

NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ

NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ PÓŁROCZNIK NAUKOWY

Problemy resocjalizacji penitencjarnej
i niedostosowania społecznego

Nr 8

Gdańsk 2012

Komitet Naukowy

doc. dr hab. Jarosław Balvin (Uniwersytet w Zlině), prof. dr Ursula Horsch
(Uniwersytet w Heidelbergu), prof. dr hab. Iwona Chrzanowska
(UAM, Poznań), prof. zw. dr hab. Władysław Dykcik (UAM, Poznań),
prof. dr hab. Svetlana Konyushenko (Uniwersytet im. E. Kanta, Kaliningrad),
doc. PhDr. Jaroslav Veteška (Uniwersytet w Pardubicach),
dr hab. Teresa Żółkowska (prof. USz., Szczecin)

Komitet Redakcyjny

Amadeusz Krause (red. nacz.), *Jolanta Rzeźnicka-Krupa* (z-ca. red. nacz.)
Sławomira Sadowska, *Karolina Tersa* (sekretarz redakcji), *Alicja Sadownik*

Czasopismo recenzowane

(tryb recenzowania i informacje dla autorów
na stronie www.niepelnosprawnosc.ug.edu.pl)

Redaktor tematyczny

dr *Jolanta Rzeźnicka-Krupa*

Korekta techniczna,
skład i łamanie
Urszula Jędryczka

Publikacja dofinansowana ze środków
Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego

Wersja drukowana jest wersją pierwotną
czasopisma „Niepełnosprawność”

ISSN 2080-9476

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
tel./fax 58 523 11 37, tel. 725 991 206
wyd.ug.gda.pl, kiw.ug.edu.pl

Spis treści

Wstęp	7
Andrzej Baładynowicz	
Reintegracja społeczna skazanych wsparta na paradygmacie tożsamości osobowej, społecznej i kulturowo-cywilizacyjnej	9
Elżbieta Łuczak	
Sytuacje trudne w zakładach karnych i ich konsekwencje	40
Beata Pastwa-Wojciechowska	
Pojęcie psychiatrii a badania nad niedostosowaniem społecznym u dzieci i młodzieży	48
Robert Opora	
Współczesne modele resocjalizacji oraz perspektywy na przyszłość	59
Monika Marczak	
Drogi życiowe kobiet przestępczyń – synteza badań własnych	70
Katarzyna Mirosław	
Kompetencje społeczne kobiet odbywających karę pozbawienia wolności	83
Beata Antoszevska, Sławomir Przybyliński	
Śmierć i umieranie w umysłach osób pozbawionych wolności	91
Agnieszka Lewicka-Zelent, Ewa Trojanowska	
Poziom asertywności wychowanków schroniska dla nieletnich	105
Anna Grabowska-Dąbek	
Wykorzystanie elementów dramowych w profilaktyce uzależnień młodzieży	124
Anna Karłyk-Ćwik	
Pedagog resocjalizacyjny – osobowe i profesjonalne aspekty roli w świadomości studentów resocjalizacji	130
Wiesław Nynca	
Nacisk, przymus, przemoc a wychowanie resocjalizujące. Spór semantyczny czy ideologiczny?	149
Autorzy artykułów	159
Lista recenzentów	160

Wstęp

Ósmy numer czasopisma *Niepełnosprawność* poświęciliśmy w całości zagadnieniom współczesnej resocjalizacji. Ta problematyka wprawdzie nie jest związana bezpośrednio z samym zjawiskiem niepełnosprawności, jednak w pewnym sensie zajmuje się *niepełnosprawnością społeczną*. To rozszerzanie zainteresowań na łamach naszego czasopisma nie jest przypadkowe. Swoją uwagę staramy się objąć zjawiska wokół szeroko rozumianej pedagogiki specjalnej, a w szczególności wokół problemów człowieka *społecznie słabszego*, nieradzącego sobie w życiu, mającego z różnych powodów kłopoty ze społecznym funkcjonowaniem. W tym kontekście istotne wydają nam się rozważania pedagogów i psychologów resocjalizacyjnych. Dotykają one przede wszystkim problematyki polskiego systemu penitencjarnego i zjawiska niedostosowania społeczne.

W pierwszej kolejności stawiamy pytania o współczesne modele resocjalizacji i reintegracji społecznej (teksty Andrzeja Baładynowicza i Roberta Opory). Dalej analizujemy sytuacje trudne w zakładach karnych (teksty Elżbiety Łuczak i Beaty Antoszewskiej/Sławomira Przybylińskiego), wraz z specyficzną sytuacją skazanej kobiety (teksty Moniki Marczak i Katarzyny Mirosław). Uważamy, że w kontekście niedostosowania społecznego młodzieży warto przyjrzeć się pojęciu psychopatii (tekst Beaty Pastwy Wojciechowskiej), zastanowić się nad poziomem asertywności u wychowanków schronisk dla nieletnich (tekst Agnieszki Lewickiej-Zelent) oraz zapoznać się z ciekawą propozycją wykorzystania elementów dramowych w profilaktyce uzależnień młodzieży (tekst Anny Grabowskiej-Dąbek). Całość kończymy pytaniami odnoszącymi się do sylwetki pedagoga resocjalizacyjnego (tekst Anny Karłyk-Ćwik) oraz teoretycznym esejem o *odwiecznym* dylemacie przymusu w wychowaniu resocjalizacyjnym (tekst Wiesława Nyca).

Amadeusz Krause
Redaktor Naczelny

Andrzej Baładynowicz

Reintegracja społeczna skazanych wsparta na paradygmacie tożsamości osobowej, społecznej i kulturowo-cywilizacyjnej

Przedzałożeniowe myślenie aksjologiczne dotyczące procesu reintegracji społecznej

Każdy wywód, każda refleksja intelektualna powinny być poprzedzone systemem założeń wstępnych. Na poziomie metametodologii tworzymy tzw. paradygmaty, czyli określone tezy, pewniki, które powinny koncentrować uwagę na sensie ich struktury, dynamiki, przekroju i być sobie zbieżne (Abramowski 1986).

Podstawowym elementem, który chciałbym wskazać jako założenie przedwstępne do oceny, czym jest reintegracja, jaka jest jej – po pierwsze – treść, a po drugie, na czym polega jej istota – jest kwestia, jak określamy to zjawisko w przestrzeni nauk interdyscyplinarnych. To będzie założenie mówiące o trzech pojęciach inteligencji: subiektywnej, obiektywnej i w kategoriach tzw. myślenia aksjologicznego, które dopiero pozwala nam przejść do zagadnień treści, istoty badanego stanu rzeczy, w tym wypadku zagadnienia społeczno-osobowego dotyczącego problemu: jak człowiek włącza się w struktury grupowe czy struktury przestrzenne (Ebner 2006).

Pojęcie inteligencji subiektywnej wiąże się z przeżywaniem określonego problemu, pewnego stanu rzeczy na poziomie pewnych kompetencji osobowych (Gadacz 2007). W określonym zbiorze osób, w grupie, w społeczeństwie, państwie czy też w narodzie – poszczególni reprezentanci artykułują swoje myśli, głoszą pewne tezy, np. dotyczące kwestii, kim jest człowiek, a także kim jest człowiek zintegrowany, człowiek będący sierotą, gdzie powinien przeżywać swój proces socjalizacji, jaki jest człowiek opuszczający zakład penitencjarny po odbyciu wyroku za określony czyn inkryminowany, w jaki sposób powinien być włączony w struktury lokalne czy w struktury życia publiczno-społecznego (Ignaczak 1986). Człowiek stary, który najczęściej w naszym społeczeństwie jest nikomu niepotrzebny, pozostaje sam sobie. Proces reintegracji polega na tym, aby okres starości zyskał ten

sam wymiar co okres dzieciństwa lub adolescencji młodzieńczej, czyli, aby był przeżywany w strukturach grupy czy w strukturach społecznych na podobnym poziomie w sensie treści, istoty, czyli jakości tego życia (Kaczyńska 1992).

Zatem myślenie subiektywne będzie przynależne poszczególnym osobom. Każdy człowiek jest uformowany przez swoją wiedzę i kompetencje; te kompetencje i wiedza wynikają w pewnym stopniu ze znajomości problematyki stanowiącej o istocie tej kompetencji (Życiński 1985). Trudno aby na przykład premier rządu wypowiadał się na temat dewiantów seksualnych w sposób podlegający myśleniu obiektywnemu czy aksjologicznemu. Wypowiadał się on w rygorach właściwych dla myślenia subiektywnego. Co należy robić z przestępcami, którzy mają skłonności do zaburzeń psychicznych. Notabene chcę powiedzieć, że takich zaburzeń psychicznych w sensie zachowań seksualnych, zgodnie z nomenklaturą WHO, jest ponad 260 i podobnie wiele jest różnych typów zaburzeń osobowości (Urban 2000).

1 stycznia 2010 roku Międzynarodowa Organizacja Zdrowia zrezygnowała z powodów materialnych z klasyfikacji tzw. chorób psychicznych i nazywać je będziemy zaburzeniami osobowości, bo bardzo często w tych wszystkich stanach wpływ otoczenia będzie warunkował jak gdyby stan zaburzonej równowagi czynności psychicznych człowieka czy różnych struktur zaburzenia jego osobowości (Allport 1985). Jeżeli mamy do czynienia z dewiantem seksualnym popełniającym czyn przestępczy, to trzeba się zastanowić i wyartykułować, jaka struktura społeczna czy jakaś instytucja, czy jakieś ciało, określony podmiot byłby kompetentny do tego, aby podjąć się działania leczniczego lub resocjalizacyjnego, a następnie reintegracyjnego. Czyli najpierw zmienić, skontrolować, a następnie włączyć tego człowieka do grupy lub do społeczeństwa (Szołtysek 1998).

Oczywiście wypowiedź naszego premiera na temat kastracji chemicznej jest wypowiedzią na poziomie wiedzy, jaką posiada. Słyszymy generalnie opinię wielu ludzi, która jest często przeniesieniem wiadomości prasowych i telewizyjnych, ponieważ badania empiryczne pokazują, że problem kompetencji odbiorców na poziomie inteligencji subiektywnej jest kształtowany przez media, czyli przez środki komunikacji masowej (Radochoński 2000).

Według badań na poziomie inteligencji subiektywnej mamy obecnie 70% analfabetów wtórnych, czyli funkcjonalnych – a więc człowiek czyta, potrafi odtworzyć to co czyta, natomiast nie potrafi odpowiedzieć na proste pytania: czemu to służy?, skąd to wynika? i czy tak powinno być? Każdy człowiek jest obserwatorem otaczającej nas rzeczywistości, każdy ma prawo do myślenia, każdy z nas uruchamia racjonalizację intelektualną (Morris 1956). Od 7. roku życia centralny układ nerwowy w sposób rzeczywisty rejestruje fakty i bodźce zewnętrzne. W związku z tym przekaz społeczny jest przekazem wielu ludzi. Wskazuje on, że nasze społeczeństwo jest bardzo punitywne, czyli bardzo restryktywne, przejawia bar-

dzo wyraźne postawy karzące w stosunku do osób będących dewiantami, prezentuje postawy odtrąceniowe, postawy eliminacyjne w stosunku do osób, które wchodzi w wyraźny konflikt z normami tworzonymi przez prawo danej społeczności (Hołysz 1999).

Polska znajduje się, według badań empirycznych, w układzie państw Europy Zjednoczonej, prawie na ostatnim miejscu – przed Ukrainą, Białorusią, Rosją, w zakresie punitywizmu, czyli reagowania bardzo karzącego, o dużym stopniu dolegliwości w stosunku do odmieńców, osób o dużym stopniu dewiacji czy ludzi wchodzących w role przestępcze (Jankowski 1981). To artykułowanie opinii czy ocen jest także częścią inteligencji subiektywnej. Zatem każdy – czy jest to absolwent wyższych studiów, czy kucharka gotująca knedle w domu – ma prawo do wypowiedzenia się, ma jakąś wiedzę, czyta prawdopodobnie jakąś literaturę lub nic nie czyta, ogląda telewizję, czyli jest poddawana tzw. oddziaływaniu przez środki masowego przekazu i na podstawie tzw. wartościowania wtórnego odbioru tej informacji wytwarza się ocena, reakcja, zachowanie, które zdefiniowałem: „nasze społeczeństwo jest punitywne i karzące” (Gademer 2002).

Wreszcie każdy człowiek ma jakieś doświadczenia, a doświadczenie jest to przymiot wypełniania pewnych ról, przymiot wypełniania pewnych funkcji. Człowiek po prostu uczestniczy na poziomie aktywności zawodowej w przetwarzaniu przedmiotów naszego otoczenia i ten element jego działania na poziomie aktywizacji zawodowej nazywamy pewnym doświadczeniem uczącym (Drwal 1979). Nauczyciel uczący dzieci, wychowawca zakładu poprawczego wchodzący w pewne interakcje z wychowankami zakładu poprawczego, zakładu karnego, wychowawca w jednostce penitencjarnej czy terapeuta prowadzący pracę resocjalizacyjną w ośrodku wychowawczym dla osób niedostosowanych społecznie – w wyniku różnych działań zawodowych, aktywizacyjnych, nabiera doświadczenia (Beno 1996). Mówimy, że jest to doświadczenie uczące zarówno dla osób, które wykonują te funkcje, jak i dla odbiorców ich zachowania.

Ten trzeci moment doświadczenia własnego jest cechą, która wyznacza pojęcie inteligencji subiektywnej (Andrzejuk 1998). Oczywiście można powiedzieć, że każda z osób tworząca jakąkolwiek grupę, jest wyposażona w kompetencje na poziomie inteligencji subiektywnej przez odpowiedni stopień profesjonalizmu, który będzie bardzo zróżnicowany: wypowiedzi profesora kryminologii będą się przecież różnić od wypowiedzi premiera na ten sam temat, czy też od wypowiedzi polityka mówiącego, że każdego, kto popełni przestępstwo, trzeba kierować do zakładu karnego.

Jednak elementy ocen, reakcji czy elementy postaw tworzą się również przez oglądanie telewizji czy czytanie prasy. Wielu ludzi podejmuje się praktyk kulturowych, religijnych, obyczajowych – jest to taki rodzaj uczestnictwa, który pozwala na głębszy, bardziej dynamiczny, ogląd otaczającej rzeczywistości i także te

postawy będą się zmieniać. Wielu ludzi wreszcie działa na rzecz innych w różnych organizacjach filantropijnych czy charytatywnych, im również będzie przyporządkowany pewien przymiot doświadczenia subiektywnego.

Zatem na skali inteligencji subiektywnej różnicujemy się, ale jednocześnie trzeba powiedzieć, że jest to myślenie na najniższym poziomie, czyli mamy do czynienia z pewną werbalizacją stanu faktycznego, z pokazaniem zjawiska, wykazaniem tylko jego kształtu istnienia, natomiast nie budujemy jego treści, nie poznajemy jego istoty (Galewicz 1988).

Zawsze mówię studentom – aby ich rozbawić – że człowiek jest na poziomie małpy, jeżeli mamy do czynienia z ocenianiem na poziomie subiektywnym. Jest to myślenie na poziomie przodka, czyli małpy, która ma chodzić po chodniku, merdać ogonem i artykułować zjawiska społeczne przez wyposażenie siebie w te przymioty, o których wspomniałem, ale wszystko dokonuje się w kategoriach ocen własnych, własnego doświadczenia i pewnego prawdopodobieństwa, sądów na poziomie własnej kompetencji.

Jeżeli człowiek chce się rozwijać, to może – lecz nie musi – podnieść się na drugi poziom interpretowania, kim jest i co powinien robić. Jest to element tzw. inteligencji obiektywnej (Jaworski 2001). Inteligencja obiektywna to nie jest ogląd zjawiska, tylko próba odpowiedzi na pytanie, skąd to się bierze, to próba zinterpretowania czynników, zwrócenia uwagi na czynniki etiologiczne. Na przykład, jeżeli uczeń nakłada nauczycielowi wiadro na głowę, o czym dowiedzieliśmy się z mediów, musimy zastanowić się, co było przyczyną takiego zachowania i jakie czynniki je warunkują. Tak samo jest w przypadku przestępcy. Prowadząc wykłady w różnych instytutach, spotykam się z wieloma specjalistami, którzy zajmują się kwestiami z zakresu kryminologii porównawczej, realizują programy naprawcze, zajmują się właśnie wyjaśnianiem czynników warunkujących sprawcze zachowanie człowieka popełniającego zbrodnię.

Kiedy chcemy podyskutować na poziomie inteligencji obiektywnej na temat przestępcy, przestępczości i zjawisk kontroli społecznej, czyli polityki ograniczania tego zjawiska, to musimy sięgać do wyjaśnienia przyczyn (Levinas (1984). Musimy te przyczyny definiować nie na zasadzie, że „mnie się tak wydaje”, „to wynika z mojego doświadczenia”, tylko należy sięgać do teorii naukowych, czyli krótko mówiąc mamy do czynienia już z kategorią pewnej analizy, która na dodatek musi być analizą wieloczynnikową (Anysz 1995). Analizą na poziomie teorii, która będzie badała przyczyny. Przyczyna jest bowiem zawsze najistotniejszym stanem rzeczy, przyczyna to źródło, to indukcja, to ogół elementów warunkujących powstanie jakiejś postaci zaburzenia psychicznego, niedostosowania społecznego czy przestępczości (Machel 2001). Muszę wywnioskować o tej przyczynie, muszę zobaczyć czy jest jedna przyczyna, czy jest ich wiele.

Diagnozowanie społeczne a teorie naukowe

Zjawisko integracji społecznej wiąże się z problemem określenia, jakie elementy tkwią w człowieku, a jakie poza nim, jakie czynniki istotne, gdy musimy wyprowadzać człowieka z roli dewianta w kierunku roli ex-dewianta, znajdując się po stronie osoby, a jakie po stronie grupy, otoczenia, infrastruktury czy generalnie systemu społecznego (Mariański 1995).

Oprócz wspomnianych czynników i wielopostaciowej analizy tych czynników jako przyczyn musimy, na poziomie inteligencji obiektywnej, pokazać pewien stopień zaawansowania jakiegoś działania, które jest charakterystyczne dla danej osoby, określić pewien etap, w którym występuje to zjawisko, ponieważ stopień niedostosowania jest różny. Człowiek najpierw ma tylko objawy, potem występuje pierwsze stadium, następnie stadium zaawansowania, które kończy się okresem terminalnym. W związku z tym należy także określić stopień zaawansowania czynników warunkujących chorobę (Steffen 1955).

To wszystko wiąże się z tzw. pojęciem diagnozowania. Zachowanie człowieka powinniśmy umieć wyjaśnić na poziomie przyczyny, a zatem sięgamy do teorii. Jakie powinny być te teorie naukowe? Powinny to być teorie strukturalne, epistemologiczne, dynamiczne, naukowo projektujące, czyli mające pewną perspektywę rozwojową. Teorie te powinny mieć charakter teorii anamnestyczno-katamnesticznej analizy, powinny to być teorie longitudinalne, a także teorie ekologiczne, ponieważ dzisiejszy świat nauki posługuje się pojęciem nowych teorii ekologicznych – mamy medycynę ekologiczną, psychologię ekologiczną, pedagogikę ekologiczną (Wolicka 1989).

Teorie te powinny dysponować różnymi perspektywami myślenia, wśród których powinna się znaleźć perspektywa pokazująca strukturę zjawiska, jego dynamikę, perspektywa wskazująca wszystkie objawy i stadia tego zjawiska, perspektywa pozwalająca prognozować, jak to zjawisko będzie się zmieniało w czasie (Żelazny 1986). Tak należy postępować, jeżeli chcemy wyjaśnić, dlaczego są przestępcy seksualni, co sprawia, że człowiek po wyjściu z zakładu karnego nadal gwałci, gdy chcemy wyjaśnić, dlaczego rozwija się agresja i dewiacja wśród młodzieży, co zrobić, aby uczeń o wysokim stopniu agresywności uspokoił się, włączył w konstruktywne grupy klasowe czy koleżeńskie i funkcjonował poprawnie (Maslow 1986). I to jest proces jego integracji do tej grupy klasowej czy szkolnej. Natomiast jeżeli w tym przedziale socjalizacji został skierowany do zakładu poprawczego czy innej placówki wychowawczej lub resocjalizacyjnej, a po jego wyjściu zastanawiamy się, czy może włączyć się w struktury społeczne, to mówimy już o reintegracji, czyli o ponownej próbie pozytywnej, właściwej jego socjalizacji (Nowak 1999).

Wspomniane przeze mnie teorie powinny bazować na badaniach empirycznych. Pierwszym wymiarem badań są analizy anamnestyczno-katamnesticzne. Dotychczas zaś posługujemy się badaniami na małych grupach. Przeprowadzane są w sposób statyczny, czyli w jakimś czasie analizujemy np. całą populację kilku klas szkolnych i zastanawiamy się nad badaniem poziomu ryzyka, strachu czy poziomu lęku tych uczniów. Robimy analizy matematyczne, wychodzą nam korelacje statystyczne, ale to tzw. śmietnik intelektualny, niemający nic wspólnego z inteligencją obiektywną, ponieważ nie jest to poprawna analiza w sensie warsztatu metodologicznego, natomiast ona nie jest w stanie wyjaśnić zjawiska od strony struktury, dynamiki, pewnej złożoności i prognozy, ponieważ rejestruje jedynie fakt i ten fakt odtwarza. A zatem nie jest w stanie wyjaśnić, dlaczego tak jest i jak powinno być (Tarnowski 1982).

Z ubolewaniem stwierdzam jako kryminolog, że z wielu badań dotyczących zjawisk społecznych, choć dysponują one poprawną techniką i technologią opisu, nie za wiele jeszcze wynika. Jeżeli chcemy, żeby z tej inżynierii społecznej wynikała próba zmiany otoczenia, jeżeli chcemy się dowiedzieć, co zrobić, aby człowiek miał szansę się zintegrować po kryzysie, po stanach opresyjnych, po różnych stanach niepowodzenia, po świadomym wyłączeniu się z grupy, to musimy umieć wyjaśnić to zjawisko, właściwie je przeanalizować, gdybyśmy dysponowali informacjami czy danymi na poziomie badań strukturalnych, a tymi badaniami są badania anamnestyczno-katamnesticzne (Baładynowicz 2006).

Anamneza jest to badanie czegoś, co poprzedza stany: choroby, niepowodzenia, kryzysu, odmienności, dewiacji, przestępczości człowieka. Mamy się zajmować reintegracją, a zatem każdy przychodzi na świat jako istota dobra, bo przecież nie rodzą się ludzie źli, nie ma żadnego genu ani systemu genetycznego osoby niepoprawnej, agresywnej, niebezpiecznej, takiej która ma komuś szkodzić. Nauka wyklucza tego rodzaju historie (Sztompka 1971). W związku z tym można powiedzieć, że jest jakiś czas, okres, w którym człowiek funkcjonuje jako prawie święty, bo dobry.

Osoba przechodzi przez różne okresy, fazy, cykle życia, trzeba patrzeć na człowieka przez pryzmat etapów jego rozwoju. Psychologia rozwojowa wymienia następujące fazy w życiu jednostki: fazę dzieciństwa, adolescencji młodzieńczej, wczesnej dojrzałości, późnej dojrzałości, wczesnej dorosłości, późnej dorosłości (Rodziński 1998). Psychologia rozwojowa człowieka zwraca także szczególną uwagę na okres najwcześniejszy, okres fazy oralnej, analnej czy genitalno-maciczo-edypalnej lub wczesnej lateracji (utajenia). Okres od 0 do 13 lat (wczesny okres dojrzewania) jest bardzo istotny, tu powstaje, tu się wszystko zaczyna. Już dziecko 1-, 2- czy 3-dniowe reaguje na wszystkie bodźce otoczenia, nie mówi, bo nie może mówić, jednak reaguje na to co mówimy i jak mówimy, czy mówimy na zasadzie miłości czy konieczności, czy jesteśmy obok czy powierza-

my obowiązki rodzicielskie osobom trzecim, a sami jesteśmy poza sferą naszego oddziaływania na dziecko. To wszystko jest rejestrowane: czy jesteśmy w stanie wskazywać na spożycie alkoholu i artykułujemy swoje stany emocjonalno-uczuciowe. To wszystko jest rejestrowane w centralnym układzie nerwowym i odzywa się jako *constans*, jeżeli temu towarzyszy tzw. opresja, frustracja, stan przykry w kolejnych etapach życia (Pytka 1995).

W związku z tym anamneza jest próbą odpowiedzi na pytanie, jak długo trwa okres poprzedzający manifestację pewnych oznak niedostosowania społecznego, naruszania norm czy wartości społecznych. Jako kryminolog uważam, że anamneza rozpoczyna się od zapytania byłego przestępcy lub niedostosowanego społecznie, czy jego poród był kleszczowy i jak wyglądał okres dzieciństwa oraz adolescencji młodzieńczej, ponieważ okres uwalniania się spod opieki rodziny jest najistotniejszym okresem dla jego dalszej socjalizacji (Morris 1956).

Anamneza jest to czas, kiedy nie występują objawy choroby, jeśli nazwiemy chorobę pewnym okresem sytuacji trudnej z racji zawinienia czy pewnych czynników otoczenia społecznego. Ten okres może sięgać od 0 do 10 lat, do 20 lat w zależności od tego, jaki jest wpływ czynników toksycznych na jednostkę, bądź kiedy sama jednostka kształtuje pewne toksyczne zachowania. Do czasu, kiedy to nie następuje, mówimy, że jest to okres anamnezy.

Trzeba pamiętać, że jeżeli zajmujemy się osobą, to tym bardziej powinniśmy analizować tę początkową fazę okresu adolescencji dziecięcej i młodzieńczej. Badania nie określają stanu psychicznego człowieka w I fazie – dziecięcej i młodzieńczej. Psychologia rozwojowa osoby stanowi, że trzeba zapytać, jaki człowiek jest i jak był kształtowany w poszczególnych fazach rozwojowych. A specjaliści podkreślają, że okres od 0 do 3 lat to najważniejszy okres w życiu każdego z nas. Należy więc wiedzieć, jak przebiegał u tych, którzy wchodzą w role społeczne negatywne z punktu widzenia interesu grupowego (Legowicz 1986).

Katamneza to okres, w którym zaczęły powstawać pierwsze objawy oraz choroba, czyli wejście w rolę odmieńca, dewianta czy przestępcy. Badanie katamnesyczne nie może być statyczne. Nie mogę wybrać odmieńców czy dewiantów i badać tej grupy tylko w tym czasie, kiedy podejmuję analizę. Jest to znowu nieporozumienie intelektualne, ponieważ badania mogą być poprawne w sensie struktury metodologicznej, ale niepoprawne w sensie inteligencji obiektywnej, ponieważ nie są w stanie doprowadzić do wykształcenia struktury obrazu tej rzeczywistości, przestrzeni, dynamiki i prognozy społecznej (Kalka 1994).

Katamneza w jakościowych badaniach powinna trwać nie mniej niż 5 lat, a nawet ten okres powinien być zwielokrotniony, czyli minimum to 5 lat obserwowania człowieka w klasie, w ognisku szkolno-wychowawczym, w domu starców, w domu opieki społecznej czy w jakiegokolwiek instytucji, w której się znalazł, że-

byśmy mogli wyprowadzić określone wnioski, co ta instytucja poczyniła dla osoby, i czy on po opuszczeniu tej instytucji może się reintegrować społecznie.

Jeszcze lepiej, jeżeli te badania są przedłużane, jeżeli mamy możliwość przedłużania ich na kolejne 5 lat. Ja np. w latach 80. rozpocząłem badanie 2000 recydywistów. Badam ich do dziś – to prawie już 30-letnia katamneza. Wspomniałem, że 3 kryminologów w świecie stosuje badania wielokatamnesticzne, w metodologii nazywamy je badaniami longitudinalnymi. Czyli drugim przymiotem analizy katamnesticznej jest przejście z analizy anamnesticznej na badania wielokatamnesticzne (Baładynowicz 1991).

Badania, które umożliwiają pokazanie jak jednostka funkcjonuje nie tylko w zakładzie, ale także jak działa we wszystkich fazach rozwoju, nazywamy badaniami biograficznymi, badaniami życiorysowymi i wtedy mówimy o inteligencji obiektywnej, ponieważ one obiektywizują te wszystkie powtarzające się stany, które analizujemy do uogólnienia. Są to jedyne badania niezawierające subiektywizmu, ponieważ nie można nakreślać sobie życiorysu. Życiorys jest taki, jaki jest, a suma tych życiorysów poprzez analizę naukową pozwala na pozyskanie wiarygodnych danych, które mówią o obiektywnym stanie. Dzięki temu można uzyskać odpowiedzi na postawione problemy w tej analizie wielokatamnesticznej.

Jak wspomniałem, w 1980 roku rozpocząłem badania na próbie 2000 recydywistów. Badam ich do dzisiaj, ale z tej próbki pozostało raptem już tylko 168 skazanych. Jest to nieduża grupa, ponieważ recydywiści mają styl życia polegający na bardzo szybkim realizowaniu potrzeb i manifestowaniu postaw, które nie mają nic wspólnego z jakąkolwiek higieną psychiczną i społeczną; w związku z czym średnia życia recydywisty w Polsce nie przekracza 46 lat (Baładynowicz 1993).

Kiedy mówimy o inteligencji obiektywnej, to należy wskazać na elementy analizy anamnesticzno-katamnesticznej, które stanowią podstawę dla formułowania wielu teorii. Z tych powodów jestem autorem teorii wychowania do wolności, teorii probacji, teorii zhumanizowanego odwetu dla kary, teorii reintegracji społecznej, czyli adoptowania człowieka ze struktur zakładowych w struktury otwarte. Inteligencja obiektywna jest to proces myślowy, suma twierdzeń, zweryfikowanych hipotez, wyprowadzanych z wieloletnich badań, które pozwalają formułować teorie naukowe. Dlatego zdefiniowałem teorię czy grupę teorii, które pomogą zinterpretować, dlaczego istnieje dany stan rzeczy, czy tak powinno być i w jakim zakresie należy działać, żeby zmienić niekorzystne stany po stronie sprawcy czy pewnych struktur społecznych (Baładynowicz 1996).

Z moich badań wynika, że pierwsze przestępstwo jest popełniane w okresie 9–10 lat. Są to osoby, które dokonują pierwszych przestępstw w fazie przed dojrzałością społeczną, kiedy nie mamy jeszcze do czynienia z ukształtowaną świadomością społeczną. Bardzo prymitywny jest też element inteligencji człowieka, natomiast okoliczności zewnętrzne, społeczne decydują o tym, że

osoba podejmuje się zachowania przestępczego i popełnia go w przedziale 9–10 lat. Chcę podkreślić, że jest to najbardziej niebezpieczny wiek, brak interwencji w tym okresie sprawia, że te osoby będą stanowiły 75% wszystkich przestępców (*tamże*).

Jeżeli ktoś na poważnie chciałby się zajmować problemem profilaktyki kryminalnej i późniejszym okresem reintegracji społecznej, to okres do 10 roku życia powinien być dla niego najistotniejszym okresem zaświadcającym o rozwoju człowieka. Badając tę fazę można się zastanawiać nad strukturą zjawiska, dynamiką, prognozą zjawiska, tak by nie dopuszczać do symptomów, żeby nie nastąpił rozwój zachowań toksycznych, niebezpiecznych dla sprawcy. Ponadto badania powinny uwzględnić podejście ekologiczne, bowiem mamy do czynienia nie tylko z perspektywą analizy mikro- i makrospołecznej oraz empirycznego oglądu danego stanu rzeczy, ale także z próbą ustalenia wieloczynnikowych przesłanek warunkujących przebieg zjawiska (Fatyga 1999).

Kontynuując zagadnienia dotyczące drugiej płaszczyzny na poziomie przedłożeniowego myślenia aksjologicznego, dotyczącego zagadnień reintegracji społecznej, wymienić należy podejście empiryczne badanego stanu rzeczy, mówiące, iż powinno ono mieć wymiar analizy dwufazowej. Zwróciłem uwagę na fazę anamnezy i fazę katamnezy. Wskazałem także, że najlepiej tę katamnezę przedłużać na okresy, fazy i cykle rozwoju człowieka, aby mieć pełen obraz tzw. działań indukcyjnych pozwalających projektować i wyjaśniać, dlaczego tak się dzieje w kolejnych fazach, w ramach tzw. systemu instytucjonalnego i jak może funkcjonować człowiek po opuszczeniu systemu instytucjonalnego na wolności (Chałas (2003).

Należy wyjaśnić, jakie wartości ma taka analiza. Dzisiaj słyszymy – na poziomie inteligencji subiektywnej – że najlepiej, aby kara była surowa. Analizy katamnestyczne pokazują zaś, że więźniowie na przykład w mojej próbie badawczej 3/4 życia przesiedzieli w systemie izolacyjnym, poddawani izolacji pejoratywnej. Można więc zapytać, jaka jest skuteczność tych działań, skoro – odliczając okresy pobytu na wolności, przerwy w odbywanej karze, zliczając i komasując wymiar bezwzględniego czasu spędzonego w izolacji – można powiedzieć, że okres życia więźnia w 75% jest to czas poddawany pejoratywnej izolacji, a po szesnastym skazaniu okresy na wolności są to przerwy, które mierzą się w dniach, nawet nie tygodniach czy miesiącach (Bałandynowicz 2002). A jednocześnie na poziomie inteligencji subiektywnej twierdzi się, iż należy: „wsadzać, wsadzać” i rozbudowywać system penitencjarny, ponieważ jest to jedyna możliwość, iż po opuszczeniu miejsc izolacji osoba wejdzie ponownie w przestrzeń otwartej wolności. Niestety proces jest zaprzeczeniem tego typu myślenia i osoba będzie stałym klientem systemu izolacyjno-dyscyplinarnego, skoro 75% okresu życia recydywiści spędzają w instytucjach izolacyjnych (*tamże*). Także, jeżeli mamy do czynienia np. z zacho-

waniami patologicznymi w postaci nadmiernego spożywania alkoholu, analiza katamnezy kilkudziesięcioletniej pokazuje, że w sensie eliminowania różnych stanów dewiacyjnych, w tym nałogu alkoholowego, uzależnień od narkomanii czy zaburzeń seksualnych, bądź zaburzeń psychicznych, system izolacyjny jest całkowicie niewydolny, ponieważ nie tworzy możliwości wyjścia z choroby (Scheller 1986).

Człowiek jest poddawany przez cały czas różnym programom autorskim, dotyczącym zmiany zachowania w warunkach systemu izolacyjnego. Tymczasem stopień alkoholizowania czy stopień uzależnienia od narkotyków, który wpływa na zachowania i postawy człowieka, tworząc postać zachowania dewiacyjnego, dla recydywy wynosi powyżej 80% (Świda H. (red.) 1979). Recydywiści, których badam od 30 lat, byli poddawani wielu programom leczenia odwykowego, trwającym od kilku do kilkunastu tygodni, a niektórzy korzystali z kilkumiesięcznego programu leczenia odwykowego. Jednak jest to system niewydolny nie tylko z racji krótkiego czasu oddziaływania za pomocą specjalistycznych metod, które powinny tworzyć pewną alternatywę dla alkoholu, ale również dlatego, że ten element nie może się poddać zmianie ani racjonalnej kontroli w warunkach zamknięcia (Baładynowicz 2002). I o tym trzeba wyraźnie powiedzieć: integrować człowieka do systemu społecznego, czyli prowadzić jego reintegrację można wtedy, gdy wyjdzie z choroby, z opresji, z trudności, ze stanu, który jest dotknięty procesami dysfunkcji (Witek 1988).

Tak naprawdę stwarzamy tylko pozory, wymyślając różnorodne, nawet te specjalistyczne i drogie, programy terapeutyczne, które mają świadczyć o tym, że ten proces jest poddawany ciągłej humanizacji. Jednak humanizacja to nade wszystko działanie racjonalne – nie powinno być tylko odruchem serca, ale także elementem pomocy, kompetencji, zmiany i kontroli społecznej (Zaleski 1991). Dlatego wyraźnie twierdę, że gdyby politycy i prawnicy, którzy tworzą prawo normatywne z zakresu tzw. systemu pomocy postpenitencjarnej czy pomocy następczej dla nieletnich, młodocianych, zechcieli na to zwrócić uwagę, to należałoby na poziomie badań anamnestyczno-katamnestycznych tworzyć szeroki system tzw. serwisu probacyjnego otwartego, w ramach którego można byłoby prowadzić proces zmiany zachowania, integracji do warunków wolnościowych, a potem wprowadzać tych ludzi w świat struktur wolnościowych.

Od 30 lat publikuję teorię probacji. Jak obserwuję – nawet na poziomie interpretacji terminu – przekraczamy często granice myślenia obiektywnego, bo podkładamy różne treści pod nazwę tegoż właśnie systemu. Reintegracja to typowy przykład, kiedy działania w ramach systemu izolacyjnego przesuwamy na rzecz systemu otwarcia.

Funkcjonalność struktur społecznych

Wieloletnie badania pokazują, jak bardzo ważny jest pierwszy okres rozwoju człowieka. Należy odnotować, że najistotniejszą grupą, która odpowiada za procesy dysfunkcji, dezintegracji, wadliwego i odmiennego funkcjonowania człowieka w przestrzeni społecznej, jest rodzina. Dlatego tutaj odniosę się tylko – kiedy mówię o myśleniu obiektywnym – do teorii longitudinalnych, czyli badań wieloletnich dotyczących rodziny (Adamiec 1983).

Dzisiaj na rynku krajowym są prowadzone badania płaskie, które mają charakter opisu statusu osobowego, struktury rodziny, pozycji małżonków, atmosfery, postaw rodzicielskich. Wiele takich danych można byłoby jeszcze wymieniać. Tymczasem one na dobrą sprawę tylko opisują, a nie tłumaczą, zjawiska w kontekście tego, jak powinno być i co zrobić, aby doprowadzać do sytuacji integracji i żebyśmy później nie tworzyli pewnych zastępczych formuł w ramach polityki społecznej (Bielecki, Nowicki 1991). Chcę przywołać tutaj teorie Loebera (1996), Syndera (2004), Anderssona (2002), Pattersona (2004) i wskazać cztery paradygmaty w ramach reintegracji społecznej, tj. paradygmat konfliktu, przemocy, dewiacji i śmierci.

Otóż na poziomie rodziny kształtujemy siebie jako człowieka, jako wartość albo bardzo często siebie eliminujemy jako człowieka czy jako wartość w przyszłym świecie. Należy więc stwierdzić, że o tym czy człowiek będzie się poprawnie poruszał w przestrzeni społecznej, decyduje przede wszystkim dom rodzinny (Bielicki 1995). Powinniśmy uciec przed wiktylizacją i przerzucaniem odpowiedzialności na jakiegokolwiek inne struktury społeczne. Człowiek przychodzi na świat w rodzinie i w rodzinie umiera. Albo się utożsamia z rodziną, albo funkcjonuje poza nią (Wojciszke 2003). W związku z tym ten element jest najistotniejszy w rozwoju każdej jednostki, a przecież mamy zajmować się jednostkami, które są odmiennie, dewiatywne czy patologiczne – po to, żeby je w procesie reintegracji włączać w struktury społeczne.

Te cztery paradygmaty tłumaczą nam istotę rzeczy i istotę przyszłej polityki społecznej, która powinna zwracać uwagę na określone wymiary profilaktyki: prawa, terapeutycznej, rodzinnej – bo inaczej będziemy stwarzać pewną formułę zachowań trudnych, patologicznych dla młodych ludzi. Badania, o których wspominałem, pokazują, jak wiele czynników warunkuje te zachowania trudne. Pierwszy z paradygmatów – paradygmat konfliktu – polega na stwarzaniu sytuacji, w której człowiek uczy się, że nie jest podmiotem tylko przedmiotem. Tak więc to, czy będziemy mieć niską samoocenę, poczucie niskiej wartości, poczucie braku posiadania bezpieczeństwa, uznania, akceptacji, wyłącznie zależy od tego czy w domu jesteśmy traktowani na poziomie podmiotu, czy instrumentu, przedmiotu (Suchodolski 1959).

Pierwszym obiektem oddziaływania na dziecko jest matka oraz ojciec. Okres tego oddziaływania jest różny, może trwać nawet kilkanaście lat – do okresu pełnoletności czy też do okresu usamodzielnienia się. W Polsce ten okres się przedłuża ze względu na brak mieszkania. Na zachodzie uwolnienie się od władzy rodzicielskiej następuje znacznie szybciej, dzięki temu, że jest łatwiejszy dostęp do mieszkań, a także do korzystnych kredytów mieszkaniowych. Tymczasem proces podmiotowego traktowania człowieka jest bardzo ważny, ponieważ człowiek staje się istotą autonomiczną. Kiedy uwalnia się spod władzy rodziców i wchodzi do pierwszych grup społecznych, jego socjalizacja odbywa się już w wymiarze społecznym. Istotne jest więc, czy stanowi podmiot mocno zdeintegrowany ze względu na niską samoocenę i samoakceptację społeczną.

Chcę wyraźnie powiedzieć, że paradygmat konfliktu polega na tym, że człowiek jest spychany w domu do roli środka czy narzędzia, a nie osoby, z którą się rozmawia, którą traktuje się po partnersku, której zleca się zadania, która będzie odpowiedzialna za różne wybory i którą się szanuje ze względu na jej potrzeby, określające tzw. świat wewnętrzny człowieka (Blanquart 1979). O tym, czy rodzic potrafi to zauważyć i realizować, decydują postawy rodzicielskie. Przywołując tutaj teorie Maccobiego (2003) i Martina, czy też inne teorie w zakresie postaw rodzicielskich, np. M. Ziemskiej, należy stwierdzić, że przeważają wtedy postawy autorytarne, lekceważenia czy pobbłżania, a więc takie, które charakteryzują się tym, że człowiek jest sterowalny zawsze z zewnątrz, że dziecku narzuca się cele, utożsamia się je zawsze z pewną rolą, że nie może dokonywać własnych wyborów, ma ograniczone wewnętrzne potrzeby czy zainteresowania. Tym samym poddawane jest tresurze, pewnemu przymusowi czy nawet bardzo wyrafinowanemu, zewnętrznemu, profesjonalnemu realizowaniu tego, co sobie założyła matka czy ojciec (Błasik 2002).

Jest to uprzedmiotowienie jednostki, które w wymiarze paradygmatu konfliktu jest mierzalne. Jeżeli tego rodzaju symptomy, działania są postrzegane, jest to już element, który będzie decydował w sposób bardzo wyraźny o przyszłości dziecka. Takie dzieci będą bardziej skłonne do wchodzenia w pewne role dewiacyjne, a także większość z nich może realizować wrogie zachowania, czyli nawet zachowania przestępcze (Sobczak 2009). Jeżeli wiemy o tym, trzeba wskazywać na profilaktykę, prewencję w tym zakresie, na pewne oddziaływania w tej pierwszej fazie rozwoju jednostki do momentu samouwolnienia się od opieki rodziców (może to być różny okres). Trzeba zaznaczyć, że nawet gdy ktoś korzysta z przedłużonego okresu pobytu w domu ze względu na brak mieszkania, to w sensie psychicznym może się uwolnić z domu całkowicie – ze względu na te cztery paradygmaty. Przypomnieć tu należy klasyfikację wielowymiarowości człowieka prof. K. Dąbrowskiego, który wymienia świat psychiczny, duchowy, fizyczny, społeczny człowieka (Dąbrowski 1972).

Osoba, która przechodzi wczesną dojrzałość w wieku 13 lat, zaczyna w sensie psychologii klinicznej postrzegać innych, czyli grupę. Jeżeli rodzice będą postępować, tak jak to opisują wspomniane cztery paradygmaty; dziecko będzie w domu obecne tylko fizycznie, natomiast jego świat wrażliwości, uczuć, emocji, zainteresowań, postaw, aktywności będzie się znajdował poza domem. Jeśli młody człowiek jest coraz bardziej ograniczany, to po prostu wychodzi z domu na ulicę. A nie jest to miejsce właściwe dla niego w tym okresie życia (Bocheński 1993).

Paradygmat przemocy jest obecny w badaniach Loebera, Stouthamer-Loebera, Anderssona, Pattersona, badaczy, którzy pokazują, jak we wczesnym dzieciństwie ten element dysfunkcjonalności domu decyduje o okresie adolescencji młodzieńczej i przyszłej dorosłości. Wskazują też na przyszłe zależności statystyczne i powiązanie tego paradygmatu z rolą dewianta i przyszłą rolą przestępczą (Krokiewicz 2000). Przemoc to nie tylko stosowanie elementów surowej dyscypliny, negatywna władza rodzicielska, ale to przede wszystkim lekceważenie jednostki i naruszenie jej autonomii, czyli naruszenie jej godności. Każdy człowiek, nawet ten najmłodszy, jest podmiotem ze względu na swoją konstrukcję, a zgodnie z teorią psychologii personalistycznej każdy człowiek powinien być wartością i być traktowany jako wartość (Ratzinger 1996). Wtedy proces jego socjalizacji będzie przebiegał prawidłowo. Jeżeli natomiast spotyka się z zachowaniami przemocowymi: czy to fizycznie czy słownie, czy na poziomie atmosfery, postaw rodzicielskich, czy też w postaci braku zainteresowania dzieckiem w domu, to mamy do czynienia z paradygmatem przemocy, ponieważ takie działania naruszają jego autonomię, jego godność (Pytko 1997). Młody człowiek doświadczający przemocy będzie się starał uwolnić od rodziców, ponieważ zacznie szukać alternatywy, miejsca, w którym będzie autonomiczny, gdzie będzie czuł się osobą zauważalną, akceptowalną, mogącą realizować pewne potrzeby czy określone zainteresowania (Eliade 1974).

Trzeci paradygmat, który – jak wynika z wieloletnich badań – jest dużym wyzwaniem w procesie integracji i późniejszym procesie reintegracji, to paradygmat dewiacji. Chodzi tu zwłaszcza o dewiację twardą (alkohol, prostytutkę, przestępczość, bicie, karcenie) (Gajda 1992). W badaniach longitudinalnych należy zwrócić uwagę na tzw. dewiację miękką, dla mnie jako kryminologa bardziej niepokojącą. Moim zdaniem, siła tej dewiacji jest bardziej niszcząca, bo o ile można znaleźć pewne remedium na zachowania patologiczne spowodowane alkoholem, na przestępczość, o tyle nie można znaleźć takiego środka na dewiację miękką – trudno z tego stanu wyjść, powiedziałbym, że nie jest to tylko stan traumy, ale stan politraumy, czyli będzie się on utrzymywał bardzo długo (Heller 2004).

Mianowicie dewiacja miękka jest to element np. uczenia w środowisku rodzinnym relatywizmu moralnego czy etycznego, kiedy pozwalamy młodemu człowiekowi na nieograniczoną wolność wyboru norm i zachowań. Na przykład

rodzic przychodzi z pracy i opowiada, co z niej przyniósł, jednemu udało się wynieść papier toaletowy, drugiemu pieniądze czy 5 kg wędliny, w zależności od tego, jakie role społeczne ktoś pełni. Inny opowiada, że wręczył komuś kopertę za zaliczone egzaminy. Dziecko to wszystko widzi, obserwuje. Obserwuje w kategoriach usług, kupowania wszelkich kompetencji i kupowania pewnych zadań oraz sposobów wyboru określonych stanów rzeczy (Kalka 1994).

To jest właśnie dewiacja miękka, polegająca na naśladownictwie elementów zła w kategoriach etyki i moralności. W polskiej rzeczywistości dewiacja miękka jest to aprobatą dla drobnej przestępczości dzieci i młodych ludzi – co potwierdzają badania longitudinalne. Rejestry sądowe i oficjalne statystyki pokazują, że liczba drobnych kradzieży dokonanych przez dzieci, bądź pobicia rówieśników w strukturze przestępczości nieletnich, kształtują się mniej więcej na poziomie kilkunastu procent. Natomiast jeśli będziemy analizować to zjawisko, kiedy te same osoby będą dorosłe i zapytamy ich o pobicia i kradzieże w okresie wcześniejszym, okazuje się, że te czyny popełnia 60–70% wszystkich badanych (Ładyga 1975).

Tego rodzaju sytuacja, związana z naruszeniem dobra, mienia rówieśników, ich zdrowia odbywa się za aprobatą rodziców; rodzice są zadowoleni, że dziecko jest zaradne, zapobiegliwe, wyrażają opinie pozytywne na temat rozwiązywania przez nie problemów, radzenia sobie z trudnościami. Dziecko czuje, że ma przyzwolenie na takie działania, np. na demonstrowanie i używanie siły, byleby się nie dało złapać. Okazuje się, że około 70% młodych ludzi w przedziale od 10–16 lat wdaje się w bójki bądź kradnie (Sobczak 1996).

Rodzice są zadowoleni, że dziecko ma środki na obóz, na wakacje, że syn wyjeżdża z dziewczyną. Oczywiście nie chcą dopuścić do świadomości, że dochody te są z nielegalnego źródła. Osoby te nie muszą podejmować zatem legalnego zatrudnienia, gdyż istnieje na to zachowane przyzwolenie rodziców. Mamy wówczas wyraźnie do czynienia z paradygmatem dewiacji środowiska rodzinnego jako paradygmatem akceptacji pewnych zachowań, kolidujących z normami moralnymi i etycznymi. Można postawić tezę, że młody człowiek będzie szanował prawo nie dlatego, że będzie spotykał się z nakazami bądź zakazami, ale dlatego, że nie było dewiacji miękkiej w domu (Pospiszyl 2008). Nie ma żadnej zastępczej etyki, moralności, obyczajowości. To dom rodzinny kształtuje postawy społeczne młodzieży (Freud 1976).

Kolejny – paradygmat śmierci – w pedagogice społecznej nosi także określenie paradygmatu zniszczenia. Mówimy tu o rozwodach, śmierci rodziców, bezrobociu, pauperyzacji, wykluczeniu, o tych wszystkich elementach świadczących o braku pomocowości i braku uczciwości ze strony otoczenia, ponieważ każda rodzina jest grupą społeczną, częścią społeczeństwa. Każdy człowiek jest autonomiczny, ale jego autonomia jest budowana zależnie od tego, jak ludzie go odbie-

rają. Także rodzina nie zawsze jest autonomiczna, pomimo że powinna taka być. Jednak w sytuacji, kiedy zachodzą zjawiska, takie jak: rozwód, choroba, śmierć, wykluczenie, to zauważamy, że mamy do czynienia z brakiem wsparcia, pomocy, uczciwości czy opieki. W przypadku młodych ludzi, którzy funkcjonują w klimacie społecznym wyznaczonym przez ten paradygmat, mamy do czynienia z zachowaniami odbiegającymi w dużej części od normy – będą to zachowania dewiatywne (Derrika 2002).

W 2010 roku odnotowano 80 tys. rozwodów, a zatem małżeństwo ustaje między dwojgiem ludzi. Tak więc rozwody dotyczą 160 tys. osób, z czego 90% rozwodzących się małżonków ma dzieci. W związku z tym mamy, przy jednym zjawisku rozwodu, problem kilkuset tysięcy osób. Tak wielka jest populacja osób, która na poziomie dezintegracji życia psychicznego, uczuciowo-emocjonalnego może mieć pewne ograniczenia w zakresie własnego świata duchowego, psychicznego, społecznego, a także fizycznego. To jeden taki wskaźnik, który powinien demonstrować paradygmat zniszczenia jako bardzo ważny w kategoriach przyszłej polityki reintegracji i budowania pozytywnego modelu oddziaływania (Gogacz 1992).

Wspomniałem, że badania empiryczne są bardzo ważne, jeśli chce się dojść do określonych teorii, choć czasami nie trzeba wykonywać badań, aby zrozumieć istotę jakiejś rzeczy. Jeśli natomiast wyciągamy pewne wnioski na poziomie inteligencji obiektywnej, to mogą one pochodzić wyłącznie z badań, które będą obiektywizowały rzecz, które tę rzecz na zasadzie obiektywizacji będą uznawały za powszechną, stałą, powtarzalną i weryfikowalną. Natomiast czasami możemy myślać, pewnym abstrakcyjnym sposobem interpretowania logicznego dochodzić czy przybliżać się do prawdy – chcę podkreślić, że nie dochodzić, tylko przybliżać się do prawdy (Woroniecki 1961).

W tej rzeczywistości bowiem, w której się zajmujemy problemem reintegracji człowieka, czyli generalnie ukazywaniem jego wielowymiarowości, możliwości jego kształtowania w warunkach życia społecznego; dobrą nauką jest taka, która formułuje twierdzenia probalibilistyczne, czyli względne, a nie absolutnej prawdy, ponieważ nigdy do końca nie da się poznać istoty społecznej, jaką jest człowiek. Możemy tylko starać się próbować ją poznać i taką drogą obiektywną, powszechną przybliżać się do prawdziwej wiedzy (Tyszka 1997).

Potrzebne są tu teorie przełamujące wymiar czasu i przestrzeni, czyli takie, które mają dość długi rodowód. Nie chcę przez to powiedzieć, że teorie nowe obecnie nie są naukowe czy sensowne. Jeśli mamy wyjaśnić jakieś zjawisko, można to zrobić przez konstruowanie diagnozy tegoż zjawiska i wówczas sięgamy do teorii, która musi być teorią ponadczasową. Podobnie jest z lekiem, który należy podać pacjentowi. W ulotce do leku czytamy, że został wyprodukowany w bieżącym roku czy nawet 5 lat temu. Przeprowadzono próby na kilkuset tysiącach pacjen-

tów i mamy do czynienia z takimi a takimi pożądanymi stanami rzeczy, natomiast w większości przypadków lek powoduje stany niepożądane. Jeżeli więc człowiek bez konsultacji chciałby zażyć lek, to musiałby go po zakupieniu od razu wyrzucić. Natomiast jeżeli weźmiemy lekarstwo na zaburzone stany psychiczne, którym leczono np. 50 lat temu i dzisiaj, to uzyskamy nieco inną treść wspomnianej ulotki – mianowicie, że lek został wyprodukowany dawno, że został przetestowany na znacznej liczbie ludzi. Jednocześnie otrzymujemy ewidentnie pożądane stany rzeczy, a tylko fragmentarycznie odnotowuje się pojedyncze przypadki działania toksycznego, które mogą wywołać niekorzystne objawy w pojedynczych przypadkach.

Analogicznie jest z teoriami, tzn. dobre teorie w praktyce to takie, które istnieją i sprawdzają się od dawna (Szutrowa 1989). Ponadto muszą być to teorie interdyscyplinarne, czyli tworzone na pograniczu wielu nauk. To teorie tworzące wymiar myślenia obiektywnego, nie monokierunkowe; wywodzone z języka, z metodologii i z poprawności technologicznej jednej dziedziny wiedzy, lecz kiedy korzystamy z tych samych obszarów języka, przedmiotu, podmiotu i metodologii drugiej, trzeciej, czwartej dziedziny wiedzy. Teorie z pogranicza prawa, filozofii, psychologii, pedagogiki, kryminologii, psychiatrii, medycyny – to teorie interdyscyplinarne. Na obrzeżach tych wielu nauk, wielu dziedzin, kiedy będziemy realizować przedmiot „*Człowiek i reintegracja społeczna*”, wtedy właśnie spróbujemy wyjaśnić to, co jest, a właściwie jak powinno być, ponieważ jesteśmy w stanie tylko przybliżyć się do rzeczywistej prawdy (Rybicki 1997).

