

Leszek J. Świeca, Ewa Katarzyna Wysocka

Makiawelizm edukacyjny w kontekście bezpieczeństwa podopiecznego w komunikacji społecznej : próba diagnozy

Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa nr 1, 307-335

2014

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.

Leszek J. ŚWIECA
Ewa Katarzyna WYSOCKA
Uniwersytet Śląski w Katowicach

MAKIAWELIZM EDUKACYJNY W KONTEKŚCIE BEZPIECZEŃSTWA PODOPIECZNEGO W KOMUNIKACJI SPOŁECZNEJ – PRÓBA DIAGNOZY

Upokarzanie i psychiczne gnębienie uczniów przez niedouczone i egoistycznych nauczycieli sieje spustoszenie w młodych umysłach, powodując w późniejszym wieku opłakane skutki, których już nie da się naprawić.
Albert Einstein

Wprowadzenie

D. Goleman¹ zwraca uwagę na kompetencje emocjonalne, czyli cechy osobowości lub nawyki przyczyniające się do osiągania efektywnych rezultatów w pracy zawodowej. Ogólnie zaś wyróżnia się wśród kompetencji dyspozycje instrumentalne oraz osobowościowe. W zależności od charakteru wykonywanej pracy proponowane są też różne hierarchie kompetencji zawodowych. W zawodzie rzemieślnika na pierwszym miejscu pojawiają się dyspozycje instrumentalne, w zawodzie psychologa ważniejsza jest jego osobowość.

Ogólnie można przyjąć, że w zawodach związanych z pomaganiem innym ludziom nadrzędną rolę pełnią swoiste cechy osobowości oraz umiejętności komunikacyjne.² Ponieważ zawód nauczyciela jest zawodem zaufania publicznego, należy się spodziewać, że zgodnie z KODEKSEM ETYCZNYM NAUCZYCIELI (narzucającym surowe standardy etyczne), dokonywanie wyborów będzie podyktowane bezwzględnym przestrzeganiem zasad etycznych. Istnieją jednak przesłanki, z których wynika, iż postulowany standard etyczny jest daleki od realizowanego, a „mroczną stroną moralności” wyznacza makiawelizm (wysoki poziom natężenia cech makiawelistycznych). Można również założyć, że nauczyciel o wysokim poziomie makiawelizmu będzie generował cechy makiawelistyczne u ucznia, a nauczyciel o niskim makiawelizmie będzie oddziaływał prewencyjnie na pojawianie się symptomów makiawelizmu u ucznia. Zasadnym wydaje się również stwierdzenie, że nauczyciel z wysokim poziomem makiawelizmu będzie traktował ucznia przedmiotowo, co w konsekwencji może prowadzić do wielu jego traumatycznych przeżyć i innych niepożądanych rozwojowo doświadczeń. Przejawem przedmiotowego traktowania ucznia może być np. „słowna tyrania”. Uczeń/dziecko jest atakowane uszczypliwością, sarkazmem, obraźliwymi przezwiskami i subtelnymi upokorzeniami. Dorośli wychowawcy – rodzice i nauczyciele często skrywają swoją tyranię pod maską humoru (np. w formie żartów typu: „*Ostatnim razem widziałem taki wielki nos na Mount Rushmore*”, „*To jest kurtka odpowiednia dla klauna*”, lub „*Kiedy rozdawano rozum, Ciebie tam na pewno nie było*”). Jeśli uczeń/dziecko żali się, tyran niezmiennie zarzuca mu brak poczucia humoru, konstatując: „*On/ona wie*,

¹ D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna w praktyce*. Poznań 1999

² Z. Bartkiewicz, A. Węgliński, A. Lewicka, *Powinności i kompetencje w wychowaniu osób niedostosowanych społecznie*. Lublin 2010, s. 58

„że ja tylko żartuję”, tak jakby ofiara zniewagi również brała udział w spisku.³ Takie sytuacje zdają się potwierdzać teorię Freuda, który stwierdził, że nie istnieje żart, jest „tylko prawda”,⁴ boleśnie dotykająca podmiot, z którego się „żartuje”.

Komunikacja interpersonalna od dawna zajmuje się podobnymi przypadkami. Rozpatrywana jest na ogół w dwóch podstawowych perspektywach.⁵ Pierwsza, częściej reprezentowana, ukazuje jak komunikacja wpływa, bądź mogłaby wpływać na relacje między ludźmi lub jak powinna być zmieniona, aby te relacje polepszać. W tym podejściu opisuje się ramy, w jakich może przebiegać proces komunikacji, przybierające najczęściej postaci modeli i wzorców komunikacji, ukazuje ich znaczenie, możliwości i konsekwencje dla kształtowania się relacji między ludźmi. Natomiast druga z wskazanych perspektyw ukazuje, jak określone wydarzenia (zdarzenia życiowe) w cyklu życia kształtują komunikację, zwłaszcza w relacjach rodzinnych. To rozwojowe podejście, zwane też perspektywą ciągu życia, dotyczy przede wszystkim (choć nie tylko) treściowego aspektu komunikacji. Jest ono rzadziej uwzględniane w badaniach nad komunikacją, co sprawia, że liczba danych z tego zakresu nie jest zbyt bogata. W podejściu tym zwraca się uwagę na tzw. efekt kohorty (wartości i standardów społecznych, w tym też dotyczących sposobów pełnienia ról, prezentowanych przez pokolenie, do którego należy dana jednostka). Efekt ten z jednej strony utrudnia wyróżnienie tzw. czystych wzorców komunikacyjnych, z drugiej – zmusza do brania go pod uwagę ze względu na jego znaczący wpływ na nasze życie.⁶

Założenia teoretyczne badań własnych

Pojęcie *makiawelizmu* wywodzi się z prac Niccolò Machiavellego, zaś do psychologii pojęcie makiawelizmu jako wymiaru osobowości, ogólnie rozumianego jako tendencja i zdolność do manipulacji interpersonalnej, w celu osiągnięcia różnie wyrażanych korzyści osobistych, wprowadzili Richard Christie i Florence L. Geis.⁷ Autorzy ci przyjęli założenie, że skłonność ta jest powiązana z akceptowaniem poglądów reprezentowanych przez włoskiego polityka i pisarza, autora *Księcia*. Christie wybrał tę książkę spośród wielu innych i z niej czerpał wiedzę o postawach i przekonaniach osób skłonnych do stosowania manipulacji. Chodziło tutaj o tendencje do: stosowania strategii manipulacyjnych, takich jak np. oszustwo czy kłamstwo, podważania ogólnie przyjętych zasad moralnego postępowania oraz przyjmowania cynicznego poglądu na naturę ludzką, zgodnie z którym inni nie zasługują na zaufanie, są słabi i nastawieni egoistycznie. **Makiawelizm** w znaczeniu jakie nadał mu Christie odnosi się do specyficznego zespołu postaw połączonych z tendencją i zdolnością do manipulowania innymi. **Manipulacja** jest natomiast metodą kształtowania poglądów, postaw, zachowań lub emocji innego człowieka bez jego wiedzy i woli. Ocena etyczna manipulacji jest zdecydowanie negatywna, gdyż wiąże się z brakiem respektowania norm moralnych, oszukiwaniem i kłamstwem. Często błędnie utożsamia się wszelkie

³ S. Forward, *Toksyczni rodzice*. Warszawa 2006, s. 109

⁴ I. Glass, *Toksyczni ludzie*. Poznań 2004, s. 33

⁵ A. L. Sillars, J. Weisberg, *Conflict as a social skill*. (w:) M. E. Roloff, G. R. Miller (red.), *Interpersonal Processes: New Directions in Communication Research*. Newbury Park, CA: 1987, s. 140-171

⁶ B. Harwas-Napierała, *Komunikacja interpersonalna w rodzinie*. Poznań 2008, s. 7

⁷ R. Christie, F. L. Geis, *Studies in Machiavellianism*. New York 1970; za: I. Pilch, *Osobowość makiawelisty i jego relacje z ludźmi*. Katowice 2008, s. 13-19

formy manipulacji z makiawelizmem, ale wynika to stąd, że wiąże się on ze stosowaniem różnych form manipulacji.

Różnice indywidualne w zakresie tego wymiaru osobowości są badane do dzisiaj za pomocą narzędzi skonstruowanych przez wskazanych autorów.⁸ Większość badań przeprowadzono z zastosowaniem skal Mach IV lub MACH V, na podstawie, których dzieli się badanych na dwie grupy: osoby z wysokim makiawelizmem (W-MACH) i osoby z niskim makiawelizmem (N-MACH). Przeprowadzając ponad 20 eksperymentów Christie i Geis wykryli wiele różnic w ich zachowaniach, także komunikacyjnych.⁹

Skale Mach wzbudziły zainteresowanie psychologów społecznych, czego skutkiem była duża liczba poświęconych tej problematyce badań empirycznych. Zainteresowanie makiawelizmem, takim, jakim opisali go Christie i Geis, utrzymuje się do dziś zarówno wśród badaczy, psychologów praktyków, jak i szerokiego grona odbiorców. Dzieje się tak dlatego, że problem wywierania wpływu i ulegania wpływowi oraz ścierania się w naszym życiu tendencji do współpracy z innymi lub do wykorzystywania innych ludzi dla osiągnięcia egoistycznych celów, jest jednym z najważniejszych problemów społecznego współżycia.¹⁰

Można przyjąć, iż jednym z kluczowych powodów wdrażania przez jednostkę idei makiawelistycznej jest ubóstwo emocjonalne. Jedną z głównych różnic pomiędzy kimś z aspołecznym zaburzeniem osobowości a przestępcą, który nie ma tego zaburzenia, polega na głębi odczuwanych stanów emocjonalnych. Zwykli kryminaliści prawdopodobnie odczuwają te same emocje, co inni ludzie. U osób z osobowością antyspołeczną są one jednak bardzo płytkie. Wydaje się, że brak im możliwości odczuwania nieprzerwanej miłości, kontrolowanego gniewu, żalu, radości i rozpaczy. W trakcie wywiadu z psychiatrą Gilmore zauważył: „Nie pamiętam żadnych emocji doświadczanych w całym swoim życiu. Na ogół jestem dość spokojny. Wiesz, nie ulegam zbyt niemu podnieceniu. Nie ujawniam zbyt wielu emocji”. Rzeczywiście, ich niezdolność odczuwania emocji jest związana z brakiem sumienia i łatwością, z jaką przychodzi im sprzeciwianie się oczekiwaniom innych.¹¹

Problem dotyczy również dzieci i na poziomie teoretycznym wydaje się, że te dwie cechy: psychopatia i makiawelizm są ze sobą ściśle powiązane. U dzieci możemy wyróżnić dwuczynnikowy model psychopatii. Jedną z definicyjnych cech psychopatii jest wczesne występowanie przynajmniej niektórych jej symptomów już w okresie dzieciństwa. Do niedawna nikt jednak nie badał cech osobowości psychopatycznej u dzieci, głównie ze względu na brak metod badawczych. Frick wraz zespołem¹² skonstruowali Narzędzie Do Badania Psychopatii (*Psychopathy Screening Device – PSD*) na bazie dwuczynnikowej *Listy Szacowania Psychopatii (PCL-R)* Harego,¹³ i w klinicznej populacji dzieci zidentyfikowali dwa powiązane ze sobą wymiary zachowania, które okazały się

⁸ Ibidem.

