś nam się utrwaliło w pamięci, to sami musimy sobie fundować, jak to pisze Radek Kotarski w „Włam się do mózgu”, takie testy zderzeniowe. Czytam jakiś rozdział książki, np. popularnonaukowej, zamykam i próbuję sobie przypomnieć, co tam było. Natomiast to ma sens, moim zdaniem, tylko wtedy, kiedy jest osadzone w realiach motywacji wewnętrznej, bez żadnych form znanych z pruskiego modelu szkoły, które mogłyby w jakiś sposób generować po-

czucie dyskomfortu czy lęku w młodym człowieku. Ja to zawsze podkreślam dlatego, że słyszę czasami wypowiedzi ludzi, którzy próbują stworzyć taką rzeczywistość zero-jedynkową – czyli np. albo sprawdzanie wiedzy albo nie. To jest błąd logiczny fałszywego dylematu. Jeśli my w ogóle chcemy mówić o jakimś przyroście wiedzy, to siłą rzeczy nie ma opcji, żeby to jakoś ominąć; tylko to wszystko właśnie zależy od tego obudowania, od rodzaju motywacji, od realiów całego procesu psychodydaktycznego. Dlatego też moja odpowiedź jest taka, że ewaluowanie stopnia opanowania wiedzy jest potrzebne, ale można to robić naprawdę na wiele różnych sposobów, poza takim typowym, którego symbolem jest testowanie. Testy same w sobie w żadnym wypadku nie muszą być czymś złym! Problem leży w systemie, który skupia się obsesyjnie i przesadnie na sprawdzaniu stopnia opanowania wiedzy, bardzo mocno zapominając o innych aspektach: o tym, że kluczowy jest proces (z)rozumienia, o tym, że człowiek najlepiej się uczy w zabawie i komforcie etc. W pewnym momencie w naszych realiach wraz z pojawieniem się coraz większej liczby testów doszło do przekształcenia systemu egzaminacyjnego w system testowy. Kiedyś tego nie było. Dominowały wypowiedzi otwarte, pisemne i ustne. Testy okazały się bardzo przydatne, zdecydowała o tym pragmatyka – oszczędzony czas, być może także pieniądze. Główny problem polega jednak na tym, że wiele osób się tym zachłysnęło, z takim poczuciem: „O, teraz szybko mogę sprawdzić wiedzę! Mogę to wrzucić do jakiejś maszyny, żeby to ona wszystko błyskawicznie obrobiła i wypłuła mi gotowe wyniki”. Rozumiem stojące za takimi działaniami potrzeby. Rozumiem, ale nie usprawiedliwiam tworzących się w wyniku tego postaw, bo jest *de facto* patrzenie tylko i wyłącznie na jakiś końcowy produkt. Produkt, który może być skrajnie oddalony od tego, co faktycznie osoba wie i potrafi. Raz, to naprawdę przejaw redukcjonizmu: sprowadzanie człowieka do wyników testu. Dwa, są badacze, którzy twierdzą, że istnieje coś takiego jak inteligencja psychometryczna. Istnieją ludzie, którzy, mówiąc kolokwialnie, są bardzo inteligentni, ale źle wypadają w testach. Tak samo jest tutaj, wiele osób uczy się pod testy, więc trudno powiedzieć, czy ma tę wiedzę opanowaną. Z kolei wiele osób świetnie ogarnia

temat, ale nie radzi sobie wystarczająco dobrze na testach. Problem nie leży w samym sprawdzaniu wiedzy, problem nie leży też w testach jako pewnej formie sprawdzania wiedzy. Problem leży w testocentryczności i absurdalnej gloryfikacji wyników.

**Jak w pracy z uczniami znaleźć złoty środek pomiędzy sprawdzaniem wiedzy (kontrolowaniem, ocenianiem) a jej poszukiwaniem?**

Przede wszystkim chcę podkreślić, że jakiegokolwiek zasady zawsze muszą zostać dostosowane do bardzo konkretnej, indywidualnej sytuacji danego człowieka. Niejeden myśliciel i niejedna myślicielka wskazywali, że kiedy słyszymy np. w mediach różne hasła dotyczące choćby narodu czy kraju, to należy zadać fundamentalne pytanie: czy podmiot, o którym mowa, może cierpieć? Społeczeństwo, kraj, naród cierpieć nie może. Cierpieć może konkretny człowiek. System jako taki nie jest zdolny do cierpienia, statystyki też nie są zdolne do cierpienia, natomiast konkretny człowiek – już tak. I ten konkretny człowiek jest także zdolny do szczęścia i radości.

Wszystko zawsze musi się zogniskować bezpośrednio w bardzo konkretnej, indywidualnej sytuacji. Bierzymy różne twierdzenia, kejsy, prawa psychologiczne, ustalenia naukowe i patrzymy na sytuację życiową całościowo. W pierwszej kolejności na swoją. Każdy z nas doświadcza wielu uwarunkowań. Nie chodzi tylko o to, gdzie kto pracuje, czego uczy i na jakim etapie edukacyjnym. Inaczej funkcjonuje przecież nauczyciel bezdziejny, inaczej nauczyciel z kilkorgiem dzieci, inne pole możliwości ma nauczycielka z małej miejscowości, a inne – z wielkiego miasta itd. Zawsze pytając o złoty środek, trzeba to pytanie i możliwe odpowiedzi osadzić w realiach indywidualnego, bezpośredniego doświadczenia. Nie istnieje recepta, która pasowałaby do wszystkich na zasadzie dwa zdania i pa.

Dla przykładu - jest sobie nauczyciel matematyki uczący w podstawówce w małej miejscowości. Ten nauczyciel pracuje na półtora etatu, ma trzydzieści parę godzin lekcji, jednocześnie ma żonę i dwoje dzieci. Zadaje sobie takie pytanie: co on w swoim ogólnym, że tak powiem, rozumieniu własnego komfortu i dobrostanu psychofizycznego, może zrobić? W jaki sposób może uczyć efektywnie, żeby dzieciaki mogły tę mate-



matykę opanowywać i docelowo jak najlepiej zdać egzaminy pod koniec ósmej klasy? I na przykład dochodzi do takiego wniosku, że okay, ja tak naprawdę nie uczę w szkole, która będzie robiła problemy o wyniki, uczę w piątej klasie, i stwierdza – jestem pozbawiony tego aspektu „dziobania” i rozliczania za wyniki egzaminów, co jest niestety standardem w wielu szkołach. W takim nauczycielu spada napięcie, a wtedy pojawia się większa przestrzeń wolności, kreatywności, poczucie, że być może wcale nie musi biec z materiałem, może zabrać dzieci na warsztaty z ułamków, a niekoniecznie zrobić im z tego pięć lekcji i kartkówkę. Być może nie musi w ogóle robić sprawdzianu. Może zrobić jakiś test zabawowy, itp.

A teraz mamy innego nauczyciela, który uczy w prestiżowym (tj. jednym z najwyższej usytuowanych w rankingach) liceum w Warszawie. Powiedzmy, że jego sytuacja rodzinna jest podobna, ale ten człowiek ma zupełnie inne środowisko funkcjonowania, jest siłą rzeczy cały czas poddany presji. Wyniki maturalne muszą być fest. I teraz ten nauczyciel, założymy, dochodzi do takiego wniosku: cały czas od września do czerwca zaszuwa, dzieciaki już ledwo, ledwo, ale wyniki są dobre, i takie być muszą! Jednakże pojawiają się w nim kolejne myśli. Czy to w ogóle jest dla niego ciekawe, czy daje mu poczucie sensu? Jeżeli on sobie od razu szczerze stwierdzi, że nie, no to być może albo zmieni swoje podejście i machnie ręką na to, że ktoś go „dziobie” z góry, że ma mieć wyniki, albo zrezygnuje z pracy w takim miejscu. Może też dojdzie do wniosku, że nie pasuje mu to, ale boi się / nie chce zostawiać tej szkoły, natomiast zbuduje w sobie taką przestrzeń odporności na presję z góry, na zasadzie, znowu, uświadomienia sobie pewnych faktów, że np. jest nauczycielem dyplomowanym i nie ma takiej opcji, żeby go dyrektor zwolnił za niższe wyniki, więc jakby... No co? Po prostu odpuszcza i to obniżone napięcie też jest wyczuwalne na jego zajęciach. Ale może też być taka sytuacja, że on sobie powie tak: „Ok. Te wyniki są ważne, spoko, ale przeczytałem rozmowę Tomka Gosztyły z Przemkiem Staroniem, dowiedziałem się o motywacji wewnętrznej, że to jest najskuteczniejsze, więc ja siłą rzeczy będę motywował moich uczniów wewnętrznie, ucząc tej matmy, na zasadzie – nie musicie, no ale zobaczcie, jest matura, im wyższy wynik, tym większe

szanse dostania się na studia np. zagraniczne”. I on w pewnym momencie zaczyna pracować motywacją wewnętrzną i *de facto* skutek jest taki, że uczniowie dużo chętniej garną się do nauki.

I mamy w końcu nauczyciela założymy w szkole przyszpitalnej albo innym miejscu, gdzie wyniki nie mają tak zasadniczego znaczenia (wyobrażam sobie różne placówki, gdzie myślenie pt. jak wypadł test ośmioklasisty nie jest priorytetowe). Tam nauczyciel może, paradoksalnie, czuć, że nie ma wyzwań, nie są realizowane jego ambicje. I on sobie w tym momencie przypomina, co jest celem nauczania: pomaganie ludziom, stymulacja do zdobywania przez nich wiedzy i umiejętności, zaopiekowanie się nimi emocjonalnie itd. Ale ten brak, że tak powiem, *sparkles*, powoduje, że on zaczyna też myśleć: „Co ja mogę zrobić”? I zaczyna np. wymyślać nowe projekty i je realizuje.

To wszystko to tylko przykłady. Jeżeli podstawimy w miejsce nauczyciela nauczycielkę, sytuacja związana z wielością uwarunkowań może znacząco się zmienić. Natomiast teraz, zbierając to wszystko razem, udzielając odpowiedzi na pytanie o złoty środek, musimy cały czas pamiętać, że jest on środkiem między czymś a czymś, nazwijmy to: między ramami obrazu. No i teraz chodzi o to, że musimy najpierw zobaczyć, gdzie są te ramy. Musimy najpierw przyjrzeć się, czy obraz jest kwadratowy czy prostokątny. I jest jeszcze coś arcyważnego. Prof. Maria Braun-Gałkowska mawiała: „Prawda nie leży pośrodku, ale leży tam, gdzie leży”, więc ten złoty środek wcale nie musi być dokładnie pośrodku. Ja bardzo mocno podkreślam, że to wszystko jest uzależnione od zobaczenia tych ram. Natomiast gdybym miał udzielić odpowiedzi takiej dosłownie kilkudzaniowej, pigułkowej, powiedziałbym: „Słuchaj, staraj się brać dwie rzeczy pod uwagę - że żyjemy w takim systemie, w którym wyniki mają znaczenie, a z drugiej strony, przesadne skupienie się na nich prowadzi do niezbyt sensownych skutków, bo nie dość, że dzieciaki nie chcą, to jeszcze na dodatek te rezultaty często się obniżają. Więc po prostu spróbuj motywować wewnętrznie, jak najbardziej, ale wcale nie rezygnuj z testów, tylko rób je ciekawe i przede wszystkim rób wszystko, aby dzieciaki czuły, że jesteście ich sprzymierzeńcem”. Moja koleżanka polonistka zamiast różnych prac klasowych zadaje listy, które trzeba napisać

do twórcy danego tekstu. I podobnie ja robiłem, przygotowując do olimpiady. Mówiłem: słuchajcie, jest to olimpiada, jasne, wymagane jest to, to i to, trzeba się nauczyć tego i tego, ale stawiałem na to, żeby dzieciaki czuły, że po prostu... fajnie jest to ogarnąć. Natomiast często słyszałem: „Pan to takich lekkich przedmiotów uczy, w dobrym liceum, to Panu to jest łatwiej...” Być może właśnie tak było? A może było zupełnie inaczej, o czym mało kto wie? Kluczowe jest, aby wszystko to sobie zebrać i wybrać strategię najbardziej adekwatną do własnej sytuacji. Dlatego podkreślam: najpierw zdaj sobie sprawę z faktów. Przede wszystkim z tych ram. Potem, w kontekście faktów i ram, szukaj złotego środka.

**Porozmawiajmy o zadaniach domowych. Rodzice często skarżą się, że jest ich bardzo dużo. Czy tak faktycznie jest, Twoim zdaniem? I czy są w ogóle potrzebne? Można spotkać się ze szkołami, które „reklamują” się, że nie dają zadań domowych.**

Mam takie poczucie, że problemem nie są zadania domowe, tak jak problemem nie są testy, tylko problemem jest ta pruska obudowa systemu edukacji. Przymus, kontrola, rozliczanie, brak autonomii. Trzeba także zdefiniować, co to jest praca domowa. Osobiście trudno mi sobie wyobrazić sytuację, w której jest jakiś ogólny zakaz zadawania zadań w jakiegokolwiek postaci, no bo to by oznaczało, że ja nie mogę np. powiedzieć uczniowi: „Przemyśl sobie jakieś zagadnienie w domu”. Mam poczucie, że chodzi znowu o motywację wewnętrzną. Gdybym miał tu i teraz podjąć decyzję, tobym stwierdził, że proponuję, żeby prace domowe nie były przedmiotem rozliczania. Czyli – zadaję Ci 20 zadań i jutro sprawdzę, a jak nie będziesz miał, to masz jedynekę. Nie, tu chodzi właśnie o motywację wewnętrzną. Chodzi o to, co ja zawsze robiłem, przygotowując do olimpiady (można to odnieść do każdej sytuacji), mówiąc: „Słuchaj, jeśli chodzi o ten temat, przydałoby się poćwiczyć to, to i to. Tu jest pięć zadań, które pomogą ci to zrobić. Gorąco zachęcam cię do tego, żebyś je wykonał”. To jest najdojrzalsza możliwa postawa. Można na różne, kojarzące się z zabawą, sposoby sprawdzać prace domowe wspólnie w klasie, żeby dać poczucie, że robimy to, bo chcemy, a nie żeby rozliczać. Na koniec przypomina mi się taka wymiana zdań między uczniem, który jest w ta-

kiej typowej szkole, a uczniem, który jest w szkole, w której zupełnie inaczej się do tego wszystkiego podchodzi i stawia się na motywację wewnętrzną. No i ten pierwszy mówi: „Słuchaj, a wasz nauczyciel to stawia jedynki za ściąganie?” Na to ten drugi: „Jakie ściąganie? U nas nikt nie ściąga...”. Pierwszy pyta zdumiony: „Jak to nikt nie ściąga?”. I wtedy słyszy odpowiedź: „Przecież gdybyśmy ściągała, nie wiedzielibyśmy do jakiego stopnia opanowaliśmy materiał. A uczymy się, bo każdy ma jakiś plan z tym związany: zdać maturę lub egzamin, dostać się tam i tam itd. Jeśli ściągnę, nauczyciel nie będzie wiedział, który obszar jest dla mnie trudny, który trzeba jeszcze poćwiczyć”.

**Na zakończenie: czym powinna się**

**charakteryzować przyjazna szkoła? Taka, gdzie każde dziecko ma możliwość rozwoju swojego potencjału i gdzie nie podcina mu się skrzydeł? Mógłbyś podać jakieś wskazówki, pryncypia dla nauczycielek i nauczycieli, dyrektorek i dyrektorów?**

Powiem tak: popatrzmy na szkoły znane z popkultury, jak Akademia Pana Kleksa, Hogwart, Instytut Xaviera dla Mutantów z uniwersum Marvela czy osobliwy dom Pani Peregrine. Czy tam można znaleźć jakiś wspólny mianownik? Można. I tym wspólnym mianownikiem jest połączenie trzech elementów. Pierwszy to aspekt emocjonalny. Maya Angelou zauważyła, że uczniowie często zapomną, co do

nich mówiłeś, ale nigdy nie zapomną, jak się przy tobie czuli. To jest podstawa. To oznacza, że cokolwiek robisz – twórz wspólnotę, w której ludzie będą czuli, że są jej częścią, że są ważni i potrzebni. Drugi aspekt jest, powiedziałbym, czysto „wiedzyowy”. Jeżeli rzeczywiście mówimy o szkole, a nie, powiedzmy, o jakimś fanklubie, to wiedza jest czymś, co będzie się pojawiać, choćby w kontekście egzaminów. Więc wiedza musi być rzetelna. To nie może być tak, że przekazują tę wiedzę osoby, które np. uczą biologii z filmików na YouTube przedstawiających jakieś teorie spiskowe i przekazują „wiedzę”, która nie ma uzasadnień naukowych. Myślę tu o tych wszystkich filmikach



Edgar Degas (1834–1917), *The Dance Class* (1874).