Jest jeszcze kolejna grupa teorii: holistyczne i przestrzenne, które nazywam ekologicznymi. Po pierwsze – trzeba ukazywać osobę holistycznie – kim ona jest, a także holistycznie pokazywać, jakie czynniki decydują o jej zachowaniu: czy czynniki, które są w osobie czy na zewnątrz, czy w osobie i na zewnątrz, a wtedy mówiąc o holizmie trzeba traktować to jako strukturalną całość. Holizm i ekologia to pokazanie człowieka w przestrzeni, w środowisku, pokazanie człowieka jako podmiot i zintegrowaną całość w przestrzeni społecznej (Oleś 1984). W związku z tym można stwierdzić, że kryteria te spełnia teoria ekologiczna Bronfenbrennera (według której człowiek powinien być traktowany jako jednostka holistyczna i znajdująca się w przestrzeni społecznej ku integracji społecznej). Ta teoria pokazuje przede wszystkim holizm jednostki, czyli jedność osoby od strony struktur, które jego stanowią: struktura korpusu, psychiczna, duchowa i społeczna. Natomiast z drugiej strony mamy do czynienia z pewną przestrzenią społeczną, i tutaj Bronfenbrenner zwraca uwagę na czynniki mikrosocjalne, mezosocjalne, egzosocjalne i makrosocjalne.

Przykładem teorii przestrzeni społecznej jest teoria Bronfenbrennera, która zakłada istnienie tych czterech rodzajów czynników. Czynniki mikro wskazuje na podstawowy obiekt oddziaływania na człowieka, czyli na rodzinę (Bronfenbren-

ner 1998). Wadliwa rodzina to taka, która rządzi się wspomnianymi paradygmatami oddziałującymi na cały proces rozwoju człowieka. Czynniki mezo stanowią inne grupy. Z punktu widzenia psychologii społecznej młody człowiek zaczyna postrzegać inne środowiska poza domem – postrzega rówieśnika. Dziewczyna dostrzega koleżankę, chłopaka, zaczyna się nimi interesować. Ta formuła nawiązywania kontaktu partnerskiego, tworzenia pierwszych interakcji koleżeńskich, czy to są osoby tej samej płci czy odmiennej, czas trwania tych interakcji, ich charakter (grupy zabawy czy określonych zadań) – wszystko to będzie miało istotny wpływ na dalszy rozwój młodego człowieka (Längle 2003).

Drugi wymiar grupowej socjalizacji w układzie mezo stanowi szkoła, w której pojawić się może problem agresywności, symetryczności czy asymetryczności. W grupie klasowej sposób funkcjonowania dziecka w szkole będzie decydował o przyszłych sukcesach czy niepowodzeniach. Zatem należy badać, jaka jest komunikacja pomiędzy rówieśnikami, jakie są wzajemne interakcje, czy ograniczają się do pewnych działań formalnych, czy są merytoryczne, jak wykształca się system norm, wartości, zachowań, pewnych stałych postaw w tym układzie, a także jak jest organizowany czas wolny (Ingarden 1989). Jeżeli młody człowiek nie ma możliwości zaspokajania swoich potrzeb, bo jego dom jest średnio zamożny bądź biedny, może dołączyć do grupy zastępczej, która przejmie funkcje wypełniania czasu wolnego (Hojnicka-Bezwińska 1991). Są to grupy podwórkowe, uliczne, a nawet chuligańskie, które mogą zamienić się w bandy czy grupy przestępcze. To jest problem interakcjonizmu na poziomie mezosystemu społecznego aktywności człowieka, na poziomie zaspokajania swoich potrzeb, rozwijania zainteresowań, kiedy funkcji tych nie spełnia dom bądź szkoła (Gilson 1994). Zawsze musi zaistnieć jakiś czynnik kompensujący i wyrównujący „ja” realne z „ja” idealnym, który eliminuje brak poczucia bezpieczeństwa, uznania i akceptacji jednostki. W dużej części będzie to realizowała struktura nieformalna w społeczności otwartej (Bulla 1987).

Wymienić wreszcie należy czynnik egzosystemu, który wiąże się w koncepcji Bronfenbrennera z tzw. otoczeniem społecznym. Możemy wymienić tu prawo, a raczej pewien system rozwiązań proponowanych przez to prawo czy infrastrukturę sieci usług. Krótko mówiąc, chodzi o to, jak wygląda zorganizowane społeczeństwo: czy istnieje tzw. wspólny mianownik, co świadczymy na rzecz innych, czy oddajemy jakieś swoje dobra, swój czas, sferę swojej wolności na rzecz tych innych, którzy z tego powinni korzystać, ponieważ sami nie mogą wykształcić lub osiąść możliwości uczestniczenia w świecie kultury, sztuki, w świecie aktywności kulturowo-cywilizacyjnej (Ekman, Davidson 1998).

Koncepcja Bronfenbrennera to koncepcja holistycznego człowieka. Każda osoba ma duszę, każda jednostka chce być szczęśliwa, chce być zauważona albo pragnie być znaczącym podmiotem w grupie, w której funkcjonuje. Otóż proces rein-

tegracji społecznej powiedzie się, o ile w układzie egzosystemu, o którym wspomina Bronfenbrenner, będą istniały takie rozwiązania określone w prawie, w polityce społecznej, w szeroko pojętych strukturach sieci usług, które będzie można przyporządkować do tzw. społeczeństwa normatywnego, a nie do społeczeństwa anomijnego (Kant 1988). Społeczeństwo anomijne to takie, w którym każdy działa sam dla siebie, każdy jest twórcą samego siebie, w którym społeczeństwo traktuje swoich członków anonimowo, a aktywność na rzecz innych jest realizowana jedynie przez wymiar płacenia podatków na rzecz skarbu państwa, bez jakichkolwiek elementów oddawania usług czy czynienia ograniczeń na ich rzecz tych, którzy są gorsi, nie posiadają tego co ja posiadam. W związku z tym ja właśnie w tym świecie społecznym jestem odsunięty, odizolowany, nie próbuję się integrować z grupami społecznymi (Konopczyński 1996). Społeczeństwo normatywne zaś to społeczeństwo humanitarne, czyli wie o tym, że dzielenie się, pomaganie jest elementem koniecznym i niezbędnym dla prawidłowego funkcjonowania jednostki, grupy i społeczeństwa jako całości (Krąpiec 1994).

Z kolei układ makrosocjalny, o którym wspomina Bronfenbrenner, to układ idei, ideologii, światopoglądu, moralności i etyki, czyli tych wyznaczników kształtujących świadomość człowieka, które pozwolą mu prawidłowo zasymilować. Młody człowiek pewne idee ogranicza na początku do marzeń, do oczekiwań, później wraz z rozwojem, w poszczególnych etapach i cyklach życia stają się one elementem światopoglądu, jakości i obrazu życia, celów życia, aż wreszcie powinny sięgnąć prawa i etyki, które stanowią wymiar najwyższy (Cackowski 1979). Bronfenbrenner mówi, że holizm to zgodność myśli, idei i światopoglądu, moralności i etyki, to zgodność w sensie prawa i etyki, kiedy człowiek nie jest rozdarty wewnętrznie, kiedy nie podlega sądom relatywistycznym ze względu na podmiot oceniający, kiedy sama jednostka potrafi się wszechstronnie rozwijać ze względu na zgodność tych wszystkich wyznaczników makrosystemu. Natomiast toksyczny jest układ społeczny, w którym występują rozbieżności między prawem a etyką, w którym etyka nie będzie akceptowana lub włączana w system światopoglądu czy idei człowieka (Mazur 2008). Człowiek w procesie socjalizacji powinien mieć możliwość budowania swojej wielowymiarowości; ale wielowymiarowości w holizmie, w jedności, a nie jej tworzenia w chaosie i we wzajemnej eliminacji (Nawroczyński 1974).

Otóż, jeżeli w układzie tych wszystkich cech, desygnatów i wyznaczników makrosystemu sam człowiek będzie postrzegał różnice w zakresie socjalizacji w domu, szkole, klubie, partii politycznej lub gdziekolwiek indziej, jeżeli będzie miał możliwość przystosowywania się do wybiórczych elementów światopoglądu, ideologii czy etyki, to wówczas ta osoba staje się instrumentem szeroko pojętej polityki społecznej, poddaje się łatwo sterowaniu zewnętrznemu, a nawet

głębokiej manipulacji ze strony tychże podmiotów (Rotter 1966). Natomiast, jeżeli człowiek będzie funkcjonował w makrosystemie, którego wszystkie elementy są ze sobą zintegrowane, to wówczas możemy powiedzieć, że to on sam będzie decydował o sobie, on sam będzie twórcą samego siebie i on sam będzie wykorzystywał uczące doświadczenia samego siebie (Sobczak (2004).

Jeszcze raz powtórzę te trzy elementy, bo będę wielokrotnie do nich powracał. Podkreślają one, że człowiek jest podmiotem – w myśl koncepcji M. Starczewskiej – przynależy do modelu sokratejskiego, który zakłada, że człowiek jest wartością, doświadczenia osoby są uczące, wreszcie, że człowiek jest twórcą samego siebie (Styczeń, Merecki 1996). Będzie to możliwe tylko w sytuacji pełnej zgodności, norm i przekonań, które osobie wpoili rodzina, szkoła. Inne grupy społeczne będą przekładały się na ideologie i światopogląd, z którego będzie korzystał w życiu społecznym, w trakcie swojej aktywności kulturowej, stale podkreślał sens norm etycznych. W takim przypadku tworzy się rzeczywiście wymiar człowieka holistycznego (Vernant 1996).

Reintegracja wsparta na wartościach

Trzecia płaszczyzna to myślenie na poziomie aksjologii. Jeżeli ta wspomniana przeze mnie mała, która merda ogonem na poziomie inteligencji subiektywnej, chce się cywilizować, to zakłada okrycie, wychodzi na ulicę i wtedy myśli na poziomie inteligencji obiektywnej. Jeżeli natomiast chce się stać człowiekiem, musi sięgnąć do aksjologii, aby zgubić te wszystkie wyznaczniki czy atrybuty długiego ogona lub wystających palców. Człowiek do sposobu swojego myślenia na temat bytów, otaczającej rzeczywistości, zjawiska, które analizujemy – czyli reintegracji społecznej – powinien przyłożyć warstwę analizy wspartej na wartościach (Ziółkowski 1997).

Jeżeli przedkładamy zjawisko reintegracji na poziomie etyki, to na początku należy stwierdzić, że mamy do czynienia z trzema grupami podmiotów, które są adresatami tej etyki. Pierwszym z nich jest sprawca jakiegoś zachowania niedozwolonego, bo reintegracja to jest przecież powrót człowieka, który szkodzi, krzywdzi innych, powrót człowieka, który jest w opresji, w stanie konfliktu społecznego. Typowy przykład to osoba, którą chcemy zesocjalizować, aby następnie poddać ją procesowi integracji do grup społecznych. Drugim podmiotem jest ofiara. Jest ona jakby przedstawicielem szerszych grup społecznych – mamy do czynienia ze społeczeństwem jako całością (May 1998). Należy zaznaczyć, że tym drugim podmiotem jest właśnie ofiara w powiązaniu ze społeczeństwem. Trzeci podmiot stosunku integracyjnego czy reintegracyjnego, to mianowicie kultura i cywilizacja. Nie uważam zatem, że klasyczny stosunek reintegracyjny dotyczy człowieka i społeczeństwa. Klasyczny stosunek reintegracji osoby to stosunek,

który badamy na poziomie relacyjności podmiotowej trzech elementów: sprawcy, ofiary w powiązaniu ze społeczeństwem oraz kultury i cywilizacji (Malewski 1962). Ponadto te trzy podmioty powinny stanowić jedność, to znaczy – jakby powiedział pedagog społeczny – tworzymy tzw. perspektywę pedagogiczną. Musimy bowiem zbudować taką rzeczywistość społeczną po stronie grupy, grup, po stronie różnych układów społecznych, w której nie będziemy dzielić i nie będziemy tworzyć odrębności statusowej, tylko będziemy starali się stwarzać takie modele i takie systemy reintegracji czy integracji społecznej, w których sprawca, ofiara i społeczeństwo, kultura i cywilizacja będą stanowić jedność. Uważam, że tak powinno być, bo dzięki temu można zbudować procedurę działań i strategię postępowania, ponieważ jest ona oparta na założeniu, które będzie determinowało wszystkie elementy tych oddziaływań (Rorty 2007).

Wszystkie wyznaczniki myślenia przedzałożeniowego dlatego są tak określane, że stanowią naturalny czynnik strukturalizujący procedurę jako proces, co ma wpływ na jego elementy jako ciąg zorganizowanego działania ludzkiego w oparciu o zasoby, potencjały, metody, techniki i środki postępowania (Sawicki 1996).

Należy zaznaczyć, że trzeba wyraźnie określić definicję wymiaru etycznego w odniesieniu do wspomnianych trzech grup podmiotowych: po stronie sprawcy jest to tzw. tożsamość osobowa, po stronie ofiary i społeczeństwa – tożsamość społeczna, a po stronie kultury i cywilizacji – tożsamość kulturowa (Sońnicki 1933). Czyli tworzymy wymiar etyczny, który w sposób ostry i wyraźny definiuje proces reintegracji społecznej. Należy teraz podać wyznaczniki tożsamości osobowej, solidaryzmu społecznego, który jest rozbieżny z tożsamością społeczną, a także wyznaczniki pojęcia tożsamości kulturowej (Tatarkiewicz 1990).

Po stronie sprawcy tożsamość osobowa to system czterech wartości, który powinien być wpisany w układ makrosystemu społecznego według teorii Brofenbrennera. Trzeba bowiem pamiętać, że integracja oznacza włączenie osoby do społeczeństwa. Zatem należy wiedzieć, jaki powinien on być w stosunku do społeczeństwa, co społeczeństwo powinno mu dać, co osoba powinna posiadać, aby móc wejść do społeczeństwa. W aksjologii, w etyce mówimy o czterech wartościach częściowych, które definiujemy jako: 1) wolność wewnętrzną, 2) prawo do wyboru, 3) odpowiedzialność jednostki, 4) prawo do zaciągania zobowiązań (Urban 2007).

Jeżeli chodzi o drugą wartość centrową, tzw. tożsamość społeczną czy solidaryzm społeczny, to możemy powiedzieć, iż jest to system społeczny trzech wartości, które są holistycznie ze sobą powiązane, a są nimi: uczciwość, pomocowość i efektywność, czyli koherencja działania (Frączek, Kofta 1976).

Natomiast tożsamość kulturową tworzą dwie wartości: akceptacja i zrozumienie człowieka (Gogacz 1985).

Powinniśmy zadbać o to, żeby w tzn. działaniach sprawczych, w prawie, w otoczeniu, normach i obyczajowości, w działaniu ideologizującym, światopoglądzie – zwracać uwagę na podstawową, fundamentalną wartość etyczną, tj. tożsamość człowieka (Kotarbiński 1970).

Sięgamy wówczas na poziomie inteligencji obiektywnej do teorii, w tym wypadku – psychoanalizy, teorii przystosowania społecznego, teorii systemów, a także odwołujemy się do pewnego kierunku myślenia egzystencjalno-humanistycznego (Gorlach 2003). A ponieważ w grę wchodzi człowiek, najlepiej sięgnąć do psychologii personalistycznej. Warto tu wspomnieć o rozprawie Jana Pawła II pt. „Osoba i czyn”. Dowiadujemy się z niej o tych wszystkich wartościach, które budują nasze człowieczeństwo i stanowią o wartości, jaką jest każdy człowiek, oraz świat wolności wewnętrznej, świat potrzeb (Czapów 1962). W procesie resocjalizacji jednostki trzeba pamiętać o tym, że najistotniejsza jest sprawa kształtowania właściwego świata wolności wewnętrznej, a w sytuacji, kiedy ten świat wolności wewnętrznej jest ograniczony, należy doprowadzać do odblokowania naturalnych potrzeb i zainteresowań jednostki (Suchodolski 1976).

W psychologii społecznej nazywa się ten proces zjawiskiem deprywacji potrzeb. Czasami mówimy o wtórnej dewiacji, o psychogenezie zachowania sprawcy, tzn. ujawnione stany potrzeb podstawowych, potrzeb wyższego rzędu lub zainteresowania, które nie mogły być zrealizowane. A blokada tych wewnętrznych stanów rzeczy prowadzi do wadliwej socjalizacji. Wtedy należy rozpocząć resocjalizację i stwarzać szansę na kreowanie stanów wewnętrznych pożądanых przez osobę, bo tylko jednostka dysponująca zintegrowaną osobowością, może być włączona do świata wolnego (Wojcieszke 1986). A tymczasem jak kształtujemy świat wolności wewnętrznej skazanego np. w zakładzie karnym? Reglamentujemy korespondencje, paczki, widzenia, pracę, to wszystko co nie powinno być ograniczone. Reglamentujemy nawet mycie się pod prysznicem. Doprowadzamy do sytuacji absurdalnej, bo w procesie socjalizacji wkraczamy w świat wolności człowieka, ograniczając jego naturalne potrzeby (Znaniński 2001).

Drugim elementem tożsamości człowieka w wymiarze sprawcy jest prawo do wyboru. Jeżeli człowiek nie ma wyboru, działa nielogicznie, jeżeli więc mamy mówić o systemie, musimy budować układ logiczny, w którym prawo, ideologia, praktyka postępowania dają możliwości wyboru. Wspomniałem o kastracji chemicznej, o której wypowiedział się premier Tusk. Każdy sprawca, u którego stwierdzamy zaburzenie psychiczne na poziomie seksualnym, może dokonać kastracji, ale jest to tzw. kastracja farmakologiczna, dokonywana tylko za zgodą skazanego. Bez alternatywy, bez możliwości wyboru stosujemy wyłącznie kary hańbiące, a takie kary były wykonywane w średniowieczu (Machel 2003). W XXI wieku nie powinno być żadnych kar okaleczających człowieka, kar hańbiących, odbierających prawo do wyboru i godności ludzkiej. Kiedy wyjeżdżam na wykłady do

Skandynawii, spotykam podczas różnych hospicjacji zakładów karnych zabójców, sprawców nieraz bardzo drastycznych i barbarzyńskich zbrodni. Nawet ich po pewnym czasie pyta się, czy chcą się poprawić. Należy sprzeciwić się resocjalizacji zadekretowanej w kodeksie karnym, jak to się dzieje w Polsce. Resocjalizacja powinna stanowić odpowiedź człowieka na pytanie, czy się chce zmienić (Lotze 1910). Trzeba mu przedstawić propozycję i ofertę zmiany. Do wspomnianych zbrodniarzy po trzech latach przychodzi nauczyciel więzienny, który się nimi opiekuje, i pyta, czy chcą się zresocjalizować, bo któryś z nich jest np. dewiantem seksualnym czy ma zaburzenia osobowości, jest psychopatą reaktywnym czy człowiekiem o rozproszonej inteligencji, czyli ma niskie z punktu widzenia rozumu rozeznanie tego, co czyni. W ten sposób podkreśla się podmiotowość i tożsamość osobową sprawcy. Ja dokonuję wyboru, on dokonuje wyboru, a efektem dokonywanych wyborów jest podpisanie kontraktu. Skazany podpisuje kontrakt. Jest to umowa, swobodne oświadczenie woli. Wolę wyraża podmiot, a nie przedmiot. W wyniku umowy jest zobowiązany do określonych działań, nabywa pewne prawa i zobowiązania, musi świadczyć pewne usługi (Dąbrowska, Wojciechowska-Charlak 1997). W tym wypadku jako dewiant godzi się np. na tzw. kastrację farmakologiczną, czyli zażywa leki, najczęściej jedno lekarstwo, które jest dozwolane w określonym czasie przez system kontroli zewnętrznej, która musi wywołać kontrolę wewnętrzną (Dana 1966). Kontrolę zewnętrzną stanowi tzw. monitoring elektroniczny, a kontrola wewnętrzna są to określone zmiany neurochirurgiczne, immunologiczne, psychiczne w osobie na skutek działania leku i ćwiczeń socjoterapeutycznych (Marks, Engels 1961). I to wszystko stanowi propozycję, realizowane jest prawo do wyboru. Jest to działanie etyczne, bowiem wkraczamy z interwencją, ale jednocześnie dajemy prawo do wybierania, nie narzucamy swojej woli innej osobie.

Trzecim elementem, o którym wspomniałem, jest odpowiedzialność. Człowiek musi być odpowiedzialny za swoje wybory. A jaka jest odpowiedzialność człowieka, który zabił i nie płaci stałej renty na rzecz ofiary, skazanego, który ukradł i nie zwraca zagarniętego mienia? W swojej teorii probacji na ten temat piszę od 30 lat, tylko politycy tego nie czytają i dlatego mamy takie – a nie inne – prawo. Byłoby zupełnie inaczej, gdyby sprawca był odpowiedzialny za swoje czyny. Proponuję, aby skazany pracował tak długo, aż odpracuje zagarnięte mienie, zamiast go kierować na koszt podatnika do zakładu karnego. Jeżeli zabije człowieka bądź go trwale okaleczy, powinien zapłacić odszkodowanie. Prawo jest taką dziedziną, która pozwala na wykonywanie restytucji, czyli przywrócenia stanu poprzedniego. Instytucją prawną w przypadku zabójstwa bądź powstania szkody jest instytucja odszkodowania. W związku z tym nic nie stoi na przeszkodzie, żeby formuła odszkodowania w postaci np. stałej renty na rzecz dzieci, które zo-

stały osierocone, była formułą podmiotowości sprawcy, tożsamości w sensie etyki, czyli odpowiedzialności (Linton 1975).

Ponadto, jak mówił Jan Paweł II, istnieje także możliwość zaciągania zobowiązań. Podmiot, czyli człowiek, może sam siebie ograniczyć, czyli sam może zaciągnąć pewne zobowiązanie (Dąbrowski 1974). To jest najbardziej wyraźny i dostrzegalny przymiot władzy człowieka: kiedy decyduje, kiedy może rozkazywać, kiedy sam zaciąga zobowiązanie. Powrócę tu do wspomnianego wcześniej przykładu: jeżeli ktoś zabił, może być nie tylko odpowiedzialny za swój czyn, ale także zaciągać zobowiązanie na rzecz ofiary. Przebywając w zakładzie karnym, więzień może wziąć kredyt na naukę, ukończyć studia, znaleźć i wykonywać pracę podczas odbywania kary, a także płacić stałą rentę np. na rzecz dzieci swojej ofiary. Podejmuje się zobowiązania, więc istnieje powinność ustalenia zakładu pracy, żeby znaleźć mu takie miejsce pracy, aby ta renta była systematycznie wypłacana, ponieważ sprawca zdecydował się na systematyczne świadczenie w wyniku swojego czynu. Należy stwierdzić, że inaczej wygląda pozycja skazanego, kiedy reprezentuje go w poszukiwaniu zatrudnienia zakład karny, a inaczej, kiedy robi to urząd pracy. Utrzymywanie w Polsce mitu, stereotypu, że zamykanie w zakładzie karnym jest jedyną formą traktowania podmiotowego sprawcy, jest zupełnym nieporozumieniem.

Drugą wartością fundamentalną jest tożsamość społeczna, a dotyczy ona ofiary i społeczeństwa. Prawo powinno kształtować świadomość społeczną ukierunkowaną na odpowiedzialność, uczciwość, pomocowość i użyteczność (Malewski 1962).

Uczciwość społeczna oznacza realne stwarzanie szans komuś, kogo chcemy poddać zmianie, np. przestępcy czy nieletniemu sprawcy. Z kolei pomocowości nie należy rozumieć jako pomocy materialnej, a stwarzanie możliwości, aby osoba swój problem umiała rozwiązać samodzielnie. A my jesteśmy przyzwyczajeni do systemu rozdawnictwa, co jest niczym innym jak ratownictwo, które nie ma nic wspólnego z pomaganiem i właściwie rozumianą pomocą (Nancy 1997). Natomiast użyteczność to efektywne rozwiązanie problemu społecznego, bowiem poprzez system instytucjonalny należy próbować rozwiązywać zadania.

Trzecim elementem perspektywy pedagogicznej zorganizowanego działania integracyjnego jest tożsamość kulturowa, w ramach której wyróżniliśmy dwie wartości: akceptację i zrozumienie. W trakcie diagnozowania psychospołecznego nie możemy jedynie konstruować opinii i diagnoz jako sumy zaburzonej osobowości, stopnia nieprzystosowania społecznego, defektów czy ilości toksyn, tylko musimy się nauczyć, że człowiek jest sumą zła i dobra. Musimy zaakceptować jednostkę taką, jaka ona jest i wyeliminować wszelkie oceny subiektywne w stosunku do czynu, zdarzenia, które spowodowało, że trzeba jednostkę włączyć do systemu ponownie, kierując się mechanizmami wyjaśniającymi i umożliwiającymi

modyfikację w kierunku zachowania pożądanego (Rogers 1959). Także istotne jest zrozumienie, tzn. uznanie prawa do odmienności, prawa do inności, prawa do decydowania o samym sobie (Dembińska-Siury 1991).

Podsumowanie

Diagnoza sytuacji społecznej dzieci i młodzieży wykazuje występowanie co najmniej trzech niekorzystnych zjawisk warunkujących przebieg procesu ich socjalizacji. Jest to, po pierwsze, zjawisko depresji jednostkowej i depresji grupowej sprowadzającej się do utraty przez jednostki kontroli nad swoim codziennym środowiskiem oraz utraty społecznej wartości w następstwie braku poczucia przydatności, autonomii i niezależności. Wysoki stopień niezaspokojenia potrzeb podstawowych oraz rozwojowych doprowadza młodych ludzi do pauperyzacji, wykluczenia i rezygnacji z aspiracji i własnych celów życia.

Kolejne zjawisko niekorzystnie kształtujące społeczne wzrastanie jednostki to socjopatia, rozumiana jako forma egoizmu i obojętności na los człowieka ze strony innych osób. Pojawia się ona w atmosferze nadmiernego współzawodnictwa i zaspokajania potrzeb nawet za cenę skrzywdzenia innych i skrajnej obojętności, barku empatii na ich problemy egzystencjalne i wychowawcze. Procesowi socjopatii społecznej towarzyszy zjawisko nadmiernej komercjalizacji i karierowiczostwa. Osoba staje się przedmiotem a nie podmiotem, gubi swoją odmiennosc i staje się nieodpowiedzialna za swoje wybory w procesie socjalizacji.

Nieprawidłowy mezosystem społeczny generuje zjawisko wiktylizacji, które osłabia wszelką autoodpowiedzialność jednostki, a oskarża innych za patologie ich zachowań. Jest to tendencja do oczyszczania siebie z win przez atakowanie otoczenia, kreowanie nieufności i urazów wobec najbliższych obiektów wychowawczych, które uważają za odpowiedzialne za swoje frustracje i niemożliwość zaspokajania potrzeb.

Badania longitudinalne dostarczają wiedzy, iż elementy życia rodzinnego pozostają w bliskiej zależności z zachowaniami agresywnymi, w tym przestępczymi u dzieci i młodych ludzi. Zwłaszcza studia empiryczne Lobera i Stouthamer-Loebera dały podstawę do sformułowania czterech paradygmatów jako źródeł wadliwej socjalizacji. Są nimi: paradygmat lekceważenia, konfliktu, zachowań i postaw dewiacyjnych oraz zniszczenia. Paradygmat lekceważenia oznacza, że rodzice nie poświęcają dostatecznie dużo czasu swoim dzieciom i są nieświadomi jakichkolwiek problemów, z którymi mogą spotkać się one poza domem. Rodzice pozostają obojętni na sytuacje dewiacyjne zachowań dzieci, nie kontrolują ich czasu wolnego i nie znają otoczenia rówieśniczego, które dostarcza im akceptacji i potrzeby uznania.

Paradygmat konfliktu przejawia się w rodzinnych interakcjach rodziców i dzieci i sprowadza się do preferowania agresywnych wzorów zachowań wzajemnych. Ten typ komunikacji doprowadza do eskalacji niechęci, konfliktu i braku uznania. W następstwie tego typu postępowania wyzwała się przemoc fizyczna całkowicie eliminująca możliwość współpracy i uszanowania autonomii.

Rodzice mogą ulegać różnym dewiacjom, gdyż legitymują się kryminalną przeszłością lub przejawiają patologiczne postawy zmierzające do wywierania wpływu na dzieci w tym samym kierunku. Dzieci uczą się wzorów dewiacyjnych zachowań od rodziców przez bezpośredni przekaz tego typu wyborów lub ich akceptowanie.

Paradygmat zniszczenia uzewnętrznia się w sytuacjach, gdy rodziny są narażone na szkodliwe działanie czynników zewnętrznych, takich jak: bezrobocie, bieda, wykluczenie społeczne, trwała choroba lub kalectwo, rozwód, separacja lub śmierć. Następstwem tych traumatyzujących sytuacji jest wyzwalanie konfliktów rodzinnych na podłożu niewłaściwych kontaktów emocjonalnych. Zewnętrzne stresory niszczą harmonię związków familijnych, obniżają próg irytacji, skutkiem czego wzrasta prawdopodobieństwo agresji wśród członków rodziny.

Analizy empiryczne Syndera i Pattersona, dotyczące rodzinnych interakcji opisywanych w kategoriach dyscypliny, rodzicielstwa pozytywnego, kontrolowania zachowań dzieci poza domem oraz rozwiązywania problemów i konfliktów, wskazują na bezpośredni ich wpływ na funkcjonowanie w dewiacyjnych rolach młodych ludzi.

Synder i Patterson rozwinęli dwufazowy model zachowania dewiacyjnego u dzieci. Pierwszy etap definiuje związek rodzinny – lekceważenie dzieci we wczesnych fazach procesu socjalizacji prowadzi do nieodpowiedniej społecznej adaptacji, która z kolei prowadzi do braku dyscypliny i nieposłuszeństwa. Nieposłuszne dziecko jest zazwyczaj odrzucone przez osoby z jego najbliższego środowiska i tym samym wykazuje tendencje do włączania się do grup rówieśniczych o cechach patologicznych lub wręcz kryminalnych.

Dotychczasowy stan wiedzy na temat socjalizacji osób przekonuje, iż analiza funkcjonowania dzieci i rodziców w środowisku, w którym oni rzeczywiście żyją, dostarcza danych najbardziej diagnostycznych i pomocowych w określaniu strategii postępowania korygującego wadliwe interakcje pomiędzy członkami wspólnot familijnych. W świetle pedagogiki i psychologii model Bronfenbrennera byłby wskazany do ustalenia na poziomie mikro, mezo, egzo i makro zespołu czynników odpowiedzialnych za dysfunkcyjny przebieg socjalizacji dziecka, ustalając jednocześnie etap i fazę tego procesu.

Bibliografia

- Abramowski E. (1986), *Idee społeczne kooperatyizmu*, [w:] *Rzeczpospolita przyjaciół. Wybór pism społecznych i politycznych*, red. E. Abramowski, Wydawnictwo PAX, Warszawa
- Adamiec M. (1983), *Działanie, wartość, sens – zarys systemu pojęć*, „Przegląd Psychologiczny” nr 1 (26)
- Allport G.W. (1985), *The historical background of social psychology*, [w:] red. G. Lindzey, E. Aronson, „Handbook of social psychology” vol. 1, Randome House, New York
- Andersson B. (2002), *Family Support and Development*, Department of Education, Stockholm College of Education, s. 47 i n.
- Andrzejuk A. (1998), *Słownik terminów, św. Tomasz z Akwinu*, Suma Teologiczna, t. 35, Wydawnictwo Navo oraz Katolicki Ośrodek Wydawniczy „Veritas”, Warszawa–Londyn
- Anysz W. (1995), *Wartość młodego pokolenia w dobie transformacji ustrojowej Polski, Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo WSP, Częstochowa
- Baładynowicz A. (1991), *Ludzie bez szans. Studium adaptacji społecznej recydywistów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 165 i n.
- Baładynowicz A. (1993), *Nieudany powroty*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 28 i n.
- Baładynowicz A. (1996), *Probacja. Wychowanie do wolności*, Wydawnictwo „Primum”, Warszawa, s. 89
- Baładynowicz A. (1996), *Style postępowania z recydywistami w warunkach probacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 126 i n.
- Baładynowicz A. (2002), *Probacja. System sprawiedliwego karania*, Wyd. C.F. Müller, Lex Utilis, Warszawa, s. 206 i n.
- Baładynowicz A. (2006), *Probacja. Resocjalizacja z udziałem społeczeństwa*, Prawo i Praktyka Gospodarcza, Warszawa
- Beno J.A. (1996), *Pedagogika*, tłum. Z. Zalewski, J. Ślepowroński, Wydawnictwo Sióstr Loretanek, Warszawa
- Bielecki J., Nowicki W. (red.) (1991), *Studia z psychologii. Badania nad zmianami osobowości młodzieży męskiej i żeńskiej poddawanej intensywnemu oddziaływaniu katolickiej formacji religijnej*, Wydawnictwo ATK, Warszawa
- Bielicki E. (1995), *Młociani przestępcy, ich wartości i orientacja wartościująca*, Wydawnictwo WSP, Bydgoszcz
- Blanquart P. (1979), *Atheisme et structuralisme*, [w:] *Des chretiens interrogent l’atheisme*, t. 2, część I – *L’atheisme dans la philosophie contemporaine*, PUF, Paris
- Błasik A. (2002), *Młodzież – świat wartości*, Wydawnictwo Ignatianum, Kraków
- Bocheński J.M. (1993), *Współczesne metody myślenia*, Wydawnictwo W drodze, Poznań
- Bronfenbrenner K. (1998), *Lewinian Space and Ecological Substancje*, „Journal of Social Issues” nr 33, s. 215–217
- Bulla B. (1987), *Spostrzeganie hierarchii wartości rodziców przez młodzież a jej własna hierarchia wartości*, [w:] *Orientacja dzieci i młodzieży w sytuacjach społecznych*, red. M. John, Wydawnictwo Ossolińskich, Wrocław

- Cackowski Z. (1979), *Człowiek jako podmiot działania praktycznego i poznawczego*, Wydawnictwo Wiedza i Książka, Warszawa
- Chałas K. (2003), *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki. Godność, wolność, odpowiedzialność, tolerancja*, t. 1, Wydawnictwo Jedność, Lublin–Kielce
- Czapów C. (1962), *Młodzież i przestępstwa*, cz. II, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa
- Dana R.H. (1966), *Foundations of Clinical Psychology*, D. Van Nostrade, Princeton
- Dąbrowska T.E., Wojciechowska-Charlak B. (1997), *Między praktyką a teorią wychowania*, Wydawnictwo UMCS, Lublin
- Dąbrowski K. (1972), *Personality Shaping through Positive disintegration*, Gryf Publication, Londyn, s. 106 i n.
- Dąbrowski K. (1974), *Zdrowie psychiczne a wartości ludzkie*, Wydawnictwo Polskie Towarzystwo Higieny Psychiczej, Warszawa
- Demińska-Siury D. (1991), *Człowiek odkrywa człowieka. O początku greckiej refleksji moralnej*, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa
- Derrika J. (2002), *Marginesy filozofii*, tłum. A. Dziadek, J. Margański, P. Pieniążek, Wydawnictwo KR, Warszawa
- Drwal R.Ł. (1979), *Opracowanie kwestionariusza Delta do pomiaru poczucia kontroli*, *Studia Psychologiczne*, t. 18(l)
- Ebner F. (2006), *Słowo i realność duchowa. Fragmenty pneumatyczne*, tłum. K. Skorupski, Wydawnictwo PAN, Warszawa
- Ekman P., Davidson R.J. (red.) (1998), *Natura emocji – podstawowe zagadnienia*, tłum. B. Wojcieszke, GWP, Gdańsk
- Eliade M. (1974), *Sacrum, mit, historia, Wybór esejów*, tłum. A. Tatarkiewicz, Wydawnictwo PIW, Warszawa
- Fatyga B. (1999), *Dzieci z naszej ulicy. Antropologia kultury młodzieżowej*, Wydawnictwo ISNS UW, Warszawa
- Frączek A., Kofta M. (1976), *Frustracja i stres psychologiczny*, [w:] *Psychologia*, red. T. Tomaszewski, Wydawnictwo PWN, Warszawa
- Freud Z. (1976), *Poza zasadą przyjemności*, tłum. J. Prokopiuk, Wydawnictwo PWN, Warszawa
- Gadacz T. (2007), *Filozofia Boga XX wieku. Od Lavelle'a do Tischnera*, Wydawnictwo WAM, Kraków
- Gadamer H.G. (2002), *Idea dobra w dyskusji Platona i Arystotelesa*, tłum. Z. Nerczuk, Wydawnictwo Antyk, Kęty
- Gajda J. (1992), *Teoria wartości w filozofii przedplatońskiej*, Wydawnictwo Uniwersytet Wrocławski, Wrocław
- Galewicz W. (1988), *O fenomenologicznym ujęciu wartości*, [w:] *Z fenomenologii wartości*, red. W. Galewicz, Wydawnictwo PAT, Kraków
- Gilson E. (1994), *Byt i istota*, tłum. D. Lubicz, J. Nowak, Wydawnictwo PAX, Warszawa
- Gogacz M. (1985), *Człowiek i jego relacje*, Wydawnictwo ATK, Warszawa
- Gogacz M. (1992), *Światopogląd afirmujący Boga*, [w:] *O filozoficznym poznaniu Boga dziś*, red. B. Bejze, *Studia z filozofii Boga*, t. 5, Wydawnictwo ATK, Warszawa
- Gorlach K. (2003), *Plany i aspiracje a aktualna sytuacja życiowa*, [w:] *Młode pokolenie wsi III Rzeczypospolitej. Aspiracje życiowe w przeddzień integracji z Unią Europejską*, red. K. Gorlach, Z. Drąg, Z. Seruga, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa

- Heller M. (2004), *Filozofia przyrody. Zarys historii*, Wydawnictwo Znak, Kraków
- Hojnicka-Bezwińska T. (1991), *Orientacje życiowe młodzieży*, Wydawnictwo WSP, Bydgoszcz
- Hołyst B. (1999), *Kryminologia*, Wydawnictwo PWN, Warszawa
- Ignaczak M. (1986), *Wartość rodziców a agresja interpersonalna ich synów*, [w:] *Studia nad uwarunkowaniami i regulacją agresji interpersonalnej*, red. A. Frączek, Wydawnictwo Ossolińskich, Wrocław
- Ingarden R. (1989), *Wykłady z etyki*, Wydawnictwo PWN, Warszawa
- Jankowski K. (red.) (1981), *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa
- Jaworski S. (2001), *Podręczny słownik terminów literackich*, Wydawnictwo Universitas, Kraków
- Kaczyńska W. (1992), *Przedzałożeniowość myślenia i postępowania pedagogicznego*, Wydawnictwo IPSiR UW, Warszawa
- Kalka K. (1994), *Sprawiedliwość i cnoty społeczne według św. Tomasza z Akwinu*, Wydawnictwo WSP, Bydgoszcz
- Kant I. (1988), *Antropologia w ujęciu pragmatycznym*, tłum. W. Buchner, „Pismo Literacko-Artystyczne” nr 4
- Konopczyński M. (1996), *Twórcza resocjalizacja. Wybrane metody pomocy dzieciom i młodzieży*, Wydawnictwo MEN Editions Spotkania, Warszawa
- Kotarbiński T. (1970), *Studia z zakresu filozofii, etyki i nauk społecznych*, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk
- Krapiec M.A. (1994), *Byt i istota*, Dzieła, t. 11, Wydawnictwo KUL, Lublin
- Krokiewicz A. (2000), *Sokrates: Etyka Demokrata i hedonizm Arystypa*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa
- Länge A. (2003), *Analiza egzystencjalna – poszukiwanie zgody na życie*, „Psychoterapia” nr 2 (125)
- Legowicz J. (1986), *Historia filozofii średniowiecznej europy zachodniej*, Wydawnictwo PAN, Warszawa
- Levinas E. (1984), *Sens i etyka*, tłum. S. Cichowicz, „Studia Filozoficzne” nr 2
- Linton R. (1975), *Kulturowe podstawy osobowości*, tłum. A. Jasińska-Kania, Wydawnictwo PWN, Warszawa
- Lotze R.H. (1910), *Zarys metafizyki: dyktaty podług wykładów*, tłum. A. Stogbaure, Wydawnictwo Księgarnia E. Wende i Sp., Warszawa
- Ładyga M. (1975), *Przedmiot i funkcje społeczne filozofii*, [w:] *Filozofia marksistowska*, red. T.M. Jaroszewski, Wydawnictwo PWN, Warszawa
- Maccoby E., Martin J. (2003), *Socialization in the Context of the Family: Parent – Child – Interaction*, E. Hetherington: Handbook of Child Psychology, vol. 4, New York, s. 1–102
- Machel H. (2001), *Psychospołeczne uwarunkowania pracy resocjalizacyjnej personelu więziennego*, Wydawnictwo UG, Gdańsk
- Machel H. (2003), *Wieżenie jako instytucja karania i resocjalizacji*, Wydawnictwo Arche, Gdańsk
- Malewski A. (red.) (1962), *Zagadnienia psychologii społecznej*, Wydawnictwo PWN, Warszawa
- Mariański J. (1995), *Młodzież między tradycją i ponowoczesnością. Wartości moralne w świadomości maturzystów*, Wydawnictwo KUL, Lublin
- Marks K., Engels F. (1961), *Ideologia niemiecka*, Dzieła, t. 3, Wydawnictwo PWN, Warszawa

- Maslow A.H. (1986), *W stronę psychologii istnienia*, tłum. I. Wyrzykowska, Wydawnictwo PAX, Warszawa
- May R. (1998), *Miłość i wola*, tłum. H. i P. Śpiewakowie, Wydawnictwo Rebis, Poznań
- Mazur T. (2008), *Kapryśni bogowie Sokratesa. Człowiek i świat wartości w tradycji filozofii zachodniej*, Wydawnictwo M. Derewecki, Kęty
- Morris C. (1956), *Varieties of Human Values*, University of Chicago Press, Chicago
- Nancy J.L. (1997), *The Sense of the Word*, University of Minnesota Press, Minneapolis
- Nawroczyński B. (1974), *Współczesne prądy pedagogiczne*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa
- Nowak M. (1999), *Postawy pedagogiki otwartej*, Wydawnictwo KUL, Lublin
- Oleś P. (1984), *Z zagadnień „Psychologii wartości”*, „Roczniki Filozoficzne” nr 4 (32)
- Patterson G., Snyder J. (2004), *Family Support and Development. Department of Education*, Stockholm College of Education, s. 89 i n.
- Pospiszyl I. (2008), *Patologie społeczne*, Wydawnictwo PWN, Warszawa
- Pytko L. (1995), *Granice kontroli społecznej i autonomii osobistej młodzieży*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” nr 1 (21)
- Pytko L. (1997), *Norma i patologia a tor ludzkiego cierpienia*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” nr 2 (30)
- Radochoński M. (2000), *Osobowość antyspołeczna. Geneza, rozwój i obraz kliniczny*, Wydawnictwo WSP, Rzeszów
- Ratzinger J. (1996), *Wprowadzenie w chrześcijaństwo*, tłum. Z. Włodkova, Wydawnictwo WAM, Kraków
- Rodziński W. (1998), *Na orbitach wartości*, Wydawnictwo KUL, Warszawa
- Rogers C.R. (1959), *Toward a theory of creativity*, Harper and Bros, New York
- Rorty R. (2007), *Wittgenstein i zwrot lingwistyczny*, tłum. D. Łukoszek, Ł. Wiśniewski, „Homo Communicativus” nr 1 (2)
- Rotter J.B. (1966), *Generalized Expectancies for Internal Versus External Control of Reinforcement*, „Psychological Monographs” t. 80, vol. 1
- Rybicki R. (1997), *Wprowadzenie do pedagogiki chrześcijańskiej*, „Biblioteka Niedzieli” nr 46
- Sawicki M. (1996), *Hermeneutyka pedagogiczna*, Wydawnictwo Naukowe Semper, Warszawa
- Scheller M. (1986), *Istota i forma sympatii*, tłum. A. Węgrzecki, Wydawnictwo PAN, Warszawa
- Snyder J.G., Patterson (2004), *Family Interaction and Delinquent Behavior*, H. Quay, Handbook of Juvenile Delinquency, New York, s. 72 i n.
- Sobczak S. (1996), *Nie aksjologia lecz filozofia człowieka jako podstawa teleologii wychowania*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” nr 4 (28)
- Sobczak S. (2004), *Aksjologiczne wątki w koncepcji samoświadomości Zbigniewa Zaborowskiego*, [w:] *Samoświadomość i jakość życia. Perspektywa psychospołeczna*, red. L. Pytko, T. Rudowski, Wydawnictwo Eneteia, Warszawa
- Sobczak S. (2009), *Młodzież wobec stopnia akceptacji norm prawnych i moralnych*, [w:] *Wartości i postawy młodzieży polskiej*, red. D. Walczak-Duraj, t. 1, Wydawnictwo UŁ, Łódź
- Sośnicki K. (1933), *Podstawy wychowania państwowego*, Wydawnictwo Książnica – Atlas, Warszawa
- Steffen W. (1955), *Antologia liryki greckiej*, tłum. J. Birkenmajer, Wydawnictwo Ossolińskich, Wrocław

- Stouthamera – Loebera Loeber R., Stouthamer – Loeber M., 1996
- Styczeń T., Merecki J. (1996), *ABC etyki*, Wydawnictwo KUL, Lublin
- Suchodolski B. (1959), *O pedagogikę na miarę naszych czasów*, Wydawnictwo PWN, Warszawa
- Suchodolski B. (1976), *Kim jest człowiek*, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa
- Szołtysek A.E. (1998), *Filozofia wychowania. Ontologia. Metafizyka. Antropologia. Aksjologia*, Wydawnictwo A. Marszałek, Toruń
- Sztompka P. (1971), *Logika analizy funkcjonalnej w socjologii i antropologii społecznej*, [w:] *Metodologiczne problemy teorii socjologicznych*, red. S. Nowak, Wydawnictwo UW, Warszawa
- Szutrowa T. (red.) (1989), *Wybrane zagadnienia testów projekcyjnych*, seria: Biblioteka Psychologia Praktyka, t. 3, Wydawnictwo PTP, Warszawa
- Świda H. (red.) (1979), *Młodzież a wartości*, Wydawnictwo WSiP, Warszawa
- Tarnowski J. (1982), *Wprowadzenie do wychowania w rodzinie chrześcijańskiej*, [w:] *Rozwój człowieka rodzinie*, red. K. Majdański, Wydawnictwo ATK, Warszawa
- Tatarkiewicz W. (1990), *O szczęściu*, Wydawnictwo PWN, Warszawa
- Tyszka T. (1997), *Psychologia zachowań ekonomicznych*, Wydawnictwo PWN, Warszawa
- Urban B. (2000), *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczości młodzieży*, Wydawnictwo UJ, Kraków
- Urban B. (2007), *Teoria resocjalizacji w strukturze nauk społecznych*, [w:] *Resocjalizacja*, red. B. Urban, J.M. Stanik, t. 1, Wydawnictwo PWN, Warszawa
- Vernant J. P. (1996), *Źródła myśli greckiej*, tłum. J. Szacki, Wydawnictwo Słowo/Obraz Terytoria, Gdańsk
- Witek S. (1988), *System wartości preferowanych przez uczniów szkół średnich*, „Nowa Szkoła” nr 4
- Wojcieszke B. (1986), *Struktura „Ja”, wartości osobiste i zachowania*, Wydawnictwo Ossolińskich, Wrocław
- Wojciszke B. (2003), *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa
- Wolicka E. (1989), *Mit – symbol rozwinięty. W kręgu platońskiej hermeneutyki mitów*, Wydawnictwo UMCS, Lublin
- Woroniecki J. (1961), *Wychowanie człowieka*, Wydawnictwo Znak, Kraków
- Zaleski Z. (1991), *Psychologia zagadnień celowych*, Wydawnictwo PWN, Warszawa
- Ziemska M. (1997), *Typy postaw rodzicielskich*, PWN, Warszawa, s. 170 i n.
- Ziólkowski M. (1997), *Interesy i wartości społeczeństwa polskiego w okresie systemowej transformacji*, „Forum Oświatowe – Polacy na progu” nr 1–2
- Znanięcki F. (2001), *Socjologia wychowania*, Wydawnictwo PWN, Warszawa
- Żelazny M. (1986), *Metafizyka czasu i wieczności jako filozofia człowieka w idealizmie niemieckim od Kanta do Nietzschego*, Wydawnictwo UMK, Toruń
- Życiński J. (1985), *Teizm i filozofia analityczna*, Wydawnictwo Znak, Kraków

**Social re-integration of the offenders based on paradigm of personal,
social and cultural – civilizing identity
(Summary)**

The text is a comprehensive analysis introducing with the idea of social re-integration in the context of types of intelligence, social diagnosing, and scientific theories. Taking into consideration the idea of social re-integration, in fact, we discuss renewed/repeated positive socialization. Hence, re-integration is strictly connected with social structure, within which the offender sticks. In the author's opinion the main role plays here a family structure which appears the basis of a proper or improper socialization. In this sense, re-integration might be primarily expected in a family social structure undergoing the process of preventive treatment and social rehabilitation. Re-integration should also include values unifying particular subjects of this process; i.e. offender, victim, culture and society. In the text the author analyses in details the above mentioned subjects applying pedagogical perspective.

Elżbieta Łuczak

Sytuacje trudne w zakładach karnych i ich konsekwencje

W licznych debatach na temat polskiego systemu resocjalizacji wiele miejsca i uwagi poświęca się efektywności tego systemu. Wynika to tego, że obecnie funkcjonujący system jest niezadowolający, mało efektywny. Dotyczy to zarówno najważszego zakresu resocjalizacji, który w ujęciu H. Machela (2003) sprowadza się do osiągnięcia celu minimum (niepopadania przez skazanego w kolizję z prawem), a jeszcze bardziej szerszego – obejmującego cel maksimum, przejawiający się w przestrzeganiu norm prawnych i obyczajowych, a więc w prawidłowym funkcjonowaniu byłego skazanego w społeczeństwie.

Przyczyny małej skuteczności oddziaływań resocjalizacyjnych są wielorakie. Najogólniej rzecz ujmując można je rozpatrywać z punktu widzenia instytucji resocjalizacyjnej, personelu więziennego czy wreszcie samego skazanego. I mimo to, że wszystkie te czynniki mogą odegrać istotną rolę w procesie resocjalizacji, to jednak najbardziej znacząca przypisywana jest samej instytucji izolacyjnej, która już z samego założenia generuje wiele negatywnych następstw w postaci przizonizacji, stygmatyzacji czy też przyswajania postaw bierności, bezradności czy schematyzmu, stąd nawet najbardziej aktywny wychowawca lub też skazany, mają bardzo ograniczone możliwości osiągnięcia pozytywnych efektów.

Ponieważ generowanie negatywnych następstw dokonuje się za pośrednictwem wielu sytuacji trudnych, których doświadczają skazani w instytucjach penitencjarnych, stąd tym właśnie sytuacjom wraz z ich konsekwencjami poświęcono niniejszy artykuł.

Warunki życia w środowisku więziennym znacznie różnią się od tych, które panują w środowisku osób przebywających na wolności. Wynika to z tego, że zakład karny znacznie ogranicza zaspokajanie potrzeb zarówno biologicznych, jak i emocjonalnych, a jego częstym efektem są negatywne skutki zdrowotne.

Więzienie, do którego trafia człowiek, stanowi dla niego całkiem nowe, nieznane środowisko, wymagające od niego przystosowania się, przizonizacji. Jed-

nakże to przystosowanie często jest trudne, a o jego efektach w dużym stopniu przesądzają cechy osobowościowe. Przystosowanie więc skazanego do warunków zakładu karnego wymaga z jego strony pokonania wielu sytuacji trudnych. Do najważniejszych należy zaliczyć:

- brak zaspokojenia podstawowych potrzeb i ograniczony kontakt z najbliższymi,
- beczynność prowadząca do nudy,
- przeciążenie organizmu,
- przeludnienie (przepełnienie),
- presja ze strony nieformalnych grup osadzonych.

Zaspokojenie potrzeb jest jednym z kluczowych warunków utrzymania stroju człowieka. Jest to niezbędny element zapewniający człowiekowi utrzymanie życia, zdrowia i rozwoju, a co za tym idzie, przynosi mu zadowolenie i satysfakcję (Ciosek 1996).

Tymczasem instytucje izolacyjne w znacznym stopniu ograniczają lub całkowicie uniemożliwiają zaspokajanie potrzeb człowieka, przez co pozbawiają go czegoś, co jest konieczne do normalnego funkcjonowania.

Jedną z najbardziej oczywistych dolegliwości jest pozbawienie człowieka wolności „(...) pozbawienie człowieka wolności – odizolowanie go, stwarza liczne sytuacje stresowe przede wszystkim o charakterze deprivacyjnym. Deprywowana jest potrzeba autonomii osobistej, decydowania o sobie, kontaktu heteroseksualnego, kontaktu emocjonalnego, następuje deprivacja informacyjna, deprivacja godności” (Chmielewska 1996).

Z utratą wolności wiąże się często pogorszenie sytuacji materialnej, znaczne ograniczenie powierzchni mieszkalnej oraz ograniczenie zaspokojenia potrzeb w zakresie żywienia. Dotyczy to zwłaszcza tych skazanych, których sytuacja materialna przed uwięzieniem była dobra i w konsekwencji powoduje liczne frustracje lub też nieodpowiednie zachowania wśród skazanych.

Utrata wolności wiąże się z ograniczeniem swobody i kontaktu z osobami najbliższymi. Ograniczenia te wynikają nie tylko z istnienia więziennych murów i licznych zabezpieczeń, ale również z określonej liczby przepustek dostosowanych do rodzaju rygoru. Izolacja więzienna ma charakter przymusu i jest efektem decyzji podejmowanych przez innych ludzi. Człowiek uwięziony musi często stawić czoła takim sytuacjom, np. musi podporządkować się decyzji współżycia z narzuconą mu grupą współwięźniów, którzy znacznie odbiegają swoim zachowaniem i cechami osobowościowymi, przez co łatwo dochodzi do wciągnięcia takiej jednostki do struktur nieformalnych zakładu.

Dolegliwością jest również brak możliwości dokonywania przez skazanych własnych wyborów i podejmowania samodzielnych decyzji, przez co wzbudza się u nich agresję i negatywny stosunek do całej administracji zakładu karnego

(Ciosek 2003, s. 300). Duży problem stanowi także niezaspokojona potrzeba kontaktu heteroseksualnego i emocjonalnego, które często wzrastają do rangi obsesji, stają się przyczyną wzrostu napięcia seksualnego i wywołują negatywne sposoby jego rozładowywania, np. w postaci stosunków homoseksualnych. Należy dodać, że stosunki te często są poprzedzane różnymi formami znęcania się nad słabszymi w hierarchii „drugiego życia” więźniami, a zdarza się również, że przybierają o wiele drastyczniejszą postać – gwałtów zbiorowych.