⁹ Za: S. E. Draheim, *Makiaweliczna osobowość niepełnoletniego świadka*, Wydawnictwo Naukowe UAM. Poznań 2004, s. 26

¹⁰ I. Pilch, *Osobowość makiawelisty...*, op. cit., s. 9

¹¹ M. E. P. Seligman, E. F. Walker, D. L. Rosenhan, *Psychopatologia*. Poznań 2003, s. 415

¹² P. Frick, B. O'Brien, J. Wooton, K. McBurnett, *Psychopathy and conduct problems in children*. "Journal of Abnormal Psychology" 1994, nr 103, s. 700-707

¹³ R. Hare, *The Hare Psychopathy Checklist – Revised*, NY: North Tonawanda 1991

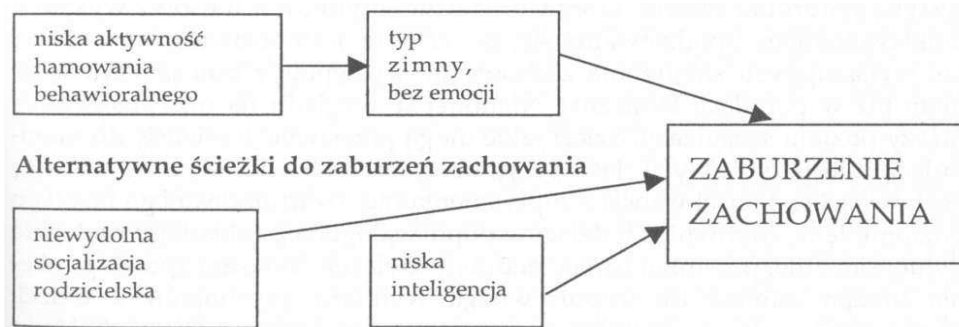
pod wieloma względami podobne do dwóch czynników psychopatii u dorosłych.¹⁴ Pierwszy z nich obejmował zachowania impulsywne, nieodpowiedzialne i antyspołeczne, silnie skorelowane z zaburzeniem zachowania diagnozowanym na podstawie kryteriów DSM-III-R (powtarzające się zachowania antyspołeczne w postaci m.in. kradzieży, kłamania, oszukiwania, inicjowania pobicia, ucieczek z domu). Ten wymiar, określony jako impulsywny z problemami zaburzeń w zachowaniu, podobny do psychopatii wtórnej u dorosłych, był pozytywnie powiązany z lękiem. Według Frick'a wymiar impulsywny charakteryzuje się słabą kontrolą impulsów i wysoką reaktywnością behawioralnego systemu aktywacyjnego,¹⁵ czyli wiąże się z deficytem temperamentalnie uwarunkowanej kontroli zachowania, co wyraża się u dzieci podatnością na nudę, niezdolnością do odroczenia gratyfikacji, niezdolnością do przeciwstawienia się pokusie, słabymi zdolnościami do planowania i przewidywania konsekwencji swojego zachowania. Drugi wymiar obejmował: brak poczucia winy, obojętność na uczucia przeżywane przez innych, płytkie emocje i brak ich okazywania, powierzchowny i nieszczerzy urok. Ten wymiar został określony jako zimny, bezemocjonalny, podobny do psychopatii pierwotnej u dorosłych, i nie był powiązany z lękiem. Ponadto, gdy w korelacjach cząstkowych kontrolowano dodatkowo liczbę symptomów zaburzenia zachowania, to korelował on negatywnie z lękiem, a także jednocześnie pozytywnie z poszukiwaniem doznań. Zarówno niski poziom lęku, jak i poszukiwanie doznań są uznawane za wskaźniki obniżonej aktywności behawioralnego systemu hamowania, który zdaniem Frick'a pełni kluczową rolę w procesie kształtowania się emocjonalnego dyskomfortu jako istotnego komponentu sumienia (poczucie winy, wyrzuty sumienia, empatia).

U dzieci z deficytem lęku nie może przebiegać prawidłowo proces socjalizacji. Ze względu na zbyt niskie napięcie emocjonalne w sytuacjach potencjalnie groźących zastosowaniem kary nie dochodzi do internalizacji norm. Frick zakłada, że deficyt w aktywności systemu behawioralnego hamowania bezpośrednio prowadzi do rozwoju cech zimnej osobowości i tylko pośrednio do zaburzeń zachowania. Wysokie wyniki w dziecięcej skali poszukiwania grozy i przygód jako wskaźnik niskiej reaktywności systemu hamowania behawioralnego były powiązane z zimnym wymiarem, bez względu na występowanie problemów zaburzenia zachowania. Z drugiej strony, niski poziom behawioralnego hamowania był słabym predyktorem diagnozy tego zaburzenia, niezależnie od cech zimnej osobowości, co wskazuje na jej pośredniczącą rolę w genezie problemów w zachowaniu. Z kolei wymiar impulsywny był dobrym predyktorem diagnozy zaburzenia zachowania niezależnie od cech zimnej osobowości, ale nie pozwalał prognozować podwyższonych wyników w podskali zimnego wymiaru, bez względu na diagnozę zaburzenia zachowania. Tak więc słaba kontrola impulsu wydaje się powiązana z poważnymi problemami w zachowaniu i nie jest powiązana z cechami zimnej osobowości, gdy u dzieci nie występuje zaburzenie zachowania.

Poniższy wykres obrazuje psychopatyczną ścieżkę zaburzeń zachowania u dzieci (Rys. 1).

¹⁴ R. D. Hare, *Psychopathy: a clinical construct whose time has come*, "Criminal Justice and Behavior" 1996, nr 23, s. 25-54

¹⁵ Za: J. A. Gray, *Wymiary osobowości a systemy emocjonalne*. (w:) P. Ekman, R. Davidson (red.), *Natura emocji*. Gdańsk 1998, s. 276-278

Rysunek nr 1: Dwuczynnikowy model psychopatii u dzieci.

Źródło: S. E. Draheim, *Makiaweliczna osobowość niepełnoletniego świadka*. Poznań 2004, s. 43

Niewydolna socjalizacja rodzicielska (np. brak zaangażowania w wychowanie, brak pozytywnych metod wychowawczych, niekonsekwencje w egzekwowaniu dyscypliny i stosowanie bardzo surowych kar fizycznych) nie była powiązana z zaburzeniem zachowania u dzieci z wysokim poziomem cech zimnej osobowości. Wyższy poziom niewłaściwych praktyk socjalizacyjnych był istotnie skorelowany z liczbą symptomów zaburzenia zachowania jedynie u tych dzieci, które nie charakteryzowały się podwyższonym wynikiem w zimnym wymiarze psychopatii.

Inny, niezależny od cech zimnej osobowości, czynnik ryzyka zaburzeń zachowania to inteligencja. Dzieci z zaburzeniem zachowania, nie charakteryzujące się zimnymi cechami, miały niższą inteligencję niż dzieci z grupy kontrolnej, a także niż dzieci z zaburzeniami zachowania wykazujące wysoki poziom tych cech. Niska inteligencja u dzieci o typie impulsywnym z zaburzeniem zachowania może pomniejszać ich zdolności do samokontroli, odrzucania gratyfikacji, nawiązywania pozytywnych relacji społecznych i osiągnięcia dobrych wyników w szkole. Ten potencjalny wpływ inteligencji wydaje się dotyczyć jednak tylko tych dzieci z zaburzeniem zachowania, u których nie występują jednocześnie cechy zimnej osobowości.

Frick zakłada, że cechy zimnej osobowości są konsekwencją pewnych predyspozycji temperamentalnych. Cechy te nie muszą współwystępować ze słabą kontrolą impulsu i zaburzeniem zachowania. W populacji klinicznej dwa wymiary osobowości psychopatycznej są jednak ze sobą bardzo silnie powiązane. Bardzo mało jest tam dzieci charakteryzujących się cechami zimnej osobowości i jednocześnie z niezdiagnozowanymi zaburzeniami zachowania oraz obniżoną zdolnością do kontrolowania impulsów. Prawdopodobnie w ogólnej populacji występuje więcej dzieci z tego typu osobowością, której nie można diagnozować jako psychopatii. Cechy zimnej osobowości (brak poczucia winy, wyrzutów sumienia i deficyt empatii), jeśli nie współwystępują z impulsywnością, są zgodne z charakterystyką syndromu chłodu, który Christie zidentyfikował u osób z wysokim makiawelizmem. Spodziewamy się, że jeśli cechy te pojawiają się u dzieci nie wykazujących zaburzeń zachowania, występują z mniejszym nasileniem niż w populacji klinicznej. Niemniej ze względu na przypuszczalnie niższy poziom socjalizacji, *dzieci takie mogą przejawiać tendencję do manipulacji interpersonalnych*, realizujących się np. poprzez komunikację werbalną. Jeśli

przyjmijmy za Frick'iem, że cechy zimnej osobowości są konsekwencją temperamentalnie uwarunkowanego niskiego poziomu lęku, to również u dzieci w populacji ogólnej, zakładając podejście dymensionalne, powinien istnieć podobny związek. Ten sam sposób myślenia można odnieść do impulsywnego wymiaru psychopatii u dzieci. W populacji ogólnej powinien występować typ osobowości z obniżoną zdolnością do kontroli impulsu, deficyt którego nie jest na tyle silny, aby spowodować, w interakcji z innymi czynnikami, zaburzenie zachowania. W takim przypadku źródłem tendencji do manipulacji może być niższy poziom socjalizacji w zakresie zdolności do kontroli własnych zachowań bez jednocześnie występujących cech zimnej osobowości. W populacji ogólnej u dzieci o tym typie, impulsywność powinna być istotnie pozytywnie powiązana z lękiem, podobnie jak w przypadku zaburzenia zachowania bez cech zimnej osobowości w populacji klinicznej.¹⁶

Założenia metodologiczne badań własnych

Wskazane teorie uzasadniają podjęcie badań nad makiawelizmem występującym w populacji nauczycieli oraz w populacji uczniów, co uzasadniałoby wnioskowanie o procesie transmisji wzorów zachowań makiawelistycznych w procesie edukacji. Założenia te nie odnoszą się bezpośrednio do pytań badawczych, postawionych w opracowaniu, ale uzasadniają potrzebę analizy transmisji zjawiska makiawelizmu w relacjach edukacyjnych, z perspektywy znaczenia rozwojowego makiawelizmu, a więc kreowania poprzez wzorce makiawelistycznego postępowania, określonych wzorów zachowań i deficytów osobowościowych młodego pokolenia.

Ponieważ jednak badania dokumentują taką zależność – pomiędzy wzorami zachowań makiawelistycznych transmitowanymi przez dorosłych wychowawców w procesie edukacji, a ich przejmowaniem przez wychowanków, w prezentowanych badaniach skoncentrowano się jedynie na nauczycielach, jako „czynniku modelującym” zachowania ucznia. Wątek ten podjęto formułując problem badawczy w formie rozbudowanego pytania, obejmującego zarówno poziom makiawelizmu w różnych grupach zawodowych, ze szczególnym uwzględnieniem zawodu nauczyciela, jak i jego korelat, jakim jest poziom wykształcenia, pozwalający na weryfikację hipotezy o znaczeniu edukacji dla kształtowania się osobowości makiawelistycznej:

Jaki jest poziom makiawelizmu wśród nauczycieli w relacji do innych grup zawodowych oraz czy istnieje istotna zależność statystyczna pomiędzy poziomem wykształcenia a natężeniem cech makiawelistycznych?

Badania prowadziły do realizacji trzech celów: **teoretycznego**: próby rozbudowy teorii dotyczącej makiawelizmu; **poznawczego**: określenia poziomu natężenia cechy makiawelistycznej wśród nauczycieli oraz określenie różnic w tym zakresie na tle innych grup zawodowych; **praktycznego**: ujawnienia i uzasadnienia podstaw dla konstruowania i prowadzenia oddziaływań pedagogicznych (kampanii społecznych) dotyczących przestrzegania KODEKSU ETYKI (adekwatnie do wykonywanego zawodu).

W badaniach postawiono dwie ogólne oraz uprawomocnione teoretycznie i empirycznie hipotezy badawcze:

¹⁶ Za: S. E. Draheim, *Makiaweliczna osobowość...*, op. cit., s. 41-43

H1: Poziom makiawelizmu w grupie zawodowej nauczycieli jest relatywnie niski w odniesieniu do innych grup zawodowych.

Na podstawie analiz KODEKU ETYCZNEGO NAUCZYCIELI, poziom makiawelizmu tej grupy zawodowej powinien być bliski zeru („poziom zero” w skali MACH IV to 40 punktów) lub na poziomie relatywnie niższym niż w innych grupach zawodowych. Ponieważ nauczyciel jest zawodem zaufania publicznego oraz zgodnie z wskazanym Kodeksem (narzucającym najwyższe standardy etyczne), można przyjąć, iż nauczyciele powinni osiągać wyraźnie niższe wyniki w skali makiawelizmu w stosunku do innych zawodów.

H2: Poziom makiawelizmu jest różnicowany przez poziom wykształcenia – w sposób istotny statystycznie koreluje z poziomem wykształcenia i jest to korelacja negatywna. Ponieważ analizy teoretyczne dotyczące teleologii edukacyjnej wskazują na jakość relacji i komunikacji wychowawczej, ograniczającej stosowanie manipulacji (choćby poprzez realizację standardu podmiotowego traktowania ucznia), można przyjąć, że szkoła realizując najwyższe standardy etyczne uczy uczciwych i otwartych relacji, dokonujących się w procesie niezaburzonej komunikacji („wprost”). Można zatem przyjąć, że w toku edukacji szkolnej poziom makiawelizmu powinien się obniżać, stąd wraz ze wzrostem poziomu wykształcenia winna maleć tendencja do zachowań makiawelistycznych (niższy poziom makiawelizmu).

