

„Wykluczenie społeczne” to termin używany – i nadużywany – tak często, że traci już jakikolwiek merytoryczny sens i staje się terminem – wytrychem, służącym przede wszystkim perswazji. Jednakże, cokolwiek ten termin miałby oznaczać, zawsze rodzi negatywne skojarzenia, więc nie od rzeczy jest pytanie o to, co w sprawie „społecznego wykluczenia” możemy zrobić. Tej właśnie kwestii, na różne sposoby, poświęcone są dwa artykuły otwierające bieżący numer „Polityki Społecznej”. Rzeczą Czytelników jest ocena zawartych w nich też diagnostycznych i propozycji działania, ale – niezależnie od tych ocen – warto zdawać sobie sprawę z tego, że od tej problematyki nie uciekniemy, nie uciekniemy też od pytań o to, jakie rezultaty przynoszą rozmaite programy służące „zwalczaniu” społecznego wykluczenia. To jednak oznacza, że prędzej czy później trzeba będzie wiedzieć porządnie, co jest przedmiotem tej aktywności. Warto o tym myśleć już teraz i unikać niewiele mówiących stereotypów.

Redakcja

PSYCHOSPOŁECZNE KORELATY BEZRADNOŚCI SPOŁECZNEJ

Ewa Wysocka
Uniwersytet Śląski

WPROWADZENIE

Bezradność jest pojęciem polimorficznym i niezmiernie złożonym, analizowanym w różnych ujęciach w naukach społecznych. Może ona przyjmować różne formy: w sensie psychologicznym (indywidualnym) zdominowana jest przez poczucie braku kontroli i poczucie braku sprawstwa, w sensie społecznym zaś powiązana jest z brakiem aktywności (pasywność, bierność jako konsekwencja poczucia bezradności – *nie warto nic robić, bo i tak działanie nie zakończy się sukcesem*).

W definicji słownikowej (za Pilch 2005, s. 11) bezradność określa się jako kategorię wyznaczaną przez swoiste deficyty woli, sprawności mentalnej, środków działania pozytywnego, a także ograniczenie materialnych środków potrzebnych w działaniu. Powoduje to (lub jest zwrotnie powodowane – źródło i skutek) zaburzenia poczucia własnej wartości, brak wiary w siebie i postrzeganie własnej osoby jako jednostki uzależnionej, zdominowanej i zajmującej podrzędną pozycję wśród innych (marginalizacja społeczna), oraz poczucie zdominowania własnego życia i działania przez los (zewnętrzne poczucie kontroli).

Skutkuje to ukształtowaniem się postawy pokory, poddania się i ostatecznie wykreowaniem osobowości zależnej (Radochoński 2000, s. 45–49), indolentnej, nietwórczej. Decyduje również o ograniczeniu rozwoju potencjału życiowego jednostki i przekłada się na jej swoiste funkcjonowanie społeczne, nieraz – choć niekiedy obejmując też funkcjonowanie określonych grup społecznych czy środowisk lokalnych (zmarginalizowanych); wówczas bezradność nabiera wymiaru społecznego (Pilch 2005, s. 11).

Wymiar społeczny i psychologiczny (indywidualne funkcjonowanie) bezradności są immanentnie ze sobą powiązane, gdyż poczucie bezradności przekształca się w swoiste działanie społeczne, a w zasadzie brak działania konstruktywnego i kreacyjnego, ograniczając zdolności emancypacyjne jednostki i możliwość wzbudzania czy organizowania „sił społecznych”, które mogą zmienić kształt strukturalnych podziałów społecznych (społeczne możliwości eliminacji nierówności społecznych).

MECHANIZMY WYZNACZAJĄCE SPOŁECZNĄ (ŻYCIOWĄ) BEZRADNOŚĆ CZŁOWIEKA

Niewątpliwie sposób radzenia sobie z wymaganiami i oczekiwaniami społecznymi oraz sposób funkcjonowania w codziennym życiu wyznaczany jest wieloma mechanizmami społecznymi i kulturowymi (zob. Pilch 2005). U ich podłoża znajdujemy zawsze pewne mechanizmy psychologiczne, wśród których podkreślić należy dwa nieodłącznie ze sobą powiązane, a więc mechanizmy kontroli i wyuczonej bezradności.

Zjawisko kontroli jako podstawa samoregulacji i organizacji działania

Poczucie kontroli stanowi mechanizm „zarządzający” ludzkim działaniem (procesy regulacji), pierwotnie ukierunkowanym przez autorefleksyjną rekonstrukcję doświadczenia życiowego i przyjęte standardy postępowania. Zjawisko kontroli opisywane jest w kategoriach kontroli spostrzeganej (przekonania, zgeneralizowane oczekiwania i aktualne poczucie kontroli czy poczucie własnej skuteczności – Rotter 1966) i kontroli sprawowanej (realnej, faktycznie realizowanej vs wyuczonej bezradności – Seligmann 1975; Kofta i in. 1998), czyli wiążącej się z rzeczywistością kontrolą działania.

Poczucie kontroli – wewnętrznej vs zewnętrznej – różnicuje wyraźnie społeczne i indywidualne funkcjonowanie jednostki, w kierunku zdecydowanie lepszego przystosowania i zdolności autokreacyjnych, wyznaczając orientację na działanie osób o wewnętrznej kontroli wzmocnień (Wysocka, 2005a), zaś orientację na stan osób o zewnętrznym poczuciu kontroli. Przy czym wskazuje się, iż długotrwała deprywacja poczucia kontroli, wyznaczając defensywną orientację na stan, stanowi podstawę wyuczonej bezradności.

Zjawisko wyuczonej bezradności

Naturalnym zjawiskiem w działaniu człowieka jest orientacja na kontrolę, ale w specyficznych warunkach jednostka ją traci, co zależy od charakteru doświad-

czeń socjalizacyjnych w sensie ogólnym, w których wystąpił deficyt sytuacji, gdzie jednostka ją sprawowała. Może to zależeć zarówno od charakteru sytuacji, która naturalnie jest niekontrolowalna, jak i właściwości jednostki, np. niedostatecznych kompetencji dla poradzenia sobie z problemem.

Z pedagogicznego punktu widzenia wychowanie o cechach nadopiekuńczości, niekreujące samodzielności i zaradności dziecka, stanowi o doświadczeniach życiowych jednostki z dominującą komponentą braku kontroli nad zdarzeniami. Sytuacja szkolna dziecka, w której nie rozumie ono materiału nauki szkolnej, ale próbuje usilnie z nim sobie poradzić, ponosząc jednak ciągle porażki, także należy do sytuacji, w których dziecko ma poczucie braku kontroli (sprawstwa).

W efekcie powoduje to trwałą zmianę zachowania, którą określa się syndromem wyuczzonej bezradności, opisanym przez Martina E.P. Seligmana (1975). Syndrom ten charakteryzuje występowanie następujących elementów:

- a) deficyt motywacyjny (spadek tendencji do inicjowania działania, apatia),
- b) deficyt emocjonalny (pogorszenie nastroju, nastrój depresyjny),
- c) deficyt poznawczy, asocjacyjny (obniżenie zdolności do samodzielnego radzenia sobie z problemami w sytuacjach dotąd kontrolowanych, powodujące trudność dostrzegania związków między własnym działaniem a jego następstwami – generalizacja).