Kolejnym problemem, będącym sytuacją trudną podczas odbywania kary pozbawienia wolności, jest nadmiar czasu wolnego, beczynność prowadząca często do nudy, lenistwa, konfliktów, stanów depresyjnych, a także do szukania rozrywki poza społecznie akceptowanymi formami w zjawisku podkultury więziennej. Nadmiar czasu wolnego jest szczególnie mocno odczuwany przez skazanych nieposiadających zatrudnienia, a także nie objętych obowiązkiem szkolnym lub terapeutycznym. Dotkliwość ta jest tym większa, im większy jest wymiar wyroku.

Czas wolny jest postrzegany często jako czas stracony, który skazani chcieliby jak najszybciej wykreślić ze swojego życia. Poczucie ciężaru tak wolno upływającego czasu i związana z nim nuda wywołują u skazanych lęk spowodowany niekorzystną zmianą ich osobowości i obawą zakłóconych relacji w kontaktach społecznych, po opuszczeniu środowiska inkarcjerowanego (*tamże*, s. 299).

Nadmiar czasu wolnego staje się problematyczny nie tyle ze względu na ograniczenia związane ze strukturą organizacyjną (np. w zakładzie typu zamkniętego) lub niedostatki bazy materialno-wyposażeniowej, ile ze względu na brak umiejętności jego wykorzystania. Skazani nie traktują czasu wolnego jako czegoś co można używać, zwłaszcza w jakimś określonym celu (np. samorozwoju, rekreacji), lecz jako coś co trzeba przeżyć i to w miarę szybko i niepostrzeżenie.

Takie traktowanie czasu wolnego przez osadzonych sprawia, że ma on charakter typowo bierny, nieefektywny. Przykładem tego są badania (Wiśniewska 2011, s. 42 i 43) przeprowadzone w ubiegłym roku (wśród 109 skazanych i 4 wychowawców) w jednym z zakładów karnych dla młodocianych i dorosłych, pierwszy raz karanych na terenie woj. warmińsko-mazurskiego. Z badań tych wynika, że mimo wielu możliwości co do form spędzania czasu wolnego, oferowanych przez zakład (posiadający obiekty rekreacyjne, pracownie, urządzenia i sprzęt pozwalający w pełni realizować tę formę oddziaływań), skazani nie są zadowoleni. Twierdzą, że istniejące propozycje są niewystarczające, ale równocześnie nie mają w większości własnych pomysłów na lepsze zagospodarowanie czasu wolnego.

Mając takie podejście do możliwości proponowanych przez zakład form spędzania czasu wolnego nic więc dziwnego, że przedstawia się on bardzo ubogo. Większość badanych (ok. 75%) spędza go, oglądając telewizję i słuchając radia. Ćwiczenia na siłowni zaznaczyły się wprawdzie w drugiej kolejności, jednak dotyczyły tylko 25 skazanych (22,9%). Inna forma aktywności w czasie wolnym

wystąpiła z jeszcze mniejszą częstotliwością. Dotyczyła zaledwie 3 osób, które brały udział w zajęciach kulturalno-oświatowych.

Przytoczone badania (*tamże*, s. 30) dostarczyły jeszcze innego ważnego spostrzeżenia wskazującego na to, że formy czasu wolnego różnicowały się w zależności od wykształcenia osadzonych. W świetle wypowiedzi wychowawców okazało się, że skazani posiadający wykształcenie średnie znacznie częściej wykorzystywali swój czas wolny w sposób bardziej racjonalny, konstruktywny niż osoby legitymujące się niższym poziomem wykształcenia (najczęściej niepełnym podstawowym). Czas wolny tej drugiej grupy więźniów często był wypełniany wieloma nieakceptowanymi formami zachowań związanych z tzw. „drugim życiem” (np. ze znęcaniem się i prześladowaniem współosadzonych, wykonywaniem tatuaży czy samouszkodzeń), przez co osoby te otrzymywały najwięcej wniosków dyscyplinarnych za niezgodne z regulaminem zachowanie się w tym czasie.

Wobec tak demoralizujących zachowań tych więźniów zachodzi tym większa potrzeba stymulowania aktywnego wykorzystania ich czasu wolnego, zważywszy równocześnie na fakt, że aktywność ta posiada także wymiar poprawczy, ponieważ stanowi alternatywę dla bezczynności.

Następną grupą sytuacji trudnych, pojawiających się w więziennym egzystowaniu, są przeciążenia organizmu. Sytuacje takie mają miejsce zwłaszcza przy początkowym zetknięciu się skazanego z zakładem penitencjarnym, w którym panują odmienne warunki od tzw. naturalnych, a do których skazany musi się przystosować, choć zdarza się również, że przeciążenia mogą wynikać z zupełnie czegoś innego, np. z nadmiaru czasu wolnego. Trafiając do zakładu karnego skazany staje przed wieloma wyzwaniem, zadaniami i ograniczeniami. Musi przystosować się do zmiany otoczenia, do ciągłego przebywania z tymi samymi osobami na bardzo małej powierzchni, do braku prywatności itp.

Takim warunkom może jedynie sprostać skazany posiadający określone predyspozycje i dużą odporność. W przeciwnym wypadku, jeżeli jednostka nie posiada psychofizycznych możliwości sprzyjających zaakceptowaniu tych warunków, może dojść do wystąpienia sytuacji przeciążenia. Sytuacje te manifestują się wieloma różnymi symptomami: negatywnym zachowaniem skazanego, buntem, konfliktami, czasami uciążliwymi konsekwencjami zdrowotnymi w postaci stanów depresyjnych, różnego rodzaju zaburzeń psychicznych, efektem czego są podejmowane próby samobójcze.

Ogromnym problemem, z jakim zmagają się dzisiejsze zakłady karne, jest wzrastająca liczba skazanych, która powoduje przepełnienie zwane zamiennie przeludnieniem. Zjawisko to ma miejsce wówczas, gdy liczba skazanych przekracza liczbę miejsc określoną w statystyce więziennej (Hołyst 2001). W takiej sytuacji warunki odbywania kary pozbawienia wolności na skutek zagęszczenia skaza-

nych i innych towarzyszących okoliczności (np. nadmiernej bliskości fizycznej, naruszenia sfery prywatności itp.) ulegają znacznemu pogorszeniu, co więźniowie odczuwają jako dodatkowy, bardzo przykry element kary.

Występujące w dzisiejszych zakładach karnych przeludnienie powoduje, że nie spełniają one standardów określonych w Kodeksie Karnym i przyczyniają się do wielu negatywnych skutków. Do najważniejszych należą:

- brak poczucia bezpieczeństwa, zagrożenia,
- negatywne zachowania skazanych w postaci: bójek, różnych form agresji, konfliktów, naruszania regulaminu,
- zmiany nastroju, zaburzeń na tle psychicznym.
- wzrost zagrożenia chorobami zakaźnymi.

Występujące w polskim więziennictwie zjawisko przeludnienia powoduje również to, że często skazanych umieszcza się w zakładach karnych położonych znacznie dalej od ich miejsca zamieszkania. Sytuacja taka stwarza dodatkową trudność, gdyż utrudnia bądź całkowicie uniemożliwia kontakt z najbliższymi, co nie ułatwia przebiegu procesu resocjalizacji.

Przeludnienie zakładów karnych powoduje jeszcze inne ważne utrudnienie, jakim jest kwestia utrzymania porządku. Przepelnione cele bardzo to utrudniają, ponadto uniemożliwiają budowanie pozytywnych relacji pomiędzy skazanymi, a także należyte wypełnianie obowiązków przez personel więzienny, co m.in. przejawia się tym, że personel ten nie jest w stanie na bieżąco interweniować w przypadku zaistniałych nieprawidłowości.

Obok wymienionych sytuacji trudnych niezwykle ważnymi są te, których doświadcza skazany w wyniku oddziaływania w zakładzie karnym struktur nieformalnych, zwanych „drugim życiem”. Struktury te zaznaczają się w zakładach penitencjarnych ze szczególną siłą, co przejawia się szerzącym się w nich bezprawiem, brutalnością, wymuszaniem, poniżaniem czy znęcaniem. Stałym elementem tych struktur są również różnego rodzaju zachowania agresywne kierowane zarówno w stosunku do innych osób, jak i do samego siebie. W takich warunkach skazany już przy zetknięciu się z zakładem karnym jest narażony na presję związaną z przyjęciem wartości świata przestępczego, a jeżeli jej nie ulegnie, musi stale się bronić przed negatywną stygmatyzacją, przez co jego pobyt w zakładzie jest ciągłym pasmem udręki.

Przyjęcie wartości świata przestępczego poprawia wprawdzie komfort życia, gdyż minimalizuje dolegliwości izolacji więziennej, wynikające z deprivacji potrzeb, jednak pod żadnym pozorem nie może być rozpatrywane w kategoriach pozytywnych. Przynależność do „drugiego życia” umacnia skazanego w antyspołecznej postawie, uzupełniając jego przestępcze doświadczenie, przez co jeszcze bardziej go demoralizuje.

Sytuacje trudne, wynikające z funkcjonowania „drugiego życia”, nie omijają także personelu więziennego, na który również są wywierane presje prowadzące nieraz do naruszenia dyscypliny i łamania regulaminu, a w skrajnych wypadkach nawet do buntu. Sytuacje te są nie tylko trudne, ale wręcz niebezpieczne i z całą pewnością nie służą pomyślnemu przebiegowi procesu resocjalizacji.

Przedstawione pokrótce sytuacje trudne stają się źródłem negatywnych emocji, stąd powodują u skazanych wiele różnych konsekwencji. Wiele z nich zasygnalizowano już w trakcie wcześniejszych analiz. Chcąc jednak uzupełnić je należy powiedzieć, że do ujemnych konsekwencji izolacji więziennej należy również zaliczyć inne zaburzenia, a mianowicie:

- czynności psychiczne w postaci nerwic,
- choroby psychiczne zwane psychozami,
- dezorganizację zachowania,
- sfery stosunków międzyludzkich.

Zaburzenia nerwicowe są najczęstszą konsekwencją psychiczną izolacji więziennej. Przyczyniają się do tego niezaspokojone potrzeby, kumulujące się sytuacje trudne, stany rozdarcia emocjonalnego, czy wreszcie tłamszone wewnątrz emocje. Niektóre symptomy zaburzeń nerwicowych pojawiają się bardzo wcześnie, zaraz po doświadczeniu silnej sytuacji stresowej, inne natomiast – po dłuższym pobycie w zakładzie karnym, jednak ze zdwojoną siłą. Stany nerwicowe skazanych utrudniają oddziaływania wychowawcze i zmniejszają siłę przystosowania się jednostki do życia w środowisku otwartym. Wyuczony podczas izolacji więziennej konformizm utrudnia skazanym samodzielne podejmowanie decyzji i pełnienie ról społecznych po wyjściu z zakładu (Bałandynowicz 2006).

Innym dość często spotykanym w zakładach karnych zaburzeniem są różnego rodzaju psychozy. H. Chmielewska (1996, s. 69) wyróżnia trzy rodzaje psychoz: endogenną, której geneza leży we wnętrzu człowieka, egzogenną, której źródłem są czynniki zewnętrzne oraz sytuacyjną, w której podłożem jest uraz psychiczny.

Wymienione psychozy stanowią najpoważniejszą kategorię zaburzeń psychicznych, a ich specyfika w warunkach izolacji różni się od tej, która występuje na wolności. Osoby przebywające w zakładzie karnym przychodzą z pewnymi dolegliwościami, które są spowodowane ich trybem życia, jaki prowadziły przed izolacją, a ich efekty pojawiają się po zetknięciu z zakładem karnym. Placówki penitencjarne wpływają negatywnie na kondycję psychofizyczną skazanych cierpiących na tego typu zaburzenia psychiczne, a równocześnie efekty resocjalizacyjne oddziaływań stosowanych wobec tych osób są mocno ograniczone.

Sytuacje trudne są podstawą dezorganizacji zachowań, której najczęstszym przejawem – o czym wielokrotnie już wspomniano – są różnego rodzaju zachowania agresywne. Ale ta dezorganizacja może się przejawiać również innymi symptomami, do których zaliczyć można m.in. zahamowanie działania czy też

uporczywe powtarzanie pewnych zachowań pomimo ich nieskuteczności. Zachowania takie mogą pojawiać się nawet pod wpływem pojedynczych sytuacji. W przypadku długotrwałych sytuacji zmiany są mniej wyraźne, bardziej rozłożone w czasie, ale ich konsekwencje są mocno odczuwane. Prowadzą bowiem do różnych zaburzeń o podłożu psychologicznym, np. do zaburzeń snu, a także fizjologicznym – np. do wzrostu wydzielania adrenaliny, czy behavioralnym związanym ze wzrostem lub spadkiem masy ciała (Ciosek 1996, s. 274).

Sytuacje trudne, jakich doświadczają skazani podczas odbywania kary pozbawienia wolności, powodują nie tylko zmiany w osobowości i zachowaniach osadzonych. Sytuacje te pociągają za sobą liczne skutki o charakterze społecznym, np. rozpady rodzin, osłabienie więzi rodzinnych lub nawet zanik tych więzi. Pobyt w zakładzie karnym oznacza również poważne zaburzenia związków skazanego z jego dotychczasowym otoczeniem (znajomymi, sąsiadami) wskutek istniejących procesów stygmatyzacyjnych, co z całą pewnością nie sprzyja pomyślnym rokowaniom resocjalizacyjnym.

Przedstawione w niniejszym artykule treści wskazują, iż w instytucjach penitencjarnych występuje wiele sytuacji utrudniających ich prawidłowe funkcjonowanie, mających równocześnie niekorzystny wpływ na przebywających tam skazanych i na pracę personelu więziennego. Sytuacje te sprzyjają często umacnianiu aspołecznych zachowań osadzonych i ograniczają współdziałanie w procesie kształtowania pożądaných postaw, w szczególności poczucia odpowiedzialności oraz potrzeby przestrzegania porządku prawnego, co w rezultacie ogranicza również skuteczność resocjalizacji.

Wobec takich okoliczności, występujących w zakładach karnych, istnieje pilna potrzeba poprawy warunków funkcjonowania i oddziaływania tych zakładów. Ale niezależnie od tego istnieje potrzeba zmiany polityki karnej, zwłaszcza wobec osób o mniejszym stopniu wykojenia, co do których możliwe jest zastosowanie innych środków, np. w postaci ograniczenia wolności. Taki sposób postępowania nie zwalniałby tych osób z odbywania kary, ale równocześnie nie narażałby ich na wiele dotkliwych przeżyć związanych z izolacją więzienną, co w konsekwencji mogłoby służyć lepszym efektom resocjalizacyjnym zarówno w sensie jednostkowym, jak i ogólnospołecznym.

Bibliografia

- Bałandynowicz A. (2006), *Probacja a resocjalizacja z udziałem społeczeństwa*, Warszawa, s. 70.
- Chmielewska H. (1996), *Wybrane zagadnienia psychospołeczne instytucji penitencjarnych*, Kalisz, s. 54.
- Ciosek M. (1996), *Człowiek w obliczu więziennej sytuacji trudnej*, Gdańsk, s. 270.
- Ciosek M. (2003), *Psychologia sądowa i penitencjarna*, Warszawa 2003, s. 300.

- Holyst B. (2001), *Przepelnienie więzień. Aspekty kryminologiczne i penitencjarne*, [w:] *Więziennictwo nowe wyzwania*, red. B. Holyst, W. Ambrozik, P. Stępniaak, II Kongres Penitencjarny, Warszawa, s. 48.
- Machel H. (2003), *Więzienie jako instytucja karna i resocjalizacyjna*, Gdańsk, s. 31.
- Wiśniewska E. (2011), *Środowisko inkarcerowane jako sytuacja trudna – Dylemat współczesnej penitencjarystyki*, praca magisterska wykonana w Katedrze Pedagogiki Resocjalizacyjnej UWM w Olsztynie pod kier. E. Łuczak. Olsztyn, s. 42 i 43 (maszynopis).

Difficult situations in prisons and their consequences (Summary)

When discussing social rehabilitation one usually underlines its low effectiveness. Furthermore, social rehabilitation seems to be reduced to a minimum, which in fact means that an offender does not infringe the law. The reason of it is strictly connected with a specific character of the isolating institution which effects undesirable negative consequences. They mostly appear as the effect of difficult situations experienced by prisoners, like: imprisonment, specific life conditions, unsatisfied needs, reduced relations/contacts with relatives, overstraining of the organism, congestion, overpressure. All these factors are presented and analysed in the text.

Pojęcie psychopatii a badania nad niedostosowaniem społecznym u dzieci i młodzieży

Wprowadzenie

Pojęcie psychopatii (ang. *psychopathy*) w ostatnim czasie pojawia się w literaturze przedmiotu nie tylko w kontekście badań nad przestępczością czy zaburzeń osobowości osób dorosłych, ale coraz częściej w kontekście badań nad etiologią i rozwojem zaburzeń zachowania u dzieci i młodzieży. Zjawisko to ma swoich zwolenników, jak i przeciwników, a najczęściej poruszane kwestie to:

- a) terminologiczne, gdzie zwraca się uwagę na brak adekwatności tego pojęcia do badań nad dziećmi i młodzieżą, w tym również na jego pejoratywne znaczenie w nauce, związane z balastem terminologicznym na przestrzeni jego funkcjonowania (psychopatia, socjopatia, asocjalność, antyspołeczność);
- b) zawężenie pojęcia psychopatii do pojęcia przestępczości, co nie oddaje pełnego obrazu tego zaburzenia, a co wynika w dużej mierze z popularności tego terminu w badaniach dotyczących praktyki sądowej;
- c) brak funkcjonowania tego terminu w istniejących klasyfikacjach medycznych, co skutkuje odwoływaniem się do operacyjnych definicji psychopatii, czyli koncepcji opartych na poszczególnych cechach predysponujących do powstania tego zaburzenia w późniejszych okresach rozwojowych;
- d) kwestie metodologiczne wynikają z odmiennej metodologii badań nad przejawami zachowań antyspołecznych dzieci i młodzieży, co powoduje, iż badacze problemu toczą często spory terminologiczne, nie analizując merytorycznie zawartości treściowej różnych pojęć.

Zatem niniejszy artykuł ma na celu przedstawienie współczesnej wiedzy dotyczącej funkcjonowania pojęcia psychopatii w badaniach dzieci i młodzieży. Innymi słowy, w prezentowanym artykule będę dążyła do ukazania poznawczego i aplokacyjnego przeglądu badań dotyczących problematyki psychopatii i dzieci i młodzieży.

Koncepcja psychopatii Roberta D. Hare w badaniach dzieci i młodzieży

Jak już wcześniej zaznaczono, precyzyjne rozpoznawanie psychopatii u dzieci i młodzieży oraz możliwość aplikacji wyników badań przede wszystkim w praktyce klinicznej i sądowej, jest kwestią budzącą spory i kontrowersje wśród badaczy. Nie da się jednak ignorować coraz większej liczby badań empirycznych i klinicznych w tym zakresie. Dlatego też w środowisku naukowym postuluje się konieczność prowadzenia dalszych badań w tym zakresie oraz doskonalenie narzędzi diagnostycznych. W tym miejscu pragnę zaprezentować koncepcję psychopatii Roberta D. Hare (2001/2002), która jest koncepcją powszechnie stosowaną w badaniach nad psychopatią i obecnie uznaną w środowisku klinicystów za jedną z najbardziej udokumentowanych teoretycznie, empirycznie i klinicznie (Harpur i wsp., 1989, Cook, Michie, 2001, Hare, 2001/2002, Hare, Neumann, 2005) Koncepcja Hare jest oparta na modelu operacyjnym, tzn. wskazującym na symptomy zaburzenia oraz na sposoby jego pomiaru. Innymi słowy koncepcja ta odnosi się do konkretnego narzędzia badawczego, jakim jest *The Psychopathy Checklist – Youth Version* (PCL:YV), które jest przeznaczone do badania młodzieży w wieku 12–18 lat.

Poniżej przedstawiam kryteria diagnostyczne omawianego narzędzia (Forth, Kosson, Hare 2003):

1. Oddziaływanie na otoczenie w celu kontroli interakcji społecznych
2. Wyolbrzymione poczucie własnej wartości
3. Potrzeba stymulacji
4. Patologiczna kłamliwość
5. Skłonność do manipulowania
6. Brak wyrzutów sumienia lub poczucia winy
7. Powierzchowna uczuciowość
8. Brak wrażliwości, brak empatii
9. Pasożytniczy tryb życia
10. Słaba kontrola własnego gniewu / złości
11. Seksualizacja zachowań interpersonalnych
12. Wczesne problemy wychowawcze
13. Brak celów
14. Impulsywność
15. Nieodpowiedzialność / lekkomyślność
16. Brak poczucia odpowiedzialności za własne czyny
17. Niestabilne relacje interpersonalne
18. Poważne naruszenie prawa (popęlnienie przestępstwa)
19. Naruszenie warunków przedterminowego zwolnienia (lub dozoru kuratorskiego)
20. Wszechstronność przestępcza.

Dalsze badania nad pojęciem psychopatii u dzieci i młodzieży koncentrowały się na strukturze czynnikowej tego pojęcia. W tym celu wykorzystano trzy modele strukturalne opracowane w oparciu o PCL-R (*The Psychopathy Checklist – Revision*), a dotyczące osób dorosłych i sprawdzono ich ewentualne wykorzystanie do badania młodzieży przy użyciu PCL:YV. W ten sposób wyodrębniono cztery czynniki, którym przypisano poszczególne pozycje (tabela 1). Wyniki badań na podstawie modelu czteroczynnikowego, a dotyczące młodzieży, znalazły potwierdzenie w badaniach osób dorosłych (Hare, Neumann 2005). Innymi słowy, badania pokazały, iż PCL:YV definiuje pojęcie psychopatii spójne z koncepcją Roberta D. Hare.

Tabela 1. Czteroczynnikowy model psychopatii przeprowadzony przy użyciu skali PCL:YV

Czynnik interpersonalny	Czynnik afektywny	Czynnik odwołujący się do stylu życia	Czynnik antyspołeczny
1. Oddziaływanie na otoczenie w celu kontroli interakcji społecznych	6. Brak wyrzutów sumienia lub poczucia winy	3. Potrzeba stymulacji	10. Słaba kontrola gniewu / złości
2. Wyolbrzymione poczucie własnej wartości	7. Powierzchnowa uczuciowość	9. Pasożytniczy styl życia	12. Wczesne problemy wychowawcze
4. Patologiczna kłamliwość	8. Brak wrażliwości, brak empatii	13. Brak celów	18. Popęlenie przestępstwa jako osoba nieletnia
5. Skłonność do manipulowania	16. Brak poczucia odpowiedzialności za własne zachowania	14. Impulsywność	19. Uchylenie przeterminowego zwolnienia
		15. Nieodpowiedzialność/lekkomyślność	20. Przeszłoczą wszechstronność

* Numery przy pozycjach zawartych w poszczególnych czynnikach odpowiadają numerom pozycji w koncepcji psychopatii

Źródło: Neumann, Kosson, Forth, Hare (2006).

Jak zatem widać, współczesne badania pokazują nie tylko cechy, które należy uznać za istotne dla diagnozy i opisu omawianego pojęcia, ale także odwołują się do jego struktury, przyczyniając się tym samym do zrozumienia interpersonalnego i afektywnego funkcjonowania dzieci i młodzieży przejawiającej zachowania impulsywne i antyspołeczne. Ponadto uzyskane rezultaty badań znajdują odzwierciedlenie w badaniach dotyczących osób dorosłych. Zdaniem Fricka (2007) lepsze od modelu czteroczynnikowego jest ujęcie trzyczynnikowe, które – jego zdaniem – najbardziej odpowiada dziecięcej psychopatii (tabela 2).

Zdaniem Fricka (2007) wymiar narcyzmu jest najbardziej skorelowany z kryteriami diagnostycznymi zaburzeń opozycyjno-buntowniczych (ODD – *Oppositional Defiant Disorder*), natomiast wymiar impulsywności z kryteriami diagnostycznymi zespołu nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (ADHD – *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*), jak zaobserwowano przed okresem doj-

rzewania większość dzieci z poważnymi problemami w zachowaniu, osiąga wysokie wyniki w obu tych wymiarach. Z analiz epidemiologicznych wynika, iż zespół ADHD i zespół zaburzeń zachowania w wysokim stopniu współwystępują. Vitelli (1996) podaje wartości procentów współwystępowania od 30 do 70%. Przykładowo, objął on oceną młodych ludzi osadzonych w więzieniu i stwierdził, że 63% prezentowało objawy CD, a 41% z nich – ADHD. Wykazał zatem wysoką zgodność współwystępowania tych zespołów.

Tabela 2. Model trzyczynnikowy cech psychopatycznych u dzieci

Narcyzm	Impulsywność	Chłód emocjonalny (aeemocjonalność)
Wyołbrzymione poczucie własnej wartości	Brak planowania działań, impulsywność	Nie troszczy się o uczucia innych
Nadmierne przechwalanie się	Angażowanie się w ryzykowne czynności	Brak wyrzutów sumienia czy poczucia winy
Wykorzystywanie i oszukiwanie innych	Obwinianie innych za pomyłki	Nie wypełnia zobowiązań szkolnych
Dokuczanie innym	Podatność na nudę	Nie dotrzymuje obietnic
Gniew w przypadku krytyki ze strony otoczenia		Nie okazuje emocji
Powierzchnowość przeżywanego emocji		Nie utrzymuje stałych relacji z rówieśnikami

Źródło: Frick (2007), Groth (2010), s. 103.

Pojęcie psychopatii w badaniach dzieci i młodzieży

W literaturze przedmiotu spotykamy się coraz częściej z próbami wprowadzenia pojęcia psychopatii do opisu zaburzeń funkcjonowania dzieci i młodzieży. Warto zaznaczyć, że wśród specjalistów istnieją wątpliwości co do posługiwania się terminem psychopatia w stosunku do dzieci i młodzieży, nie mniej jednak zagadnienie wczesnych zwiastunów psychopatii stało się przedmiotem nasilonej dyskusji teoretyków i badaczy, albowiem zainteresowanie tą problematyką wiąże się z faktem rozpoznawania indywidualnych (słabe osiągnięcia w nauce, konflikty z otoczeniem w tym z nauczycielami i dorosłymi, konflikty z prawem itp.) i społecznych (finansowe koszty usuwania skutków przestępstwa oraz koszty utrzymania w placówce resocjalizacyjnej) kosztów antyspołecznego zachowania (Frick 2007). Analizując współczesne doniesienia badawcze, dotyczące psychopatii wśród dzieci i młodzieży, trudno negować dorobek takich autorów, jak R.D. Hare (2001/2002), Forth i wsp. (1990, 2003), Frick (2002, 2007) czy Slein i wsp. (2004 a, b).

Jak już wcześniej nadmieniałam, istnieją wśród specjalistów kontrowersje co do zasadności posługiwania się terminem psychopatia w stosunku do dzieci i młodzieży, pomimo, że poznanie przyczyn agresywności i zachowań niezgod-

nych z normami społecznymi i prawnymi jest przedmiotem dociekań wielu specjalistów. Badacze mają również nadzieję na zidentyfikowanie ścieżek rozwojowych o odrębnych czynnikach przyczynowych, prowadzących do poważnego zachowania antyspołecznego u dzieci i młodzieży, a ostatecznie do ukształtowania się osobowości psychopatycznej u osób dorosłych (Groth 2010). Posługiwanie się terminem „psychopatia”, jako krytykowanym i podważanym konstruktem klinicznym w odniesieniu do osób dorosłych, jak i odnoszącym się do zaburzeń zachowania dzieci i młodzieży (Salekin 2002), powoduje, że termin ten nadal budzi wiele emocji i kontrowersji.

Dlatego też w pierwszej kolejności pragnę zwrócić uwagę na kwestie wiążące się z pojęciem psychopatii oraz z implikacjami wynikającymi z używania tego terminu dla diagnozy, badań testowych, klinicznych i naukowych.

1. Od około 30 lat obserwuje się wzrost zainteresowania pojęciem psychopatii przez naukowców, jak i klinicystów, w tym także w kontekście badań dzieci i młodzieży (Hare 1970, 1998, 2000/2001; Frick 1998; Salekin 2002; Pastwa-Wojciechowska 2004; Groth 2010).
2. Nadal aktualny jest problem diagnozy różnicowej psychopatii z niedostosowaniem społecznym, ADHD, zaburzeniami zachowania czy też zaburzeniami koncentracji uwagi u dzieci i młodzieży (Borkowska 2004; Pastwa-Wojciechowska 2008).
3. Odnosząc się do trafności pomiaru psychopatii, należy zauważyć, że coraz częściej jest ona rozumiana w ujęciu operacyjnej definicji Roberta D. Hare, utożsamianej z PCL-R (*The Psychopathy Checklist-Revision*) lub PCL:YV (*The Psychopathy Checklist: Youth Version*).

Przyjmuje się, że podejście operacyjne pozwala na precyzyjne i jednolite rozumienie danego terminu, stąd też tak duża popularność tych narzędzi wśród klinicystów, nie tylko zresztą zajmujących się osobami naruszającymi normy prawne. Nie mniej jednak rozwój badań empirycznych w powiązaniu z teoriami naukowymi, a zwłaszcza opracowanie operacyjnej definicji psychopatii przez Roberta D. Hare, powoduje, że nie można ignorować funkcjonowania tego terminu w nauce. Jak słusznie zauważa J. Groth (2010), zwolennicy jawnego rozciągania konstruktu psychopatii na dzieci i młodzież w pełni zdają sobie sprawę z istniejących ograniczeń i dlatego postulują precyzyjne korzystanie z tego pojęcia. Zwracają uwagę, że alternatywą dla jawnego i precyzyjnego korzystania z konstruktu psychopatii w odniesieniu do wąskiego, precyzyjnie określonego podzbioru jednostek przejawiających zaburzenia zachowania, jest powszechna, niejawną skłonność do traktowania wszystkich dzieci antyspołecznych jako manifestujących cechy psychopatyczne. Zdaniem Grotha (2010) o znaczeniu tego argumentu świadczy również częstość, z jaką dzieci z problemami w zachowaniu trafiają do specjalistów.

Ponieważ większość psychopatów przejawiała w przeszłości zachowania antyspołeczne czy wręcz przestępcze, dlatego też naturalne wydaje się pytanie stawiane przez badaczy problemu o możliwość stworzenia na podstawie obserwacji młodzieży przejawiającej zachowania antyspołeczne charakterystyki, która umożliwiłaby stworzenie czynników ryzyka wystąpienia psychopatii czy też predyspozycji do wystąpienia tego zaburzenia. Innymi słowy, badania nad psychopatią u dzieci i młodzieży koncentrują się na udzieleniu odpowiedzi na pytanie, czy wśród dzieci i młodzieży z problemami zachowania występują takie, które wykazują cechy podobne do cech występujących u osób dorosłych zdiagnozowanych jako psychopaci.

Większość badaczy jest jednak zgodna co do tego, iż wiele psychopatycznych cech uwidacznia się już we wczesnym wieku. W literaturze przedmiotu istnieje tendencja do traktowania wszystkich dzieci antyspołecznych jako manifestujących cechy psychopatyczne, a ponadto zwraca się uwagę na częstość, z jaką dzieci z problemami w zachowaniu trafiają do specjalistów. Podobnie jak w przypadku osób dorosłych zdiagnozowanych jako osoby o psychopatycznej strukturze osobowości, psychopatia dzieci i młodzieży wykazuje związek z ogólną agresywnością. Ponadto u młodzieży psychopatycznej obserwuje się także większe zaangażowanie w zróżnicowane zachowania przestępcze, zarówno te pozbawione przemocy, jak i te o brutalnym charakterze. Zaobserwowano korelację pomiędzy psychopatią a agresją seksualną, skłonnością do podpażeń i rabunków, posługiwanie się bronią (Forth i wsp. 2000; Stafford, Cornell 2003). Obecność cech psychopatii w adolescencji dostarcza istotnej informacji o długoterminowym ryzyku przemocy.

W tym miejscu pragnę zwrócić uwagę na zagadnienie stałości i zmienności zachowania niezgodnego z obowiązującymi normami. I tak, zagadnienie ciągłości (stałości) zachowania antyspołecznego w ciągu życia jednostki, u której ono występuje, należy do najbardziej intrygujących i zarazem skomplikowanych problemów psychopatologii. Nauka nadal nie potrafi wyjaśnić do końca istoty i roli czynników podtrzymujących występowanie tego rodzaju zachowań w przebiegu życia. W wielu przypadkach okazywało się, że czyny przestępcze popełniane w wieku dorosłym były poprzedzane różnorodnymi zachowaniami antyspołecznymi w okresie dzieciństwa czy młodości (Loeber 1982, 1988; Loeber i wsp. 1991; Tolan, Thomas 1995). Stabilność zachowań antyspołecznych najwyraźniej jest widoczna w odniesieniu do ich skrajnych postaci. Według Pettersona, DeBaryshe'a i Ramseya (1989) w formie najbardziej uporczywej utrzymuje się u chłopców wykazujących największe nasilenie agresji, przy czym stabilność ta dotyczy nie tylko występowania zachowań agresywnych, ale także sytuacji, w których się ono pojawia.

Z badań przeprowadzonych przez Blocka, Blocka i Keyes'a (1988) wynika, że pewien układ cech zachowania u dzieci w wieku przedszkolnym może wskazywać na rozwój późniejszych tendencji antyspołecznych. Należą do nich: niezdolność do odłożenia w czasie gratyfikacji, trudności z kontrolą zachowania oraz nadpobudliwość psychoruchowa. Z kolei Farrington i współpracownicy (1990) za najtrafniejsze predyktory utrzymywania się niepożądanego zachowania w przebiegu życia jednostki uznali kombinację agresywności i hiperaktywności w okresie dzieciństwa. Do cech sprzyjających powstawaniu stałości zaburzeń zachowania zalicza się ponadto: niezgrabność ruchów, nadruchliwość, rozkojarzenie, zaburzenia uwagi, opóźnienie w rozwoju, zaburzenia w komunikowaniu oraz zaburzenia emocjonalne.

Największe niebezpieczeństwo dla dalszego rozwoju występuje wówczas, gdy wymienione objawy zbiegają się z niekorzystnymi cechami rodziców utrudniającymi im skuteczne radzenie sobie z problemami wychowawczymi, co wtórnie wpływa na pogłębienie występujących zaburzeń u dziecka. Stabilna postać zaburzeń antyspołecznych dotyczy osób, u których w ciągu życia występują różne objawy zachowania antyspołecznego i mimo upływu czasu pozostaje u nich ta sama zasadnicza predyspozycja. Zmieniają się tylko jej zewnętrzne przejawy w miarę, jak jednostka wchodzi w nowe środowiska społeczne w swoim rozwoju. Nasilenie tendencji antyspołecznych spada około 30. roku życia. Przejawy zaburzeń antyspołecznych stają się bardziej zamaskowane, trudniejsze do uchwycenia. Osoby te przedstawiają się na takie rodzaje wykroczeń, które nie wymagają tężyzny fizycznej, mogą być trudniej wykrywalne i są popełniane z udziałem wielu współników.

Z danych statystycznych wynika, że największe nasilenie kradzieży przypada na wiek dorastania i młodość, zaś wzrost liczby przestępstw przeciwko członkom rodziny dotyczy osób dojrzałych. Istotne znaczenie ma kontynuowanie w wieku dorosłym antyspołecznego stylu życia prowadzonego poprzednio. Styl ten, w połączeniu z niekorzystnymi cechami osobowości, uniemożliwia osobie nawiązywanie poprawnych relacji z innymi ludźmi. Prognoza związana ze stabilną postacią zaburzeń antyspołecznych jest na ogół niekorzystna. Po przekroczeniu 25. roku życia występuje wiele niekorzystnych zjawisk, jak np.: uzależnienia, nisko kwalifikowana praca, niska płaca, bezdomność, stosowanie przemocy, niestałe związki, zaburzenia psychiczne i wysoka aktywność przestępcza.

Stabilna postać zaburzeń antyspołecznych jest jednostką psychopatologiczną występującą stosunkowo często i dotyczy około 5% ogółu mężczyzn, u kobiet występuje rzadziej (Wolska, 2001). Można zauważyć, że mamy do czynienia z pewnym kontinuum w przypadku pojawiających się zaburzeń funkcjonowania społecznego. Najpierw obserwujemy zaburzenia zachowania w okresie dzieciństwa i młodości, które następnie mogą przybrać formę głęboko zakorzenionych

i utrwalonych zachowań nieprzystosowawczych. Bardziej szczegółowa analiza wyników badań nad ciągłością zaburzeń psychopatycznych/antyspołecznych doprowadziła do wyodrębnienia dwóch postaci tego zjawiska: 1) ciągłości homotypicznej, gdzie określone zachowanie utrzymuje się w tej samej lub podobnej formie przez kolejne fazy rozwoju jednostki; 2) ciągłości heterotypicznej, gdy zachowania antyspołeczne określonego rodzaju, występujące we wczesnym okresie życia, są zastępowane innymi w okresie późniejszym (Radochoński 1998).

Ponadto autor zwrócił uwagę, że osoby z przejściową postacią zaburzeń antyspołecznych różnią się od swoich rówieśników ze stabilną postacią zaburzeń antyspołecznych:

- prezentują wyższy od nich poziom umiejętności społecznych i przystosowawczych – w okresie dorastania osiągają na ogół lepsze wyniki w nauce,
- wykazują mniej objawów zaburzeń zdrowia psychicznego,
- zdolne są do wchodzenia w głębsze relacje interpersonalne,
- prezentują na ogół wyższy poziom inteligencji ogólnej,
- posiadają lepiej rozwinięty system kontroli zachowania.

Posiadanie większych umiejętności przystosowawczych powoduje, że osoby z przejściową postacią zaburzeń zachowania, licząc się z możliwością ukarania, stopniowo eliminują czyny aspołeczne z repertuaru swoich zachowań. Omawiając zagadnienie ciągłości zaburzeń psychopatycznych/antyspołecznych należy wspomnieć również o zespole hiperkinetycznym z deficytem uwagi (ADHD). Z badań przeprowadzonych przez wielu autorów wynika, że w przypadku dzieci czy młodzieży naruszającej normy społeczne, czy też prawne, obserwuje się zaburzenia kontroli zachowania, przy jednoczesnym występowaniu deficytu uwagi (Cloninger 1987; Frick 2007; Pastwa-Wojciechowska 2008; Groth 2010). U dzieci tych obserwuje się impulsywność, nadaktywność, brak koncentracji uwagi, mogących wpływać na powstawanie zachowań aspołecznych, które wiąże się głównie z wpływem wymienionych cech na obniżenie zdolności edukacyjnych. Pomimo że wzrasta liczba badań nad kryteriami ciągłości i stałości zachowań antyspołecznych, to nadal istnieją rozbieżności dotyczące rezultatów końcowych. Na przykład T.E. Moffitt ze współpracownikami (1996) zwraca uwagę, że:

- a) wiele dzieci z deficytem uwagi czy też ADHD przestaje przejawiać aspołeczne formy zachowania w młodości, oraz
- b) młodzi ludzie, którzy nie przejawiali zaburzeń zachowania ani deficytu uwagi w dzieciństwie w wieku młodzieńczym, dopuszczają się zachowań antyspołecznych.

Uwzględniając te uwagi, badacze coraz częściej skłaniają się do poglądu, że wspólnym kryterium tych rozważań powinno stać się pojęcie temperamentu, które wiąże się z właściwościami centralnego układu nerwowego, a także pojęciem stałości zachowań w życiu osobniczym (Cloninger 1987; Frick 2007; Pastwa-Wojciechowska 2008; Groth 2010).

Podsumowanie

Badania nad zagadnieniem psychopatii u dzieci i młodzieży są obecnie bardzo intensywnie prowadzone, a ich celem jest znalezienie wczesnych predyktorów zaburzeń zachowania, które pozwoliłyby na poznanie ścieżek rozwojowych o odrębnych czynnikach etiologii i rozwoju. Miałyby to ogromne znaczenie teoretyczne i praktyczne, bowiem pozwala na rozróżnienie przyczyn od konsekwencji i zrozumienie procesów rozwojowych, a także pozwoliłyby na możliwość dostatecznie wczesnej diagnozy oraz interwencji dopasowanej do okresu rozwojowego, kiedy patogenne czynniki są najbardziej podatne na zmiany. Należy jednak zwrócić uwagę, iż badania te bardzo silnie wiążą się z mechanizmami poznania zachowań antyspołecznych i agresywnych oraz ich uwarunkowań temperamentalnych. Wzrost liczby zachowań antyspołecznych u dzieci i młodzieży powoduje dużą intensyfikację tego typu badań. Innymi słowy, należy w prowadzonych badaniach uwzględniać w jedną całość przypuszczalne etiopatogenetyczne znaczenie czynników biologicznych, psychologicznych i społeczno-kulturowych oraz uwzględniać mechanizmy dynamiczne rozwoju oraz kształtowania się osobowości u dzieci i młodzieży.

Bibliografia

- Block J., Block J.H., Keyes S. (1988), *Longitudinally foretelling drug usage in adolescence: Early childhood personality and environment precursors*, „Child Development”, 59, s. 336–355
- Borkowska A. (2004), *Analiza relacji między zespołem ADHD a innymi formami zaburzeń zachowania – błędy diagnostyczne*, „Psychologia Rozwojowa”, nr 9 (4), s. 127–134
- Cloninger C. R. (1987), *A systematic method for clinical description and classification of personality variants: A proposal*, „Archives of General Psychiatry”, 44, s. 573–588
- Cooke D. J., Michie C., Hart S.D., Hare R.D. (1999), *Evaluating the Screening Version of the Hare Psychopathy Checklist – Revised (PCL: SV): An item response theory analysis*, „Psychological Assessment”, 11, s. 3–13
- Farrington D.P., Loeber R., Van Kammen W.B. (1990), *Long-term criminal outcomes of hyperactivity – impulsivity – attention deficit and conduct problems in childhood*, [w:] *Straight and devious pathways to adulthood*, red. N. Robins, M. R. Rutter, Cambridge University Press, New York, s. 62–81
- Forth A.E., Hart S.D., Hare R.D. (1990), *Assessment of psychopathy in male young offenders*, „Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology”, 2, s. 342–344
- Forth A.E., Kosson D.S., Hare R.D. (2003), *The Hare Psychopathy Checklist: Youth Version*, Multi-Health Systems, North Tonawanda
- Frick P.J. (1998), *Callous-unemotional traits and conduct problems: a two factor model of psychopathy in children*, [w:] *Psychopathy: Theory, Research and Implications for Society* Dordrecht, red. D.J. Cooke, A.E. Forth, R.D. Hare, Lower Academic Publishing, Netherlands, s. 161–188

- Frick P.J. (2002), *Juvenile psychopathy from a developmental perspective: Implications for construct development and use in forensic assessments*, „Law and Human Behavior”, 26, s. 247–253
- Frick P.J. (2007), *Using the construct of psychopathy to understand antisocial and violent youth*, [w:] *The Psychopath: Theory*, red. H. Herve, J.C. Yuille, Research and Practice, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, s. 343–367
- Groth J. (2010), *Oblicza psychopatii. Obraz kliniczny i kategorie diagnostyczne*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa
- Hare R.D. (1998), *Psychopathy, affect and behavior*, [w:] *Psychopathy: Theory*, red. D.J. Cooke, A.E. Forth, R.D. Hare, Research and Implications for Society, Lower Academic Publishing, Dordrecht, s. 105–138
- Hare R.D. (2001/2002), *The Hare Psychopathy Checklist—Revised* (2nd ed.), Multi-Health Systems, North Tonawanda
- Hare R.D., Neumann C.S. (2005), *The structure of psychopathy*, „Current Psychiatry Reports”, 7, s. 1–32
- Harpur T.J., Hare R.D., Hakstian A.R. (1989), *Two-factor conceptualization of psychopathy: Construct validity and assessment implications*, „Psychological Assessment: A Journal of Consulting and Clinical Psychology”, 1, s. 6–17
- Loeber R. (1982), *The stability of antisocial and delinquent behavior: A review*, „Child Development”, 53, s. 1431–1446
- Loeber R., Stouthamer-Loeber M., Green S. (1991), *Age at onset of problem behaviour in boys, and later disruptive and delinquent behaviours*, „Criminal Behaviour and Mental Health”, 1, s. 229–246
- Moffitt T.E. (1993), *Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy*, „Psychological Review”, 100, s. 674–701
- Moffitt T.E., Caspi A., Dickson N., Silva P., Stanton W. (1996), *Childhood-onset versus adolescent-onset antisocial conduct problems in males: Natural history from ages 3 to 18 years*, „Development and Psychopathology”, 8, s. 399–424
- Neumann C.S., Kosson D.S., Forth A.E., Hare R.D. (2006), *Factor Structure of the Hare Psychopathy Checklist: Youth Version (PCL:YV) in Incarcerated Adolescents*, „Psychological Assessment”, 18, 2, s. 142–154
- Pastwa-Wojciechowska B. (2004), *Naruszanie norm prawnych w psychopatii. Analiza kryminologiczno-psychologiczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk
- Pastwa-Wojciechowska B. (2008), *Coexistence of ADHD and Psychopathy in Male Offenders*, „Acta Neuropsychologica”, 6, 4, s. 325–336
- Patterson G.R., DeBaryshe, B.D., Ramsey E. (1989), *A developmental perspective on antisocial behavior*, „American Psychologist”, 44, s. 329–335
- Salekin R.T., Neumann C.S., Leistico A.-M.R., DiCicco, T.M. (2004), *Construct validity of psychopathy in a youth offender sample: Taking a closer look at psychopathy's potential importance over disruptive behavior disorders*, „Journal of Abnormal Psychology”, 113, s. 416–427
- Salekin R.T. (2002), *Psychopathy and therapeutic pessimism. Clinical lore or clinical reality?*, „Clinical Psychology Review”, 22, s. 79–112
- Salekin R.T., Neumann C.S., Leistico A.-M.R., Zalot A.A. (2004), *Psychopathy in youth and intelligence: An investigation of Cleckley's hypothesis*, „Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology”, 33, s. 731–742

- Tolan P.H., Thomas P. (1995), *The implications of age of onset for delinquency risk II: Longitudinal data*, „Journal of Abnormal Child Psychology”, 23, s. 157–181
- Radochoński M. (1998), *Wybrane determinanty ciągłości zaburzeń antyspołecznych*, [w:] *Problemy współczesnej patologii społecznej*, red. B. Urban, Wydawnictwo UJ, Kraków, s. 25–56
- Stafford E., Cornell D.G. (2003), *Psychopathy Scores Predict Adolescent Inpatient Aggression*, „Assessment”, 10, 1, s. 1–11
- Vitelli R. (1996), *Prevalence of childhood conduct and attention-deficit hyperactivity disorder in adult maximum-security inmates*, „International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology”, 40(4), s. 263–271

**Psychiatry and the research on social maladjustment
at children and youths
(Summary)**

Personality plays an important role in organizing people's understanding of and interactions with their physical, psychological and social environments. many theoretical models of delinquent and antisocial behavior consider personality to be an important causal factor. Recently, the study of psychopathy and its relation to behavior problems and criminality in childhood and adolescence has become a focal point of much research. Researches on psychopathy may assist our understanding of the etiology of psychopathy and may identify serious and violent offenders.

Robert Opora

Współczesne modele resocjalizacji oraz perspektywy na przyszłość

W przygotowanym artykule opisuję współczesne podejścia do pracy resocjalizacyjnej. Wiele z nich realizuje się dopiero od niedawna i można stwierdzić, że wymagają dalszego udoskonalenia. Jednak wydaje się, że podstawowe założenia współczesnych podejść do resocjalizacji są spójne i przynoszą pożądane wyniki.

W praktyce resocjalizacyjnej obserwujemy bardzo różne efekty oddziaływań redukujących przestępczość (Hough 2004), co może stanowić źródło pojawiającego się co pewien czas sceptycyzmu wobec sensu resocjalizacji. Sceptyczna postawa społeczeństwa przejawia się w obawie przed przestępczością oraz odczuwanym przez społeczeństwo wrażeniem, że przestępczość wymyka się władzy państwowej spod kontroli. Zwłaszcza, iż dla celów populistycznych politycy chętnie nawiązują do wspomnianych opinii (Machel 2006).

Rządy niektórych państw, w poszukiwaniu skutecznych metod zapobiegania przestępczości, tworzą nieokreślone areszty dla osób podejrzanych o terroryzm, w których ludzie przez długi czas pozostają bez sądu, a nawet czasami fakt zaarrestowania nie jest ujawniany, dopóki sędziowie nie orzekną w sprawie danej osoby. Zachodnie kraje, które były pionierami praworządnego procesu sądowego oraz stały na straży praw człowieka, same praktykują skazywanie bez sądu. Skazani czasami pozostają w nieznanym miejscu, w upokarzających warunkach, a wykorzystywane metody przesłuchań określić można mianem tortur (Raynor, Robinson 2005). Wszystko to w imię walki z terroryzmem, w której nie ma jasno zdefiniowanych wrogów oraz nie ma określonych warunków decydujących o zakończeniu tych działań. W ramach walki z terroryzmem zasadne jest wyjątkowe ingerowanie w prawa człowieka, lecz nie w ten sposób.

Przekazywane społeczeństwu informacje nie sprzyjają argumentom przemawiającym za resocjalizacją. Przy utrzymujących się takich tendencjach społecznych i politycznych nie można wykluczyć, że resocjalizacja może zostać wyparta

przez inwigilację i stopniowo narastający przymus, znajdujące swoje uzasadnienie w ocenie zagrożenia.

Badania nad skutecznością oddziaływań resocjalizacyjnych są długotrwałym procesem prowadzonym przez praktyków i badaczy, z których jedni kierują się względami politycznymi, a inni tych aspektów nie uwzględniają. Kontekst polityczny może mieć istotne znaczenie dla wyników badań, przejawianej inicjatywy resocjalizacyjnej oraz ustawodawstwa, lecz nie ma decydującego wpływu na faktyczny kształt praktyki i podejmowanych badań.

Modele wyjaśniające zjawisko przestępczości

Współcześnie dostrzec można dwa podstawowe modele wyjaśniające zjawisko przestępczości. Starają się one rozwiązać następujące kwestie: dlaczego ludzie popełniają przestępstwa, co dzieje się, że nie powracają do przestępczości, oraz jak powinna wyglądać praca resocjalizacyjna, aby skutecznie zapobiegać powrotowi do przestępstwa. Jeden z tych modeli można opisać jako model „deficytu możliwości konstruktywnego zachowania się”, a drugi model – „odpowiedzialności sprawcy”. Modele te wskazują na pewne zależności charakterystyczne dla tych dwóch podejść do zjawiska przestępczości.

W modelu „deficytu możliwości” spostrzega się popełnienie przestępstwa przez sprawcę jako wynik jego depriwacji, przez nie zapewnienie mu odpowiednich możliwości i źródeł istotnych dla prawidłowego funkcjonowania społecznego. Z tego powodu model ten koncentruje się na kierowaniu sprawców do instytucji, które, jak się przypuszcza, zapewnią mu te możliwości. Ten typ oferty resocjalizacyjnej głównie nawiązuje do zgłaszanych przez sprawcę niezaspokojonych potrzeb. Według tego modelu wielu sprawców wchodzi w konflikt z prawem ze względu na brak pewnych zasobów lub też zablokowanie im pewnych możliwości. Takie podejście zapewne zawiera wiele prawdy, lecz także pozwala sprawcom na prezentowanie siebie jako ofiar zaistniałych okoliczności oraz jako osób, które nie miały alternatywnych możliwości wobec zachowania przestępczego. Taki sposób myślenia może być również charakterystyczny dla sposobu, w jaki sprawcy opisują swój czyn. Sykes i Matza prawie 50 lat temu określili ten typ racjonalizacji mianem technik neutralizacji (1957). Przedstawili oni wiele wariantów tego procesu, z których wszystkie mają za zadanie spowodować, że planowany czyn przestępczy będzie bardziej uzasadniony w percepcji sprawcy.

Model podkreślający znaczenie odpowiedzialności sprawcy również uznaje wagę społecznych, środowiskowych i osobistych problemów, lecz traktuje je jako trudności, które zmuszają sprawcę do dokonania pewnego wyboru. Z tego modelu wynikają interwencje resocjalizacyjne, bazujące na konfrontacji i zmianie dotychczasowego stylu myślenia. Model ten w pracy resocjalizacyjnej akcentuje

pomoc sprawcy w planowaniu jasnych celów na przyszłość, nabycie umiejętności rozwiązywania problemów, kształtowanie poczucia własnej skuteczności oraz podtrzymanie motywacji do pokonania pojawiających się w życiu trudności. Takie podejście może czasami prowadzić do niebezpieczeństwa związanego z niedocenianiem ekstremalnych trudności, jakich doświadcza wielu sprawców. Zaletą tego podejścia jest prezentowanie przestępstwa jako zachowania możliwego do uniknięcia, a sprawców jako osób zdolnych do powstrzymania swojego zachowania.

Readaptacja społeczna

W badaniach oceniających ewentualną powrotność do przestępstw, a przede wszystkim powinno się zwracać uwagę na dwie podstawowe kwestie. Pierwsza dotyczy postawy skazanego, a druga, tego czy nawiązał efektywny kontakt z instytucjami, których celem jest udzielenie mu pomocy w nauce prawidłowego pełnienia ról społecznych. Przyjęcie tych dwóch wymiarów jest bliższe modelowi odpowiedzialności sprawcy niż modelowi deficytu możliwości. Oba te podejścia w różny sposób tłumaczą zjawisko powrotu do przestępstwa. Model odpowiedzialności podkreśla, że ponowne popełnienie przestępstwa w przyszłości zależy od jego sposobu myślenia, natomiast model deficytu wskazuje na okoliczności, w jakich znajdzie się skazany. Zapewne to czy dany skazany powróci do przestępstwa, zależy od obu tych kwestii.

Według modelu podkreślającego odpowiedzialność sprawcy za swoje zachowanie proces powrotu do przestępczości zazwyczaj uwzględnia osobiste lub sytuacyjne trudności, które prowadzą do nieprzyjemnych stanów emocjonalnych (obniżony nastrój, złość). Wówczas zazwyczaj skazanym towarzyszą pesymistyczne przekonania co do możliwości poradzenia sobie z trudną sytuacją, w inny sposób niż przez naruszenie normy prawnej. Prowadzi to do tego, że ludzie poddają się i nie podejmują próby prospołecznego zachowania. Zamble i Quinsey (1997) uważają, że społeczne środowisko ma szczególne znaczenie w pierwszym okresie powstawania niedostosowania społecznego. Natomiast później, kiedy zachowania antyspołeczne stają się nawykowe, ich ponowne pojawienie się w większym stopniu zależy od indywidualnego stylu reagowania na sytuację, a nie od samej sytuacji. Takie stwierdzenia sugerują, że instytucje zajmujące się skazanymi opuszczającymi zakłady karne powinny podejmować oddziaływania skierowane nie tylko na środowiskowe problemy, jakie skazani napotykają w momencie wyjścia na wolność, lecz także powinny uwzględniać indywidualne style funkcjonowania tych osób, motywację, osobiste mocne strony oraz umiejętności, potrzebne do ich przewyciężenia. Ważne jest, jak skazani rozumieją siebie, sytuację, w jakiej się znajdują oraz swoje zachowanie.