Tak postawione hipotezy wyznaczają przestrzeń zmiennych, które umownie określamy jako:¹⁷

Zmienna zależna:

X₁ POZIOM NATEŻENIA CECH MAKIAWELISTYCZNYCH

WSKAŹNIK: wyniki testu – SKALA MACH IV

Zmienne niezależne:

Y₁ POZIOM WYKSZTAŁCENIA

WSKAŹNIK: deklarowany poziom wykształcenia – na poziomie elementarnym, gimnazjalnym, ponadgimnazjalnym, wyższym

Y₂ ZAWÓD WYKONYWANY

WSKAŹNIK: deklarowany typ/rodzaj zawodu

Badania przeprowadzono w 2013 roku w dwóch województwach: warmińsko-mazurskim oraz śląskim. Dobór próby był incydentalny, co warunkowane było wyrażeniem zgody na badania zarówno przez różne instytucje np. edukacyjne, sądy (które zwykle nie udzielały zgody¹⁸), jak i poszczególne osoby badane. Badania były prowadzone w wykorzystaniu metody sondażowej, za pomocą „sondy ulicznej”, lub w przypadku trzech instytucji (szkoły, sądu, placówki służby zdrowia) za pomocą ankiety audytoryjnej, co jest postępowaniem uprawomocnionym w prepilotażu, a jednocześnie zapewniającym wyjściowo losowość, a właściwie zróżnicowanie doboru próby.¹⁹

¹⁷ W analizie korelacji badacz jednakowo traktuje obie zmienne – nie wyróżnia zmiennej zależnej i niezależnej. Korelacja między X i Y jest taka sama, jak między Y i X. Mówi nam ona, na ile obie zmienne zmieniają się równocześnie w sposób liniowy. Precyzyjna definicja zaś brzmi: Korelacja między zmiennymi X i Y jest miarą siły liniowego związku między tymi zmiennymi.

¹⁸ W badaniach brały udział osoby, które wyraziły zgodę na badanie.

¹⁹ Respondenci rekrutowani byli incydentalnie: 1. z ulicy (np. u fryzjera w poczekalni); 2. w gabinetach lekarskich i szpitalach; 3. w firmach (dyrektor firmy wysłał ankiety w formie elektronicznej do pracowników), 4. w szkole i na uniwersytecie.

Mamy świadomość, że incydentalność ta, jak i metoda oraz niewielka liczebność próby – mogą w sposób uprawniony „dyskredytować” uzyskane wyniki analiz i interpretacje, w kontekście możliwości ich generalizacji, ale można sądzić, iż to właśnie świadomość przedmiotu badań powodowała niechęć do uczestniczenia w nich, wynikającą z obawy przed ujawnieniem własnych przekonań i zachowań. Sugeruje to, że „ludzie mają coś do ukrycia” i pośrednio wskazuje, że natężenie cech makiawelicznych może być wysokie. Z drugiej strony, badania te mają charakter wstępnego pilotażu (prepilotaż) prowadzonego w ramach prac nad konceptualizacją dysertacji doktorskiej,²⁰ więc ich cel wiąże się także z ich uprawomocnieniem i formułowaniem szczegółowych założeń koncepcji. Uzyskane wyniki prepilotażu wydają się na tyle interesujące, iż zdecydowano się je opublikować, wskazując możliwe pola badawcze.

W badaniach wykorzystano następujące metody analiz statystycznych test Kolmogorova-Smirnova, analizę wariancji ANOVA, a także współczynnik korelacji Pearsona.

Prezentacja wyników badań

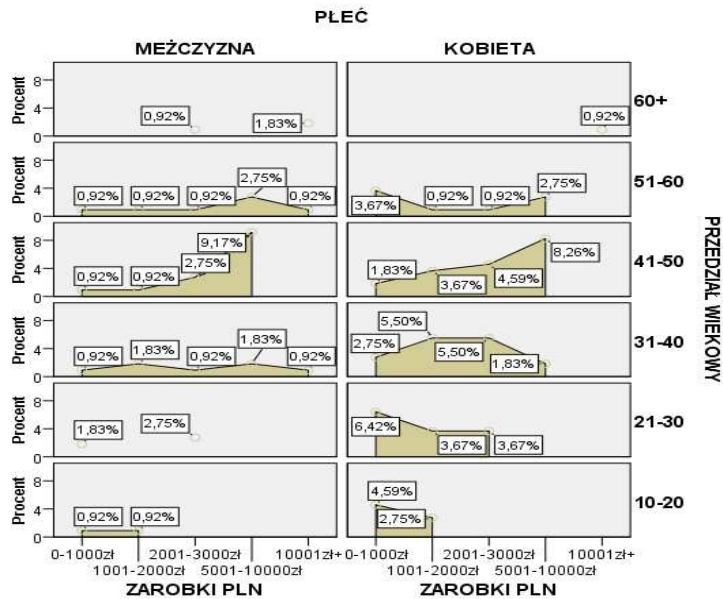
Badaniem objęto grupę osób zróżnicowanych ze względu na ich cechy społeczno-demograficzne (Rys. 2). Łącznie w prepilotażu przebadano 130 osób, ale ze względu na jakość uzyskanych odpowiedzi (braki w kwestionariuszu dotyczące głównie zmiennej zależnej), część wyników badań wyłączono z dalszej analizy (N=109).

Wśród badanych dominują kobiety (n=70; 64,22%) nad mężczyznami (n=39; 35,78%). Badana próba była także zróżnicowana ze względu na wiek (do 20 lat – n=10; 9,17%; do 30 lat – n=20; 18,35%; do 40 lat – n=24; 22,02%; do 50 lat – n=35; 32,11%; do 60 lat i powyżej – n=20; 18,35%). Poziom wykształcenia, stanowiący w części rezultat wieku badanych, był w badanej próbie wystarczająco zróżnicowany (wykształcenie podstawowe i gimnazjalne – n=13; 11,93%; ponadgimnazjalne – zawodowe i średnie – n=45; 41,28%; wyższe – n=51; 46,79%).

Również poziom zarobków – jako stwierdzany w badaniach korelat makiawelizmu – był zróżnicowany, co uzależnione jest od wieku i sytuacji zawodowej. Jednak ze względu na fakt ograniczenia hipotez do zmiennej wykształcenia (poziomu, typu) oraz jego korelatu jakim jest wiek, wyniki te nie są istotne, choć prezentowane są na poniższym wykresie (Rys. 2). Przedstawiono na nim szczegółowe zróżnicowanie respondentów (N=109) ze względu na wybrane cechy społeczno-demograficzne, traktowane łącznie, tj. poziom zarobków, przedział wiekowy oraz płeć. Największy odsetek badanych stanowią mężczyźni (9,17%) i kobiety (8,26%) w wieku 41-50 lat, posiadający zarobki (miesięczne; netto) w przedziale 5001-10000 PLN.

²⁰ Praca doktorska Leszka Świecy przygotowywana pod kierunkiem Ewy Wysockiej.

Rysunek nr 2: Cechy społeczno-demograficzne badanych osób – płeć, wiek, zarobki (N=109).



Źródło: Badania własne (E. Wysocka; L. J. Świeca).

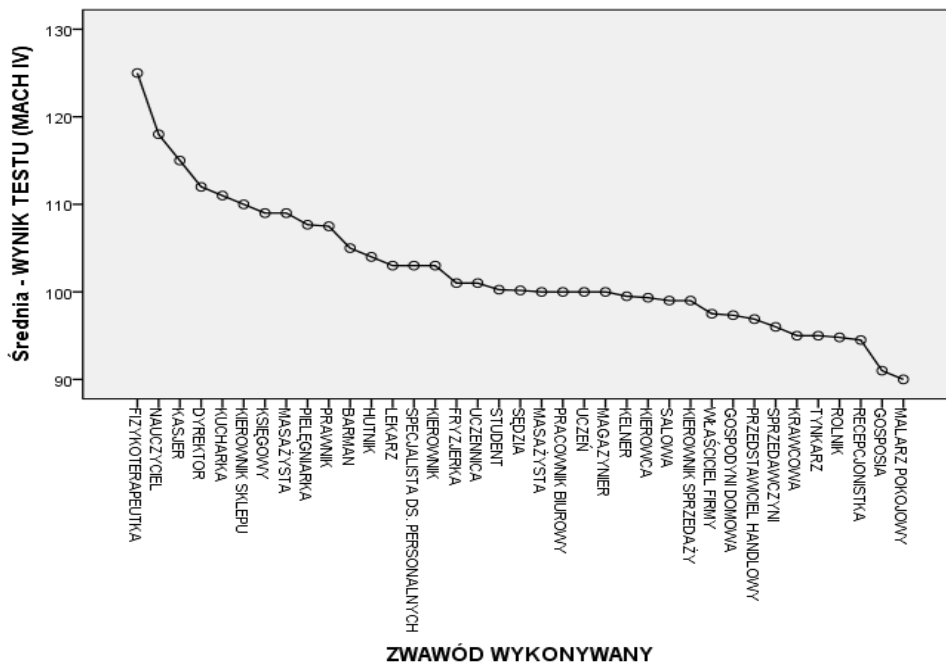
1. Poziom makiawelizm wśród nauczycieli na tle różnych grup zawodowych

Na poniższym wykresie (Rys. 3) przedstawiono wyniki uzyskanych analiz z porównania średniego poziomu makiawelizmu w różnych grupach zawodowych, z uwzględnieniem interesującej nas grupy zawodowej nauczycieli. Wskazać należy, że ze względu na brak normalizacji narzędzia, analiza i interpretacja wyników uzyskanych w SKALI MACH IV, dokonana została na podstawie wyników surowych (co jest działaniem prawomocnym w sytuacji orzekania o istotnych różnicach międzygrupowych). Interpretacja zaś dokonana została na podstawie przyjętego przez autorów narzędzia założenia, że wynik w granicach 40 punktów oznacza brak tendencji do przejawiania cech osobowości makiawelistycznej; zaś wynik od 160 punktów określa maksymalne ich natężenie.

Uzyskane wyniki są interesujące w perspektywie globalnej analizy struktury zawodów uwzględniającej poziom makiawelizmu lub tendencję do zachowań makiawelistycznych. Jednak ze względu na postawioną hipotezę badawczą, istotne jest tu ulokowanie grupy nauczycieli w rozkładzie analizowanej zmiennej. Rozkład wyników wskazuje generalnie na tendencję do wysokiego poziomu makiawelizmu w badanej próbie,²¹ jednak wśród wyników najwyższych znaleźli się właśnie reprezentanci zawodu nauczycielskiego, co budzi uzasadniony niepokój.

²¹ We wcześniejszych badaniach E. Wysockiej stwierdzono także tendencję do normalizowania praktyk manipulacyjnych oraz moralnego uprawomocnienia cech osobowości makiawelistycznej: E. Wysocka, *Autorytazym, makiawelizm i nietolerancja jako wyznaczniki wyobrażeń młodych ludzi o życiu i świecie. Psychospołeczna perspektywa teoretyczna i empiryczne egzemplifikacje.* (w:) K. Rędziński, E. Golbik, *Edukacja w społeczeństwie ponowoczesnym.* Gliwice 2010, s. 27-50

Rysunek nr 3: Średnia uzyskanych punktów w SKALI MACH IV (N=109).



Źródło: Badania własne (L. J. Świeca, E. K. Wysocka).

Jak wskazywano wcześniej, zawód nauczyciela jako kategoria profesji publicznej należącej do grupy o szczególnej odpowiedzialności etycznej, wymaga też swoistych kompetencji społecznych i cech osobowych, wśród których cechy osobowości makiawelicznej w zasadzie dyskredytują osobę je przejawiającą jako nauczyciela. *Makiaweliczny typ osobowości* cechuje bowiem ludzi podstępnych, niewzajemnych, skrytych, ponadto instrumentalnie traktujących partnerów interakcji, a także dążących do uzyskania i zachowania przewagi nad otoczeniem (orientacja eksploatorska w typologii charakterów społecznych Ericha Fromma²²). Osobowość makiawelisty można scharakteryzować jako syndrom kilku głównych właściwości:²³ *negatywny obraz świata* (świat stanowi arenę walki, ludzie są źli, nastawieni na manipulowanie i łamiący normy moralne; zasługują więc na złe traktowanie); *użyteczne traktowanie norm moralnych* (znajomość i rozumienie norm moralnych, ale wybiórcze akceptowanie norm sprzyjających realizacji osobistych celów i łamanie norm powszechnie uznawanych); *negatywny stosunek do innych ludzi* (nieufność, lekceważenie potrzeb innych ludzi, przedmiotowe ich traktowanie, niska gotowość do angażowania pozytywnych emocji w relacje); *egocentryczne nastawienia motywacyjne* (wyznaczane potrzebą sukcesu w rozgrywkach z innymi ludźmi, deprecjacja ich potrzeb i celów); *odporność i chłód emocjonalny* (*cool*

²² E. Fromm, *Niech się stanie człowiek. Z psychologii etyki*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe. Warszawa-Wrocław 2000

²³ M. Jarymowicz, *Makiawelizm – osobowość ludzi nastawionych na manipulowanie innymi*. (w:) J. Reykowski (red.), *Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi*. Warszawa 1976, s. 285-317

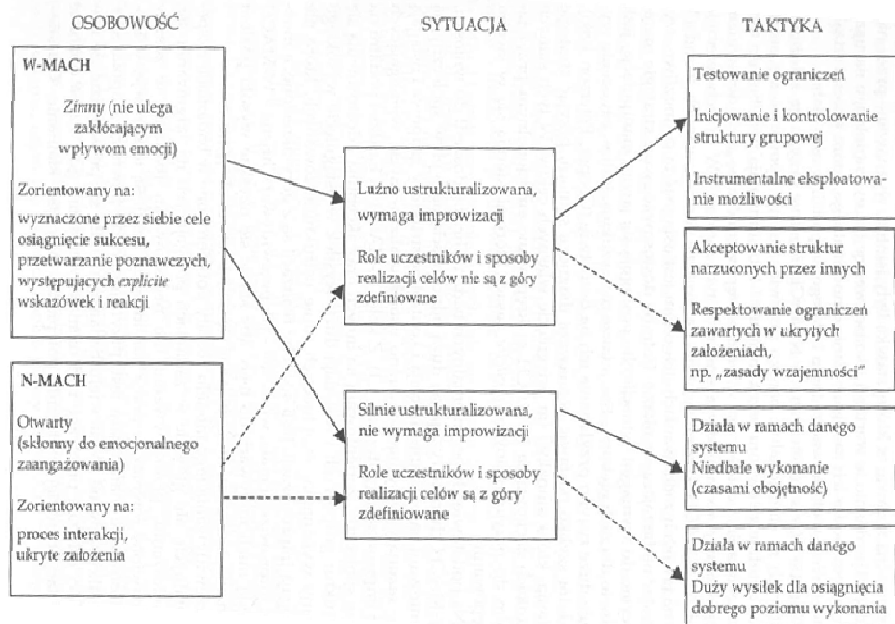
syndrom) zachowywany w sytuacjach konfliktowych. Makiaweliści mają zdolność do poznawczego opracowania sytuacji konfliktowej, ze względu na niewielkie emocjonalne zaangażowanie, co ułatwia im osiągnięcie własnych celów, czemu sprzyja także brak empatii.

