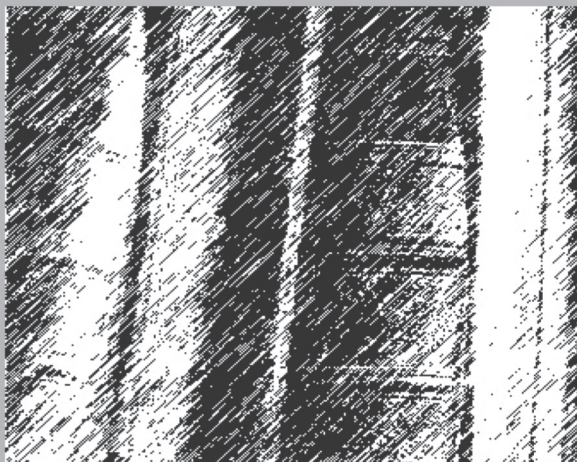




MONIKA CZYŻEWSKA

„Efekt widza” — nieudzielanie pomocy dzieciom krzywdzonym a środowisko szkoły

„The bystander effect” — failure to provide help to abused children — the role of school personnel

Abstract: In this article several aspects referring to bystanding child abuse and failure to provide appropriate help to victims were discussed. The author mentions motivations and situational factors as well as personal characteristics influencing human readiness to offer help. The article presents selected theories related to intervention in case of violence and cites the results of research on deterrents discouraging teachers and other professionals from intervention to abused children.

Key words: child abuse, mandatory reporting, bystander effect, the role of a school in child protection.

Przemoc doznawana w dzieciństwie jest zapewne jednym z gorszych doświadczeń, jakie mogą przydarzyć się człowiekowi. Ważnym czynnikiem, mogącym pomóc w wydobyciu się z niszczących wspomnień o przemocy z okresu dzieciństwa, jest sposób, w jaki na cierpienia dziecka zareaguje jego bliższe i dalsze otoczenie. Jakże bolesnym doświadczeniem dzieciństwa musi być poczucie osamotnienia w doznawaniu krzywdy, brak reakcji ze strony innych na wysyłane — świadomie lub nie — sygnały o zagrożeniu.

W niniejszym artykule przyglądam się zjawisku „niezauważania” krzywdzenia dzieci, nieudzielania im pomocy. Z perspektywy psychologii społecznej, a także socjobiologii analizuję motywy, jakie rządzą podejmowaniem decyzji przez ludzi. Poruszam aspekty związane z tzw. obojętnym przechodniem („przypadkowym świadkiem”) i towarzyszącym mu często zjawiskiem rozproszenia odpowiedzialności. Przez krzywdzenie dziecka rozumiem „każde działanie przeciwko dziecku lub zaniechanie działania na rzecz dziecka — przez osoby indywidualne, instytucje lub społeczeństwo oraz jakiegokolwiek skutki tych działań, pozbawiające dziecko jego praw i wolności i/lub zaburzające jego optymalny rozwój” (Gil, 1970). W takim ujęciu krzywdzącymi osobami są nie tylko ci, którzy nie podejmują odpowiednich kroków, by np. uchronić dziecko przed dostępem do materiałów pornograficznych, jak i ci, którzy zaniedbują dziecko emocjonalnie, ale też osoby postronne, które obserwując czyjeś zachowania krzywdzące dziecko, nie podejmują działań mających na celu jego ochronę.

Stawiam tezę, że wielu dzieciom w Polsce, które doznają jakiejkolwiek formy krzywdzenia, nie dostarcza się pomocy i wsparcia. Nie jest to jednak specyfika wyłącznie rodzima: np. wyniki pewnych kanadyjskich badań ukazują, że pomocy udziela się jedynie 10% dzieci wymagających działań chroniących przed przemocą i zaniedbaniem (Mudde, Hoefnagels, Van Wijnen, Kremers, 2007, s. 128—138). „Ciemna liczba” dzieci krzywdzonych wciąż pozostaje ukryta. Do tej pory nie stworzono narzędzia, które pozwoliłoby na wychwycenie wszystkich dzieci zagrożonych krzywdzeniem.