Maruna w jakościowych badaniach opisał różnego rodzaju narracje i podzielił je na takie, które sprzyjają dalszemu kontynuowaniu przestępczości i takie, które wspierają prospołeczne funkcjonowanie (Maruna 2000). Ci którzy kontynuują życie przestępcze, zazwyczaj widzą siebie jako ofiary zaistniałych okoliczności, które nie miały wielkiego wyboru. Natomiast ci, którzy nie popełniają ponownie przestępstwa, spostrzegają siebie jako osoby mające kontrolę nad swoim życiem oraz mające wpływ na swoją przyszłość. Osoby niepowracające do przestępstwa mają również silne poczucie kontroli swoich planów życiowych (*tamże*). Na podstawie przeprowadzonych wywiadów wskazano, że osoby niepowracające do przestępstwa posiadają konstruktywną wizję przyszłości. Posiadają plany życiowe i są optymistycznie nastawione do rzeczywistości tych planów. Badania te pozwalają na sformułowanie wniosku wskazującego na to, że instytucje resocjalizacyjne powinny ukierunkowywać podejmowane przez siebie interwencje pomocowe nie tylko w stronę stwarzania odpowiednich możliwości funkcjonowania człowieka, lecz również na style myślenia tych osób. Celem oddziaływań resocjalizacyjnych powinny być sądy o rzeczywistości sprawców. Koncentrowanie się jedynie na problemach środowiskowych może być niebezpieczne. Wyłączne zwracanie uwagi na ograniczony dostęp do możliwości i zasobów środowiskowych oznaczałoby, że przestępstwo jest jedynie reakcją na środowiskowe trudności. Takie rozumienie przestępczości może wzmacniać przestępcze myślenie przejawiające się u sprawców spostrzeganiem siebie jako ofiar zaistniałych okoliczności. Personel resocjalizacyjny ma możliwość wyboru między wzmacnianiem myślenia chroniącego przed powrotem do przestępstwa a wzmacnianiem przekonań stanowiących wyzwalacz antyspołecznego zachowania. Oczywiście z punktu społecznego wskazane jest zastosowanie tej pierwszej strategii.

Z jednej strony instytucje udzielające pomocy postpenitencjarnej muszą mieć dobre rozeznanie na temat tego, co dzieje się wewnątrz zakładu karnego oraz powinni znać problemy skazanych, pojawiające się w momencie ich wyjścia na wolność. Osoby odpowiedzialne ze strony zakładu karnego za przygotowanie skazanego do wyjścia na wolność, chcąc pomóc skazanemu, muszą posiadać bank danych zawierający nazwy wielu różnych instytucji, z pomocy których zwolniony skazany będzie mógł skorzystać np. w sytuacji, gdy będzie miał problem ze znalezieniem miejsca zamieszkania, edukacją, zatrudnieniem czy leczeniem. W związku z tym, iż skazani opuszczający zakłady karne wymagają wieloaspektowej pomocy, konieczna jest integracja działań wszystkich instytucji nastawionych na pomoc skazanym w ich readaptacji społecznej.

Model bazujący na mocnych stronach sprawcy oraz na jego konstruktywnej aktywności w życiu społeczeństwa

Model bazujący na mocnych stronach sprawcy oraz na jego konstruktywnej aktywności w społeczeństwie ma wiele wspólnego z modelem podkreślającym odpowiedzialność sprawcy za przestępstwo. Zarówno jeden i drugi model spozręga sprawcę jako aktywnego uczestnika w procesie resocjalizacji, a nie jako przedmiot oddziaływań resocjalizacyjnych, który cechuje się posiadaniem pewnych niezaspokojonych potrzeb i deficytów stanowiących źródło ryzyka zachowań antyspołecznych. Modele te głównie akcentują mocne strony skazanego, posiadane przez niego prospołeczne umiejętności i potencjał, jaki można wykorzystać w społeczeństwie.

Traktowanie skazanych jako potrzebujących i dręczonych przez doświadczane problemy blisko koresponduje z niektórymi ich przestępczymi racjonalizacjami i sądami. Natomiast spojrzenie na nich jak na osoby zdolne do wzięcia odpowiedzialności za swoje życie, pokonujące przeszkody oraz pomagające innym, podkreśla poczucie odpowiedzialności i własnej skuteczności tych ludzi.

Niektóre podejścia do resocjalizacji wprost traktują byłych skazanych jako ekspertów i ludzi zdolnych do wykorzystania swojego doświadczenia w pomaganiu innym. Niektóre programy resocjalizacyjne stawiają sobie za cel wprowadzenie skazanych do pełnienia ważnych z punktu widzenia społecznego ról przez pracę w hospicjach, domach opieki nad dziećmi z głębokim upośledzeniem, czy przygotowywanie przez skazane kobiety spektakli teatralnych poruszających ważne kwestie społeczne. Założenia te są zbliżone do idei wykorzystywanej w ruchu Anonimowych Alkoholików, polegającej na angażowaniu trzeźwiejących alkoholików, z dłuższym stażem abstynencji, do pomocy osobom nieradzącym sobie z własnym uzależnieniem. Na przykład w Kanadzie jest realizowany program na kształt działania grupy Anonimowych Alkoholików. W programie tym osoby po dłuższych karach pozbawienia wolności, opuszczające zakłady karne, otrzymują asystenta. Osobą tą jest były skazany, którego proces readaptacji społecznej powiodł się. Rolą tego asystenta jest bycie mentorem, doradcą i osobą wspierającą. Idea tego programu polega na tym, aby osoby opuszczające zakład karny mogły iść śladem byłych skazanych, których readaptacja społeczna powiodła się. To założenie jest podstawowym założeniem grup samopomocowych, w których pomaganie innym uznaje się za część własnego zdrowienia. Jednocześnie przypomina ono o korzyściach z życia zgodnego z oczekiwaniami społecznymi. Generalnie społeczeństwo oczekuje od sprawców brania odpowiedzialności za swoje zachowanie przez pozytywny udział w życiu społeczeństwa (Braithwaite 2001).

Toch wskazał, że angażowanie skazanych w altruistyczne aktywności sprzyja poznawczym zmianom i uczeniu się prospołecznych umiejętności (Toch 2000).

Idea ta wskazuje również na związek między sprawiedliwością naprawczą a resocjalizacją. Wymagane są tu dwa wyjaśnienia. Po pierwsze, odpowiedzialność, która bazuje na modelu podkreślającym mocne strony zakłada, że skazany rozumie pojęcie wolności człowieka jako podejmowanie decyzji. W modelu tym traktuje się skazanego jako osobę przewidywalną, nawet jeśli okoliczności, w jakich się znalazł, nie zależały od niego. Poziom odpowiedzialności skazanego za popełnione przestępstwo w pewnym stopniu może zależeć od tego, jakie są inne dostępne opcje oraz jakie są możliwości uniknięcia przestępstwa. Jednak proces podejmowania prospołecznej decyzji wymaga od osoby dużej determinacji i podjęcia wysiłku. Według Rosse nie jest to równoznaczne z procesem stawania się osobą odpowiedzialną (Rose 2000).

Odpowiedzialność sprawców a polityka

Istotną kwestią wydaje się być sprawa przekonania polityków do idei resocjalizacyjnej. Jest to ważne przede wszystkim dlatego, że od nich w przeważającej mierze zależy polityka kryminalna. Oni decydują, na ile idee resocjalizacyjne znajdą odzwierciedlenie w przepisach prawnych, które między innymi stanowią podstawę funkcjonowania systemu resocjalizacyjnego. Trudno jest przekonać ludzi do idei, że przestępca to osoba potrzebująca, która nie otrzymała odpowiedniej pomocy. Takie myślenie wyływa z modelu resocjalizacji, opierającego się na deficytach możliwości. Jeśli zamiast tego spojrzymy na resocjalizację jako na aktywność podejmowaną przez sprawcę w celu podniesienia lub odzyskania zdolności do prospołecznego funkcjonowania, wówczas mamy do czynienia z sytuacją, w której sprawca podejmuje aktywność pożyteczną dla społeczeństwa. Myślę, że taki punkt widzenia jest łatwiejszy do przekazania i przyswojenia przez polityków.

Jedną z wielu funkcji instytucji resocjalizacyjnych jest stworzenie sprawcy możliwości podejmowania aktywności społecznie użytecznej. W realizacji tej funkcji powinny uczestniczyć różne instytucje rządowe, samorządowe oraz pozarządowe. Idea ta nawiązuje do koncepcji społecznej umowy. Koncepcja ta sugeruje, że obywatele powinni podporządkować się obowiązującemu prawu, które wywodzi się ze zgody społeczeństwa i związanego z nim pojęcia suwerennej woli. Założenia tej koncepcji wskazują na szczególne znaczenie środowiskowych możliwości i zasobów dla formułowania realistycznych, osiągalnych, a zarazem pozbawionych przestępczej aktywności, celów. Koncepcja społecznej umowy sugeruje, że jeśli sprawca miał ograniczone możliwości prowadzenia życia zgodnego z normami społecznymi lub był poddany treningowi umiejętności antyspołecznych, to poprawa warunków środowiskowych stawia go bardziej na równi z innymi obywatelami, a nie w pozycji uprzywilejowanej. Jednak, aby idea

ta okazała się skuteczna, to sprawca powinien zostać przygotowany do odwzajemnienia się społeczeństwu przez prawdziwą próbę zmiany własnej osoby.

Wskazuje to na fakt, że polityka resocjalizacyjna będzie najbardziej efektywna, jeśli będzie dążyła do podniesienia dobrostanu społeczeństwa i jednocześnie oferowała pomoc wszystkim obywatelom, którzy jej potrzebują – łącznie ze sprawcami przestępstw. Takie podejście sugeruje także, że resocjalizację lepiej rozumieć nie jako zapobieganie powrotowi do przestępstwa, lecz jako promowanie i wspieranie aktywności wolnej od zachowań antyspołecznych. Resocjalizacja wówczas staje się działaniem podejmowanym przez samego sprawcę, a nie działaniem wobec sprawcy.

Moralny dyskurs resocjalizacji

Na początku tego artykułu wskazałem, że obawy co do istnienia w przyszłości resocjalizacji są prawdopodobnie nieuzasadnione. Badania bazujące na idei resocjalizacyjnej oraz praktyka wskazują na szereg pragmatycznych przyczyn przetrwania resocjalizacji w przyszłości. W literaturze przedmiotu jest opisywanych także wiele indywidualnych i społecznych korzyści z podejmowanych oddziaływań resocjalizacyjnych. Jednak argumenty przemawiające za resocjalizacją nie dotyczą jedynie instrumentalnego pragmatyzmu. Dyskusje nad resocjalizacją pośrednio lub też bezpośrednio nawiązują do natury i wartości ludzi, relacji pomiędzy władzą a obywatelami oraz do praw człowieka. Dotyczą one również rozważań nad kwestią sposobu ewaluacji oddziaływań resocjalizacyjnych, np. instytucji kurateli sądowej. McWilliams (1989) uważa, że niektóre instytucje są istotne nie tylko ze względu na swoją działalność, lecz także ze względu na wartości, jakie reprezentują. Kuratela sądowa może być spostrzegana właśnie jako taka instytucja. Podobnie można powiedzieć o procedurach resocjalizacyjnych, mających szczególną wartość w systemie wymiaru sprawiedliwości, bez których system byłby uboższy pod względem moralnym, a co za tym idzie, mniej efektywny. Przekonanie co do szczególnej wartości człowieka, zasługiwania przez niego na własne prawa oraz wiara w potencjalną możliwość do zmiany siebie, są istotnymi ideami powstrzymującymi zwolenników punitywnego i eliminacyjnego podejścia w polityce kryminalnej. Przekonania te również stanowią ważny element wpływający na godne postępowanie z ludźmi w instytucjach zajmujących się sprawcami przestępstw.

Gajdus i Gronowska (1998) opisują prospołeczny model zakładu karnego, w którym dostrzega się podmiotowe, humanitarne traktowanie skazanych, z widoczną tendencją do zdecydowanego ograniczania dolegliwości wynikających z warunków więziennych, czyli do nie wzmacniania kary dodatkowymi dolegliwościami. W nawiązaniu do tego modelu Machel, analizując wyrażenia: „więzie-

nie readaptacyjne”, „więzienie reintegracyjne”, „więzienie prospołeczne” sugeruje, że system penitencjarny musi uwzględniać oddziaływania korekcyjne nakierowane na antyspołeczne postawy więźniów (Machel 2006).

Obowiązująca aktualnie idea resocjalizacji wymaga od personelu resocjalizacyjnego poznania osobistych właściwości sprawcy: jego potrzeb, słabości, mocnych stron, aspiracji, poznawczej i emocjonalnej percepcji świata. Z psychologicznego punktu widzenia takie podejście do osoby sprawcy jest trudne. Ludziom trudno jest utrzymać neutralizm afektywny wobec przestępców, powstrzymać chęć okrutnego ich traktowania czy ich degradacji. W przypadku, gdyby zabrakło idei resocjalizacyjnej w polityce kryminalnej państwa, wówczas stosunkowo łatwo rozprzestrzeniłaby się tendencja do punitywnego traktowania przestępców, a resocjalizacyjne oddziaływania zostałyby wyparte przez niehumanitarne i upokarzające praktyki. Tak więc zobowiązanie władzy do podejmowania oddziaływań resocjalizacyjnych pozwala na uniknięcie tych zagrożeń.

Garland (2001) dostrzega we współczesnej kryminologii dwie tendencje. Jedną z nich określa tendencją „ja”, która przyrównuje przestępców do pozostałych ludzi – normalnych, racjonalnych konsumentów. Drugą tendencję nazywa: „inni”, która określa przestępców jako groźnych wyrzutków, przerażających i obcych ludzi, dodatkowo wykluczonych i rozgoryczonych. Sam Garland wskazuje na potrzebę znalezienia elementu pośredniego pomiędzy tymi dwoma skrajnymi biegunami spostrzegania sprawców. Zapewne wyśrodkowanie tych dwóch tendencji sprawia, że percepcja sprawców jest bardziej realistyczna. Bo czy my zawsze jesteśmy normalni, racjonalni albo czy nigdy nie jesteśmy groźni, rozgoryczeni czy też w inny sposób antysocjalni?

Z kolei Hudson (2003) zastanawia się nad tym, dlaczego ludzie powinni respektować prawa osób, z którymi się nie identyfikują, co uzasadnia godne traktowanie ludzi, z którymi dostosowanemu społecznie człowiekowi trudno jest się utożsamiać. Zwłaszcza jeśli dodatkowo nie odczuwamy współczucia ani szacunku dla tych osób. Aby odpowiedzieć na te pytania przytacza ona koncepcję Richarda Rorty'ego, który twierdzi, że tym co jest potrzebne do godnego postępowania wobec drugiego człowieka, jest przyjęcie sentymentalnej postawy, która powinna przejawiać się w zdolności do dostrzegania podobieństw pomiędzy innymi ludźmi i sobą. Podobieństwa te powinny przeważać nad ewentualnymi różnicami. Rorty podkreśla, że podobieństwa, o których on myśli, nie mają dotyczyć uogólnień istoty ludzkiej natury, lecz mają uwzględniać codzienne podobieństwa typowe człowiekowi, takie jak: opiekowanie się rodzicami, dziećmi, smucenie się kiedy są krzywdzeni nasi bliscy (Rorty 1993, s. 129). Świadomość istniejących podobieństw najłatwiej można wykształcić wtedy, kiedy ludzie mają ze sobą kontakt.

Wszystkie te związki i podobieństwa mają służyć wyrażeniu wartości, jaką jest ludzka solidarność, z której wynika nie tylko idea resocjalizacji, lecz także hu-

manitarne podejście w polityce karania. Takie podejście daje możliwość stworzenia zorganizowanego i bezpiecznego społeczeństwa. Idea resocjalizacji dąży do urzeczywistnienia tych wartości oraz zwiększenia efektywności społecznych praktyk w zakresie wymiaru sprawiedliwości.

Aktualna wiedza, a w tym metodyka pracy resocjalizacyjnej, pozwalają na bardziej skuteczną pomoc sprawcom przestępstw niż to było kiedyś. Można powiedzieć, że praktyka społeczna związana z resocjalizacją nieustannie ulega zmianie, lecz leżące u jej podstawy idee pozostają wyjątkowo niezmiennie. Jakikolwiek zmiany będą dokonywane w systemie polityki kryminalnej, to w związku z przedstawionymi powyżej ideami wydaje się, że uzasadnione jest kontynuowanie idei resocjalizacji.

Podsumowanie

Podjęte badania w obszarze resocjalizacji powinny opierać się na modelach wielowymiarowych, uwzględniających wiele zmiennych niezależnych. Dlatego dotychczasowe, powszechnie stosowane metody testowania hipotez mogą nie być najlepszym sposobem rozumienia procesu resocjalizacji, który wymaga bardziej opisowej eksploracji oraz wykorzystania różnych metod oraz punktów spojrzenia. Tak więc testowanie jedynie hipotez bez badań opisowych może prowadzić do weryfikowania nieprawidłowych hipotez. Wówczas na przykład istnieje prawdopodobieństwo, że ewaluacja danego programu resocjalizacyjnego jest nieadekwatna, gdyż nie uwzględnia wszystkich istotnych aspektów funkcjonowania osób, do których był on skierowany.

Wiele ewaluacji podejmowanych oddziaływań resocjalizacyjnych uwzględnia szerszy model społecznych badań, lecz niestety osoby zlecające te badania, najczęściej urzędnicy oraz politycy, koncentrują się jedynie na interesującym ich jednym wąsko zdefiniowanym rezultacie. Stąd też należy podkreślić, że istnieje zapotrzebowanie na podejmowanie programów badawczych, które będą uwzględniały wielorakie aspekty rzeczywistości społecznej oraz będą miały charakter badań podłużnych śledzących losy przestępców poddanych resocjalizacji.

Istnieje konieczność przeprowadzenia dokładnych badań i opisu tych sprawców, którzy nie powracają do przestępczości. Dopiero wówczas, kiedy szczegółowo będziemy wiedzieli, w jaki sposób doszło do tego, że dana osoba została zresocjalizowana, będziemy w stanie powielać przykłady dobrej praktyki resocjalizacyjnej. W związku z tym konieczne jest sporządzanie precyzyjnych opisów pracy z indywidualnym przypadkiem, tworzenie i stosowanie programów resocjalizacyjnych oraz tworzenie wzorów sposobu orzekania.

Presja na naukowców zajmujących się przestępczością, aby szybko dostarczali odpowiednich, prostych i wygodnych dla polityków odpowiedzi i argumen-

tów, będzie trwać tak długo, jak polityka karna będzie wykorzystywana do celów populistycznych oraz będzie narzędziem do manipulacji wyborcami.

Uważam, że zbyt rzadko próbuje się odróżnić w postępowaniu ze sprawcami przestępstw czystą kontrolę od współpracy w zakresie uczenia, od których to czynników w dużej mierze zależy skuteczność oddziaływań resocjalizacyjnych. Na przykład środki probacyjne mogą być rozumiane w kategoriach kontroli, bądź też resocjalizacyjnych aspiracji. Niestety dość często funkcjonują one jako mechanizmy kontroli zamiast stanowić narzędzia do społecznej reintegracji. Środki probacyjne stosuje się wobec tych sprawców, którzy stanowią niewielkie zagrożenie społeczne i orzeczenie wobec nich kary pozbawienia wolności, nie jest konieczne oraz jest zbyt kosztowne i dlatego zastosowano wobec nich środek probacyjny.

Odnoszę również takie wrażenie, że w Polsce oczekuje się natychmiastowych efektów resocjalizacyjnych. Instytucje przeznaczone do pracy z osobami przejawiającymi zachowania antyspołeczne pozostają pod polityczną presją. Próbuje przejawiać wiele konstruktywnych inicjatyw, lecz często nie są w stanie realizować ich w odpowiedni sposób. Niekiedy podjęte inicjatywy zostają przerwane w trakcie ich realizacji, bez możliwości zweryfikowania efektów, np. ze względu na przerwanie ich finansowania. W pewnym stopniu w takiej sytuacji znajduje się kuratela sądowa w Polsce. Powszechnie mówi się o jej niesatysfakcjonującej różnie kręgi społeczne skuteczności i dominującej funkcji kontrolnej zamiast resocjalizacyjnej. W efekcie tego ponosi ona nieustanne koszty w postaci ciągłej reorganizacji, fragmentacji i niedługo nie będzie ona miała nic wspólnego z resocjalizacją. Traci ona swoją tożsamość, a może nawet będzie musiała zmienić nazwę, gdyż aktualna nazwa może w końcu przestać odzwierciedlać faktyczne jej zadania.

W przedstawionym artykule zamierzałem wskazać na złożoność oddziaływań resocjalizacyjnych oraz przedstawić sposób współczesnego myślenia, będącego podstawą dla podejmowanych i rozwijających się coraz subtelniejszych oddziaływań resocjalizacyjnych. W ostatnich latach w teoriach resocjalizacyjnych i kryminologicznych pojawia się wiele trafnych badań, ale obok nich także wiele nieprzekonujących i niewiele wnoszących do praktyki resocjalizacyjnej, koncepcji naukowych. Tak więc ewaluacja tego, co jest skuteczne w resocjalizacji i co jest obiecujące oraz określenie tego, z czego warto się wycofać, będzie zawsze aktualna, gdyż formułowane konkluzje w tym zakresie są konieczne i przynoszą pewien postęp.

Bibliografia

- Braithwaite J. (2001), *Intention versus reactive fault*, [w:] *Intention in Law and philosophy*, red. N. Naffine, R. Owens, J. Williams, Ashgate, Aldershot

- Gajdus D., Gronowska B. (1998), *Europejskie standardy traktowania więźniów (rekonstrukcja standardów oraz ich znaczenie dla polskiego prawa i praktyki penitencjarnej) – zarys wykładu*, Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa „Dom Organizatora”, Toruń
- Garland D. (2001), *The culture of control*, Oxford University Press, Oxford
- Hough M. (2004), *Criminal Justice* 4,3, Special Issue: Evaluating the crime reduction programme in England and Wales
- Hudson B. (2003), *Understanding justice, second edition*, Open University Press, Buckingham
- Machel H. (2006), *Sens i bezsens resocjalizacji penitencjarnej – casus polski*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków
- Maruna S. (2000), *Making good*, American Psychological Association, Washington
- McWilliams W. (1989), *An expressive model for evaluating probation practice*, „Probation Journal”, 36, s. 58–64
- Opora R. (2010), *Współczesne modele resocjalizacji oraz perspektywy na przyszłość*, [w:] *W poszukiwaniu optymalnego modelu więzienia resocjalizującego*, red. Z. Jasiński, D. Widelak, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole
- Raynor P., Robinson G. (2005), *Rehabilitation, crime and justice*, Palgrave Macmillan, New York
- Rorty R. (1993), *Human rights, rationality and sentimentality*, [w:] *On human rights: The Oxford amnesty lectures 1993*, red. S. Shute, S. Hurley, Basic Books, New York
- Rose N. (2000), *Government and control*, „British Journal of Criminology”, 40, s. 321–339
- Sykes G.M., Matza D. (1957), *Techniques of neutralization: a theory of delinquency*, „American Sociological Review”, 22, s. 664–673
- Toch H. (2000), *Altruistic activity as correctional treatment*, „International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology”, 44, s. 270–278
- Zamble E., Quinsey V. (1997), *The criminal recidivism process*, Cambridge University Press, Cambridge

Current models of social rehabilitation and their future perspectives (Summary)

In the article the author presents and evaluates current models of social rehabilitation. In his opinion crime may be described in terms of two models: “a deficit of possibility to constructive behavior” or “responsibility of an offender”. The first refers to unsatisfied needs of an offender. In the process of social rehabilitation an offender is placed inside the institution which is to give him a help in satisfying his needs. Yet somehow it seems risky to make an offender a victim of “the lack of power”. In the second model one attempts to make an offender competent to manage with difficulties and make the right choices. Employing the above mentioned models, the author analyses the problem of social re-adaptation and aims to create a model combining the virtue of the both basic models.

Monika Marczak

Drogi życiowe kobiet przestępczyń – synteza badań własnych

Wprowadzenie

Można postawić pytanie: czym jest „kwestia kobieca” we współczesnym świecie? Poszukując odpowiedzi można stwierdzić, że jest ona zbiorem zagadnień wpływających przede wszystkim z różnicy między obowiązkami a uprawnieniami kobiety, ze zróżnicowań, jakie wynikają z jej możliwości fizycznych oraz stawianych jej społecznych wymagań zawodowych.

Przyglądając się kwestii kobiecej od strony przestępczości na podstawie analizy danych statystycznych nie tylko polskich, ale również zagranicznych można stwierdzić, że w większości krajów mężczyźni popełniają znacznie więcej przestępstw niż kobiety. Także ich udział procentowy w przypadku różnych rodzajów przestępstw nie jest zróżnicowany, a wskazują na to następujące cechy: Po pierwsze, przestępczość kobiet i mężczyzn ma podłoże ekonomiczne. Po drugie, potencjał kobiet w zachowaniach dewiacyjnych jest tak samo duży co mężczyzn, chociaż częściej bywa on hamowany i ograniczany. Po trzecie, instytucje kontroli społecznej traktują jako dewiantki przede wszystkim kobiety z dwóch zasadniczych powodów: 1) złamały prawo; 2) nie spełniły społecznych oczekiwań związanych z przypisanymi im typowymi rolami kobiecymi. Po czwarte, nieformalne sankcje o wiele częściej są kierowane wobec kobiet niż mężczyzn. Po piąte, odmienność procesu socjalizacji, czyli wdrażania jednostki do pełnienia określonych ról społecznych w przypadku dziewcząt jest bardziej konformistyczna.

Także biorąc pod uwagę rodzaje przestępstw zarówno kobiety, jak i mężczyźni popełniają pewne charakterystyczne dla siebie rodzaje przestępstw. Domenę mężczyzn stanowią przestępstwa, takie jak np. nielegalne posiadanie broni, natomiast kobietom przypisane jest dzieciobójstwo (Bożyczko 1972, s. 66).

Teorie drogi życiowej

Pod koniec lat osiemdziesiątych i na początku dziewięćdziesiątych powstały «teorie drogi życiowej» (*life cours theories*), odwołujące się do poszczególnych okresów życia jednostki. Perspektywa drogi życiowej jest rodzajem nowego sposobu myślenia o tym, w jaki sposób życie jednostki może być zdeterminowane przez poszczególne wydarzenia. Spojrzenie na przestępczość od strony drogi życiowej „skupia się na konsekwencji oraz jej braku w zachowaniach w miarę upływu czasu oraz na wpływie społecznym stadiów przejściowych uzależnionych od wieku oraz istotnych wydarzeń w życiu” (Sampson, Laub 1992, s. 64). Najlepiej wyjaśnić ją można przez wizualizację życiowych wydarzeń w kontekście życiowych ról, punktów zwrotnych, ścieżek, czyli wszystkiego co jest osadzone w instytucjach społecznych (Elder 1985, s. 23–49). Perspektywę drogi życiowej człowieka przedstawić można w dwóch pojęciach: „krzywej” i „przeniesienia”. Krzywa jest ścieżką przebiegającą przez życie i zawierającą długoterminowe wzory wydarzeń, takie jak np.: zatrudnienie, historia rodziny. Przeniesienie natomiast składa się z wydarzeń krótkoterminowych lub punktów zwrotnych, które w charakterystyczny sposób wpływają na wszelkie zmiany w życiu (małżeństwo, rozwód, rodzicielstwo). Przeniesienie pełni szczególną rolę w wyznaczaniu kierunku naszych krzywych, a adaptacja danej osoby do określonego przeniesienia może prowadzić do modyfikacji i zmiany kierunku kolejnej krzywej (Sampson, Laub 1992, s. 609–672).

Perspektywa drogi życiowej służyła badaczom do analizy kariery przestępczej, skupiając się na działaniach jednostek popełniających przestępstwa (Ambroziak 2001). Naukowcy badający przestępczość oraz drogę życiową szukali w swoich badaniach dodatkowo odpowiedzi na następujące pytania: czy istnieją odrębne typy kariery przestępczej oparte na odrębnych wzorcach wagi popełnionych przestępstw? Czy niektórzy przestępcy zwiększają wagę popełnianych przez siebie czynów w miarę rozwijania się ich kariery przestępczej? Czy w przypadku przestępców zbliżających się do końca kariery przestępczej, waga popełnianych przestępstw wzrasta czy pozostaje na tym samym poziomie? Czy indywidualni przestępcy charakteryzują się konkretnymi rodzajami przestępstw, czy angażują się w całą gamę zachowań przestępczych? (*tamże*, s. 10–11).

Perspektywa drogi życiowej z tradycji karier przestępczych czerpie pogląd, że należy skupić się z nie tylko na obserwacyjnej kolejności przestępstw, ale także na fakcie, że wymiar kariery przestępczej jest uzależniony od poszczególnej jednostki. Do tradycji karier przestępczych dodaje natomiast spojrzenie na wzajemne zależności między przestępczością a innymi dziedzinami życia, pamiętając, że między narodzinami a śmiercią, z punktu widzenia każdego człowieka, sekwencje pewnych wydarzeń tworzą unikalne i jedyne w swoim rodzaju życie.

Perspektywa drogi życiowej, podobnie jak koncepcje biograficzne, zakłada, że wydarzenia życiowe mające miejsce na jakimś etapie życia, w znacznym stopniu wpływają na wydarzenia, które będą miały miejsce w dalszej jego części. Z jednej strony zakłada się, że powiązanie wieku z przestępczością jest istotne, z drugiej natomiast zakłada się, że wiek nie odgrywa żadnej roli w badaniach nad przestępczością i zachowaniami dewiacyjnymi (Samson, Laub 1992).

W ciągu ostatnich lat opracowano trzy znaczące teorie drogi życiowej. Pierwsza z nich – teoria D.P. Farringtona (1997–1998) – głosi, że zachowania społeczne i czyny przestępcze powstają przez interakcję osoby posiadającej predyspozycje do takich zachowań ze społecznym albo psychicznym środowiskiem, w którym jednostka znajduje odpowiednie okoliczności do popełniania przestępstw, a tym samym i ofiarę. Istotną rolę odgrywa tu tendencja społeczna tkwiąca w człowieku przez całe życie, wyrażająca się w różnych fazach życia w rozmaity sposób. Autor tej teorii wyróżnił sześć cech charakterystycznych (występujących w wieku 8–10 lat), zapowiadających późniejszą skłonność do przestępstwa:

- antyspołeczne zachowanie i uciążliwość w szkole, agresywność, nieuczciwość;
- hiperaktywność, impulsywność, trudności z koncentracją, ryzykanctwo;
- niski poziom inteligencji, złe wyniki w nauce;
- przestępczość w rodzinie (skazani rodzice, przestępcze starsze rodzeństwo);
- bieda w rodzinie, niskie dochody rodziny, duża liczebność rodziny, złe warunki mieszkaniowe;
- niedostateczny wpływ wychowawczy rodziców, szorstka i autorytarna dyscyplina, zły nadzór, a także konflikty pomiędzy rodzicami i rozejście się rodziców (*tamże*, s. 34).

D.P. Farrington twierdzi, że motywacje i uwewnętrznione postawy są współodpowiedzialne za popełnienie przestępstw. Zdaniem autora jednostka dokonuje przestępstw w wyniku interakcji ze społeczeństwem. Poza społecznymi tendencjami na fakt dokonania przestępstw mają wpływ również czynniki zależne od sytuacji (nuda, frustracja, alkoholizm, narkomania, bezrobocie oraz brak środków finansowych) (Schneider 1997–1998, s. 34).

Druga z prezentowanych teorii drogi życiowej T.P. Thornberry'ego (1987, s. 863–891, za: Schneider 1997–1998) ma związek z «osłabieniem więzi ze społeczeństwem». Osłabienie to ma miejsce w wieku młodzieńczym na skutek zbyt słabego przywiązania do rodziców, nie wywiązywania się z obowiązków szkolnych oraz braku przekonania do uznanych wartości. Skłonność do popełniania przestępstw wzrasta w otoczeniu społecznym, w którym jednostka uczy się przestępczości i znajduje uznanie. Związek z popełniającymi przestępstwa rówieśnikami, kontakt z wartościami przestępczymi, jak również dokonywanie przestępstw prowadzi do coraz większego „wciągania się” w przestępczość. Jak pisze H.J. Schneider (1997–1998, s. 32): „W bardzo wczesnej młodości czynnikiem mającym największy

wpływ na wyrobienie u nieletniego więzi ze społeczeństwem i na to, aby nie zszedł na drogę przestępstwa, jest rodzina, z której pochodzi. Z wiekiem największy wpływ na zachowanie przyjmuje świat przyjaciół, szkoła i podkultura młodzieżowa. Kiedy zaś wkracza w wiek dorosły, możliwość stworzenia na nowo więzi ze społeczeństwem otwiera zaangażowanie w aprobowane społecznie działania, obowiązki podejmowane wobec nowo założonej rodziny”. Autor tej teorii podkreśla, że elementy tych procesów są ściśle powiązane z pozycją, jaką zajmuje jednostka w strukturze społecznej.

Proces przyczynowy jest dynamiczny i rozwija się przez całe życie, dlatego słabe na początku życia więzi społeczne mogą prowadzić do silnego zaangażowania się w przestępczość, co z kolei znacznie wpływa na osłabienie istniejących więzi społecznych. Kombinacja tych dwóch oddziaływań sprawia, że odbudowanie tych więzi w latach późniejszych jest bardzo trudne.

Najbardziej znaczącymi we współczesności badaczami, którzy traktują teorię drogi życiowej jako jeden z elementów wpływających na zachowania przestępcze, są R.J. Sampson i J.H. Laub (1993). Zwracając uwagę na znaczenie nieformalnych więzi społecznych oraz związków ze społeczeństwem w każdym okresie życia człowieka, wysnuli oni teorię¹, że społeczny związek z nieformalnymi instytucjami kontroli społecznej, takimi jak: rodzina, społeczność, praca, mają wpływ na zachowania przestępcze na drodze życiowej, bez związku z przestępczą czy antyspołeczną przeszłością. Instytucje te kreują w rzeczywistości nieformalną kontrolę społeczną, która, gdy jest odpowiednio mocna, może zapobiegać przestępczości, gdy natomiast jest słaba, może być przyczyną zachowań dewiacyjnych. Teoretyczny model skupił się przede wszystkim na wejściu w dorosłość oraz na wymaganiach od nowej roli, czyli wyższego wykształcenia, małżeństwa, zatrudnienia na pełny etat itp. (Sampson, Laub 1992). Autorzy zwrócili większą uwagę na wartość i siłę więzów społecznych, a znacznie mniejszą przypisywali występowaniu i rozłożeniu w czasie owych wydarzeń w życiu człowieka. Przykładem może być małżeństwo, które nie wzmacnia kontroli społecznej, ale silne przywiązanie i ścisły związek emocjonalny z partnerem zacieśniają więzy pomiędzy jednostkami, co może doprowadzić do redukcji zachowań przestępczych (*tamże*). Podobnie w przypadku zatrudnienia, które powiązane ze stałością i zaangażowaniem w pracy intensyfikują wpływ społeczny, redukując zachowania przestępcze. Odkryli oni także, że „stabilność zawodowa i więzi małżeńskie były ściśle powiązane z przestępczością w życiu dorosłym” (*tamże*, s. 75), co oznacza, że im silniejsze więzy z pracą i rodziną, tym mniej zachowań przestępczych. Badania autorów sugerują także, iż „powiązania społeczne osadzone w stadiach przejściowych w wieku

¹ R.J. Sampson i J.H. Laub swoją teorię „age – graded” („teoria podziału ze względu na wiek”) oparli na teorii Hirschiego, która zakłada, że zbrodnia i przestępstwo są następstwem słabnących więzi w społeczeństwie.

dorosłym (więzi małżeńskie, stałość zawodowa) wyjaśniają różnice w przestępczości nieuchwycone przez dewiacje w życiu dziecięcym” (*tamże*).

Kluczowa teza modelu drogi życiowej R.J. Sampsona i J.H. Lauba zakłada, że ważne wydarzenia w życiu mają wpływ na zachowanie i zmieniają jego etapy (*tamże*). Autorzy, poddając analizie dane empiryczne, zwrócili uwagę na trzy zasadnicze kwestie:

- struktura społeczna jest podstawą, na której rozwija się konstrukcja społeczeństwa i nieformalna kontrola społeczna. Czynniki społeczne, takie jak np. bieda, krzywda, rozbitcie rodziny, silnie wpływają na mechanizmy kontroli społecznej (np. praktyki wychowawcze w rodzinie i szkole);
- istotną właściwością skłonności do popełniania czynów naruszających prawo jest ogromna stałość, przy czym skłonność ta wzmacnia się od dzieciństwa do dorosłości w różnych okresach życia;
- zmiany w zachowaniu przestępczym na przestrzeni całego życia (niezależnie od różnic w przestępczych skłonnościach) wyjaśnia się przez zmienność nieformalnych związków ze społeczeństwem.

Punktem wyjścia dla teorii drogi życiowej jest zmienny wpływ przyczyn: przestępczość jest spowodowana najczęściej słabą więzią małżeńską oraz niestabilnością zawodową. Te dwa elementy w okresie dorosłości w znaczny sposób są związane ze zmianami przestępczości dorosłych. „Im silniejsze są związki dorosłego z pracą i rodziną, tym mniej popełnia on przestępstw i w tym mniejszym stopniu angażuje się w zachowania dewiacyjne” (*tamże*, s. 33).

Według twórców teorii, doświadczenia z dzieciństwa mają wpływ na wydarzenia wieku młodzieńczego i dorosłego, tak jak wydarzenia wieku młodzieńczego lub dorosłego mogą wpłynąć na modyfikację, zmianę przyszłej krzywej. Możemy więc stwierdzić, że „przeniesienie lub wydarzenia z różnych etapów życia mogą trwale wpłynąć na wiele rezultatów naszego toku życia poprzez zmianę jednej ważnej ścieżki” (Samson, Laub 1990).

Problematyka i cel badań

Podstawowym celem badań było zbadanie i zrekonstruowanie dróg życiowych kobiet, które popełniły przestępstwa i w konsekwencji zostały skazane na karę pozbawienia wolności. Analiza ta opierała się na prześledzeniu ich funkcjonowania na poszczególnych etapach drogi życiowej: w środowisku rodzinnym, w aktywności własnej oraz kontaktach społecznych².

² Na podstawie powyższych teorii drogi życiowej do analizy badawczej przyjęto obszary badawcze: środowiska rodzinnego, aktywności własnej i kontaktów społecznych dzięki którym podjęto próbę przedstawienia dróg życiowych kobiet odbywających karę pozbawienia wolności. Dla dalszej analizy badawczej wyodrębniono modele drogi życiowej, a także hipotetyczne możliwości kształtowania się losów życiowych ze szczególnym uwzględnieniem ich dysfunkcyjnego charakteru.

Podjętą tematykę istotne było znalezienie odpowiedzi na pytania, jak przebiegały i jakimi czynnikami zdeterminowane były te drogi?, a także, jak kształtowały się poszczególne ich etapy? Psycholodzy oraz współcześni kryminolodzy wyrażają pogląd, że „notowane różne przejawy zachowań ludzkich są stymulowane nie jednym czynnikiem, bądź nawet pewnym ich zespołem, lecz nieograniczonym kompleksem czynników, często oddziałujących na podmiot w skumulowanej postaci” (Budrewicz 2002). Pogląd ten potwierdzają przyjęte do niniejszej analizy teorie drogi życiowej (Thornberry 1999), które zakładają, że istnieje związek pomiędzy zachowaniami dewiacyjnymi a osłabieniem więzi społecznych i nieformalnej kontroli społecznej. Słabe przywiązanie do rodziców, nie wywiązywanie się z obowiązków szkolnych, brak przekonania do uznanych wartości oraz związek z rówieśnikami popełniającymi przestępstwa, przyczyniają się do występowania zachowań dewiacyjnych. Istotne znaczenie ma także wejście w dorosłość, a wraz z nią wymagania związane z przejściem nowych ról, m.in.: w małżeństwie, pracy zawodowej itp.

Hipotetycznie zakłada się, że poszczególne etapy drogi życiowej, które składają się na losy życiowe kobiet odbywających karę pozbawienia wolności (zmienna zależna), mogą być zdeterminowane karierą przestępczą (zmienna niezależna). Karierę przestępczą z kolei warunkują cechy społeczno-demograficzne kobiet, ich zachowania ryzowane oraz wydarzenia życiowe (zmienna pośrednicząca), które mają miejsce w ciągu trwania ich życia. Z drugiej jednak strony do aktywności przestępczej kobiet (zmienna zależna) w znacznym stopniu przyczyniły się ich losy życiowe (zmienna niezależna), na które niewątpliwie wpływ miały cechy społeczno-demograficzne, zachowania ryzykowne, a także wydarzenia ży-

Modele te zostały skonstruowane na podstawie trzech podstawowych ogniw procesu socjalizacji (rodziny generacyjnej, szkoły i grupy rówieśniczej) oraz na etapach społecznego funkcjonowania kobiet w rodzinie prokreacyjnej, pracy i relacjach społecznych (partnerskich):

TYP I – zaburzone role w rodzinie – w tym typie ma miejsce zaburzenie w obrębie trajektorii środowiska rodzinnego. Występuje tu dysfunkcyjny charakter zarówno w rodzinie generacyjnej, jak i prokreacyjnej w zakresie pełnienia ról: córki, żony, matki.

TYP II – zaburzone dzieciństwo – w tym typie występują zaburzenia przede wszystkim na pierwszych etapach trajektorii. Dysfunkcyjny charakter ma miejsce w rodzinie pochodzenia, szkole i grupie rówieśniczej i jest związany z nieprawidłowym pełnieniem ról, m.in.: córki, uczennicy, koleżanki.

TYP III – zaburzone partnerstwa – w tym typie mają miejsce zaburzenia trajektorii środowiska rodzinnego oraz na dalszym etapie życia (w okresie dorosłości), w trajektorii kontaktów rówieśniczych. Dysfunkcyjny charakter jest zauważalny w szczególności na etapie aktywności seksualnej i rodziny własnej, a wynika z niewłaściwego pełnienia ról: matki, żony, partnera seksualnego.

TYP IV – zaburzona aktywność pracownicza – w tym typie występuje zaburzenie w trajektorii środowiska rodzinnego, a także na dalszym etapie życia przede wszystkim w trajektorii aktywności własnej. Dysfunkcyjny charakter ma miejsce w zakresie pełnienia ról: matki, żony, pracownicy.

TYP V – zaburzona tożsamość – w tym typie występują zaburzenia we wszystkich trajektoriach i na każdym ich etapie. Dysfunkcyjny charakter ma miejsce w przypadku prawie każdej z pełnionych ról.

ciowe (zmienna pośrednicząca), co w konsekwencji spowodowało przeobrażania losów życiowych itd.

Przedstawiona wcześniej problematyka wymagała przyjęcia odpowiedniej procedury badawczej. Chcąc jak najlepiej przeanalizować losy życiowe kobiet odbywających karę pozbawienia wolności należało zastosować metodę „sondażu diagnostycznego zawierającą elementy metody biograficznej”.

Dobór próby i charakterystyka grupy badawczej

Dobór próby badawczej uwzględnił jej reprezentatywność i został dokonany na zasadzie losowej. Badaniom zostało poddanych w sumie 241 kobiet. Do badań wybrano przypadkowo 74 kobiety osadzonych w Zakładzie Karnym w Krzywańcu, w 2003 roku, 89 pań w zakładzie karnym w Grudziądzu w 2004 roku i 78 kobiet odbywające karę pozbawienia wolności w zakładzie karnym w Lublińcu.

Dla potrzeb dalszej analizy badawczej grupa została podzielona na trzy kategorie: Do **I** zakwalifikowano 83 kobiety (40,1% ogółu badanych), popełniające przestępstwa przeciwko mieniu indywidualnemu i społecznemu³; do **II** zakwalifikowano 69 kobiet (33,3% ogółu badanej populacji), popełniających przestępstwa przeciwko zdrowiu i życiu⁴; do **III** natomiast zakwalifikowano 55 kobiet (26,6% ogółu badanych), popełniających przestępstwa gospodarcze okazyjne, sytuacyjne z chęci polepszenia sytuacji materialnej⁵.

Podział ten został dokonany ze względu na rodzaj ostatniego przestępstwa (przestępstw), za popełnienie którego (których) respondentki zostały skazane na karę pozbawienia wolności, a także ze względu na ich różnorodność i charakter.

Analiza danych osobopoznawczych wykazała, że najliczniejszą grupę wśród ogółu badanych stanowiły kobiety w przedziale wiekowym 25–34 lata (32,4%). Nieco mniej, bo 1/4 ogółu stanowiły kobiety w wieku 45–54 lat, natomiast przedział wiekowy 35–44 lat obejmował 21,7% ogółu badanej populacji. Mniej liczny przedział wiekowy – 13,6% stanowiła grupa skazanych zaliczanych, zgodnie z wcześniejszą kodyfikacją, do kategorii młodocianych, natomiast 7,7% ogółu respondentek stanowiły kobiety powyżej 55. roku życia. Największą grupę, bo prawie połowę badanej populacji (49,7%), stanowiły panny. Mężatki to 20,3% bada-

³ Do tej kategorii przypisano kobiety odbywające karę pozbawienia wolności za dokonanie przestępstw m.in. przeciwko: mieniu, rodzinie i opiece, środowisku, wolności seksualnej i obyczajności itp.

⁴ Kategoria ta została wyodrębniona, po pierwsze, ze względu na różnorodność motywów oraz sposobów w dokonywaniu tych przestępstw przez tak specyficzną kategorię sprawców kobiety i po drugie, ze względu na znacznie wysoki wskaźnik procentowy (wynoszący ok. 35% ogółu żeńskiej populacji więziennej) Do tej grupy zostały zaliczone przestępstwa z cechami agresji: m.in. zabójstwo, dzieciobójstwo, uszkodzenie ciała itp.

⁵ Do tej grupy zaliczono przestępstwa przeciwko: obrotowi gospodarczemu, ochronie informacji, wiarygodności dokumentów, prawom osób wykonujących pracę zarobkową itp.

nych. Mniej liczną grupę tworzyły wdowy (17,9% badanych), a najmniejszy procent kobiety rozwiedzione (12,1%)⁶.

Analizując poziom wykształcenia respondentek można stwierdzić, że największą grupę – 45,8% badanych stanowiły kobiety z wykształceniem podstawowym oraz zawodowym – 30%. W grupie badawczej znajdowały się kobiety nieposiadające żadnego wykształcenia (1,5%). Najmniejszy wskaźnik wśród kobiet w grupie badawczej stanowiły panie posiadające wykształcenie wyższe – 4,8%.

Analizując aktywność zawodową respondentek można zwrócić uwagę na fakt, iż zawodowo prace wykonywało 70% ogółu badanych, w tym prace umysłowe – 8% kobiet, prace wykwalifikowane – 18%, Najliczniejszą grupę stanowiły kobiety wykonujące prace niewykwalifikowane – 42%, w tym również kobiety wykonujące prace sezonowe i dorywcze. W grupie badawczej znalazły się także kobiety prowadzące gospodarstwo rolne (2%). Znaczny procent stanowiły kobiety bezrobotne (30%). W grupie tej znajdowały się również kobiety prowadzące gospodarstwo domowe (2%). Badane kobiety wywodziły się z rozmaitych grup społecznych, przy czym największy procent (61,9%) w ogólnej grupie badawczej stanowią kobiety wywodzące się z rodzin rzemieślniczych. Mniej liczną grupę (29,9%) stanowiły kobiety pochodzące ze środowisk robotniczych, natomiast pochodzeniem inteligenckim legitymował się nieznaczny procent badanych (8,2%). Uzyskane wyniki korespondują z wynikami I. Budrewicz (1997), M. Jasińskiej (1969) i M. Kowalczyk-Jamnickiej (1998). Na tej podstawie można wnioskować, że kobiety odbywające karę pozbawienia wolności wywodzą się w większości z rodzin o niskim statusie społecznym.

Wyniki badań

Każda osoba, która odebrała odpowiednie wychowanie, posiada bogaty wewnętrzny świat i cokolwiek zdarzy się w jej życiu, będzie odczuwała satysfakcję, bo dorastanie w rodzinie, w której relacje między rodzicami i dziećmi, są zawsze dobre, pozwala jednostce kształtować trwale i dające poczucie szczęścia więzy z innymi i w ten sposób nadawać sens własnemu życiu (Bettelheim 2005).

Czy kobiety odbywające karę pozbawienia wolności „odebrały” odpowiednie wychowanie? Poniżej zostanie zaprezentowane syntetyczne omówienie analizy badawczej (Marczak 2006).

Analiza rodzin generacyjnych i prokreacyjnych ogólnej populacji badanych kobiet objęła wielkość rodzin, układ ról społecznych, wzajemne stosunki pomiędzy poszczególnymi członkami w rodzinie, ocenę atmosfery wychowawczej oraz czynniki warunkujące ich dysfunkcjonalność, czyli zjawiska manifestowane

⁶ W grupie badawczej znalazły się również cztery kobiety będące formalnie mężatkami, lecz żyjące w nieformalnej (czyli nie orzeczonej sądownie) separacji i będące w trakcie sprawy rozwodowej.

przez członków rodziny, takie jak: niezgodne pożycie rodziców, osłabienie więzi emocjonalnej, wzory zachowań patologicznych, wykształcenie i kwalifikacje zawodowe oraz sytuacja ekonomiczna.

Aktywność własna respondentek, na którą składają się edukacja szkolna i praca zawodowa, to kolejny analizowany etap drogi życiowej badanych kobiet. Na podstawie zebranych informacji trudno stwierdzić, czy środowisko szkolne zdeteminowało zjawisko przestępczości w grupie badawczej. Utrudnienia te wynikają z postaw, jakie skazane przyjmowały podczas badań. Kobiety podejmowały postawę obronną, omawiając stosunek do nauki i wyników w szkole, relacji z koleżankami i kolegami w klasie. Postawę otwartą, w której miała miejsce szczerość, krytyczność i obiektywizm, przyjmowały udzielając odpowiedzi dotyczących wagarów (3/4 badanych unikało obowiązku szkolnego i chodziło na wagary, podczas których w wielu przypadkach dochodziło do inicjacji zachowań ryzykownych). Natomiast postawę nadmiernie krytyczną przyjmowały w trakcie omawiania relacji z nauczycielami.

Analiza kontaktów rówieśniczych i społecznych dowiodła, że poza rodziną także przynależność do grupy rówieśniczo-koleżeńskiej w znacznym stopniu zainicjowała i wpłynęła na rozwój kariery przestępczej kobiet. Przynależność ta w każdym przypadku i na każdym etapie życia – choć w różnym stopniu – służyła zaspokojeniu podstawowych potrzeb przyjaźni, bezpieczeństwa i towarzystwa. Przynależność do grup rówieśniczo-koleżeńskich, szczególnie w kategoriach I i II, wiązała się z występowaniem zachowań ryzykownych. Palenie papierosów było najczęściej wskazanym przez respondentki, w każdej z kategorii porównawczych, zachowaniem ryzykownym, którego inicjacja odbywała się w grupie rówieśniczej. Na drugim miejscu znajdowało się spożywanie alkoholu. Najwyższy wskaźnik inicjacji alkoholowej występował w kategorii I, najniższy w kategorii II. Do środków odurzających należą również narkotyki. Do pierwszych kontaktów w grupach rówieśniczo-koleżeńskich z tymi środkami przyznało się najwięcej kobiet w kategorii III. Najczęściej do inicjacji stosowania używek dochodziło w przypadku kobiet zakwalifikowanych do kategorii I, najrzadziej w przypadku kobiet z kategorii III. Najwyższy wskaźnik palenia tytoniu zanotowano w kategorii I, natomiast w kategorii II i III były to narkotyki. Najwyższy wskaźnik aktywności przestępczej w grupie rówieśniczo-koleżeńskiej przejawiały respondentki w kategorii I. Najczęściej podawanym powodem dokonywania czynów zabronionych była chęć zaimponowania grupie, nuda i brak pieniędzy (Marczak, Pawełek 2007).

Typowe losy życiowe kobiet odbywających karę pozbawienia wolności jako przesłanki do ich późniejszej resocjalizacji

Losy życiowe kobiet odbywających karę pozbawienia wolności układają się w drogę, biografię życiową, którą można potraktować jako ciąg pewnej rzeczywistej aktywności od momentu urodzenia aż do momentu odbywania przez nie ostatniego wyroku kary pozbawienia wolności.

Każdy człowiek jest indywidualną osią, posiada charakterystyczny i jedyny w swoim rodzaju układ przynależności grupowej, systemów styczności oraz więzi, które są zróżnicowane w zależności od środowiska, w jakim się wychował. Prowadzi to do ukształtowania się bardzo zróżnicowanych odmian osobowości. Najbardziej związłym modelem drogi życiowej, przyjętym w niniejszym artykule, jest oś czasu, na którą nakładają się jednocześnie i wzajemnie przenikają poszczególne trajektorie: środowiska rodzinnego, aktywności własnej oraz kontaktów rówieśniczych.

Chociaż powyższe przykłady pokazują, że zróżnicowany obraz środowisk i różnych układów przynależności grupowej, styczności i zależności przebiegu uspołecznienia kobiet prowadzi do ukształtowania rozmaitych schematów dróg życiowych, można jednak wskazać na pewne charakterystyczne zależności, które w znacznym stopniu wyznaczają charakterystyczne drogi życiowe kobiet odbywających karę pozbawienia wolności.

W kategorii I wśród badanych kobiet popełniających przestępstwa przeciwko mieniu indywidualnemu i społecznemu najczęściej powtarzające się modele losów życiowych wskazywały na dysocjacyjny charakter na wszystkich etapach poszczególnych trajektorii wzajemnie się warunkujące, a także we wszystkich trajektoriach na każdym ich etapie. W wielu przypadkach zaburzone funkcjonowanie w rodzinie pochodzenia miało swoje odzwierciedlenie w funkcjonowaniu na w pozostałych etapach (np. niewłaściwe relacje rówieśnicze, przerwana edukacja, złe relacje partnerskie, dysfunkcyjny charakter rodziny własnej, zaburzenia w sferze aktywności pracowniczej itp.).

W kategorii II w przypadku kobiet popełniających przestępstwa przeciwko życiu i zdrowiu najbardziej charakterystyczne to schematy dysfunkcji w obrębie trajektorii (np. dysfunkcyjny charakter środowiska rodzinnego i jego odzwierciedlenie w rodzinie własnej) oraz dysfunkcja na dalszych etapach wzajemnie się warunkująca (np. złe relacje partnerskie – które w wielu wypadkach były powodem dokonanego czynu – miały znaczny wpływ na funkcjonowanie w rodzinie własnej, co miało swoje odbicie w braku aktywności zawodowej).

W kategorii III najczęściej powtarzające się modele losów życiowych wskazywały na dysfunkcyjny charakter na dalszych etapach ich społecznego funkcjonowania. W wielu przypadkach zaburzenia te miały miejsce na etapie aktywności

własnej (w szczególności na etapie pracy zawodowej) oraz z dysfunkcją na dwóch lub więcej trajektoriach, gdzie występowała m.in. wzajemna zależność między środowiskiem rodzinnym a aktywnością własną (zależność między niewłaściwą sytuacją w rodzinie własnej a aktywnością pracowniczą) (Marczak 2006).