Cechy te stanowią rozpoznawalny, choć zwykle nieuświadomiony przez obserwatora, syndrom ujawniający się w zachowaniach, mogących modelować (i modelujących) cechy pokolenia wychowywanego (tu: uczniów). Wydaje się, że uzyskany wynik lokujący nauczycieli – wśród zróżnicowanych i często wymagających tendencji manipulacyjnych w swej istocie profesji – na drugiej pozycji, może budzić poważne obawy o bezpieczeństwo ucznia, rozumiane tutaj szeroko jako bezpieczeństwo rozwojowe, związane z kształtowaniem w toku edukacji dojrzałej osobowości, zintegrowanej wewnętrznie, ale także zintegrowanej ze światem zewnętrznym.

Można zatem wnioskować, iż poziom makiawelizmu wśród nauczycieli jest relatywnie wysoki, co powoduje, że traktują oni jako uprawnione manipulowanie uczniem (teoretycznie dla jego dobra), cechuje ich niska empatia i chłód emocjonalny. Niewątpliwie nie są to cechy wskazywane jako modelowe dla zawodu nauczyciela, oddziałującego z założenia pozytywnie na ucznia, nie tylko w sferze dydaktycznej, ale i wychowawczo. Na poniższym wykresie (Rys. 4) zestawiono wyznaczniki taktyki postępowania osób zdiagnozowanych jako posiadających wysoki (W-MACH) oraz niski (N-MACH) poziom makiawelizmu. Potencjalne konsekwencje rozwojowe identyfikowane u uczniów, zaś stanowiące efekt modelowania przez nauczycieli wykazujących wysoki poziom makiawelizmu, w myśl przedstawionych wcześniej koncepcji, z pewnością są negatywne, powodując m.in. kwestionowanie zasad moralnych oraz traktowanie ludzi przedmiotowo – jako narzędzi do osiągnięcia własnych celów.

Schemat ten (Rys. 4) można analizować w kategoriach charakterystycznych zachowań nauczycieli. Większość nauczycieli traci czas na zadawanie pytań, które mają ujawnić to, czego uczeń nie umie, podczas gdy nauczyciel „z prawdziwego zdarzenia” (N-MACH) stara się za pomocą pytań ujawnić to, co uczeń umie lub czego jest zdolny się nauczyć (co wskazywał już Albert Einstein). Można spekulować, że nauczyciel z wysokim poziomem natężenia makiawelizmu (W-MACH), dla którego uczeń jest **przedmiotem oddziaływań**, w przypadku ujawnienia słabych stron ucznia, zamiast kompensować deficyty, ma tendencję do jego naznaczania (etykietowania, piętnowania), a więc „przekreśla” ucznia, lub uczeń może stać się stałym celem ataków – przemocy psychicznej. Można założyć, że nauczyciel o wysokim poziomie makiawelizmu (W-MACH), mając tendencję do patologicznej samorealizacji, dokonującej się poprzez negatywne naznaczanie uczniów (zaznaczanie własnej wyższości), a tym samym budowanie swego „formalnego autorytetu” opartego na strachu, stopniowo „obdziera” ucznia z godności i „odbiera” mu poczucie własnej wartości. Można przyjąć, iż nauczyciel o niskim natężeniu makiawelizmu (N-MACH), traktując ucznia **podmiotowo**, angażując się w proces jego rozwoju, postępuje przeciwnie niż nauczyciel z wysokim natężeniem makiawelizmu.

Rysunek nr 4: Wpływ makiawelizmu i sytuacji na zachowanie wg R. Christie, F. L. Geis (1970).



Źródło: S. E. Draheim, *Makiaweliczna osobowość niepełnoletniego świadka*. Poznań 2004, s. 351

Wydaje się, że postulowane przez nauczycieli normy moralne zebrane w KODEKSIE ETYKI NAUCZYCIELI są powszechnie stosowane, ale przeprowadzone badania wskazują, iż może to być jedynie postulat, ale wymaga to sprawdzenia w badaniach szerszej zakrojonych.

Twierdzenie, że nauczyciel powinien być wzorem moralności, by móc prawidłowo wychowawczo oddziaływać na ucznia, nie jest niczym nowym i odkrywym. Jednak jego zasadność, choć stwierdzona w tych badaniach incydentalnie, ze względu na ich zakres (pilotaż), może być kwestionowana, co wymaga głębszego namysłu nad doбором (selekcją) do zawodu nauczycielskiego i także kształceniem nauczycieli, uwzględniającego kryterium cech osobowości predestynujących do wykonywania lub ograniczających wykonywanie tej publicznej wszak profesji.

W celu potwierdzenia różnic między średnimi w porównywanych grupach, przeprowadzono jednoczynnikową analizę wariancji [ANOVA-TEST SCORES; PROFESSION; $F(36, 72)=0,722$; $p<0,857$; $\eta^2=0,27$]. Wyniki testowania pozwalają stwierdzić, iż nie wystąpiły istotne różnice między średnimi w porównywanych grupach zawodowych, niezależnie od ich specyfiki (jak wskazano wcześniej są grupy zawodów, które w swej istocie ewokują tendencje makiawelistyczne). Oznacza to, że nauczyciele nie różnią się w zakresie cech makiawelistycznych od innych grup zawodowych, co wskazuje, iż ich etyczność nie stanowi standardu

wyróżniającego tę grupę zawodową i jednocześnie predestynującego ich do wykonywania tej odpowiedzialnej społecznie profesji. Należy zatem odrzucić hipotezę o niskim poziomie makiawelizmu lub jego braku w grupie nauczycieli w relacji do innych zawodów. Na podstawie wyników testowania (średni wynik dla nauczycieli MACHIV=118 punktów, podczas, gdy zakres skali obejmuje od 40 do 160 punktów), można też odrzucić hipotezę o relatywnie niskim poziomie makiawelizmu nauczycieli w stosunku do innych zawodów, postawioną na podstawie analizy KODEKU ETYCZNEGO NAUCZYCIELI, wedle którego poziom makiawelizmu powinien być na poziomie zero lub minimalnym, bowiem charakterystyka „wzoru osobowości” nauczyciela cechom makiawelistycznym przeczy.

Wyniki tej wybiórczo przeprowadzonej analizy stanowią podstawę wstępnej refleksji związanej z prawomocnością i etyczną odpowiedzialnością nauczycieli. Należy zadać sobie konkretne pytania odnoszące się do stosowanych przez nauczycieli metod działania (jak wychowywać) i będące ich podstawą stanowione przez nich cele wychowania (kim ma być uczeń), w kontekście wyraźnie wysokiego poziomu makiawelizmu tej grupy zawodowej na tle innych profesji (dodamy, że bardziej „uprawnionych” do zachowań makiawelistycznych). Należy zadać sobie też pytanie o możliwość realizacji deklarowanych i zakładanych celów edukacji, związanych najogólniej z wychowaniem jednostki o dojrzałej osobowości, zintegrowanej wewnątrznie i ze światem, dążącej do transgresji prywatnych i publicznych (samorealizacja i prospołeczność), przez wychowawców przejawiających cechy makiawelistyczne, które tym samym stanowią wzór i model zachowań przekazywanych uczniowi, a stanowiących zaprzeczenie formalnie stanowionych celów edukacji.

Zwykle w usprawiedliwieniach własnych zachowań (manipulatorskich), nauczyciele zakładają, iż w wychowaniu manipulacja służąca uzyskaniu pozytywnych celów jest uprawniona. Nie można zgodzić się z tym poglądem, choćby z dwóch prostych powodów: manipulacja nigdy nie służy refleksyjnemu przejmowaniu wzorów zachowań, stąd nie służy ich utrwaleniu, a poza tym syndrom makiawelizmu odnosi się także do takich cech osobowych, które decydują o niskiej jakości relacji wychowawczej i jakości komunikacji interpersonalnej, co jednocześnie dyskredytuje nauczycieli jako autentycznych, mających rzeczywisty, a nie tylko formalny wpływ na rozwój podmiotu wychowania (ucznia). To przecież uczeń uczy się od nauczyciela wzorów zachowań, które podawane przez – choćby formalny – autorytet (nauczyciela) uwiarygodniają i uprawomocniają transmitowane wzory zachowań (w tym wypadku makiawelistycznych).

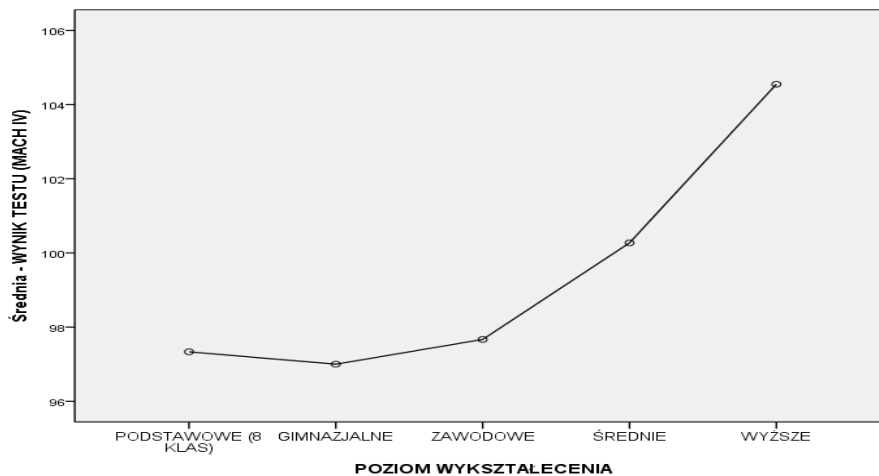
2. Poziom wykształcenia a tendencje do przejawiania cech makiawelistycznych

Powyższe wnioski potwierdzają pośrednio wyniki badań dotyczące poziomu makiawelizmu różnicowanego przez poziom wykształcenia (Rys. 5), co może hipotetycznie dowodzić, że „edukacja uczy makiawelizmu”, gdyż – jak się okazuje – im dłużej podlegamy oddziaływaniom systemu szkolnego, tym wyższy poziom makiawelizmu „osiągamy”. Można wnioskować hipotetycznie, że zmienną wyznaczającą tę tendencję jest oddziaływanie ukrytego programu szkoły, który określa te aspekty funkcjonowania szkoły i uczenia się w szkołach, które

są nieoficjalnymi, nieintencjonalnymi lub niedeklarowanymi konsekwencjami sposobu, w jaki nauczanie i uczenie się przebiega – jest zorganizowane i przeprowadzane w szkołach.²⁴ Program ukryty odnosi się zatem do dziedziny wartości, kompetencji i sposobu działania, a także socjalizacji pozainstytucjonalnych (niezakładanych w oficjalnym programie) norm organizowania życia społecznego²⁵ (relacji interpersonalnych, sposobu komunikowania się) w instytucjach edukacyjnych. Można powiedzieć, że uczeń uczy się w szkole tego, czego bezpośrednio mu się nie przekazuje, ale wynika ze sposobu funkcjonowania w relacjach edukacyjnych (nauczycielskich i rówieśniczych), a także sposobu zorganizowania edukacji szkolnej, co z pewnością wyznaczone jest także przez cechy makiaweliczne nauczycieli.