MET, New York, Public domain. Accession Number: 1987.47.1



typu „szczepionki mają czipa”. Natomiast trzeci aspekt to przekaz. Chodzi o to, żeby ta wiedza była przekazywana jak najciekawiej. To też jest kwestia dania poczucia wolności nauczycielom i nauczycielkom. Ważne są też pomoce naukowe, a to kolejny powód, dla którego edukacja musi być tak dobrze finansowana, jak to tylko możliwe. I kiedy mamy te elementy, to jestem przekonany, że mamy też odpowiedź, która jest sednem. Natomiast nie jest to odpowiedź wyczerpująca, dlatego że człowiek nie funkcjonuje w próżni. Szkoła jest częścią jego środowiska. A człowiek musi mieć zaspokajane potrzeby przede wszystkim czysto biologiczne. Fundamentem jest również potrzeba bezpieczeństwa. Dobra szkoła musi to brać pod uwagę, czyli monitorować, na ile dzieci oraz młodzież mają te potrzeby zaspokojone. Taka szko-

ła widzi dziecko holistycznie, zaczynając dosłownie od jego ciała, czy ono nie głoduje (to jest problem, którego często w ogóle się nie porusza), czy ono nie jest wykluczone transportowo, na ile jest bezpieczne także w domu. Jest to szkoła, która ma świadomość prawno-ekonomiczną. Te pryncypia będą analogiczne dla edukacji domowej. Mówiąc już bardzo krótko – piramida potrzeb Masłowa, nawet jeśli jest współcześnie z różnych powodów krytykowana, jest niezmiennie dobrym, elementarnym wyznacznikiem. Sprawdź, czy szkoła, którą tworzysz, pomaga zaspokajać wyróżnione tam potrzeby, a już przede wszystkim czy (choćby przypadkiem) nie robi czegoś odwrotnego, w zakresie poszczególnych pięter.

*Dziękujemy za rozmowę*

\* Przemysław Staroń, psycholog, wykładowca, trener i edukator. Autor książki „Szkoła bohaterów i bohaterów”. Nagrodzony przez KE twórca Zakonu Feniksa, tutor niemal 50 olimpijczyków z filozofii. Twórca #utrzy, wyróżniony w konkursie im. Ireny Sendlerowej „Za naprawianie świata”, nagrodzony LGBT+ Diamond 2019 Polish Business Award, Nauczyciel Roku 2018, finalista Global Teacher Prize 2020, Digital Shaper 2020, Członek Kolegium Ekspertów Instytutu Strategii 2050.



Marie Bashkirtseff (-1884), *In the Studio* (1881) Dnipro State Art Museum, Ukraina.  
Wikipedia Commons. Public domain





Katarzyna Lorecka\*



**Narcyzm ukryty – „wrażliwy”.  
Przemoc, której nie widać  
cz. I i II**

## Narcyzm ukryty – „wrażliwy”, część I

Narcyzm zajmuje uwagę nie tylko naukowców, ale i byłych partnerów romantycznych narcyzów. Bliska relacja z narcyzem przynosi bowiem ból i cierpienie (Miller, Campbell i Pilkonis, 2007). Byli partnerzy romantyczni poszukują zaś informacji, które pomogłyby im zrozumieć, co się wydarzyło, i odzyskać siebie. Narcystyczne nadużycia w relacji intymnej przybierają skrajnie wyniszczającą postać, a zdrowienie po takim związku jest długim i niezwykle złożonym procesem (Howard, 2019). Ofiary narcystycznych nadużyć często spotykają się z niezrozumieniem, a nawet przypisuje się im skłonność do współzależnienia w miłości. Tymczasem nawet ktoś, kto początkowo ma silne granice osobiste, może stać się ofiarą narcystycznych miłosnych nadużyć (Arabi, 2016). Testowanie partnera i rozbrajanie jego kolejnych granic postępują stopniowo, a dynamika narcystycznego związku jest tak dezorientująca, że łatwo się w niej pogubić, a nawet zgubić siebie. Takie związki całkowicie zmieniają się wraz z upływem czasu (Moeller i in., 2009), a w tym procesie, nad którym kontrolę sprawuje narcyz, nienarcystyczny partner zanika (Berman, 2015). Początkowe idealizowanie go przemienia się w umniejszanie jego wartości i nadużycia zaufania (tzw. dewaluacja) (Wurst i in. 2017). To zaś skutkuje objawami zespołu stresu pourazowego (PTSD) lub złożonego zespołu stresu pourazowego (cPTSD). Dochodzi do rozregulowania emocji, postrzegania siebie i sprawcy, trudności w bliskich relacjach z innymi ludźmi. Nie bez powodu miłosną relację z narcyzem nazywa się traumatyczną więzią, która jest psychiczną reakcją na narcystyczne nadużycia, przez co partner zaczyna się zachowywać w sposób skrajnie zależny. Starając się przetrwać w ważnej, lecz dezorientującej relacji, chodzi jak po polu minowym lub jak po kruchym lodzie. Przejmuje odpowiedzialność za samopoczucie narcystycznego partnera, który jest zarazem sprawcą bolesnego zwątpienia, jak i jego ukoicielem. Poczucie wartości partnera drastycznie spada, a klucz do niego zdaje się mieć narcyz. Miłe

chwile przeplatają się z sytuacjami, które chwieją własnym osądem partnera oraz w podstępny sposób drżogczą jego odrębność i tożsamość. Traumatyczną więź jest wyjątkowo trudno przerwać. Przywiązanie do narcyza przeradza się w więź dysfunkcyjną, opartą na dysonansie poznawczym oraz uzależnieniu biochemicznym i psychologicznym, przesadnym poczuciu lojalności, wstydzie oraz obwinianiu siebie.

Przemoc w relacjach intymnych, czy też przemoc domowa, może kojarzyć się z agresją fizyczną lub słowną, krzykiem lub wulgarnym obrażaniem albo bezpośrednim zastraszaniem. Narcystyczna przemoc często jednak postępuje niezauważona. A szczególnym przypadkiem psychicznych nadużyć, które są tak ciche, że ich nie słycać, oraz tak zawoalowane, że ich nie widać, jest związek z partnerem w typie narcyizmu ukrytego. Trudno wówczas coś w interakcjach zinterpretować jako narcyzm, bo go po prostu nie widać. Zaś byłych partnerów romantycznych takich narcyzów szczególnie dotkliwie dręczą pytania „dlaczego?” i „jak to możliwe?”. Ogólna charakterystyka narcyizmu jest zbyt uproszczona i nie daje im potrzebnych odpowiedzi. Co prawda zgadzają się formy narcystycznych nadużyć, ale widzieli kogoś w zasadzie łagodnego, usłużnego, sprawiającego wrażenie wrażliwego i refleksyjnego, pragnącego pozytywnej odmiany. A często też pragnącego – jak dziecko – pocieszenia i dodania mu otuchy.

Takie spojrzenie na narcyzm w miłosnym związku może dziwić, ponieważ zwykle kojarzy się on z kimś głośnym oraz głośnym podziwu, jak to opisał Otto F. Kernberg (1975). Heinz Kohut w swoich pracach (1977, 1984) przedstawił natomiast typ osoby z poczuciem pustki, niższości, wyobcowania, dręczonej myślami o swojej bezwartościowości i ułomności. W narcystycznym zaburzeniu osobowości występują oba te aspekty – wielkościowość i wrażliwość – a wokół nich mogą oscylować zmienne stany umysłu narcyza (Wink, 1991; Ronningstam, 2009; Kernberg, 2009; Horowitz, 2009). W ujęciu podklinicznym wyróżnia się natomiast odmiany

patologicznego narcyizmu, w tym najbardziej podstawowe – narcyzm wielkościowy oraz wrażliwy.

### Narcyzm wielkościowy i wrażliwy

Zarówno narcyzi wielkościowi, jak i „wrażliwi” czują, że różnią się od innych, przez co uważają siebie za wyjątkowych (niezwykłych) w porównaniu do innych (Beck i Freeman, 1990). Ci pierwsi mają poczucie wyższości, „wrażliwi” zaś – niższości, ale i jedni, i drudzy uznają siebie za ważniejszych niż „zwykli” ludzie. Oba te typy narcyizmu współdzielą takie cechy jak deficyt oraz dysfunkcje empatii (Luchner i Tattleff-Dunn, 2016), egocentryzm (Brown i in., 2016), zaabsorbowanie sobą, zarozumiałość, wyzyskiwanie i lekceważenie innych (Wink, 1991). Także agresywność (Krizan i Johar, 2014), wrogość oraz poczucie posiadania specjalnych uprawnień (Krizan i Herlache, 2018). Psychologicznym rdzeniem różnych form patologicznego narcyizmu – narcystycznego zaburzenia osobowości, narcyizmu wielkościowego, narcyizmu wrażliwego – jest antagonizm, opisujący negatywne nastawienie do ludzi (wg pięcioczynnikowego modelu osobowości Costa i McCrae, 1989b).

Narcystyczny styl osobowości różni się natomiast pod względem takich wymiarów osobowości, jak neurotyczność i ekstrawersja (Miller i in., 2017). Narcyzi wielkościowi są ekstrawertywni (Zajenowski i in., 2016) zaś poczucie własnej wspaniałości, dominację oraz agresję okazują przede wszystkim w sposób jawny. Agresywne zachowania są celowe, nastawione na zdominowanie innej osoby lub osób (Davies, 2015). Współcześnie ten typ narcyizmu uważany jest zresztą za przejaw psychopatii (Kowalchuk i in., 2021). Narcyzm wrażliwy jest bardziej obronny, przesycony nadwrażliwością i niepokojem (Wink, 1991). Podczas gdy charyzmatycznego narcyza wielkościowego można określić jako „wrogiego ekstrawertyka” (Paulhus, 2001), to narcyz „wrażliwy” – choć potrafi być ujmujący – w istocie jest „wrogim neurotykiem” (Kaufman i in., 2020). Poza antagonizmem ten typ narcyizmu jest w znacznym stopniu definiowany właśnie przez neurotyczność,



a także tendencję do introwertyzmu (niską ekstrawersję) (Jauk i in., 2017). Narcyz „wrażliwy” ma predyspozycję do kiepskiego nastroju i niskiej energii życiowej, jest lękliwy, niepewny w sytuacjach społecznych. Ma niską samoocenę i poczucie nieadekwatności. Jest uwrażliwiony na krytykę i chronicznie czujny, a w związku z tym obronnie agresywny – pasywno-agresywny (Cain i in., 2008; Pincus i Lukowitsky, 2010).

Historia badań patologicznego narcyzmu jest bogata, a sam narcyzm złożony i wieloaspektowy. Tym, co pomaga rozróżnić patologiczny narcyzm, jest względny poziom aspektu wielkościowości i aspektu wrażliwości w obrębie tej samej osoby, oraz względne znaczenie jawnych i ukrytych przejawów patologii narcystycznej (Pincus i Lukowitsky, 2009).

#### Narcystyczna wielkościowość – jawna/ukryta

Narcyzm wielkościowy jest częściej opisywany, przez co utrwała się postrzeganie narcyzmu przez pryzmat nadętego i nierealistycznego poczucia wielkości, które jest nieskromnie eksponowane innym. Wielkościowość jest faktycznie istotnym elementem patologicznego narcyzmu. U jej podstaw leżą procesy psychiczne, które sprzyjają wypieraniu wszelkich negatywnych informacji o sobie i zniekształcaniu postrzegania rzeczywistości tak, żeby pasowała do przypisywanych sobie przez narcyza uprawnień i przywilejów (Pincus i Lukowitsky, 2010). Aspekt wielkościowości ujmuje też fantazjowanie o własnej sile, wyższości nad innymi, byciu podziwianym, perfekcyjnym. A nawet o idealnej miłości, której narcystyczna wizja drastycznie odbiega od tego czym jest zdrowa miłość.

Jawnie wyrażane wielkościowe oczekiwania, uprawnienia i skłonność do wyzysku są tym, co widać. Tym, co jest niezauważalne dla obserwatora, są myśli, uczucia, ukryte potrzeby i motywacje narcyza. Wielkościowość przejawia się brakiem empatii, poczuciem uprawnień i wyzyskiwaniem innych, zazdrośczeniem innym oraz agresją. Może być to otwarcie zarozumiała, arogancka i dominująca postawa oraz

zachowania, jak jawne wykorzystywanie innych, brutalne działania wbrew prawu, które pompują poczucie wielkości, lub sadyzm w relacjach intymnych, bez wyrzutów sumienia. Lecz wielkościowość może się skrywać za pomaganiem innym, czemu towarzyszy skryta pogarda dla tego, komu się pomaga. Sytuacja związana z udzieleniem komuś wsparcia jest odbierana przez narcyza jako odzwierciedlenie własnej wyższości, wyjątkowości lub dobroci (Nurse, 1998; Pincus i Lukowitsky, 2009).

#### Narcystyczna wrażliwość – jawna/ukryta

Narcystyczna wrażliwość może być jawna lub ukryta, podobnie jak wielkościowość. Nawet jeśli wrażliwość ta pozostaje w głębokim ukryciu, szczelnie zasłonięta chępliwością i otwartą arogancją, może prowadzić do myśli i zachowań samobójczych (Pincus i in., 2009). Z kolei jawna wrażliwość może maskować niezgodną z nią wielkościowość (Pincus i Lukowitsky, 2010). Inaczej mówiąc, za tym, co widoczne, jak wycofanie i depresyjność, skrywa się zaabsorbowanie wielkościowymi pragnieniami i oczekiwaniami (Atlas i Them, 2008). Narcystyczna wrażliwość odnosi się np. do mentalności ofiary, może też się wiązać z niezdolnością odczuwania przyjemności (anhedonia). Znajduje również wyraz w obronnej reaktywności (unikanie i reakcje walcz-albo-uciekaj), nadwrażliwości na krytykę, labilności emocjonalnej, podziwie dla ludzi o wyższym statusie, a nawet w masochistycznej tendencji do poświęcania się (Yalch, 2021).

#### Wahania wielkościowości-wrażliwości

Chociaż narcyzm wielkościowy i wrażliwy są osobnymi kategoriami psychopatologii, to niektóre osoby o narcystycznym stylu osobowości mogą wahać się pomiędzy wielkościowością a wrażliwością. Narcystyczna wielkościowość działa jako obrona przed poczuciem bezbronności, niższości i ogólnym poczuciem, że jest się „nie dość dobrym” (Yalch, 2021). W specyficznych sytuacjach, kiedy wielkościowe oczekiwania i uprawnienia w drastyczny sposób nie znajdują odbicia w re-

czywistości, narcyz wielkościowy może wpaść z poczucia wspaniałości w skrajny stan doświadczania własnej bezwartościowości. Zazwyczaj to właśnie w takich życiowych okolicznościach narcyz wielkościowy zwraca się (o ile w ogóle to robi) do psychoterapeuty w pragnieniu ulżenia tym objawom (*de facto* przywrócenia stanu wielkości). Ale wahania wielkość-wrażliwość dotyczą przede wszystkim narcyzów „wrażliwych”, których skłonność do labilności emocjonalnej sprzyja takiej zmienności, zaś domaganie się wyjątkowych uprawnień może łatwo przejść we wstyd (Oltmanns i Widiger, 2018). Wstyd zaś może powodować wycofanie, lub łączyć się z zazdrością – co powoduje obronne pozbawianie innych ich wartości. Taki zabieg pomaga postrzegać innego jako niemającego nic, czego można mu zazdrościć (Kealy i Ogrodniczuk, 2011).

#### To samo zachowanie – inne motywy

Narcystyczne wzorce destrukcyjnych zachowań w relacji romantycznej, jak np. dewaluacja, indukowanie zazdrości, kontrola i in. – są podobne, ale mają inne powody. Na przykład oba omawiane typy patologicznego narcyzmu wiążą się z reagowaniem na uraz wybuchem narcystycznej wściekłości. Z tym, że dla narcyza wielkościowego narcystycznym urazem jest niespełnienie wymagań dotyczących uprawnień, podziwu i postrzeganego autorytetu. Dla „wrażliwego” zaś podłożem narcystycznej wściekłości jest głównie strach przed porzuceniem (Green i Charles, 2021). Narcyz wielkościowy czuje się pewnie w związku miłosnym i dąży do zyskania władzy oraz kontroli (Tortoriello i in., 2017). „Wrażliwy” z kolei czuje się w niej niepewnie – brakuje mu poczucia bezpieczeństwa, doskwiera poczucie niższości i niepokój, który jest szczególnie intensywny zwłaszcza w początkowej fazie relacji. Stale się broni, stara się skompensować niską samoocenę i uniknąć próby porzucenia go. Nie mógłby istnieć w miłosnym związku bez utrzymywania kontroli, natomiast kontrola jest wtórna w stosunku do pierwotnej motywacji.

## Narcyzm ukryty – „wrażliwy”, część II

Wiedza o narcyzmie jest stale pogłębianą, choć wciąż istnieje wiele kontrowersji. Liczne badania rysują specyficzny profil funkcjonowania osób o narcystycznym stylu osobowości z uwagi na aspekty narcystycznej wielkościowości i wrażliwości. Najczęściej spotykanymi określeniami narcyzmu wielkościowego i wrażliwego są narcyzm jawny i ukryty (Akhtar i Thomson, 1982; Cooper, 1991; Wink i Donahue, 1997). Innymi określeniami narcyzmu wrażliwego są m.in.: narcyzm nieśmiały (Ronningstam, 2005a,b; Akhtar, 2003), nadwrażliwy (Wink, 1992; Hendin i Cheek, 1997), schowany – *closet* (Masterson, 1993). Podtypy patologicznego narcyzmu obrazują rozróżnienie między bardziej jawną, imponującą prezentacją siebie a bardziej ukrytą, nadwrażliwą na oceny innych. Glen O. Gabbard (1989) opisał ten drugi typ osób jako „narcystycznie wielkie po cichu”.