Podsumowanie i wnioski końcowe

Podsumowując, należy zaznaczyć, że w przypadku kobiet popełniających przestępstwa gospodarcze jednym z najczęściej pojawiających się motywów była chęć polepszenia warunków finansowych, nadarzające się okoliczności oraz sytuacje, które sprzyjają popełnianiu tego rodzaju przestępstw. Kobiety popełniające przestępstwa przeciwko mieniu indywidualnemu i społecznemu najczęściej pochodzą z rodzin dysfunkcyjnych zarówno pod względem rodzinny pochodzenia, jak i przynależności do grup rówieśniczych. Żyją nierzadko w niesformalizowanych związkach, posiadają nieustabilizowaną sytuację osobistą, w niewielkim stopniu troszczą się o dzieci, a przestępstwa w większości przypadków dokonują pod wpływem alkoholu bądź innych środków odurzających. Ostatnią, wyodrębnioną kategorię, stanowią kobiety popełniające przestępstwa przeciwko zdrowiu i życiu. Ta kategoria została wyodrębniona ze względu na odmienność i różnorodność motywów oraz sposobów w dokonywaniu tych przestępstw. Największy odsetek oskarżeń wśród tej kategorii kobiet dotyczył popełnienia przestępstwa, jakim jest zabójstwo. Motywem zabójstwa w wielu przypadkach była przemoc i długotrwały konflikt powstały na tle znęcania się męża lub konkubenta nad późniejszą sprawczynią lub jej najbliższymi. Wyniki orzeczeń psychologiczno-penitencjarnych świadczą o tym, że dokonywane czyny w większości przypadków były wynikiem rozładowania napięcia emocjonalnego.

Na podstawie uzyskanych wyników można stwierdzić, że największą rolę w życiu każdego człowieka odgrywa rodzina. Zebrany materiał badawczy pokazuje, że znaczna część badanej populacji wychowywała się w rodzinach nie dających odpowiedniego wychowania i przygotowania do życia. Bagaż negatywnych doświadczeń wyniesiony z domu rodzinnego w znacznym stopniu zdeterminował indywidualne cechy kobiet, nie tylko w okresie dzieciństwa, ale przede wszystkim po osiągnięciu dojrzałości i założeniu własnej rodziny. Wszystkie normy, wartości, zasady, jakich uczyły się w domu rodzinnym, w znacznym stopniu zdeterminowały ich relacje z innymi ludźmi na każdym etapie ich życia.

Bibliografia

- Ambroziak W. (2001), *Historia życia mordercy – analiza przypadku*, [w:] *Młodociani mordercy. Studia nad agresją i zbrodnią*, red. W. Ambroziak, F. Zieliński, Poznań
- Anderson L.A., Blanchard P.N. (1982), *Sex Differences in Task and Social – Emotional Behavior. Basic and Applied*, „Social Psychology”, 3, s. 109–139
- Benson M.L. (2001), *Crime and the Life Course. In Introduction*, Cincinnati, 2001 [<http://www.roxbury.net/clebach1.pdf>]
- Bożyczko Z. (1972), *Przestępstwo i życie*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk
- Budrewicz I. (2002), *Emancypacja a przestępczość kobiet*, [w:] *Czy patologie społeczne...?*, red. E. Moczuka, Rzeszów
- Budrewicz I. (1997), *Środowiskowe uwarunkowania zachowań przestępczych nieletnich dziewcząt*, Bydgoszcz
- Bettelheim B. (2005), *Wystarczająco dobrzy rodzice*, Poznań
- Elder G.H. Jr. (1985), *Perspectives on the Life Course. In Life Course Dynamics*, red. G.H. jr. Elder, Cornell University Press, Ithaca, s. 23–49
- Farrington D.P. (1992), *Explaining the Beginning, Progress and Ending of Antisocial Behavior from Birth to Adulthood*, [w:] *Facts and Forecasts*, red. J. McCord, New Brunswick, London, s. 253–286
- Hagan J., McCarthy B., Foster H. (2002), *A Gendered Theory of Delinquency and Despair in the Life Course*, Acta Sociologica
- Kolarczyk T., Kubiak J.R., Wierzbicki P. (1984), *Przestępczość kobiet. Aspekty kryminologiczne i penitencjarne*, Warszawa
- Kowalczyk-Jamnicka M. (1998), *Społeczno-kulturowe uwarunkowania prostytucji w Polsce*, Bydgoszcz
- Kowalski S. (1979), *Socjologia wychowania w zarysie*, Warszawa
- Jasińska M. (1969), *Proces społecznego wykołajenia nieletnich dziewcząt*, Warszawa
- Maccoby E.E., Jacklin C.N. (1974), *The Psychology of Sex Differences*, CA Stanford University Press, Stanford
- Marczak M. (2006), *Losy życiowe kobiet odbywających karę pozbawienia wolności*, Poznań (niepublikowana dysertacja doktorska)
- Paulik D. (2002), *Role kobiety i uwarunkowania ich przemian*, red. T. Pilch, Z. Kuźmiński, „Pedagogika Społeczna”, nr 4 (6)
- Pietrusiński Z. (1990), *Rozwój człowieka dorosłego*, Warszawa
- Pospiszyl K. (1986), *Psychologia kobiety*, Warszawa, s. 62
- Sampson R.J., Laub J.H. (1990), *Crime and Deviance over the Life Course. The Salience of Adult Social Bonds*, Am. Sociol. Rev. 55, s. 609–672
- Sampson J.R., Laub J.H. (1993), *Crime in the Making*, Cambridge (Mass.), London
- Thonberry T.P. (1987), *Toward an Interactional Theory of Delinquency*, Criminology, s. 863–891

Life lines of women offenders – inquiry synthesis (Summary)

The primary purpose of these articles was to reconstruct the life course of women who committed crime and in consequence were imprisoned. The analysis is based on the investigation of their activities at particular trajectories of their lives: family circumstances, personal activity, peer relations. Taking on the thesis it was crucial to find the answers to questions: how has the life course proceeded? What factors has it been determined by? Are there any differences in the view of the imprisoned women, and if yes, what are they? What are the characteristic life courses made by the trajectories of the women? Assumed in this light dependent variables constituted the life course trajectories providing different roles of the analyzed women at various stages of their lives. Independent variables were their occupied positions in generative and procreative families, at school, at work, in their peer group and in sexual activities.

Kompetencje społeczne kobiet odbywających karę pozbawienia wolności

Przestępczość kobiet jest zagadnieniem stosunkowo rzadko podejmowanym w badaniach naukowych. A jeśli już, to badania te są skoncentrowane wokół motywacji dokonywania zabójstw oraz okoliczności ich popełnienia. Kobieta jest kojarzona z koncyliacyjnością, poświęceniem i łagodnością. I choć nie ma najmniejszej wątpliwości, że kobiety także dopuszczają się najcięższych nawet zbrodni, jest to sprzeczne ze stereotypem kobiecej roli społecznej i tak biegunowo różne od oczekiwań społecznych wobec kobiety, że trudno nie doszukiwać się szczególnych cech kobiet-przestępczyń.

Z danych Centralnego Zarządu Służby Więziennej za 2010 rok (www.sw.gov.pl, 12.05.2011) wynika, że obecnie w zakładach karnych, aresztach śledczych przebywa 2667 więźniarek, co stanowi około 3% wszystkich osadzonych, ale jednocześnie 16,3% z nich to kobiety skazane za najcięższe przestępstwo – zabójstwo, podczas gdy mężczyźni zabójcy stanowią około 5,7% skazanych przebywających w jednostkach penitencjarnych.

Kompetencje społeczne to pojęcie bardzo niejednorodne, gdyż pod nim kryją się umiejętności, które stanowią o efektywności radzenia sobie w różnych sytuacjach społecznych. Sprzyjają również realizacji takich celów, jak: lepsze komunikowanie się, rozumienie innych, autokreacja czy poznawanie i wspieranie innych ludzi. Naturalną konsekwencją wymienionych zachowań jest pełniejsze uczestnictwo w życiu społecznym, wzrost efektywności współpracy, umiejętność radzenia sobie z sytuacjami trudnymi.

Założeniem definicji kompetencji społecznych jest skuteczność w skłanianiu innych do zachowań zgodnych z naszymi oczekiwaniami i celami. M. Argyle (1999, s. 133) przez kompetencje społeczne rozumie „zdolność, posiadanie niezbędnych umiejętności do tego, by wywrzeć pożądany wpływ na innych ludzi w sytuacjach społecznych. Te pożądane wpływy mogą polegać na skłonieniu innych do kupna, do nauki”. Umiejętności te mogą jednak być wykorzystywane do celów społecznych oraz antyspołecznych. Kompetencje społeczne jednak nie są

czynnikiem ogólnym, ponieważ każda osoba, która jest dobra w jednym zadaniu, może wykazywać braki w innym. Zatem kompetencje społeczne w tym ujęciu należy rozumieć jako zbiór takich umiejętności, od których zależy możliwość adekwatnej reakcji na określoną sytuację społeczną. Za powstanie i rozwój kompetencji społecznych są odpowiedzialne zdolności niezbędne do przetwarzania informacji behawioralnych, które autor określił jako inteligencję społeczną.

Autor wskazuje, że za pomocą owej kompetencji możemy zorientować się, jaką strategię należy zastosować, aby zrealizować wyznaczone cele i wymienia następujące umiejętności społeczne:

- 1) nagradzanie, czyli umiejętność udzielania wzmocnień społecznych, które wpływają na utrzymanie związku, podnoszą jego atrakcyjność oraz umożliwiają wywieranie większego wpływu na osobę;
- 2) empatia i umiejętność podejmowania ról innych ludzi, które są ważne zwłaszcza w pracy zespołowej, w psychoterapii oraz związkach miłosnych i przyjacielskich;
- 3) asertywność, czyli umiejętność obrony własnych praw bez okazywania agresji;
- 4) komunikacja werbalna (zwłaszcza na poziomie abstrakcyjnym) i niewerbalna;
- 5) inteligencja społeczna i umiejętność rozwiązywania problemów, istotna zwłaszcza w przypadku częstego występowania konfliktów;
- 6) umiejętność korzystnej autoprezentacji (szczególnie w warunkach zawodowych) (*tamże*).

D. Goleman (1999), wyjaśniając pojęcie kompetencji społecznych, wychodzi od pojęcia kompetencji emocjonalnych, rozróżniając dwie grupy kompetencji: osobiste i społeczne. Autor do kompetencji osobistych zalicza trzy rodzaje zdolności: samoświadomość, samoregulację oraz motywację. Z kolei na kompetencje społeczne składają się dwa rodzaje zdolności, wyrażane konkretnymi umiejętnościami:

- 1) zdolność empatii:
 - zrozumienie innych ludzi,
 - chęć udzielania wsparcia psychicznego,
 - docenianie i wspieranie różnorodności;
- 2) zdolności społeczne:
 - wpływanie na innych,
 - porozumiewanie się – słuchanie bez uprzedzeń i wysyłanie prostych, zrozumiałych komunikatów,
 - łagodzenie konfliktów,
 - inspirowanie innych (pokazywanie celów, możliwości, okazji, inspirowanie zmian),
 - tworzenie i podtrzymywanie więzi,
 - współpraca dla osiągnięcia wspólnych celów.

Anna Matczak (2001) przez kompetencje społeczne proponuje rozumieć złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w sytuacjach społecznych określonego typu. Umiejętności powyższe człowiek nabywa w trakcie treningu społecznego. Zdaniem autorki kompetencje warunkowane są cechami osobowości, temperamentem, inteligencją ogólną, społeczną i emocjonalną. Cechy wrodzone i społeczne doświadczenia są istotnymi czynnikami mającymi wpływ na poziom kształtujących się kompetencji. Zatem autorka stwierdza, że kompetencje społeczne są to złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych i są one nabywane przez jednostkę w toku treningu społecznego. Efektywność tego treningu zależy w pewnym stopniu od możliwości intelektualnych jednostki, w tym szczególnie od inteligencji społecznej i emocjonalnej. Interpersonalne zdolności i umiejętności człowieka posiadają niespecyficzny charakter. Ujawniają się w relacjach formalnych, towarzyskich i intymnych, które można określić jako zróżnicowane pod względem m.in. formy. Treść i cel interpersonalnej aktywności narzuca swoim charakterem odmienność norm je wyznaczających. Zatem kompetencje społeczne odnoszą się do efektywności w sytuacjach społecznych. Za wskaźniki efektywności uznaje się osiąganie przez jednostkę własnych celów oraz zgodności z oczekiwaniami społecznymi. Według J. Roli (2004) miarą społecznych kompetencji jest liczba i różnorodność środowisk, w których człowiek przebywa i nawiązuje kontakty. Autor podkreśla, że wachlarz tych interakcji jest szeroki, począwszy od kontaktów z najbliższymi w środowisku rodzinnym, aż do kontaktów z osobami dorosłymi, instytucjami i całymi grupami ludzi.

Cel badań

Celem badań była ocena poziomu kompetencji społecznych oraz zbadanie, czy istnieją istotne różnice wśród badanych kobiet. Założono hipotezę, że istnieją istotne różnice w poziomie kompetencji społecznych w badanych grupach kobiet, oraz, że zabójczynie mają najniższy poziom badanej zmiennej.

Badaniami objęto ogółem 300 kobiet. Badania przeprowadzono w trzech grupach kobiet, po 100 osób w każdej. Grupę podstawową stanowiły kobiety skazane za zabójstwo (art. 148 § 1 i § 2 k.k.). Wprowadzono również dwie grupy kontrolne równoliczne – po 100 kobiet. Pierwszą grupę kontrolną stanowiły kobiety skazane za przestępstwa przeciwko mieniu i obrotowi gospodarczemu, nazywane dalej przestępczyniami nieagresywnymi, natomiast druga grupa kontrolna obejmowała kobiety niemające konfliktu z prawem.

Podstawowym kryterium doboru do grup, w przypadku grupy kryterialnej oraz grupy kobiet odbywających karę za przestępstwa nieagresywne, było prawomocne orzeczenie sądu dotyczące popełnionego czynu.

Charakterystyka badanej grupy

Analiza cech społeczno-demograficznych ukazuje, że najwięcej kobiet popełniających zabójstwa ma od 41 do 50 lat (30%), podobnie jak przestępstw nieagresywnych. Zabójczynie to najczęściej rozwódki, wśród kobiet nieagresywnych dominowały panny, natomiast wśród kobiet niekaranych – mężatki. Przed dokonaniem przestępstwa zabójczynie, podobnie jak kobiety skazane za przestępstwa nieagresywne, zamieszkiwały duże miasto powyżej 100 000 mieszkańców. Kobiety niemające konfliktu z prawem były mieszkankami średnich miast. Najniższym poziomem wykształcenia charakteryzowały się kobiety z grupy badawczej, ponad 1/3 zakończyła edukację na poziomie podstawowym, nieco wyższe wykształcenie zdobyły kobiety skazane za przestępstwa nieagresywne, ponieważ najwięcej z nich ukończyło szkołę zawodową. Zdecydowanie wyższy poziom edukacji posiadają kobiety niekarane. Większość kobiet zabójczyń przed osadzeniem pracowała w zakładzie karnym. Tylko 7% badanych podało, że nigdy nie pracowało, przy czym w dwóch pozostałych grupach wskaźnik ten był o wiele wyższy – pracy nigdy nie podjęło 13% respondentek z grupy przestępczyń nieagresywnych i kobiet niekaranych. Stosunki między pracownikami a kobietami badanymi układały się bardzo dobrze lub dobrze.

Metoda

Badania przeprowadzono w oparciu o kwestionariusz biograficzny oraz Kwestionariusz Kompetencji Społecznych, opracowany przez Annę Matczak. Kwestionariusz jest narzędziem samoopisowym, którego pozycje są określeniami różnych czynności lub zadań, wyrażonych w formie bezokolicznikowej. Zadaniem badanego jest określenie efektywności, z jaką je wykonuje. Ocen dokonuje na czterostopniowej skali, opisanej słownie: *zdecydowanie dobrze*, *nieźle*, *raczej słabo*, *zdecydowanie źle*. Cześć pozycji dotyczą określenia różnych czynności społecznych, które właśnie stanowią podstawę oceny kompetencji społecznych badanej osoby (Matczak 2001).

Kwestionariusz jest złożony z 90 stwierdzeń, z których 60 to pozycje diagnostyczne (dotyczące kompetencji społecznych), a 30 – niediagnostyczne (dotyczące umiejętności niespołecznych). Większość pozycji diagnostycznych składa się na trzy czynnikowe skale: I (kompetencje warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach intymnych – 15 pozycji), ES (kompetencje warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach ekspozycji społecznej – 18 pozycji) oraz A (kompetencje warunkujące efektywność zachowań w sytuacjach wymagających asertywności – 17 pozycji). Zadaniem osoby badanej jest ocena, jak dobrze poradziłaby sobie z wymienionym zadaniem, wybraną odpowiedź należy zaznaczyć znakiem X. Jeśli

znalazły się czynności, których badana nie wykonywała, powinna jednak udzielić odpowiedzi – wyobrazić sobie siebie w sytuacji wymagającej takiego działania i ocenić, jak dobrze poradziłaby sobie z nim.

Analiza uzyskanych wyników badań

Tabela 1. Wyniki procentowe uzyskane w poszczególnych podskalach Kwestionariusza Kompetencji Społecznych przez badane kobiety: zabójczynie, przestępczynie nieagresywne oraz kobiety niekarane

Skala	Zabójczynie	Przestępczynie nieagresywne	Kobiety niekarane
	%		
I			
Niskie	32,00	26,00	21,00
Przeciętne	51,00	54,00	75,00
Wysokie	17,00	20,00	4,00
ES			
Niskie	30,00	21,00	21,00
Przeciętne	58,00	54,00	77,00
Wysokie	12,00	25,00	2,00
A			
Niskie	38,00	23,00	11,00
Przeciętne	58,00	57,00	79,00
Wysokie	4,00	20,00	10,00

Źródło: Badania własne.

Pierwsza, wstępna analiza wyników wskazuje na wysoką reprezentację wyników skrajnych w obu grupach przestępczyń i stosunkowo niską ocenę własnych kompetencji przez kobiety niekarane. Właśnie ta grupa w zdecydowanej większości swoje kompetencje oceniła jako przeciętne lub niskie. Natomiast przestępczynie częściej wskazywały swoje kompetencje jako niskie, i co warte podkreślenia, wielokrotnie częściej niż kobiety niekarane, jako wysokie. Ponieważ uzyskane wyniki okazały się niezwykle ciekawe, poddano je dalszym analizom.

Tabela 2. Analiza wariacji w zakresie poszczególnych wskaźników kompetencji społecznych w badanych grupach: zabójczyń, przestępczyń nieagresywnych oraz kobiet niekaranych

Rodzaj kompetencji	Średnia w grupie			Wynik testu F	Df	Istotność
	zabójczynie	przestępczynie nieagresywne	kobiety niekarane			
Kompetencje w sytuacjach intymnych	41,20	43,57	42,27	2,473	2;297	0,086
Kompetencje w sytuacjach ekspozycji społecznej	48,12	51,05	47,93	2,609	2;297	0,075
Kompetencje zachowań wymagających asertywności	41,97	45,57	47,71	9,290	2;297	0,000

Źródło: Badania własne.

Powyższa analiza wskazuje, że jedynym wskaźnikiem, w którym kobiety zabójczynie uzyskały niższe wyniki na poziomie istotnym statystycznie, jest poczucie kompetencji wymagających asertywności. W grupie zabójczyń średnia wartość jest najniższa ze wszystkich porównywanych grup. Jak wykazał przeprowadzony test POST-HOC, w grupie zabójczyń kompetencje zachowań wymagających asertywności są istotnie niższe niż w grupach kontrolnych. Może to oznaczać m.in., że zabójczynie są bardziej zamknięte na otoczenie, dla osiągnięcia własnego celu nie będą dążyły do uzyskania kompromisu, ale mogą posługiwać się manipulacją w celu zdobycia korzyści. Mogą również być bardziej podatne na wpływy innych osób. W pozostałych dwóch wskaźnikach: kompetencje w sytuacjach intymnych oraz kompetencje w sytuacjach ekspozycji społecznej, nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic, jednak wynik zbliża się do istotności.

Biorąc pod uwagę ogólny wynik uzyskany w Kwestionariuszu Kompetencji Społecznych, stwierdzono istnienie istotnych różnic w badanych grupach: zabójczyń, przestępczyń nieagresywnych oraz kobiet niekaranych. Najniższy poziom kompetencji społecznych przejawiają zabójczynie, nieco wyższy kobiety niekarane, a najwyższy poziom kompetencji społecznych ujawniły przestępczynie nieagresywne. Po przeprowadzonej analizie wariacji stwierdzono, że badane grupy istotnie różnią się poziomem kompetencji społecznych. Jak wskazuje test POST-HOC, w grupie zabójczyń kompetencje społeczne są istotnie niższe niż w grupie przestępczyń nieagresywnych, natomiast poziom kompetencji społecznych w grupie kobiet niekaranych nie różni się istotnie od poziomu tej zmiennej w pozostałych grupach.

Tabela 3. Ogólny wynik analizy wariancji w Skali Kompetencji Społecznych w badanych grupach: zabójczyń, przestępczyń nieagresywnych i kobiet niekaranych

Kompetencje	Średnia w grupie			Wynik testu F	df	Istotność
	zabójczynie	przestępczynie nieagresywne	kobiety niekarane			
Kompetencje społeczne	131,29	140,19	137,91	3,632	2;297	0,028

Źródło: Badania własne.

Wnioski

Założona hipoteza, że istnieją istotne różnice w kompetencjach społecznych zabójczyń, przestępczyń nieagresywnych i kobiet niekaranych, oraz, że zabójczynie ujawniają niższy poziom kompetencji społecznych niż pozostałe kobiety badane, została częściowo zweryfikowana pozytywnie. O ile pozytywnie zweryfikowano pierwszą część hipotezy, druga nie uzyskała potwierdzenia, uzyskane wyniki okazały się zaskakujące.

Niższy poziom kompetencji społecznych mogą tłumaczyć doświadczenia socjalizacyjne badanych. Wszak wiele umiejętności społecznych nabywamy w środowisku rodzinnym, w czasie codziennych, pozytywnych relacji. Zabójczynie zwykle mają trudniejsze doświadczenia wyniesione ze swojego domu rodzinnego w porównaniu z pozostałymi badanymi (Majchrzyk 1994, 2008, 2009; Mirosław 2010). Osoby o niskim poziomie kompetencji mogą posiadać utrudnienia w przystosowaniu społecznym oraz funkcjonowaniu interpersonalnym, a także charakteryzować się mało plastycznym stosunkiem do rzeczywistości i wysokim poziomem lęku. Małe umiejętności społeczne wiążą się także z brakiem asertywności, a właśnie to kobiety skazane za zabójstwo uzyskały najniższe natężenie w skali badającej umiejętności w zachowaniach asertywnych. Wysoki poziom kompetencji społecznych sprawczyń przestępstw nieagresywnych może wynikać z dobrego przystosowania do przestępczego stylu życia, związanego z łatwym zdobywaniem pieniędzy, umiejętnościami manipulowania innymi ludźmi, co w środowisku kobiet przestępczyń nierzadko jest wysoko cenioną umiejętnością. M. Argyle (1999) zauważa, że posiadane kompetencje społeczne mogą być wykorzystane do celów prospołecznych, ale również do antyspołecznych. Posiadanie odpowiednich kompetencji społecznych nie pozostaje bez znaczenia, ponieważ dotyczą tak ważnych sfer życia, jak: przyjaźń, małżeństwo czy prawidłowe relacje interpersonalne. A przecież w budowaniu owych relacji bardzo ważne są takie umiejętności, jak empatia lub radzenie sobie w sytuacjach intymnych.

Można zatem sądzić, że w resocjalizacji kobiet skazanych za zabójstwa będą pożądane programy kształtujące ich umiejętności społeczne, szczególnie programy wpływające na: samoocenę, asertywność oraz umiejętność współpracy z innymi. Skazane powinny uczestniczyć w nich już od początku osadzenia. Kolejne zalecenie, które dotyczy obu grup kobiet karanych, polega na nawiązaniu lub podtrzymywaniu kontaktów z rodziną, osobami najbliższymi. W miarę możliwości kobiety powinny zostać zaangażowane w wykonywanie pracy na terenie jednostki i poza nią, jak również aktywne uczestniczyć w rozwoju własnym poprzez dostępne środki na terenie zakładów karnych, takich jak: nauczanie, szkolenia, kursy.

W grupie przestępczyni nieagresywnych należy przekierować umiejętności społeczne na działania prospołeczne, służące dobru innych ludzi.

Bibliografia

- Argyle M. (1999), *Psychologia stosunków międzyludzkich*, PWN, Warszawa
- Goleman D. (1999), *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań
- Majchrzyk Z. (1995), *Motywacje zabójczyń, alkohol i przemoc w rodzinie*, Wydawnictwo PARPA, Warszawa
- Majchrzyk Z. (2008), *Zabójczynie i zabójcy*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa
- Majchrzyk Z. (2009), *Kiedy kobieta zabija*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa
- Matczak A. (2001), *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych*, podręcznik, Pracowania Testów psychologicznych PTP, Warszawa
- Mirosław K. (2010), *Doświadczenia socjalizacyjne i style reagowania w sytuacjach trudnych kobiet skazanych za zabójstwo*, niepublikowana praca doktorska, Wydawnictwo APS, Warszawa
- Rola J. (2004), *Melancholia rodzinna. Psychologiczne uwarunkowania zaburzeń depresyjnych dzieci z niepełnosprawnością intelektualną*, Wydawnictwo APS, Warszawa

Social competence of imprisoned women (Summary)

There is an increasing need to do research concentrated on women who committed crime. So far, conducted analysis considered mostly the motives and circumstances of committing crimes, but they ignored such crucial elements as social skills. But these social skills determine the effectiveness of dealing with different social situations in every day life. Moreover, social skills are useful in better communication, understanding other people or self presentation. The estimation of the level of women's who committed crime social skills was the aim of conducted research.

Beata Antoszevska
Sławomir Przybyliński

Śmierć i umieranie w umysłach osób pozbawionych wolności

„Przez całe życie należy się uczyć żyć i co może jeszcze bardziej cię zdziwi przez całe życie należy się uczyć umierać”. „(...) ars moriendi to ars vivendi – sztuka umierania jest sztuką życia”.

L. A. Seneka „O krótkości życia”

...o początkach więziennictwa...

Śmierć jest jednym z elementów ludzkiego istnienia na Ziemi. Nastąpi na pewno. I choćby człowiek czynił wielkie starania, nie jest w stanie jej zapobiec, a tylko w niektórych przypadkach może jedynie odroczyć moment jej nadejścia. Nie udało się bowiem, jak dotąd i zapewne nie uda się, stworzyć recepty na nieśmiertelność.

Specyficznym miejscem, w którym może się to dokonać, jest teren inkarcerowany. Więzienie zatem zostało *de facto* powołane przez człowieka, nie po to, by w nim umierano, lecz by odbywać tam karę pozbawienia wolności czy tymczasowego aresztowania. Jednak bywa, że więźniowie swoich ostatnich dni (z przyczyn naturalnych czy nienaturalnych) dobiegają w środowisku izolowanym.

Zakłady karne i areszty śledcze są wpisane w system penitencjarny, który to stanowi „całokształt przepisów i instytucji prawa penitencjarnego oraz urządzeń zakładów penitencjarnych, zmierzających według określonego sposobu, do osiągnięcia zasadniczego celu kary” – jak powiada J. Śliwowski (Śliwowski 1982, s. 83). Natomiast S. Ziemiński mianem systemu penitencjarnego określa „całokształt określonych prawem instytucji i środków oraz zasad ich funkcjonowania i stosowania, służących osiągnięciu zadań wykonywania kary pozbawienia wolności” (Ziemiński 1973, s. 9).

„Nie sposób określić dokładnie, od jak dawna zaczęli ludzie stosować pozbawienie wolności jako karę za dokonane przestępstwa. W każdym bądź razie ist-

nią niezbite dowody, że więzienia były znane Chińczykom jeszcze na 2000 lat przed Narodzeniem Chrystusa; również znali więzienia starożytni Babilończycy, Żydzi, Egipcjanie oraz Grecy i Rzymianie. Dopiero jednak na koniec XVIII wieku stały się one przedmiotem uwagi społecznej i dociekań naukowych” (Bugajski 1929, s. 141). W dawnych czasach kara więzienia była stosowana sporadycznie, gdyż uważano ją za karę zbyt łagodną. Natomiast kara sama w sobie w ówczesnych czasach powinna być aktem zemsty i postrachem dla potencjalnych przestępców. Dlatego też zdecydowanie częściej decydowano się na karę śmierci i kary cielesne. „Przez długi czas, bo przynajmniej do końca XVI wieku, więzienie było tylko karą poboczną, jednym ze środków pomsty, ewentualnie pomieszczeniem dla więźnia przed wyrokiem lub przed wykonaniem kary. Dla narodów starożytnych i średniowiecznych więzienie samo w sobie było sankcją zbyt słabą, narzędziem zemsty nieodpowiednim” (Rabinowicz 1933, s. 2).

M. Czerwiec (1956, s. 11) pisze, iż przez całe średniowiecze, aż do XVI wieku obserwuje się bardzo nikły postęp więziennictwa, a życie maltretowanych, torturowanych i gnijących w lochach więźniów bez pożywienia, picia i odzieży oraz z ciężkimi karami cielesnymi, najczęściej kończyło się niechybną śmiercią.

„Stan sanitarny więzień był straszny – cele ciemne, brudne, wilgotne, bez dostępu świeżego powietrza, częstokroć tak niskie, że więźniowie nie mogli się wyprostować. Formalnie dusili się oni z braku powietrza i cisnęli się do otworu w drzwiach, aby podtrzymać swą egzystencję. Więźniowie spali na podłodze, tylko czasami otrzymując na posłanie niewielką ilość słomy, która pozostawała aż do zupełnego zgnicia. Spotykano więzienia, w których na podłodze woda występowała na wysokości 1–2 cali” (Bugajski 1929, s. 142). Z relacji Z. Bugajskiego (*tamże*, s. 142–143) wynika, iż „w więzieniach trupy zmarłych pozostawały nieraz przez kilka dni nie uprzątnięte, grasowały tam choroby, wszelkie zarazy, które przedostawały się poza ich mury i roznosiły się na okolice. Natomiast L. Rabinowicz o barbarzyńskim stanie wykonywania kary pozbawienia wolności sprzed lat pisze, iż ówczesne więzienia nie podlegały kontroli, a „nader często uwięzienie na kilka dni stawało się pogrzebaniem na całe życie”. Więźniowie przebywali w lochach bądź lokalach w urągających warunkach higienicznych, mając ręce i nogi skute łańcuchami, bez światła, powietrza, pożywienia, ale za to w sąsiedztwie brudu, zgnilizny, robactwa i choroby więziennej. „Więźniowie trzymani byli wspólnie po kilku, kilkunastu, czasami nawet kilkudziesięciu w jednej izbie; zbyteczna pisać o deprywacji moralnej i o zбочzeniach seksualnych, jakie z tego wynikały. Dozorcy stali wówczas prawie na tym samym poziomie co więźniowie, stosunek do uwięzionego cechowały brutalność i bezwzględność. W tych warunkach o poprawie mowy w ogóle być nie mogło” (Rabinowicz 1933, s. 15).

W drugiej połowie XVIII wieku powstają w Polsce dwa nowoczesne, jak na ówczesne czasy, więzienia – marszałkowskie w Warszawie i w Kamieniu Podolskim

(1782) (Ziemiński 1968, s. 4). Według L. Rabinowicza (1933, s. 20) więzienie marszałkowskie w Warszawie (1767–1795), powstałe z inicjatywy marszałka Stanisława Lubomirskiego, który je urządził, sfinansował i należycie nim zawiadywał, „jest historycznie pierwszym więzieniem polskim stojącym na wysokim poziomie pod względem organizacji i urządzeń, rewolucyjnych jak na epokę” (*tamże*, s. 20–21). W tym też więzieniu po raz pierwszy w historii zakładów penitencjarnych w Polsce pomieszczenia, w których przebywali skazani, były czyste, schludne, jednym słowem niewywołujące u więźniów konsekwencji zdrowotnych. Zakład zapewniał też odpowiednią bieliznę, należyte posiłki i warunki do spania. Nie zapomniano też o opiece lekarskiej, która pojawiła się w tym zakładzie (*tamże*, s. 23–25). Jednym słowem był to postępowy, jak na owy czas, zakład penitencjarny, wprowadzający wiele innowacji do więziennej praktyki polskiej.

Natomiast drugie więzienie, zlokalizowane w Kamieniu Podolskim, to miejsce odosobnienia, do którego kierowano skazanych na kary długoterminowe i na dożywotnie pozbawienie wolności. W marszałkowskim więzieniu pojawiają się pierwsze próby przeciwdziałania niebezpieczeństwu demoralizacji. W odrębnych celach umieszczano, oddzielając od siebie kobiety od mężczyzn oraz dobrze zachowujących się od krnąbrnych (Ziemiński 1968, s. 4–5).

Widać zatem, że przez długi czas kształtowania się myśli penitencjarnej trudno było mówić o jakimkolwiek humanitaryzmie czy najmniejszym ludzkim odrochu. Więzienia były nastawione zdecydowanie na powolną śmierć umieszczanego tam człowieka. Nie troszczono się ani o zaspokojenie żadnych jego potrzeb, nie wspominając już o wypełnianiu celu kary pozbawienia wolności w dzisiejszym kształcie. W ogóle o tym nie mówiono, gdyż więzienie spełniało wówczas zupełnie odmienne funkcje niż współcześnie. Jednak pewne jest jedno, iż przez wiele lat od początku kształtowania się europejskich i światowych systemów penitencjarnych, więziennictwu i karze pozbawienia wolności towarzyszyła... śmierć. Można nawet rzec, iż była ona jego nieodłączną częścią, wpisana nijako w jego naturę. Umieranie było tak powszechne, iż mało kogo dziwiło, a było wręcz pożądane w izolacji.

...współczesne więzienie...

Znaczny wpływ na kształt polskiej penitencjarystyki XIX wieku, czego i dzisiaj poniekąd doświadczamy, miał Fryderyk Florian Skarbek. Był on zwolennikiem i swoistym prekursorem przemian z zakresu więziennictwa. Mówił, że więzienie powinno spełniać funkcje: kary, środka zabezpieczenia (prewencja) oraz środka poprawiania przestępcy (Haytler 1935, s. 17). Zmienił on całkowicie myślenie o więzieniu jako miejscu pobytu przestępców, z nastawienia wrogiego i odwetowego do więźnia na ich moralną poprawę oraz „wrócenia go na drogę cnoty”

(*tamże*, s. 12). Europejskim zaś pionierem walki o wielowymiarową poprawę życia więźnia i symbolem wdrażania nowoczesnych idei w obrębie instytucji wykonywania kary pozbawienia wolności był J. Hovard. Zyskał on w historii więziennictwa tytuł „pierwszego międzynarodowego inspektora więziennictwa” (Walczak 1972, s. 105–108). Ten z pochodzenia Anglik przyczynił się niewątpliwie do zreformowania więziennictwa, i „wydobył na światło dzienne tajemnice więzień Europy i w jaskrawych barwach naszkicował straszny ich stan ówczesny (Bugajski 1929, s. 144). Głosił bardzo postępowe, jak na owe czasy, poglądy, z naciskiem na poprawę osoby uwięzionej. J. Hovard uważał m.in., iż: „więzienie ma na celu chwilowe usunięcie ze społeczeństwa człowieka przestępnego, aby nie mógł on popełniać nieprzerwalnie dalszych przestępstw. Jednak zamykać w więzieniu należy z tą myślą, żeby w czasie odbywania kary więzień poprawił się i wyszedł z więzienia jako człowiek uleczony ze swych skłonności do zła” (*tamże*).

Rozwój cywilizacyjny, a tym samym ewoluowanie myśli penitencjarnej, doprowadziły do powolnych, lecz zauważalnych, istotnych zmian w obszarze więziennictwa i wykonywania kary pozbawienia wolności. Z odwetu i zemsty nacisk położono na przemianę i podmiotowość izolowanego człowieka. Więzienia „przeistoczyły się” w zakłady karne i areszty śledcze, a cel i funkcje kary pozbawienia wolności nabrały innej jakości.

Współcześnie w postępowaniu z osobami inkarcerowanymi funkcjonariusze Służby Więziennej i pozostali pracownicy więziennictwa obligowani są prawem, w szczególności:

- 1) kierować się zasadami praworządności, bezstronności oraz humanitaryzmu,
- 2) szanować ich prawa i godność,
- 3) oddziaływać pozytywnie swoim własnym przykładem¹.

Warte podkreślenia jest to, że kary, środki karne, zabezpieczające i zapobiegawcze wykonuje się w sposób humanitarny, z poszanowaniem godności ludzkiej skazanego. Zakazuje się stosowania tortur lub nieludzkiego albo poniżającego traktowania i karania skazanego².

Na dzień 31 października 2011 roku w rodzimych jednostkach penitencjarnych przebywało 81 772 osadzonych, w tym 2609 kobiet³. Cel, jakiemu powinni być poddani, jest wzniosły i emanujący potrzebą ich wielowymiarowej poprawy. Zatem ustawodawca niniejszy cel określa następująco: „wzbudzanie w skazanym woli współdziałania w kształtowaniu jego społecznie pożądaných postaw, w szczególności poczucia odpowiedzialności oraz potrzeby przestrzegania porządku prawnego i tym samym powstrzymania się od powrotu do przestęp-

¹ Ustawa z dnia 9 kwietnia 2010 r. o Służbie Więziennej, (Dz.U. 10.79.523 ze zm.) art. 27.

² Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny wykonawczy (Dz.U. 97.90.557 ze zm.), art. 4 § 1.

³ Miesięczna informacja statystyczna – październik 2011. Dane Ministerstwa Sprawiedliwości Centralnego Zarządu Służby Więziennej w Warszawie, s. 1; zob.: <http://www.sw.gov.pl>.

stwa"⁴. By odnotowano pozytywne zmiany w tych zakresach prowadzi się zindywidualizowane oddziaływanie na skazanych. Odbywa się to w obrębie trzech systemów wykonywania kary, w różnych rodzajach i typach zakładów karnych. Mowa tu o zakładach karnych⁵, z uwzględnieniem rodzajów i typów. Te pierwsze dzielimy na: zakłady karne dla młodocianych odbywających karę po raz pierwszy, recydywistów penitencjarnych oraz odbywających karę aresztu wojskowego. Natomiast drugie mogą być organizowane jako placówki typu: zamkniętego, półotwartego, otwartego. Różnią się one w szczególności stopniem zabezpieczenia, izolacji skazanych oraz wynikającymi z tego ich obowiązkami i uprawnieniami w zakresie poruszania się w zakładzie i poza jego obrębem.

Indywidualizacja, o której już wspomniano, jest obecnie priorytetową zasadą systemu penitencjarnego w Polsce. Jej istota leży w dopasowaniu sposobu wykonywania kary pozbawienia wolności do jednostkowych cech osobowości, poprzez dobór odpowiednich metod i środków oddziaływania na skazanych (Wierzbicki 1976). Pojedyncza praca resocjalizacyjna z każdym ze skazanych z osobna, rozpoczyna się zazwyczaj od analizy ich sytuacji życiowej na podstawie głównych założeń postawionej wcześniej diagnozy konstatacyjnej i ukierunkowującej (Bielicki 2005, s. 117). Warto dodać za ustawodawcę, iż w postępowaniu ze skazanymi „uwzględnia się przede wszystkim pracę, zwłaszcza sprzyjającą zdobywaniu odpowiednich kwalifikacji zawodowych, nauczanie, zajęcia kulturalno-oświatowe i sportowe, podtrzymywanie kontaktów z rodziną i światem zewnętrznym oraz środki terapeutyczne”⁶.

Praktyka resocjalizacyjna pokazuje jednak wiele niedomagań w obrębie pracy z osobami pozbawionymi wolności. Powrotność do przestępstwa, a następnie do środowiska izolowanego nie pozostawia złudzeń, iż rozwój myśli penitencjarnej i udoskonalanie systemu penitencjarnego wymaga jeszcze wielu przemyśleń, badań naukowych i lat mozolnej pracy nad odpowiednim kształtem kary pozbawienia wolności. Niewątpliwie jednak świat więzienny przebył długą drogę, by dotrzeć do miejsca, w którym jest obecnie. Nie notujemy już dzisiaj zejść śmiertelnych skazanych z powodu wyziębienia organizmu, niedożywienia czy fatalnych warunków sanitarnych, jak to było przez lata w pewnych okresach funkcjonowania więziennictwa. Takie sytuacje nie są współcześnie nawet do pomyślenia. Jeżeli dochodzi do zgonu osoby pozbawionej wolności, to najczęściej dzieje się to z powodów naturalnych (w tym choroby), bądź z powodu samouszkodzenia (w tym samobójstw) lub jego powikłań (Armada 1970; Kosewski 1977; Ciosek 1996; Szaszkievicz 1997; Kamiński 2006; Przybyliński 2007). Są to niezwykle spektakularne czyny i często także nagłośnione medialnie, lecz jak wynika z tabeli 1, notuje się ich około połowy mniej niż zgonów naturalnych.

⁴ Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny wykonawczy (Dz.U. 97.90.557 ze zm.), art. 67 § 1.

⁵ Zob.: Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny wykonawczy (Dz.U. 97.90.557 ze zm.).

⁶ Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny wykonawczy (Dz.U. 97.90.557 ze zm.), art. 67 § 3.

Tabela 1. Zgony osadzonych (z wyjątkiem tych, które nastąpiły podczas korzystania z przepustek lub zezwoleń na czasowe opuszczenie zakładu karnego) – lata 2002–2010

Przyczyna zgonu / lata	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Ogółem	96	127	107	122	154	145	135	125	135
w tym w zakładzie leczniczym poza aresztem śledczym lub zakładem karnym	17	29	19	22	21	36	21	27	32
Przyczyna naturalna	56	86	67	84	112	95	93	84	91
Z powodu autoagresji	40	37	30	32	42	41	39	41	34
Inne	0	4	10	6	0	9	3	0	10

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Roczne informacje statystyczne za lata 2002–2010, dane Ministerstwa Sprawiedliwości Centralnego Zarządu Służby Więziennej w Warszawie; zob.: www.sw.gov.pl.

Dane zawarte w tabeli 1 pokazują, iż przez ostatnie kilka lat liczba zgonów z przyczyn naturalnych w środowisku osób inkarcerowanych jest zróżnicowana. W analizowanym przedziale czasowym rok 2002 zamknął się najniższą (56) liczbą zgonów w grupie osób osadzonych. Natomiast w 2006 roku zanotowano podwojoną w stosunku do 2002 roku liczbę przypadków zejść śmiertelnych. Zgony z powodu autoagresji w latach 2002–2010 utrzymują się na zbliżonym do siebie poziomie.

...tajemnica wieczności...

Śmierć zasadnie nazwano tajemnicą wieczności. Bez względu na to, w co wierzymy czy też czego uczy nas doświadczenie innych osób, nie dowiemy się, czym ona naprawdę jest dopóki sami nie umrzemy (Innes 1999, s. 6).

Paradoks rozważań na temat śmierci polega na tym, „iż w takim samym stopniu, w jakim każdy czuje się tym tematem dotknięty, każdy jest w tym temacie radykalnie niekompetentny. Nikt nie może zabrać głosu na temat śmierci jako znający ją z autopsji i to nawet wtedy, gdy ktoś bardzo blisko otarł się o własną śmierć” (Machinek 2003, s. 5). P. Bortkiewicz (2003, s. 17) dodaje, że śmierć jest doświadczeniem specyficznym, nie ogarniętym refleksją we własnym przypadku, ale oglądanym w śmierci drugiego człowieka. Z kolei I. Cymerman (2003, s. 47) dopowiada, że „jesteśmy jak saperzy i w śmierć wkraczamy tylko raz”.

Nie każdy potrafi i chce rozmawiać o śmierci. Dlaczego? Ludzie na ogół boją się śmierci, i poza osobami mającymi kontakt ze śmiercią z racji zawodu, nie chcą myśleć o śmierci w ogóle, a o własnej śmierci i śmierci bliskich w szczególności. Natomiast śmierć ludzi obcych, sławnych interesuje szeroki ogół tylko jako odejście, jako zaprzestanie działalności publicznej, artystycznej lub innej. Ludzie młodzi i zdrowi z kolei nie myślą o śmierci, ponieważ plany życiowe, aspiracje, dążenia

pochłaniają ich całkowicie i brakuje w nich miejsca na rozważania o śmierci (Kielanowski 1975, s. 7–8). Myśli o śmierci często „odsuwa” jej groza związana z wierzeniami i praktykami religijnymi. Ludzie wierzą w piekło, do którego rzekomo trafiają ci, którzy nie mają czystego sumienia. Lęk przed śmiercią „zwiększają” także kościelne ceremonie pogrzebowe – jak wyrazić miał się o tym R. Bacon „pompa śmierci, straszniejsza niż śmierć sama” (Innes 1999, s. 8). Ponadto śmierć to czasem doświadczanie bólu i cierpienia, których wielu chciałoby uniknąć.

...poczynania badawcze...

Badania przeprowadzono w 2011 roku w Kikitach – Oddziale Zewnętrznym Zakładu Karnego w Barczewie (woj. warmińsko-mazurskie). Jest to placówka typu półotwartego i otwartego, przeznaczona dla skazanych mężczyzn młodocianych i odbywających karę po raz pierwszy. Pojemność oddziału to 54 miejsca. Za pomocą metody studium indywidualnego przypadku zebrano materiał badawczy dotyczący kwestii śmierci i umierania. Ma on głównie charakter opisowy i daje ogłęd tylko części uzyskanego materiału. Dalsza część artykułu została oparta na analizie materiału empirycznego powstałego w drodze wywiadów i obserwacji. Dotyczy:

- pojęcia śmierci,
- myśli związanych ze śmiercią, w tym myśli związanych z własną śmiercią,
- miejsca śmierci,
- oddania narządów po śmierci,
- pracy z osobami i na rzecz osób umierających.

Badani to osoby pozbawione wolności ze zróżnicowanym doświadczeniem przestępczym. Oto ich zwięzła charakterystyka:

- Piotr lat 37 – wykształcenie średnie – technik chemik. Wyrok 5 lat i 7 miesięcy, m.in. z art.: 178a, 190, 209, 284, 286 Kodeksu karnego. Odbywa karę pozbawienia wolności po raz pierwszy, a jego przynależność podkulturowa, to „niegrypsujący”. Ma żonę i dwójkę dzieci oraz jest wyznania rzymskokatolickiego.
- Łukasz lat 20 – wykształcenie gimnazjalne. Wyrok 3 lata, m.in. z art.: 188, 279, 283 Kodeksu karnego. Odbywa karę pozbawienia wolności po raz pierwszy, a jego przynależność podkulturowa – ‘niegrypsujący’. Stan cywilny – wolny, bezdzietny, a wyznanie rzymskokatolickie. Łukasz przebywając w więzieniu dowiedział się o samobójstwie swojego brata.
- Radosław lat 21 – wykształcenie gimnazjalne. Wyrok 2 lata i 6 miesięcy, m.in. z art.: 177 § 1,2, 178 § 1 Kodeksu karnego. Odbywa karę pozbawienia wolności po raz pierwszy, a jego przynależność podkulturowa – „niegrypsujący”. Stan cywilny – wolny, bezdzietny, a wyznanie rzymskokatolickie. Będąc pod wpływem alkoholu prowadził samochód, podczas wypadku pozbawił życia pasażera.

- Sebastian lat 29 – wykształcenie średnie. Wyrok 8 lat, m.in. z art.: 177 § 2, 178a § 1 Kodeksu karnego. Odbywa karę pozbawienia wolności po raz pierwszy, a jego przynależność podkulturowa – „niegrypsujący”. Ma żonę i dziecko, a wyznanie rzymskokatolickie. Będąc pod wpływem alkoholu prowadził samochód czołowo zderzył się z drugim autem. W wyniku wypadku zginęły trzy osoby.
- Wojciech lat 28 – wykształcenie średnie. Wyrok 3 lata i 5 miesięcy, m.in. z art.: 279 § 1, 280 § 1 Kodeksu karnego. Odbywa karę pozbawienia wolności po raz pierwszy, a jego przynależność podkulturowa – „niegrypsujący”. Stan cywilny – konkubinaty, jest ojcem dziecka, a wyznanie rzymskokatolickie.

...skazani o umieraniu – badania własne...

Czym jest śmierć? Odpowiedź tylko z pozoru okazuje się prosta. Bowiem kiedy stajemy przed próbą jej zdefiniowania, dochodzimy do wniosku, że nie jest ona taka oczywista.

Mówiąc o śmierci zwykle jako pierwszy na myśl zazwyczaj przychodzi jej aspekt cielesny, fizyczny, namacalny. Ustają wówczas wszystkie ważne funkcje vegetatywne i zmysłowe. Ciało człowieka ulega rozkładowi, może zostać również zmumifikowane czy spopielone w ogniu – ale czy to oznacza śmierć? Czy to jest koniec?

We wszystkich kulturach i cywilizacjach występuje przekonanie, że rozkład ciała nie oznacza jednak całkowitego unicestwienia człowieka, gdyż zostaje po nim coś jeszcze – duch, dusza lub jakaś inna czująca forma istnienia (*tamże*, s. 8).

Pierwszą kwestią poddaną analizie jest samo pojęcie śmierci. Stanowiło ono główny przedmiot rozmów prowadzonych ze skazanymi. Wypowiedzi badanych ukazują ją jako coś, co zamyka, kończy życie – doczesną egzystencję. Poniżej prezentujemy wypowiedzi o takim charakterze:

„...Śmierć? – ...jest zamknięciem rozdziału życia. Coś, co było, czego już nie ma...” (Sebastian 29 lat).

„Śmierć jest początkiem końca” (Łukasz 20 lat).

„...Końcem. Po prostu. Ja mam do tego liberalny stosunek. I tak muszę kiedyś umrzeć” (Wojciech 28 lat).

„Nie mam pojęcia jak odpowiedzieć na to pytanie. Jest końcem” (Radosław 21 lat).

Kolejne wypowiedzi badanych rozwijają pojęcie śmierci i w myśleniu o niej pojawia się nadzieja i wiara w życie po śmierci.

„Wierzę w życie po śmierci, że ludzie nie chorują, są uzdrowieni. I, że zasługują na to, co zapracowali sobie na Ziemi. W to wierzę. Czy będę w Niebie? Nie mnie to oceniać. Za moje przewinienia jak karę odbywam tutaj. Co prawda, nikogo nie zabiłem, nikogo nie pobitem, nikomu w kwestii fizycznej nie zrobiłem nic złego. To nie mnie oceniać” (Piotr 37 lat).

„(...) Wierzę. Tam na górze jest Niebo, a na dole Piekło” (Łukasz 20 lat).

Zdecydowana większość naszych rozmówców myślała lub myśli o śmierci w różnych sytuacjach. Najczęściej myśl o śmierci przychodzi w związku z chorobą bliskich lub ich śmiercią.

„...O śmierci, jako o śmierci, że każdego to czeka kiedyś. Prawda. To nie ulega wątpieniu, że rodzimy się i umieramy. To jest kolejna rzecz. No, ale wiadomo, im dłużej żyjemy tym lepiej dla nas. Zależy jeszcze, jakie to życie jeszcze jest. Bo jest życie w egzystencji, a jest życie, że człowiek może do czegoś dążyć. Jedni dążą do dostatku, a inni do szczęścia rodzinnego a jeszcze inni do tego, gdzie teraz jesteśmy – aczkolwiek nie z własnej winy, ale większość z nas z własnej winy. Żyją Zakładem Karnym (...). Życie się zaczyna i życie się kończy. Jak ostatnio powiedział ksiądz w Kościele na 1 maja, że śmierć to jedna z nieodzownych po prostu kolejności. Tego się nie uniknie (...) To jest w sytuacjach, kiedy ktoś z bliskich jest chory. Nie ma możliwości wyleczenia. Czy umiera. Miałem w swojej rodzinie kilka takich przypadków. To nie jest miłe uczucie, wiadomo. Człowiek zaczyna tęsknić za tymi osobami. Brak tych osób jest... To się udziela. Tutaj nie mamy możliwości widzieć takich sytuacji, ale w innym Zakładzie widziałem nie raz” (Piotr 37 lat).

„Na pewno myślałem, nie raz. Jak to będzie, kiedy się zestarzeje? Czy wcześniej to nastąpi. Takie myśli były. (...) na wolności czasem się myślało. Widzi się na około młodych ludzi umierają w różnych tam sytuacjach. Człowiek myśli czy ze mną też tak będzie? Czy w jakimś wypadku? Czy coś tam. Różnie bywa. Każdy myśli o śmierci. Prawda? Każdy ma jakieś swoje tam” (Łukasz 20 lat).

„W momentach, kiedy miałem pogrzeb teściowej, czy pogrzeb ojca swojego, czy innych bliskich osób to też zastanawiałem się nad tym, jak to może wyglądać w moim przypadku. Ja np. nie chciałbym być uciążliwy, jakimś tam problemem dla rodziny, żeby być schorowanym leżeć jak kłoda. No, nie chciałbym. Wolałbym, żeby to było nagle i dziękuję. Do widzenia. Wszystko wiadomo. Aczkolwiek nie spieszy mi się do śmierci. Mam dzieci do wychowania, chcę wracać do nich” (Piotr lat 37).

„Rzadko, ale zdarzało się na pogrzebach” (Wojciech 28 lat).

Warto przytoczyć wypowiedź, która wskazuje, że myśli o śmierci nasuwały się w związku z utratą wolności.

„...Na daną chwilę staram się o tym nie myśleć. No, po tym jak poszedłem siedzieć do więzienia. Trochę tam myślałem. Tak ogólnie. Przez to przestępstwo, które popełniłem” (Radosław 21 lat).

Zdania dotyczące miejsca śmierci są wśród naszych badanych podzielone. Część z nich chciałaby umrzeć w domu otoczona najbliższą rodziną. Dla tej grupy miejscem „dobrego” umierania jest dom rodzinny.

Zauważyć należy, że istotnym i często obecnym w wypowiedziach o sprawach ostatecznych wśród naszych rozmówców był rytuał pogrzebu. Zaznaczali oni, że ma on być zgodny z obrządkiem religijnym i mieć raczej rodzinny charakter.

„...Wśród bliskich. W samotności na pewno nie. Najważniejsze to jest, żeby z człowiekiem była rodzina. Nie oplakiwać, bo tu nie ma, co oplakiwać, bo taka kolej rzeczy. (...) Nie znamy swojej

godziny. (...) Zdecydowanie dom. Żaden wyjazd za granicę. Wśród bliskich. Jestem katolikiem i pogrzeb byłby zgodny z procedurami. Pochówek w gronie rodzinnym” (Piotr 37 lat).

„Umierać to w domu wśród swoich i tyle. Na starość. (...) Nie wiem, kiedy ta śmierć przyjdzie. Ale żeby trochę osób przyszło z rodziny i bliskich znajomych” (Łukasz 20 lat).

„Chyba bardziej w domu. W sposób naturalny. Tradycyjny pogrzeb” (Radosław 21 lat).