Uzyskane wyniki wyraźnie świadczą o tendencji rosnącej w zakresie poziomu makiawelizmu zależnej od poziomu wykształcenia. Można powiedzieć, iż wyjściowo relatywnie niski poziom makiawelizmu na poziomie szkoły podstawowej, nieistotnie, ale spada wśród gimnazjalistów, ale na wyższych poziomach edukacji wyraźnie wzrasta. Niewielki spadek tendencji makiawelicznych na poziomie gimnazjum może być wyjaśniany w tej kategorii pojawiającym się rozwojowo idealizmem (odrzućenie taktów manipulacyjnych i zakłamania w relacjach interpersonalnych) i opozycyjnością wobec przestania dorosłych wychowawców (także nauczycieli), w tym wypadku przestania negatywnego wychowawczo, identyfikowanego przez uczniów nastawionych idealistycznie, przy czym jednocześnie zdobywających kompetencje poznawcze związane z dostrzeganiem w rzeczywistości cech sprzecznych z idealistycznym wyobrażeniem o świecie oraz w przekazywanych w oficjalnym programie szkoły.

Rysunek nr 5: Średnia uzyskanych punktów w SKALI MACH IV a wykształcenie (N=109).



Źródło: Badania własne [L. J. Świeca, E. K. Wysocka].

²⁴ R. Meighan, *Socjologia edukacji*. Toruń 1993, s. 35

²⁵ J. Nowotniak, *Ukryty program szkolnej rzeczywistości*. Szczecin 2002, s. 21; por. J. Nowotniak, *Etnografia wizualna w badaniach i praktyce pedagogicznej*. Kraków 2012, s. 65-148

W celu potwierdzenia różnic między średnimi w porównywanych grupach zróżnicowanych ze względu na poziom wykształcenia, przeprowadzono jednoczynnikową analizę wariancji [ANOVA-TEST SCORES; MACH IV; LEVEL OF EDUCATION; $F(4, 104)=2,241$; $p<0,070$; $\eta^2=0,08$]. Wyniki testowania potwierdzają, że wystąpiły istotne różnice między średnimi w porównywanych grupach, dlatego też należy odrzucić postawioną hipotezę badawczą o braku różnicowań w poziomie makiawelizmu wyznaczanych przez poziom wykształcenia (H2).

Należy przypomnieć, że hipoteza ta wynikała z założenia teoretycznego odnoszącego się do celów stanowiących i realizowanych przez szkołę (zawartych w oficjalnym programie szkoły), które winny chronić jednostkę rozwijającą i uczącą się przed zaburzeniami związanymi z kształtowaniem się osobowości makiawelicznej.

Przeprowadzona w następnej kolejności analiza korelacyjna, z wykorzystaniem współczynnika korelacji metrycznej Pearsona, była uprawniona ponieważ spełnione zostały warunki jej stosowalności [$W(109)=0,993$; $p<0,828$]. Na podstawie wyników zamieszczonych w tabeli (Tab. 1), co obrazuje także wykres (Rys. 6), widoczne jest, iż obie zmienne: zmienna X (POZIOM WYKSZTAŁCENIA) i zmienna Y (POZIOM MAKIAWELIZMU) w sposób istotny ze sobą korelują ($r=0,255$; $p<0,01$).

Tabela nr 1: Poziom makiawelizmu a poziom wykształcenia (N=109).²⁶

		WYNIK TESTU (MACH IV)	POZIOM WYKSZTAŁCENIA
WYNIK TESTU (MACH IV)	Korelacja Pearsona	1	,255**
	Istotność (dwustronna)		,008
	N	109	109
POZIOM WYKSZTAŁCENIA	Korelacja Pearsona	,255**	1
	Istotność (dwustronna)	,008	
	N	109	109

** . Korelacja jest istotna na poziomie 0.01 (dwustronnie).

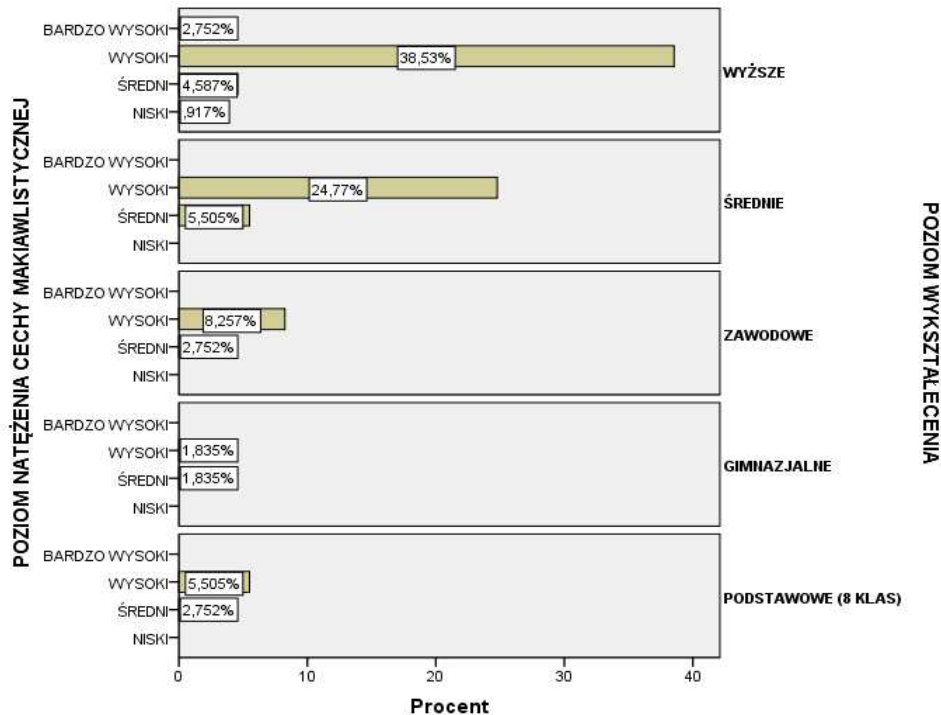
Źródło: Badania własne [L. J. Świeca, E. K. Wysocka].

Siła tego związku jest niska, ale istotna statystycznie, co wskazuje, że edukacja stanowi jedynie jeden z wielu czynników ewokujących tendencje makiawelistyczne, jednak jest to czynnik znaczący. W świetle powyższych faktów można potwierdzić hipotezę badawczą, że: poziom natężenia makiawelizmu w sposób istotny statystycznie koreluje z poziomem wykształcenia. Oznacza to, iż w toku kształcenia jednostka „przyswaja” sobie cechy i utrwała zachowania wpisujące się w syndrom makiawelizmu (np. brak uczuć wyższych; realizacja własnych celów bez względu na poszanowanie interesów osób trzecich, tendencja do instrumentalnego manipulowania innymi w celu osiągnięcia własnych celów,

²⁶ Przyjęto apriorycznie, ze względu na brak normalizacji narzędzia, następujące przedziały wyników: bardzo niski poziom makiawelizmu: 40-60 punktów; niski poziom: 61-75 punktów; przeciętny: 76-92 punktów; wysoki: 93-120 punktów; bardzo wysoki: 121-160 punktów. Na podstawie analiz teoretycznych, możemy jednak przyjąć, że wynik większy niż 40, należy do niepożądanego natężenia cechy w społeczeństwie i w tym aspekcie uznawany jest jako wysoki.

szantaż, podważanie zasad moralnych w celu usprawiedliwienia powyższych działań), ale też inne cechy jej sytuacji życiowej i zapewne osobiste dyspozycje składają się na ostateczne ukształtowane cechy osobowości.

Rysunek nr 6: Poziom makiawelizmu a poziom wykształcenia (N=109).



Źródło: Badania własne [L. J. Świeca, E. K. Wysocka].

Podsumowanie i dyskusja wyników

Można powiedzieć, że człowiek w różnych sytuacjach życiowych i przez całe swoje życie, jest stawiany przed koniecznością wyborów, czyli musi podejmować decyzje autokreacyjne i związane z własnym postępowaniem. Decydować musimy o sprawach z pozoru, jakby się mogło wydawać, prostych, a nawet trywialnych, ale też i w kwestiach bardzo ważnych życiowo (np. podejmujemy decyzję, jakie buty założyć przed wyjściem z domu, jak też decydujemy o wyborze szkoły, kierunku studiów czy partnera na całe życie). Całe życie stanowi proces wyboru pomiędzy standardami idealnymi a instrumentalnym radzeniem sobie służącym realizacji własnych celów z brakiem poszanowania zasad równoważenia dobra własnego i innych ludzi. Także nielojalność, którą egzemplifikuje makiawelizm przejawiający się w relacjach międzyludzkich, wydaje się być procesem decyzyjnym. W relacjach interpersonalnych możemy sami decydować, czy będziemy uczciwi, czy nie, czy zdradzimy, czy pozostaniemy lojalni. Zanim nastąpi akt nielojalności, człowiek

może zdecydować, jak postąpi,²⁷ czyli podejmuje decyzję, czy do niego dojdzie. Ten oraz wiele innych dylematów przy dokonywaniu wyborów może być implikowany przez „makiawelistyczną myśl przewodnią” (potencjalny efekt ukrytego programu szkoły) lub najwyższe standardy etyczne (potencjalny efekt oficjalnego programu szkoły).

W wypadku grupy nauczycieli, reprezentujących specyficzną ze względów społecznych profesję, wydaje się, że wybór jest oczywisty, bowiem powinni oni spełniać najwyższe standardy etyczne, chcąc modelować osobowość i zachowania młodego pokolenia. Zakładane teoretycznie hipotezy, które odzwierciedlają w sposób pośredni owe standardy etycznego postępowania nauczycieli, nie potwierdziły jednak, by badani nauczyciele się nimi kierowali w relacjach wychowawczych i w sposobach komunikowania się z uczniem, stąd też nie stanowią dla nich pozytywnego wzoru wychowawczego, zaś mogą stanowić źródło wadliwie ukształtowanych postaw społecznych i w efekcie osobowości nastawionej eksploatorsko wobec świata społecznego, a więc nie liczącej się z dobrem innych ludzi i ogólnie wspólnoty własnego życia (egocentryzm i aspołeczność). Przeprowadzone badania wykazały znaczną różnicę pomiędzy postulowanym poziomem natężenia cechy makiawelicznej (brak lub niski) a poziomem rzeczywiście występującym (wysoki), a także zaskakująco wysoki poziom makiawelizmu w grupie nauczycieli w stosunku do innych profesji niezwiązanych z edukacją. A ponadto wykazały pośrednio, iż edukacja sprzyja formowaniu się osobowości makiawelicznej przez potwierdzenie istotnego związku pomiędzy poziomem wykształcenia i poziomem makiawelizmu (korelacja pozytywna).

Opisane we wstępie dwa wymiary osobowości makiawelicznej: *zimny* (instrumentalny, kalkulatywny) oraz *gorący* (impulsywny),²⁸ różnicowane przez poziomu i charakter uspołecznienia – *typ zimny* przez swe cechy zbliżony jest bardziej do osobowości antyspołecznej o charakterze kalkulatywnym, zaś *typ gorący* do osobowości antyspołecznej o charakterze impulsywnym, wskazują, że nauczyciele mogą wybierać, jednocześnie ją racjonalizując, instrumentalną formę makiawelizmu (zimną),²⁹ kierując się przekonaniem, iż dozwolone wychowawczo są formy manipulacji, pozwalające uzyskać zakładane cele wychowawcze. Problem jednak wiąże się z faktem, iż manipulacja jest rozpoznawalna, a wykorzystywana przez model uczący (nauczyciela), uprawomocnia stosowanie tego rodzaju praktyk w działaniach ucznia, ucząc jednocześnie instrumentalizmu, egoizmu, nieuczciwości w relacjach interpersonalnych. Z pewnością nie jest to zakładany systemowo cel edukacji.

Mając świadomość hipotetycznego jedynie znaczenia uzyskanych wyników ze względu na sposób doboru próby i jej wielkość, co ogranicza możliwość dokonywania generalizacji, należy jednak zwrócić baczną uwagę na poruszane kwestie w aspekcie selekcji kandydatów do zawodu nauczyciela z uwzględnieniem cech osobowości predestynujących do jego wykonywania, a jednocześnie i form edukowania młodego pokolenia, bowiem uzyskane wyniki okazują się statystycznie istotne.

²⁷ A. Bałachnio, *Psychologia zdrady*. Warszawa 2008, s. 45

²⁸ S. M. Draheim, *Makiaweliczna osobowość...*, op. cit.

²⁹ K. Pospiszyl, *Psychopatia. Istota, przyczyny i sposoby resocjalizacji antysocjalności*. Warszawa 1985

Przy reprezentatywności próby w przyjętych zakresach cech, uzyskane dane mogłyby raczej silniej potwierdzać stwierdzone zależności niż je osłabiać. Incydentalny dobór próby mógł bowiem wyłonić jednostki mające hipotetycznie cechy, których respondent nie obawiał się ujawnić, choć możliwe jest też, że „wyselekcjonowane” osoby mają utrwalone przekonania, które uznają za prawidłowe, stąd nie obawiają się do nich przyznać. Ta druga sytuacja wydaje się jednak wątpliwa. Nie budzi jednak wątpliwości fakt, iż stwierdzone prawidłowości (bardzo interesujące poznawczo) muszą być sprawdzone w szerszej zakrojonych badaniach, z uwzględnieniem modelu obejmującego różne czynniki mogące powodować kształtowanie się osobowości makiawelisty, a także obejmujące potencjalne konsekwencje rozwojowe wychowania w warunkach „uprawnionego makiawelizmu”. Prezentowane analizy stanowią jednak niewątpliwie o ukierunkowaniu dalszych poszukiwań badawczych i mogą też być podstawą do pogłębionej refleksji nad kształtem rodzimej edukacji.