### Narcyzm nieśmiały/ukryty

Salman Akhtar (2000) dokonał syntezy literatury naukowej oraz własnych doświadczeń z praktyki klinicznej, w wyniku której opracował profil tzw. narcyzmu nieśmiałego, jako podtyp narcyzmu wrażliwego. Narcyz nieśmiały wydaje się skromny i niezainteresowany sukcesem, skrzętnie ukrywa jednak pragnienie wszechmocy i zyskania uznania. Pomimo tego, że pragnie uwagi, czuje się niekomfortowo, kiedy jest fotografowany (oko kamery wzbudza ekshibicjonizm, który klóci się z tym, jak narcyz nieśmiały postrzega siebie na poziomie świadomym). Sprawia on wrażenie trochę nieobecny, jest zatopiony w myślach, często o czymś zapomina. Brak mu empatii i zdolności do bycia w głębokiej relacji, a przy tym zalega w nim żal, że nie jest do tego zdolny. Zazdrości innym, że posiadają tę zdolność. Niezdolność do głębokich relacji nie jest jednak zauważalna, ponieważ narcyz nieśmiały świadczy przysługi, a nawet jest w stanie być wdzięczny lub zadośćuczynić. Niemniej jednak w relacji romantycznej jest zaabsorbo-

wany sobą oraz łamie granice partnera (także seksualne), co nie jest wyraźnie widoczne, ale stwarza problemy w związku (Ahtar, 2000). Narcystyczna przemoc w miłosnej relacji postępuje niemal niezauważenie.

### Narcyzm jawny vs. narcyzm ukryty

Rozróżnienie na narcyzm jawny i ukryty zostało potwierdzone badaniami (Wink, 1991; Rathvon i Holmstrom, 1996; Rose, 2002; Dickerson i Pincus, 2003). Paul Wink (1991) opisał dwa odrębne podtypy narcyzmu wielkościowego i wrażliwego pod kątem aspektów wielkości/ekshibicjonizmu oraz podatności na krytykę/nadwrażliwości. Narcyzm jawny i ukryty mają pewne wspólne cechy, takie jak poczucie uprawnień, tendencja do wyzyskiwania innych, zarozumiałość i arogancja, zaabsorbowanie sobą, poczucie bycia wyjątkowym i ogólna wrażliwość na lekceważenie. Ale w jawnym narcyzmie eksponowana jest wielkościowość, za którą skrywa się wyparta wrażliwość. Fasadą, którą widać, jest czarujący, aczkolwiek arogancko pewny siebie człowiek, eksponujący swoją wspaniałość. Daje się zauważyć, że uważa siebie za ważniejszego od innych, a w bliskim związku widoczne są jawny despotyzm i niezależność.

W narcyzmie ukrytym zaś wielkościowość jest wyparta, narcyz ma rozmytą i niestabilną tożsamość (Briere, 2000; Rose, 2001), natomiast fasadą jest człowiek niepewny, nieco nieśmiały, wyczulony na potrzeby innych, z poczuciem wrażliwości (Akhtar i Thomson, 1982; Broucek, 1991; Kohut, 1971). Potrafi stworzyć miłą atmosferę we dwoje, bowiem umie się dostroić i przypodobać, żeby zminimalizować ryzyko krytycznych lub negatywnych uwag, oraz zyskać potrzebne mu uznanie (Miller, 1997; Sussman, 1992; Luchner i in., 2008). W sytuacjach konfliktowych złość/wrogość mogą łatwo przejść we wstyd/depresyjność, a dzieje się tak, kiedy wielkie nierealistyczne oczekiwania oraz przekonania są w pewnym momencie wypierane. W dłuższej relacji

miłosnej daje się zauważyć zmienność nastrojów i nuta depresyjności, a także to, że narcyz ukryty jest społecznie wycofany, wrażliwy na lekceważenie go, reaguje obronnie na krytykę i może zdawać się zgorzkniały, niezadowolony. U podstaw delikatnej fasady tej osobowości narcystycznej leży ukryty rdzeń wielkich oczekiwań i uprawnień.

To właśnie narcystyczna wrażliwość najlepiej opisuje narcyzm ukryty (Rose, 2002; Wink, 1991; Gabbard, 1983). W pozornie spolegliwej i „chętej do zadowalania” osobie trudno dojrzeć i zinterpretować coś jako narcyzm, bo go nie widać. A to znaczy, że kiedy nie widzi się wielkościowości (w tym takich cech jak skryte poczucie uprawnień i tendencja do wyzysku), zaś jawne przejawy narcystycznej wrażliwości przypisuje się delikatności, narcyzm ukryty może skutecznie wzbudzać sympatię.

Cytowane prace u autorki tekstu. Kontynuacja artykułu w następnym numerze Wglądu.

\* Psycholog ze specjalnością w psychoterapii i terapii seksualnej, certyfikowany profilaktyk i terapeuta uzależnień behawioralnych. Autorka artykułów naukowych oraz książek popularnonaukowych o miłości i sztuce budowania zdrowych związków, w tym nagrodzonej tytułem Książki Roku 2019 publikacji „Jak kochamy? O przywiązaniu w miłości”. Podstawowym obszarem pracy jest wspieranie ludzi w zdrowieniu po narcystycznym związku. Specjalizuje się w narcyzmie ukrytym.

Na stronie tytułowej artykułu wykorzystano i zmodyfikowano obraz Nowaja z Pixabay. Pixabay license.



Andrzej Łukasik

## Włos w zupie, mucha w szklance



Psycholog Paul Rozin przeprowadził następujący eksperyment: postawił przed ochotnikami trzy szklanki z wodą: w pierwszej znajdowała się bezbarwna, bezwonna, zupełnie niegroźna, ale za to dość gorzka substancja. W drugiej była śmiertelna dawka arseniku. Woda w trzeciej szklance była zupełnie czysta, ale w tej szklance przechowywano wcześniej próbki psich odchodów. Zanim nalano do niej wody, naczynie starannie wyczyszczono i zdezynfekowano (o czym badani wiedzieli). Gdybyś był spragniony, po którą ze szklanek byś sięgnął? Badani wybierali gorzką wodę. Ten test pokazuje, że wstręt jest czymś więcej niż tylko reakcją na obrzydliwy smak, zapach czy widok. Według Rozina jest on wyzwalany przez wiedzę o naturze czegoś jako

zagrożającego, a nie przez (jedynie) doznania zmysłowe.

### Natura wstrętu

Włos w zupie, mucha w szklance... Odczuwamy wstręt w zetknięciu z różnymi bodźcami: jest on wywołany przez gnijące jedzenie, cuchnące zapachy, wydaliny z ciała, takie jak wymioty i odchody, wydzieliny – pot, śmierć i szpecącą chorobę, krew, niektóre zwierzęta. Wstręt jest zazwyczaj odczuwany jako odraza, czasami towarzyszą mu nudności, a także silne pragnienie ucieczki od bodźca (Rozin i in., 2000). Istnieje charakterystyczna ekspresja twarzy towarzysząca tej emocji: lekko zwięzione brwi, zwinięta górna warga, zmarszczki wokół nosa i widoczne wypustki języka w otwartych ustach.

Wstręt jest jedną z najbardziej podstawowych emocji uwarunkowanych przede wszystkim biologicznie. I uniwersalnych – odczuwają go wszyscy ludzie, choć niekiedy w reakcji na inne bodźce, co wskazuje także na uwarunkowania kulturowe tej emocji. Na przykład w niektórych kulturach ze smakiem zjada się owady, które uważa się za absolutnie odrażające w innych. Co ciekawe, różnicującą rolę odgrywa także płeć np. kobiety odczuwają większy wstręt seksualny niż mężczyźni (Al-Shawaf i in., 2018). Również poglądy polityczne powiązane są z odczuwaniem wstrętu – amerykańscy konserwatyści mają większą podatność na wstręt niż liberałowie (Inbar i in., 2009; 2011; Inbar i Pizzaro, 2016). Odczuwanie wstrętu po-



wiązane jest z aktywacją struktury w mózgu – wyspy (Klucken i in., 2012; Ying i in. 2018). Choć odczucie wstrętu jest bardzo przykre, to pełni on fundamentalną rolę w naszym organizmie. Chroni przed kontaktem z czynnikami chorobotwórczymi (patogenami) – wirusami, bakteriami, pasożytami i toksynami, które mogą być niebezpieczne dla naszego zdrowia i życia. Warto zatem poświęcić tej przykrej emocji trochę uwagi.

### Wstręt w kilku odsłonach

Paul Rozin, badacz tego zagadnienia, w uznaniu zasług na tym polu żartobliwie zwany Doktorem Wstrętem, szczególnie mocno podkreśla ochronną funkcję wstrętu. Rozin wyodrębnił kilka rodzajów wstrętu (np. Rozin i Fallon, 1987; Rozin i in., 2008). Pierwszym jest niesmak – stosunkowo słaby wstręt. Niesmak to odrzucenie pewnych pokarmów jako nieprzyjemnych (np. gorzkich). Pomaga nam w tym nasz chemiczny zmysł smaku. Dzieci akceptują gorzki smak podczas pierwszych miesięcy życia, ale później go już nie lubią i unikają (Ilfran i in., 2018), traktując jako sygnał czegoś potencjalnie toksycznego. Preferują natomiast smaki słodki i słony, które mogą zwiastować coś kalorycznego i obfitego w sole mineralne (Mennella i in. 2016). Badacze udowodnili, że wstręt ukierunkowany na konkretne obiekty nie jest tylko wrodzony, ale może być nabyty poprzez uczenie społeczne. Ogromną rolę pełnią rodzice, którzy za pomocą różnych wokalizacji towarzyszących ich własnemu wstrętowi (chrupknięć, westchnień, odgłosów naśladujących wymioty) mogą kierować uwagę dzieci na takie obiekty i w ten sposób uczyć je konkretnego wstrętu (Stevenson i in., 2014).

Drugi rodzaj wstrętu to już sprawa znacznie poważniejsza. Rozin nazwał go wstrętem podstawowym (*core disgust*). Wywołują go jedzenie, wydaliny (np. kał), uszkodzenia ciała, zwierzęta. Rozin uważa, że ten typ wstrętu chroni człowieka przed chorobami i infekcjami. Ten rodzaj wstrętu może przybrać formę pokarmowej neofobii – lęku przed nowymi pokarmami, i cierpią na nią w szczególności osoby, które w ogóle czują lęk przed jakąkolwiek nowością i zmianą, a także te, które mają predyspozycje do odczuwania szczególnie silnego wstrętu (Modlińska i Pisula, 2018). Często także wstręt odczuwany

jest w stosunku do niektórych gatunków zwierząt. Na przykład badani, patrząc na zdjęcia węży, dzielią je na dwie grupy: te które wywołują strach i te, które wywołują wstręt. Do tych pierwszych należy np. żmija i inne barwne oraz wzorzyste egzemplarze, do drugich jednokolorowe, glistopodobne gatunki prowadzące podziemny tryb życia (Radlova i in., 2019), jak przedstawiona na rysunku ślepucha.

Trzeci rodzaj wstrętu to wstręt do natury zwierzęcej. Odnosi się do tych aspektów funkcjonowania człowieka, które dzieli on ze zwierzętami, tj. śmierć, seks (w szczególności odstający od tzw. normy lub wiążący się z niebezpieczeństwem zarażenia chorobą weneryczną, szczególne praktyki sek-

niących się od nas np. pochodzeniem etnicznym, religią lub ze względu na wykonywaną pracę czy specyficzną podatność na określoną chorobę (np. HIV/AIDS, trąd). Unika się używania przedmiotów do nich należących (np. samochodu, ubrań), przebywania w ich towarzystwie i kontaktów fizycznych, choćby uściśnięcia ręki na powitanie (przypomnijcie sobie scenę z filmu *Filadelfia*, w której chory na HIV/AIDS prawnik grany przez Toma Hanksa podaje dłoń czarnoskóremu adwokatowi, który ma go bronić po zwolnieniu z pracy z powodu choroby). Ten rodzaj wstrętu powstrzymuje przed kontaktami z osobami z innych grup czy społeczności, które uważa się za źródło zakażenia. W jed-

*Choć odczucie wstrętu jest bardzo przykre, to pełni on fundamentalną rolę w naszym organizmie – chroni przed kontaktem z wirusami, bakteriami, pasożytami i toksynami, które mogą być niebezpieczne dla naszego zdrowia i życia...*

sualne), brak higieny i uszkodzenia powierzchni ciała (np. deformacja, rany). Ma on na celu ochronę przed śmiercią i odsuwa myślenie o śmiertelności. A co się dzieje, gdy przypomni się człowiekowi o śmierci? Zwiększa się nasilenie wstrętu do wydzielin ciała i zwierząt (Goldenberg i in., 2001), a więc intensyfikuje się wstręt podstawowy, który ma chronić przed chorobami. Widać zatem jak śmierć i wstręt są u człowieka silnie powiązane: wstręt ma pomóc w uniknięciu zagrożeń, które prowadzić mogą do śmierci. Uważa się, że wstręt przed śmiercią jest charakterystyczny jedynie dla człowieka – tylko on jest zdolny myśleć o niej w sposób abstrakcyjny, symboliczny, w kategoriach odległej, aczkolwiek nieodwołalnej rzeczywistości. Zatem prawdopodobnie inne gatunki nie odczuwają tego rodzaju wstrętu.

Czwarty typ wstrętu nosi nazwę interpersonalnego. Jest to wstręt odczuwany w stosunku do grup osób róż-

nym z badań 45% respondentów wyraziło wstręt w stosunku do osób z HIV/AIDS i potrzebę ich unikania (Moldovian, 2005). Często wstręt jest związany z irracjonalnym uprzedzeniem wobec innej grupy, a nie faktyczną wiedzą. Jednak w pewnym sensie nie ma to znaczenia dla odczuwania wstrętu czy innych negatywnych emocji, bo przecież same uprzedzenia mają m.in. na celu izolowanie grup w stosunku do siebie i trzymanie ich „na dystans”. Na przykład wykazano eksperymentalnie, że pod wpływem wstrętu badani odsuwają się od zdjęć przedstawiających twarze członków grup innej rasy niż własna rasa badanego (Sinacka-Kubik, 2011). Wstręt interpersonalny służy także konserwowaniu społecznej hierarchii, czego przykładem jest system kastowy w Indiach (Kakar i Kakar, 2007; Pietkiewicz-Paarek, 2013; Stefanicki, 2014). Najniższą kastą w Indiach są Dalicy, niedotykalni (*pariasi*). Przez wieki niedotykalni nie mogli mieszkać



w murowanych domach, nosić jedwabnej odzieży, butów, ozdób. Ich widok prowokował wymioty, nie wolno im było korzystać ze świątyń i studni używanych przez lepiej urodzonych. Muszą spełniać nieczyste zadania takie jak: wywożenie fekalii, grzebanie zmarłych i inne prace odrzucane przez wysoko urodzonych Hindusów. Kobiety często są ofiarami gwałtów ze strony mężczyzn z wyższych kast. I choć wiele zrobiono, aby polepszyć los pariasów, na wsiach segregacja wciąż istnieje.

Wstręt moralny – to ostatni rodzaj wstrętu wyróżniony przez Rozina. Nie odnosi się do ciała, lecz do oceny czynów społecznych człowieka wartościowanych jako niemoralne, zdrada czy oszustwo. Jest więc zakotwiczony w normach etycznych danej społeczności i chroni przed ich łamaniem. Na przykład osoby, które są szczególnie przywiązane do wartości moralnej czystości (*purity*) (Haidt i Graham, 2007), rozumianej jako traktowanie swojego ciała i ducha jako sanktuarium, odrzucające wszelkie formy jego „zanieczyszczenia” (nałogi, niezdrowe pokarmy, zabawa), są skłonne do szczególnie silnego wstrętu i potępienia zachowań, które łamią te zasady czystości (Horberg i in., 2009). Prawdopodobnie wstręt moralny po części wyrósł ze wstrętu do natury zwierzęcej człowieka i lęku przed zarażeniem. Na przykład istnieje wiele ograniczeń i tabu nałożonych na ludzkie życie seksualne, które jest potencjalnym źródłem chorób i może – jak już wiemy – prowokować wstręt „zwierzęcy”. Jest to widoczne w świeckim pojęciu „normy” i „dewiacji” seksualnej (nie wnikajmy teraz w konkretne definicje) czy umocowanych w religii postawach wobec seksualności, np. wobec osób homoseksualnych, zdrady małżeńskiej. John Terrizzi i współpracownicy (2013) wykazali, że wstręt seksualny nasila fundamentalizm religijny – poczucie wyjątkowej relacji z bogiem, przekonanie o jedynej prawdzie i słuszności doktryny oraz poczucie, że własne poglądy muszą być broniące za wszelką cenę przed siłami zła. Dowiedziono też iż muzułmanie są mniej chętni do seksu pozamałżeńskiego niż chrześcijanie i żydzi z powodu bardziej konserwatywnych postaw wobec tej sfery (Adamczyk i Hayes, 2012). Co więcej w krajach, w których dominuje islam, jest mniejsza zachorowalność na HIV/



Ryc.1. Ślepucha robakowata

Wikimedia Commons: <http://imagesfrombulgaria.com/> (CC BY 2.5)

AIDS (zob. Adamczyk i Hayes, 2012 ), co zdaje się potwierdzać, że religijne otamowanie seksualności ma m.in. na celu zabezpieczenie przed chorobami.