W efekcie powtarzania się tego rodzaju sytuacji jednostka uczy się braku kontyngencji między własnymi działaniami a jego następstwami, czyli powstaje zgeneralizowane poczucie braku kontroli, przenoszone na nowe sytuacje zadaniowe.

Efekt ten można także przypisać stosowaniu strategii samoutrudniania, występującego w funkcji ochrony samooceny po serii doznanych porażek, co pozwala jednostce przenieść za nie odpowiedzialność na brak dostatecznego wysiłku włożonego w podjęte działania, a nie przypisywać ich brakowi własnych kompetencji czy zdolności. Wyuczona bezradność jest w takim ujęciu ustabilizowaną i utrwaloną orientacją na stan, wzbudzoną serią niepowodzeń w jakiejś dziedzinie, przejawiającą się w fiksacji na negatywnych doświadczeniach i w postaci tzw. zdegenerowanej intencji, czyli chęci zmiany własnej sytuacji, ale pozbawionej elementów jej planowania, przygotowania zoperacjonalizowanego scenariusza i zorganizowania.

Konkludując, wyuczona bezradność powoduje następujące konsekwencje:

- a) kompulsywne koncentrowanie się na negatywnych doświadczeniach, apatię, stany depresyjne (aspekt emocjonalny),
- b) dezorganizację działania – zdegenerowana intencja, pogorszenie się poziomu wykonania nowych zadań (aspekt behawioralny),
- c) wyczerpanie umysłowe, spadek inicjatywy poznawczej, wynikający z „produkowania” nowych hipotez rozwiązania problemu, jednakże nieskutecznych, oraz redukcję zasobów poznawczych, np. uwagi, pamięci, koncentracji (aspekt poznawczy).

Wszystko to przekłada się na zgeneralizowane oczekiwanie braku kontroli w przyszłości, a więc bierność i pasywność wobec pojawiających się naturalnie problemów życiowych.

SPOŁECZNE MECHANIZMY BIERNOŚCI I PRZYWRACANIA KONTROLI – PARADOKS ADAPTACYJNY

Większość mechanizmów społecznej bierności można umiejscowić w strukturalno-kulturowym nurcie wyjaśniania mechanizmów adaptacji, ale choć niewątpliwie te wzajemnie się wyznaczają, nieco inne proponują wyjaśnienia pasywnych postaw społecznych.

Mechanizm strukturalno-stratyfikacyjny (Merton 1982; Siemaszko 1993) wiąże się z kulturowym dzieczeniem pewnych właściwości osobowościowych na skutek społecznego położenia grupy (pozycja społeczna) i przynależności jednostki. W myśl założeń koncepcji Roberta K. Mertona, struktura społeczna wyznacza zakres możliwości realizowania kulturowo określonych celów (sukces, powodzenie).

Mechanizmy adaptacji – społecznie pożądane (konformizm) i dewiacyjne (wycofanie, bunt, innowacja i rytualizm), zależne są od pozycji zajmowanej w strukturze społecznej determinującej ich charakter. Wśród tych mechanizmów społeczną bierność wyznaczają niewątpliwie dwa typy przystosowania:

- rytualizm, który jest sposobem radzenia sobie z nierozwiązywalnymi problemami przez redukcję aspiracji („poprzestanie na małym”),
- wycofanie, które wiąże się z rozwiązaniem uciezkowym, a więc poszukiwaniem sposobów „zagłuszania problemów” i eliminacji ich z „pola psychologicznego” („problem nie istnieje, jeśli się nim nie zajmujemy”).

Mechanizmy stygmatyzacji (napiętnowania) i autostygmatyzacji (autonapiętnowania), czyli „samospełniające się proroctwo” (Goffman 2005), wynikają ze społecznego przypisania jednostce „etykiety” osoby niezdolnej do skutecznego działania, co wyznaczają społeczne stereotypy określające pewne właściwości osób przynależących do określonej kategorii społecznej (zwykle słabszej lub mniejszościowej). Autostygmatyzacja wynikać może ze specyficznego typu socjalizacji i wychowania w rodzinie, który określa kształtującą się w niej jednostkę jako osobę niesamodzielną, nieautonomiczną, niezdolną do samokontroli. Kontrolę nad nią przejmują nadopiekuńcze, zbyt wymagające czy też deprecjonujące jej wartość otoczenie.

Przypisane jednostce piętno, na skutek niemożności obrony przed nim ze względu na brak doświadczeń związanych ze zdolnością do sprawowania kontroli nad własnymi doświadczeniami lub ponoszonymi niepowodzeniami w działaniu w związku z brakiem kompetencji stanowiących efekt tego typu wychowania – uwewnętrznia się. Stanowi potwierdzenie dla otoczenia, że „miało rację” (usprawiedliwianie własnych działań stygmatyzujących), a dla jednostki dowód, że przypisana jej etykieta jest słuszna, więc nie ma sensu z nią „walczyć” (samospełniające się proroctwo).

Mechanizm sprawiedliwej vs niesprawiedliwej alokacji dóbr (konkretyzujący się zwykle w postaci nepotyzmu) wynika z podziałów społecznych o charakterze stratyfikacyjnym, gdzie rządzi reguła „sukces odnoszą ci, którzy mają władzę lub znajomości”, i potwierdzany jest psychologiczną koncepcją „sprawiedliwego świata” (Lerner 1975, 1977, 1980), w którym każdy ma to „na co zasługuje” ze względu na swe osobiste lub zapożyczony atrybuty. Przekonanie, że świat rządzi się regułami „siły, władzy i układów” ogranicza tendencje emancypacyjne. Ogranicza tym samym aktywność ukierunkowaną na zmianę własnego położenia, bo przecież „na układy nie ma rady”. Stanowi zatem podstawę wykreowania osobowości zewnętrzsterowanej, zależnej i pogodzonej z przypisanym i „danym jej z góry losem”.

Mechanizm rywalizacji o ograniczone zasoby wywieść można z poprzednich koncepcji. Wiąże się on – w kontekście funkcjonowania jednostki posiadającej takie przekonanie – z nadmiernymi wymaganiami, które trzeba spełnić, by odnieść sukces. Skutkiem tego jest pogorszenie się funkcjonowania psychicznego, wynikającego ze stałego zagrożenia powstającego z niepewności co do posiadania odpowiednich zasobów, by „utrzymać” zajmowaną pozycję.

W świecie rządzonym regułą rywalizacji funkcjonuje przekonanie, iż wygrywają „silniejsi” i „bardziej zasobni w kompetencje”, co determinuje przyjęcie strategii rezygnacyjnej (pasywnej) przez tych, którzy nie mają poczucia przynależności do tej kategorii (grupy zmarginalizowane społecznie). Dla tych ostatnich pozostaje poszukiwanie alternatywnych rozwiązań, które wiążą się ze strategią zmiany społecznych lub ekonomicznych warunków własnego nieuprzywilejowanego położenia (np. ucieczka z kraju).