Szczególnym polem do działania, a więc i zauważania dzieci zagrożonych krzywdzeniem i podejmowania interwencji w tym względzie, jest środowisko placówek oświatowych (Pituła, 2008, s. 103—111). Z definicji powinni pracować tam ludzie odpowiedzialni nie tylko za dydaktykę, ale również zapewnienie odpowiedniej opieki (ochrony) i wychowanie najmłodszego pokolenia (zgodnie z ustawowymi funkcjami realizowanymi przez szkołę¹). W polskiej literaturze przedmiotu wymienia się wymiary

¹ Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty [Dz.U. 2004 nr 173, poz. 1808].

odpowiedzialności pedagogów za pomoc dzieciom krzywdzonym: odpowiedzialność zawodową, opiekuńczo-wychowawczą, społeczną, edukacyjną, polityczną, moralną oraz odpowiedzialność ze względów utylitarnych (Jarosz, 2003, s. 36—44). Niestety, szkoła nie zawsze i nie we wszystkich wspomnianych wymiarach przyczynia się do należytej ochrony dziecka przed krzywdą. Być może przyczyna tego tkwi w niewystarczającym przygotowaniu kadry pedagogicznej do pracy z ewentualnymi przypadkami dzieci krzywdzonych: badania, które prowadziłam, wykazują, że zdarza się, iż nauczyciele mimo posiadanej wiedzy o problemie krzywdzenia i umiejętności rozróżniania symptomów nie podejmują odpowiednio często działań mających na celu ochronę dziecka przed krzywdą (Czyżewska, 2008, s. 75—99). Dysponują narzędziami, ale nie podejmują oczekiwanej decyzji, za którą podąży działanie ochronne. W niniejszym tekście postaram się wykazać, że „efekt widza” („przypadkowego świadka”, ang. *bystander*) może mieć również miejsce w polskich szkołach. W opinii innych pracowników sfery społecznej, szkoła w ostatnich latach nie prezentowała się jako aktywnie walcząca z problemem krzywdzenia dzieci. W badaniach prowadzonych przez Instytut Psychologii Zdrowia PTP wśród pracowników służb i instytucji społecznych ujawniono, że blisko 13% ankietowanych uważa, iż nauczyciele są tą grupą zawodową, która nie angażuje się w pomoc dzieciom krzywdzonym w rodzinie. W opinii badanych również policjanci (46%) i pracownicy ośrodków pomocy społecznej (40%) niewiele wiedzą na temat interwencji podejmowanych w środowisku szkoły (Nikodemowska, 2002, s. 30—33). Bardziej optymistyczne wnioski płyną z badań przeprowadzonych przez Fundację Dzieci Niczyje w 2005 roku na próbie m.in. warszawskich nauczycieli: spośród profesjonalistów pracujących z dziećmi: policjantów, lekarzy, pracowników socjalnych, to właśnie pedagogów i nauczycieli respondenci oceniali najlepiej pod względem gotowości do udzielania pomocy krzywdzonym dzieciom. Średnio ponad 58% respondentów uznało, że uczniowie mogą w kryzysowych sytuacjach kryzysowej liczyć na pomoc pedagogów szkolnych (Sajkowska, 2006, s. 42).

Skłonność do niesienia pomocy drugiemu człowiekowi „Efekt widza” a problem krzywdzonych dzieci

Zachowania związane z udzielaniem pomocy w psychologii nazywa się skłonnością do pomagania. Psychologia społeczna zajmuje się poszu-

kiwaniem odpowiedzi na pytanie, dlaczego ludzie czasem są gotowi do wielkich poświęceń i bohaterstwa, czyli zachowań prospołecznych, a czasami pełni obojętności lekceważą sygnały wysyłane przez potrzebujących pomocy. Udzielanie pomocy może wiązać się zarówno z różnorodnymi ludzkimi motywacjami (I) oraz czynnikami sytuacyjnymi i różnicami indywidualnymi (II).

Motywacje do udzielania pomocy

Z perspektywy socjobiologicznej, tłumaczącej ludzkie zachowania prawami teorii ewolucji, zachowania prospołeczne tłumaczy się tzw. koncepcją doboru krewniaczego, czyli przejawami takich zachowań człowieka, które prowadzą do ochrony życia i zdrowia (genów) ludzi z nim spokrewnionych, oraz normą wzajemności w przypadku osób niespokrewnionych, zgodnie z którą pomoc udzielana jest z założeniem, że w przyszłości osoba, której pomagamy, odwdzieczy się w podobny sposób, jest więc swoistą inwestycją z myślą o przyszłości. Podobnie jak w koncepcjach biologicznych — w teorii wymiany społecznej zakłada się, że człowiek podejmuje działania na rzecz innych ze względu na swój jednostkowy interes i zachowuje się pod wpływem dwóch zasad: chęci maksymalizacji zysków i minimalizacji kosztów. Pojęciem pokrewnym jest tu także umowa społeczna, zgodnie z którą wierzymy, że oddając pewne nasze wolności, zyskujemy coś jeszcze cenniejszego — bezpieczeństwo. Działania na rzecz pomocy potrzebującym czy cierpiącym, pozornie bezinteresowne, przynoszą wymierne korzyści interweniującemu: łagodzą dyskomfort psychiczny w sytuacji obserwowania czyjegoś cierpienia, gdyż pomaganie przynosi ulgę również pomagającemu — nie musi dalej obserwować czyjegoś cierpienia, oraz nierzadko zapewniają uznanie, np. pochwały, sławę. Omawiając ostatnią kwestię, warto zastanowić się, co się jednak dzieje w sytuacji, gdy udzielenie pomocy nie zapewnia uznania. Polem rozważań można tu uczynić polską szkołę, gdzie udzielenie pomocy dziecku krzywdzoneму może spotkać się z wieloma nieprzyjemnościami: wrogością rodziców dziecka, brakiem zrozumienia ze strony innych pracowników czy dyrekcji szkoły (jeśli w placówce nie ma klimatu „ku pomaganiu”, bo kolejne sprawy sądowe mogą obniżyć prestiż szkoły), mierzeniem się z uprzedzeniami wobec dziecka czy lękiem o napiętnowanie go w związku z przeprowadzoną interwencją. Teoria wymiany społecznej stawia więc pod znakiem zapytania istnienie altruizmu, rozumianego jako przedkładanie dobra innej jednostki nad własne (Aronson, Wilson, Akert, 1997, s. 453—493).