Podsumowując, wysoki poziom natężenia makiawelizmu nauczycieli może być ekstremalnie niebezpieczny dla rozwoju młodego człowieka, ale problem ten wymaga pogłębienia poprzez prowadzenie badań o charakterze jakościowym lub mieszanych, pozwalających na określenie skutków (niezakłamanych rezultatów wychowawczych), m.in. manipulowania i przedmiotowego traktowania uczniów przez nauczyciela.

Streszczenie

Autorzy w artykule podjęli próbę zdiagnozowania zawodu nauczyciela w aspekcie natężenia cechy makiawelistycznych. Nauczyciel jako kategoria profesji publicznej należącej do grupy o szczególnej odpowiedzialności etycznej, wymaga też swoistych kompetencji społecznych i cech osobowych, wśród których cechy osobowości makiawelicznej w zasadzie dyskredytują osobę je przejawiającą jako nauczyciela. Stanowią bowiem rozpoznawalny, choć zwykle nieświadomiony przez obserwatora, syndrom cech ujawniających się w zachowaniach, mogących modelować (i modelujących) cechy pokolenia wychowywanego (tu: uczniów). Uzyskany wynik poziomu natężenia makiawelizmu lokuje nauczycieli wśród zróżnicowanych i często wymagających tendencji manipulacyjnych w swej istocie profesji, na drugiej pozycji, co może budzić poważne obawy o bezpieczeństwo ucznia. Można zatem wnioskować, iż poziom makiawelizmu wśród nauczycieli jest relatywnie wysoki, co powoduje, że traktują oni jako uprawnione manipulowanie uczniem (teoretycznie dla jego dobra), cechuje ich niska empatia i chłód emocjonalny.

Summary

In the article the authors have attempted to diagnose a profession of a teacher in an aspect of the machiavellian feature intensity. A teacher as a category of public profession which belongs to a group of particular ethical responsibility, also requires peculiar social competences and personal features among which personal machiavellian features generally discredit a person who displays it, as a teacher. They are recognisable, usually unconscious by the observer though, syndrome of features which are shown in behaviours which can shape (and are shaping) features of educated generation (here: students). The obtained result of the intensity level, places teachers among diverse and often requiring

manipulation tendencies as a matter of profession, on the second place, what may cause anxiety about student's safety. Therefore, it is possible to conclude that the level of machiavellianism among teachers is relatively high. This causes they treat a student manipulation as a right (theoretically for his good), also low empathy and emotional coldness characterise them.

Bibliografia

1. Bałachnio A., *Psychologia zdrady*. Warszawa 2008
2. Bartkiewicz Z., Węgliński A., Lewicka A., *Powinności i kompetencje w wychowaniu osób niedostosowanych społecznie*. Lublin 2010
3. Christie R., Geis F. L., *Studies in Machiavellianism*. New York 1970
4. Draheim, S. E., *Makiaweliczna osobowość niepełnoletniego świadka*. Poznań 2004
5. Forward S., *Toksyczni rodzice*. Warszawa 2006
6. Frick P., O'Brien B., Wooton J., McBurnett K., *Psychopathy and conduct problems in children*. "Journal of Abnormal Psychology" 1994, nr 103
7. Fromm E., *Niech się stanie człowiek. Z psychologii etyki*, .Warszawa-Wrocław 2000
8. Glass I., *Toksyczni ludzie*. Poznań 2004
9. Goleman D., *Inteligencja emocjonalna w praktyce*. Poznań 1999
10. Gray J. A., *Wymiary osobowości a systemy emocjonalne*. (w:) P. Ekman, R. Davidson (red.), *Natura emocji*. Gdańsk 1998
11. Hare R., *The Hare Psychopathy Checklist – Revised*, .NY: North Tonawanda 1991
12. Hare R. D., *Psychopathy: a clinical construct whose time has come*, "Criminal Justice and Behavior" 1996, nr 23
13. Harwas-Napierała B., *Komunikacja interpersonalna w rodzinie*. Poznań 2008
14. Jarymowicz M., *Makiawelizm – osobowość ludzi nastawionych na manipulowanie innymi*. (w:) J. Reykowski (red.), *Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi*. Warszawa 1976
15. Meighan R., *Socjologia edukacji*. Toruń 1993
16. Nowotniak J., *Etnografia wizualna w badaniach i praktyce pedagogicznej*. Kraków 2012
17. Nowotniak J., *Ukryty program szkolnej rzeczywistości*. Szczecin 2002
18. Pilch I., *Osobowość makiawelisty i jego relacje z ludźmi*. Katowice 2008
19. Pospiszyl K., *Psychopatia. Istota, przyczyny i sposoby resocjalizacji antisocjalności*. Warszawa 1985
20. Seligman M. E. P., Walker E. F., Rosenhan D. L., *Psychopatologia*. Poznań 2003
21. Sillars A. L., Weisberg J., *Conflict as a social skill*. (w:) M. E. Roloff, G. R. Miller (red.), *Interpersonal Processes. New Directions in Communication Research*. Newbury Park, CA: 1987
22. Wysocka E., *Autorytazym, makiawelizm i nietolerancja jako wyznaczniki wyobrażeń młodych ludzi o życiu i świecie. Psychospołeczna perspektywa teoretyczna i empiryczne egzemplifikacje*. (w:) K. Rędziński, E. Golbik, *Edukacja w społeczeństwie ponowoczesnym*. Gliwice 2010

Andrzej PIOTROWSKI

Wyższa Szkoła Bezpieczeństwa

STRES W WARUNKACH ZAWODOWEJ SŁUŻBY WOJSKOWEJ

Wprowadzenie

Pojęcie stresu od dawna jest obecne w literaturze naukowej poświęconej psychospołecznemu funkcjonowaniu osób w środowisku pracy. Początkowo specjaliści z tej dziedziny zajmowali się głównie czynnikami fizycznymi, aby wraz z rozwojem nauki akcent przenieść na czynniki społeczne. Zawód żołnierza jest jedną z tych profesji, w których stres jest szczególnie widoczny. Artykuł przedstawia problematykę stresu psychologicznego ze szczególnym naciskiem na stres pracy w kontekście zawodowej służby wojskowej.

W PsycInfo – elektronicznej bazie danych *Psychological Abstracts* na temat stresu (*stress*) od 1904 roku ukazało się blisko 50 tys. artykułów.¹ Ponieważ baza ta daje duże możliwości indeksowania rekordów, łatwo jest zauważyć, że nie możemy spodziewać się szybkiego spadku zainteresowania tym zjawiskiem. Z jednej strony wskazuje to, że problem stresu jest ciągle bardzo aktualny, a z drugiej strony, że nadal nie do końca jest to zjawisko poznane, co przejawia się wzrastającą liczbą publikacji poświęconych m.in. stresowi w warunkach służby wojskowej.² Niestety, znakomita większość aktualnie prowadzonych badań publikowanych w prestiżowych zagranicznych czasopismach naukowych poruszających problematykę stresu w służbie wojskowej skupia się na doświadczaniu traumatycznego stresu żołnierzy w warunkach bojowych. W obliczu aktualnie prowadzonych działań militarnych, skupienie się na bojowo-operacyjnych reakcjach stresowych niewątpliwie ma swoje uzasadnienie, nie można jednak zapominać o obciążeniach, jakich doświadczają żołnierze w trakcie zawodowej służby wojskowej.

Przeciętny pracownik spędza w pracy ponad 40 godzin na tydzień, co stanowi 25% jego aktywności życiowej. Wyniki badań, które przeprowadzone są wśród społeczeństw zachodnich ujawniają, że ponad połowa populacji doświadcza stresu, który to najczęściej powiązany jest właśnie z wykonywaną pracą zawodową.³ Według badań Paoli przeprowadzonych na grupie ponad 16 tys. pracowników różnych krajów europejskich wynika, że blisko 30% z nich uważa, że praca ma negatywny wpływ na stan ich zdrowia.⁴ Ponad 75% pracowników swoją pracę ocenia jako stresującą a odsetek osób cierpiących na choroby, u których podstaw leży stres pracy wynosi 26%.⁵ W państwach Unii Europejskiej

¹ <http://web.ebscohost.com> (pobrano 22.01.2014 r.)

² A. Piotrowski, *Psychospołeczne konsekwencje stresu operacyjno-bojowego*. „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Oficerskiej Wojsk Lądowych”, 2, 2012, s. 129-143

³ A. Perski, *Poradnik na czas przełomu*. Warszawa 2004

⁴ P. Paoli, *Secend European Survey on the Work Environment 1995*. Dublin 1997, Za: W. Schaufeli, *Stres zawodowy a zdrowie pracowników*. (w:) N. Chmiel (red.), *Psychologia pracy i organizacji*. Gdańsk 2002

⁵ N. Ogińska-Bulik, *Stres zawodowy w zawodach usług społecznych. Źródła – konsekwencje – zapobieganie*. Warszawa 2006

na wydatki związane z usuwaniem stresu zawodowego wydaje się przeciętnie 9,6% produktu narodowego brutto. Koszty społeczne i ekonomiczne są zatem ogromne.

Stres w ujęciu psychologicznym

Koncepcji próbujących wyjaśnić funkcjonowanie człowieka w sytuacji stresu jest bardzo wiele. Jednym z najczęściej aktualnie cytowanych badaczy tego zjawiska jest Richard Lazarus. Stres według Lazarusa i Folkman, to „określona relacja między osobą a otoczeniem, która oceniana jest przez osobę jako obciążająca lub przekraczająca jej zasoby i zagrażająca jej dobrostanowi.”⁶ Czynniki wywołujące obciążenie, stan napięcia oraz silne emocje nazywane są stresorami.⁷ Głównym obszarem badań Lazarusa była istota kontekstu sytuacyjnego w powstaniu stresu. Podejście to silnie uwypatnia duże znaczenie wzajemnych oddziaływań – transakcji pomiędzy jednostką a środowiskiem. Lazarusa interesują przede wszystkim różnice w radzeniu sobie ze stresem oraz różnorodnością zagrożeń. Podstawowym mechanizmem odpowiedzialnym za różnice indywidualne w ocenie zagrożeń jest ocena poznawcza. Wyróżnił on dwa rodzaje ocen poznawczych: *pierwotna* i *wtórna*. Ocena *pierwotna* jest procesem, który decyduje czy docierające do umysłu bodźce są zagrażające czy też nie. Napływające bodźce oceniane jako nieszkodliwe, pozytywne lub obojętne nie są zaliczane do stresorów i nie skutkują uruchomieniem obronnych zasobów organizmu. Jeśli napływający bodziec zostanie zinterpretowany jako stresor, wywołuje stan napięcia wraz z całą gamą reakcji psychofizjologicznych. Stresory według Lazarusa możemy podzielić na następujące kategorie:

- krzywda/strata;
- zagrożenie;
- wyzwanie.

Pierwsza kategoria (krzywda/strata) odnosi się do szkody lub urazu, który miał już miejsce. Druga kategoria (zagrożenie) odnosi się do tych samych szkód, ale ma charakter antycypacyjny. Ostatnia kategoria (wyzwanie) wskazuje na ocenę posiadanych możliwości radzenia sobie z zaistniałą sytuacją trudną.