Zmiana przestrzeni, miejsca i warunków społeczno-gospodarczych stanowi tu jedyny sposób na przywrócenie poczucia kontroli, co w dłuższej perspektywie jest rozwiązaniem pozornym, gdyż dokonana zmiana niesie za sobą też konsekwencje negatywne w sensie psychologicznego funkcjonowania (konieczność adaptacji do nowych warunków, do czego, jak wiemy, jednostka z utrwalonym syndromem wyuczony bezradności ma ograniczone kompetencje).

Przyjęcie strategii aktywnej, opozycyjnej, buntowniczej – z racji jej zwykle negatywnego charakteru (brak kompetencji dla przyjęcia konstruktywnej postawy) – decyduje o przedmiocie silnej społecznej repulsji, której funkcję stanowi ochrona własnej uprzywilejowanej pozycji, stąd naznaczenie i nasilenie sankcji, uprawomocnionych kulturowo, wtórnie marginalizujących jednostki zbuntowane.

Przyjęcie strategii ucieczkowej vs buntowniczej (w ich negatywnych formach) powoduje różne konsekwencje, zależne od poziomu zaburzeń kontroli i wyuczony bezradności, gdyż zmiana „miejsca” zwykle nie wystarczy, by je wyeliminować (przeniesienie w nowe warunki funkcjonowania jest źródłem nowych problemów adaptacyjnych). Mechanizmy społecznej dezadaptacji są bowiem już na tyle utrwalone, iż strategie rezygnacyjno-ucieczkowe zwykle pogłębiają procesy destrukcyjne (paradoks adaptacyjny polegający na tym, że zmiana warunków, stanowiących pierwotnie podłoże zaniku poczucia kontroli i wyuczony bezradność, na takie, które teoretycznie stanowią o możliwości przywrócenia kontroli i eliminacji postaw bezradnościowych – nie jest skuteczna).

Postawa buntownicza zaś powoduje społeczną konsolidację i solidarne przeciwstawienie się „działaniom szkodliwym społecznie”, wymuszając na jednostce reaktywne zachowania zgodne z piętnem (samospelniające się proroctwo), co powoduje, iż cel, jakim jest zmiana własnego społecznego położenia, nie zostaje osiągnięty.

WYBRANE EMPIRYCZNE EGZEMPLIFIKACJE PSYCHOSPOŁECZNYCH KONSEKWENCJI DEPRYWACJI KONTROLI I WYUCZONEJ BEZRADNOŚCI – PERSPEKTYWA STUDENTÓW I MŁODYCH DOROSŁYCH

Warunki funkcjonowania młodych ludzi (młodzieży i młodych dorosłych) w sytuacji transformacji powodują przedłużające się moratorium w poszukiwaniu własnej tożsamości (Erikson 2004), stanowiąc o zdeprecjonowaniu możliwości jej konstruowania. Stąd młodzi

ludzie mogą doświadczać kryzysu w wartościowaniu (podstawa kryzysu tożsamości) lub reaktywnie przyjmować negatywne nastawienia wobec rzeczywistości i własnej osoby. Wynika to częściowo z „wymuszonego wyboru” patologizujących i destruktywnych strategii rozwiązywania własnych problemów.

Przyjmując to założenie, sprawdzono kilka hipotez dotyczących różnicowania sposobu funkcjonowania młodzieży studenckiej i młodych ludzi doświadczających w swym życiu codziennym frustracji w zakresie realizacji roli zawodowej (niemożność znalezienia pracy w ogóle lub pracy zgodnej z wyuczonym zawodem i osobistymi preferencjami w perspektywie kilku lat po ukończeniu studiów). Dotyczyły one następujących zakresów:

- a) poziomu i wymiaru kryzysu w wartościowaniu,
- b) strategii radzenia sobie z problemami życiowymi (strategie pasywizujące, z brakiem kontroli i wyuczony bezradnością vs strategie aktywizujące związane ze sprawowaniem kontroli i poczuciem sprawstwa),
- c) nastawienia wobec siebie i świata jako konsekwencja doświadczeń życiowych.

Przeprowadzone w latach 2003–2005 badania miały zarówno charakter sondażowy, z wykorzystaniem techniki ankietowej (ankieta audytoryjna), jak i ze względu na realizowany cel – diagnostyczny z elementami weryfikacji, na ograniczonej terytorialnie próbie (aglomeracja śląska). Badania zrealizowano wśród młodzieży akademickiej (studentów pedagogiki – N = 212; zob. Wysocka 2005b) i młodych dorosłych, z wykształceniem wyższym zarówno humanistycznym, jak i technicznym – do 30 lat (N = 236; zob. Wysocka 2006), z których wybrano osoby doświadczające problemów z adaptacją zawodową (N = 24).

Badania dotyczące funkcjonowania młodych dorosłych prowadzono częściowo w ramach zajęć proseminaryjnych i seminarium magisterskiego w 2005 r. (od marca do lipca), zaś dobór próby miał charakter incydentalny warunkowany miejscem zamieszkania osób prowadzących badania. Do analiz włączono jedynie wyniki zebrane na terenie województwa śląskiego.

Kryzys w wartościowaniu – perspektywa młodzieży studenckiej vs młodych dorosłych

Pojęcie kryzysu w interesującym mnie ujęciu związane jest najczęściej z okresem przełomu, czyli uzyskiwaniem nowych jakości rozwojowych, poszerzających perspektywy i zmieniających kierunek rozwoju. Zawężony jest on jednak jedynie do rozwoju psychicznego i społecznego jednostki, ujętego w kategoriach wartościowania.

W celu określenia znaczenia sytemu wartości w kreowaniu własnego życia posłużono się Kwestionariuszem do Badania Kryzysu w Wartościowaniu (KKW). Służy on do badania trudności i zaburzeń w procesie wartościowania (Oleś 1989).

Badanie KKW prowadzi do uzyskania jednego wyniku ogólnego, określającego poziom kryzysu, oraz wyników w 4 podskalach, służących do badania głównych objawów kryzysu:

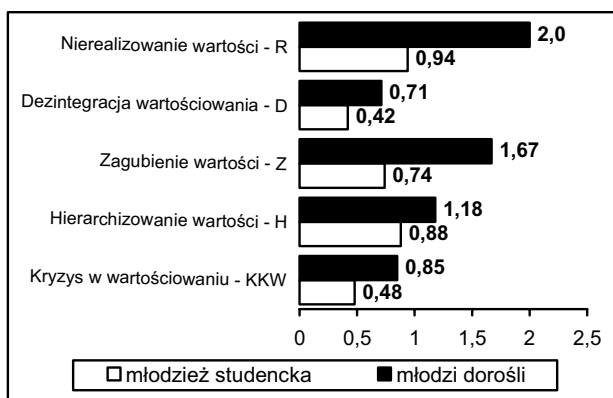
- H: trudność uporządkowania systemu wartości w hierarchię,
- Z: poczucie zagubienia wartości,
- D: dezintegracja wartościowania,
- R: poczucie niezrealizowania wartości.

Uzyskane wyniki w zakresie poziomu i wymiarów kryzysu w wartościowaniu w obu próbach porównawczych przedstawiono w tabeli 1 i na wykresie 1.