Zaprezentowane stanowisko pozostaje pozornie w całkowitej opozycji do hipotezy empatii — altruizmu, która wyjaśnia, że umiejętność odbierania pewnych zdarzeń podobnie jak druga osoba, niejako współodczuwanie z nią, powoduje, że jesteśmy w stanie udzielić pomocy osobie potrzebującej wtedy, kiedy to konieczne, i nie zważać na koszty, które przy tym poniesiemy (Batson, Duncan, Akerman, Buckley, Birch, 1981, s. 290—302). Paradoksalnie, naukowcy dostarczyli jednak kolejnych hipotez, zgodnie z którymi przedstawione sprzeczne koncepcje mogą z sobą koegzystować: osoby odczuwające empatię wobec cierpiącego człowieka, pomagając mu, mogą dążyć do pozbycia się własnych odczuć smutku czy poczucia winy. Spór ten przeniósł się również na inne obszary i dziś słyszalny jest np. wśród teoretyków społeczeństwa obywatelskiego: Dlaczego angażujemy się społecznie? Dlaczego jako wolontariusze poświęcamy swój wolny czas i siły na pomoc obcym ludziom? Czy jest to bezinteresowne czy podyktowane przewidywanymi dalekosiędnymi korzyściami dla społeczeństwa, a więc też dla siebie i swych bliskich? Rozważania na temat motywacji popychających nas ku działaniom prospołecznym skłaniają ku refleksji, że dla zwiększenia aktywności świadków przemocy wobec dzieci (w tym pracowników szkół) nie wystarczą szkolenia opisujące problem społeczny i zachęcające do korzystania z prawnych instrumentów do walki z nim. Konieczne jest też poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o motywy indywidualnych decyzji związanych z tego rodzaju interwencjami. Naukowcy jednoznacznie twierdzą, że rozwijanie empatii w ukształtowanych, dojrzałych osobach może być niezwykle trudne do osiągnięcia. To, co pozostaje do dyspozycji, to wykorzystywanie teorii wymiany społecznej: tworzenie prawa i procedur, których wypełnianie będzie oznaczało zyski z udzielonej pomocy (np. wypełnianie prawa, działanie zgodne z etosem zawodu nauczyciela wychowawcy), co przewyższy straty (np. ponoszenie odpowiedzialności karnej za zignorowanie problemu dziecka krzywdzonego).

Czynniki sytuacyjne i różnice indywidualne

Do końca lat sześćdziesiątych ubiegłego wieku większość badań nad skłonnością do pomagania koncentrowała się wokół odkrycia czynników wpływających na podejmowanie działań, takich jak zmienne demograficzne czy cechy osobowości udzielającego pomocy. W innych skupiano się nad zależnością ofiary od sprawcy (pobicie obcej kobiety *vs.* pobicie własnej żony) lub nad tym, czy według świadka ofiara zasługiwała na