Dobrą śmiercią dla badanych jest również śmierć tragiczna, spowodowana np. wypadkiem, która jest niespodziewana, nie daje człowiekowi oraz jego bliskim możliwości przygotowania się do niej.

„...Raczej nie w sposób naturalny. Tego to bym nie chciał. Nie. Dożyć tej starości? – To akurat absolutnie nie. Męczyć kogoś. W wieku 40 kilku lat... Śmierć nagła. Najlepsze wyjście” (Wojciech 28 lat).

Jest również wypowiedź zupełnie odmienna od przytoczonych powyżej.

„Obojętnie – na pewno nie w domu. Żeby bliscy nie widzieli. Nie w domu i nie w Zakładzie karnym. Dom to dom. W domu to nie. (...) Chciałbym to wyobrazić, no. Żeby to była krótka chwila, o której nie wiem, kiedy to nastąpi. Nie chciałbym umierać w jakimś hospicjum w rodzaju wolnej śmierci, powoli, widzę jak zanikam. Być niedołącznym od osoby trzeciej, która musi pomagać. Szklankę wody podać (...) człowiek robi się kulą u nogi. Jak odchodzi jest żal, smutek, ale to mija” (Sebastian 29 lat).

Budząca zdziwienie jest wypowiedź jednego z badanych, który zadeklarował, iż po śmierci nie potrzebuje i nie chce pogrzebu. Uzasadnia to w sposób następujący:

„Nie chciałbym pogrzebu. Po co mi. Mi to osobiście nie jest potrzebne. Co zrobią to będzie dobrze. I tak mnie nie będzie. Jeśli rodzinie będzie to potrzebne to mogą tabliczkę postawić. Nie wierzę w życie pozagrobowe. Wierze w to, co jest na Ziemi” (Wojciech 28 lat).

Interesująca, osobista i godna uwagi jest wypowiedź jednego z badanych, która wiąże się z doświadczeniem śmierci klinicznej.

„Odzyskałem przytomność w szpitalu. Powiem szczerze – możecie mi wierzyć, albo nie. Leżałem gdzieś. Widziałem postacie, które już nie są na tym świecie. Miałem niedotlenienie mózgu i wstrząs mózgu. I w pewnym momencie.. Rozgraniczenie – widziałem osobę, która nie istniała już na tym świecie. W tym samym roku odeszła z tego świata. Nie. I powiedziała, że nie ma dla mnie tu miejsca. I wróciłem. I powiem szczerze – boję się śmierci. Boję się śmierci. Nie wiem, jakos taki lęk. Zawsze miałem presję – śmierć, odejście. Nie ma ciebie na tym świecie. Cały czas robisz coś na tym świecie, chcesz zaistnieć. Pokazać się. A w pewnym momencie karta się przewraca i nie ma ciebie. Powiem szczerze – zrobiłbym wszystko by zostać na tym świecie. Choć człowiek nie jest w stanie na tym etapie dzisiejszym poddać się jakimś chemicznym wzmocnieniom, żeby uzyskać życie wieczne – Nie. Co jest po... Jest coś, na pewno jest coś po śmierci. W to wierzę, bo odniosłem to sam. (...) Śmierci nikomu nie życzę.. Nie chciałbym się z nikim na śmierć wymienić. ..i nie chciałbym być po tej stronie, która odchodzi...” (Sebastian 29 lat).

Wypowiedź powyższa wskazuje, jak wielką wartość ma dla badanego życie i jednocześnie odkrywa lęk przed jego końcem. J. Makselon (2003, s. 39) pisze, iż przez lęk wobec śmierci rozumie się zagrożenie własnego istnienia związanego z tajemnicą śmierci. Poczucie lęku jest wyeksponowane przede wszystkim w myśleniu o własnej śmierci, a także w myślach o zjawisku przemijania. Lęk taki nie pojawia się podczas przeżywania śmierci bliskiej osoby, ponieważ podstawowym przeżyciem jest wówczas: smutek, ból, rozpacz.

Na temat lęków przed śmiercią badani wypowiedzieli się następująco:

„Boję się śmierci, więc dlatego o niej nie myślę... Staram się uciekać od tej myśli W ogóle obojętnie. Człowiek lajtowo do tego życia podchodził dopóki człowiek nie znajduje się pod ścianą odejścia. Dopiero człowiek zaczyna doceniać życie. Jest człowiek odważny do pewnych granic. Boję się śmierci” (Sebastian 29 lat).

„Nie, chyba się nie boję. Przyjdzie czas to się odejdzie. (...) Śmierć porusza człowieka chyba, że ma serce z kamienia. Wtedy nic. Jeżeli człowiek jest uczuciowy to poruszy człowieka – byle jaka śmierć nawet” (Łukasz 20 lat).

„Nie boję się. To jest rzecz naturalna – więc czego tu się bać?” (Wojciech 28 lat).

Z myślami o śmierci osób najbliższych badani ujawniali wspomniane przez J. Makselona przeżycia smutku, bólu i rozpacz. Dodatkowo potwierdzeniem był język niewerbalny – grymasy twarzy.

„Śmierć dzieci i żony byłaby dla mnie najtrudniejsza. Ja bym tego nie zniósł. Jestem przywiązany uczuciowo do rodziny. Nie tyle śmierć mojej mamy, ale dzieci i żony” (Piotr 37 lat).

„Najbardziej mamy. Trochę już przeszła. Zawsze się o nas troszczyła i starała się by było najlepiej” (Łukasz 20 lat).

„Najbliższej osoby – dziecka. Nie zniósłbym tego. Śmierć dziecka – nie potrafię tego, nie. Nie chciałbym się znaleźć po tej stronie nigdy. Nie wiem, co stałoby się z człowiekiem? Żona to druga osoba. Później matka i ojciec” (Sebastian 29 lat).

„Śmierć syna. Tego najbardziej bym nie chciał. Osoba bliska by odeszła to jest jakiś cios psychiczny” (Wojciech 28 lat).

Zdecydowana większość badanych deklarowała, iż po śmierci oddałyby narządy wewnętrzne innej, potrzebującej osobie, a zwłaszcza osobie z rodziny.

„Powiem szczerze, że zastanawiałem się nad tym. To nie jest zgodne z wiarą, ale to znowu jest humanitarne. Jeśli komuś się to przyda to ja jestem za. Niech ktoś ma drugie życie od kogoś” (Piotr 37 lat).

„Nie wiem. Nie wiem, co miałbym odpowiedzieć. Jeżeli to dzisiaj – dla żony, dla dziecka tak. Ale czy martwiłbym się o kogoś, o czyjś los? W sumie po śmierci narządy nie są potrzebne. Dusza odchodzi, a ciało. Dzisiaj w 80% pewnie tak” (Sebastian 29 lat).

Ostatnią analizowaną kwestią była praca na rzecz osób i z osobami umierającymi. I tu większość badanych nie chciałaby jednak pracować w takim miejscu jak hospicjum.

Wypowiedzi związane z odmową zawierały głównie argumenty dotyczące zbyt dużego obciążeniem związanego z widokiem cierpienia i śmierci.

„No, nie bardzo. Tutaj zmartwienie, że się siedzi a jeszcze czyjeś zmartwienie. To, za dużo na moja głowę, na moją psychikę. Tam ludzie również problemy mają, że umierają. A tutaj później siedzisz za kratami i widzisz, że człowiek umarł Ci na oczach. To też tak nie dobrze. Hospicjum to odpada” (Łukasz 20 lat).

„Nie chciałbym. Nie wiedziałbym jak z nimi rozmawiać. Nie wiedziałbym, co mam powiedzieć. Kiedyś leżałem w szpitalu z chłopakiem, który miał guza mózgu. Nie potrafiłem z nim rozmawiać. Z której strony zacząć w ogóle nie przypominać mu o tym. Co, nie powiedziałem to mu się kojarzyło z życiem. Wszystko było złe” (Wojciech 28 lat).

„Nie umiałbym. Nie, nie potrafiłbym sobie poradzić – po prostu. (...) Trudno patrzeć na powolną śmierć i na śmierć dzieci. (...) Przede wszystkim... powiem szczerze. Wierzymy w Boga, a dlaczego Bóg każe młode dzieci. Pozwala cierpieć?!. Nie wiem, no. I teraz zadaję sobie pytanie – czy na tym świecie to życie polega na tym, że osoby muszą cierpieć? Czy taki los spotkał te osoby? Czy taką misję mają na tym świecie?” (Sebastian 29 lat).

„im piękniejsze two życie, tym mniej go będziesz żałował”
(Elzenberg 2002)

O śmierci można mówić cicho, unikając ekstrawagancji, zbędnej dialektyki i popisywania się naukowością dyskursu. Bo jest ona przeżyciem osobowym, głębokim i wyjątkowym (Szałata 2009, s. 39).

Mimo to, i tak nie jesteśmy w stanie wypowiedzieć do końca swego stosunku do śmierci i odsłonić jej rzeczywistego sensu. Jednak niejeden człowiek chce wierzyć, że śmierć jest sensowna, może nawet w takim wymiarze i zakresie, w jakim sensowne i wartościowe było życie (Tyburski 2007, s. 7). W środowisku osób pozbawionych wolności w pewnej mierze, pod wpływem wielu czynników następuje przekonstruowanie myślenia w ogóle. Może to też mieć swój wpływ na zmutowane postrzeganie przez więźniów sensu istnienia, ludzkiego bytowania, życia i śmierci. Przestrzeń zakładu karnego nie zawsze daje możliwość wystawienia obiektywnej oceny zaistniałym sytuacjom. W tym zdeformowanym sensorycznie i poznawczo otoczeniu, skazani nadają pewnym terminom, zagadnieniom, kwestiom innych znaczeń. Dzieje się tak ze względu na brak możliwości realnego spojrzenia na holistycznie pojętą wizję świata materialnego, ale i niematerialnego. To też ‘świat zza krat’ jest widziany w innym wymiarze. Nie trzeba odchodzić ze świata żywych, by niejednokrotnie mieć przeświadczenie, że egzystencja dobiegła kresu. Nie tyle w sensie fizycznym, lecz duchowym i społecznym.

Niewątpliwie jednak, bez względu na odmienność światów – otwartego i zamkniętego, myślenie o śmierci oraz włączenie jej w nurt codzienności pozwala lepiej radzić sobie z jej konsekwencjami. Śmierć „oswojona” może niejako zmuszać do głębszej refleksji, mądrego spojrzenia na przemijanie, zmuszać do lepszego życia – co też nieraz ma miejsce w środowisku izolowanym i co potwierdzają nasze badania.

Bibliografia

- Armada L. (1970), *Samouszkodzenia*, Warszawa
- Bielicki E. (2005), *Z problematyki resocjalizacji*, Bydgoszcz
- Bortkiewicz P. (2003), *Tanatologia. Czy istnieje nauka o śmierci?*, [w:] *Śmierć i wiara w życie pośmiertne w świetle nauk przyrodniczych i humanistycznych*, red. M. Machinek, Olsztyn
- Bugajski Z. (1929), *Kalendarz funkcjonariusza więziennego*, Warszawa
- Ciosek M. (1996), *Człowiek w obliczu izolacji więziennej*, Gdańsk
- Cymerman I. (2003), *Podarowane życie. Perspektywa życia i śmierci osób po przeszczepie narządu*, [w:] *Śmierć i wiara w życie pośmiertne w świetle nauk przyrodniczych i humanistycznych*, red. M. Machinek, Olsztyn
- Czerwiec M. (1956), *Więzienioznawstwo*, Warszawa
- Elzenberg H. (2002), *Kłopot z istnieniem*, Toruń, s. 51
- Haytler J. (1935), *Fryderyk Hr. Skarbek jako penitencjarysta (1792–1866)*, Warszawa
- Innes B. (1999), *Granice śmierci*, Warszawa
- Kamiński M.M. (2006), *Gry więzienne*, Warszawa
- Kielanowski T. (1975), *Przedmowa do wydania polskiego*, [w:] *Śmierć i umieranie. Postępowanie z człowiekiem umierającym*, red. L. Pearsona, Warszawa
- Kosewski M. (1977), *Agresywni przestępcy*, Warszawa
- Machinek M. (2003), *Czy umieranie jest sztuką? O chrześcijańskiej „ars moriendi”*, [w:] *Śmierć i wiara w życie pośmiertne w świetle nauk przyrodniczych i humanistycznych*, red. M. Machinek, Olsztyn
- Makselon J. (2003), *Fatum czy szansa? Postaw wobec własnej śmierci*, [w:] *Śmierć i wiara w życie pośmiertne w świetle nauk przyrodniczych i humanistycznych*, red. M. Machinek, Olsztyn
- Przybyliński S. (2007), *Motywy samouszkodzeń u osób osadzonych w jednostkach penitencjarnych*, [w:] *Pedagogika specjalna – koncepcje i rzeczywistość*, red. T. Żółkowska, Konteksty Pedagogiki Specjalnej, t. 2, Szczecin
- Rabinowicz L. (1933), *Podstawy nauki o więziennictwie*, Warszawa
- Szałata K. (2009), *Człowiek w perspektywie śmierci. Filozoficzne wyzwania współczesnej medycyny*, „Medycyna – Dydaktyka – Wychowanie”, vol. XLI, nr 11
- Szaszkiewicz M. (1997), *Tajemnice grypsarki*, Kraków
- Śliwowski J. (1982), *Prawo i polityka penitencjarna*, Warszawa
- Tyburski W. (2007), *Śmierć człowieka w ujęciu filozoficznym (szkic do tematu)*, „Udar mózgu”, t. 9, nr 1–7
- Walczak S. (1972), *Prawo penitencjarne. Zarys systemu*, Warszawa
- Wierzbiński P. (1976), *Indywidualizacja penitencjarna w Polsce*, Warszawa
- Ziemiński S. (1973), *Klasyfikacja skazanych*, Warszawa

Ziemiński S. (1968), *Początki klasyfikacji więźniów w Polsce*, „Przegląd Penitencjarny”, nr 3, Warszawa

Death and dying in prisoners' view (Summary)

The article attempts to show the problem how prisoners perceive death and dying in prison. The authors introduces the article pointing out the commonness of dying in prisons in the past and underline the reform of penitentiary management. Continuing, the authors show the results of interviews to be done amongst prisoners in the Prison in Barczewo. The interview task was to inquire the way prisoners view: death, place of dying, donation organs after death and undertaking activities for the benefit of dying ones.

Agnieszka Lewicka-Zelent
Ewa Trojanowska

Poziom asertywności wychowanków schroniska dla nieletnich

Współcześnie duży nacisk kładzie się na rozwój własnej osoby, ale także wysokiego poziomu kompetencji społecznych oczekuje się od innych. Modne stały się treningi interpersonalne czy inne zajęcia rozwijające poszczególne umiejętności społeczne. Jednym z nich, cieszącym się dużą popularnością, jest trening asertywności. Powszechnie asertywność jest rozumiana jako umiejętność mówienia „nie”, jednakże nie „wyczerpuje” ona wszystkich znaczeń tego terminu.

Z asertywnością wiąże się pojęcie terytorium psychologicznego. W Polsce do teorii funkcjonowania terytorialnego człowieka C.B. Bakker i M.K. Bakker-Rabdau odwołuje się Z.B. Gaś (1984). Według niego właściwością charakterystyczną dla asertywnego zachowania jest cel, jaki stanowi skuteczną obronę swojej sfery psychologicznej i fizycznej. Powinna ona cechować się grzecznością (czyli poszanowaniem praw drugiej osoby) oraz uprzejmością.

Również M. Król-Fijewska (1993) odwołuje się do tego terminu, twierdząc, że podstawowym prawem każdego człowieka jest prawo do bycia sobą, czyli do posiadania i obrony swojego terytorium (obejmującego myśli, potrzeby, czyny, postawy, tajemnice, uczucia itd.).

Termin „asertywność” wywodzi się z łacińskiego „*assertio*” (wyzwolenie, szczególnie niewolnika). Natomiast swoje brzmienie w języku polskim zawdzięcza angielskiemu przymiotnikowi „*assertive*”, oznaczającemu wyrażanie lub tendencję do wyrażania zdecydowanych sądów i wymagań lub okazywanie wiary i zaufania w swoje zdolności. Czasownik „*assert*” jest traktowany albo jako upominanie się o swoje prawa, albo jako deklarowanie, zaświadczenie o prawdzie i niewinności, czy posiadanych uprawnieniach (Oleś 1998b).

W literaturze przedmiotu nie ma jednoznacznej definicji asertywności. Termin ten jest rozumiany odmiennie, w zależności od przyjętego paradygmatu teoretycznego. W niniejszym artykule zostaną przedstawione trzy ujęcia asertywności (por. Oleś 1998b; Zubrzycka-Maciąg 2007).

Pierwszą koncepcją jest teoria uczenia się, która nawiązuje do założeń behawioryzmu. Przedstawiciele podejścia behawioralnego traktują asertywność jako umiejętność, sprawność wyuczoną bądź jako ukształtowane nawyki (Mączyński 1991). Przykład stanowi rozumienie tego terminu według prekursorów treningu asertywności A. Saltera i J. Wolpe'a. Autorzy określali asertywność jako wyuczony wzorzec zachowania oraz antagonistyczną reakcję na lęk i strach (za: Oleś 1998b).

A.R. Rich i H.E. Schroeder wskazują na umiejętność poszukiwania, utrzymywania oraz zwiększania pozytywnych wzmocnień w kontaktach międzyludzkich. Wykorzystywanym do osiągnięcia tego celu sposobem jest wyrażanie swoich uczuć, pragnień oraz wymagań w takich sytuacjach, w których dana jednostka może nie otrzymać pozytywnego wzmocnienia lub otrzymać negatywne (za: Zubrzycka-Maciąg 2007).

Ważne miejsce w interpretacji omawianego zjawiska zajmuje koncepcja społecznego uczenia się A. Bandury, który sam określił ją jako teorię społeczno-kognitywną. Jej główne założenie stanowi istnienie obserwacyjnego uczenia się, które polega na zmianie zachowania osoby obserwującej na skutek obserwowania zachowania modelu. Najistotniejszym efektem tego modelowania jest naśladowanie, czyli dokładne powielenie i odwzorowanie (Vasta, Haith, Miller 1995). W związku z tym według A. Bandury asertywność to zespół zachowań, które zostały wyuczone na drodze obserwacji asertywnych modeli, naśladowania ich zachowań oraz odnoszenia się do swoich doświadczeń (za: Oleś, 1998b).

Według M. Argyle zachowania asertywne kształtują się podobnie jak umiejętności ruchowe. Warunkiem ich opanowania jest uważna percepcja społecznej sytuacji, właściwa interpretacja otrzymanych informacji oraz motywacje i cele człowieka. Te elementy wpływają na zachowanie jednostki, powodując zmiany w jej otoczeniu. Asertywne zachowanie, należąc do społecznych umiejętności, „podlega wzajemnym wpływom wzmocnienia w ramach interakcji społecznej” (za: Oleś 1998, s. 43–44).

Drugą koncepcją teoretyczną, na podstawie której wyjaśnia się asertywność, jest teoria poznawcza. W tym ujęciu, traktującym człowieka jako układ przetwarzający informacje, ważną rolę w przejawianiu asertywnych zachowań pełnią zinternalizowane sądy facylitacyjne („mam prawo do odmowy wykonania tego polecenia”) i inhibitoryjne („sądzę, że będę mieć wyrzuty sumienia, jeśli nie wykonam tego polecenia”), które zachęcają lub zniechęcają do ich podejmowania (Zubrzycka-Maciąg 2007).

Egzemplifikację rozumienia asertywności w tym podejściu przedstawia R.H. Deluty (za: Maciaszczyk 2010), który uważa, że asertywne zachowanie jest zależne od poznawczych czynników. Określony sposób zachowania może zaistnieć w takiej sytuacji, gdy należy do kognitywnego zespołu możliwych zachowań oraz gdy to zachowanie jest pożądane i skuteczne.

Trzecie ujęcie nawiązuje do założeń psychologii humanistycznej, której przedstawiciele utożsamiają rozwój z samoaktualizacją. Przykład stanowi traktowanie przez A.H. Maslowa (1990, s. 86) samoaktualizacji jako potrzeby „stawania się coraz bardziej tym, czym człowiek na swój własny sposób jest i czym potrafi się stać”. W związku z tym człowiek samoaktualizujący się akceptuje swoją osobę, potrafi wykorzystywać swoje zdolności i możliwości, a własne potrzeby realizuje w sposób społecznie akceptowany. T. Zubrzycka-Maciąg (2007), na podstawie prac m.in. M. Łobockiego i B. Śliwerskiego, dokonała zestawienia wspólnych cech osoby asertywnej i osoby samoaktualizującej się. Należą do nich: wysoki stopień akceptacji siebie i innych ludzi, zaufanie do siebie i pozytywna samoocena, wysoki stopień świadomości siebie samego, otwartość na nowe doświadczenia, nastawienie na realizację zadań, otwartość na kontakt emocjonalny, zdolność do niezależnych ocen i sądów.

W tym ujęciu celem asertywności jest rozwój i obrona „ja” oraz skuteczna realizacja cenionych wartości (Sęk 1988). Istotą asertywności jest szacunek do siebie (Gaś 1984; Król-Fijewska 1993; Ferguson 2000; Fensterheim, Baer 2006 i in.). Przykładem jest rozumienie asertywności przez J. Fergusona (2000), który określa ją jako szacunek do samego siebie, dzięki któremu jednostka może wyrażać swoje oczekiwania wobec innych ludzi. Ponadto jest też szanowaniem prawa innych do wyrażania swoich potrzeb.

Próby syntezy przedstawionych powyżej podejść teoretycznych podjął się R. Poprawa (1998), tworząc behawioralno-poznawczo-fenomenologiczną koncepcję asertywności. Zakłada ona, że na omawiane zjawisko należy spojrzeć całościowo, holistycznie. W związku z tym asertywność powinno się rozpatrywać jednocześnie w trzech zależnych od siebie wymiarach: behawioralnym (dotyczącym zachowania i warunkujących je umiejętności), poznawczym (obejmującym struktury i psychiczne procesy) oraz przeżyciowym (doświadczenia stanów afektywnych i uczuć) (Poprawa 1998). Według autora asertywność to „specyficzny sposób autoekspresji własnych przekonań i uczuć oraz radzenia sobie z wymaganiami relacji życiowych, dotyczących głównie kontaktów interpersonalnych”. Istotą asertywności w tym ujęciu jest podmiotowe zaufanie do świata i samego siebie, wyrażające się ogólnym pozytywnym nastawieniem do innych osób, wiarą w swoją skuteczność i swoje możliwości oraz pozytywnym obrazem własnej osoby (*tamże*, s. 232 i n.).

Ważnym elementem asertywności jest wspomniane już respektowanie praw drugiej osoby (Gaś 1984; Mika 1987; Król-Fijewska 1993; Poprawa 1998; Lindenfield 1995; Ferguson 2000; Alberti, Emmons 2007 i in.). Ponadto zachowanie asertywne cechuje się swobodą, stanowczością oraz spójnością ekspresji (Poprawa 1998). R. Alberti i M. Emmons (2007) wskazują na taką właściwość asertywności, jak równość w relacjach międzyludzkich. Uczciwość, bezpośredniość, adekwatność do sytuacji i osoby stanowią cechy charakterystyczne dla asertywnego za-

chowania, które jest wyuczone a nie wrodzone (Król-Fijewska 1993; Hare 1997; Alberti, Emmons 2007).

H. Fensterheim i J. Baer (2006) uważają, że osoba asertywna powinna przejawiać cztery cechy. Nie powinna obawiać się wyrażania własnych przekonań, ale w sposób otwarty, szczerzy i odpowiedni do sytuacji, powinna potrafić porozumiewać się z innymi, mieć aktywną postawę wobec życia (dążyć do realizacji swoich celów) oraz postępować w taki sposób, aby mieć do siebie szacunek.

W związku z powyższym sposób ujawnia zachowania asertywnego jest zmienny i zależny od sytuacji (Król-Fijewska 1993), co wiąże się z kilkoma rodzajami asertywności.

J.P. Galassi, M. Galassi, S. Bastien (za: Mączyński 1991) wśród zachowań asertywnych wyróżnili: wyrażanie uczuć pozytywnych i negatywnych oraz wyrażanie sprzeciwu.

H. Sęk (1988) uważa, że do zespołu kompetencji osobistych, stanowiących asertywność, należą umiejętności ekspresji i autoprezentacji „ja” oraz kompetencje komunikacyjne. Autorka wśród zachowań asertywnych wyróżnia trzy główne rodzaje umiejętności asertywnych:

- ekspresyjne, obejmujące wyrażanie uczuć i pragnień za pomocą sygnałów werbalnych i niewerbalnych;
- interpersonalne, obejmujące komunikowanie się, prośby o wsparcie, nawiązanie kontaktu, reakcje na oceny i komplementy, obronę swojego stanowiska, mówienie „nie”;
- zadaniowe, dotyczące dochodzenia swoich praw, obrony pokrzywdzonego, zdobywania środków do realizacji celów, pokonywania przeszkód i realizacji innowacyjnych pomysłów.

Według M. Król-Fijewskiej (1993) na asertywne zachowania składają się: obrona swoich praw, inicjowanie kontaktów towarzyskich, przyjmowanie ocen negatywnych i pozytywnych, wyrażanie uczuć, prośb, opinii i przekonań, umiejętność budowania wewnętrznego monologu, stanowiącego odzwierciedlenie stosunku jednostki do samego siebie.

Podział asertywności dokonany przez E.D. Gambrilla (za: Oleś 1998b) opiera się na dwóch kryteriach. Pierwszy stanowią uczucia wyrażane w zachowaniu (asertywność pozytywna i negatywna), a drugi – przyczyna wywołania, zaistnienia danego zachowania (czy jest zainicjowane przez daną jednostkę, czy też stanowi reakcję na zachowanie drugiego człowieka). Poniżej przedstawiona klasyfikacja tego autora prezentuje cztery rodzaje asertywności:

1. Negatywna asercja jako odpowiedź na sposób podejmowania inicjatywy przez drugą osobę, czyli odmowa spełnienia żądania, którego jednostka nie chce spełnić. Składają na nią takie zachowania, jak: odmowa wobec żądań, odmowa wobec pożądanego propozycji, reakcja na krytykę.

2. Negatywna asercję łącząca się z podejmowaniem inicjatywy, polegająca na przejęciu inicjatywy w celu wywołania zmiany w otoczeniu. Składają się na nią: żądanie zmiany obraźliwego zachowania drugiej osoby lub niesprawiedliwego traktowania, obrona przed przerywaniem wypowiedzi lub czynności, przeproszenie, kiedy jest się winnym, które wymaga przejęcia inicjatywy w sytuacji niezręcznej dla osoby, przyznanie się do niewiedzy, kończenie niepożądanych interakcji.
3. Pozytywna asercja, która jest odpowiedzią na inicjatywę drugiej osoby. Możliwe zachowania w tej kategorii to: akceptowanie komplementów, reakcja na inicjatywę drugiego człowieka, przyjęcie zaproszenia lub odpowiedź na propozycję spotkania.
4. Wychodzenie naprzeciw (podejmowanie inicjatywy), w ramach którego wyróżnia się takie zachowania, jak: rozpoczynanie rozmowy, jej podtrzymywanie, aranżowanie przyszłych kontaktów i kończenie rozmów, prośba o przysługę, mówienie innym komplementów, okazywanie uczuć.

Również cztery rodzaje asertywności wyróżnili na podstawie badań M. Lorr i W. W. More (Oleś, 1998b). Stanowią one następujące umiejętności i dyspozycje:

- przewodzenie – kierowanie, wpływanie, kontrolowanie innych,
- asertywność społeczna – budowanie i podtrzymywanie relacji międzyludzkich,
- obrona własnych interesów – obejmuje zarówno obronę własnych praw, jak i działania mające na celu zaspokojenie swoich potrzeb i realizację własnych interesów,
- niezależność – przeciwstawienie się presji społecznej lub autorytetowi w celu wyrażenia własnych przekonań i opinii.

Według autorów powyższe umiejętności kształtują się hierarchicznie. Jako pierwsze powstają społeczne, czyli społeczna asertywność i obrona swoich praw. Jeśli zachowania te zostaną wzmocnione, wówczas może ujawnić się zdolność do przewodzenia innym ludziom. Na ich szczycie znajduje się autonomia.

A. Lazarus (2003) przedstawił cztery wzorce zachowania asertywnego: umiejętność wyrażania sprzeciwu, umiejętność proszenia o przysługę lub pomoc, umiejętność komunikowania pozytywnych i negatywnych energii, oraz inicjowanie podtrzymania i organizowania kontaktów interpersonalnych.

W niniejszym artykule przyjęto rozumienie definicji asertywności według M. Król-Fijewskiej (1993), która określa ją jako umiejętność pełnego wyrażania siebie (swoich uczuć, postaw, opinii, pragnień) w relacjach z innymi. Takie zachowanie cechuje się bezpośredniością, uczciwością i stanowczością. Asertywność oznacza także szanowanie drugiej osoby (jej uczuć, postaw itd.).

R. Poprawa (1998) uważa, że asertywność warunkują trzy podstawowe czynniki. Pierwszy element stanowi wiedza na temat adekwatnych od sytuacji zacho-

wań oraz umiejętność odróżniania zachowań asertywnych od nieasertywnych. Drugim składnikiem są umiejętności behawioralne wyrażania swoich uczuć, przekonań i praw. Ostatnim determinantem jest gotowość poznawczo-afektywna do zachowania się w sposób asertywny.

Podobne stanowisko reprezentuje M. Oleś (1998a). Autorka twierdzi, że warunkiem zaistnienia asertywności jest wiedza dotycząca relacji interpersonalnych i wiedza o wartościach, na których te kontakty się opierają. Nabycie konkretnych umiejętności stanowi kolejny element wyznaczający ten rodzaj zachowania. Aby umiejętność społeczna została przekształcona w społeczną kompetencję, musi wystąpić czynnik wiedzy.

M. Beisert, T. Pasikowski i H. Sęk (1991) na podstawie badań własnych ustalili, że asertywność jest funkcją osobowości, która jest kształtowana w trakcie rozwoju jednostki oraz w ramach interakcji z wymaganiami otoczenia, szczególnie w sytuacjach, gdy dana osoba skutecznie chce wpływać na rzeczywistość.

Asertywność kształtuje się w toku socjalizacji, od pełnej zależności, od otoczenia społecznego do autonomicznego funkcjonowania (Ostrowski, Szewczuk 2002). Ważną rolę odgrywa styl wychowania w rodzinie, edukacja w szkole oraz obowiązujące w danym czasie normy kulturowe (Jacennik 2001). Brak asertywności może również wynikać z niskiej samooceny jednostki (Mansfield 1995).

Asertywność ujmuje się również jako umiejętność społeczną, dzięki której jednostka wywiera pożądany wpływ na otoczenie. Jest związana ze społecznie aprobowanymi formami wyrażania siebie i obrony swojej osoby (Zubrzycka-Maciąg 2007). Podkreśla to rozumienie omawianego terminu przez członków *Association for Advancement of Behaviour Therapy*. Asertywne zachowanie jest określane jako zespół zachowań interpersonalnych, które w sposób bezpośredni, stanowczy i uczciwy wyrażają uczucia, postawy, życzenia, opinie lub prawa danej jednostki. Ponadto takiemu zachowaniu towarzyszy respektowanie uczuć, postaw, życzeń, opinii i praw innej osoby (osób). Ekspresja swoich np. uczuć (gniewu, strachu, zaangażowania, nadziei, radości, rozpaczy, oburzenia, zakłopotania itd.) nie może naruszać praw drugiego człowieka. Różnica między zachowaniem asertywnym a zachowaniem agresywnym polega na respektowaniu wymienionych wyżej elementów u innych ludzi (Król-Fijewska 1993).

Również H. Sęk (1988) reprezentuje podobne stanowisko, określając asertywność jako zespół umiejętności, które mają charakter osobistych kompetencji. Warunkują one zachowania ukierunkowane na realizację istotnych życiowych celów, rozwój i obronę pozytywnego obrazu siebie oraz akceptację swojej osoby.

Te zachowania mogą przyjmować dwie postaci, pierwszą jest reakcja na wymagania sytuacji, a drugą – celowa aktywność podmiotu. Polegają one na:

- swobodnej i kontrolowanej ekspresji pozytywnych i negatywnych uczuć,
- wyrażaniu swojego zdania, poglądów, opinii, publicznie i w sytuacjach ryzyka,

- dochodzeniu własnych praw,
- okazaniu sprzeciwu na zachowania agresywne i poniżające,
- odmowie realizacji żądań, które są niestosowne,
- przyjęciu lub odrzuceniu oceny własnej osoby dokonanej przez innych na podstawie samodzielnej i krytycznej interpretacji tych ocen,
- proszeniu innych o pomoc i przysługę,
- inicjowaniu, podtrzymywaniu i ograniczaniu komunikacji z różnymi ludźmi (Sęk 1988).

Szanowanie praw innych osób, nie naruszanie ich odróżnienia: zachowanie asertywne od agresywnego. Agresja jest związana z wynikiem, celem lub świadomą intencją szkodenia innym lub krzywdzenia ich (*tamże*). Wykorzystywanie innych, napastliwość, stosowanie przymusu, decydowanie za innych, poniżanie ludzi, okazywanie gniewu i wrogości, wpływanie na wybory innych osób, nie szanowanie potrzeb drugiego człowieka oraz osiąganie swoich celów w sposób bezwzględny, niejednokrotnie kosztem innych, to cechy charakterystyczne dla zachowania agresywnego (Ferguson 2000; Alberti, Emmons 2007).

Na przeciwległym biegunie agresji znajduje się submisyjność (pasywność, uległość).

agresja ————— asertywność ————— submisja

Schemat 1. Asertywność a agresja i submisja

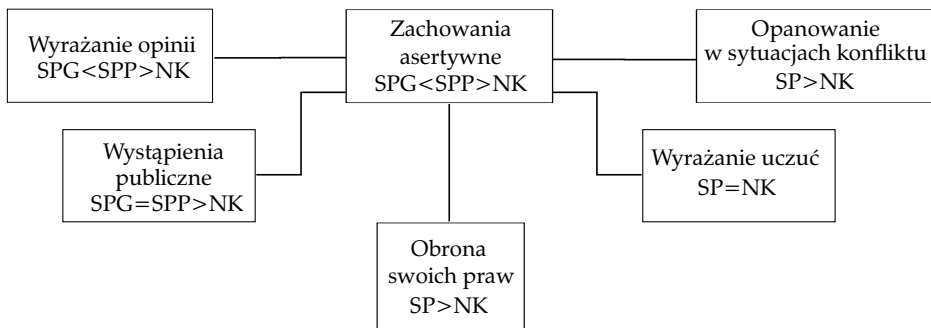
Źródło: Opracowanie własne na podstawie: (Oleś 1998, s. 75–76).

Ten rodzaj nieasertywnego zachowania jest związany z przekonaniem, że prawa innych ludzi do własnych poglądów, przekonań, odczuć, potrzeb, są ważniejsze. Tym samym rezygnują oni z wyrażania siebie, aby uniknąć konfrontacji czy konfliktów (Mączyński 1993; Deluty, za: Oleś 1998a). Przejawy biernego zachowania stanowią: bycie wykorzystywanym przez innych; odczuwanie frustracji, niepokoju, skrzywdzenia, gniewu; poczucie bycia gorszym; poczucie winy; wycofywanie się; niedecydowanie o sobie (pozwalanie na to innym). Efektem jest nie osiągnięcie pożądanego celu (Ferguson 2000).

Problem odróżnienia zachowań asertywnych od agresywnych istnieje szczególnie w placówkach resocjalizacyjnych. Niejednokrotnie zachowanie będące wyrazem obrony swoich praw jest traktowane jako sprzeciw lub opór. Wówczas jest przez wychowawców karane. Niemożliwe zatem jest oszacowanie skali zjawiska asertywności. W związku z tym w takich instytucjach istnieje potrzeba tworzenia narzędzi pomiarowych służących rozróżnianiu agresji od asertywności (Bartkiewicz 1996).

Taką próbę podjął P. Maciaszczyk (2010) w oparciu o Skalę Asertywności, utworzoną na podstawie Mapy Asertywności, ustalał w ten sposób zachowania

się małoletnich sprawców przestępstw. Autor stwierdził, że sprawcy przestępstw gwałtownych byli mniej asertywni od sprawców przestępstw pospolitych, ale bardziej niż młodzież szkolna. Najbardziej asertywni okazali się być młodociani sprawcy kradzieży (*tamże*). Wyniki przedstawiono za pomocą symboli, gdzie: SPG – sprawcy przestępstw gwałtownych, SPP – sprawcy przestępstw pospolitych, NK – niekarani, < – niższy poziom, > – wyższy poziom, = – taki sam poziom asertywności.



Schemat 2. Asertywność młodocianych sprawców przestępstw na tle grupy osób niekaranych

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: (Maciaszczyk 2010, s. 113–118).

Badania własne

Zgodnie z przyjętymi założeniami, opartymi na koncepcji asertywności M. Król-Fijewskiej, celem pracy jest ustalenie poziomu asertywności wychowanków schroniska dla nieletnich.

Aby móc osiągnąć zamierzony cel sformułowano następujące pytania szczegółowe:

1. W zakresie jakich zachowań badana młodzież najlepiej radzi sobie z asertywnością?
2. Jakie trudności z asertywnym zachowaniem ma młodzież w okresie dorastania?
3. Czy występuje, a jeśli tak, to jaka zależność między rodzajem trudnościami w zakresie asertywności młodzieży szkolnej i nieletnich?

Na podstawie wyników badań R. Porzaka (2008) oraz Z. Bartkowicza i A. Wojnarskiej (2009) założono, że młodzież szkolna w większym stopniu zachowuje się asertywnie niż nieletni, choć należy podkreślić, że jest to tylko przypuszczenie sformułowane na podstawie wyników badań świadczących o deficytach asertywności młodzieży zdemoralizowanej.

W badaniu własnym wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego oraz technikę ankiety. Posłużono się Mapą Asertywności, składającą się z pytań zawartych w 10 skalach. Badani wskazywali na te obszary zachowań asertywnych, z którymi mieli trudności i z którymi radzili sobie najlepiej. Oceniane przez badanych zachowania dotyczyły (Król-Fijewska 1993):

- obrony swoich praw w sytuacjach społecznych,
- obrony swoich praw w kontaktach osobistych,
- inicjatywy i kontaktów towarzyskich,
- oceny – wyrażania i przyjmowania krytyki i pochwał,
- wyrażania prośb,
- wyrażania uczuć,
- wyrażania opinii,
- wystąpień publicznych,
- kontaktu z autorytetem,
- naruszania cudzego terytorium.

Łącznie badaniom poddano 80 chłopców w okresie adolescencji, z czego połowę stanowili wychowankowie Schroniska dla Nieletnich w Dominowie (GB). Grupę porównawczą (GP) tworzyli uczniowie lubelskiej szkoły gimnazjalnej i średniej.

Tabela 1. Dane osobowe badanych osób

Zmienne	Nieletni		Młodzież szkolna		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%
Wiek						
14 lat	2	5	4	10	6	7,5
15 lat	8	20	6	15	14	17,5
16 lat	14	35	16	40	30	37,5
17 lat	14	35	14	35	28	35
18 lat	2	5	–	–	2	2,5
Miejsce zamieszkania						
Miasto	34	85	30	75	64	80
Wieś	6	15	10	25	16	20
Wykształcenie matki						
Podstawowe	-	-	8	20	8	10
Zawodowe	16	40	18	45	34	42,5
Średnie	12	30	10	25	22	27,5
Wyższe	8	20	4	10	12	15
Nieznane	4	10	–	–	4	10

Wykształcenie ojca						
Podstawowe	8	20	8	20	16	20
Zawodowe	18	45	16	40	34	42,5
Średnie	6	15	14	35	20	20
Wyższe	4	10	2	5	6	7,5
Nieznane	4	10	-	-	4	10
Liczba rodzeństwa						
Jedynak	-	-	4	10	4	10
Brat/siostra	12	30	18	45	30	67,5
Dwoje rodzeństwa	16	40	8	20	24	30
Więcej niż dwoje rodzeństwa	12	30	10	25	22	27,5

Źródło: Badania własne.

W grupie 40 przebadanych nieletnich było dwóch 14-latków i 18-latków. Czternaście osób miało 16 lat i tyleż samo 17 lat, co stanowiło 70% badanej grupy. 85% nieletnich pochodziło z miasta. 40% matek badanych chłopców ukończyło szkoły zawodowe, a 30% z nich – szkoły średnie. Jedynie cztery matki posiadały tytuł magistra. W czterech przypadkach nie ustalono wykształcenia matek nieletnich. 45% ojców badanych chłopców posiadało wykształcenie zawodowe, a 20% – podstawowe. Czterech ojców ukończyło szkoły wyższe, 40% badanych posiadało dwójkę rodzeństwa, a 60% z nich miało przynajmniej jednego brata lub siostrę.

Skład grupy młodzieży szkolnej tworzyło 40 osób, z czego 40% stanowili 16-latkowie, a 35% – 17-latkowie. Przebadano także czterech 14-latków (10%) i sześciu uczniów w wieku 15 lat (15%). 75% badanych mieszkało w mieście. 45% matek badanej młodzieży legitymowało się wykształceniem zawodowym, 25% – średnim i 20% – podstawowym. Podobnie ojcowie badanych osób najczęściej posiadali wykształcenie zawodowe (40%) i średnie (35%), a najrzadziej – wyższe (5%). 45% badanej młodzieży miała brata lub siostrę, a 1/4 grupy pochodziła z rodzin wielodzietnych. Czterech uczniów było jedynakami (10%).

Tabela 2. Obrona swoich praw w sytuacjach społecznych

Typ zachowania	Nieletni		Młodzież szkolna	
	N	%	N	%
Zachowanie asertywne	178	55,63	204	63,75
Zachowanie nieasertywne	142	44,37	116	36,25
Ogółem	320	100,00	320	100,00

Chi-kwadrat=2,195;1;p,139

Na podstawie uzyskanych wyników badań na podstawie Mapy Asertywności M. Król-Fijewskiej ustalono problemy badanych z zachowaniami asertywnymi w poszczególnych kategoriach. Obliczono zatem liczbę wszystkich wyborów zachowań asertywnych i nieasertywnych dla całej grupy, a następnie ustalono, jaki odsetek odpowiedzi one stanowią.

Ponad połowa wyborów badanych z grupy badawczej i porównawczej świadczyła o tym, że w sytuacjach społecznych, wymagających obrony swoich praw, młodzież potrafi zachować się asertywnie (odpowiednio: 56 i 64%). Pozostałe oceny młodzieży wskazują na to, że ma ona problemy z asertywnością w sytuacjach, w których wchodzi w relacje z innymi ludźmi w sklepie, urzędzie, ośrodkach kultury itp. (odpowiednio: 44 i 36%).

Tabela 3. Obrona swoich praw w kontaktach osobistych

Typ zachowania	Nieletni		Młodzież szkolna	
	N	%	N	%
Zachowanie asertywne	110	55	160	80
Zachowanie nieasertywne	90	45	40	20
Ogółem	200	100	200	100

Chi-kwadrat=14,245;1;p,001

80% odpowiedzi w grupie młodzieży szkolnej i 55% – w grupie nieletnich dotyczyła umiejętności asertywnych w sytuacjach wymagających obrony swoich praw w kontaktach osobistych. W 130 przypadkach konkretnych sytuacji badani z obu grup mieli problemy z asertywnym zachowaniem w relacjach z innymi osobami.

Tabela 4. Inicjatywa i kontakty towarzyskie

Typ zachowania	Nieletni		Młodzież szkolna	
	N	%	N	%
Zachowanie asertywne	80	50	112	70
Zachowanie nieasertywne	80	50	48	30
Ogółem	160	100	160	100

Chi-kwadrat=6,667;1;p,01

Połowa udzielonych przez nieletnich odpowiedzi i 70% – przez młodzież szkolną świadczy o tym, że badani nie potrafią zachowywać się asertywnie w sytuacjach, w których jest wymagane przejęcie przez nich inicjatywy i podtrzymywanie kontaktów interpersonalnych.

Tabela 5. Oceny - wyrażanie i przyjmowanie krytyki i pochwał

Typ zachowania	Nieletni		Młodzież szkolna	
	N	%	N	%
Zachowanie asertywne	104	65	68	42,5
Zachowanie nieasertywne	56	35	92	57,5
Ogółem	160	100	160	100

Chi-kwadrat=8,146;1;p,01

Sprawdzono także, na ile badani potrafią pozytywnie reagować na uzyskiwane na swój temat oceny. Okazało się, że w 56 (35%) przypadkach sytuacji oceniających, z jakimi związani byłiby nieletni i 92 – małoletni (58%), nie poradziłoby sobie badani. To znaczy, że zachowaliby się oni albo w sposób uległy, albo agresywny, ale nie asertywny.

Tabela 6. Wyrażanie próśb

Typ zachowania	Nieletni		Młodzież szkolna	
	N	%	N	%
Zachowanie asertywne	66	82,5	44	55
Zachowanie nieasertywne	14	17,5	36	45
Ogółem	80	100	80	100

Chi-kwadrat=7,040;1;p,01

Na 80 możliwych, 66 odpowiedzi nieletnich i 44 – młodzieży szkolnej potwierdza, że badani potrafią asertywnie zachować się w sytuacji, kiedy muszą zwrócić się do innych osób o pomoc.

Tabela 7. Wyrażanie uczuć

Typ zachowania	Nieletni		Młodzież szkolna	
	N	%	N	%
Zachowanie asertywne	168	70	136	56,7
Zachowanie nieasertywne	72	30	104	43,3
Ogółem	240	100	240	100

Chi-kwadrat=4,593;1;p,05

Większość wyborów badanych osób wskazuje, że zachowują się oni asertywnie w sytuacjach wymagających od nich wyrażania uczuć. W grupie nieletnich stanowi to 70% uzyskanych odpowiedzi, a w grupie porównawczej – 57%.

Tabela 8. Wyrażanie opinii

Typ zachowania	Nieletni		Młodzież szkolna	
	N	%	N	%
Zachowanie asertywne	56	35	74	46,25
Zachowanie nieasertywne	104	65	86	53,75
Ogółem	160	100	160	100

Chi-kwadrat=2,099;1;p,147

65% odpowiedzi nieletnich oraz 54% młodzieży szkolnej świadczy o tym, że badani mają problemy z asertywnym wyrażaniem swoich opinii. Mniejszy odsetek wyborów wiąże się z zachowaniami asertywnymi badanych w tej kategorii (odpowiednio: 35 i 46%).

Tabela 9. Wystąpienia publiczne

Typ zachowania	Nieletni		Młodzież szkolna	
	N	%	N	%
Zachowanie asertywne	26	32,5	26	32,5
Zachowanie nieasertywne	54	67,5	54	67,5
Ogółem	80	100	80	100

Chi-kwadrat=0,00;1;p,000

Zadając badanym pytania związane z tym, jak zachowaliby się gdyby musieli występować przed większą grupą osób, okazało się, że zarówno osoby z grupy badawczej, jak i porównawczej, w większości przypadków reagowałyby ulegle lub asertywnie (68%).

Tabela 10. Kontakty z autorytetem

Typ zachowania	Nieletni		Młodzież szkolna	
	N	%	N	%
Zachowanie asertywne	42	52,2	44	55
Zachowanie nieasertywne	38	47,5	36	45
Ogółem	80	100	80	100

Chi-kwadrat=0,050;1;p,823

Bardzo podobnie badani z obu grup odpowiedzieli na pytania dotyczące ich sposobu zachowania w sytuacji kontaktu z autorytetami. 52% wyborów nieletnich i 55% młodzieży szkolnej sugeruje, że badani nie mają problemu z asertywnym zachowaniem w takiej sytuacji.

Tabela 11. Naruszenie cudzego terytorium

Typ zachowania	Nieletni		Młodzież szkolna	
	N	%	N	%
Zachowanie asertywne	88	44	136	68
Zachowanie nieasertywne	112	56	64	32
Ogółem	200	100	200	100

Chi-kwadrat=11,688;1;p,001

W 112 przypadkach nieletni i w 64 – młodzież z grupy porównawczej przyznają się do tego, że naruszają terytorium innych osób. Oznacza to, że wchodzi innym w zdanie, wymuszają pewne zachowania innych osób krzykiem czy podejmują decyzje, które należą do innych ludzi.

Tabela 12. Zachowania asertywne badanych osób

Typ zachowania	Nieletni		Młodzież szkolna	
	N	%	N	%
Zachowanie asertywne	918	54,64	1004	59,76
Zachowanie nieasertywne	762	45,36	676	40,24
Ogółem	1680	100	1680	100

Chi-kwadrat=0,962;1;p,327

Zliczając wszystkie możliwe do uzyskania w Mapie Asertywności punkty ustalono, że w obu porównywanych grupach większość stanowiły odpowiedzi świadczące o umiejętności zachowywania się przez badanych w sposób asertywny (55% – nieletni, 60% – młodzież szkolna).

Nieletni deklarowali, że nieco częściej zachowują się asertywnie od swoich rówieśników, wobec których sąd nie stosował środków wychowawczych w sytuacjach wymagających od nich przyjmowania krytyki i pochwał ($d=0,53$), a także wtedy gdy muszą oni wyrażać swoje uczucia ($d=0,40$) i zwracać się do innych z prośbą ($d=0,28$).

W taki sam sposób badani z obu grup ocenili swoje zachowanie w sytuacjach, w których muszą występować publicznie ($M=0,33$). Minimalne różnice stwierdzono także w zakresie asertywnego zachowania podczas nawiązywania kontaktu z autorytetami badanych osób ($d=0,02$).

Młodzież szkolna okazała się być bardziej asertywna w sytuacjach, w których należy wyrażać swoje opinie ($d=0,93$), bronić swoich praw w relacjach z bliskimi osobami ($d=0,62$). Rzadziej narusza ona cudze terytorium ($d=0,60$). Ogólnie to właśnie ta grupa młodzieży częściej wskazuje na swoje reakcje asertywne niż ich nieletni koledzy ($d=1,07$).

Tabela 13. Średnie wyniki badanych osób w zakresie zachowań asertywnych

Kategoria	M ₁ (GB)	M ₂ (GP)	M ₁ -M ₂
1. Obrona swoich prawa w sytuacjach społecznych	2,23	2,55	-0,32
2. Obrona swoich prawa w kontaktach osobistych	1,38	2,00	-0,62
3. Inicjatywa i kontakty towarzyskie	1,00	1,40	-0,40
4. Oceny – wyrażanie i przyjmowanie krytyki i pochwał	1,30	0,85	0,53
5. Wyrażanie prośb	0,83	0,55	0,28
6. Wyrażanie uczuć	2,10	1,70	0,40
7. Wyrażanie opinii	0,0038	0,93	-0,926
8. Wystąpienia publiczne	0,33	0,33	0
9. Kontakty z autorytetem	0,53	0,55	-0,02
10. Respektowanie cudzego terytorium	1,10	1,70	-0,60
Zachowania asertywne	11,48	12,55	-1,07

Tabela 14. Średnie wyniki badanych osób w zakresie zachowań nieasertywnych

Kategoria	M ₁ (GB)	M ₂ (GP)	M ₁ -M ₂
1. Niewłaściwa obrona swoich praw w sytuacjach społecznych	1,98	1,45	0,53
2. Niewłaściwa obrona swoich praw w kontaktach osobistych	1,13	0,50	0,63
3. Brak inicjatywy w kontaktach społecznych	1,00	0,60	0,40
4. Oceny – negatywne wyrażanie i przyjmowanie krytyki i pochwał	0,70	1,15	-0,45
5. Brak umiejętności wyrażania prośb	0,18	0,45	-0,27
6. Niewłaściwe wyrażanie uczuć	0,90	1,30	-0,40
7. Niewłaściwe wyrażanie opinii	1,30	1,08	0,22
8. Trudności w zakresie wystąpień publicznych	0,68	0,68	0
9. Negatywne kontakty z autorytetem	0,48	0,45	0,03
10. Naruszenie cudzego terytorium	1,40	0,80	0,60
Zachowania nieasertywne	8,53	8,45	0,08

Uzyskane wyniki badań w zakresie różnic występujących między nieletnimi i młodzieżą szkolną, w odniesieniu do ich deficytów umiejętności asertywnych w różnych sytuacjach, ściśle nawiązują do danych zawartych w tabeli 13. Na skrajne różnice między porównywanymi grupami wskazano powyżej. Jednak należy podkreślić, że mniej rozbieżności stwierdzono w aspekcie nieasertywnych zachowań ($d=0,08$) w porównaniu do asertywnych ($d=1,07$).

Podsumowanie

Badaniem własnym objęto 80 osób, z czego połowę stanowili nieletni. Ich sposób zachowania w różnych sytuacjach społecznych i osobistych określono na podstawie Mapy Asertywności M. Król-Fijewskiej.

Na podstawie uzyskanych wyników badań stwierdzono, że nieletni największe trudności mieli z asertywnym zachowaniem podczas występowania publicznego (68%), wyrażania opinii (65%) oraz w sytuacjach związanych z naruszaniem terytorium innych ludzi (56%).

Najlepiej radzili sobie z wyrażaniem prośb (83%) i uczuć (70%) oraz oceną w zakresie wyrażania i przyjmowania krytyki i pochwał (65%).

Młodzież szkolna stwierdziła, że ma najwięcej problemów z występowaniem publicznym (68%), dokonywaniem oceny innych ludzi i przyjmowaniem jej względem własnej osoby (58%) oraz wyrażaniem swoich opinii (54%).

Najbardziej asertywni uczniowie okazali się być w zakresie obrony swoich praw w kontaktach osobistych (80%), przejmowania inicjatywy w kontaktach towarzyskich (70%), a także naruszania cudzego terytorium (68%).

Dokonując porównania uzyskanych wyników obu grup okazało się, że młodzież najbardziej podobnie reaguje w czasie występowania przed szerokim gronem odbiorców oraz w kontaktach z osobami uznawanymi za autorytety. Największe rozbieżności wyników odnotowano w skali wyrażania swoich opinii, obrony swoich praw w sytuacjach osobistych oraz naruszania cudzego terytorium (na rzecz bardziej asertywnych zachowań młodzieży szkolnej). W związku z tym założono hipoteza nie potwierdziła się.

Badania o podobnym charakterze w grupie młodzieży szkolnej przeprowadził P. Maciaszczyk w 2009 roku (2010 i in.). Autor uzyskał odmienne wyniki do tych z badań własnych. Ustalił bowiem, że porównywane grupy zróżnicowane w zakresie zmiennej, jaką jest wiek, najbardziej różniły się pod względem zachowań asertywnych w skali występowania publicznego, a najmniej – w skali wyrażania uczuć i obrony swoich praw (różnice podobnie, jak w badaniu własnym nie są istotne statystycznie). W obrębie poszczególnych skal stwierdzono, że młodsza młodzież znacznie bardziej asertywnie zachowuje się w sytuacji, kiedy ktoś nie oddaje jej pożyczonych rzeczy i częściej dzieli się swoimi uczuciami z innymi. Za to jej starsi koledzy istotnie częściej podejmują decyzje za osoby dorosłe i mają większe obawy przed występowaniem publicznym.