Gdy w wyniku oceny *pierwotnej* wydarzenie lub sytuacja zakwalifikowana zostanie jako stresująca, uruchamiany zostaje kolejny proces poznawczy – ocena *wtórna*. Decyduje ona, czy są możliwe do podjęcia przez jednostkę działania niwelujące przyczyny powstającego stresu lub minimalizujące jego następstwa, natomiast w sytuacji wyzwania mogące skutkować korzyściami. Ocenie *wtórnej* podlegają czynniki wywołujące stres a także posiadane zasoby zaradcze. Dlatego też sama świadomość możliwości opanowania pojawiającego się zagrożenia skutecznie niwelować może stres psychologiczny. Jeśli pomimo podjętych wysiłków zagrożenie istnieje nadal, następuje wzrost subiektywnego poziomu zagrożenia i zmianie ulega ocena możliwości sposobów radzenia sobie ze stresem. Radzenie sobie ze stresem według Lazarusa i Folkman to „stałe zmieniające się (dynamiczne) poznawcze i behawioralne wysiłki mające na celu

⁶ R. Lazarus, S. Folkman, *Stress, appraisal and coping*. New York 1984. Za: I. Heszen-Niejodek, *Teoria stresu i radzenia sobie*. (w:) J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, T. 3. Gdańsk 2000, s. 19

⁷ M. Łoboda, *Czynniki stresogenne w organizacji*. (w:) A. Biela (red.), *Stres w pracy zawodowej. Wybrane zagadnienia*. Lublin 1990

opanowanie określonych zewnętrznych i wewnętrznych wymagań, ocenianych przez osobę jako obciążające lub przekraczające jej zasoby.⁸ Radzenie sobie ze stresem przybiera zwykle dwie formy: działania służące zwalczaniu stresu oraz działania obronne.⁹ Aktywności skierowane na zmaganie się ze stresem odznaczają się dużo większą efektywnością niż działania obronne, które prowadzą zwykle do zaniechania działań prowadzących do osiągnięcia celów.¹⁰ Ujęcie stresu w podejściu Lazarusa wywarło duży wpływ na rozwój badań nad tym zjawiskiem. Niewątpliwą zaletą jego koncepcji jest zwrócenie uwagi na procesy radzenia sobie oraz podkreślenie ważności subiektywnej oceny sytuacji stresowej. Transakcyjny paradygmat stresu i radzenia sobie jest powszechnie akceptowany w aktualnym nurcie psychologii zdrowia.¹¹

Dla rozumienia zjawiska stresu psychologicznego znacząco przyczynił się także S. E. Hobfoll. Podstawowym założeniem jego podejścia jest twierdzenie, że zasadniczym celem ludzkiej działalności jest pozyskanie, utrzymanie, a także ochrona cennych obiektów – zasobów. Wyróżnił on cztery ich rodzaje: przedmioty (np. dom, samochód), warunki (np. satysfakcjonująca praca, dobre małżeństwo), zasoby osobiste (np. inteligencja, sumienność) i zasoby energetyczne (np. środki finansowe). Hobfoll definiuje stres jako „reakcję wobec otoczenia, w którym istnieje (a) zagrożenie utratą zasobów netto, (b) utrata zasobów netto, (c) brak wzrostu zasobów następujących po ich zainwestowaniu”.¹² Za najważniejsze źródło stresu uznał on utratę zasobów. Hobfoll uważa, że stres powoduje zarówno rzeczywista, jak i przewidywana ocena posiadanych zasobów jako niewystarczających. Zaletą podejścia Hobfolla jest zwrócenie uwagi, że zasoby charakteryzują się zmiennością i mają charakter rozwojowy zarówno w wymiarze jednostkowym, społecznym oraz kulturowym, co w dobie globalizacji (także działań wojskowych) wskazuje na nowe aspekty stresu zawodowego i organizacyjnego.¹³

Stres zawodowy

Oparcie się na wspomnianych wyżej ogólnych koncepcjach stresu psychologicznego w wyjaśnieniu zachowań w kontekście obciążeń w miejscu pracy okazało się niewystarczające. Dlatego też stworzonych zostało kilka znacznie węższych koncepcji dotyczących stresu związanego z pracą zawodową. Początkowo specjaliści psychologii pracy zajmowali się pozaorganizacyjnymi czynnikami stresu: warunkami klimatycznymi, hałasem, wibracjami, promieniowaniem, hipoksją, przyśpieszeniem, nieważkością, czynnikami

⁸ R. Lazarus, S. Folkman, *Stress, appraisal and coping*. New York 1984, Za: I. Heszen-Niejodek, *Teoria stresu i radzenia sobie*. (w:) J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, T. 3. Gdańsk 2000, s. 141

⁹ H. Makowska, R. Poprawa, *Radzenie sobie ze stresem w procesie budowania zdrowia*. (w:) G. Dolińska-Zygmunt (red.), *Podstawy psychologii zdrowia*. Wrocław 2001

¹⁰ P. Szczepaniak, J. Strelau, K. Wrześniewski, *Diagnoza stylów radzenia sobie ze stresem za pomocą polskiej wersji kwestionariusza CISS Endlera i Parkera*, „Przegląd psychologiczny” nr 39, 1996, s. 187-210

¹¹ I. Heszen-Niejodek, *Styl radzenia sobie ze stresem jako indywidualna zmienna wpływająca na funkcjonowanie w sytuacji stresowej*. (w:) J. Strelau (red.), *Osobowość a ekstremalny stres*. Gdańsk 2004

¹² S. E. Hobfoll, *Conservation of resources: A new attempt of conceptualizing stress*, „American Psychologist” nr 44, 1989, s. 517

¹³ S. E. Hobfoll, *Stres, kultura i społeczność. Psychologia i filozofia stresu*. Gdańsk 2006

biologicznymi i chemicznymi.¹⁴ Wraz z rozwojem nauki zaczęto zwracać uwagę na organizacyjne czynniki stresu: wielkość grupy, styl kierowania, rodzaj komunikacji, kulturę organizacyjną.¹⁵

Spośród licznych koncepcji stresu zawodowego i organizacyjnego na uwagę zasługuje model dopasowania osoby i środowiska (person-environment fit model) Van Harrisona¹⁶ oraz model wymagań – kontroli – wsparcia (demand – control – support) Johnsona i Halla.¹⁷

Zgodnie z założeniami modelu *dopasowania osoby i środowiska*, stres zawodowy definiuje się jako niedopasowanie możliwości jednostki do wymagań środowiskowych. W pracy zawodowej może istnieć rozbieżność pomiędzy wydolnością organizmu a warunkami pracy. W modelu tym istotne jest także rozróżnienie pomiędzy dopasowaniem obiektywnym a subiektywnym. Niedopasowanie obiektywne odnosi się do rozbieżności pomiędzy rzeczywistymi właściwościami pracownika a obiektywnymi parametrami sytuacji pracy. Subiektywne niedopasowanie dotyczy dysonansu pomiędzy przekonaniem pracownika na temat środowiska pracy a wyobrażeniami na temat posiadanych kompetencji i umiejętności. Miejsce pracy staje się stresowe, gdy oferuje niewystarczający repertuar środków do zaspokojenia wymagań pracownika i/lub gdy wykonywanie zadań zawodowych nie jest możliwe do zrealizowania z uwagi na niedostateczny poziom kompetencji i możliwości pracownika. Zarówno niedopasowanie bardzo duże jak i bardzo małe może być źródłem stresu. Zbyt duża rozbieżność powoduje brak możliwości wykonywania działań, a zbyt mała – nudę i zniechęcenie u pracowników, dla których ważne są ciągłe wyzwania. Niedopasowanie organizacyjne skutkować może nie tylko stresem, ale także wypaleniem zawodowym, co jest szczególnie widoczne w formacjach mundurowych.¹⁸

W 1979 roku Karasek zaproponował model stresu zawodowego (wymagania praca – kontrola), który na długo zdominował paradygmat badań oceniających psychospołeczne konsekwencje pracy zawodowej. W 1988 roku Johnson i Hall po przebadaniu ponad 7 tys. pracowników uzupełnili model o wymiar wsparcia społecznego. Tak utworzony model (wymagania – kontrola – wsparcie) okazał się bardzo użyteczny w późniejszych badaniach, które potwierdziły jego trafność. Model ten jest na tyle ogólny oraz na tyle pojemny, że może stanowić doskonałą podstawę dla wyjaśnienia wielu procesów zachodzących w miejscu pracy.

Głównymi źródłami stresu w modelu wymagania praca – kontrola są dwie właściwości pracy: wymagania oraz swoboda w podejmowaniu decyzji. Najsilniejsze reakcje stresowe występują, gdy nastąpi kompilacja wysokich wymagań w miejscu pracy oraz niskiego poziomu samodzielności podejmowania decyzji. Kompilacja taka określana jest mianem *wysokiego napięcia*. Najniższy

¹⁴ C. L. Cooper, R. Payne (red.), *Stres w pracy*. Warszawa 1987

¹⁵ M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*. Kraków 2005

¹⁶ R. Harrison Van, *Indywidualno – środowiskowe dopasowanie a stres w pracy*. (w:) C. L. Cooper, R. Payne (red.), *Stres w pracy*. Warszawa 1987

¹⁷ M. Widerszal-Bazyl, *Stres w pracy a zdrowie, czyli o próbach weryfikacji modelu Roberta Karaska oraz modelu: wymagania – kontrola – wsparcie*. Warszawa 2003

¹⁸ A. Piotrowski, R. Poklek, *Niedopasowanie organizacyjne a wypalenie zawodowe wśród personelu penitencjarnego*. Acta Universitatis Wratislaviensis, w druku.

poziom stresu występuje w sytuacji *niskiego napięcia* – gdy jednocześnie mamy do czynienia z niskim poziomem wymagań oraz dużym poziomem swobody przy podejmowaniu decyzji. W modelu wymagania – kontrola – wsparcie pojawił się trzeci czynnik – wsparcie społeczne. Wsparcie społeczne działa jak bufor, który łagodzi wpływ stresu. Najmniej korzystne dla pracownika jest funkcjonowanie w organizacji, w której występują jednocześnie: wysoki poziom wymagań od pracownika, niewielka możliwość podejmowania samodzielnych decyzji oraz brak wsparcia społecznego (koledzy, przełożeni). Konfigurację takich warunków nazwano izo-napięciem.

Przyczyny stresu w miejscu pracy

Według Dudka i współpracowników najbardziej obciążające w miejscu pracy są: presja czasu, pośpiech, konflikty interpersonalne oraz konflikty ról.¹⁹ Według Tylki najczęstszymi przyczynami stresu zawodowego są: niepoprawne stosunki interpersonalne, odpowiedzialność za pracowników oraz powierzone mienie, niesatysfakcjonujący przebieg kariery zawodowej, niewłaściwa struktura organizacyjna, patologiczny klimat i kultura organizacji, niski poziom partycypacji w podejmowaniu decyzji.²⁰ Hartley do najczęstszych powodów powstawania stresu w pracy wymienia: ilościowe przeciążenie pracą, niewłaściwe środowisko, konflikty i negatywne relacje w pracy, sam charakter wykonywanej pracy.²¹

Psychospołeczne konsekwencje stresu zawodowego

Przegląd literatury dotyczącej reakcji na stres zawodowy ujawnia najczęściej pojawiające się symptomy stresu:

- psychologiczne: obniżenie motywacji, depresja i chwiejność nastrojów, napięcie emocjonalne, brak satysfakcji z pracy, frustracje, obniżona samoocena, wypalenie zawodowe;
- behawioralne: absencja i fluktuacja dysfunkcjonalna, spadek wydajności pracy, pomyłki i wypadki, zachowania patologiczne w organizacji, uzależnienia;
- zdrowotne: choroby zawodowe, choroby somatyczne, pogorszenie się stanu zdrowia.²²

Wspomniane wcześniej Hartley jako podstawowe konsekwencje stresu zawodowego wlicza:

- choroby i nieobecność;
- koszty prawne;
- koszty wymiany kadry;
- pomyłki i wypadki;
- ukryte koszty w miejscu pracy.

Stres jako taki sam w sobie nie jest chorobą ale może stać się podłożem wielu chorób psychosomatycznych skutkujących absencją w miejscu pracy. Przeprowadzone badania własne w grupach mundurowych wykazały duży wpływ stresu na poziom zdrowia, absencję, fluktuację i wypalenie zawodowe. Wynikiem

¹⁹ B. Dudek, M. Waszkowiak, W. Hanke, *Ochrona zdrowia pracowników przed skutkami stresu zawodowego*. Łódź 1999

²⁰ J. Tylka, *Stres menedżera*. Warszawa 2000

²¹ M. Hartley, *Stres w pracy*. Kielce 2005

²² J. F. Terelak, *Stres organizacyjny*. Warszawa 2005

złego zarządzania lub zaniedbania są wypadki, choroby zawodowe, co w konsekwencji prowadzi do prawnej i finansowej odpowiedzialności. Wysoki stopień stresogenności miejsca pracy powoduje fluktuację dysfunkcyjną. Odejście pracownika, zwłaszcza nagłe powoduje, że normalny tryb pracy zostaje zakłócony. Pozostali pracownicy podzielić muszą pomiędzy siebie jego obowiązki, aż do momentu zatrudnienia nowej osoby, przy czym nowy pracownik przez pierwszy kilka miesięcy jest nie w pełni efektywny z uwagi na proces wdrażania się do pracy. Główne koszty fluktuacji według Fitz-Enz to: zwolnienie stanowiska, obsadzenie stanowiska, wakat, zmniejszenie produktywności, a koszt zatrudnienia nowego pracownika wiąże się także z odprawami finansowymi odchodzącego.²³ Pomyłki i wypadki to kolejna grupa konsekwencji, która może być następstwem zbyt wysokiego poziomu stresu zawodowego, dlatego bardzo ważne jest monitorowanie jego poziomu aby przeciwdziałać ewentualnym przyszłym następstwom. Ukrytymi kosztami jako następstwami stresu mogą być np. zachowania antyorganizacyjne, konflikty roli zawodowej i osobistej.²⁴

Stres zawodowy żołnierzy

Specyfika zawodu pociąga za sobą swoiste odmiany stresorów na jakie narażony jest pracownik w miejscu pracy. Zawód żołnierza wiąże się ze specyfiką pracy, która nosi miano służby. Służba ta charakteryzuje się:

- przewagą więzi formalnych nad osobistymi;
- silną tendencją do izolowania od innych organizacji;
- wysokim stopniem biurokracji i hierarchii organizacyjnej;
- wysokim poziomem uniformizacji;
- koniecznością nieustannego doszkalania się;
- przewagą strefy wykonawczej nad inicjatywną.²⁵

Podobnie jak w innych profesjach stres zawodowy generowany może być w zawodowej służbie wojskowej poprzez same warunki pracy, rodzaj relacji interpersonalnych, atmosferę i klimat, warunki rozwoju i rolę zawodową. Do stresujących czynników fizycznych i organizacyjnych wynikających z pełnionych zadań służbowych należy: nadmiar obowiązków, wydłużony czas służby, wysokie tempo, presja czasu, niewłaściwe relacje interpersonalne, zwłaszcza z przełożonymi i bliskimi współpracownikami.