Tabela 1. Poziom i wymiary doświadczanego kryzysu w wartościowaniu przez młodzież studencką (N = 212) i młodych dorosłych z problemami adaptacji zawodowej (N = 24)

Wymiar kryzysu w wartościowaniu	Młodzież studencka				Młodzi dorośli			
	N	Proporcja	W:N	Ranga	N	Proporcja	W:N	Ranga
Ogólny poziom kryzysu (KKW) – niski – N (steny 1–5) – wysoki – W (steny 6–10) Razem	143 69 212	0,67 0,33 1,0	0,48 – –	– – –	13 11 24	0,54 0,46 1,0	0,85 – –	– – –
Trudność uporządkowania systemu wartości w hierarchię (H) – niski – N (steny 1–5) – wysoki – W (steny 6–10) Razem	113 99 212	0,53 0,47 1,0	0,88 – –	2 – –	11 13 24	0,46 0,54 1,0	1,18 – –	3 – –
Poczucie zagubienia wartości (Z) – niski – N (steny 1–5) – wysoki – W (steny 6–10) Razem	122 90 212	0,58 0,42 1,0	0,74 – –	3 – –	9 15 24	0,375 0,625 1,0	1,67 – –	2 – –
Dezintegracja wartościowania (D) – niski – N (steny 1–5) – wysoki – W (steny 6–10) Razem	149 63 212	0,70 0,30 1,0	0,42 – –	4 – –	14 10 24	0,58 0,42 1,0	0,71 – –	4 – –
Poczucie niezrealizowania wartości (R) – niski – N (steny 1–5) – wysoki – W (steny 6–10) Razem	109 103 212	0,51 0,49 1,0	0,94 – –	1 – –	8 16 24	0,33 0,67 1,0	2,00 – –	1 – –

Wykres 1. Różnicowanie poziomu kryzysu w wartościowaniu i jego wymiarów wśród młodzieży studenckiej (N = 212) i młodych dorosłych (N = 24) – stosunek wyników wysokich do niskich (W:N)



Poziom doświadczanego kryzysu w wartościowaniu wyraźnie różnicuje studentów i osoby z problemami w adaptacji zawodowej w kierunku znacząco większych problemów w tym zakresie widocznych w grupie młodych dorosłych, nierealizujących własnego potencjału, w rozwój którego włożyli wiele wysiłku (wykształcenie wyższe), a którego nie mogą realizować ze względów obiektywnych (ograniczony rynek pracy).

Zaznaczyć trzeba, iż różnica ta wyznaczana jest głównie dwoma wymiarami kryzysu w wartościowaniu, czyli poczuciem niezrealizowania wartości (R) i ich zagubieniem (Z). Również w pozostałych wymiarach wartościowania, a więc dezintegracji wartościowania (D) i hierarchizowaniu wartości (H), większe problemy widoczne są u osób, które nie realizują roli zawodowej. To oczywistość, gdyż problemy z wartościowaniem w różnych jego zakresach wzajemnie się warunkują.

Wydaje się jednak, iż dwa najbardziej różnicujące grupy porównawcze wymiary, stanowią swoisty skutek sytuacji życiowej młodych ludzi. Ze względu na trudności z podjęciem roli zawodowej znacznie gorzej funkcjonują oni także w innych rolach, przy czym – jak twierdzą – często ogranicza to podejmowanie przez

nich decyzji życiowych w zakresie inicjowania innych ról (np. założenie rodziny, decyzja dotycząca posiadania dzieci). Młodych ludzi cechuje bowiem racjonalizm w zakresie podejmowania decyzji życiowych, za które chcą być w pełni odpowiedzialni, zaś ich życie winno być w pełni samodzielne. Stąd tendencja do planowania własnego życia zgodnie z warunkami życia, jakie są dla nich dostępne (nie mają poczucia „jakoś się wszystko samo ułoży”).

Poczucie niezrealizowania uznawanych wartości zdaje się wynikać bezpośrednio z doświadczeń życiowych o różnym charakterze. Jednakże w badaniu analizowano ten wymiar w kontekście adaptacji zawodowej, która wyraźnie stanowi ważną dominantę w systemie uznawanych wartości, powodując w sytuacji niemożności jej realizowania zaburzenia w całym systemie.

Poczucie to wynika z uświadomienia sobie rozbieżności między akceptowanymi wartościami a rzeczywistym działaniem, którego zdecydowanie wyraźniej doświadczają osoby, których realizacja roli zawodowej została obiektywnie zablokowana (pomimo usilnych starań ukierunkowanych na podjęcie pracy). Skutkuje to poczuciem rozczarowania i niespełnienia ważnych życiowo zadań, poczuciem bycia w niewłaściwym miejscu, bądź też pełnienia niewłaściwych ról.

Efektom tych rozczarowań mogą być problemy z samooceną (zaniżona, negatywna), gdyż własne nieskuteczne działanie może być postrzegane jako wynik niedostatecznych własnych kompetencji. Wyznacza to niską moc regulacyjną uznawanego systemu wartości (wartości nierealizowane nie stanowią podstawy motywacyjnej ludzkiej aktywności), co wynikać może z braku realizacji wartości preferowanych i zgodnych z predyspozycjami jednostki (potencjał zawodowy).

Poczucie zagubienia wartości, jako drugi z ważnych wymiarów kryzysu wartościowania różnicujący obie grupy (wykres 1), wiąże się z procesem przewartościowania. Polega to zarówno na odkrywaniu nowych wartości, jak i na odchodzeniu od wartości uznawanych. Oczywistym jest, iż każda zmiana w indywidualnym systemie wartościowania wywołuje poczucie niepo-

koju, gdyż wiąże się to najczęściej z przekonaniem centralnymi i indywidualnie znaczącymi, które muszą zostać poddane konfrontacji z nowymi propozycjami docierającymi do jednostki.

Klimat, w jakim się ów proces dokonuje, determinuje zaburzenia rozwoju przez poziom wzbudzanego stresu i poczucie zagrożenia (narzucanie i nacisk zewnętrzny), bądź też może prowadzić do rozwoju i wzrostu (atmosfera bezwarunkowej akceptacji). Młodzi dorośli doświadczający frustracji zawodowej niewątpliwie odczuwają wysoki poziom niepewności w zakresie cenionych wartości i ideałów, których realizować nie mogą. Może to zgeneralizować się w formę dyskredytowania uznawanych dotąd wzorów życia (zablokowanych w realizacji), wynikających z poczucia utraty ich znaczenia, załamania się racjonalnych i afektywnych ich uzasadnień (rozczarowanie). Towarzyszyć temu musi przekonanie o wyborze niewłaściwych celów życiowych lub sposobów ich realizacji, a tym samym poczucie konieczności dokonania zmian w życiu, w celu przywrócenia kontroli nad nim, co stanowi podstawową potrzebę (i wyznacznik) „dorosłego życia”.