cierpienie (jak np. niegrzeczne dziecko). Dokonano wtedy też słynnych eksperymentów — m.in. S. Milgram, P.G. Zimbardo — (Zimbardo, 2008; Wren, 2005, s. 137—146), które dowodziły raczej skłonności człowieka do zadawania cierpienia i ślepego posłuszeństwa wobec autorytetu niż pomagania. Naukowcami, którzy zajęli się sformułowaniem modelu teoretycznego podejmowania decyzji o udzieleniu pomocy, byli B. Latané i J.M. Darley. Wyróżnili oni 5 faz podejmowania decyzji i w ten sposób stworzyli tzw. 5-etapowy model podejmowania decyzji o udzieleniu — bądź nie — pomocy (Darley, Latané, 1968, s. 377—383). W modelu tym udzielenie pomocy następuje, jeżeli przejdzie się przez kolejne fazy: 1) zauważenie zdarzenia; 2) zinterpretowanie go jako sytuacji poważnej, wymagającej reakcji; 3) przyjęcie na siebie odpowiedzialności; 4) rozpoznanie, czy posiada się możliwości udzielenia efektywnej pomocy; 5) podjęcie działania, zgodnie z uprzednio podjętymi decyzjami. Latané i Darley stwierdzili również, że w chwili udzielania pomocy pomagający doświadcza podniesienia się uczuć empatycznych względem osoby, której udziela pomocy. Teorię Latanégo i Darleya podważano kilkakrotnie, uczynili to m.in. T. Huston i C. Korte, którzy postawili hipotezę, że udzielenie pomocy niekoniecznie musi być wynikiem altruistycznych pobudek. Wręcz odwrotnie — można opierać się na potrzebie podlegania pełnej agresji atmosfery lub wymierzenia natychmiastowej kary sprawcy. Zazwyczaj impulsem do podjęcia działania jest złość na agresora, a nie współczucie wobec ofiary za: Huston, Korte, 1976, za: Laner, Benin, Ventrone, 2001, s. 23—42.

W psychologii rozwojowej twierdzi się, że zachowania prospołeczne zaczynają występować we wczesnym okresie rozwoju dziecka, przed upływem 2. roku życia. To już na tym etapie decyduje się, poprzez modelowanie, wzmacnianie pewnych mechanizmów, czy, a jeśli tak, to z jakiego powodu dziecko będzie chciało w późniejszym życiu pomagać innym. Jeżeli zachęty czy nagrody będą dominować nad innymi czynnikami, dziecko może zachowywać się pomocnie wyłącznie, by zadowolić dorosłych, a w przyszłości decydować się na pomoc tylko wtedy, kiedy będzie się mu to w jakiś sposób opłacało. Modelowanie zachowań prospołecznych w szkole jest niezwykle istotne choćby z tego względu, że dzieci naśladują dorosłych, w tym swych wychowawców i innych nauczycieli.

Sama znajomość osobowości, w tym wiedza o stopniu altruizmu, jaki dana osoba wykazuje, nie wystarczy jednak, by przewidzieć, jaka jest gotowość danej osoby do niesienia pomocy innym. Ważne są również czynniki sytuacyjne — miejsce (rodzaj środowiska) zdarzenia, relacja między świadkiem a ofiarą, liczba świadków czy obserwatorów obecnych podczas zdarzenia, nastrój, w jakim jest dana osoba (np. tzw. efekt „czujesz się dobrze, czynisz dobrze”). R. Cialdini zasugerował istnienie hipotezy re-

dukcji negatywnego stanu emocjonalnego, czyli przekonania, że ludzie pomagają, gdyż w ten sposób pozbywają się poczucia przygnębienia, winy, smutku. Co ciekawe, niektórzy autorzy podają, że nie ma silnego związku między uzyskiwaniem wysokich wyników w testach osobowości na skali altruizmu a skłonnością do udzielania pomocy (Aronson, Wilson, Akert, 1997; za: Cialdini, Schaller, Houhlihan, Arps, Fultz, Beaman, 1987, s. 749—758). Ważne informacje przynoszą również badania nad zależnością płci i udzielania pomocy. Wskazują one, że w naszym kręgu kulturowym mężczyźni chętniej angażują się w działania heroiczne, wymagające stanowczości, odwagi lub nawet brawury. Kobiety za to bardziej skłonne są do działań spokojniejszych, niespektakularnych, za to regularnych, do pomocy, której efektem jest nawiązywanie długotrwałej relacji. Jednak badania prowadzone na nauczycielach i ich skłonność do pomagania uczniom, co do których podejrzewają, że mogą być ofiarami przemocy domowej, nie zawsze sugerują istnienie związku tejże skłonności i płci (Crenshaw, Crenshaw, Lichtenberg, 1995, s. 1095—1113; Ashton, 2004, s. 985—997).