#### Czy wstręt kształtuje osobowość?

To pytanie wydaje się co najmniej dziwne. Wyjdźmy od tego, że funkcję wstrętu jako obrony przed zakażeniem potwierdza wiele badań. Odkryto np., iż w krajach, w których historii był wysoki wskaźnik zachorowań na choroby infekcyjne, poziom wstrętu jest wyższy i mniejsza jest też skłonność do seksu przelotnego, bez zobowiązań, poza oficjalnym związkiem (Schaller i Murray, 2008; zob. też Tybur i in., 2018). Okazało się również, że wysoki poziom zachorowań na choroby infekcyjne korelował z niższymi wynikami w zakresie dwóch wymiarów osobowości: ekstrawersji i otwartości na doświadczenie. Oba te wymiary związane są z łatwością nawiązywania kontaktów społecznych i pewną skłonnością do podejmowania ryzyka, także seksualnego (np. niestosowanie prezerwatyw w kontakcie z nieznanym partnerem). Otrzymany wynik sugeruje więc, że ludzkie style osobowości mogą być w dłuższej perspektywie czasowej odpowiedzialne na obecność patogenów w środowisku i – jak w tym przypadku – powodować, że wtedy, gdy przez długi czas na jakimś obszarze zagro-

żenie chorobami jest duże, ludzie stają się bardziej ostrożni i zachowawczy w zachowaniach w stosunku do innych ludzi. (Schaller i Murray, 2008).

#### Na zakończenie...

Choć wstręt jest wstrętną emocją, to trudno bez niego wyobrazić sobie nasze życie. Biologia, a także czynniki społeczno-kulturowe wyposażyły nas w zdolność do jego odczuwania, aby nas chronić. Jednakże należy pamiętać o negatywnych konsekwencjach wstrętu – często wywołany jest przez uprzedzenia w stosunku do innych ludzi i może prowadzić do ich nasilenia, a także nietolerancji oraz agresji. Może także skutecznie hamować zachowania altruistyczne i pomocowe. W kontekście społecznym nie wolno więc poddawać mu się w sposób bezrefleksyjny.

Korzystałem m.in. z: R. Stefanicki, *Niedotykalne, gwałcone, wieszane. Kobiety z najniższych kast ofiarami przemocy w Indiach*, GW, 14 lipca 2014; S. Kakar, K. Kakar (2007). *The Indians*. Penguin Books India. Pozostałe cytowane prace u autora tekstu.

## Z badań Zakładu Psychologii

Małgorzata Marmola\*

Anna Wańczyk-Welc\*



# Blaski i cienie zdalnego nauczania w czasie pandemii Covid-19

Ponad rok temu zarówno dzieci i młodzież, jak i nauczyciele różnych poziomów edukacji znaleźli się w zupełnie nowej sytuacji. Z powodu rozprzestrzeniania się wirusa Sars-Cov-2 i pandemii Covid-19 zostały zamknięte szkoły i koniecznością stało się zdalne nauczanie. Sytuacja ta właściwie trwa do dziś, wywołując liczne zmiany w funkcjonowaniu dzieci i młodzieży, które dotyczą zwłaszcza procesu uczenia się oraz utrzymywania więzi społecznych z rówieśnikami. Różne są też reakcje psychiczne młodego pokolenia na tę, z pewnością nową, sytuację pandemiczną (Wismans i in., 2020; Doliński i in., 2020; Cantarero i in., 2020; Torales i in., 2020).

Przed wybuchem pandemii Covid-19 młodzież miała dużą kontrolę nad swoim czasem, nie była radykalnie ograniczana pod względem wyglądu fizycznego, ubioru, przemieszczania się czy spotkania ze znajomymi. Dla nastolatków grupa rówieśnicza jest najważniejszą grupą odniesienia. Najczęściej młodzież mogła też liczyć na wsparcie rodziców, nauczycieli czy specjalistów, gdy nie radziła sobie samodzielnie ze swoimi problemami. Relacje z dorosłymi w większości przypadków miała przyjazne, i jeśli nawet w codziennych doświadczeniach pojawiały się napięcia, bezradność czy wątpliwości, nie zakłócało to dobrego samopoczucia.

Pandemia Covid-19 spowodowała, że naruszona została przewidywalność, która jest siłą stabilizującą dla dzieci i młodzieży. Dzieci i młodzież mają wiele zmartwień związanych z konsekwencjami Covid-19, na przykład: czy zobaczą swoich przyjaciół i krewnych, pójdą do szkoły lub zachorują. Rodzicom często trudno jest rozwiewać niepokoje swoich dzieci z powodu niepewności w ich życiu (Wagner, 2020). Każde oddzielenie od relacji rówieśniczych, w formie odrzucenia, za-

straszania lub samotności, wiąże się z zaburzeniami zdrowia psychicznego, takimi jak depresja, złość, strach, stres i lęk (Orben i in., 2020), które w ostatnim czasie stały się doświadczeniem młodych ludzi.

Wyzwaniem dla uczniów i nauczycieli jest zdalne nauczanie. Stało się ono koniecznością właściwie z dnia na dzień, bez uprzedniego przygotowania i czasu na adaptację. Nauczyciele, przyzwyczajeni do tradycyjnych form edukacji w bezpośrednim kontakcie, w przyspieszonym tempie musieli zapoznać się z platformami przeznaczonymi do zdalnej edukacji i przenieść tam zajęcia. Również uczniowie i ich rodzice stanęli przed koniecznością zorganizowania warunków lokalowych i technicznych do takiej edukacji. Konieczny stał się dostęp do internetu za pomocą jakiegoś urządzenia – najczęściej okazywał się nim smartfon. Oczywiście jest, że pewna grupa nie miała dostępu do sprzętu umożliwiającego łączność internetową lub nie mogła w określonym czasie z tego sprzętu korzystać (np. w sytuacjach większej liczby dzieci w rodzinie, które jednocześnie miały zajęcia lekcyjne, oraz konieczności korzystania ze sprzętu przez rodziców, których spora część również przeszła na pracę zdalną). I tak dla przykładu 14% nauczycieli i 29% uczniów nie miało dostępu do laptopa z kamerą. Zróżnicowana również była jakość połączeń internetowych – trudności w połączeniu się, zrywanie połączeń, zła jakość dźwięku stały się edukacyjną rzeczywistością. Co trzeci nauczyciel i co czwarty rodzic stanął przed koniecznością zakupu nowego sprzętu i dodatkowego transferu danych internetowych. Brak dobrego przygotowania do zdalnego nauczania dotyczył dwóch obszarów: technicznego (infrastruktura, sprzęt, aplikacje) i kompetencyjnego (umiejętność obsługi urządzeń, aplikacji, or-

ganizacji czasu nauki/nauczania czy przygotowania metodycznego). Rodzice musieli zainstalować nowe aplikacje, wyłączyć blokadę rodzicielską, by dzieci mogły korzystać z materiałów przesyłanych przez nauczycieli. Rodzice i uczniowie, a także nauczyciele, musieli nauczyć się obsługi dodatkowych sprzętów, jak mikrofon, kamera, słuchawki, czy obsługi nowych narzędzi komunikacyjnych, jak wideo, czat, grupy dyskusyjne, platformy e-learningowe, których wcześniej nie używali. Koniecznością stało się przyjmowanie prac od uczniów w wersji elektronicznej oraz wysyłanie w tej formie materiałów do przygotowania do kolejnych lekcji. Niestety pojawiły się też oczekiwania przeczytania i nauczania się materiału, którego nauczyciel nie omówił jasno na lekcji. Dwukrotnie wzrosła liczba nauczycieli, którzy nie dyktowali notatek na lekcji, za to wzrosła liczba tych, którzy wyświetlali w czasie lekcji prezentacje multimedialne. Pojawiły się quizy online jako metoda aktywizacji uczniów. W 2020 roku 66% uczniów miało prowadzone lekcje na żywo, jednakże nie dla wszystkich uczniów były one odpowiednie. 27% uczniów nie mogło skoncentrować się na treści lekcji, 26% miało problemy ze zrozumieniem przekazywanej wiedzy, co piąty uczeń nie umiał wykonać na czas zleczonych zadań. 50% uczniów oceniła e-lekcje jako mniej interesujące niż te prowadzone w sposób tradycyjny przed pandemią (Ptaszek i in., 2020).

Z naszych badań, jeszcze nieopublikowanych, wynika, że sporym problemem zdalnej edukacji stało się rzetelne sprawdzanie wiedzy. Podczas nauki zdalnej nauczyciele najczęściej wykorzystują metody testowe, ze znacznym ograniczeniem czasu – często jest to tak krótki czas, że uczeń nie może dokładnie przeczytać pytań i zastanowić się nad odpowiedziami-



mi. Czy w ten sposób można adekwatnie sprawdzić i ocenić wiedzę, czy tylko umiejętność radzenia sobie ze sprzętem, tempo czytania itp.? W tych warunkach część uczniów również zachowuje się nieuczciwie, korzystając z pomocy internetu lub kolegów, a nauczyciele nie potrafią tych czynników kontrolować. Rzadko w zdalnej edukacji pojawiają się zadania problemowe, wymagające twórczego myślenia, a nauczyciele raczej stawiają na odtwarzanie wyuczonego materiału. Uczniowie uważają, że zbyt często w sprawdzaniu wiedzy występują testy, a za rzadko wypowiedzi ustne.

Zarówno uczniowie, jak i nauczyciele, dostrzegają pewne korzyści płynące ze zdalnego nauczania. W percepcji uczniów są nimi: możliwość jedzenia i picia w czasie lekcji, oszczędność czasu (zwłaszcza na dojazdy do szkoły), mniejsza kontrola ze strony nauczyciela, dłuższe przerwy, lekcje spędzane w łóżku, a także możliwość poświęcania większej ilości czasu na własne zainteresowania. Mniejsza kontrola może wynikać z faktu, że większość nauczycieli nie korzysta z kamery i nie oczekuje od uczniów włączania kamer, co mogłoby stanowić namiastkę bezpośredniego kontaktu. W efekcie uczniowie po zalogowaniu się na zajęcia mogą robić, co chcą, pozostając w łózkach, grając w gry, oglądając filmy. Wywoływani do odpowiedzi – nie reagują, tłumacząc to często kłopotami technicznymi. Jeśli są nieprzygotowani, zrywają połączenia.

Wskazując na korzyści, nauczyciele deklarują, że chętniej się uczą i bardziej kreatywnie korzystają z narzędzi cyfrowych (nagrywają filmiki, przygotowują cyfrowe notatki). Aż 81% poszukuje dodatkowych informacji w różnych źródłach, głównie internetowych. Dotyczy to także 50% uczniów (Ptaszek i in., 2020).

Przedłużający się czas pozbawienia bezpośrednich kontaktów ze środowiskiem rówieśniczym ma swoje konsekwencje w poczuciu dobrostanu psychicznego i samopoczuciu dzieci i młodzieży, ale także nauczycieli i rodziców. Około 10% młodzieży przejawia wyraźne symptomy stanów depresyjnych (Ptaszek i in., 2020).

W badaniu przeprowadzonym wśród 8079 chińskich nastolatków w wieku 12–18 lat Zhou i współpracownicy (2020) stwierdzili wysokie rozpowszechnienie objawów depre-

sji (43%), lęku (37%) oraz połączonej depresji i lęku (31%) podczas wybuchu pandemii Covid-19, a płeć żeńska była największą grupą ryzyka. U dzieci i młodzieży okresy nauki zdalnej wiążą się ze zmniejszoną aktywnością fizyczną, dłuższym czasem spędzonym przed ekranem, nieregularnym snem i mniej odpowiednią dietą (Wang i in., 2020). Należy przy tym pamiętać, że istnieje związek między dojrzewaniem mózgu a środowiskiem społecznym i z tego powodu przedłużająca się izolacja może mieć wpływ na pojawianie się zaburzeń psychicznych w okresie dojrzewania (Lamblin i in., 2017). Ostra izolacja może powodować głód społeczny, z neuronalnymi reakcjami głodu podobnymi do głodu fizycznego, nawet na poziomie neurofunkcjonalnym (Tomova i in., 2020). W tym kontekście mogą to być dyskretne i ostre przejawy cierpienia psychicznego takie jak: zaburzenia snu, konflikty z rówieśnikami, izolacja społeczna, depresja (Douglas i in., 2009). Zamknięcie szkół również przyczynia się do powstawania zaburzeń, ponieważ rutyny szkolne są ważnymi mechanizmami radzenia sobie młodych ludzi z problemami zdrowia psychicznego (Lee, 2020).

Wspomniane już wcześniej badania przeprowadzone przez autorki tekstu wskazują, że około 25% badanej młodzieży ciągle odczuwa zmęczenie, trudności w motywowaniu się do nauki, trudności w zapamiętywaniu. Jeszcze większa grupa często jest w złym humorze, doświadcza smutku i odczuwa samotność. Młodzi ludzie deklarują, że nie odczuwają przyjemności, często płaczą, nie śpią dobrze, martwią się o swój stan zdrowia. Największą bolączką dla nich jest pozbawienie kontaktów rówieśniczych – być może dlatego, że przyjaciele są dla młodych głównym źródłem wsparcia. Niestety wystarczającego wsparcia nie dostarczają młodzieży pedagodzy szkolni, nauczyciele i wychowawcy.

O tym, jak trudnym doświadczeniem jest dla młodzieży czas zdalnej edukacji, przekonują wypowiedzi badanych osób:

*„Nauczanie zdalne w moim przypadku wypada bardzo dobrze pod względem mojego wolnego czasu, w którym mogę zajmować się rzeczami, które mnie interesują np. sztuka, o której w szkole nie dowiedziałem się praktycz-*

*nie nic. Ale nie wygląda to tak. Ponieważ nie mam siły (psychicznej) do robienia praktycznie czegokolwiek, do czego nie jestem zmuszony przez szkołę, to nie idzie to tak, jakbym chciał. Niektóre zadania nam zadawane są po prostu niepotrzebne (nabijanie ocen). Moja klasa jest mało aktywna podczas lekcji stacjonarnych, z czego wynika, że na zdalnych jest praktycznie nieaktywna przez co lekcje są nudne, sztywne i bez polotu, brak dialogu, nauczyciele proszą o odpowiedzi. Sam się nie odzywam „bo jak to tak, jak nikt się nie odzywa, to ja mam tak sam”. Nie znaleźliśmy się dobrze i nie poznamy się na razie, przez co relacje w klasie są sztywne, napięte, niekoleżeńskie”.*

*„Raczej nie spełnia swojej roli tak dobrze jak zwykle nauczanie. Nie motywuje, ponieważ trudniej jest zrozumieć temat, a często po prostu nie wymaga zaangażowania, ponieważ sprawdziany nie są rozwiązywane w większości uczniwie. Wiele jednak zależy od przedmiotu. Matematyka i zawodowe przedmioty lepiej uczone są w szkole, ale niektórzy z nich stoją na porównywalnym poziomie (głównie te, w których jedynie wyklada się dany temat, a nie wymaga ćwiczenia). Brak kontaktu z ludźmi i długie przesiadywanie przed komputerem skutecznie odbiera motywację i chęć działania”.*

*„Gdy uczęszczam do dwóch szkół (zwykła + muzyczna), siedzę bez przerwy przy laptopie od godziny 8 do godziny 19, odczuwam chroniczne zmęczenie i wypalenie, denerwuję się nawet najprostszyymi sprawami z życia codziennego i często wybucham przez to płaczem, nie jestem w stanie się skupić na sprawdzianach tak jak na zajęciach stacjonarnych i przez to ciężko mi zrobić cokolwiek samej”.*

Podsumowując, można stwierdzić, że młodzież potrzebuje wsparcia w sytuacji pandemii Covid-19. Około 20% młodzieży ujawnia symptomy subdepresyjne: chroniczne zmęczenie, obniżony nastrój, smutek, poczucie samotności, obniżoną samoocenę, zaburzenia snu itp., zaś 5-8% badanych wydaje się potrzebować specjalistycznego wsparcia ze strony psychologów lub psychiatrów dziecięcych w związku z symptomami depresyjnymi. Ważną rolę mogą tu odegrać zainteresowani problemami młodzieży nauczyciele, pedagodzy, dyrektorzy szkół (poziom uzyskiwanego wsparcia od tych pod-

miotów mógłby być wyższy). Konieczna jest zmiana interakcji – większy nacisk trzeba położyć na relacje niż na testowanie (np. włączenie kamer, rozmowy z młodzieżą na godzinach wychowawczych, organizowanie warsztatów dotyczących emocji i radzenia sobie ze stresem, choćby tym wynikającym z izolacji).