Trudno tu o tzw. pewne wnioski, ale uprawniona wydaje się konstatacja, iż zablokowanie możliwości realizowania wartości związanych z rolą zawodową, do której młodzi ludzie czują się wystarczająco przygotowani oraz zdobycie kompetencji zawodowych, w które włożyli wiele wysiłku, musi rodzić poczucie niesprawiedliwości i doświadczanie niekorzystnych stanów frustracyjnych, przekładających się na problemy w zakresie zarówno ewaluacji świata, jak i własnej osoby.

Doświadczanie stanów frustracyjnych wiąże się z doznawaniem sytuacji dysonansowych w odniesieniu do własnych kompetencji (samoocena) czy sposobu „urządzenia świata” (niesprawiedliwość). Dysonans ów musi być w jakiś sposób redukowany, zaś sposoby rozwiązania sytuacji dysonansowych mogą przyjmować charakter konstruktywny (zmierzenie się z problemem) lub destrukcyjny (unikanie rozwiązania lub ucieczka od problemu).

Wydaje się, iż konstruktywne sposoby redukcji dysonansu przez jednostkę dokonującą nieskutecznych prób podjęcia roli zawodowej zostają w pewnym momencie wyczerpane. Wówczas jednostka szuka zastępczych i pozornych sposobów redukcji napięć wynikających z sytuacji dysonansowych, które to

założenie także sprawdzono (zob. strategię radzenia sobie).

Strategie radzenia sobie z problemami życiowymi – perspektywa studentów i młodych dorosłych

W celu określenia preferowanych przez młodzież akademicką strategii radzenia sobie z problemami skonstruowano autorską Skalę Umiejętności Radzenia Sobie w Sytuacjach Kryzysowych. Kierowano się tu koncepcjami opisującymi dwie wiodące strategie – ataku i wycofania (pozytywne lub negatywne w kontekście przyjętego kierunku działania i potencjalnych skutków rozwojowych) (Ostrowska 1998), oraz autorskimi sposobami radzenia sobie z problemami formułowanymi przez badanych (badania pilotażowe).

Skala miała charakter skali skumulowanych ocen i składała się z 31 pozycji (z czterostopniową skalą typu stopnie zgody), pozwalających zidentyfikować cztery podstawowe strategie radzenia sobie:

a) działania konstruktywne, których celem i funkcją jest konstruktywne rozwiązanie problemów (autorefleksja, doskonalenie siebie, rozwijanie zainteresowań, pasji, aktywność fizyczna);

b) ucieczka bezpośrednia, bierność, zagłuszanie problemów, których funkcję stanowi obrona przed negatywnymi następstwami frustracyjnych doświadczeń (mechanizmy obronne, wycofanie, emocjonalne dystansowanie się – bierność, ucieczka w zabawę i towarzystwo innych, ucieczka w marzenia, rozładowanie napięć przy pomocy środków odurzających, myśli samobójcze);

c) ucieczka pośrednia, aktywna, poszukiwanie rozwiązań zastępczych, której funkcję stanowi rozładowanie napięć emocjonalnych, ale mające charakter poszukiwania celów zastępczych poprzez realizację własnych potencjałów w innych sferach (mechanizmy obronne, zastępowanie, intelektualne dystansowanie się – działanie na rzecz innych ludzi, ucieczka w religię i ideologię, bezrefleksyjny conformizm);

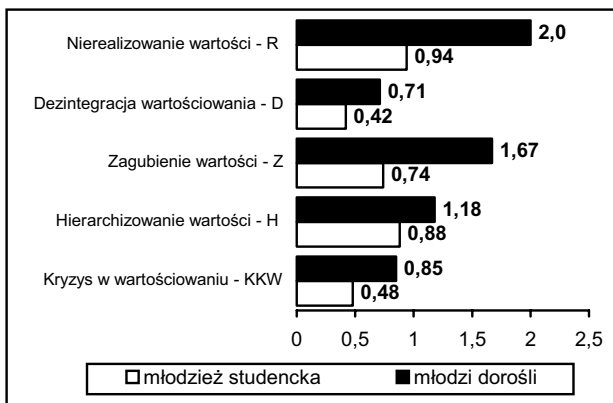
d) wsparcie społeczne – wiąże się z poszukiwaniem wsparcia w rozwiązywaniu doświadczanych problemów w dostępnej sieci społecznej, wynikając ze świadomości niewystarczających własnych kompetencji do ich rozwiązania (bezpośrednie szukanie pomocy u innych – przyjaciele, rodzice, nauczyciele, inne autorytety, „układy”).

Wyniki analizy przedstawiono w tabeli 2 i na wykresie 2.

Tabela 2. Strategie radzenia sobie z problemami życiowymi wybierane przez młodzież studencką (N = 212) i młodych dorosłych (N = 24)

Rodzaj Wybranej strategii	Młodzież studencka				Młodzi dorośli			
	N	Proporcja	W:N	Ranga	N	Proporcja	W:N	Ranga
Wsparcie społeczne								
– wyniki niskie (N)	82	0,39	1,59	1	5	0,21	3,8	1
– wyniki wysokie (W)	130	0,61			19	0,79		
Razem	212	1,0	–	–	24	1,0	–	–
Działania konstruktywne								
– wyniki niskie (N)	86	0,41	1,47	2	14	0,58	0,71	4
– wyniki wysokie (W)	126	0,59			10	0,42		
Razem	212	1,0	–	–	24	1,0	–	–
Ucieczka pośrednia, aktywna								
– wyniki niskie (N)	94	0,44	1,25	3	11	0,46	1,18	3
– wyniki wysokie (W)	118	0,56			13	0,54		
Razem	212	1,00	–	–	24	1,0	–	–
Ucieczka bezpośrednia								
– wyniki niskie (N)	108	0,51	0,96	4	9	0,375	1,67	2
– wyniki wysokie (W)	104	0,49			15	0,625		
Razem	212	1,0	–	–	24	1,0	–	–

Wykres 2. Strategie radzenia sobie z problemami życiowymi oraz ich konsekwencje (kontrola vs wyuczona bezradność) młodzieży studenckiej (N = 212) i młodych dorosłych (N = 24) – stosunek wyników wysokich do niskich (W:N)



Różnice w zakresie wybieranych strategii radzenia sobie w obu porównywanych grupach są wyraźne. Pokazuje to zatem, że adaptacja zawodowa determinuje sposób funkcjonowania jednostki w życiowo trudnych sytuacjach. Charakter tych różnic wskazuje na destrukcyjną funkcję dezadaptacji zawodowej, która generalizuje się na inne aktywności życiowe. Może ona stanowić o przyjęciu dominującej, bezradnościowej postawy wobec własnych problemów. Znacząco rzadziej bowiem wybierane są przez osoby nie realizujące się w roli zawodowej strategie konstruktywnego radzenia sobie (pokonywanie problemów).

Z kolei znacząco częściej podkreślane jest znaczenie wsparcia społecznego, co jednak ma tu wymiar (zweryfikowany dodatkowym pytaniem wskaźnikowym) negatywny, gdyż wiąże się z dominującym przekonaniem o przeważającej roli tzw. układów dla realizacji zakładanych celów (znajomości, nepotyzm), zaś niewielkim znaczeniem zarówno formalnych (wyszkolenie), jak i nieformalnych (osobowych) kompetencji, jako podstawy znalezienia swego miejsca na rynku pracy.