Również środowisko i liczba ludzi wokół nas może mieć wpływ na decyzję „pomagać, czy nie”. Różni badacze twierdzą, że zgodnie z hipotezą przeładowania urbanistycznego, mieszkańcy miast mają tendencję do unikania kontaktów międzyludzkich w związku z natłokiem stymulacji, jaki jest ich udziałem jako mieszkańców dużych aglomeracji (Stebly, 1987, s. 346—356). Może być za to odpowiedzialny stres, który nakazuje zadbanie przede wszystkim o swoje interesy i bezpieczeństwo. Jak podaje E. Aronson: „[...] wychowywanie w małym mieście kształtuje przyjazne nastawienie wobec innych, sprawia, że ludzie są bardziej ufni i altruistyczni” (Aronson, Wilson, Akert, 1997). Analogicznie do mieszkańców miast (którzy zgodnie z doniesieniami badawczymi rzadziej reagują na wołanie o ratunek) być może zachowują się — przeciążeni obowiązkami (a więc bodźcami) — nauczyciele i pedagodzy, którzy „nie widząc” krzywdzonych dzieci lub udając, że ich nie widzą, „nie kojarząc” dziecięcych zachowań z symptomami przemocy, uwalniają się tym samym od nadmiernego stresu i odpowiedzialności. Każde dziecko sprawiające wrażenie zaniedbanego jest tylko „kolejnym”, podobnym do historii z poprzedniego dnia czy tygodnia przypadkiem, którego zbagatelizowanie jest czymś rutynowym. Rozproszenie odpowiedzialności działa tu na zasadzie mechanizmu obronnego. Dodatkowych informacji dostarczają tutaj dwaj wspomniani badacze, B. Latané i J. Darley, którzy postawili hipotezę, że sama powtarzalność bodźca nie jest wystarczającym powodem do zbagatelizowania wołania o pomoc: stanęli oni na stanowisku, że nie mniej ważnym czynnikiem może być liczba innych ludzi, obserwatorów. Eksperyment, który przeprowadzili, potwierdził, że im więcej świadków, tym

bardziej prawdopodobne, że nikt z nich nie podejmie działania na rzecz ofiary, czyli potwierdzono istnienie „efektu widza”. Efekt ten można wyjaśnić za pomocą wykorzystanego w ich badaniach opisanego 5-etapowego modelu podejmowania decyzji (Darley, Latané, 1968). Znowu hipotezę tę spróbujemy odnieść do środowiska szkoły, gdzie nauczyciel podejrzewający krzywdzenie może uznać, że dziecko otoczone jest tak dużą liczbą nauczycieli, że z pewnością znalazł się już ktoś, kto dziecku zaoferował pomoc.

Innym aspektem jest charakterystyka ofiary. Ludzie są mniej chętni do udzielania pomocy nie tylko osobom, które zgodnie z socjobiologiczną teorią doboru krewniaczego nie wydają się im podobne do nich samych, ale też takim, które lekceważą albo których nie szanują. Jeżeli wcześniej proponowano pomoc, a nie została ona przyjęta, człowiek wyciągający pomocną dłoń może czuć się zniechęcony i uważać, że komuś, kto pomocy nie chce, nie należy więcej pomagać. „Przyjęcie oferty pomocy zależy w dużej mierze od stopnia, w jakim człowiek czuje się zdolny do wprowadzenia zmian w swoim sposobie działania. [...] Sztuka pomagania polega więc na tym, aby robić to w sposób nie stwarzający zagrożenia dla cudzej samooceny, zwłaszcza gdy osoba, której udzielamy pomocy, ma słabe poczucie kontroli nad swoimi działaniami” (Aronson, et al., 1997). Jakże ważna to uwaga dla osób pomagających rodzinom dysfunkcyjnym.

Szkoła jako szczególne miejsce realizowania zasady reagowania na sygnały świadczące o krzywdzeniu dziecka

Kilka dekad po stworzeniu teorii dotyczących „przypadkowego świadka”, „niezaangażowanego przechodnia”, zaczęto w podobny sposób przyglądać się problemowi krzywdzenia dzieci i reakcjom świadków na to zjawisko. Badania nad świadkami przemocy wobec dzieci jako pierwsi opisali w 1994 roku C.A. Christy i H. Voigt. Wyniki pokazują, że w grupie badawczej, spośród osób będących świadkami publicznych aktów przemocy wobec dziecka, zareagowała 1/4 badanych, przy czym rozróżniono bezpośrednio i pośrednio udzielenie pomocy. W badaniu dostrzeżono ważność następujących zmiennych: charakterystyka świadka, okoliczności sytuacji, ofiary i sprawcy przemocy (Christy, Voigt, 1994, s. 824—847).

Na gruncie placówki oświatowej reagowanie oznacza umiejętność rozpoznawania rodzajów i form krzywdzenia, znajomość obowiązującego

prawa i procedur wewnętrznych, a także jakże trudną do zmierzenia gotowość do podejmowania działań (najczęściej chodzi o nią wtedy, kiedy sytuacja nie jest oczywista, a z takimi szkoła ma do czynienia najczęściej, bo rzadko kiedy jest świadkiem bezpośredniej przemocy wobec dziecka). Ważnym elementem są tu również „miękkie” umiejętności, takie jak zachęcenie dziecka do rozmowy, wykazanie się zaangażowaniem, nienadużywanie zaufania dziecka. Jak pisze M. Żmudzka, opierając się na badaniach Wojciszke: „Nauczyciela należy zatem widzieć jako obrońcę i strażnika praw dziecka, gdyż nie może on stać obojętnie wobec krzywdzenia ucznia, którego prawa są nagminnie łamane w środowisku rodzinnym (Wojciszke, 2000, za: Żmudzka, 2006, s. 170—179). Sytuacja dziecka, które w oczach nauczyciela staje się osobą, która potrzebuje natychmiastowej pomocy, można odnieść do uprzednio omawianego modelu Latané’go i Darleya.