### Raport z badań własnych: Młodzież w sytuacji pandemii Covid-19 – opinie o edukacji zdalnej, samopoczucie i systemy wsparcia

**Przedmiot badań:** opinie młodzieży na temat zdalnej edukacji i sposobów sprawdzania wiedzy w trakcie pandemii oraz samopoczucie młodzieży, a także poziom wsparcia młodzieży uzyskiwanego od rodziców, nauczycieli i rówieśników.

#### Postawione pytania badawcze:

- Jak młodzież ocenia jakość zdalnej edukacji?
- Jakie jest samopoczucie badanej młodzieży?
- Jaki jest poziom wsparcia, które młodzież uzyskuje od rodziców, nauczycieli i przyjaciół?

#### Narzędzia badawcze:

1. Ankieta własnej konstrukcji: metryczka (płeć, wiek, typ szkoły, miejsce zamieszkania, liczba rodzeństwa); pytania dotyczące zdalnej edukacji.

2. Skala CDI 2 (*Children Depression Inventory*) Marii Kovacs, w polskiej adaptacji Emilii Wrocławskiej-Warchały i Radosława Wujcika; przeznaczona do badania dzieci i młodzieży w wieku 7-18 lat. Służy do oceny problemów emocjonalnych i problemów z codziennym funkcjonowaniem, a także w wersji samoopisowej pozwala zdiagnozować obniżony nastrój, objawy somatyczne, niską samoocenę oraz brak efektywności w działaniu i problemy interpersonalne.

3. Krótka Skala Oceny Wsparcia Społecznego Młodzieży w opracowaniu Bartłomieja Skowrońskiego i Rafała Pabicha, pozwala zdiagnozować wsparcie rówieśnicze, wsparcie nauczycielskie i wsparcie rodzicielskie.

**Opis grupy badawczej:** badanie w formie kwestionariusza online przeprowadzono wśród młodzieży

szkolnej w klasach 7 i 8 szkół podstawowych, młodzieży licealnej oraz uczącej się w technikach i szkołach branżowych. Badanie rozpoczęło się w grudniu 2020 roku i do tej pory udało się przebadać 1716 osób, z czego 42% stanowią mężczyźni, a pozostałe 58% to kobiety. Najwięcej badanych mieszka na wsi (48%) lub w mieście powyżej 100 tys. mieszkańców (38,5%).

#### Opinie młodzieży na temat nauki zdalnej

1. Młodzież swój subiektywny poziom zadowolenia z nauczania zdalnego w 10-punktowej skali szacuje na 5,75. Są to więc wyniki przeciętne.

2. Młodzież najbardziej stresują sprawdziany z ograniczeniem czasu (47,6%), a samych sprawdzianów jest zbyt dużo i czas na ich napisanie zbyt krótki.

3. Młodzieży najbardziej brakuje bezpośredniego kontaktu z kolegami (43,9%), choć z nauczycielami brak tego kontaktu już nie jest tak jednoznacznie określany, bo tu młodzież najczęściej deklaruje, że raczej go brakuje (31,3%). Nie odczuwają też braku konsultacji z nauczycielami (46,75).

4. Ponad 2/3 adolescentów zwraca uwagę, że przy nauczaniu zdalnym zbyt długo siedzi przy komputerze (zdecydowanie 42,1% badanych, raczej tak 25,3%).

5. Warto też zwrócić uwagę, że dla młodzieży uczącej się zdalnie nie jest źródłem stresu konieczność korzystania z nowych aplikacji czy kilku platform jednocześnie, choć nie zawsze są one niezawodne. Dla większości nie ma też większego problemu z dostępem do sprzętu (komputerów, tabletów, kamer czy słuchawek), który umożliwia branie udziału w nauczaniu zdalnym. Jedynie dla 7,6% badanych ten sprzęt jest niewystarczający lub niedostępny i być może tym uczniom szkoła powinna go dostarczyć.

6. Niepokój budzi małe zainteresowanie pedagoga szkolnego sprawami uczniów w trakcie nauczania zdalnego. Tak deklaruje prawie połowa uczniów (48,8%), chociaż to najbardziej kompetentna osoba ze środowiska szkolnego, do której mógłby zwrócić się w potrzebie uczeń. Sprawami uczniów najczęściej zainteresowani są wychowawcy klas (wskazało na to 67,8% ankietowanych).

7. Wśród korzyści wynikających z nauczania zdalnego młodzież najczęściej wymienia: możliwość jedzenia i picia w trakcie lekcji (też w pidżamie i łóżku), oszczędność czasu i mniejszą kontrolę ze strony nauczycieli.

#### Samopoczucie młodzieży w trakcie nauczania zdalnego

W trakcie ciągłego nauczania zdalnego (trwającego minimum dwa tygodnie) młodzież wskazuje, że od czasu do czasu bywa smutna i jest często w złym humorze (52%). Nastolatki uważają, że większość rzeczy robią całkiem dobrze i sprawia im to przyjemność. Czasami uczniowie czują się zmęczeni i trudno im się zmotywować do nauki, jednak są zadowoleni ze swoich osiągnięć szkolnych. Niepokojące mogą być problemy z zapamiętywaniem, wyniki badań wskazują bowiem na 50% uczniów, którzy deklarują trochę kłopotów z pamięcią. W przeważającej większości (70,74% badanych) czują się ważni i kochani dla swojej rodziny, co mocno stabilizuje ich zdrowie psychiczne, szczególnie że większość nie jest pewna, czy wszystko będzie dobrze, a winą za coś złego obarczają siebie.

#### Wsparcie uzyskiwane przez młodzież podczas nauki zdalnej

Badania wskazują, że najczęściej wsparcia młodzież doświadcza od przyjaciół, kolegów i koleżanek (lub to wsparcie jest dla nich najbardziej istotne). Wysoce jest również poziom wsparcia uzyskiwanego przez nastolatki od rodziców. Najmniej wsparcia odczuwają uczniowie od nauczycieli.

Warto przeczytać: Ptaszek, G., Stunża, G. D., Pyżalski, J., Dębski, M., Bigaj, M. (2020). *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?* Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

\* Zakład Psychologii, Instytut Pedagogiki UR



Nina Woźniak\*

## Trenowanie twórczości

Naukowy dyskurs na temat kreatywności i twórczego myślenia rozpoczął się w latach 50. ubiegłego wieku. Wraz z Joyem P. Guilfordem i jego wykładem inauguracyjnym jako przewodniczącego Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego w 1950 roku rozpoczęła się nowa era w systematycznym badaniu kreatywności. J. P. Guilford zauważył, że w ciągu ostatnich 23 lat poprzedzających jego wystąpienie niewiele publikacji zajmowało się tym tematem, a jako decydujący powód podał fakt, iż naukowcy z jednej strony przypisują kreatywność do inteligencji, a z drugiej nie klasyfikują jej jako teoretycznie analizowalnego konstruktu ze względu

na rzadkość występowania szczytowych osiągnięć twórczych. Jego pionierski wykład zawierający stwierdzenie, iż „każdy człowiek jest kreatywny”, zmienił zakorzeniony światopogląd psychologów i dał ogromny impuls współczesnym psychologicznym badaniom nad kreatywnością (Sonnenburg, 2007). Od przełomu lat 50. i 60. ubiegłego wieku kreatywności poświęca się więcej uwagi naukowej, choć głównie psychologicznej. Twórczość jest pojęciem o bardzo szerokim zakresie, co jest wyrazem różnorodnych podejść naukowców do tego zagadnienia. W psychologii poznawczej kreatywność traktuje się jako część inteligencji poznawczej, tj. ogólnej zdolności,

która polega na dostępie do potencjału twórczego i jego wykorzystaniu. Podczas gdy myślenie konwergencyjne wykorzystuje istniejącą wiedzę do znalezienia jednego rozwiązania problemu, myślenie dywergencyjne, rozbieżne, prowadzące do wielu rozwiązań, ma na celu stymulowanie kreatywności. Ponieważ twórczość jest specyficznym sposobem postępowania poznawczego, pochodzi ona z umysłu człowieka, dlatego pomysły te są nierzadko niezrozumiałe i napotykają na opór (Nyfeler, 2019). Według Bodeña to właśnie zdolność do wymyślania nowych, zaskakujących i wartościowych koncepcji lub artefaktów czyni z człowieka istotę twórczą. Nyfeler (2019, s. 69)





zauważa, że kreatywność nie jest przypisywana tylko jednostkom, ale często ludzie niekreatywni w grupach tworzą coś nowego, czego nie mogliby osiągnąć w pojedynkę.

Kreatywność jest dziedziną wielodyscyplinarną, może być ukierunkowana na twórcę, proces, produkt czy relację twórcy-środowisko, w dużym stopniu zależy od integracji różnych paradygmatów i możliwości wymiany wiedzy między różnymi podejściami.

Choć w literaturze poświęconej kreatywności można znaleźć różne podejścia, za kluczowy punkt odniesienia uważa się w szczególności model fazowy Grahama Wallasa. Proces twórczy jest procesem myślowym, który zachodzi w wyobraźni osoby twórczej. Polega na poszukiwaniu i formułowaniu nowych treści, a także tworzeniu użytecznych szkiców. Proces twórczy składa się z czterech faz, które tylko do analizy rozpatrywane są oddzielnie, ale w rzeczywistości, częściowo nieświadomie, nakładają się na siebie, a nawet przebiegają jednocześnie (Scholemann, 2020). W swoim podstawowym modelu Wallas rozróżnia cztery fazy: przygotowania, inkubacji, olśnienia i weryfikacji, które przebiegają iteracyjnie i dlatego nie podlegają ścisłej chronologicznej kolejności (Frehe-Halliwel/Schmid, 2018).

Faza I: *Przygotowanie* – bez uprzedniego dokładnego zbadania danego obszaru trudno jest sformułować problem czy wyobrażenie, które ma zostać rozwiązane. Aby rozwinąć świadomość problemu, należy zebrać i uporządkować informacje na dany temat. Głównym celem tej fazy jest określenie niszy dla nowej rzeczy, która ma powstać, oraz analiza możliwości rozwoju (Scholemann, 2020).

Faza II: *Inkubacja* – jest to etap, w którym problem nie jest świadomie rozważany. Działa tu dynamika naszej pamięci, w której powiązania asocjacyjne między ideami i koncepcjami słabną z czasem i są nakładane na siebie oraz zmieniane przez nowo dodane informacje. Procesy zachodzące w fazie inkubacji pozostają nieświadome dla osoby twórczej i nie można na nie aktywnie wpływać (Funke, 2008).

Faza III: *Olśnienie* – dojrzewanie pomysłu uwidacznia się w iluminacji, w momencie, w którym rozwiązanie wydaje się oczywiste od razu. Nagłe „pojawienie się” rozwiązania często jest określane jako moment „eureka”. Jest to moment uświadomienia sobie aktu

twórczego, który następuje po odpowiednim przygotowaniu i wcześniejszej inkubacji.

Faza IV: *Weryfikacja* – twórczy pomysł uzyskany w fazie olśnienia musi oczywiście zostać oceniony, nie każdy jest naprawdę użyteczny. W tym miejscu wchodzi w grę normy i wartości, które decydują o tym, czy nowy pomysł zostanie poddany krytycznej cenzurze, czy też uda się pokonać przeszkodę.

Za podstawowy składnik procesu twórczego uważa się procesy poznawcze. Początkowo skupiano się na myśleniu, jednak obecnie włącza się do niego również takie procesy jak: uwaga, percepcja, wyobraźnia, pamięć czy kategoryzacja. Osoby kreatywne charakteryzują się także bardzo specyficznymi cechami osobowości, są to m. in:

- niezależność,
- nonkonformizm,
- niekonwencjonalne zachowanie,
- szerokie zainteresowania,
- otwartość na nowe doświadczenia,
- apetyt na ryzyko,
- elastyczność poznawcza i behawioralna.

Cechy osobowościowe, ale również cechy poznawcze, tj. myślenie i działanie dywergencyjne, ogólna wiedza i podstawowe myślenie oraz specyficzna wiedza i specyficzna zręczność, wpływają na procesy twórcze. Nie bez znaczenia są również uwarunkowania społeczne czy rodzinne. Czynniki społeczne mogą twórczości sprzyjać lub ją blokować, współdziałając z czynnikami natury psychologicznej. Naturalne środowisko rozwoju człowieka, rodzina, również ma ogromny wpływ na ekspresję talentu twórczego. Dopiero współdziałanie wszystkich cech stworzy funkcjonalny system odpowiedzialny za ten proces (Bagiński i in., 2018).

### Techniki twórczego myślenia

Techniki kreatywności to metody wykorzystywane do stymulowania i przyspieszania procesów twórczych u jednostek lub grup w celu generowania nowych pomysłów. Tworzą one struktury, za pomocą których można usunąć blokady, zmienić perspektywę i znaleźć nowe rozwiązania. Ich celem jest porzucenie konwencjonalnych sposobów patrzenia na rzeczy i otwarcie zupełnie nowych dróg myślenia. Są one wykorzystywane do otwartego rozwijania wizji, innowacji czy nowych pomysłów biznesowych w firmach, ale także w poszukiwaniu rozwiązań otwar-

tych problemów. Techniki kreatywności mają zastosowanie nie tylko w konkretnej dziedzinie, ale mogą być przydatne do rozwiązywania każdego zagadnienia (Backerra i in., 2020). Nagel (2008) rozróżnia trzy metody technik twórczego myślenia: metodę analityczną, intuicyjną oraz łączoną.

Metody analityczne oparte są na zasadzie analizy i charakteryzują się następującymi cechami:

- systematyczne badanie problemów,
- „rozbijanie” problemu na poszczególne elementy,
- systematyczne ukierunkowywanie procesów myślowych,
- strukturyzacja całego procesu twórczego i
- łączenie możliwych zmiennych rozwiązania.

Metody intuicyjne oparte są na zasadzie intuicji i charakteryzują się następującymi cechami:

- zerwanie z ustalonymi sposobami myślenia,
- generowanie spontanicznych pomysłów,
- wykorzystanie pełnych fantazji wyobrażeń,
- wizualizacja myśli i pomysłów,
- zdystansowanie się od problemu i nowy sposób patrzenia na niego,
- kształtowanie analogii i skojarzeń,
- zaangażowanie podświadomości.

Metody łączone zawierają zarówno elementy intuicyjne, jak i dyskursywne.

Wszystkie metody kreatywności mają też wspólne cele, tj. poprawienie jakości rozwiązywania problemów, umożliwienie procesów twórczego myślenia czy uzyskanie pozytywnych rezultatów w rozsądnym czasie i wyznaczenie kierunku dla pomysłnej przyszłości.

### Metoda 6 kapeluszy Edwarda de Bono (metoda łączona)

Metoda ta opiera się na sześciu różnych rolach, z których każda jest identyfikowana przez symboliczny kapelusz w innym kolorze. Wykorzystywane są różne charakterystyczne sposoby myślenia lub punkty

**Biały:** Myślenie analityczne – (fakty) – zbieranie informacji na dany temat bez ich oceny.

**Czerwony:** Myślenie emocjonalne – (uczucia) - wszystkie pojawiające się uczucia [lęki, radość, frustracja, nadzieja czy nawet wątpliwości] są dozwolone.

**Czarny:** Myślenie krytyczne – (ryzyko) – znajdowanie negatywnych



aspektów [obaw, ryzyka, wątpliwości] tematu.

**Żółty:** Optymistyczne myślenie – (możliwości) – znajdowanie korzyści, posiadanie realistycznych nadziei i celów.

**Zielony:** Kreatywne myślenie – (pomysły) – wykorzystywanie wszelkich myśli do poszukiwania nowych pomysłów i rozwiązań.

**Niebieski:** Uporządkowane myślenie – (kontrola) – z metapoziomu, przegląd całego procesu, aby móc podsumować jego wyniki.

Rezultatem metody kapeluszy jest obiektywne, twórcze i osobiste spojrzenie na dany pomysł. To kompleksowa analiza i ocena poruszanej tematyki z reguły owocuje nowymi zaleceniami, pomysłami i rozwiązaniami. Metoda ta jest szczególnie przydatna do pracy nad bardziej złożonymi zadaniami oraz do oceny i optymalizacji rozwiązań lub pomysłów opracowanych już z różnych perspektyw. Do jej atutów należy zaliczyć fakt, iż wszystkie istotne perspektywy są brane pod uwagę w celu oceny podejścia do rozwiązania, zmieniające się perspektywy tworzą nowe sposoby widzenia.

Ponieważ metoda opiera się na jasnej strukturze, niekonwencjonalne myślenie jest mocno ograniczone (Trepov, 2019; Schmid/Frehe-Halliwel, 2018).

### **Lista kontrolna Osborna (metoda dyskursywna)**

Lista kontrolna Osborna jest techniką kreatywności, która dzięki specyficznym pytaniom schematycznym nadaje się szczególnie do ulepszania lub dalszego rozwoju produktów i procesów. Ma na celu wydobycie dalszego potencjału innowacyjnego z już istniejących pomysłów, produktów lub procesów. Nazwa tej techniki kreatywności pochodzi od nazwiska jej wynalazcy, Alexa Faickneya Osborna. Osborn jest również uważany za ojca burzy mózgów. Lista kontrolna Osborna stymuluje generowanie pomysłów za pomocą przygotowanego katalogu tzw. pytań pobudzających w 8 kategoriach:

#### 1. INACZEJ.

Jak mogę zrobić/zastosować to inaczej?