W takiej sytuacji nie dziwi fakt, iż doświadczane frustracje są rozładowywane w formie ucieczkowej, pozornej, służącej jedynie rozluźnieniu negatywnych emocji i usunięciu problemu z pola psychologicznego (ucieczka bezpośrednia).

Zagrożenie dla ogólnego funkcjonowania jednostki z problemami zawodowymi widoczne jest także w innym aspekcie, co wiąże się ze specyficznym tu ujętą generalizacją pasywnych postaw na inne sfery życia. Wynika ona z mniej wyraźnej w tej grupie tendencji do poszukiwania alternatywnych sposobów realizacji własnych potencjałów (ucieczka aktywna), która ma charakter rezygnacji tzw. pozytywnej (Ostrowska 1998). W kontekście aktywności zawodowej wyraźnie zaznacza się w badanej próbie niechęć do poszukiwania innych, alternatywnych form pracy (zafiksowanie na poszukiwaniu pracy odpowiadającej wyłącznie wyuczonemu zawodowi).

Jest to psychologicznie zrozumiałe (mechanizm samoutrudniania), gdyż zabezpiecza jednostkę przed doświadczaniem potencjalnych frustracji związanych z porażką na innych polach, a jednocześnie stanowi paradoksalną formę obrony przed zagrożeniem poczucia własnej wartości. Niechęć do podejmowania ról zawodowych nieodpowiadających posiadanemu przygotowaniu i kompetencjom wiąże się bowiem

z poczuciem deprecjacji własnej osoby w sytuacji podjęcia pracy „poniżej własnych kompetencji”, gdyż stanowiłoby to źródło dodatkowej frustracji w zakresie ewaluacji siebie.

Podsumowując, badane osoby doświadczające frustracji w pełnieniu ról zawodowych wybierają częściej strategie świadczące o postawach bezradnościowych. Wskazuje to, iż sytuacja ta stanowić może w dłuższej perspektywie podstawę ukształtowania się wyuczonej bezradności (zgeneralizowana właściwość osobowościowa). Osoby te w mniejszym stopniu cechuje działanie, które jest wewnętrznie przez nie kontrolowane (mniejsze poczucie sprawstwa, kontrola zewnętrzna).

Wnioskowanie to jest jedynie hipotetyczne, gdyż zarówno liczebność próby (N=24), jak i przyjęte założenia metodologiczne (sposób analizy) nie uprawniają do weryfikowania przedstawianych hipotez jako „pewnych”. Wskazują jednak na pewne specyficzne sposoby funkcjonowania tej grupy, które lokować można w koncepcjach kontroli i wyuczonej bezradności, ale wymagają one pogłębionych badań i analiz (także w dłuższej perspektywie czasowej).

Nastawienia wobec siebie i świata – perspektywa studentów i młodych dorosłych

W kwestionariuszu ankiety umieszczono pytania, których celem była identyfikacja deklarowanych przez respondentów nastawień wobec siebie i otaczającego świata. Kierowano się tu założeniami analizy transakcyjnej. Wskazuje się w niej cztery pozycje życiowe, które przyjmuje człowiek w swoim życiu, a stanowią one swoiste konsekwencje rozwojowe wynikające z dominujących doświadczeń życiowych jednostki.

Analiza transakcyjna podaje następującą klasyfikację nastawień życiowych (Harris 1987, s. 58–70), kształtujących się w trakcie rozwoju osobniczego, które uwzględniają stosunek do własnej osoby i innych, czy szerzej ujmując – świata:

a) postawa pozytywna-rozwojowa (*Ja jestem OK., ty jesteś OK.*), która wiąże się z konformizmem (mechanizm adaptacji społecznej), czyli pozytywnym przystosowaniem;

b) postawy dezintegrujące rozwój:
– dezintegracja jednostkowa (*Ja nie jestem OK., ty jesteś OK.*) związana z neurotyzmem, samooskarżaniem, wyznaczająca dezintegrację na poziomie jednostkowym;

– dezintegracja wielopoziomowa (*Ja nie jestem OK., ty nie jesteś OK.*) związana z postawą nihilizmu, wycofania, abnegacji, cechująca jednostki „podwójnie przegrane”, determinująca dezintegrację zarówno jednostkową (agresja przemieszczona, dewaloryzacja siebie), jak i społeczną (dewaloryzacja świata),

– dezintegracja relacji „ja-świat” (*Ja jestem OK., ty nie jesteś OK.*) związana z postawą egocentryzmu, agresją skierowaną na zewnątrz i buntem przeciw światu, mogącym wyznaczać tendencję do jego dekonstrukcji.

Wyniki uzyskane z porównania obu grup przedstawiono w tabeli 3 i na wykresie 3.

Różnice w obrębie postaw życiowych obu grup porównawczych nie są zbyt wyraźne. To oczywiste, gdyż zgeneralizowana postawa życiowa, czyli ogólne nastawienie wobec własnej osoby, otaczającego świata oraz relacji, jaka łączy jednostkę ze światem, tworzy się w toku całego życia (perspektywa całej biografii) i wynika z doświadczeń życiowych lokowanych w róż-

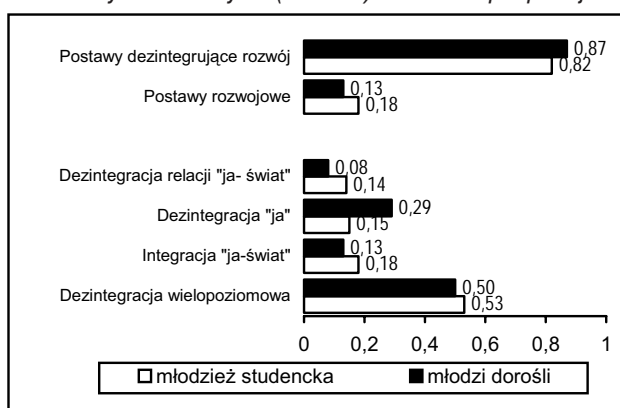
nych sferach. W myśl założeń analizy transakcyjnej dominujące dla kształtowania się postawy życiowej są doświadczenia zdobyte we wczesnym dzieciństwie.

Analizowany w tym artykule zakres perspektywy życiowej ograniczony został do czasu studiów i kilku lat po ich ukończeniu.