Niezwykle cenną w kontekście „niedostrzegania” krzywdzenia dzieci może być próba zebrania powodów, dla których pracownicy służb społecznych czy nauczyciele nie podejmują interwencji. W polskiej (Jarosz, 1998, s. 83—87; Sajkowska, 2006, s. 42—45) i zagranicznej (Alvarez, Kenny, Donohue, Carpin, 2004, s. 563—578; Kenny, 2001, s. 81—92; Beck, Ogloff, Corbishley, 1994, s. 15—29) literaturze przedmiotu wśród przyczyn niepodjęcia działań podaje się m.in.:

Brak wiedzy.

1) brak wiedzy nt. oznak i symptomów krzywdzenia; wiąże się to z niewłaściwym, niewystarczającym przeszkoleniem kadry i personelu szkoły czy innych instytucji, nieuzgodnioną, nieujednoliconą definicją krzywdzenia dziecka, która powinna stanowić jasne kryterium, kiedy podejmować działania; częstym powodem podawanym przez pedagogów szkolnych niezgłoszenia przypadku krzywdzenia bywa „brak ewidentnych, widocznych oznak przemocy prezentowanych przez dziecko” oraz subiektywne wrażenie, że „dziecko widocznie zasłużyło”, a także poczucie nieumiejętności rozpoznania symptomów, w konsekwencji powstrzymujące przed jakimkolwiek działaniem;

2) brak wiedzy o procedurach zgłaszania; objawia się to przeświadczeniem pracowników szkół, że dysponują niewystarczającą liczbą dowodów do przekazania sprawy odpowiednim służbom, niezajomością wewnętrznych procedur reagowania, wiarą w większą skuteczność działań nieformalnych nad formalnymi; odrębną kwestię stanowi fakt, że procedury pomocy dzieciom krzywdzonym bywają niejasne, pełne luk, niepodające wytycznych, jak działać, gdy sytuacja przyjmie nietypowy obrót.

Negatywne konsekwencje dla dziecka i jego rodziny.

Osoby chcące podjąć działania ochronne wobec dziecka zostają skonfrontowane ze strachem przed pogorszeniem sytuacji rodziny lub dziec-

ka (np. że w konsekwencji interwencji dziecko zostanie wyjęte z rodziny i przekazane do instytucji opiekuńczej), z niechęcią wobec ingerencji w relację rodzic — dziecko, niepokojem, że sprawa okaże się fałszywym alarmem, „nękaniem porządnej rodziny”.

Negatywny stosunek do służb społecznych, wymiaru sprawiedliwości, wyspecjalizowanych służb ochrony dzieci.

Wśród badanych ujawniła się refleksja, że służby odpowiedzialne za ochronę dzieci nie oferują odpowiedniej ochrony i pomocy rodzinom — więcej szkody może zdziałać chybione zgłoszenie niż brak zgłoszenia w faktycznie wymagającej sytuacji.

Negatywne konsekwencje dla profesjonalistów.

Objawiają się one u pracowników szkół strachem przed reakcjami rodziców, przypuszczeniami, że szkolna administracja nie zapewni interwentom odpowiedniego wsparcia. W relacjach osób, które tłumaczyły brak podjęcia działań, powtarzają się opinie, że zdarzają się przypadki, iż zwierzchnicy pozostają w opozycji do decyzji danego pracownika odnośnie do podjęcia interwencji w sprawie krzywdzonego dziecka. Profesjonalistom nierzadko towarzyszy poczucie łamania tajemnicy zawodowej podczas ujawniania sprawy.

Pogląd, że zajmowanie się dziećmi krzywdzonymi w ogóle nie powinno należeć do obowiązków pracowników oświaty czy innych instytucji.

Panuje przekonanie, że niesienie pomocy dzieciom krzywdzonym powinno wyłącznie być zadaniem wyspecjalizowanych służb, a wysiłki szkoły i innych służb nie wpłyną realnie na poprawę losu dziecka.