#### 2. ADAPTACJA.

W jaki sposób mogę zastosować rzecz/pomysł/rozwiązanie w innej sprawie?

#### 3. MODYFIKOWANIE.

Co mogę zmienić, ulepszyć, uprościć, unowocześnić?

#### 4. MINIMALIZOWANIE.

Co i jak mogę zmniejszyć?

#### 5. MAKSYMALIZOWANIE.

Co i jak mogę zwiększyć?

#### 6. ZASTĘPOWANIE.

Co i jak oraz czym mogę zastąpić?

#### 7. ODWRÓCENIE.

Kolejność czego mogę zmienić? Co się stanie, jeśli zrobię to odwrotnie?

#### 8. POŁĄCZENIE.

Co, z czym i jak mogę połączyć?

Ta technika jest szczególnie przydatna w zadaniach, których celem jest zmiana istniejącego produktu lub procesu, i prowadzi uwagę uczestników krok po kroku do rozwiązania obszarów, które nie zostały jeszcze uwzględnione lub zostały zaniedbane. Dla każdego pytania, pomysły są zbierane w krótkiej sesji burzy mózgów, a następnie wybierane według ich wykonaności (Trepov, 2019).

### **Technika stania na głowie (metoda intuicyjna)**

Negatywne myślenie, czyli obalenie stwierdzeń, jest często łatwiejsze niż znalezienie pozytywnych aspektów danego tematu. Technika stania na głowie podejmuje temat tego zjawiska. Tutaj rozwiązanie wynika z odwrócenia pytania. Ważną rzeczą przy odwracaniu pytania jest przeformułowanie pierwotnego pytania, a nie po prostu umieszczenie przed nim słów „nie” lub „nigdy”. Technika stania na głowie jest techniką kreatywności służącą rozwiązywaniu problemów lub generowaniu pomysłów. Polega ona na odwróceniu pierwotnego zadania poprzez pracę z fałszywym stwierdzeniem. Technika ta jest często nazywana techniką odwróconą lub techniką flip-flop. Metoda przebiega w przybliżeniu w czterech krokach:

1. Odwrócenie zadania („odwróć je do góry nogami”).

2. Znalezienie rozwiązania dla problemu odwrotnego.

3. Odwrócenie tego rozwiązania zadania odwrotnego do góry nogami.

4. Na podstawie wyników opracowanie konkretnych pomysłów rozwiązań.

Ponieważ zadanie odwrotne jest nietypowe, ustalone schematy myślowe nie są hamowane, a znalezienie pomysłów na rozwiązanie jest zwykle łatwiejsze (Trepov, 2019).

### **Technika 6-3-5**

#### **(metoda intuicyjna)**

Metoda 6-3-5, opracowana przez Benda Rohrbacha, jest bardzo podobna do burzy mózgów, tyle że odbywa się w formie pisemnej. 6 uczestników tworzy 3 pomysły co 5 minut. W tym celu wszyscy uczestnicy otrzymują dużą kartkę papieru. Jest ona podzielona na 3 rzędy (poziomo) i 6 kolumn (pionowo). Każdy z uczestników powinien zapisać trzy pomysły na rozwiązanie problemu. Po pięciu minutach kartka podawana jest dalej. Teraz nadszedł czas, by podchwycić i udoskonalić pomysły innych. W krótkim czasie powstaje w ten sposób duża liczba pomysłów, a każdy pomysł może generować kolejne pomysły poprzez budowanie na poprzednich. Ze względu na formę pisemną i rotację metoda ta pozwala uniknąć przedwczesnych ocen lub dyskusji na temat poszczególnych pomysłów, jak to często bywa podczas burzy mózgów. Innymi zaletami tej techniki jest również to, że idea jest oddzielona od osoby, ponieważ przy większej liczbie uczestników trudno jest prześledzić, kto wygenerował które pomysły. Każda osoba może lub musi wnieść swój wkład. Introwertycy mogą wnieść równie intensywny wkład jak ekstrawertycy (Trepov, 2019).

Wieloaspektowość oraz różne uwarunkowania, którym poddane jest twórcze myślenie, jak np. cechy charakteru, wychowanie, środowisko, kultura czy uwarunkowania sytuacyjne, sprawia, że nie istnieje kompleksowa teoria na temat tego zjawiska. Dzięki technikom twórczego myślenia trenujemy nowe strategie myślenia, nowe podejście do rozwiązywania problemu, przez co w sposób ukierunkowany generujemy nowe pomysły. Przedstawione powyżej techniki, które są jedynie niewielką częścią spośród szerokiego wachlarza technik, pokazują, jak w często niekonwencjonalny sposób doprowadzić do powstania interesujących rozwiązań.

Tekst powstał w ramach studiów podyplomowych Zarządzanie zasobami ludzkimi, przedmiot techniki twórczego myślenia. Cytowane teksty u autor-ki artykułu.

\* Nina Woźniak, absolwentka studiów podyplomowych Zarządzanie zasobami ludzkimi, Instytut Pedagogiki UR



Charles de Coubertin (1822—1908), *Allégorie aux sports* (1896), The Olympic Museum, Lozanna.

Wikipedia Commons. Public domain



# Kawiarenka psychologiczna

## Sukces



W *Kawiarence psychologicznej* prezentujemy różne poglądy na tematy związane z fundamentalnymi dla zrozumienia człowieka zagadnieniami dotyczącymi jego psychiki i zachowań. Dziś tematem jest SUKCES. Swoje stanowiska prezentują: **dr Marta Niewczas**, prawnik, doktor nauk o kulturze fizycznej, sześciokrotna mistrzyni świata w karate tradycyjnym, Instytut Nauk o Kulturze Fizycznej UR; **Adrian Miąsik**, student na kierunku komunikacja międzykulturowa UR, zawodnik Rzeszowskiego Klubu Szachowego; **dr Anna Pięta-Szawara**, politolog i historyk, adiunkt w Instytucie Nauk o Polityce UR, dyrektor dwujęzycznego Liceum Uniwersyteckiego; **dr Tomasz Gosztyła**, psycholog, Zakład Psychologii UR.

### Marta Niewczas



Sukces w każdym sporcie nie jest dziełem przypadku ani przeczytanych książek, ale jest miarą wartości pracy. Odniosłam sukces w karate mimo ułomności fizycznych (byłam otyłym dzieckiem), bez wspierającego oto-

czenia i pieniędzy rodziców. Wiem, że aby odnieść sukces w karate, wystarczy mieć pasję, wizję, determinację, pokorę i wiarę w zwycięstwo...

Od zawsze oglądałam motywacyjne filmy o sztukach walki. „Wejście Smoka” z Bruce'em Lee obejrzałam 10 razy i wierzyłam, że skoro jemu się udało, to ja również tak mogę. Początki drogi do sukcesu nie były łatwe, ponieważ moi rodzice nie za bardzo chcieli, bym trenowała karate... widzieli mnie bardziej jako artystkę i baletnicę, a ja z baletnicą nie miałam nic wspólnego. Żeby móc trenować karate, musiałam skończyć szkołę muzyczną – bo tak zdecydowali rodzice – i z każdej lekcji mieć ocenę przynajmniej dobrą... zniecierpliwiona pianino, ale dzisiaj doceniam to, co potrafię, bo umiem grać. Sukces w moim życiu ma różne smaki.

Smak zazdrości i zawiści – kiedy w 1998 roku zdobyłam swoje pierwsze mistrzostwo świata, wiele osób powiedziało mi wtedy, że „ściany mi pomogły”, bo wygrałam w Polsce i wtedy czułam, że ten sukces jest niepełnowartościowy. Dopiero 2 lata później, kiedy wygrałam w Bolonii we Włoszech, poczułam, że wszyscy już nie mają wątpliwości, że to nie jest przypadek i docenili mój medal...

Smak macierzyństwa – ponieważ w trakcie kariery sportowej urodziłam dwóch wspaniałych synów, Patryka i Maksymiliana. To uważam za swój największy sukces, ale wiem, że bez wsparcia mojego męża mój sportowy sukces byłoby osiągnąć bardzo trudno.

Smak domu – bo to z moim mężem potrafiliśmy się cieszyć z tych wielkich i małych sukcesów, ale też i z poniesionych porażek. Wojtek zawsze mi powtarzał: „Porażka jest moją nauką i nowym doświadczeniem”. W drodze do sukcesu jest ona niezbędna.

Smak przyjaźni – bo dzięki reprezentacji Polski utrzymuję przyjaźnię z wieloma wspaniałymi zawodnikami na całym świecie.

Smak autorytetu – bo mam wielką przyjemność przyjaźnić się z moim byłym trenerem Włodzimierzem Kwiecińskim, który był zwierciadłem dla moich wyborów i zachowań. Pokazał mi jak być, żyć i dać życie innym...

Każdy człowiek sukcesu musi mieć w życiu cel. Nie ma bariery nie do pokonania, najważniejsze jest w życiu „chcieć”. Wierzę, że skoro czytasz tę moją wypowiedź na temat sukcesu w życiu, to chcesz go osiągnąć. Pamiętaj, że ciężką pracą, pewnością oraz zaufaniem do samego siebie i innych możesz pokonać ograniczenia i osiągnąć sukces. Wszystko jest w naszych głowach. Jeśli tylko uświadomimy sobie, jakie mamy możliwości, i będziemy mocno „chcieć”, ten sukces osiągniemy. Tego wam życzę...

### Adrian Miąsik



© Fot. Patryk Stanisław. Za zgodą autora

Czym jest sukces? Sukces według mnie jest to osiągnięcie zamierzonego lub niekiedy niezamierzonego celu, które nas satysfakcjonuje. Chciałbym skiero-

wać moje rozważania w stronę sukcesu odnoszonego w sporcie, a uszczegółowiając – w szachach. Nawiązując do Akademickich Mistrzostw Województwa Podkarpackiego w szachach – edycja 2021, w których miałem okazję brać udział, podejmę się opisu sukcesu szachowego.

Na wspomnianej imprezie sportowej można doliczyć się w moim przypadku przynajmniej trzech sukcesów. Pierwszym z nich jest z pewnością zdobycie, a zarazem pierwsza obrona tytułu akademickiego mistrza województwa podkarpackiego w szachach. Drugim natomiast jest sukces drużyny, w której składzie miałem przyjemność gościć, gdyż Uniwersytet Rzeszowski po raz kolejny okazał się najlepszą uczelnią w województwie podkarpackim. Trzeci sukces dostrzegam w zadowalającym mnie poziomie mojej gry. Pomimo jednej w żargonie szachowym „podstawki” – była to w tym przypadku strata jednej z cenniejszych figur w jednym posunięciu – moja gra była solidna, pewna, momentami efektywna – i co najważniejsze – w szachach szybkich świetnie kontrolowałem czas na zegarze, który umieszczany jest przy szachownicy w celu ograniczenia czasu namysłu nad posunięciami. Widzimy, iż sukcesem może być zarówno zdobycie tytułu, jak i zadowolenie z elementów, które podczas turnieju tworzą do niego „drogę”.

Jako zawodnik, który odniósł wyżej wspomniane sukcesy, pozwolę sobie odpowiedzieć na pytanie: Jak smakuje sukces? W moim przypadku odnoszenie sukcesów wiązało się z delectowaniem się grą w szachy, a same sukcesy, jak można się domyślać, miały pozytywny „smak”, zaś doznania cechowało zdziwienie i radość. Choć przed turniejem drużynowo byliśmy faworytami, to na liście startowej indywidualnej już faworytem nie byłem. Nie ukrywam również, że nie czułem się komfortowo, mając przed sobą „zadanie” polegające na grze w tempie szybkim: każdy z zawodników miał 15 minut na rozegranie jednej partii. Zdecydowanie wolałem grę tempem klasycznym, które charakteryzuje się dłuższym czasem do namysłu dla zawodników i w którym radziłem sobie zdecydowanie lepiej. Okazało się jednak, iż wprowadzony przed zawodami odpowiedni trening przyniósł efekty i wywołał pozytywne zdziwienie. Dlatego posma-

kowanie sukcesu jest dość istotne dla ambitnego szachisty: z jednej strony może sprawdzić, czy jego treningi idą w dobrym kierunku, a z drugiej sprawia mu radość i podwyższa pewność siebie.

Jaką sukces ma cenę? Sformułowanie „ma cenę” często posiada negatywną konotację: wyrzeczenia, przemęczenie organizmu, koszty finansowe, ciężka praca. W przypadku moich sukcesów nic z wyżej wymienionych rzeczy nie miało miejsca i trudno mi przywołać jakiś element negatywny – nawet stres i podwyższone tętno w pewnych momentach partii są świetnym uczuciem. Podczas turnieju gra w szachy sprawiała mi przyjemność, a treningi „przedturniejowe” nie są wykonywane z przymusu, lecz stanowią pozytywny nawyk.

### Anna Pięta-Szawara

Edukacja rzadko kojarzy się z obszarem, który przynosi satysfakcję i zadowolenie. Uczniowie narzekają na nudne lekcje, szare szkoły, smutnych nauczycieli i nadmiar nauki. Nauczyciele skarżą się na leniwa i źle wychowaną młodzież, zbyt obszerne podstawy programowe oraz nazbyt rozbudowaną biurokrację w szkole. Dyrektorom brakuje pieniędzy i systemowego wsparcia, zmotywowanych nauczycieli i współpracujących rodziców. Rodzicom natomiast potrzeba wszystkiego: dobrej szkoły, zadowolonych dzieci i kompetentnego wsparcia w czasach, w których zagubili się wszyscy: i młodszy, i starsi. Na pierwszy rzut oka oświata to stracony obszar. Czy jest w nim w ogóle miejsce na sukces?

Mój edukacyjny sukces zawiera się w codziennym tworzeniu żółto-niebiesko-czerwonej przyjaznej przestrzeni dla realizacji młodzieńczych marzeń. W szerokim otwieraniu DLU-rowych drzwi dla urzeczywistniania górnolotnych ideałów i wszelkich aktów „niemożliwego”, bo – jak napisał Goethe „cokolwiek możesz uczynić lub śnisz, że możesz, rób to. Śmiałość kryje w sobie genialność, moc i magię”. W codziennym dmuchaniu w uczniowskie skrzydła tak, aby ich posiadacze każdego dnia zyskiwali pewność siebie i przekonanie, że można i trzeba fantazje przekuć w rzeczywistość. I w systematycznym spoglądaniu w ufne, czasami zdziwione, a innym znów razem zbuntowane oczy, z krótkim przekazem:

*Jesteś ważna – ważny. Jesteś silna – silny. Potrafisz. Musisz tylko w to wierzyć.*

Sukces to stworzenie miejsca, w którym rządzi mądre partnerstwo, tolerancja i akceptacja różnorodności. W którym siła to pomocna dłoń wyciągnięta ze wsparciem, nigdy nie kierująca się przeciwko innym i odmiennym. To wspólne z młodzieżą, nauczycielami i rodzicami budowanie społeczności otwartej, tolerancyjnej i wspierającej, będącej zaczątkiem świadomego i odpowiedzialnego społeczeństwa.

Mój sukces to pozyskanie czterdziściorga belferskich przyjaciół, bez których nie byłoby niczego. Czterdziestki ludzi, którzy uwierzyli, że wizja szkoły przyjaznej, innowacyjnej i twórczej nie jest wizją szaleńczą. Nauczycieli przez wielkie „N”, tworzących razem przestrzeń współpracy, a nie rywalizacji, miejsce, które łączy, a nie dzieli; mikroświat, który jest dowodem na to, że uśmiech, życzliwość, wrażliwość, otwartość myślenia i wzajemne zrozumienie znaczą więcej niż musztry, zakazy i nakazy. Mistrzów idących ramię w ramię ze swoimi uczniami, dla których są wsparciem i bezpiecznym zapleczem: autorytety, których pasja buduje młodzieńczą pasję, uśmiech odbija uśmiech, a sukcesy znajdują odwzajemnienie w wysiłkach i systematycznym rozwoju licealistów. Na ich miarę i możliwości. Nie za wszelką cenę. Stworzenie tego zespołu to niezwykle budujące doświadczenie i dowód na to, że świat wokół nas jest dokładnie taki, jakim samemu się go tworzy. Świadomość tej sprawczości to największa radość i satysfakcja dla mnie: jako dyrektora i jako człowieka.

Mój sukces to każde słowo „dziękuję” padające z ust rodzica. To widok absolwentów na szkolnych uroczystościach po latach od zakończenia liceum. To ciepłe słowa od władz Uniwersytetu i życzliwe zainteresowanie wśród pracowników uczelni. To dumna cała społeczność akademicka z naszej małej szkoły. Mój sukces to Baranćzak.