Trudno jednak odnieść zaprezentowane w tej pracy wyniki badań do tych prowadzonych przez P. Maciaszczyka ze względu na różne grupy porównawcze i nieco inny charakter narzędzi badawczych (choć opartych na tych samych założeniach teoretycznych). R. Porzak (2008; por. Bartkowicz, Wojnarska 2009),

badając wychowanków schroniska dla nieletnich, stwierdził, że spośród wszystkich uwzględnionych ich kompetencji społecznych najniższe wyniki uzyskali oni w skali asertywności, co potwierdza konieczność jej rozwijania w tej grupie młodzieży.

Natomiast A. Lewicka (2003) na podstawie wyników swoich badań, obejmujących uczniów szkół średnich, stwierdziła, że młodzież zagrożona patologią społeczną wykazała średni poziom asertywności. Jednakże nie odnotowano występowania istotnych statystycznie różnic między poziomem asertywności uczniów zdemoralizowanych i uczniów nieznajdujących się w grupie ryzyka.

Jak wynika z powyższego, niezależnie od stopnia zdemoralizowania młodzieży, należy położyć nacisk na oddziaływania wychowawcze prowadzące do rozwijania jej umiejętności, występowania przed większą grupą osób, a także wyrażania swoich opinii. Można by się zastanawiać nad tym, co zdeterminowało uzyskany wynik w kontekście tego, że nieletni okazali się być nieco mniej asertywni od swoich kolegów nieprzebywających w schronisku dla nieletnich. Być może instytucjonalny charakter placówki, w jakiej przebywają chłopcy, przyczynił się do wzrostu ich poziomu lęku, który „służy” pojawianiu się irracjonalnych reakcji młodzieży. Badania potwierdzające tę tezę przeprowadzili J. Ostrowski i T. Szewczuk (2002 i in.), którzy stwierdzili, że nieletnie dziewczęta z młodzieżowego ośrodka wychowawczego miały największe problemy (podobnie jak nieletni poddani badaniom własnym) z wyrażaniem własnych opinii, z kontaktami z autorytetami oraz z wyrażaniem prośb (nieletni stanowiący grupę badawczą własnych badań radzili sobie z tym najlepiej). Wszystkie te skale pozytywnie korelowały z lękiem. Autorzy proponują zatem rozpocząć od ustalenia przyczyn lęku, a następnie przejść do prowadzenia z wychowankami zajęć obniżających jego poziom.

Jaka może być inna propozycja rozwiązania problemu? Z. Bartkowicz (1996) na podstawie prowadzonych przez siebie badań proponuje, aby treningi asertywności dla nieletnich stanowiły jedynie uzupełnienie innych zajęć. Przesłanką do tego jest znaczne pobudzenie psychoruchowe osób zdemoralizowanych.

Badacz (*tamże*) poddaje także ku rozważeniu karanie nieletnich za wyrażany przez nich sprzeciw. Zastanawia się on nad tym, czy można wychowanków wzmocnić negatywnie za to, że otwarcie (czyli asertywnie) wyrażają swoje poglądy. Niejednokrotnie trudno jest przecież odróżnić asertywność od agresywności, zwłaszcza w tego typu placówkach. Dlatego wychowawcy pracujący z nieletnimi (i nie tylko) powinni posiadać stosowną wiedzę i umiejętności pozwalające im na rozpoznawanie obu sposobów zachowania, by poprzez nieodpowiednie oddziaływania nie obniżyć poziomu asertywności młodych ludzi.

Bibliografia

- Alberti R., Emmons M. (2007), *Asertywność. Sięgaj po to, czego chcesz, nie raniąc innych*, GWP, Gdańsk
- Bartkowicz Z. (1996), *Pomoc terapeutyczna nieletnim agresorom i ofiarom agresji w zakładach resocjalizacyjnych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin
- Bartkowicz Z., Wojnarska A. (red.) (2009), *Szansa. Aktywizacja społeczno-zawodowa młodzieży trudnej. Raport ewaluacyjny*, POSTIS, Lublin
- Beisert M., Pasikowski T., Sęk H. (1991), *Asertywność jako ważny zespół kompetencji życiowych*, [w:] *Twórczość i kompetencje życiowe a zdrowie psychiczne*, red. H. Sęk, Wydawnictwo UAM, Poznań, s. 51–68
- Ferguson J. (2000), *Asertywność doskonała. Wszystko, czego potrzebujesz, aby udało ci się za pierwszym razem*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań
- Fensterheim H., Baer J. (2006), *Jak nauczyć się asertywności. Nie mów „TAK”, gdy chcesz powiedzieć „NIE”*, Książka i Wiedza, Warszawa
- Gaś Z.B. (1984), *Trening asertywności i agresywności*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 4, s. 432–439
- Hare B. (1997), *Bądź asertywny. Skuteczne sposoby komunikacji*, Wydawnictwo Ravi, Łódź
- Jacennik B. (2001), *Asertywność w konwersacji jako komponent sprawności komunikacyjnej dziecka*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3–4, s. 163–175
- Król-Fijewska M. (1991), *Trening asertywności - metoda uczenia konstruktywnych zachowań*, [w:] *Nowe zjawiska w psychoterapii*, red. M. Lis-Turlejska, Agencja Wydawnicza Jacek Santorski & Co, Warszawa, s. 38–53
- Król-Fijewska M. (1993), *Trening asertywności. Scenariusz i wykłady*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii Zdrowia i Trzeźwości, Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Warszawa
- Lazarus A. (2003), *Wyobrażenia w psychoterapii*, GWP, Gdańsk
- Lewicka A. (2003), *Determinanty poziomu asertywności i zaburzeń w zachowaniu młodzieży nieprzystosowanej społecznie*, [w:] *Integracja osób niepełnosprawnych w edukacji i interakcjach społecznych*, red. Z. Kazanowski, D. Osik-Chudowolska, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 201–206
- Lindenfield G. (1995), *Asertywność, czyli jak być otwartym, skutecznym i naturalnym*, Wydawnictwo Ravi, Łódź
- Maciaszczyk P. (2010), *Skala asertywności – badania młodzieży licealnej*, [w:] *Diagnostyka resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia*, red. A. Wojnarska, Wydawnictwo UMCS, Lublin, s. 107–119
- Maciaszczyk P. (2010), *Agresywność a asertywność młodocianych sprawców przestępstw*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Prof. Stanisława Tarnowskiego w Tarnobrzegu, Tarnobrzeg
- Mansfield P. (1995), *Jak być asertywnym*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań
- Maslow A.H. (1990), *Motywacja i osobowość*, PAX, Warszawa
- Mączyński J. (1991), *Behawioralny, kognitywny i behawioralno-kognitywny trening asertywności*, „Przegląd Psychologiczny”, t. 34, nr 4, s. 619–629
- Mika S. (1987), *Jak modyfikować własne zachowanie*, PWN, Warszawa
- Oleś M. (1998a), *Asertywność u dzieci i młodzieży*, „Roczniki Psychologiczne”, t. 1, s. 73–95

- Oleś M. (1998b), *Asertywność u dzieci w okresie adolescencji*, Wydawnictwo Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin
- Ostrowski J., Szewczuk T. (2002), *Modyfikujący wpływ trwałego lęku na agresywność-asertywność wychowanków MOW w Sobótce*, „Roczniki Pedagogiki Specjalnej”, t. 12–13, s. 308–320
- Poprawa R. (1998), *Jak rozumieć asertywność? Zarys behawioralno-kognitywno-fenomenologicznej koncepcji asertywności*, „Przegląd Psychologiczny”, t. 41, nr 3–4, s. 217–238
- Porzak R. (2008), *Charakterystyka środowiska schronisk dla nieletnich*, [w:] *Efektywność instytucjonalnych form pomocy na rzecz młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym*, red. Z.B. Gaś, PWF „Masz Szansę”, Lublin, s. 159–274
- Sęk H. (1988), *Rola asertywności w kształtowaniu zdrowia psychicznego. Ustalenia teoretyczne i metodologiczne*, „Przegląd Psychologiczny”, t. 31, nr 3, s. 787–807
- Vasta R., Haith M.M., Miller S.A. (1995), *Psychologia dziecka*, WSiP, Warszawa
- Zubrzyka-Maciąg T. (2007), *Trening asertywności w kształceniu pedagogicznym*, Wydawnictwo UMCS, Lublin

The level of assertiveness at wards of detention house for juveniles (Summary)

Introducing the text the author analyses the term assertiveness and its theoretical background. In the context of social rehabilitation institutions the differentiation between assertive and aggressive behavior appears an important task. Employing the sounding method the author explores the level of assertive behavior of wards of detention house for juveniles. The results of a research point out that assertive behavior of the respondents was mostly difficult while pronouncement (68%), expressing/presenting opinions (65%) and in situations connected with encroaching on the territory of others (56%). They best manage with expressing requests (83%), feelings (70%) and in situations referring either to expression or acceptance of criticism or approval (65%).

Anna Grabowska-Dąbek

Wykorzystanie elementów dramowych w profilaktyce uzależnień młodzieży

Pracując od lat w szkole ponadgminazjalnej, wiem, że skuteczna profilaktyka to ta z wykorzystaniem dramy i wszelkich aktywizujących metod wychowawczych. Młody człowiek tak naprawdę zrozumie coś, gdy coś przeżyje, gdy stanie w czyjejs roli, gdy poczuje na sobie problemy rówieśników.

Termin „drama” pochodzi od greckiego słowa „*drao*”, oznaczającego czynność, działanie. Wszystkie osoby uczestniczące w dramie są w rolach, w nowej dla nich sytuacji, wymagającej podjęcia działania w celu rozwiązania pewnych fikcyjnych problemów (Witerska 2010, s. 21). Drama jest metodą pedagogiczną, ma szerokie zastosowanie zarówno o charakterze edukacyjnym, jak i wychowawczym.

Jest to metoda dydaktyczno-wychowawcza, która angażuje w działanie ucznia całą jego wiedzę o świecie, tworzy nowe jej jakości w związku z wykorzystywaniem wyobraźni, emocji, zmysłów, intuicji. Istotą dramy jest rozgrywanie w różnych możliwych rolach nowych, nieznanych wcześniej, nieraz bardzo trudnych sytuacji, w celu ich zrozumienia, uwewnętrznienia, zdobycia bądź pogłębienia wiedzy o świecie, o sobie, o innych ludziach (Pankowska 2000, s. 22).

Jakie są różnice między dramą, teatrem a teatrem resocjalizacyjnym?

Otóż uważa się, że najważniejszą wspólną cechą łączącą dramę i teatr jest współwystępowanie ról społecznych, tyle że role dramowe są inspirowane obecnie przeżywaną sytuacją czy zdarzeniem, a role teatralne umiejętnym odgrywaniem cudzych przeżyć i doznań. W działaniach dramowych nie ma podziału na aktorów i widzów, wszyscy pełnią zarówno jedną i drugą rolę. Ponadto do działań dramowych mogą być zaangażowani wszyscy uczniowie, bez względu na poziom intelektualny, posiadane deficyty fizyczne czy emocjonalne.

Możemy wyróżnić dramę klasyczną i dramaterapię. Dramę klasyczną stosujemy coraz powszechniej w edukacji, zaś dramaterapię wtedy, gdy mamy na celu głębsze oddziaływania terapeutyczne. Albowiem dramaterapia jest w jakimś sen-

sie dramą kreatywną, zorientowaną na działania terapeutyczne i psychoterapeutyczne. Możemy wyróżnić dwa podstawowe znaczenia dramaterapii:

- „teatru improwizacji zorientowanego na osobiste problemy uczestników,
- gotowej propozycji teatralnej z uprzednio przygotowanym scenariuszem” (Konopczyński 2009, s. 248).

Ta gotowa propozycja teatralna z uprzednio przygotowanym scenariuszem jest ukierunkowana między innymi na identyfikowanie i poszerzanie cech tożsamościowych zaangażowanych w nią ludzi, jest ona zbliżona do Metody Teatru Resocjalizacyjnego (Konopczyński 2009, s. 249).

Oddziaływania dramowe wpływają na różne struktury i funkcje człowieka: a mianowicie na emocje, intelekt, koncentrację, mowę, percepcję, wyobraźnię.

Prowadzone przeze mnie oddziaływania dramowe są czymś z pogranicza dramaterapii i Teatru Resocjalizacyjnego. Bierze w nich udział młodzież zagrożona niedostosowaniem społecznym, młodzież o trudnościach w kontaktach interpersonalnych, w zasadzie można by dziś powiedzieć, że młodzież o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Już od kilku lat razem tworzymy scenariusze spektakli profilaktycznych, które tak naprawdę są jedną z form dramy.

W praktyce szkolnej dominuje forma pośrednia między przedstawieniem teatralnym a dramą, określana terminem inscenizacji, ale interpretowana jako coś, co nie jest spektaklem w sensie klasycznym. Przedstawienie, które jest przeznaczone „do oglądania”, w którym m.in. występuje wyraźny podział na aktorów i publiczność, ale tak, by nikt z uczestniczących nie pozostawał bierny; zaangażowani są wszyscy uczniowie. Punktem wyjścia jest scenariusz. Pod moim kierunkiem uczniowie uczą się tekstu na pamięć oraz przygotowują miejsce akcji. Wspólnie wybieramy rekwizyty, muzykę, światło, opracowujemy kształt artystyczny i młodzież odtwarza przygotowaną inscenizację. Wówczas określam, czy uczestnicy mają postępować według ogólnego założenia, „jak sobie wyobrażam”, że zachowałby się ktoś, kogo rolę gram, czy mają postępować ściśle według scenariusza. Wystawiamy ową inscenizację w szkole dla rówieśników, choć jeden ze spektakli był kierowany specjalnie do rodziców, zwłaszcza tych dysfunkcyjnych, patologicznych.

Po premierze zawsze konieczna jest rozmowa, a w zasadzie dyskusja na temat tego, co wspólnie przygotowaliśmy i przeżyliśmy. Wtedy właśnie pobudzam młodzież do refleksji, do zatrzymania się, przeanalizowania ról, które odgrywali. Do dogłębnego spojrzenia na przyczyny zaistnienia pewnych faktów, przykrych zdarzeń i w końcu do wniosków, czy można było inaczej odnaleźć się w odgrywanej roli, np. dziecka, którego rodzice odrzucili, a które uciekło w narkotyki itp.

Te inscenizacje poruszają do łez nie tylko „wiedzów”, prowokują chęć rozmowy na trudne tematy, niejednokrotnie motywują do tego żeby się otworzyć. Widzowie, którymi często są także osoby dorosłe, w pełni angażują się w dialog.

W każdym wymiarze młody człowiek, włączając się w tego typu działania, profilaktyczne odnosi sukces. Albowiem jest to metoda, która polega na nauczaniu przez działanie. Jej istotą jest maksymalne zaangażowanie ucznia w działanie. Metoda dramy angażuje nie tylko zdolności intelektualne dzieci, młodzieży, ale umożliwia wykorzystanie wszystkich zmysłów, a także – a może przede wszystkim – sfery uczuciowej.

A przecież to właśnie ta sfera jest najistotniejsza w naszym życiu, bo to ona nas popycha do różnych działań. Emocje zawsze ingerują w nasze działanie. Nasze działania nie są li tylko wynikiem przemyśleń czysto rozumowych. W naszym życiu przecież wciąż przenikają się uczucia i rozum. W dramie te uczucia są maksymalnie zaangażowane, pobudzona jest empatia. Uczeń, wchodząc w rolę, rozwiązuje problemy innych ludzi, ale jednocześnie swoje własne, dlatego drama powoduje zmiany w naszych wychowankach szybciej niż inne metody nauczania, między innymi „wzmacnia” uczniów nieśmiałych, zagubionych. Przez działanie w określonej roli łatwiej dziecku podejmować decyzje, uwierzyć w swoje możliwości.

Udział w dramie uświadamia konsekwencje niewłaściwych życiowych wyborów, rozwija wrażliwość na drugiego człowieka. Powoduje, że młody człowiek zastanawia się nad różnymi możliwościami konstruktywnych metod rozwiązywania sytuacji frustracyjnych. Angażuje w twórcze działania, zmusza do refleksji nad własnym systemem wartości.

Nasze inscenizacje są wstrząsające, kataraktyczne, nie można przejść obok nich obojętnie. Nasz ostatni spektakl pt. „Wystarczy miłość” traktował o potencjalnych, drastycznych konsekwencjach braku miłości w rodzinie. Został specjalnie wystawiony dla rodziców i ich także pobudził do refleksji, analizy swego życia, do polemiki z własnymi dziećmi.

Drama tak naprawdę w swej istocie jest zainteresowana indywidualnością ucznia, pozwala poznać go bliżej, określić jego zdolności i zainteresowania. I właśnie także dzięki niej poznaję moich wychowanków, a oni mnie. Wszystko to powoduje, że otwierają się na mnie, a ja, wiedząc o ich problemach, mogę im pomóc, chroniąc ich w ten sposób przed nieprzemyślanymi działaniami czy też decyzjami podejmowanymi pod wpływem emocji.

Drama powoduje wszechstronne doświadczenie poruszanej problematyki, umożliwia wejście w rolę, niejako „dotknięcie”, przeżycie odgrywanej roli. Ta wyjątkowa cecha tej metody oddziaływania pozwala młodzieży doświadczyć przez własny pryzmat, przez własną interpretację analizowane zjawisko.

Brian Way tak ujmuje istotę dramy: „Odpowiedź na wiele prostych pytań może przyjąć jedną z dwu form: albo informacji, albo też bezpośredniego doświadczenia. Pierwszy typ odpowiedzi przynależy do kategorii kształcenia akademickiego, drugi właściwy jest dramie. Niech to będzie na przykład pytanie: Kto to jest

osoba niewidoma? Odpowiedzią może być: Osoba niewidoma jest osobą nie-mogącą widzieć. Alternatywna odpowiedź to: Zamknij oczy i nie otwierając ich spróbuj znaleźć wyjście z pokoju. Pierwsza odpowiedź zawiera zwięzłą i ścisłą informację. Intelpekt jest być może usatysfakcjonowany. Jednak druga odpowiedź dostarcza pytającemu momentów bezpośredniego doświadczenia, przekraczającego zwykłą wiedzę, wzbogacającego wyobraźnię, prawdopodobnie poruszającego serce i duszę tak samo jak umysł. Taka jest w dużym uproszczeniu właściwa funkcja dramy” (Way 1990).

Drama uczy samodzielności myślenia i działania, rozwija emocje i fantazję. Pobudza do twórczości. Wzmacnia samoocenę, daje szansę zaistnieć w grupie rówieśniczej, zmusza do otwartości. Jej zespołowy charakter pracy kształtuje dyscyplinę, uczy zgodnego współżycia i współdziałania, wyrabia takie nawyki, jak: punktualność, dokładność, sumiennność, poczucie odpowiedzialności. Dlatego też można powiedzieć, że drama kształtuje charakter i silną wolę, wzbogaca świat przeżyć i wrażliwości. Realizowana pod opieką nauczyciela czy pedagoga pozwala dziecku, młodemu człowiekowi dojrzewać do samodzielnego podejmowania decyzji i znajdować odpowiedzi na pytania dotyczące własnej tożsamości.

W dramie najważniejsze są emocje, przeżycia uczniów, a nie forma wypowiedzi. Uczestnicy dramy nie muszą posiadać zdolności aktorskich. Najważniejsze jest „wejście w rolę”, maksymalne zaangażowanie się w przeżycia postaci. Zadaniem nie jest rewelacyjne odegranie roli, ale wyobrażenie sobie, jak bym rozwiązał postawiony problem, gdybym był w takiej sytuacji.

Wejście w rolę jest możliwe na dwa sposoby: albo uczeń pozostaje sobą w nowej sytuacji, albo stara się być w sytuacji postaci, którą ma odegrać. Zadaniem nauczyciela czy pedagoga jest wprowadzenie w problem, który ma być rozwiązany przez przybliżenie sytuacji wyjściowej. Natomiast w gestii uczniów leży rozwiązanie owego problemu przez zaangażowanie się w rolę.

Zwykle zajęcia dramatowe rozpoczynają się od wykonania zestawu ćwiczeń umożliwiających uczestnikom skoncentrowanie się na wykonywanych zadaniach.

Włączane są techniki umożliwiające słuchanie, dotyk, patrzenie, uaktywnianie zmysłu węchu i smaku. Osoba prowadząca dramę rozpoczyna ją opowieścią wprowadzającą (Konopczyński 2009, s. 249).

W mojej praktyce zawodowej pomijam ów zestaw ćwiczeń i skupiam się na opowieści wprowadzającej. Każda drama jest oparta na improwizacji, jest to zatem odgrywanie przedstawienia bez gotowego scenariusza. Ja jednak za istotne i wartościowe uważam wspólne tworzenie z młodzieżą scenariusza, potem odgrywanie ról, w których też możliwa jest improwizacja, czyli „w działaniu” kreowanie postaci.

Dlaczego ten scenariusz? Otóż zawsze intryguje mnie, co w danej problematyce jest dla młodzieży szczególnym problemem, co wymaga zainteresowania, co ich nurtuje. A zatem, gdy zaproponuję hasło „narkotyki”, jaką historię stworzyliby na ten temat, co ich porusza, co ich przeraża, czego nie rozumieją, gdzie widzą przyczyny danego problemu?

Bo drama to właśnie teatralizowana forma wyrażania swoich emocji i poglądów, a wszystko to w celach edukacyjnych i wychowawczych.

Istnieje kilka podstawowych technik dramowych. Są to: rola, rzeźba, informacja zwrotna, powstrzymanie się przed ekspertyzą, stop klatka i hasło.

Rolę można wykorzystać w następujących celach: jako maskę ukrywającą lub wyzwalającą właśnie nowe formy reakcji i działań społecznych, jako formę pogłębiania stanów emocjonalnych, jako dostarczenie możliwości przeżywania nowego statusu, lub też jako motywowanie do nowych form działalności, rozwijania wyobraźni (Konopczyński 2009, s. 251).

Rzeźba zaś pozwala na ćwiczenia dwuosobowe lub wieloosobowe. Polega ona na przyporządkowaniu zachowań i reakcji jednej osoby pozostałym uczestnikom dramy, a których zadaniem jest „wyrzeźbienie” nowej postaci. Powstrzymanie się przed ekspertyzą polega na powstrzymaniu się od wyrażenia opinii w odpowiedzi na popełnione przez wychowanków błędy w trakcie wykonywania ćwiczeń dramowych.

Stop klatka, natomiast to przyjmowanie różnych statycznych pozycji przez uczestników zajęć w celu wyrażenia aktualnych uczuć i przekazów pozawerbalnych w sposób obrazowy. Technika hasła wykorzystywana jest do rozpoczynania zajęć, przygotowuje ona uczestników do tematyki spotkania.

Drama jest także metodą wspomagającą proces resocjalizacji. Podstawowym zadaniem resocjalizacyjnych oddziaływań dramowych jest właśnie stymulowanie kreatywności, a także zachowań spontanicznych u osób nieprzystosowanych społecznie. Dzięki dramie możliwe jest nabycie nowych umiejętności wyrażania siebie w sposób odmienny od zazwyczaj przyjętego i realizowanego. A zatem rola dramy w procesach wychowawczych jest ogromna i wszechstronna. Za pomocą dramy możemy dotrzeć do sfery emocji, myślenia i wyobraźni wychowanka, możemy wpłynąć na modyfikację i twórcze rozwijanie tych sfer. Wartość dramy jest nieoceniona w pracy z młodzieżą, a zwłaszcza w realizowaniu szeroko pojętej profilaktyki w szkołach.

Bibliografia

- Konopczyński M. (2009), *Metody twórczej resocjalizacji*, PWN, Warszawa
- Pankowska K. (2000), *Pedagogika dramy. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa
- Way B. (1990), *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*, Warszawa

Witerska K. (2010), *Drama na różnych poziomach kształcenia*, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź

Drama methods in preventive addictions among youths (Summary)

Efficient prevention is the most significant element of working with youngsters. What is more, there is not effective nurture of young human being without the exposure him to create, practice and experience. Thus, drama is said to be one of the main successful way in my work as a pedagogue.

It is worth remembering that not only do the didactic and educational methods arrange students' knowledge, but also their imagination, emotions and senses. Furthermore, these methods seem to be a drama therapy or the Theatre of Psychology. The teacher's role is to provide acting opportunities for students with special needs and encourage them to rehearse. They are also given responsibility for all the stage props, soundtrack and lighting. Finally they act.

This text discusses how fruitful and effective pedagogical interaction is created and achieved through drama devices. Students involved in acting must find out and express pathological situation from every sphere of life. They often make the spectators cry.

Anna Karłyk-Ćwik

Pedagog resocjalizacyjny – osobowe i profesjonalne aspekty roli w świadomości studentów resocjalizacji

Wprowadzenie

Trwający od lat kryzys polskiej resocjalizacji ujawnia potrzebę redefinicji procesu resocjalizacji i jego efektów, co z kolei wymaga pogłębionej analizy założeń, nie tylko teleologicznych i metodycznych, ale przede wszystkim pedeutologicznych, pedagogiki resocjalizacyjnej. Bowiem w dużej mierze to właśnie od jakości i profesjonalizmu personelu resocjalizacyjnego zależą wyniki jego pracy (Machel, Lenczewska 2003; Machel 2006; Karłyk-Ćwik 2009). Pedagog przede wszystkim „pracuje sobą”, wywiera wpływ na wychowanków poprzez to kim jest, poprzez swój stopień dojrzałości uczuciowej, wewnętrzną integrację i opanowanie oraz świadomość zadań statutowych i umiejętności niezbędne do ich realizowania (Węgliński 2000, s. 67).

O ile znaczenie roli pedagoga w procesie resocjalizacji jest oczywiste, o tyle jednoznaczne określenie tejże roli okazuje się znacznie bardziej skomplikowane. Duża dynamika, zmienność i różnorodność wewnętrzna roli pedagoga resocjalizacyjnego oraz jej interakcyjny charakter powodują bowiem, że nie da się roli tej traktować jako czegoś stałego, gotowego, zewnętrznego, jednoznacznie określonego, lecz raczej jako coś wciąż na nowo powstającego, tworzącego się w interakcjach wychowawczych. Nie sposób więc jednoznacznie ustalić, jaka ta rola jest, a jedynie, jak jest ona odgrywana (Szacka 2003, s. 146–147).

Teoretyczne podstawy badań własnych

Odgrywanie roli zawodowej jest nie tylko realizacją czynności do niej przypisanych, ale również pewnym sposobem psychospołecznego funkcjonowania (Chodkowska 2010, s. 59–60). Analiza sposobu odgrywania roli zawodowej uwzględniać więc musi zarówno jej poziom behawioralny (odgrywanie roli i odniesie-

nie do zachowań wyznaczonych przez koncepcję roli i jej nakazy), jak też normatywny (zinternalizowane normy roli, wyobrażenia o sposobach zachowania, oczekiwania) (Kutrowska 2008, s. 54). Osobowościowa definicja roli zakłada, że odgrywanie roli jest zależne również od jej dostosowania do osobowości, czyli ma wymiar psychologiczny. Pedagog, spełniając rolę społeczną, pozostaje jednak wierny swojej tożsamości, co daje mu możliwość uzyskania satysfakcji z wykonywanego zawodu. System resocjalizacyjny wyznacza mu funkcję i zadania, ale ma on też własną koncepcję roli oraz filozofię wychowania i resocjalizacji, która uwzględni społeczny kontekst tej działalności. Postrzeganie siebie, sposób patrzenia na wychowanków oraz podejście do resocjalizacji, to zatem również istotne elementy koncepcji roli (Bednarski 1997, s. 84). Koncepcji, która zakłada współistnienie dwóch zasadniczych aspektów roli – profesjonalnego i osobowego.

Złożoność i niejednorodność elementów konstytuujących pojęcie roli powoduje, iż jednostronne ujmowanie problematyki roli, w aspekcie normatywnym bądź behawioralnym, z jednej strony znacznie ułatwia definiowanie tego pojęcia oraz zwiększa jego użyteczność metodologiczną, z drugiej jednak upraszcza i ogranicza obraz rzeczywistości społecznej. Jeśli zatem chcemy poznać złożone powiązania pomiędzy zachowaniami wyznaczonymi przez koncepcję danej roli a oczekiwaniami społecznymi wyrażonymi przez odpowiednie normy, zwłaszcza jeśli dodatkowo interesują nas jednostkowe aspekty tej problematyki, tzn. odzwierciedlenie wzorów roli w osobowości społecznej jej aktora, generujące jego własne oczekiwania, musimy dążyć do zgłębienia całej złożoności wyznaczonej strukturą roli (Chodkowska 2010, s. 50).

To integracyjne podejście do analizowania roli zawodowej i sposobów jej odgrywania ma, zdaniem M. Chodkowskiej (2010, s. 55), szczególne znaczenie w tzw. zawodach podmiotowych, gdzie przedmiotem działania jest podmiot, czyli drugi człowiek. W zawodach tych nie jest wystarczające, nawet najbardziej profesjonalne wykonywanie czynności instrumentalnych, co sprawia, że sferę działaniową muszą uzupełniać zinternalizowane normy i wartości stanowiące podstawę oczekiwań odnoszących się do tych czynności oraz identyfikacja z nimi.

Stanowiąca to niezbędne uzupełnienie sfera osobowościowa behawioralnej płaszczyzny funkcjonowania zawodowego kształtuje się w procesie identyfikacji z zawodem, rozpoczynającym się jeszcze przed przystąpieniem do jego wykonywania – w procesie edukacyjnym – kiedy to kształtują się pewne wyobrażenia o tym, jak określony zawód powinien być pełniony (Chodkowska 2010, s. 54).

Podstawowe założenia metodologiczne badań własnych

Przygotowanie do wykonywania określonego zawodu, odbywające się w procesie edukacyjnym, stanowi więc jednocześnie podstawę do realizacji przyszłej roli zawodowej. U studentów bowiem, jeszcze przed przystąpieniem do wykony-

wania zawodu, kształtują się pewne wyobrażenia o tym, jak powinien on być pełniony, czyli rozpoczyna się proces identyfikacji z zawodem (Chodkowska 2010, s. 54). To z jaką rolą zawodową oraz z jakimi sposobami jej odgrywania przyszli pedagodzy resocjalizacyjni utożsamiają się, zależy w dużej mierze właśnie od owych wyobrażeń – obrazu zawodu i roli pedagoga funkcjonującego w świadomości studentów. Identyfikowanie się studentów z określoną reprezentacją swojej przyszłej roli zawodowej determinuje natomiast rzeczywisty sposób ich późniejszego funkcjonowania zawodowego.

Ponadto, każdy przyszły czy początkujący pedagog resocjalizacyjny, oprócz określonych wyobrażeń, obaw i oczekiwań związanych z przyszłą rolą zawodową, posiada również wewnętrzną reprezentację własnej osoby. Zrozumienie, urealnienie i uzgodnienie tych obrazów („ja prywatnego” i „ja zawodowego”) pozwoli młodym pedagogom na wypracowanie bardziej spójnej i dojrzałej postawy zawodowej oraz umożliwi im bardziej efektywną „pracę sobą”.

Warto zatem przyjrzeć się bliżej, kształtującemu się w świadomości studentów resocjalizacji – przyszłych pedagogów resocjalizacyjnych, obrazowi roli zawodowej – jej osobowych i profesjonalnych aspektów.

W prezentowanym projekcie badawczym przyjęto, że osobowy wymiar roli tworzą m.in. cechy i właściwości, umiejętności interpersonalne oraz kompetencje zawodowe zarówno własne, jak i te posiadane – zdaniem studentów – przez rzeczywistych pedagogów resocjalizacyjnych, jednak z uwagi na obszerny materiał empiryczny analizie tych zmiennych poświęcono odrębne opracowanie (Karłyk-Ćwik 2011). Pozostałe elementy tworzące osobowy wymiar roli to: oczekiwania związane z zawodem, wyrażające się w motywach wyboru określonego zawodu, a także obawy związane z przyszłą pracą. Na profesjonalny wymiar roli składają się zaś: własna koncepcja resocjalizacji oraz związany z nią obraz właściwej postawy zawodowej pedagoga.

Problemy badawcze

W związku z powyższym sformułowano następujące pytania badawcze:

1. Jakimi motywami kierowali się studenci resocjalizacji dokonując wyboru zawodu pedagoga resocjalizacyjnego?
2. Jakie obawy związane z przyszłą pracą zawodową przeżywają studenci resocjalizacji?
3. Jaka koncepcja (wizja) resocjalizacji dominuje w świadomości badanych studentów?
4. Jaki jest obraz właściwej postawy zawodowej pedagoga resocjalizacyjnego w świadomości badanych osób?

Metoda i narzędzie badań

Materiał empiryczny zebrano metodą sondażu diagnostycznego z zastosowaniem kwestionariusza i poddano analizom ilościowym i jakościowym. Narzędzie badań stanowił autorski Kwestionariusz Percepcji Roli Zawodowej Pedagoga Resocjalizacyjnego.

Grupa badawcza

Badaniami objęto grupę 124 studentów III roku studiów I stopnia (licencjackich) na kierunku Pedagogika Specjalna, o specjalności Resocjalizacja, jednej z wrocławskich Uczelni Wyższych. Grupę badawczą stanowiło 106 kobiet i 18 mężczyzn w wieku od 20 do 48 lat, dla których średnia wieku wynosiła niespełna 25 lat.

Prezentacja wyników badań własnych

Osobowe aspekty roli zawodowej pedagoga resocjalizacyjnego

Motywy wyboru zawodu pedagoga resocjalizacyjnego

Oczekiwania stanowiące istotny element normatywnego wymiaru osobowego aspektu roli pedagoga resocjalizacyjnego wyrażają się między innymi w motywach wyboru tegoż zawodu. Aby określić, w jakim stopniu poszczególne motywy zdecydowały o wyborze tego rodzaju pracy, poproszono badanych studentów o dokonanie ich oceny na skali od 1 do 5, gdzie 1 – oznacza w najmniejszym stopniu, a 5 – w stopniu największym. Uszeregowane malejąco (ze względu na średnie arytmetyczne przypisanych ocen) motywy zawiera tabela 1.

Ujawniony w badaniach rozkład ocen sugeruje, że wybór zawodu pedagoga resocjalizacyjnego jest raczej świadomą decyzją, niż dziełem przypadku ($\bar{x}=1,895$) czy skutkiem presji osób (namowa bliskich – $\bar{x}=1,580$; tradycja rodzinna – $\bar{x}=1,475$) lub sytuacji życiowych ($\bar{x}=1,750$), co świadczy o przewadze motywacji wewnętrznej nad zewnętrzną.

W powyższym zestawieniu motywy „psychologiczne”, takie jak: rozwój osobisty ($\bar{x}=3,975$), zainteresowania ($\bar{x}=3,677$), zamiłowania ($\bar{x}=3,540$), potrzeba bycia ważnym i pomagania innym ($\bar{x}=3,669$), dominują nad „materialnymi”, m.in. atrakcyjne zarobki i dodatki ($\bar{x}=1,911$) czy duże możliwości zatrudnienia ($\bar{x}=1,862$).

Analiza motywów wyboru zawodu pokazuje zatem, że oczekiwania przyszłych pedagogów resocjalizacyjnych koncentrują się głównie wokół możliwości zaspokojenia własnych psychologicznych potrzeb, m.in. potrzeby samorozwoju oraz potrzeby uznania i akceptacji – bycia ważnym, potrzebnym. Oznacza to, że osoby decydujące się wykonywać w przyszłości ten trudny zawód

postrzegają go w sposób pozytywny i rozwojowy, jako źródło gratyfikacji i przestrzeń rozwoju osobistego. To nastawienie na czerpanie osobistych – psychologicznych korzyści przeważa nad motywami związanymi z możliwością wykorzystania w pracy zawodowej własnych zdolności i predyspozycji ($\bar{x}=3,451$) oraz przygotowania zawodowego ($\bar{x}=3,354$) w celu pomagania innym ($\bar{x}=3,669$). Zatem koncentracja badanych studentów na sobie (własnych potrzebach i samorozwoju) wydaje się być silniejszym predyktorem działań zawodowych niż koncentracja na wychowanku, jego potrzebach i rozwoju, tak jakby młodzi pedagodzy resocjalizacyjni bardziej nastawiali się na „branie” niż „dawanie” w swej pracy zawodowej.

Tabela 1. Motywy wyboru zawodu pedagoga resocjalizacyjnego

Miejsce w hierarchii	Motywy	\bar{x}
1.	Perspektywa rozwoju osobistego	3,975
2.	Własne zainteresowania (związane z problematyką niedostosowania i resocjalizacji)	3,677
3.	Chęć bycia potrzebnym i ważnym oraz pomagania innym	3,669
4.	Zamiłowanie do pracy z młodzieżą trudną	3,540
5.	Chęć zdobycia ciekawej i interesującej pracy	3,532
6.	Zdolności i predyspozycje do tego rodzaju pracy	3,451
7.	Podjęcie i/lub ukończenie studiów wyższych o specjalności Resocjalizacja oraz przygotowanie do pracy zawodowej uzyskane w ramach studiów	3,354
8.	Możliwość wpływania na innych, bycia autorytetem	3,056
9.	Wysoka pozycja społeczna, prestiż i szacunek	2,379
10.	Atrakcyjne zarobki i dodatki	1,911
11.	Przypadek	1,895
12.	Duże możliwości zatrudnienia, łatwość znalezienia pracy	1,862
13.	Konieczność życiowa i presja określonych sytuacji życiowych	1,750
14.	Namowa bliskiej osoby	1,580
15.	Tradycja rodzinna	1,475

Źródło: Opracowanie własne.

Tak wysokie osobiste (psychologiczne) oczekiwania związane z funkcjonowaniem w zawodzie, z jednej strony mogą silnie motywować do pracy w początkowym jej okresie, z drugiej zaś – zwiększają ryzyko rozczarowania, zniechęcenia i frustracji młodych pedagogów w wyniku konfrontacji z resocjalizacyjną rzeczywistością, w której konieczność ciągłego bycia „dla wychowanków i z wychowankami”, stała „dyspozycyjność czasowa i emocjonalna”, zmęczenie i przeciążenie

emocjonalne, presja czasu, natłok spraw i obowiązków mocno ograniczają możliwość „dbania o siebie”, zaspokajania własnych potrzeb oraz realizacji własnych dążeń i oczekiwań. Podobne „pesymistyczne” spostrzeżenie po analizie motywów wyboru zawodu pedagoga resocjalizacyjnego sformułował A. Węgliński (2000, s. 134), którego zdaniem: „dla dużej grupy pedagogów resocjalizacyjnych wzniosłe motywy, obecne przy podejmowaniu decyzji o zatrudnieniu się w roli wychowawcy młodzieży nieprzystosowanej społecznie, nie wytrzymują próby czasu i konfrontacji z bezpośrednią praktyką wychowawczą”.

Dzieje się tak, między innymi, z powodu pojawiającego się u niektórych początkujących pedagogów (zwłaszcza tych o wysokich i mało realistycznych oczekiwaniach) poczucia utraty kontroli nad sprzecznościami w układzie: oczekiwania własne podmiotu vs wymagania otoczenia (osobiste normy i ideały zawodowe a realne warunki pracy i wymagania otoczenia w środowisku zawodowym). Poczucie utraty kontroli jest związane z niskim poczuciem samoskuteczności (*self-efficacy*) (Bandura 1982, s. 122–147; Sęk 2000, s. 86–88). Zgeneralizowane, utrwalone niepowodzeniami przekonanie o niskiej skuteczności zaradczej ogranicza natomiast motywację do pracy i w konsekwencji hamuje aktywność zawodową. Bierność i/lub wycofanie uniemożliwiają realizację własnych oczekiwań pedagoga oraz ograniczają jego zdolność skutecznego radzenia sobie ze stresem, co w efekcie może prowadzić nie tylko do frustracji potrzeb, ale również do rozwoju zespołu wypalenia zawodowego.

Obawy związane z pracą zawodową pedagoga resocjalizacyjnego

Studenci resocjalizacji, wyobrażając sobie swoją przyszłą pracę zawodową poza fascynacją i ciekawością, doświadczają też różnych lęków i obaw związanych z tym, czy ich oczekiwania i nadzieje zostaną spełnione oraz czy podołają zawodowym obowiązkom. Obawy pedagogów resocjalizacyjnych mogą dotyczyć zarówno specyfiki ich przyszłej pracy (zawodu), np. duża odpowiedzialność, duże obciążenie emocjonalne i stres, wysokie wymagania i oczekiwania społeczne czy konieczność posiadania dużego zasobu wiedzy i wysokiego poziomu różnorodnych kompetencji, jak też relacji wychowawca – wychowanek/grupa wychowanków, w których mogą pojawiać się dylematy i obawy natury etycznej i metodycznej. Zestawienie uszeregowanych malejąco obaw zawiera tabela 2.

Jak wynika z poniższego zestawienia przyszli pedagogzy resocjalizacyjni najbardziej obawiają się: popełniania błędów wychowawczych ($\bar{x}=3,991$), odpowiedzialności za powierzone osoby i ich poprawę ($\bar{x}=3,951$) oraz zbyt dużego obciążenia emocjonalnego grożącego wypaleniem zawodowym ($\bar{x}=3,508$), czyli nieodzownych elementów ich pracy zawodowej, decydujących o jej wyjątkowości oraz trudności. Wydaje się więc, że przyszli pedagogzy resocjalizacyjni mają świadomość trudności i wymagań wpisanych w naturę wybranej przez nich pro-

fejsi. Dosyć oczywiste wydaje się również to, że respondenci najbardziej obawiają się tego, na co mają najmniejszy wpływ, co jest niejako odgórnie przypisane ich przyszłej roli zawodowej, a mianowicie: ryzyka, odpowiedzialności i stresu. Budzące największe obawy studentów właściwości zawodu pedagoga resocjalizacyjnego wydają się być również najbardziej kolizyjne w stosunku do ich oczekiwań: samorozwoju i zaspokajania ważnych psychologicznych potrzeb, mogą bowiem w znacznym stopniu ograniczyć możliwość realizacji tych osobistych pragnień.

Tabela 2. Obawy studentów resocjalizacji związane z ich przyszłą pracą zawodową

Miejsce w hierarchii	Obawy	\bar{x}
1.	Wysokie ryzyko popełnienia błędu wychowawczego	3,991
2.	Ciążąca na pedagogu odpowiedzialność za powierzone osoby i ich poprawę	3,951
3.	Duże obciążenie emocjonalne, ciągłe napięcie i stres grożące wypaleniem zawodowym	3,508
4.	Trudności ze znalezieniem pracy	3,427
5.	Trudne emocje związane z doświadczaniem agresji wychowanków	3,370
6.	Utrata kontroli nad grupą wychowawczą	3,346
7.	Niemожność stania się autorytetem dla wychowanków	3,298
8.	Niemожność nawiązania prawidłowego kontaktu emocjonalnego z podopiecznymi	3,266
9.	Niewystarczające przygotowanie zawodowe, poczucie braku kompetencji i wiedzy, szczególnie metodycznej	3,040
10.	Popadnięcie w rutynę i brak kreatywności	2,975
11.	Niemожność sprostania wymaganiom stawianym przez pracodawców, wychowanków, ich rodziców, społeczeństwo	2,967
12.	Niskie zarobki	2,935
13.	Niewielkie szanse na osiągnięcie sukcesu wychowawczego i doświadczenie satysfakcji	2,870
14.	Utrata kontroli nad sobą grożąca zastosowaniem przemocy wobec prowokującego wychowanka	2,790
15.	Negatywne nastawienie do wychowanków, patrzenie na nich przez pryzmat popełnionych przez nich czynów, niezdolność do okazywania im akceptacji i szacunku	2,395

Źródło: Opracowanie własne.

Dominująca w grupie badanych studentów obawa przed popełnianiem błędów wychowawczych z jednej strony może być interpretowana jako wyraz odpowiedzialności i troski o podopiecznych oraz chęć chronienia ich przed nega-

tywnymi konsekwencjami błędnych sposobów wywierania wpływu wychowawczego (por. Gurycka 1990), z drugiej zaś, jako wyraz dążenia do perfekcjonizmu i związany z nim lęk przed zachwianiem własnej samooceny. Taka obronna postawa może w znacznym stopniu utrudniać zrozumienie tego, że błędy są nieodzownym i cennym elementem pracy i rozwoju, a postrzeganie ich bardziej jako zagadek do rozwiązania niż źródeł zniechęcenia może dynamizować rozwój osobisty i zawodowy. Osoba skoncentrowana na obronie własnej samooceny jest raczej skłonna postrzegać błędy w kategoriach porażki, która wywołuje trudne emocje i niekorzystne zmiany w obrazie samego siebie (swoich kompetencji). Im bardziej osoba taka czuje się zagrożona w swej samoocenie, tym więcej przeżywa obaw i „negatywnych” emocji, co z kolei prowadzi do wzmocnienia postawy asekuracyjnej i usztywnienia się w schematycznych, „bezpiecznych” działaniach.

Pedagog, który obawia się popełnienia błędu, nie tylko nie podejmuje samodzielnych, innowacyjnych działań, ale przede wszystkim unika podejmowania ryzyka poznawczego – wyzwania związanego z perspektywą uczenia się czegoś nowego. Pedagog taki ogranicza się w swej pracy do stosowania wciąż tych samych, sprawdzonych sposobów oddziaływań, co skutkuje popadaniem w rutynę i automatyzm, a tym samym wyłączeniem refleksji w i nad własnym działaniem. Pedagog unikający za wszelką cenę błędów staje się więc bezrefleksyjny, sztywny, mało kreatywny, niezdolny do podejmowania ryzyka poznawczego (uczenia się) oraz ryzyka związanego z innowacyjnym działaniem, a w konsekwencji nieefektywny w swej pracy. W takiej sytuacji zwiększa się też ryzyko kolejnych porażek i oddala perspektywa wyrwania się z błędnego koła niepowodzeń. Bowiem to właśnie niedoskonałe działania, trudności i błędy są źródłem refleksji umożliwiającej modyfikację własnych działań. Zatem pedagog, który nie błądzi i nie poszukuje, nie jest w stanie funkcjonować w swym zawodzie jako „refleksyjny praktyk” (Schon 1983).

Obronna postawa pedagoga, oddalająca go od roli „refleksyjnego praktyka” oraz zmniejszająca jego skuteczność zawodową, może jednocześnie zwiększać ryzyko rozwoju wypalenia zawodowego, którego również w dużym stopniu obawiają się przyszli pedagogicy resocjalizacyjni. Koncentracja na identyfikowaniu i unikaniu sytuacji obciążonej ryzykiem błędu, którego popełnienie mogłoby zachwiać samooceną oraz zniweczyć dążenia do osiągnięcia perfekcji w zawodzie, wiąże się z dużym obciążeniem emocjonalnymi i znacznym uszczupleniem zasobów energetycznych jednostki. Z przeciążeniem, napięciem emocjonalnym i stresem, które zwiększają ryzyko wypalenia zawodowego, wiąże się również wysoko oceniana obawa przeżywania (w obliczu agresji wychowanków) trudnych emocji ($\bar{x}=3,370$), wśród których najtrudniejsza dla studentów wydaje się bezradność ($\bar{x}=3,024$), później złość ($\bar{x}=2,927$), na końcu zaś lęk ($\bar{x}=2,790$). Wypalaniu się sił i energii u pedagogów resocjalizacyjnych, oprócz nadmiernego obciążenia emo-

cjonalnego, sprzyja również ograniczenie aktywności własnej, uniemożliwiające skuteczne radzenie sobie ze stresem zawodowym oraz rozwijanie poczucia samo-skuteczności (Sęk 2000, s. 85–90).

Dalsze miejsca w analizowanym zestawieniu zajmują obawy związane głównie z metodycznymi aspektami kształtowania interakcji wychowawczych, m.in.: utrata kontroli nad grupą wychowawczą ($\bar{x}=3,346$), niemożność stania się autorytetem dla wychowanków ($\bar{x}=3,298$), niemożność nawiązania prawidłowego kontaktu z podopiecznymi ($\bar{x}=3,266$) czy popadnięcie w rutynę i brak kreatywności ($\bar{x}=2,975$), a także związane z nimi niewystarczające przygotowanie zawodowe, poczucie braku kompetencji i wiedzy, szczególnie metodycznej ($\bar{x}=3,040$). Najmniej wątpliwości i obaw budzą zaś kwestie związane z osobowym i etycznym aspektem funkcjonowania zawodowego przyszłych pedagogów resocjalizacyjnych, a mianowicie: negatywne nastawienie do wychowanków skutkujące niezdolnością do okazywania im szacunku i akceptacji ($\bar{x}=2,395$) oraz przyzwolenie na stosowanie przemocy wobec wychowanków stanowiące konsekwencję utraty kontroli nad sobą ($\bar{x}=2,790$), co wskazuje na respektowanie przez badanych studentów zasad psychologii humanistycznej i sugerować może ich gotowość do humanizowania relacji z podopiecznymi.

Reasumując, analiza osobowych aspektów roli zawodowej pedagoga resocjalizacyjnego ujawniła, że studenci przygotowujący się do wykonywania tego zawodu mają wysokie i nie do końca realistyczne oczekiwania dotyczące głównie możliwości zaspokojenia w pracy resocjalizacyjnej własnych potrzeb psychologicznych. Idealistyczny obraz swojej przyszłej roli zawodowej ujawniła również, zamieszczona w odrębnym opracowaniu, analiza opinii badanych studentów na temat pozostałych osobowych aspektów roli pedagogów resocjalizacyjnych, czyli cech i właściwości, umiejętności interpersonalnych i kompetencji zawodowych tych osób (Karłyk-Ćwik 2011). Podobnie, analiza obaw studentów dotyczących przyszłego zawodu potwierdza ich skłonność do idealizmu przejawiającą się w przyjęciu mało racjonalnej, sztywnej i obronnej postawy ukierunkowanej na obniżanie poziomu napięcia emocjonalnego i lęku przed zachwianiem samooceny. Idealizm i perfekcjonizm badanych studentów wyraża się głównie w ich obawach dotyczących możliwości popełnienia błędu w pracy zawodowej.

Idealistyczne wyobrażenia na temat przyszłego zawodu i roli zawodowej oraz związane z nimi wysokie wymagania i oczekiwania wywołują u studentów lęk przed niemożnością spełnienia tych oczekiwań i wpisania się w rolę „idealnego” pedagoga resocjalizacyjnego. Z tego względu niepewność, odpowiedzialność, stres oraz ryzyko niepowodzeń i błędów, stanowiące czynniki wpisane w zawód pedagoga resocjalizacyjnego i wynikające z jego natury, przez przyszłych pedagogów postrzegane są jako zagrożenie nie tylko posiadanej przez nich poznawczej reprezentacji roli i zawodu pedagoga resocjalizacyjnego, ale również ich samo-

oceny. Postrzeżenie istotnych czynników decydujących o specyfice omawianego zawodu w kategorii zagrożeń skłaniać może badanych studentów do przyjęcia w przyszłości asekuracyjnej, mało elastycznej, mało refleksyjnej i zachowawczej postawy zawodowej. Nadmienić warto, że taka właśnie asekuracyjna i zachowawcza postawa, wyrażająca się w podejmowaniu zrutynizowanych, odtwórczych i schematycznych działań, niechęci do wprowadzania innowacji i zmian oraz braku kreatywności i gotowości do podejmowania ryzyka poznawczego, wyłania się również z analizy funkcjonowania zawodowego czynnych zawodowo wychowawców resocjalizacyjnych (Karłyk-Ćwik 2009).

Postawa obronna, nastawiona na unikanie ryzyka popełnienia błędu, wiąże się ze znacznym ograniczeniem własnej, samodzielnej aktywności zawodowej pedagoga, co wprawdzie chroni przed niepowodzeniami, ale jednocześnie uniemożliwia odniesienie sukcesu, radzenie sobie ze stresem, uczenie się oraz wzmacnianie poczucia własnej skuteczności, zwiększając w efekcie ryzyko wypalenia zawodowego.

Profesjonalne aspekty roli zawodowej pedagoga resocjalizacyjnego

Koncepcja resocjalizacji dominująca w przekonaniach studentów resocjalizacji

Istotnym elementem koncepcji roli jest również podejście do resocjalizacji, czyli posiadana wizja, własna, prywatna koncepcja resocjalizacji funkcjonująca w świadomości przyszłych pedagogów, która będzie nie tylko kształtowała ich nastawienie do pracy zawodowej, ale również determinowała sposób jej wykonywania.

Ocenie studentów (w skali od 1 do 5) poddano dziewięć różnych sposobów rozumienia (definiowania) resocjalizacji, które odzwierciedlają trzy podejścia do analizowanej idei (na etapie prezentowanych tu pilotażowych badań opracowane jedynie na podstawie teorii, w przyszłości wymagają jednak weryfikacji poprzez zastosowanie analizy czynnikowej), a mianowicie: podejście realistyczne (racjonalne), idealistyczne (nierealistyczne, idealizujące) oraz dewaluujące (deprecjonujące). Zestawienie średnich ocen przypisanych przez studentów zawiera tabela 3.

Jak wynika z poniższego zestawienia również w zakresie rozumienia istoty i sensu resocjalizacji badani studenci ujawniają silną tendencję do idealizacji ($\bar{x}=4,005$). W ich własnych, prywatnych koncepcjach resocjalizacji dominuje bowiem postrzeżenie jej w kategoriach szansy na lepsze życie ($\bar{x}=4,258$), powołania i misji ($\bar{x}=3,927$) oraz służby dla dobra człowieka ($\bar{x}=3,830$), co sugeruje, że przyszli pedagodzy resocjalizacyjni mają skłonność do przeceniania własnych możliwości (wpływania na życie innych osób) i znaczenia swojej roli zawodowej (szlachetnej misji wymagającej szczególnego powołania) oraz do mało realistycznego postrze-

gania istoty i celu procesu resocjalizacji. Wzniosłe cele formułowane w kategoriach „dobra człowieka” i „lepszego życia” trudno poddają się operacjonalizacji, co ogranicza możliwość ich efektywnej realizacji, a w konsekwencji zwiększa ryzyko porażki i lęk przed jej doświadczeniem, obniża poczucie własnej skuteczności oraz pogłębia frustrację pedagoga.

Tabela 3. Koncepcje resocjalizacji funkcjonujące w świadomości badanych studentów

Miejsce w hierarchii	Definicja/koncepcja resocjalizacji	\bar{x} określonej definicji	Podejście do resocjalizacji	\bar{x} podejścia do resocjalizacji
1.	Szansa na lepsze życie dla osób niedostosowanych	4,258	Idealizacja	4,005
2.	Powołanie i misja	3,927		
3.	Służba społeczna dla dobra człowieka	3,830		
4.	Sposób na ochronę społeczeństwa przed przestępcami	3,298	Racjonalizacja	3,074
5.	Wyraz sprawiedliwości społecznej	3,104		
6.	Wyzwanie, ciekawa „przygoda”	2,822		
7.	Słuszna i piękna, ale nierealna idea – utopia	2,629	Dewaluacja	2,101
8.	Po prostu praca zarobkowa	2,185		
9.	Strata czasu i pieniędzy	1,491		

Źródło: Opracowanie własne.