W literaturze pojawiła się też ciekawa interpretacja powodów nieinterweniowania, swego rodzaju „usprawiedliwienie” niepodejmujących działań pracowników służb społecznych. Była ona reakcją na artykuły, których autorzy brak reakcji na krzywdę dziecka nazywali brakiem odpowiedzialności, brakiem profesjonalizmu czy też wręcz bezmyślnością. Walden i współpracownicy badając pracowników socjalnych, postawili hipotezę, że skoro podejmowanie interwencji w przypadku przemocy rodzi problemy natury etycznej, to pracownicy socjalni starają się rozwiązywać dylematy, przed którymi stają, łącząc wymogi systemu (interwencja) z potrzebami klienta (zapewnienie pełnego bezpieczeństwa). Nierzadko oznacza to niepodjęcie działania. Skoro system ochrony ofiar i świadków przemocy nie jest w stanie zapewnić im bezwzględного bezpieczeństwa, lepszym dla klientów rozwiązaniem będzie zaniechanie zgłoszenia przypadku (Walden, Wolock, Demone, 1990, s. 67—75).

Prawdziwy rozmiar „niedostrzegania” problemu krzywdzenia dzieci i niezgłaszania przypadków odpowiednim służbom nie jest znany. Przykładowo, ok. 40% profesjonalistów zobligowanych do zgłaszania podejrzeń

krzywdzenia dziecka przyznało, że zdarzyło im się nie zgłosić przypadku krzywdzenia właściwym organom, w tym 6% regularnie zaniedbywało ten obowiązek (Alvarez, et al., 2004). Inne zagraniczne badania wskazują, że dzieci krzywdzonych, wobec których profesjonaliści mieli możliwość podjęcia interwencji, ale tego nie uczynili, może być aż do 68% (Meriwether, 1986, s. 141). Teoretycy zajmujący się tematem twierdzą, że kluczowym czynnikiem podnoszącym liczbę zgłoszeń może być położenie nacisku na wykorzystanie informacji płynących od rówieśników (często najlepiej znających sytuację życiową swych krzywdzonych kolegów i na własną rękę szukających dla nich ratunku), a także na współpracę służb i zapewnienie szeroko rozumianego wsparcia osobom zgłaszającym przypadek krzywdzenia (Hoefnagels, Zwikker, 2001, s. 1158—1183). Polskie instytucje publiczne mają wśród swoich obowiązków interweniowanie i współpracę z innymi podmiotami w przypadku zagrożenia dziecka przemocą [art. 304 § 1 i 2 k.p.k.; art. 572 § 1 i 2 k.p.c.; art. 12 ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie], nie istnieją jednak zunifikowane procedury gwarantujące jeden standard czy algorytm postępowania dla pracowników różnych służb w przypadku podejrzenia krzywdzenia dziecka. Podobnie analiza aktów prawnych oraz tekstów dotyczących etycznych aspektów pracy szkoły i nauczycieli jednoznacznie wskazuje na to, że przedstawiciele środowisk szkolnych powinni reagować na sygnały wysyłane przez dzieci, gdy są one ofiarami krzywdzenia. Jeżeli więc stworzono przepisy nakazujące podejmowanie interwencji w sytuacji podejrzenia krzywdzenia, skąd biorą się przypadki znęcania się, „o których wszyscy wiedzieli, jednak nikt nic nie zrobił”? Być może powstałe regulacje w kwestii ochrony dzieci są niewystarczające lub/i występują zaniedbania w stosowaniu tego prawa. Jednak badania (prowadzone w krajach, gdzie zgłaszanie krzywdy dziejącej się dziecku jest obligatoryjne, a nad realizacją tego czuwają specjalne instytucje (służby ochrony dzieci), pokazują, że zapisy w prawie i odpowiednie szkolenia nie wystarczą, by w pracownikach szkoły wywołać autentyczną potrzebę i imperatyw udzielania pomocy oraz poczucie moralnej odpowiedzialności za dzieci krzywdzone (Sundell, 1997, s. 93—105). Może nawet być tak, że świadomość istnienia niezwykle szczegółowo przygotowanych procedur w pewnym sensie zwalnia z czujności pracowników oświaty. Poznanie przyczyn niepodejmowania interwencji lub ich największych błędów jest więc konieczne do konstruowania odpowiednich środków zaradczych, w tym długofalowej polityki społecznej odnoszącej się do ochrony dzieci.