### Tomasz Gosztyła

Sukces wiąże się z realizacją jakiegoś celu wysoko wartościowanego w danym kręgu społecznym. Emocją, która mu towarzyszy, jest zwykle dumna. Kategoria sukcesu jest szczególnie nośna w tzw. kulturach indywidualistycznych, cechujących





społeczeństwa zachodnie, gdzie kładzie się nacisk na jednostkę, jej niepowtarzalność i, rzecz jasna, osiągnięcia. Nieco inaczej rozkładają akcenty kultury kolektywistyczne (azjatyckie i afrykańskie), podkreślając przyna-

leżność grupową, harmonię relacji społecznych oraz interes wspólnoty. Kontynuując wątek czynników kulturowych formujących ideę sukcesu, warto przywołać pracę wybitnego socjologa Maxa Webera (1864–1920) pt. „Etyka protestancka a duch kapitalizmu”, w której postawił tezę, iż duchowość protestancka, związana z ideą predestynacji, ascezą (dziś powiedzielibyśmy – samodyscypliną) oraz pojmowanie pracy jako powołania stały się mechanizmami napędowymi nowożytnego kapitalizmu, którego składowymi są indywidualne osiągnięcia biznesowe.

W wymiarze osobowym sukces może być rozmaicie definiowany, zależnie od posiadanej hierarchii wartości. Najczęściej jest efektem nakładu sił, pracy i wieńczy pewien proces. Tradycyjnie sukcesy wiązano z dwoma kluczowymi domenami życia: pracą i relacjami rodzinnymi (osobistymi). Współcześnie wraz ze wzrostem poziomu życia coraz większego znaczenia nabierają sukcesy odnoszone w sferze hobby. Pojawiają się też interesujące postawy związane z ideą *slow-life*, postulujące wolność od presji sukcesu, co pociąga za sobą interesujące pytanie: czy i dlaczego w ogóle potrzebujemy sukcesów? Można próbować na nie odpowiedzieć, od-

wołując się do intrygującej teorii opanowania trwogi, sformułowanej przez Jeffa Greenberga, Sheldona Solomona i Thomasa Pyszczynskiego. Zgodnie z jej założeniami, w toku ewolucji człowiek rozwinął spektakularne właściwości: zdolność przewidywania (myślenie przyczynowo-skutkowe) oraz wyobraźnię, dzięki czemu jest zdolny do twórczości, autorefleksji i korygowania własnych działań. Niejako skutkiem ubocznym tych osiągnięć jest świadomość nieuchronności śmierci, a być może także przypadkowości życia, co jest perspektywą przerażającą. Okazuje się jednak, że trwogę przed śmiercią można uśmierzyc, przyjmując określony światopogląd (np. religijny – świat wówczas jawi się jako zrozumiały, a życie zyskuje pewne gwarancje) i/lub realizując kulturowy przepis na wartościowe życie, dzięki czemu można podtrzymać i umacniać poczucie własnej wartości. W tym kontekście kulturowo zdefiniowane osiągnięcia, formujące poczucie własnej wartości, stają się buforem chroniącym człowieka przed trwogą nieistnienia.

Być może zatem gromadzenie sukcesów jest grą, jaką prowadzimy ze śmiercią?

*Miło nam poinformować, że nasza Koleżanka z Zakładu Psychologii, mgr Anna Englert-Bator, została wiceprzewodniczącą Polskiego Towarzystwa Terapii Dialektyczno-Behawioralnej.*

## Z badań psychologicznych na świecie



### Czy odpowiednia komunikacja rządowa w sytuacji pandemii zmniejsza ryzyko wpływu teorii konspiracyjnych?

Pandemia Covid-19 sprzyja rozpowszechnianiu się teorii spiskowych dotyczących jej przyczyn. QAnon jest zbiorem teorii spiskowych, w których twierdzi się między innymi, że COVID-19 jest to spisek zaaranżowany przez potężnych aktorów i mający na celu stłumienie swobód obywatelskich. W próbie 111 krajów wykorzystano codzienną liczbą wyszukiwań w Google dla QAnon jako miarę zainteresowania ekstremalną formą tej teorii konspiracyjnej. Okazało się, że gdy rządowa komunikacja dotycząca ryzyka COVID-19, mierzona liczbą dni między rozpoczęciem kampanii komunikacyjnej

a pierwszym przypadkiem w kraju, rozpoczęła się wcześniej to obywatele rządziej zwracali się do spiskowych wyjaśnień dotyczących pandemii.

Ho Fai Chan, Stephanie M. Rizio, Ahmed Skali & Benno Torgler (2021). Early COVID-19 Government Communication is Associated with Reduced Interest in the QAnon Conspiracy Theory, *Front. Psychol.*, 31 August 2021 | <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.681975>

(a)

## Słow(n)ik psychologiczny



**KOPROLALIA.** Słownik wyrazów obcych PWN (1980) podaje, że termin ten posiada źródłosłów grecki od złożenia dwóch słów: *kópros* – oznaczającego *gnój*, *kał* i *lalia*, tłumaczone jako *gadatliwość*. Słusznie też, moim zdaniem, Słownik definiuje dość szeroko *termin: koprolalia* jako skłonność do używania nieprzyzwoitych, wulgarnych wyrazów będącą objawem patologicznym występującym w przebiegu niektórych zaburzeń psychicznych. Podkreślam słuszność takiego ujęcia, ponieważ wśród wielu klinicystów, jak i szerszej rzeszy osób ogólnie zorientowanych w problematyce koprolalia odnoszona jest zwykle, głównie lub nawet jedynie, do zespołu Tourette'a. I chociaż rzeczywiście, jako objaw koprolalia występuje w ok. 20% przypadków tego opisanego po raz pierwszy w 1895 roku przez francuskiego neurologa Georges'a Gilles'a de Tourette'a schorzenia, to w zespole tym wypowiedzianie przekleństw i innych obscenicznych słów lub fraz ma charakter tików głosowych. Tiki te zresztą mogą być, co prawda na zwykle krótki okres czasu, tłumione wysiłkiem woli. Zaostrza je natomiast stres. Koprolalia w zespole Tourette'a ma zatem charakter przede wszystkim mimowolny, powtarzający się, względnie długotrwały.

A co z tymi, którzy wykazują skłonność do używania nieprzyzwoitych wyrazów oraz całych wulgarnych fraz świadomie, z rozmysłem, czasem wręcz z premedytacją? Czy to objaw patologiczny? Czy też „umówimy się” kulturowo, że jest okay? Jeśli patologiczny, to do jakich zaburzeń psychicznych diagnostycznie go odnieść? A może nie do zaburzeń jednostkowych, a kulturowych? A może nie do zaburzeń, a do przejawów trendów ewolucyjnych czy rozwojowych? Ramy rubryki naszego Słow(n)ika nie pozwalają na przedstawienie w tym względzie możliwych tez i ich usprawiedliwień. Przywołanie zatem w niej *koprolalii*, nie ukrywam, jest pretekstem do wywołania refleksji. Bo czy wszystko, co wydaje nam się ekscytujące, wspaniałe, fantastyczne, szalone, piękne, zaskakujące, wzruszające, niesamowite, etc., jest po prostu „jedwabiste”? Artystka komplementująca rozentuzjazzmowaną publiczność

okrzykiem: „Jesteście jedwabiści” wzbudza szaloną radość, a to z kolei podnosi w niej percepcję siebie jako artystki „jedwabistej”, i koło się zamyka. Wszyscy jesteśmy „jedwabiści”. Z „jedwabistością” nie jest jeszcze, przynajmniej na pozór, tak źle, bo wszyscy, tzn. ci, którzy są „jedwabiści”, czują się zadowoleni. Co jednak z tymi określeniami, które mają konotację niejednoznaczną, bo definiowaną kontekstem, a nawet intonacją? Np. takie określenie, jak „po (i tu słowo, które jedni piszą poprawnie, a inni z błędem) przez „ch” lub „h”? „Jak było na imprezce u Mariolki, na urlopiku, na weselku, jak tam po szpi-talku, baseniku”, itp. pytanko – pyta koło koła. „No mówię ci po ch...”, czyli wiemy, że było – „jedwabście”! „A jak było na egzaminie, w pracy, na pielgrzymce, po spotkaniu z Magdą, po meczyku naszych ulubieńców, etc.?” Trzeba, dodając odpowiednią intonację, powiedzieć po prostu: „A idź – po „h...”. I wszystko jasne. Na pewno wiemy, że nie było „jedwabście”. A co z tymi, którzy mają skłonność w swej ekspresji w duchu wolności, miłości i tolerancji kogoś „je...ć”, lub każą komus „wy.....ć”? Czy to już objaw, czy nowa postępową falą? Pytam siebie i naszych Czytelników. Im więcej o tym myślę – wychodzę z siebie – nie wiem, czy wrócę zaraz.

Ale jeszcze nim wyjdę, chcę podkreślić, że nie zaliczam do koprolalii omawianej wyżej skłonności, kiedy jest wyrazem stylu. Przykład. Pewna hrabina, świtem bladym zasiadłszy przy fortepianie, z wdziękiem pieściła swoimi smukłymi dłońmi jego klawisze, wydobywając piękne wirtuozowskie pasaży etudy op. 25 nr 12 Fryderyka Chopina. Hrabia, zwabiony balsamem dla duszy i uszu, muzyką, do salonu, gdzie dama oddawała się swemu porannemu kaprynowi – rzekł był do niej: „Jakże pięknie grasz hrabino o poranku”. „Ot, tak sobie popier-dalam” – skromnie mu odpowiedziała.

Kg



## Rezonans

W tej rubryce zamieszczamy refleksje, opinie, uwagi, ewentualne zapytania czy propozycje tematyczne Czytelników, także sugerowane tekstami zamieszczonymi we „Wglądzie”. Zapraszamy do współpracy!



*Recenzja artykułu Katarzyny Loreckiej pt. „Koniec jest początkiem: psychiczny proces radzenia sobie z opuszczeniem przez partnera romantycznego” („Wgląd” Rok 2, Numer 8, Czerwiec 2020)*

W ostatnim czasie miałam przyjemność zapoznać się z artykułem pt. „Koniec jest początkiem: psychiczny proces radzenia sobie z opuszczeniem przez partnera romantycznego”. Został on opublikowany w biuletynie Zakładu Psychologii Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Rzeszowskiego pt. „Wgląd”. Jego autorka – Katarzyna Lorecka jest z wykształcenia psychologiem ze specjalnością w psychoterapii i terapii seksualnej. W pracy zawodowej zajmuje się psychologią miłości oraz bliskich związków. Swoją wiedzę przekazuje nie tylko podczas sesji z pacjentami, ale również pisząc książki oparte na własnym doświadczeniu zawodowym. Jej najbardziej poczytnymi publikacjami są: „Miłość. Kocha... lubi... szanuje...” oraz „Jak kochamy? o przywiązaniu w miłości”.

Publikacja „Koniec jest początkiem: psychiczny proces radzenia sobie z opusz-

eniem przez partnera romantycznego” przedstawia analizę zachowań osób decydujących się na rozstanie ze swoim życiowym partnerem. Autorka nakreśla podstawowe różnice w rozłące w zależności od płci, ale również stażu związku oraz stopniu jego formalizacji. Następnie analizuje podstawowe przyczyny decyzji oraz motywacji dotyczących separacji. Kiedy już poznajemy ciężar emocjonalny występujący podczas całego przebiegu rozstania, autorka płynnie przeprowadza nas do różnych stanów towarzyszących osobom porzucanym, jak i porzucającym. Każdy z nich jest opisany na podstawie procesów zachodzących w mózgu oraz powodowanych przez nie skutków. Finalnie czytelnik jest przeprowadzany do etapu, w którym autorka z perspektywy czasu przedstawia stan emocjonalny osób rozstających się już po zakończeniu związku.

Tekst charakteryzuje konsekwentną analizę złożonego problemu psychologicznego, jakim jest rozstanie. Mimo braku znajomości wszystkich procesów zachodzących w ludzkiej psychice czytelnik może z pomocą tego tekstu rozumnie po-

dejsć do tak bogatej emocjonalnie sytuacji, jaką jest rozstanie. Ciekawym wątkiem, który z pewnością może zainteresować młodszych odbiorców, jest odniesienie zachowań podczas rozłąki również w sferze internetowej. W tej dziedzinie autorka szeroko przedstawia szczegółowe dane oraz badania naukowe.

Uważam, iż artykuł Katarzyny Loreckiej jest rozbudowaną analizą etapów rozstań, który może zainteresować osoby przeżywające taki okres w swoim życiu. Tekst ułatwi zrozumienie różnych stanów emocjonalnych, jak również ich normalizację w odniesieniu do określonej sytuacji. Może też uspokoić osoby, które wraz z rozłąką oraz pogorszeniem stanu psychicznego nie są akceptowane oraz rozumiane przez własne otoczenie. Pani Katarzyna swoim doświadczeniem daje gwarancję rzetelności tekstu. Zdecydowanie polecam zapoznanie się z artykułem pt. „Koniec jest początkiem: psychiczny proces radzenia sobie z opuszczeniem przez partnera romantycznego”.

Julia Kułak  
III rok dziennikarstwa UR

## Mistrzowie psychologii



**Helena DEUTSCH** urodziła się 9 października 1884 roku w Przemyślu. Nie ukrywam, że „zaprosiłem” jej postać do naszej cyklicznej wglądowej rubryki *Mistrzowie psychologii* nieco protekcjonalnie, właśnie z powodu miejsca jej urodzenia – jest nam w redakcji bowiem bliiski lokalny – podkarpacki, patriotyzm. Oczywiście nie oznacza to bynajmniej, że zaliczenie jej do grona Mistrzów w dziedzinie psychologii, a zwłaszcza psychoterapii, jest tu usprawiedliwiane jakimkolwiek protekcjonalizmem. Była przecież pierwszą/ym mistrzem/ynią wyrosłą/ym w kręgu psychoanalitycznym specjalizującą/ym się w psychologii kobiety i kobiecej seksualności (zastosowane w tym zdaniu świadomie przełamania semantyczne są pochodną moich, a sądzę, że również byłyby i Deutsch,

wątpliwości co do współczesnej poprawności językowej).

Helena wzrastała w zasymilowanej rodzinie żydowskiej. Była czwartym dzieckiem adwokata Wilhelma Rosenbacha i Reginy z domu Fass. W domu mówiło się po niemiecku, natomiast Helena zawsze uważała się za Polkę, toteż razem z bratem i obiema siostrami dawali pierwszeństwo językowi polskiemu. Duchowo Przemysłowi była wierna przez całe życie. Jej autobiografia jest uważana za hołd złożony Przemysłowi, miastu, o którym pisała, że „pozostał dla niej centrum świata”, nawet już po emigracji w 1935 roku z Europy, w której zaczynał szaleć nazizm, do Stanów Zjednoczonych (H. Deutsch, „Konfrontacja z samą sobą”. Warszawa 2008). Nim jednak to nastąpiło, studiowała medycynę w Wiedniu i Monachium. Po obronie doktoratu w 1912 roku na Uniwersytecie Wiedeńskim rozpoczęła pracę w Uniwersyteckiej Klinice Psychiatrycznej. Pozostając pod urokiem Freuda, przejęła jego konstrukty kompleksu Edypa, lęku kastracyjnego, zazdrości o penisa oraz narcyzmu. Jako bliska współpracowniczka twórcy psychoanalizy w 1918 roku została członkiem Wiedeńskiego Stowarzyszenia Psychoanalitycznego. W 1923 roku przeniosła się do Berlina, gdzie zawiązała współpracę z twórcą Berlińskiego Instytutu Psychoanalitycznego, Karlem Abrahamem (1877–1925). W Ameryce Helena Deutsch została członkiem Instytutu Bostońskiego Stowarzyszenia Psychoanalityków, w którym zajmowała się głównie szkoleniem psychoanalityków. Równolegle pracowa-

ła też w klinice Massachusetts General Hospital w Bostonie, w której jej mąż Feliks Deutsch (1884–1964), internista, założył oddział psychosomatyczny. Była także profesorem w bostońskim uniwersytecie. Małżonkowie z końcem lat trzydziestych z potrzeby stabilizacji rodziny (Helena powiła w 1917 roku jedyne dziecko Martina) kupili w Ameryce farmę, którą ochrzczili polską nazwą „Baba-Jaga”.

Przez całe życie Helena Deutsch była bardzo aktywna na wielu polach. Prócz pracy naukowej do późnych lat swojego życia praktykowała jako wzięta terapeutka psychoanalityczna. Udzielała się także jako polityczna aktywistka i feministka. W USA uczestniczyła w latach 60. i 70. w marszach protestacyjnych przeciwko wojnie w Wietnamie. Była ceniona jako kobieta walcząca, ale w swych poglądach o psychoanalizie i feminizmie nigdy dogmatyczna. Ojciec psychoanalizy Zygmunta Freud (1856–1939) cenił bardzo jej kompetencje psychoterapeutyczne i szkoleniowe. Helena Deutsch zmarła 29 kwietnia 1982 w wieku 97 lat w Cambridge w stanie Massachusetts.

Zainteresowanych bliższym poznaniem naszej krajanki zachęcam do lektury jej autobiografii, popołnioniej przez Helenę w 1973 roku, pt.: „Confrontations with myself” (polskie wydanie: „Konfrontacja z samą sobą”, Warszawa 2008).



## Czy wiesz, że...?



**Czy wiesz, że** *The Australian Journal of Educational & Developmental Psychology* opublikował badanie dotyczące wykorzystania gier wideo do pomocy dzieciom z ADHD? Ich wyniki wykazały, że gra wideo (zaprojektowana, aby uczyć dzieci kontrolowania tętna i oddechu) miała znaczący wpływ na ich zachowanie. To odkrycie jest sprzeczne z popularnymi poglądami, takimi jak „Gry wideo sprawiają, że moje dziecko jest nadaktywne i pobudzone” i „ADHD to choroba, która dotyka to pokolenie z powodu gier wideo”.