Dalsze pozycje w powyższym zestawieniu zajmują definicje resocjalizacji mieszczące się w podejściu realistycznym ($\bar{x}=3,074$), gdzie dominuje postrzeganie jej w kategoriach ochrony społeczeństwa ($\bar{x}=3,298$) i sprawiedliwości społecznej ($\bar{x}=3,104$). Najrzadziej zaś wśród kategorii pozytywnych pojawia się rozumienie resocjalizacji jako wyzwania i ciekawej „przygody” ($\bar{x}=2,822$), co wskazuje na, być może czasem, „zbyt poważne” traktowanie swojego przyszłego zawodu, mogące w konsekwencji utrudniać przyjęcie zdystansowanej i elastycznej, a także otwartej na nowości zmianę i ryzyko postawy zawodowej.

Definicje dewaluujące, podważające istotę i sens resocjalizacji, w świadomości badanych, pojawiają się najrzadziej ($\bar{x}=2,101$), co dodatkowo potwierdza wartość przypisywaną przez przyszłych pedagogów idei resocjalizacji.

Obraz postawy zawodowej pedagoga w świadomości studentów resocjalizacji

Z przekonaniem studentów dotyczącymi istoty i celu resocjalizacji związany jest obraz postawy zawodowej pedagogów resocjalizacyjnych, funkcjonujący w świadomości adeptów tego zawodu.

Uwzględniając interakcyjny charakter pracy pedagoga resocjalizacyjnego, na kontinuum emocjonalności, stanowiącej kluczowy element interakcyjnej postawy wychowawczej, wyróżniono dwa skrajne bieguny: zaangażowanie i dystans. Owa dychotomia doprowadziła do wyodrębnienia dwóch głównych typów postaw wychowawczych: postawy zaangażowanej i postawy zdystansowanej. Postawę zaangażowaną można scharakteryzować za pomocą następujących właściwości: gorące serce, otwarty (niezależny) umysł i niezłomny charakter (Nawroczyński 1968), postawa dystansu zakłada natomiast przewagę: mocnych nerwów, silnej ręki i chłodnego spojrzenia.

Średnie arytmetyczne ocen przypisanych przez studentów poszczególnym właściwościom postawy zawodowej pedagoga zawiera tabela 4.

Tabela 4. Właściwości postawy zawodowej pedagogów w ocenie badanych studentów

Miejsce w hierarchii	Właściwości postawy zawodowej	\bar{x} określonej właściwości	Typ postawy zawodowej	\bar{x} typu postawy
1.	Otwarty umysł	4,758	Zaangażowanie	4,069
3.	Niezłomny charakter	4,193		
4.	Gorące serce	3,258		
2.	Mocne nerwy	4,709	Dystans	3,660
5.	Chłodne spojrzenie	3,161		
6.	Silna ręka	3,112		

Źródło: Opracowanie własne.

Jak wynika z powyższej tabeli, w wyobrażeniach studentów resocjalizacji na temat przyszłego zawodu, postawa zaangażowana dominuje nad zdystansowaną. Postrzeganie postawy zawodowej pedagoga resocjalizacyjnego w kategoriach zaangażowania, nie zaś dystansu koresponduje z, wyłaniającym się z dotychczasowych analiz, idealistycznym obrazem pedagoga oraz istoty i celu resocjalizacji. Odnotować jednak należy, że dystans ($\bar{x}=3,660$) niewiele ustępuje zaangażowaniu ($\bar{x}=4,069$), a właściwość najwyższej punktowana w postawie dystansu, czyli „mocne nerwy” jest jedną z najwyższej ocenionych właściwości ($\bar{x}=4,709$) w całym zestawie. Określenie „mocne nerwy” odnosi się do pewnych emocjonalnych predyspozycji pedagoga, takich jak: opanowanie, samokontrola, odporność na stres, zdystansowanie czy wytrzymałość emocjonalna, i charakteryzuje emocjonalny wymiar (komponent) jego postawy zawodowej. Interesujące jest również to, że w przeciwieństwie do postawy zdystansowanej, w postawie opartej na zaangażowaniu właściwość określająca emocjonalny wymiar postawy, to jest „gorące serce” – była najniższej oceniana ($\bar{x}=3,258$). „Gorące serce” wyznaczające ideał pedagoga, również pedagoga specjalnego, przez wiele dziesięcioleci (od początku

istnienia pedeutologii), przez współczesnych (i przyszłych) pedagogów wydaje się więc być niedoceniane. Właściwości i predyspozycje osobowe pedagoga „składające się” na jego „gorące serce”, takie jak: miłość, dobroć, życzliwość, troska czy zaangażowanie (Grzegorzewska 1938, 1947, 1958; Kosakowski 2002; Okoń 1959), a współcześnie przede wszystkim empatia (Rogers 1987), w przekonaniach studentów resocjalizacji dotyczących ich przyszłej roli zawodowej, ustępują miejsca: otwartemu umysłowi ($\bar{x}=4,758$), mocnym nerwom ($\bar{x}=4,709$) i niezłomnemu charakterowi ($\bar{x}=4,193$). Zatem, choć postawa zaangażowana wciąż jeszcze (choć dystans jest niewielki) dominuje nad postawą zdystansowaną, to jednak w emocjonalnym wymiarze postawy zawodowej pedagogów obserwuje się swego rodzaju zdystansowanie i zubożenie – zaangażowane „gorące serce” wyparte zostało przez zdystansowane „mocne nerwy”.

Ujawnia to pewne istotne przesunięcia w hierarchii wartości i priorytetów w postrzeganiu roli współczesnego pedagoga resocjalizacyjnego, który jak się wydaje, w swej codziennej pracy koncentruje się bardziej na obronie przed zagrożeniem i stresem oraz na przetrwaniu niż na dzieleniu się sobą i swoją miłością, a co za tym idzie, uszlachetnianiu i rozwoju. Podobna tendencja związana z niedocenianiem wartości: życzliwości, troski, empatii i zaangażowania w postawie zawodowej pedagoga resocjalizacyjnego ujawnia się w samoocenie wychowawców zakładów poprawczych. Otóż: „pedagodzy sami od siebie oczekują kompetencji, elastyczności w działaniu, odporności na stres, stosunkowo rzadko zaś wymieniane przez pedagogów resocjalizacyjnych jest zaangażowanie emocjonalne. Po stronie pedagogów mniej jest zatem cech związanych z emocjonalną stroną tworzonej z wychowankiem relacji oraz nie pojawiają się oczekiwania dotyczące życzliwej postawy wobec podopiecznych. Wydaje się, że w samoocenie pedagogów brakuje tej odrobiny „ludzkich uczuć” (sympatii, życzliwości, wyrozumiałości, itp.) wobec podopiecznych, którzy, jak sami twierdzą, tego właśnie najbardziej potrzebują” (Karłyk-Ćwik 2009, s. 71). Pedagodzy resocjalizacyjni unikają zbytniego zaangażowania emocjonalnego oraz ujawniania ciepła w relacjach z podopiecznymi być może w obawie przed zranieniem, manipulacją i wykorzystaniem przez wychowanków. Okazywanie ciepłych uczuć kojarzyć się też może pedagogom, podobnie jak wychowankom, ze słabością, a ta – z ryzykiem utraty autorytetu w oczach podopiecznych. Wycofanie zaangażowania i „gorącego serca” z aktywności zawodowej stanowi również swoisty mechanizm obronny chroniący pedagogów przed zbyt dużym obciążeniem emocjonalnym i rozwojem syndromu wypalenia zawodowego. Zatem preferowanie przez przyszłych i obecnych pedagogów w postawie zawodowej „mocnych nerwów” i zepchnięcie na dalszy plan „gorącego serca” wskazuje na ich tendencję do przyjmowania postawy obronnej, która nie sprzyja rozwojowi osobistemu ani zawodowemu personelu resocjalizującego.

Reasumując, analiza profesjonalnych aspektów roli zawodowej pedagoga resocjalizacyjnego, podobnie jak analiza jej aspektów osobowych, ujawniła skłonność adeptów tego zawodu do idealizowania przyszłej profesji. Wyidealizowana wizja resocjalizacji w połączeniu z wysokimi wymaganiami wobec pedagogów, dotyczącymi zaangażowanej postawy, w przypadku części przyszłych pedagogów może doprowadzić do wzrostu ambicji zawodowych i pojawienia się silnej motywacji do pracy (do sprostania tym wymaganiom i udowodnienia sobie i innym, że można tego dokonać), może również w niektórych przypadkach „odstraszać” i zniechęcać studentów do podjęcia pracy w tym zawodzie, stanowiąc niejako naturalny czynnik selekcji. Takie rozumienie znaczenia wyidealizowanych wyobrażeń zawodowych może pomóc w wyjaśnieniu faktu, że spośród 124 przebadanych studentów – „idealistów”, jedynie 57 osób (46%) pod koniec edukacji zawodowej na studiach licencjackich jest zdecydowana na podjęcie pracy w zawodzie pedagoga resocjalizacyjnego, 48 osób (39%) nie wie czy będzie pracować w tym zawodzie, zaś 19 osób (15%) przyznaje, że nie chce wykonywać zawodu pedagoga resocjalizacyjnego.

Podsumowanie i wnioski

Przeprowadzone i zaprezentowane w niniejszym artykule badania własne rzucają pewne światło na proces identyfikacji zawodowej pedagogów resocjalizacyjnych, a tym samym pozwalają (przynajmniej częściowo) przewidywać sposób realizowania przez nich przyszłej roli zawodowej.

Otóż, w funkcjonującym w świadomości studentów resocjalizacji obrazie osobowych i profesjonalnych aspektów roli zawodowej pedagoga resocjalizacyjnego ujawniono następujące właściwości i tendencje:

- skłonność do idealizacji, ujawniającą się w formułowaniu zbyt wygórowanych i mało realistycznych oczekiwań wobec przyszłej pracy zawodowej oraz w nierealistycznym postrzeganiu zarówno osoby pedagoga, jak też koncepcji resocjalizacji, mogąca prowadzić do poczucia utraty kontroli nad sprzecznościami w układzie: oczekiwania własne podmiotu vs wymagania otoczenia, a co za tym idzie, do pojawienia się lęku, zniechęcenia i frustracji w wyniku bolesnej konfrontacji z rzeczywistością resocjalizacyjną;
- skłonność do perfekcjonizmu oraz przeceniania swojej roli w procesie resocjalizacji skutkująca formułowaniem nierealistycznych oczekiwań i celów zawodowych oraz zwiększająca ryzyko popełnienia błędu „eksponowania siebie” dominującego wśród czynnych zawodowo wychowawców resocjalizacyjnych (Karłyk-Ćwik 2009), wyrażająca się w silnej obawie przed popełnieniem błędów postrzeganych w kategoriach porażki mogącej zachwiać samooceną;

- postawa obronna (asekuracyjna) nastawiona na obronę samooceny i redukowaniu lęku, doprowadzająca w efekcie do wycofania się z samodzielnej, innowacyjnej i twórczej aktywności zawodowej oraz usztywnienia się w schematycznych, zrutynizowanych działaniach, co z kolei prowadzi do zaniku refleksyjności i gotowości do podejmowania ryzyka poznawczego (uczenia się), czyli do „niewydolności refleksyjnej” pedagoga (por. Klus-Stańska 2006), uniemożliwiając mu tym samym wpisanie się w rolę „refleksyjnego praktyka” (Schon 1983);
- niskie poczucie samoskuteczności wynikające z bierności i wycofania oraz niepowodzeń w realizacji nierealistycznych celów i prób sprostania zbyt wygórowanym wymaganiom własnym, zwiększające w efekcie ryzyko wypalenia zawodowego (Sęk 2000);
- skłonność do obronnego dystansowania emocjonalnego i zubożniania obserwowana w obrębie wciąż jeszcze zaangażowanej (choć przewaga zaangażowania nad dystansem jest niewielka) postawy zawodowej, przejawiająca się niedocenianiem roli „gorącego serca”, które w hierarchii niezbędnych cech i właściwości pedagoga resocjalizacyjnego ustępuje miejsca „mocnym nerwom”, co wskazuje na pewne jakościowe zmiany w obrazie „ideału pedagoga” (por. Grzegorzewska 1938, 1947, 1958).

Analizowane w niniejszym artykule wyobrażenia i przekonania studentów resocjalizacji na temat ich przyszłej profesji wydają się być bardzo zbliżone do obrazu, jaki wylania się z badań obecnych (czynnych zawodowo) pedagogów resocjalizacyjnych. Otóż, pracujący w zakładach poprawczych wychowawcy wykazują tendencje do idealizowania siebie i swojej roli (bardzo wysoko i niezgodnie z rzeczywistym obrazem oceniają własne kompetencje zawodowe oraz najczęściej popełniają błąd „eksponowania siebie”, „idealizacji” i „rygoryzmu” w interakcjach wychowawczych), a także do przyjmowania postawy obronnej, mało twórczej i mało refleksyjnej (podejmują zachowawcze, bezpieczne, rutynowe działania, nie wprowadzają innowacji i autorskich programów pracy, unikają ryzyka i zmian). Poza tym wydają się oni nie doceniać znaczenia zaangażowania, ciepła, troski, życzliwości i empatii w relacjach interpersonalnych, w których koncentrują się głównie na zadaniach, nie zaś na emocjach. Wszystko to sprawia że funkcjonują oni w swoim zawodzie raczej w roli „ekspertów” i „nadzorców” niż „empatycznych terapeutów” czy „refleksyjnych praktyków” (Karłyk-Ćwik 2009).

Podobieństwo funkcjonującego w świadomości studentów i rzeczywistego obrazu roli i zawodu pedagoga resocjalizacyjnego wydaje się oczywiste, bowiem wyobrażenia studentów kształtują się w oparciu o własne doświadczenia i obserwacje pracy rzeczywistych pedagogów (np. podczas praktyk zawodowych). Pomędzy tymi zmiennymi (wyobrażeniami studentów i rzeczywistym – obecnym i przyszłym – funkcjonowaniem pedagogów) występuje jednak nie jednokierunkowa zależność, ale sprzężenie zwrotne, co sugeruje występowanie również za-

leżności odwrotnej, zgodnie z którą to, jacy będą przyszli pedagodzy resocjalizacyjni, zależy w dużej mierze właśnie od posiadanych przez studentów przekonań i wyobrażeń stanowiących podstawę procesu ich identyfikacji zawodowej. Oznacza to, że pewne niekorzystne tendencje zaobserwowane w myśleniu studentów o ich roli i pracy zawodowej utrwalają się w procesie identyfikacji zawodowej i mogą ujawnić się podczas późniejszej działalności zawodowej, wpływając niekorzystnie na jej przebieg i efektywność. Obraz własnej osoby, w tym również „ja” powinnościowe, na które składają się wyobrażenia podmiotu o tym jaki powinien być z różnych punktów widzenia (np. roli zawodowej) (Wojciszke 1983), oddziałuje bowiem w różnorodny sposób na postępowanie jednostki. Ogólnie przyjmuje się, że jest on ważnym czynnikiem określającym natężenie motywacji (Reykowski 1970).

W związku z powyższym zasadny wydaje się postulat, że kształtowanie adekwatnych, realistycznych i pozytywnych wyobrażeń i przekonań o zawodzie pedagoga resocjalizacyjnego powinno stanowić istotny element kształcenia i przygotowania zawodowego tych pedagogów.

Uzyskany w prezentowanych badaniach obraz idealistycznych przekonań zawodowych funkcjonujących w świadomości przyszłych pedagogów resocjalizacyjnych jest również zgodny z wynikami wcześniejszych badań nad przekonaniami nauczycieli. Otóż, z badań przeprowadzonych na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych (Merchel 1993; Sęk 1992, s. 325–343) wiadomo, że u reprezentantów tej grupy zawodowej można stwierdzić silne przekonania życiowe z dominacją wartości idealistycznych. Podczas trudnej konfrontacji z rzeczywistością zawodową, siła przekonań może wzrosnąć i mogą one stać się nieracjonalne, zwłaszcza, że aksjomaty w odniesieniu do zawodu wykształcają się w toku doświadczeń wywołujących silne przeżycia emocjonalne (Epstein 1990, s. 11–32). Reprezentantów profesji społecznych może zatem charakteryzować stosunkowo wysoki perfekcjonizm, niska autonomia, niska tolerancja dla odmienności oraz nieakceptowanie dwuznaczności i zasady prawdopodobieństwa. Ponadto, osoby te mogą być nie dość racjonalne i refleksyjne, między innymi wskutek sztywnych i zhierarchizowanych przekonań, opatrzonych na dodatek dużym kwantyfikatorem, co zwiększa ich skłonność do wypalania się w pracy zawodowej. Niski poziom racjonalności i refleksyjności sprawiają, że w ich myśleniu, zwłaszcza u osób ze słabo wykształconym poczuciem własnej tożsamości i samoakceptacji, mogą pojawiać się irracjonalne przekonania o tym, że:

- trzeba być lubianym i szanowanym przez wszystkich za wszelkie poczynania;
- powinno się być maksymalnie kompetentnym we wszystkich sferach działalności;
- ludzie są niedoskonali, słabi, źli i zasługują na karę;
- katastrofalne jest, gdy rzeczywistość nie zgadza się z oczekiwaniami;

- ludzkie niepowodzenia mają swoją historię i zewnętrzne przyczyny;
- nie jest znany jedyny i doskonały sposób rozwiązywania wszystkich trudności i to jest straszne;
- powinno się bardzo silnie przeżywać problemy innych ludzi, gdy działamy na rzecz ich dobra;
- lepiej jest unikać trudności niż zmierzyć się z nimi.

Powyższe przekonania są bardzo skrajne, kategoryczne i nieracjonalne. Postępowanie według nich minimalizuje szanse na sukces, a zwiększa prawdopodobieństwo niepowodzenia i doznawania „negatywnych” uczuć (Sęk 2000, s. 90–91).

W wyzwoleniu się z owego „błędnego koła niepowodzeń” wzmacnianego nieracjonalnymi przekonaniem, wygórowanymi oczekiwaniami oraz lękiem przed popełnianiem błędów postrzeganych w kategorii porażki mogącej zachwiać samoocena pedagoga, pomóc może wypracowany przez D. Schona (1983) „teorem niekompletności”, zawierający następujące założenia:

- nie próbuj być perfekcyjny i kompletny w swych działaniach;
- nie obawiaj się dokonywać bieżących zmian w twym podejściu, czy też zmiany wcześniej wyrażonego zdania, po przemyśleniu sprawy;
- broń swej sprawy, przedstawiaj swe stanowisko tak jasno jak tylko potrafisz, ale łącz to z przyjmowaniem odmiennych stanowisk i możliwością korekcji twej koncepcji;
- nie wahaj się być niedoskonałym, niepełnym w sensie wyrażania tylko jednego z wielu stanowisk.

Uzupełnieniem dla teoremu niekompletności i możliwości pracy nad własnymi odczuciami są opracowane przez D. Schona (1983) heurystyki zachowań, mające pomóc w dojściu do modelu „refleksyjnego praktyka”:

- łącz obronę własnego stanowiska ze sprawdzaniem przekonań współ rozmówców;
- określ założenia (atrybucje), jakie czynisz względem problemu, powiedz jak do tego doszedłeś i pytaj wprost czy partner je uznaje;
- jeśli doświadczasz, przeżywasz jakiś dylemat, wyraż go publicznie, otwarcie (Filipowicz 2005).

Powyższe założenia, stanowiące efekt wieloletnich doświadczeń i badań D. Schona (1983) nad optymalizacją procesu rozwoju zawodowego, szczególnie w tzw. profesjach społecznych, są podstawą koncepcji „refleksyjnego praktyka”, która dostarcza cennych wskazówek profesjonalistom pragnącym łączyć efektywną pracę z własnym rozwojem.

Biorąc pod uwagę prezentowane w niniejszym artykule wyniki badań nad wyobrażeniami i przekonaniem studentów resocjalizacji dotyczącymi ich przyszłego zawodu, zasadne wydaje się stwierdzenie, że założenia koncepcji „refleksyjnego praktyka” powinny stanowić podstawę procesu kształcenia i przygotowania

zawodowego pedagogów resocjalizacyjnych, rozumianego jako wspomaganie harmonijnego, pełnego i adekwatnego rozwoju osobowych i profesjonalnych aspektów ich roli zawodowej, prowadzące do osiągnięcia dojrzałej, refleksyjnej i twórczej postawy osobistej i profesjonalnej (Kwaśnica 1994).

Bibliografia

- Bandura A. (1982), *Self-efficacy mechanism in human agency*, „American Psychologist”, 37
- Bednarski H. (1997), *Rola i pozycja społeczna nauczyciela*, [w:] *Ludzie, instytucje, idee. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi dr. hab. Januszowi Sztumskiemu*, red. J. Iwanek, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice
- Chodkowska M. (red) (2010), *Młodzież wobec moralności w zawodach kreujących sferę publiczną*, Wydawnictwo UMCS, Lublin
- Epstein S. (1990), *Wartości z perspektywy poznawczo-przeżyciowej teorii „ja”*, [w:] *Indywidualne i społeczne wyznaczniki wartościowania*, red. J. Reykowski, N. Eisenberg, E. Staub, Ossolineum, Wrocław
- Filipowicz G. (2005), *Refleksyjny praktyk. Refleksje nad rozwojem zawodowym w oparciu o model „refleksyjnego praktyka”*, <http://kadry.nf.pl/Artykul/6234/Refleksyjny-praktyk>; 01.03.2011
- Grzegorzewska M. (1938), *Znaczenie wychowawcze osobowości nauczyciela*, „Chowanna”, nr 5
- Grzegorzewska M. (1947), *Listy do Młodego Nauczyciela*, t. 1, Warszawa
- Grzegorzewska M. (1958), *Listy do Młodego Nauczyciela*, t. 2, Warszawa
- Gurycka A. (1990), *Błąd w wychowaniu*, Wydawnictwo WSiP, Warszawa
- Karłyk-Ćwik A. (2009), *Kompetencje zawodowe pedagogów w pracy z nieletnimi agresorami*, Wydawnictwo Ekonomiczne „Akapit”, Toruń
- Karłyk-Ćwik A. (2011), *Pedagog resocjalizacyjny jako refleksyjny praktyk w opinii studentów resocjalizacji*, niepublikowany tekst referatu (w przygotowaniu do druku) wygłoszonego podczas Międzynarodowej Konferencji Naukowej, pt. *Kształcenie nauczycieli – modele i tendencje*, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie, Kraków–Dobczyce
- Klus-Stańska D. (2006), *Doświadczenia pedagogiczne nauczycieli jako źródło ich niezdolności do refleksji nad własną aktywnością zawodową*, [w:] *Sapientia et adiumentum. W trosce o rozwój innych. Studia dedykowane Profesorowi Zbigniewowi Kwiecińskiemu*, red. J. Michalski, Wydawnictwo UWM, Olsztyn
- Kosakowski Cz. (2002), *Pedagog specjalny – między tradycją a dniem dzisiejszym*, [w:] *Nauczyciel szkoły specjalnej*, red. J. Michalski, Wydawnictwo APS im. M. Grzegorzewskiej, Warszawa
- Kutrowska B. (2008), *Spojrzenie na rolę nauczyciela z perspektywy różnych oczekiwań społecznych*, [w:] *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli*, red. P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.
- Kwaśnica R. (1994), *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*, Wrocławska Oficyna Nauczycielska, Wrocław
- Machel H., Lenczewska H. (2003), *Resocjalizacja młodzieży w warunkach izolacji społecznej – idea, możliwości i perspektywy*, [w:] *Zjawiskowe formy patologii społecznych oraz profilaktyka i resocjalizacja młodzieży*, red. T. Sołtysiak, J. Sudar-Malukiewicz, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz

- Machel H. (2006), *Perspektywy resocjalizacji penitencjarnej w świetle niektórych badań naukowych i obecnej sytuacji społeczno-ekonomicznej kraju*, [w:] *Optymalizacja oddziaływań resocjalizacyjnych w Polsce i w niektórych krajach europejskich*, red. F. Kozaczuk, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów
- Merchel K. (1993), *Wybrane poznawczo-motywacyjne uwarunkowania procesu wypalenia zawodowego u nauczycieli*, niepublikowana praca magisterska, UAM, Poznań
- Nawroczyński B. (1968), *O wychowaniu i wychowawcach. Dwanaście studiów pedagogicznych*, Warszawa
- Okoń W. (1959), *Problem osobowości nauczyciela*, [w:] *Osobowość nauczyciela*, oprac. W. Okoń, Warszawa
- Reykowski J. (1970), *Obraz własnej osoby jako mechanizm regulujący postępowanie*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3
- Rogers C.R. (1987), *Zasady podejścia skoncentrowanego na osobie*, „Colloquia Communia”, nr 1–2
- Schon D.A. (1983), *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, Basic Books, London
- Sęk H. (1992), *Perceived Social Support and Competence in Coping with Stress and Teacher Burnout*, [w:] *Reading in Health and Preventive Psychology*, red. H. Sęk, Wydawnictwo Edytor, Poznań–Toruń
- Sęk H. (red.) (2000), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, Wydawnictwo PWN, Warszawa
- Szacka B. (2003), *Wprowadzenie do socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa
- Węgliński A. (2000), *Mikrosystemy wychowawcze w resocjalizacji nieletnich. Analiza pedagogiczna*, Wydawnictwo UMCS, Lublin
- Wojciszke B. (1983), *Struktura „ja”, a wartości osobiste i zachowaniowe*, *Przegląd Psychologiczny*, nr 1

Social rehabilitation Staff – personal and professional aspects of role in perception of social rehabilitation students (Summary)

The author introduces the article exposing the thesis of crisis in the area of polish social rehabilitation. In the author's opinion the crisis is to some extent rooted in the quality of the staff. The text presents the results of the research with the usage of sounding method, particularly the author's Questionnaire of Perception of Professional Role of Social Rehabilitation Staff. The author presents the motives to choose the profession as well as the fear of exercise the profession. The motives are mainly connected with satisfaction of one's psychological needs, i.e. self –development, the need of affiliation and acceptance. The most bothering things articulated by respondents were the fear of educational incorrectness, emotional overstrain and overburning.

Wiesław Nynca

Nacisk, przymus, przemoc, a wychowanie resocjalizujące. Spór semantyczny czy ideologiczny?

Liberalizm, swoboda, dyscyplinowanie, karanie... Gdzie na tym kontinuum odnajdziemy proces pierwotnego i wtórnego wychowania? Któremu biegunowi mu bliżej? Spór wydaje się pozornie błahy i banalny. Czy jednak tak jest naprawdę? W przypadku pierwszego pytanego elementu o wychowanie pierwotne eksplanacja wydaje się być nieco prostsza. Skupiając się na kreatywnym rozwoju jednostki, nie hamowaniu jej w procesie rozwoju poznawczego, a jednocześnie zabiegając o budowanie prawidłowego fundamentu emocjonalnego, bezsprzecznie wskażemy na adekwatność kierunku opartego na optymalnie demokratycznym modelu oddziaływań. Powinien on zmierzać do możliwie pełnej, acz rozsądkowej liberalizacji postaw opiekuna-wychowawcy, a co więcej, swoje pole do działania znajdują tu i zwolennicy antypedagogiki. Można by się pokusić o polemikę i w tym obszarze, zwłaszcza, kiedy obserwuje się występujące zjawiska w skupiających populacje podmiotu oddziaływań, którymi są przede wszystkim szkoły. Na dowód świadczą o tym badania chociażby E. Karcz, która wskazuje, że 61,7% badanych dzieci oraz 31,5% nauczycieli uważają szkołę za miejsce niebezpieczne (Karcz 2000). Niepokojące, zweryfikowane naukowo przez H. Sęk informacje, podaje również B. Śliwerski, wskazując, że 33% nauczycieli uważa szkołę za miejsce, gdzie brakuje przyjaźni i szczerości i aż 25% z nich wskazuje na obojętność tej grupy zawodowej (Śliwerski 2004).

Nieodosobnionymi przypadkami są opisywane w mediach zjawiska nieporadności wychowawczej grona pedagogicznego wobec uczniów stwarzających poważne trudności wychowawcze. Ich postaciami są już nie tylko drobne problemy, ale takie świadczące o postępującej degeneracji jednostki i eskalacji form niedostosowania społecznego pod postaciami chociażby brutalnych pobic, znęcania się nad rówieśnikami oraz nauczycielami, czy w końcu pojawiania się przemocy seksualnej, a nawet zabójstw.

Powyższa egzemplifikacja poddaje pod wątpliwość słusność szeroko głoszonej w literaturze przedmiotu humanizacji oddziaływań wobec małoletnich i dostarczaniu im pełni swobody w zakresie ich rozwoju. Z uwagi na obszerność tematu i mimo wszystko braku doświadczenia autora w obszarze występowania tego typu zjawisk w warunkach szkół masowych, w niniejszym artykule skupię się na wskazywanych w temacie artykułu elementach i ich opisie, odnosząc się do środowiska zamkniętego, w którym realizuje się proces wtórnego już wychowania, tj. resocjalizacji nieletnich.

Wieloletnie doświadczenie empiryczne w pracy z nieletnimi nieprzystosowanymi społecznie pozwoliło autorowi na obserwację, a następnie weryfikację ewolucji zmian w kontekście podejścia do osób poddanych procesowi wychowania. Owa ewolucja dotyczy przede wszystkim modelu pracy, jaki towarzyszy stosunkom i relacjom pomiędzy osobą wychowującą a wychowywaną.

W literaturze odnajdujemy trzy podstawowe sposoby oddziaływania na dziecko, tj.:

- liberalny,
- autokratyczny,
- demokratyczny.

Ich występowanie zależy *stricte* od modelu zarządzania w grupie przez jego lidera, tj. wychowawcę, które jest niczym innym jak planowaniem, organizowaniem oraz kontrolowaniem działalności w grupie (Czapów, Jedleński 1962). Te czynności z kolei określają stopień, z jednej strony nacisku i przymusu ze strony pedagoga, a z drugiej – stopień swobody wychowanka.

W kierowaniu autokratycznym dominuje przede wszystkim zależność zewnętrzna, która jest wyrażana poprzez rozkaz i arbitralną decyzję, a osoby kierowane nie mają na nie wpływu (*tamże*). Cechą charakterystyczną tego modelu jest skoncentrowanie władzy w jednych rękach oraz zdecydowany podział na kierujących oraz podwładnych (Górski 1985).

W tak prowadzonej grupie podział obowiązków następuje po ich wyznaczeniu przez przełożonego. Z kolei do obowiązków podwładnego należy ich bezwzględne wykonanie. Nie ma tam miejsca na polemikę nad zasadnością wyznaczonych prac czy próbą kompromisowych rozwiązań. Komendy i polecenia są jasne, wyczerpujące, wyrażane w sposób nakazowy. Zaletą tego modelu pracy jest jasność, klarowność oraz przejrzystość. Relacje są zrozumiałe. Odpowiedzialność spoczywa wyłącznie na kierowniku, do którego należy pełen zakres władzy. Stosowany jest w instytucjach totalnych, gdzie władza zależy od stopnia, np. wojskowego lub służby więziennej.

Wadami polityki autokratycznej jest przede wszystkim nie liczenie się z potrzebami jednostki. Priorytetem jest założony cel, który uświęca środki.

Kolejny, liberalny styl wychowania polega na pozostawieniu całkowitej swobody członkom grupy w zakresie decyzyjności i funkcjonowania. Tym samym stanowi zaprzeczenie kierowania. W takim modelu informacje i zalecenia od kierownika otrzymuje się na wyłączną prośbę samego zainteresowanego. Podstawowa zaleta korzystania z liberalnej formy wychowania polega na braniu odpowiedzialności przez jednostkę za swoje działania. Powinna przy tym dążyć do ukształtowania najwyższych form samodzielności. Jako wadę liberalizmu w wychowaniu można określić praktycznie nieobecność wychowawcy, co jest szczególnie niebezpieczne przy pracy z młodzieżą nieprzystosowaną społecznie, która już z definicji nie powinna pozostawać bez chociażby funkcji kontrolnej.

Ostatnim modelem wychowania jest styl demokratyczny. Cechuje go ważność wszystkich członków grupy, ich współpraca oraz współdziałanie zarówno w kwestiach organizacyjnych, jak i decyzyjnych. Rolą kierownika demokratycznego jest przedstawianie grupie sugestii, możliwości rozwiązań, zaś ta ma możliwość wyrażenia swojego zdania, a tym samym akceptacji bądź odrzucenia stanowiska zarządcy. Interesem kierownika jest interes całej grupy. Wszelkie jego działania opierają się na perswazji, dyskusji, polemice. Członkowie, łącznie z liderem formalnym, liczą się ze swoim zdaniem i wspólnie dochodzą do konsensusu.

Członkowie grupy prowadzonej w sposób demokratyczny prezentują pozytywny stosunek do wychowawcy i dążą do podtrzymywania z nim interakcji. Poza tym w optymalnym stopniu akceptują normy wewnętrzne, bo są ich autorami. Najważniejszym chyba jednak atutem wychowania demokratycznego jest dążenie do zaspokojenia i liczenie się z potrzebami jednostki. W tym modelu w wychowankach nie narasta poczucie buntu i krzywdy. Mają oni świadomość poczucia bycia ważnymi, a jednocześnie nie pozostawionymi samym sobie – bez zainteresowania i uwagi.

Po przytoczonej analizie nie trudno wybrać najbardziej pożądaną formę kierowania grupą, czy sposób wpływania na swoich podopiecznych. Kiedy jednak mimo najszczerszych chęci i silnych przekonań co do słuszności demokratycznej formy współdziałania, nie przynosi ona zamierzonych efektów. Jej wychowankowie zamiast wykreowania nowej tożsamości ulegają demoralizującemu wpływowi degeneracyjnej wolności prowadzącej do anarchii i zubożenia. Ich zachowanie w poczuciu bezkarności ulega rozzuchwaleniu. A co najgorsze – obserwowane formy zachowań zaczynają się rozprzestrzeniać początkowo na inne jednostki, a później w ramach modelowania i grupy. Co wówczas należy zrobić? Czy stosowana polityka demokratyczna powinna ustąpić miejsca działaniom autorytarnym? Jeśli tak, to w jakim stopniu? Czy zważając na skutki nie będzie już za późno? A może inna, nie idealistyczna, i racjonalnie z goła nie utopijna polityka stosowana od początku, pozwoliłaby wykluczyć wydarzenia nadzwyczajne, jakimi mogą być bunty, ucieczki, ataki?

Próby wyjaśnienia relacji przemoc-wychowanie dokonał w swoim podręczniku Z. Kosyrz (2005). Wskazuje tam na analogiczną trudność określenia nie tylko samej relacji, ale również znaczenia tych dwóch terminów. Sam fakt współistnienia obydwu pozostaje jednak *a priori*. Dowodem na to, że polemika nad zagadnieniem przemocy – również w wychowaniu – nie jest nietaktem, wskazuje chociażby jej ciągła aktualność i ponadczasowe ramy zapoczątkowane już od Sokratesa, a skończywszy na współczesnych przedstawicielach i twórcach teorii psychologicznych.

Cóż innego tak nas pociąga jak nie antynomie popędów ludzkich, jak mówi starożytna doktryna – *neikos kai philia*, czy innej – *libido versus tanatos*. Owy obszar, zwłaszcza wzajemnych związków pozostaje permanentnie empirycznie niewyjaśniony, a tym samym stanowi wciąż żywe wyzwanie dla jego, co rusz to nowych odkrywców...

Jednak rozważania dotyczące zjawisk wprowadzania do wychowania chociażby elementów przymusu i nacisku są odbierane zazwyczaj jednoznacznie. Wiąże się z nimi negatywne konotacje znaczeniowe dążące do uogólnienia związanego z przemocą. W związku z tym, chcąc się temu zjawisku przyjrzeć bliżej, należy oprzeć się towarzyszącym obciążeniom emocjonalnym, jakie w nas wywierają, a skupić na samej semantyce i relacjach formy znaku językowego co do jego treści. Nie traktować ich jako zjawisk antynomicznych procesu wychowania, a wręcz spróbować wykorzystać ich określone funkcje jako pomocne.

Według I. Pospiszyl przemocą nazwiemy wszelkie nieprzypadkowe akty wykorzystujące przewagę sprawcy, które godzą w osobistą wolność jednostki, przyczyniają się do jej fizycznej lub psychicznej szkody i wykraczają poza społeczne normy wzajemnych kontaktów, albo też wszelkie akty udręczenia i okrucieństwa (Pospiszyl 2008). Przemoc może wynikać z utraty kontroli nad agresywnym zachowaniem, z kompulsywnej potrzeby kontroli, z poczucia bezradności, z poczucia siły, a także być zachowaniem planowanym lub impulsywnym, bądź być efektem ignorancji sprawcy (*tamże*).

Najogólniejszy podział stosowanej przemocy – rozumianej jako atak na inną osobę, określa jej charakter rozgraniczany na fizyczny i psychiczny. Ten pierwszy następuje przy użyciu siły (np. pobicie, zgwałcenie, tymczasowe aresztowanie, pozbawienie wolności), natomiast drugi – przy użyciu komunikacji interpersonalnej (np. groźby, inwektywy, molestowanie psychiczne).

Celowo, próbując skłonić Czytelnika do refleksji, podałem przykłady pozbawienia wolności – jako wyraźnej sytuacji zawierającej element przemocy, a służącej naprawie funkcjonowania społecznego jednostki. Wymieniony przypadek nie stanowi przejawu przemocy, bo jak piszą znawcy problematyki, przemocą jest nawet najmniejsze działanie sprawcy zaspokajające jego potrzeby kosztem ofiary, jak chociażby pospolite spisywanie jednego ucznia

od drugiego podczas klasówki, czy uniesienie głosu przez nauczyciela w trakcie lekcji...

Przymusem z kolei nazwiemy takie działanie, które wywiera nacisk na inną osobę.

Przyjmując taką definicję zjawiska przymusu i nacisku, czyż nie można stwierdzić o przemocowej formie wychowania, które w warunkach zakładów dla nieletnich – bo o nich mowa w niniejszym artykule – jest niczym innym jak naciskiem na zmianę osobowości wychowanka, jego manipulacją podjętą w celu zmiany jego wadliwych postaw.

Podążając dalej – czyż poza działaniem na osobę wychowanka samo umieszczenie go, wbrew jego woli, w placówce wychowawczej czy poprawczej, nie jest wyrazistym aktem przemocy? Jaki ma z kolei charakter owa instytucja, w jakiej się znalazł? Goffman wymienia szereg zbieżnych właściwości wskazujących na totalny charakter tego typu zakładów, co potęguje wymiar stosowanej przemocy (Meighan 1993):

1. Wszystkie aspekty życia toczą się w tym samym miejscu i są kontrolowane przez jedną, tę samą, władzę.
2. Każda faza jakiegoś działania jest przeprowadzana w bezpośredniej obecności innych osób, wszystkich traktuje się jednakowo i wymaga od nich wykonywania wspólnie tych samych czynności.
3. Codzienne zajęcia mają swój ścisły rozkład, według którego bezpośrednio po jednym typie zajęć następuje drugi, wszystko w ustalonym wcześniej czasie.
4. Kolejność czynności jest narzucana przez system jawnie sformułowanych, formalnych rozporządzeń oraz przez zespół urzędników, których zadaniem jest nadzór.
5. Różne czynności i działania łączone są ze sobą w jednym, racjonalnym planie, który ma za zadanie wypełnianie oficjalnych zadań i celów instytucji.
6. Istnieje zasadniczy rozdział między ogromną grupą rządzonych, czyli pensjonariuszy danej instytucji a małą grupką nadzorców.
7. Każda z tych grup jest skłonna wyobrażać sobie drugą grupę w kategoriach wąskich, pełnych wrogości, stereotypów.
8. Członkowie kadry (personel) skłonni są uważać się za nadrzędnych i pełnych prawości, natomiast pensjonariuszy – za gorszych, godnych potępienia i winnych.
9. Ruchliwość społeczna między tymi dwoma grupami jest bardzo ograniczona: dystans społeczny jest bardzo duży i formalnie zalecany.
10. Przepływ informacji do pensjonariuszy (np. o planach personelu) jest ograniczony; pensjonariusze nie biorą udziału w podejmowaniu decyzji o swoim losie.
11. Bódcze skłaniające do pracy mają niewielkie znaczenie poza instytucją.
12. Grupy mają jedynie oficjalne miejsca kontaktu ze sobą.

13. Istnieje bariera między pensjonariuszami a światem zewnętrznym.
14. Pensjonariuszy pozbawia się podstawowych praw.
15. Pensjonariusze wyżsi rangą mają więcej władzy niż niscy rangą członkowie nadzoru.
16. Od pensjonariuszy oczekuje się, aby przyswoili sobie normy personelu.

Analizując dalsze przykłady stosowania różnorodnych form przemocy wobec nieletnich rozpatrzeć należy sytuacje, w jakich dochodzi do prawnego akceptowania tego typu zjawisk.

Są nimi zapewne stosowane, a regulowane aktem prawnym w zakładach dla nieletnich, następujące środki przymusu bezpośredniego¹:

- założenie kaftana bezpieczeństwa bądź pasów obezwładniających,
- umieszczenie w izbie izolacyjnej,
- zastosowanie siły fizycznej.

Ustawodawca wyraźnie określa, jakie sytuacje zezwalają czy też wymagają ich zastosowania w celu przeciwdziałania²:

- usiłowaniu targnięcia się nieletniego na życie lub zdrowie własne, albo innej osoby,
- nawoływaniu do buntu,
- zbiorowej ucieczce,
- niszczeniu mienia powodującego poważne zakłócenie porządku,
- samowolnemu opuszczaniu przez nieletniego zakładu poprawczego, schroniska dla nieletnich, placówki opiekuńczo-wychowawczej, ośrodka szkolno-wychowawczego,
- w celu doprowadzenia nieletniego do takiego zakładu, placówki lub ośrodka.

W kolejnym akcie prawnym z kolei, opisane jest, na czym ma polegać zastosowanie poszczególnych środków³:

- użycie siły fizycznej polega na doraźnym, krótkotrwałym, ręcznym obezwładnieniu nieletniego,
- użycie pasa obezwładniającego lub kaftana bezpieczeństwa polega na ograniczeniu swobody ruchów przez częściowe unieruchomienie nieletniego,
- umieszczenie w izbie izolacyjnej polega na odosobnieniu nieletniego w pomieszczeniu dźwiękochłonnym, ogrzany i oświetlony, którego wyposażenie stanowią przymocowane do podłogi: stół, krzesło i łóżko.

¹ Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich (Dz.U. Nr 35, poz. 228 ze zm.).

² Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich (Dz.U. Nr 35, poz. 228 ze zm.).

³ Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 1 lutego 2005 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu użycia środków przymusu bezpośredniego wobec nieletnich umieszczonych w zakładach poprawczych, schroniskach dla nieletnich, młodzieżowych ośrodkach wychowawczych i młodzieżowych ośrodkach socjoterapii (Dz.U. Nr 25, poz. 203).

Humanitarnym wyjaśnieniem zastosowanych okoliczności związanych ze stosowaniem środków przymusu jest § 3, pkt. 1 UPN, który stanowi, że ich zastosowanie nie może zmierzać do poniżenia lub upokorzenia nieletniego⁴. Cel bez wątpienia słuszny i pożądany, jednak praktyczny wymiar zaistnienia takiej sytuacji w percepcji wychowanka daleki od zakładanego. Jak inaczej czuje się wychowanek zmuszony siłą do podporządkowania się, jak nie upokorzony, słaby, bezradny?

Pobyty nieletniego w placówce resocjalizacyjnej zobowiązuje go do określonej aktywności oraz uczestnictwa w organizowanych zajęciach. W zależności od zaangażowania kadry pedagogicznej oferta tego typu zajęć może stanowić całkiem ciekawą alternatywę dla obecnej często nudy i bezczynności. Większość wychowanków przyjmuje ją z zadowoleniem, ale zdarzają się i tacy, którzy nie są nią zainteresowani, a skupieniu raczej na pasywnym charakterze pobytu w jednostce korekcyjnej. Tym samym, w zależności od swojej nieformalnej pozycji w grupie rówieśniczej, dezorganizują funkcjonowanie całej społeczności. W celu zapobieżenia takim sytuacjom wychowawca stosuje sankcje, aby mimo wszystko zmotywować opornego wychowanek do współpracy. Stosuje ku temu nacisk – początkowo przez przekonywanie i doradzanie wychowawcze, a w razie nieskuteczności tej antropotechnicznej formy oddziaływania przechodzi na typowe behawioralne działania dyscyplinujące, tj. stosowanie wzmocnień negatywnych – odpowiedników nieoprawnej wobec nieletnich nomenklatury karania.

W stosowanych metodach oddziaływania na nieletnich modną stała się szeroko rozumiana psychoterapia. I tak jak znajduje ona swoje wytłumaczenie do stosowania w warunkach wolnościowych, gdzie jest zapewniony jej podstawowy warunek dobrowolności, to w warunkach instytucjonalnych niejako mija się z celem. Świadczą o tym konkretne wyniki badań przedstawiane za amerykańskimi naukowcami, a przytaczane przez B. Urbana, który jednoznacznie wypowiada się o ich bardzo niskiej skuteczności bądź nawet odwrotnym skutku takich działań podjętych wobec młodzieży z zaburzeniami zachowania (Urban 1995). A mimo to niejednokrotnie przy presji, czy to na szczeblu placówki, nadzoru pedagogicznego, czy w końcu ministerialnego, niejako na siłę wprowadza się takie właśnie rozwiązania. Na końcowym etapie tej zależności znajduje się wychowanek, którego po raz kolejny zmuszamy do poddania się kolejnym wymysłom kontrolerów jego procesu ucłowieczania. Poprzez takie działania sięgamy po pięknie określone środki, a jednocześnie zaniedbujemy te najbardziej podstawowe, którymi powinna posługiwać się pedagogika resocjalizacyjna skupiająca się przecież na opiece – sprowadzającej się do dostarczenia takiej pomocy, która zapewni zaspokojenie jego potrzeb, wychowaniu – mającemu za zadanie wdrożenia młodego człowieka

⁴ Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich (Dz.U. Nr 35, poz. 228 ze zm.).

do pełnienia roli społecznej w jego rozwijającym się życiu i terapii, której nadrzędnym celem jest przywrócenie homeostazy somatycznej i psychicznej jednostki (Pytka 2005).

Innym przykładem stosowanego wobec nieletnich nacisku są same środki wychowawcze przytaczane przez art. 6 UPN⁵. Jednym z nich jest chociażby zobowiązanie do określonego postępowania. Wówczas w celu zapobiegnięcia demoralizacji nieletniego sąd w trybie nakazowym może zobowiązać nieprzystosowanego społecznie do określonego zachowania, jak na przykład poprawy zachowania, właściwego realizowania obowiązku szkolnego, powstrzymania się od przebywania w towarzystwie osób zdemoralizowanych i innych. Pomijam surowsze środki, jakie mogą dotyczyć zmiany środowiska dziecka i umieszczenie w odpowiedniej placówce. Ten kolejny przykład wskazuje na to, jak nieodłącznym elementem oddziaływań staje się forma nacisku czy przymusu. Jak jest ona nie tyle niezbędna, co nierozzerwalna. Niejako wkomponowana w strukturę działalności człowieka.

Nie należy zatem jej przekreślać, ale wydobyć te czynniki, które uznamy za stosowane i pomocne. Proces resocjalizacji trzeba od czegoś zacząć. Aby doprowadzić do wykształcenia odpowiedniej motywacji młodzieży ku zmianie należy spowodować u niej wystąpienie wydarzenia krytycznego. To ono może być zalążkiem zmiany. Dalsza praca nie może zapewne na niej bazować, a wręcz powinna być rozwijana przez zastosowanie szeregu procedur resocjalizacyjnych, wykorzystujących cały potencjał oddziaływań humanitarnych, kształtujących w swoich podopiecznych mechanizmy kontroli wewnętrznej, takich jak: sumienie, poczucie wstydu, współczucie. Jednak, aby dojść do tego poziomu, należy rozpocząć pracę od podstaw, od przewartościowania systemu wartości dziecka nieprzystosowanego, niejako zburzyć jego dotychczasowy piedestał rzeczy ważnych. Na chwilę zatrzymać, pobudzić do refleksji.

Sposobem ku temu nie jest wyposażanie nieletnich bezgranicznym zakresem swobód i przywilejów, bo jak pisze L. Pytka, ich przerost jest niekorzystny, gdyż prowadzi do chaosu i anarchii (*tamże*). Wtórnie temu pogładowi również A. Szecówka, pisząc, że: „...humanizacja środka poprawczego sprowadza się najczęściej do łagodzenia dolegliwości tegoż środka, przy równoczesnym zmniejszeniu zobowiązań ze strony resocjalizowanych. Takie działania powodują eskalację żądań oraz roszczeń ze strony wychowanków i często wobec nierealności ich spełnienia pogłębiają frustrację, bunt i agresję kierowaną przeciwko bezpośrednim przełożonym” (Szecówka 1996). Ten sam autor doskonale obrazuje pensjonariuszy zakładów poprawczych jako tę część młodzieży, wobec której wszelkie inne środki opiekuńcze i wychowawcze okazały się nieskuteczne.

⁵ Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich (Dz.U. Nr 35, poz. 228 ze zm.).

Zatem jako zdecydowany i świadomy zwolennik demokratycznego stylu wychowania, dostrzegania w wychowanku mocnych stron jego osobowości i bazowania na nich podczas pracy z nim, nie obawiam się wyrazić pogląd, w którym nie stronię od stosowania działań punitywnych. Za toksyczne, zalewanie nieprzystosowanych jednostek nieograniczonym zakresem swobód i przywilejów, które prowadzą do tak naprawdę niczego, bądź – jak wskazuje E. Fromm (1978) – są ucieczką od wolności.

Chcąc pomóc nieprzystosowanym w ich readaptacji niezbędne jest otoczenie ich pełną gamą środków oddziaływania. Wzmocnieniami pozytywnymi i negatywnymi. Nagradzaniem i dyscyplinowaniem. Głaskami i szpileczkami. Czy w końcu nagrodami i karami. Semantyka nie może powodować dezorganizacji działań. Zakłócać swoją formą na niekorzyść treści. Tak naprawdę ideę i sukcesy oddziaływań resocjalizacyjnych wyznaczają fakty, a nie spisane teorie czy nomenklatura. A te, jak pisał L. Pytka tuż po zmianie ustrojowej, nie są wcale takie pesymistyczne. Obecne zakłady poprawcze to już nie anachronizmy, relikty poprzedniej epoki (Pytka 1993). Ich praca ewoluuje, a jej pracownicy stoją na straży praw swoich podopiecznych. Nie należy pozwolić jednak, abyśmy, przechodząc długą drogę, z jednej skrajności popadali w drugą. Skądinąd wiadomo, że przemoc – nawet tej psychicznej – jest obecnie więcej w szkołach masowych, aniżeli w zakładach dla nieletnich, patrz poprawczych (Pospiszyl 1997). Należałoby więc korzystać z doświadczeń uzyskanych w wyniku obserwacji funkcjonowania tych szkół, w których ubezwłasnowolnionym nauczycielom brakuje instrumentów zaprowadzenia nad danym uczniom nadmiarem pozornej wolności i swobody. A kiedy spostrzeżemy się, oby nie było za późno i żebyśmy nie stali się powieleniem przykładu upadku człowieczeństwa, jakiego jest w stanie dopuścić się gatunek ludzki, wskazywanym w eksperymencie, opisanym przez Haneya, Banksa i Zimbardo (2005). Wówczas błędne koło się zamknie, a słabość nasza będzie polegała na obieraniu skrajnych biegunów kontinuum liberalizm *versus* totalitaryzm, gdzie nie ma miejsca na rozsądek i Arystotelesa środek złoty.

Bibliografia

- Aronson E. (red.) (2005), *Człowiek istota społeczna. Wybór tekstów*, Warszawa
Czapów Cz., Jedlewska S. (1971), *Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa
Fromm E. (1978), *Ucieczka od wolności*, Warszawa
Górski S. (1985), *Metodyka resocjalizacji*, Warszawa
Haney C., Banks C., Zimbardo P. (2005), *Więźniowie i strażnicy – badanie w symulowanym więzieniu*, [w:] *Człowiek istota społeczna. Wybór tekstów*, red. E. Aronson, Warszawa
Karcz E. (2000), *Prawo dziecka, a przemoc wśród uczniów*, [w:] *Pedagogiczne aspekty Paktów Praw Człowieka i Konwencji Praw Dziecka*, Zielona Góra
Kosyrz Z. (2005), *Osobowość wychowawcy*, Warszawa

- Meighan R. (1993), *Socjologia edukacji*, Toruń
- Pospiszyl I. (red.), (1997), *Przemoc w instytucjach opiekuńczo-wychowawczych*, Warszawa
- Pospiszyl I. (2008), *Przemoc w rodzinie*, [w:] *Resocjalizacja*, red. B. Urban, J.M. Stanik, Warszawa
- Pytka L. (1993), *Mity i półprawdy o resocjalizacji nieletnich*, OWT, nr 4(16)
- Pytka L. (2005), *Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa
- Resocjalizacja* (2008), Warszawa
- Szeczówka A. (1996), *Między punitywnością a permissywnością w resocjalizacji nieletnich*, OWT, nr 4(28)
- Śliwerski B. (2004), *Szkola – terytorium niczyje*, „Psychologia w Szkole”, nr 1
- Urban B. (1995), *Zachowania dewiacyjne młodzieży*, Kraków

**Pressure, force, violence and social rehabilitation.
Semantic or ideological contestation?
(Summary)**

The author analyses a well-known contestation in social rehabilitation which is referred to a dilemma between discipline. It is mainly a theoretical reflection on a difficulty that emerges between remaining faithful to the ideas of liberation, freedom and autonomy in education in reflection to the increase of pedagogical and social rehabilitation problems at work with the youths. The article brings to question the accuracy of liberation of actions towards juveniles, especially in social rehabilitation institutions. The author compares the styles of education and analyses the sphere of pressure and force necessary to use to score social rehabilitation effects.

Autorzy artykułów

Beata Antoszewska – dr, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Olsztyn

Andrzej Baładynowicz – prof. dr hab., PEDAGOGIUM Wyższa Szkoła Nauk Społecznych, Warszawa

Anna Grabowska-Dąbek – dr, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń

Anna Karłyk-Ćwik – dr, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław

Agnieszka Lewicka-Zelent – dr, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin

Elżbieta Łuczak – prof. dr hab., Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Olsztyn

Monika Marczak – dr, Uniwersytet Gdański

Katarzyna Mirosław – dr, Akademia Pedagogiki Specjalnej

Wiesław Nynca – mgr, Chojnice

Robert Opora – dr hab., Uniwersytet Gdański

Beata Pastwa-Wojciechowska – dr hab., prof. UG, Uniwersytet Gdański

Sławomir Przybyliński – dr, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski

Ewa Trojanowska – mgr, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin

Lista recenzentów

Dr hab. Urszula Bartnikowska (UWM, Olsztyn)

Dr hab. Józef Binnebesel, prof. WSEZ (WSEZ, Łódź)

Prof. dr hab. Iwona Chrzanowska (UAM, Poznań)

Dr hab. Zenon Gajdzica, prof. UŚ (UŚ, Katowice)

Dr hab. Beata Jachimczak (UAM, Poznań)

Dr Sławomir Przybyliński (UWM, Olsztyn)

Dr hab. Sławomira Sadowska, prof. UG (UG, Gdańsk)

Dr hab. Teresa Żółkowska, prof. USz. (USz, Szczecin)

Dr hab. Agnieszka Żyta (UWM, Olsztyn)