Bibliografia

- Alvarez K.M., Kenny M.C., Donohue B., Carpin K.M., 2004: *Why are professionals failing to initiate mandated reports of child maltreatment, and are there any empirically based training programs to assist professionals in the reporting process?* „Aggression and Violent Behavior”, Vol. 9, s. 563—578.
- Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M., 1997: *Psychologia społeczna. Serce i umysł*. [Przeł. A. Bezwińska et al.]. Poznań, s. 453—493.
- Ashton V., 2004: *The effect of personal characteristics on reporting child maltreatment*. „Child Abuse & Neglect”, Vol. 28, s. 985—997.
- Batson C.D., Duncan B.D., Akerman P., Buckley T., Birch K., 1981: *Is empathic emotion a source of altruistic motivation?* „Journal of Personality and Social Psychology”, Vol. 40, No 2, s. 290—302.
- Beck K.A., Ogloff J.R.P., Corbishley A., 1994: *Knowledge, compliance and attitudes of teachers toward mandatory child abuse reporting in British Columbia*. „Canadian Journal of Education”, Vol. 19, No. 1, s. 15—29.
- Christy C.A., Voigt H., 1994: *Bystander Responses to Public Episodes of Child Abuse*, „Journal of Applied Social Psychology”, Vol. 24, No 9, s. 824—847.
- Cialdini R.B., Schaller M., Houlihan D., Arps K., Fultz J., Beaman A.L., 1987: *Empathy — based helping: Is it selflessly or selfishly motivated?* „Journal of Personality & Social Psychology”, Vol. 52, No 4, s. 749—758.
- Crenshaw W.B., Crenshaw L.M., Lichtenberg J.W., 1995: *When educators confront child abuse: an analysis of the decision to report*. „Child Abuse & Neglect”, Vol. 19, No 9, s. 1095—1113;
- Czyżewska M., 2008: *Problem krzywdzenia dzieci. Postawy i doświadczenia pracowników szkół*. „Dziecko Krzywdzone. Teoria. Badania. Praktyka”, nr 2(23), s. 75—99.
- Darley J.M., Latané B., 1968: *Bystander intervention in emergencies. Diffusion of responsibility*. „Journal of Personality and Social Psychology”, Vol. 8, No 4, s. 377—383.
- Gil D.G., 1970: *Violence against children. Physical child abuse in the United States*. Cambridge.
- Hoefnagels C., Zwikker M., 2001: *The bystander dilemma and child abuse: Extending the Latané and Darley model to domestic violence*. „Journal of Applied Social Psychology”, Vol. 31, No 6, s. 1158—1183.
- Jarosz E., 2003: *Odpowiedzialność pedagogów za dzieci krzywdzone*. „Dziecko Krzywdzone. Teoria. Badania. Praktyka”, nr 5, s. 36—44.
- Jarosz E., 1998: *Przemoc wobec dzieci: reakcje środowisk szkolnych*. Katowice, s. 83—87.
- Kenny M.C., 2001: *Child abuse reporting: teachers' perceived deterrents*. „Child Abuse & Neglect. The International Journal”, Vol. 25, No 1, s. 81—92.
- Laner M.R., Benin M.H., Ventrone N.A., 2001: *Bystander attitudes toward victims of violence: Who's worth helping?* „Deviant Behavior. An Interdisciplinary Journal”, No 22, s. 23—42.
- Meriwether M.H., 1986: *Child abuse reporting law. Time for a change*, „Family Law Quarterly”, Vol. 20, No 2, s. 141.
- Mudde A.N., Hoefnagels C.J., Van Wijnen L.G., Kremers S.P., 2007: *Bystanding an abused child: testing the applicability of the stages of change construct*. „Health Education Research”, Vol. 22, No 1, s. 128—138.

- Nikodemka S., 2002: *W służbie dzieciom. Przemoc wobec dzieci — opinie i postawy służb i instytucji społecznych*. „Niebieska Linia”, nr 2/19, s. 30—33.
- Pituła B., 2008: *Kompetencje psychopedagogiczne nauczycieli-słuchaczy studiów podyplomowych w kontekście problemów wychowawczych współczesnej szkoły*. W: *Wokół problemów kształcenia podyplomowego nauczycieli*. Red. M. Mnich, A. Budniak, G. Paprotna. Mysłowice, s. 103—111.
- Sajkowska M., 2006: *Problem krzywdzenia dzieci. Postawy i doświadczenia nauczycieli z 7 krajów Europy Środkowo-Wschodniej. Raport porównawczy*. Warszawa, s. 42.
- Stebly N.M., 1987: *Helping behavior in rural and urban environments: A meta-analysis*. „Psychological Bulletin”, Vol. 102, s. 346—356.
- Sundell K., 1997: *Child-care personnel's failure to report child maltreatment: some Swedish evidence*. „Child Abuse & Neglect”, Vol. 21, No 1, s. 93—105.
- Walden T., Wolock I., Demone W.H. Jr, 1990: *Ethical decision making in human services: A comparative study*. „Families in Society”, Vol. 71, No 2, s. 67—75.
- Wren K., 2005: *Wpływ społeczny*. Przeł. M. Kowalska. Gdańsk, s. 137—146.
- Zimbardo P., 2008: *Efekt Lucyfera. Dlaczego dobrzy ludzie czynią zło?* Przeł. A. Cybulko [et al.]. Warszawa.
- Żmudzka M., 2006: *Przemoc wobec dziecka w rodzinie a udział nauczyciela w procesie jej diagnozowania*. W: *Kształcenie zawodowe w teorii i praktyce edukacyjnej*. Red. A. Kozubska, A. Zduniak. Poznań, s. 170—179.