**Czy wiesz, że** ogrodnictwo zwiększa chęć dzieci do nauki i pewność siebie? Królewskie Towarzystwo Ogrodnicze w Wielkiej Brytanii rozpoczęło kampanię mającą na celu przywrócenie ogrodnictwa do systemu szkolnego. Tysią-

ce szkół wzięło w nim udział, a niektóre odkrycia wskazują na ogrodnictwo jako kluczowe narzędzie edukacyjne dla dzieci. Dzieci wykonujące pracę w ogródku wykazują lepszą zdolność koncentracji. Ogrrodnictwo pomogło też wykorzystać nadwyżkę energii u aktywnych dzieci. Równocześnie proces uprawy czegoś od nasion do owoców pomaga uczyć dzieci odpowiedzialności i zarządzania żywym organizmem. Niektórzy uczniowie nauczyli się cennych umiejętności matematycznych, sprzedając swoje produkty. Kontakt z brudem, owadami i robakami pomógł niektórym młodym uczniom przezwyciężyć ich lęki i fobie. Odkryto także, że po pracy w ogrodzie twórczość uczniów znacząco wzrosła.

(aeb, aww)

## Recenzje



J. Juul, (2014). *Nastolatki. Kiedy kończy się wychowanie?* Podkowa Leśna: Wydawnictwo Mind

Książka autorstwa Jaspersa Juula pt. „Nastolatki. Kiedy kończy się wychowanie” to świetny poradnik przede wszystkim dla rodziców, ale również dla wychowawców i nauczycieli, dotyczący budowania relacji z dorastającymi dziećmi. Rodzice chcą przekazać swoim dzieciom swoje wartości i przekonania, a one współdziałają chętnie, do czasu kiedy osiągną wiek nastoletni. Kilka lat później, zdaniem Jaspersa Juula, na wychowanie jest już za późno. Niestety właśnie wtedy rodzice próbują niejednokrotnie nadrobić zaległości i naprawić błędy.

W rodzinie najważniejsze jest to, co dzieje się między ludźmi, a więc

więź oraz to, jak się porozumiewamy, jak wygląda relacja. Nie jest właściwe definiowanie nastolatków za pomocą pojęcia buntu czy też traktowanie ich jako przyczyny problemów. One tylko dorastają. Dawniej od nastolatków oczekiwano głównie posłuszeństwa, a seks i alkohol uważano za szczególnie niebezpieczne. Dziś ślepe posłuszeństwo nie jest najwyższą cnotą, ponieważ ludzie codziennie muszą dokonywać samodzielnych wyborów, a wychowanie dzieci musi je do tego przygotować. Współczesne dzieci mogą mieć własne zdanie, dyskutuje się z nimi o kwestiach, do których dawniej trzeba było się dostosować. Jednakże nastolatek musi nauczyć się brać za siebie odpowiedzialność, inaczej będzie obciążał winą innych. I właśnie o tym, jak uczyć młodych odpowiedzialności, jest ta książka.

Ile mogą jej udźwignąć? Jak budować z nimi relacje? Jak radzić sobie z regułami i ich łamaniem? Jak rozwiązywać konflikty? Kolejne rozdziały przynoszą odpowiedzi na te pytania. Rodzice wciąż mogą mieć wpływ na swoje dorastające dzieci, ale jako partnerzy, którzy potrafią okazać dziecku, że je akceptują takim, jakie jest. Książka napisana jest przystępnym językiem, dzięki wielu przykładom zaczerpniętym z codziennego życia jest interesująca i inspirująca. Dlatego warto po nią sięgnąć. Może być przydatną lekturą zarówno dla rodziców, jak i przyszłych wychowawców i nauczycieli.

Małgorzata Marmola



## LALKA BOBO

W psychologii znane są klasyczne badania amerykańskich psychologów Alberta Bandury i jego dwóch współpracowniczek Dorothy Ross i Sheily Ross (1961) dotyczące społecznego uczenia się. Albert Bandura uważany jest za twórcę teorii społecznego uczenia się, która zakłada uczenie się nowych zachowań poprzez obserwację działań modela.

Bandura, Ross i Ross zaplanowali eksperyment, w którym uczestniczyły dzieci w wieku przedszkolnym. Dzieci podzielono na grupy eksperymentalne i kontrolną. Przydzielono je do grup po wcześniejszej ocenie poziomu agresji (słownej, fizycznej i w stosunku do przedmiotów) każdego z przedszkolaków. Oceny te pozwoliły badaczom tak dobrać grupy, aby uzyskać w każdej z nich uśredniony poziom agresji.

### Przebieg eksperymentu

1. Badacze umieszczali dziecko w pomieszczeniu, w którym mogło obserwować, jak model zachowuje się agresywnie bądź też nieagresywnie podczas zabawy różnymi przedmiotami. Model mógł bawić się zestawem do budowania, drewnianym młotkiem i nadmuchiwaną półtorame-trową lalką Bobo.

Agresywny model po minucie gwałtownie atakował lalkę Bobo. Wszystkie dzieci, które obserwowały agresywnego modela, widziały identyczny schemat działań: „Model kładł lalkę Bobo na boku, siadał na niej i wielokrotnie uderzał ją pięścią w nos. Następnie podnosił lalkę Bobo, chwycił drewniany młotek i uderzał nim lalkę po głowie. Potem gwałtownie wyrzucał lalkę w powietrze i kopał ją. Te agresywne czynności były powtarzane trzykrotnie, kolejno dodatkowo wzmacniane reakcjami słownymi, takimi jak [m.in.]: „walnąć go w nos”, „powalić go”, „kopnąć go” i komentarzami niewyrażającymi agresji wprost: „wraca, żeby jeszcze zarobić” i „tak, to jest twardziel” (s. 576). Trwało to 10 minut. Nieagresywny model również bawił się przez 10 minut, ale spokojnie, tylko zestawem do budowania, zupełnie ignorując lalkę Bobo i młotek. W każdym przypadku po tym czasie eksperymentator zabierał dziecko do innego pokoju gier.

2. W drugim pomieszczeniu znajdowały się bardzo atrakcyjne zabawki, takie jak wóz strażacki, samolot odrzutowy, lalki z zestawem ubranek czy powóz (pamiętajmy, że był to rok 1961 i nie było wtedy tabletów czy telefonów komórkowych!). Tymi zabawkami dziecko mogło bawić się tylko przez chwilę, ponieważ mówiono mu, że są zare-

zerwowane dla innych dzieci. Mogło natomiast przejść do trzeciego pokoju, aby tam się dalej bawić. W ten sposób starano się wzbudzić w dziecku złość lub frustrację, aby możliwe było sprawdzenie jego ewentualnych agresywnych reakcji.

3. W trzecim pomieszczeniu były zabawki agresywne (oczywiście lalka Bobo, drewniany młotek, dwa pistolety i worek treningowy z wizerunkiem twarzy) i nieagresywne (np. zastawa stołowa, kredki, papier, piłka, dwie lalki, samochody, plastikowe zwierzątka). Każde dziecko bawiło się w tym pomieszczeniu przez 20 minut, a jego zachowanie oceniali za lustrem weneckim sędziowie kompetentni.

**Wnioski:** okazało się, że wiele dzieci przydzielonych do pokoju z modelem bawiącym się w sposób agresywny do-kładnie naśladowały jego zachowanie w stosunku do lalki Bobo. W przypadku przemocy fizycznej chłopcy wykazywali większą tendencję do jej powielania niż dziewczynki, natomiast w agresji werbalnej ich wyniki były podobne. Znaczącą rolę okazała się mieć również płeć modela, która wykazała związek z płcią dziecka. W przypadku mężczyzny chłopcy byli dwa razy bardziej skłonni do naśladowania aktów agresji niż wtedy, gdy osobą modelującą była kobieta. U dziewczynek związek ten miał charakter odwrotny.

### Jak zachowywały się dzieci, które obserwowały nieagresywny model?

W tej grupie przemoc okazała się znikoma, a ponadto pewne działania o charakterze agresywnym przejawiane przez nieliczne dzieci i tak były odmienne od tych obserwujących agresywny model.

Uczenie się społeczne lub uczenie się przez obserwację wyjaśnia wiele zachowań dzieci i młodzieży, a nawet dorosłych: poprzez naśladowanie zachowań modela uczymy się zachowań, które nie wynikają tylko i wyłącznie z bezpośredniego doświadczenia. Teoria ta wyjaśnia związane z modą zmiany w sposobach ubierania się, szybkie rozprzestrzenianie się wyrażań slangowych czy naśladowanie celebrytów lub innych podziwianych osób (Zimbardo i in., 2019). Naśladownictwo nie zawsze zatem jest szkodliwe!



Opowiadanie na z grubsza stronę

## Spadło jabłko z jabłoni



Paweł pozostawał w terapii już od blisko trzech lat. Dobrze wykształcony 34-letni mężczyzna trafił na nią z powodu natrętnych lęków związanych z możliwością zarażenia się wirusem HIV. Lęki te bardzo utrudniały mu życie, pracował bowiem w amerykańskiej korporacji z branży lotniczej jako wysokiej klasy specjalista i sporo przemieszczał się po świecie. Seattle w USA, różne miasta Italii, a nawet Japonii odwiedzał niejednokrotnie. Kiedyś, gdy zorientował się, że lot do Stanów Zjednoczonych będzie przebiegał z konieczną przesiadką na inny samolot w Amsterdamie, zrezygnował z lotu, ponieważ ogarnęła go panika przed niechcym zakażeniem się wirusem na lotnisku w tym tak przecież rozwiązyłem jego zdaniem mieście, na którym miał spędzić około 1,5 godziny. Po logistycznej i organizacyjnej gimnastyce, jaką w tej sytuacji musiał podjąć, zdecydował się na dłuższą i droższą podróż przez Genewę. Jego lęki były ze wszechmiar irracjonalne. Nie prowadził przecież jakiegoś wyjątkowo bujnego życia erotycznego, zachowywał higienę, dbał o zdrowie.

Oczywiście, w trakcie relatywnie niekrótkiej przecież terapii spektrum problemów, z jakimi mierzył się Paweł, obejmowało o wiele więcej jego życiowych trudności, kłopotów i dylematów niż tylko ten związany z lękiem przed zachorowaniem na AIDS. Relacje z kobietami, sprawy zawodowe, życie rodzinne, a nawet kompleks małego penisa. W analitycznej terapeutycznej relacji podczas podróży przez swoją dotychczasową historię niejako mimochodem wnosił jednak jeszcze jeden istotny życiowy wątek. Mianowicie – od kiedy pamiętał swoją w miarę świadomą refleksję o sobie i świecie, rozeznawał w niej silną determinację w dążeniu do tego, by w przyszłości nie być takim jak jego ojciec. Wspominał go w terapii, zwykle określając protekcyjnie Władysławem, jako postać, która wzbudzała w nim zawsze bardzo silne i sprzeczne emocje, których często sam zupełnie nie rozumiał. Ciągłe żywych

w nim wspomnieniowych ilustracji posiadał sporo i często je przytaczał. Na przykład, leży na łóżku w swoim pokoju i pochyla się nad rozłożonym na podłodze ulubionym motoryzacyjnym magazynem. Ojciec wchodzi, w jak zawsze starannie wyglansowanych butach, i stąpa nimi po zamieszczonym na rozkładówce najnowszym modelu Porsche Carrera. Obraca się jeszcze dwu-, trzykrotnie na skórkowych podszewkach w lewo i prawo z intrygującym pytaniem: „Co to ja chciałem, co to ja chciałem?”, a następnie po pokieraszowaniu w ten sposób czerwonej karoserii wozu, którym się zachwycał Paweł, wychodzi dostojnie z pokoju. Paweł miał chyba wtedy z 9 lat. Albo inny slajd. W trakcie gry w tenisa z ojcem Paweł odstawia raketę, uderzając z bekhendu, tak by piłka uderzyła w rozpiętą siatkę, aby później usłyszeć od Władysława: „No, synu, musisz jeszcze sporo ćwiczyć”. A z niejakim rozbawieniem już po latach przywoływał wielokrotnie przeżywany obrazek. Ojciec błakający się po domu w samych skarpetkach, w granatowych tzw. spodenkach gimnastycznych (dawna wersja współczesnych bokserek), w podkoszulku też tzw. gimnastycznym, w końcu „cumuje” przed lodówką. Otwiera ją i nuci: „So Danco Samba, So danco samba, vai, vai, vai, vai” (z hiszp.: tańczę tylko sambę (x2), dawaj, dawaj, dawaj) i w tym sambowym rytmie długo zastanawia się nad wyborem produktu, jakim mógłby schlebić swemu podniebieniu. Irytacja, niesmak, niechęć, wściekłość – cała mozaika uczuć, które w Pawle wówczas wrzały, systematycznie petryfikowały w nim determinację, aby nigdy w życiu nie być takim jak ojciec. Jak Władysław. I rzeczywiście w dorosłym już życiu poza tym, że Paweł, tak jak ojciec, został inżynierem, różniło ich prawie wszystko. Władysław prowadził znakomicie prosperujący własny biznes, Paweł pracował dla międzynarodowej korporacji. Ojciec purysta i tradycjonalista w lojalnym związku z Leokadią od przeszło 40 lat, syn zaś po kilku dynamicznych relacjach z kobietami, w tym i trwającym

co najmniej 6 lat małżeństwie z Natalią, którą pokochał razem z jej córeczką Oliwią i w latach już posuniętym mężczyzną – obywatelem Austrii, który jednak nie kwapił się do wypełniania roli męża i ojca. Ojciec i syn mieli także totalnie różne zainteresowania, gust i priorytety.

Terapia Pawła przebiegała bardzo intensywnie i efektywnie. Decydowały o tym jego wysoka zdolność do wglądowej refleksji psychologicznej, ponadprzeciętna inteligencja, a przede wszystkim silna motywacja, którą wzmacniały satysfakcjonujące go systematycznie uzyskiwane efekty w terapii, napawające go wręcz entuzjazmem i nową energią. Kiedy terapia zmierzała już w stronę finalnego domknięcia, na jednej z końcowych sesji terapeuta zwrócił się do Pawła słowami: „Co pana zdaniem zostało jeszcze do przepracowania w naszej relacji panie Władysławie? Och przepraszam, oczywiście, panie Pawle”. W tym momencie i Paweł, i jego doświadczony terapeuta wybuchnęli gromkim śmiechem. Kiedy doktor nie silił się już nawet na truizm o freudowskiej pomyłce, Paweł ożywiony, nie mogąc wręcz ukryć swego rozbawienia, zaczął opowieść. „Proszę sobie wyobrazić doktorze – rzekł – dwa dni temu wróciłem po pracy do domu zmęczony, ale i zadowolony. Zrzuciłem buty i robocze ubranie. Głodny jak wilk stanąłem przed lodówką. Jak się za moment okaże, jedynie w skarpetkach, bokserkach i t-shircie. Wietrząc od dobrej chwili lodówkę rozważałem, czy zjeść parówki, kawior czy ser pleśniowy z oliwkami. Nagle złapałem się na tym, jak nuce: So danco samba, vai... Wtedy puknąłem się otwartą dłonią w czoło i powiedziałem do siebie: Co ty ku..a Władysław robisz?”

P.S. Już po latach Paweł zawsze zachodził w głowę, jak Władysław „załapał” tę sambę Stana Getza i Joao Gilberta z ich albumu z 1964 roku?



Fot. Ał. *Kapelusze na jesień*

#### *Skład redakcji*

**Dr hab. Andrzej Łukasik, prof. UR – redaktor naczelny**

*Dr Tomasz Gosztyła – zastępca redaktora naczelnego*

*Dr Kazimierz Gellea – autor współpracujący*

*Dr Małgorzata Marmola – redaktor techniczna*

*Dr Anna Wańczyk-Welc – redaktor techniczna*

*Mgr Anna Englert-Bator – redaktor techniczna*

#### *Adres redakcji*

*ul. Ks. Jałowego 24*

*35-010 Rzeszów*

*zakladpsychologii@ur.edu.pl*

*<https://www.ur.edu.pl/kolegia/kolegium-nauk-spoecznych/>*

*instytuty/instytut-pedagogiki1*

Redakcja zastrzega sobie prawo skracania tekstów

**Egzemplarz bezpłatny**

#### **EKO-ZAKŁAD PSYCHOLOGII**

**Szanowna Studentko,**

**Szanowny Studente,**

Nie oprawiaj swoich prac seminaryjnych, projektów z psychologii w plastikowe okładki, koszulki itd. Wyjątkiem są tylko prace licencjackie i magisterskie. Nie nadużywaj elementów metalowych, np. spinaczy. Gdy to możliwe, drukuj strony obustronnie. Korzystaj z poczty elektronicznej, jeśli jest to uzgodnione z prowadzącym zajęcia.



**Zakład Psychologii UR**

Jesteśmy na



*Biuletyn wydawany jest przy wsparciu finansowym i organizacyjnym  
Dyrektora Instytutu Pedagogiki*