Tabela 3. Hierarchia postaw życiowych wybieranych przez młodzież studencką (N = 212) i młodych dorosłych (N = 24)

Typ postawy życiowej	Młodzież studencka			Młodzi dorośli		
	N	Proporcje	Ranga	N	Proporcje	Ranga
Dezintegracja wielopoziomowa <i>Ja nie jestem OK. – wy nie jesteście OK.</i>	113	0,53	1	12	0,50	1
Integracja „ja-świat” <i>Ja jestem OK. – wy jesteście OK.</i>	38	0,18	2	3	0,13	3
Dezintegracja „ja” <i>Ja nie jestem OK. – wy jesteście OK.</i>	31	0,15	3	7	0,29	2
Dezintegracja relacji „ja-świat” <i>Ja jestem OK. – wy nie jesteście OK.</i>	30	0,14	4	2	0,08	4
Razem	212	1,0	-	24	1,0	-

Wykres 3. Hierarchia postaw życiowych wśród młodzieży studenckiej (N = 212) i młodych dorosłych (N = 24) – rozkład proporcji



Można jednak zauważyć pewne specyficzne prawidłowości, które z jednej strony są oczywiste, ale z drugiej paradoksalne. Analiza postaw życiowych obu grup wskazuje na ich ogólną dysfunkcjonalność (dominacja dezintegracji wielopoziomowej), co stanowiło przedmiot analizy innych opracowań autorki (Wysocka 2005b, 2006). Wydaje się jednak, iż zróżnicowanie międzygrupowe pozostałych typów nastawień jest interesujące, choć z podanych wcześniej powodów jedynie hipotetyczne. Oczywistym bowiem jest, iż w mniejszym stopniu młodzież zdeprecjonowana w zakresie realizacji roli zawodowej czuje się zintegrowana i zharmonizowana ze sobą i z otaczającym światem.

Jednakże źródła tego wydają się – w myśl koncepcji kontroli i wyuczonej bezradności – w pewnym stopniu „alogiczne” w kontekście lokowania winy i odpowiedzialności za doświadczane porażki. Chroniąc bowiem poczucie własnej wartości, bardziej skłonni jesteśmy – przy uprawnionym założeniu w przypadku ludzi wykształconych (i mających świadomość posiadania kompetencji zawodowych, co badani deklarują w swoich wypowiedziach) – lokować winę na zewnątrz (postawa *Ja jestem OK., wy nie jesteście OK.*), niż w sobie (postawa *Ja nie jestem OK., wy jesteście OK.*).

W przypadku badanych widoczna jest jednak i najwyraźniej spośród analizowanych postaw zaznaczająca się tendencja do autodeprecjacji („dezintegracja ja” – *ja nie jestem OK.*), co potwierdza wcześniej wskazywane postawy bezradnościowe i stopniowe zanikanie poczucia kontroli wewnętrznej.

Generalnie widoczna jest, słaba co prawda, tendencja do formowania się postaw życiowych o charakterze prorozwojowym wśród młodzieży studenckiej, zaś dezintegrujących rozwój osobowy wśród osób doświadczających problemów w realizacji roli zawodowej.

PODSUMOWANIE I PRAKTYCZNE REKOMENDACJE

Poczucie bezradności utrwalone w postaci trwałej właściwości osobowości stanowi niewątpliwie wyznacznik sytuacji życiowej jednostki, przejawiając się w dezintegracji systemu wartości, wybieranych strategiach radzenia sobie o charakterze destrukcyjnym i ukształtowanych nastawieniach wobec własnej osoby i otaczającego świata, które ograniczają konstruktywne tworzenie własnego życia.

Wyuczona bezradność z pewnością jest wynikiem wielu doświadczeń życiowych, wzmacnianych czynnikami społeczno-kulturowymi, a związanych z ograniczoną kontrolą nad zdarzeniami we własnym życiu. Dla człowieka wykształconego, niemającego możliwości podjęcia pracy w wyuczonym zawodzie, sytuacja braku kontroli jest szczególnie trudna, ze względu na świadomość posiadania przynajmniej formalnych kompetencji uprawniających do wykonywania roli zawodowej. Jest trudna także ze względu na wysoki poziom aspiracji, zdeprecjonowanych przez sytuację przedłużającego się i kończącego się ciągłą porażką poszukiwania pracy. Utrzymujące się wciąż na wysokim poziomie aspiracje nie pozwalają na ich redukcję poprzez przyjęcie propozycji pracy poniżej własnych kwalifikacji. Stanowi to paradoksalny mechanizm obrony poczucia własnej wartości.

Przedłużająca się zależność ekonomiczna młodych ludzi od ich najbliższego otoczenia społecznego powoduje, iż brak samodzielności w sferze zawodowej przenosi się na inne sfery życia, ograniczając podejmowanie innych ról społecznych właściwych dla okresu dojrzałości (np. rodzinnych). Wynika to z racjonalizowania własnej sytuacji jako niepozwalającej na podjęcie odpowiedzialności za innych.

Młodzi ludzie, chcąc przywrócić poczucie kontroli nad własnym życiem, zmuszeni są coraz częściej do rozwiązania swojej sytuacji zawodowej poprzez poszukiwanie pracy w innych krajach. Stanowi to rozwiązanie jedynie relatywnie korzystne, gdyż adaptacja do nowych warunków społeczno-kulturowych stanowi źródło wielu problemów psychologicznych.

Ponadto, jak wynika z wypowiedzi badanych, młodzi ludzie traktują to rozwiązanie zwykle jako czasowe, związane ze zdobyciem środków finansowych pozwalających na samodzielne organizowanie własnego życia (kupno mieszkania, jego wyposażenie), a wówczas wiąże się ono znowu z przesunięciem realizacji innych ról (np. rodzinnych) na czas późniejszy. Jest to sytuacja ciągłego konfliktu wewnętrznego pomiędzy trzema stanami: „co chcę – co mogę – co muszę”, ale z koniecznością wyboru rozwiązań tzw. przymusowych. Nie tworzy to podstawy poczucia zadowolenia i szczęścia, a w efekcie wiąże się z brakiem samorealizacji.

Problemy z realizacją roli zawodowej wynikają w znacznej mierze z braku jakichkolwiek zasad łączących ze sobą założenia polityki społecznej w zakresie organizowania rynku pracy i systemu edukacyjnego. Brak jest adekwatnego systemu kształcenia młodych ludzi do potrzeb rynku pracy. Jest to szczególnie widoczne w kształceniu na kierunkach humanistycznych, gdzie potrzeby rynku pracy są wielokrotnie mniejsze niż liczba absolwentów tych kierunków, zaś możliwość znalezienia pracy zgodnej z posiadanymi kwalifikacjami poza granicami kraju jest obiektywnie ograniczona.

Absolwenci tych kierunków znajdują się zatem w sytuacji patowej. Jedynym istniejącym dla nich rozwiązaniem jest redukcja aspiracji zawodowych (podjęcie pracy niezgodnej z posiadanymi kwalifikacjami i zwykle poniżej kwalifikacji). Stanowi to podstawę frustracji i zaburzeń w prawidłowym funkcjonowaniu psychospołecznym młodych ludzi.

W sensie społecznym jest to niewykorzystanie potencjału twórczego i kompetencyjnego wykwalifikowanej kadry. Są to straty wynikające z braku zwrotnego „odzyskania” środków zainwestowanych w jej wykształcenie, a także na skutek powstawania zaburzeń w funkcjonowaniu psychicznym – straty związane z koniecznością organizowania systemu pomocy psychologicznej. Mają one zatem wymiar nie tylko ekonomiczny, ale także psychologiczny.