Dane zebrane przez Łapę pokazują, że żołnierze zawodowi są grupą wysokiego ryzyka pod względem stanu zdrowia i długości życia.²⁶ Zawodowi wojskowi jako jeden z głównych czynników stresujących wskazują zagrożenie możliwością utraty pracy a w efekcie pogorszenie się standardu życia rodziny.

²³ J. Fitz-Enz, *Rentowność inwestycji w kapitał ludzki*. Kraków 2001

²⁴ K. Karasiewicz, A. Lewandowska-Walter, D. Godlewska-Werner, A. Piotrowski, *Równowaga praca – dom według Polaków – prezentacja konstruktów i właściwości psychometrycznych kwestionariusza WLB*. (w:) T. Rostowska, W. Budziński (red.), *Zawodowe i zdrowotne problemy człowieka w różnych okresach dorosłości. Perspektywa Psychologiczna*. Toruń, 2012, s. 38-63

²⁵ A. Gąsiorowska, *Specyfika stresu zawodowego i strategie radzenia sobie ze stresem wśród podoficerów*. (w:) J. Maciejewski (red.), *Grupy dyspozycyjne społeczeństwa polskiego*. Wrocław 2006, s. 361-374

²⁶ A. Łapa, *Żołnierze zawodowi – kognitariusze czy plebejusze transformacji*. (w:) J. Maciejewski (red.), *Grupy dyspozycyjne społeczeństwa polskiego*. Wrocław 2006, s. 17-33

Według Kanarskiego i Rokickiego, którego przytaczają Maciejewski i Wolska-Zogata do głównych przyczyn stresu zawodowego żołnierzy zaliczyć możemy:

- fizyczne i organizacyjne warunki pracy (tempo, wydłużony czas pracy, nadmiar zadań, brak wyposażenia);
- rola zawodowa (niejasność celów, nadmierne lub sprzeczne wymagania, trudność z pogodzeniem roli zawodowej i obowiązków rodzinnych);
- odpowiedzialność za podwładnych;
- relacje interpersonalne (niski poziom delegowania uprawnień, niewystarczające wsparcie przełożonych);
- klimat służby (ograniczenie inicjatyw, mały poziom partycypacji w podejmowaniu decyzji, nieadekwatna ocena działalności służbowej);
- warunki rozwoju osobistego oraz pewności zatrudnienia (zbyt szybki lub zbyt wolny rozwój zawodowy, niepewność przyszłości, brak perspektyw rozwoju).²⁷

Z badań przeprowadzonych przez Gąsiorowską wynika, że zarówno w grupie podoficerów, jak i oficerów najczęstszymi czynnikami wywołującymi stres są: obawa przed utratą stanowiska i pracy, odpowiedzialność za podwładnych, nadmiar zadań oraz ciągła dyspozycyjność.

Według badań przeprowadzonych przez Łapę istotnymi źródłami stresu na jednostkach pływających są: duże zagęszczenie osób na okręcie, nadmierna monotonia wykonywanych zadań, napięcie i brak możliwości jego rozładowania, kontakty nieformalne i niewłaściwe relacje interpersonalne, zaburzenie rytmu okołodobowego, zła jakość sprzętu.²⁸

Jednym z czynników specyficznych w pracy żołnierza jest fakt, że odbywa się ona w dużo większym rygorze dyscypliny niż ma to miejsce w zawodach cywilnych. Żołnierze należą do tej grupy społecznej, w której cel, normy oraz nakazy są narzucone odgórnie. Niektóre osoby identyfikują się w pełni z celami i formami funkcjonowania, inne popadają w konflikty. Zamknięta grupa ludzi ma mniejsze szanse na odreagowanie negatywnych emocji. Żołnierz służby zawodowej funkcjonuje w instytucji, w której dominującym stylem zarządzania jest styl dyrektywny. Wyniki badań własnych na innej grupie mundurowej ujawniły, że dla satysfakcji z pracy najważniejsza w klimacie organizacyjnym jest relacja z bezpośrednim przełożonym,²⁹ natomiast na rezygnację ze służby największy wpływ ma stres zawodowy (m.in. dyssatisfakcja z pracy oraz styl zarządzania).³⁰ W wojsku dyscyplina stanowi o efektywności działania. Można ją osiągać różnymi sposobami albo przez metodę posłuszeństwa opartą na autorytecie dowódcy albo przez świadomą dyscyplinę zakładającą, że żołnierz rozumie jej istotę

²⁷ J. Maciejewski, I. Wolska-Zogata, *Zawód oficera Wojska Polskiego w toku transformacji. Studium socjologiczne*. Wrocław 2004, s. 34

²⁸ A. Łapa, *Strategie zachowań wybranych grup oficerów marynarki wojennej RP wobec współczesnych zagrożeń służby i sytuacji stresowych*. (w:) T. Kołodziejczyk, D. S. Kozerański, J. Maciejewski (red.), *Oficerowie grup dyspozycyjnych. Socjologiczna analiza procesu bezpieczeństwa narodowego*. Wrocław 2008, s. 75-83

²⁹ A. Piotrowski, *Klimat organizacyjny a satysfakcja z pracy funkcjonariuszy Służby Więziennej*, „Przegląd Więziennictwa Polskiego”, nr 78, 2013, s. 83-115

³⁰ A. Piotrowski, *Zmienne psychospołeczne charakteryzujące funkcjonariuszy Służby Więziennej rozważających rezygnację z pracy*. (w:) J. Maciejewski, M. Liberadzki (red.), *Rekrutacja do grup dyspozycyjnych – socjologiczna analiza problemu*. Wrocław 2011, s. 267-277

i dobrowolnie poddaje się jej wpływowi intencjonalizując zasady całej formacji. Bez względu na sposób kształtowania się dyscypliny, kluczowe są w niej zawsze dwa elementy służące jej umacnianiu: kara i nagroda.³¹ Dyscyplina wojskowa może być źródłem stresu zawodowego. Według ustawy o służbie wojskowej „żołnierz zobowiązany jest do przestrzegania dyscypliny wojskowej”.³² Dyscyplina oznacza znaczne ograniczenie swobody działania. Przymus ten wywołuje stres psychologiczny zgodnie z modelem wymagania – kontrola – wsparcie. Wymagania dyscypliny powodują, że kontrola nad własnym działaniem jest ograniczona w zakresie określonym przez przepisy, ustawy, polecenia i rozkazy. Nie w pełni zrozumienie przez żołnierza znaczenia właściwej postawy żołnierskiej może powodować jej naruszanie. Inną specyfiką zawodowej służby wojskowej jest rozbudowana i widoczna hierarchia. Wojsko jest grupą formalną, w której występuje porządek hierarchiczny, z rozbudowanym układem stanowisk, władzy i stopni. Zależność funkcjonalna przełożony – podwładny może skutkować stylem działania nie do końca akceptowanym przez jednostkę i w efekcie skutkującym stresem zawodowym. Hierarchia stanowi także o systemie organizacji. Dla wojskowych systemów charakterystyczne jest, że wartości uznawane za cenne, np. honor, męstwo, odwaga pozwalają niektórym żołnierzom lepiej radzić sobie ze stresem wojskowym.³³ Dlatego też kształtowanie właściwych postaw żołnierskich jak identyfikacja ze służbą i zaangażowanie w nią może być czynnikiem buforującym w powstaniu stresu zawodowego oraz przeciwdziałającym negatywnym zdarzeniom w dyscyplinie wojskowej.³⁴

Streszczenie

Artykuł przedstawia najważniejsze koncepcje stresu psychologicznego, teorie stresu zawodowego wyjaśniające jego przyczyny i konsekwencje. W dalszej części artykułu przybliżono specyfikę służby wojskowej oraz wynikające z tego faktu zagrożenia stresem zawodowym.

Summary

The article presents the key concepts of the psychological stress, the occupational stress and the theories explaining its cause and consequences. The rest of the article explains the character of the military service and the consequent risk of the stress at work.

Bibliografia

1. Adamczyk A., *Wybrane problemy negatywnych zachowań żołnierzy w czasie pełnienia zasadniczej służby wojskowej*. Warszawa 1998
2. Armstrong M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*. Kraków 2005

³¹ A. Adamczyk, *Wybrane problemy negatywnych zachowań żołnierzy w czasie pełnienia zasadniczej służby wojskowej*. Warszawa 1998, s. 37

³² Ustawa o dyscyplinie wojskowej z dnia 9 października 2009 art. 2.1, (Dz. U. z 2009 r. Nr 190, poz. 1474)

³³ I. Tomaszewska, *Psychospołeczne uwarunkowania radzenia sobie ze stresem u wojskowej kadry zawodowej*. Lublin 2003, s. 23

³⁴ T. W. Britt, J. M. Dickinson, D. Moore, C. A. Castro, A. B. Adler, *Correlates and consequences of morale versus depression under stressful conditions*, „Journal of Occupational Health Psychology”, 12, 2007, s. 34-47

3. Britt T. W., Dickinson J. M., Moore D., Castro C. A., Adler A. B., *Correlates and consequences of morale versus depression under stressful conditions*. „Journal of Occupational Health Psychology”, 12, 2007
4. Cooper C. L., Payne R. (red.), *Stres w pracy*. Warszawa 1987
5. Dudek B., Waszkowiak M., Hanke W., *Ochrona zdrowia pracowników przed skutkami stresu zawodowego*. Łódź 1999
6. Fitz-Enz J., *Rentowność inwestycji w kapitał ludzki*. Kraków 2001
7. Gąsiorowska A., *Specyfika stresu zawodowego i strategie radzenia sobie ze stresem wśród podoficerów*. (w:) Maciejewski J. (red.), *Grupy dyspozycyjne społeczeństwa polskiego*. Wrocław 2006
8. <http://web.ebscohost.com> (pobrano 22.01.2014 r.)
9. Karasiewicz K., Lewandowska-Walter A., Godlewska-Werner D., Piotrowski A., *Równowaga praca – dom według Polaków – prezentacja konstruktów i właściwości psychometrycznych kwestionariusza WLB*. (w:) Rostowska T., Budziński W. (red.), *Zawodowe i zdrowotne problemy człowieka w różnych okresach dorosłości. Perspektywa Psychologiczna*. Toruń 2012
10. Kozerański D. S., Maciejewski J. (red.), *Oficerowie grup dyspozycyjnych. Socjologiczna analiza procesu bezpieczeństwa narodowego*. Wrocław 2008
11. Lazarus R., Folkman S., *Stress, appraisal and coping*. New York 1984. Za: I. Heszen-Niejodek, *Teoria stresu i radzenia sobie*. (w:) Strelau J. (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki, T. 3*. Gdańsk 2000
12. Łapa A., *Żołnierze zawodowi – kognitariusze czy plebejusze transformacji*. (w:) Maciejewski J. (red.), *Grupy dyspozycyjne społeczeństwa polskiego*. Wrocław 2006
13. Łapa A., *Strategie zachowań wybranych grup oficerów marynarki wojennej RP wobec współczesnych zagrożeń służby i sytuacji stresowych*. (w:) T. Kołodziejczyk, Łoboda M., *Czynniki stresogenne w organizacji*. (w:) Biela A. (red.), *Stres w pracy zawodowej. Wybrane zagadnienia*. Lublin 1990
14. Maciejewski J., Wolska-Zogata I., *Zawód oficera Wojska Polskiego w toku transformacji. Studium socjologiczne*. Wrocław 2004
15. Makowska H., Poprawa R., *Radzenie sobie ze stresem w procesie budowania zdrowia*. (w:) Dolińska-Zygmunt G. (red.), *Podstawy psychologii zdrowia*. Wrocław 2001
16. Harrison Van R., *Indywidualno-środowiskowe dopasowanie a stres w pracy*. (w:) Cooper C. L., Payne R. (red.), *Stres w pracy*. Warszawa 1987
17. Hartley M., *Stres w pracy*. Kielce 2005
18. Heszen-Niejodek I., *Styl radzenia sobie ze stresem jako indywidualna zmienna wpływająca na funkcjonowanie w sytuacji stresowej*. (w:) Strelau J. (red.), *Osobowość a ekstremalny stres*. Gdańsk 2004
19. Hobfoll S. E., *Conservation of resources: A new attempt of conceptualizing stress*. „American Psychologist” nr 44, 1989
20. Hobfoll S. E., *Stres, kultura i społeczność. Psychologia i filozofia stresu*. Gdańsk 2006