W edukacyjnej polityce społecznej nie może zabraknąć miejsca na próbę rozwiązania problemów związanych z organizowaniem systemu kształcenia zgodnie z rynkiem pracy. W sposób naturalny ograniczy to powstawanie problemów psychologicznych, wyznaczających społeczną bezradność, stanowiącą wynik niemożności podjęcia ról zawodowych zgodnych z posiadanymi kwalifikacjami. Należy przyjąć zasadę organizowania systemu edukacyjnego w kierunku kształcenia postaw „zaradnościowych”, a także w kierunku kształcenia szerokoprofilowego i uwzględniającego możliwość elastycznej zmiany profilu kształcenia adekwatnego do zmiennych potrzeb rynku pracy.

LITERATURA

Aronson E. (1997), *Człowiek – istota społeczna*, Warszawa: PWN.
 Cantor N., Zirkel S. (1990), *Personality, cognition, and purposive behavior*, w: L. A. Pervin (red.), *Handbook of personality: Theory and research*, New York: Guilford Press.
 Dąbrowski K. (1975), *Osobowość i jej kształtowanie poprzez dezintegrację pozytywną*, Warszawa: PTHP.
 Dąbrowski K. (1979), *Dezintegracja pozytywna*, Warszawa: PIW.
 Dąbrowski K. (1986), *Trud istnienia*, Warszawa: WP.
 Doliński D. (1992), *Przypisywanie moralnej odpowiedzialności*, Warszawa: IP PAN.
 Erikson E.H. (2004), *Tożsamość a cykl życia*, Poznań: Zysk i s-ka.

Gilbert D.T. (1995), *Attribution and interpersonal perception*, w: A. Tesser (red.), *Advanced social psychology*, Boston: McGraw-Hill.
 Goffman E. (2005), *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, Gdańsk: GWP.
 Greenwald A.G. (1980), *The totalitarian ego: Fabrication and revision of personal history*, „American Psychologist” nr 35.
 Grzegółowska-Klarkowska H. (1986), *Mechanizmy obronne osobowości*, Warszawa: PWN.
 Harris Th.A. (1987), *W zgodzie z sobą i z tobą*, Warszawa: PAX.
 Kelly G.A. (1955), *The psychology of personal constructs*, New York: Horton.
 Kofta M., Doliński D. (2000), *Poznawcze podejście do osobowości*, w: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2. *Psychologia ogólna*, Gdańsk: GWP.
 Kofta M., Weary G., Sędek G., red. (1998), *Personal control in action: Cognitive and motivational mechanisms*, New York: Plenum Press.
 Lerner M.J. (1975), *The justice motive in social behavior*, „Journal of Social Issues” nr 31.
 Lerner M.J. (1977), *The justice motive. Some hypotheses as to its origins and forms*, „Journal of Personality” nr 45.
 Lerner M.J. (1980), *The belief in a just world: a fundamental delusion*, New York: Plenum Press.
 Markus H., Cross S. (1990), *The interpersonal self*, w: L.A. Pervin (red.), *Handbook of personality: Theory and research*, New York: Guilford Press.
 Mądrzycki T. (1996), *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany. Nowe podejście*, Gdańsk: GWP.
 Mead M. (2000), *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Warszawa: PWN.
 Merton R.K. (1982), *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa: PWN.
 Niedźwieńska A. (2000), *Pamięć autobiograficzna*, w: A. Gałdowa (red.), *Tożsamość człowieka*, Kraków: UJ.
 Oleszkowicz A. (2006), *Bunt młodzieńczy. Uwarunkowania. Formy. Skutki*, Warszawa: Scholar.
 Oleś P. (1989), *Kwestionariusz do Badania Kryzysu w Wartościowaniu*. Podręcznik, Warszawa: PTP.
 Ostrowska K. (1998), *Wokół rozwoju osobowości i systemu wartości*, Warszawa: CM-PPP MEN.
 Pervin L.A., red. (1989), *Goal concepts in personality and social psychology*, Hillsdale: Erlbaum.
 Pilch T. (2005), *Społeczne źródła i klimaty bezradności*, w: J. Brągiel, P. Sikora (red.), *Praca socjalna wobec rzeczywistych i potencjalnych zagrożeń człowieka*, Opole: Wyd. UO.
 Radochoński M. (2000), *Osobowość antyspołeczna. Geneza, rozwój i obraz kliniczny*, Rzeszów: Wyd. WSP.
 Rotter J.B. (1966), *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement*, „Psychological Monographs” nr 80.
 Seligmann M.E.P. (1975), *Helplessness: On depression, development, and death*, San Francisco: Freeman.
 Siemaszko A. (1993), *Granice tolerancji. O teoriach zachowań dewiacyjnych*, Warszawa: PWN.
 Steele C. (1988), *The psychology of self-affirmation: Sustaining the integrity of self*, w: L. Berkowitz (red.), *Advances of experimental social psychology*, t. 21, New York: Academic Press.
 Wojciszke B. (1986), *Teoria schematów społecznych*, Wrocław: Ossolineum.
 Wojciszke B. (1991), *Procesy oceniania ludzi*, Poznań: Nakom.
 Wysocka E. (2004), *Mechanizmy obronne*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, (red.) T. Pilch, Warszawa: Żak.
 Wysocka E. (2005a), *Poczucie kontroli wzmocnień*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, (red.) T. Pilch, Warszawa: Żak.
 Wysocka E. (2005b), *Strategie radzenia sobie z kryzysem w wartościowaniu oraz konsekwencje i wybrane wyznaczniki zjawisk kryzysowych wśród młodzieży akademickiej*, „Auxilium Sociale” nr 2.

Wysocka E. (2006), *Religia w życiu codziennym człowieka wykształconego – przypisywane znaczenia, funkcje i doświadczanie sfery sacrum jako wyznaczniki charakteru*

przemian w religijności, w: *Sekularyzacja jako wyzwanie dla religii i Kościoła. Mity czy rzeczywistość*, „Socjologia Religii”, t. 4, (red.) J. Baniak, Poznań: Wyd. UAM.

SUMMARY

The core aim of the article is to present fundamental theoretical issues concerning: psychological and social mechanisms of helplessness that exploit not only the concept of locus of control by Julian Rotter and the concept of learned helplessness by Martin E.P. Seligman, the concept of social theory and social structure (STSS) by Robert K. Merton, the theory of character contests by Erving Goffman, as well as the concept of justified and unjustified allocation of benefits by Melvin J. Lerner. These mechanisms are assumed to be a source for atypical social functioning in young people whose social as well as occupational situation varies. The research project focused on students and other young people who continuously experience everyday frustration within the realisation of their occupational role. The source of frustration appears to be their inability to procure any occupation within a couple of years after graduation and particularly not one in the field of their specialisation, or one to suit their personal preferences. The research verifies a few hypotheses concerning variation of functioning of both groups mentioned earlier within the following areas: level and dimension of crisis of valuation, strategies in shaping up in everyday situations (passive strategies without control and with learned helplessness vs. active strategies concerning wielding control and the feeling of perpetration), and the attitude towards oneself and the surrounding world as a consequence of varies life experiences. The results achieved from this research allow the following conclusion to be reached: unstabilised occupational situation highly influences a much stronger feeling of crisis in valuation (the feeling of lack of self-realisation as well as lost of the feeling of high self-esteem) and a choice of destructive strategies of shaping up with life problems, which in consequence forms those life style approaches which disintegrate one's growth of personality.