

Angelika Paszkiewicz

**Wychowanie
resocjalizujące
w środowisku otwartym
– zarys teorii**



Trans Humana

Angelika Paszkiewicz

**Wychowanie
resocjalizujące
w środowisku otwartym
– zarys teorii**

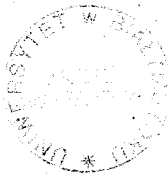
Angelika Paszkiewicz

Wychowanie resocjalizujące w środowisku otwartym – zarys teorii

Podręcznik dla studentów pedagogiki

Trans Humana
Białystok 2005

1 9 9 9 2 2 0



290634

Spis treści

Recenzent: prof. dr hab. Zofia Ostrihańska

346

Projekt okładki: Mieczysław Rabczko

Redakcja: Elżbieta Kozłowska-Świątkowska -

Korekta: Zespół

Skład: Roman Sakowski

© Copyright by Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie
red. nac. E. Kozłowska-Świątkowska
15-328 Białystok, ul. Świerkowa 20
Tel/fax: (085) 745-72-86 zamówienia: Tel: (085) 745-74-23
<http://pip.uwb.edu.pl/transhumana>; e-mail: transhum@uwb.edu.pl

Wydanie I

Wydanie publikacji zostało sfinansowane przez
Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku

Wszystkie prawa zastrzeżone
All rights reserved

BIBLIOTEKA UNIWERSYTECKA
im. Jerzego Giedroycia w Białymstoku



F U W 0 1 8 0 0 6 2

Białystok 2005

ISBN 83-89190-61-3

Druk: „Ag-Bart”, Białystok

3/71/06P

Wstęp.....	7
Rozdział I	
Pedagogika resocjalizacyjna jako nauka – jej przedmiot i funkcje.....	13
Literatura.....	31
Rozdział II	
Przystosowanie społeczne – proces socjalizacji.....	33
Literatura.....	57
Rozdział III	
Nieprzystosowanie społeczne. Proces desocjalizacji i jego fazy.....	59
Literatura.....	96
Rozdział IV	
Wykolejenie społeczne dzieci i młodzieży. Uwarunkowania i korelaty osobowościowe	101
1. Wykolejanie się przestępcze.....	101
2. Zachowania dewiacyjne – wykolejanie się obyczajowe.....	123
Literatura.....	156
Rozdział V	
Strategia i procedura postępowania resocjalizującego	163
Literatura.....	198
Bibliografia	201

Wstęp

Tytuł publikacji wyznacza „terytorialny” zakres przedstawionej w niej problematyki wychowania resocjalizującego – odnosi się do naturalnego, otwartego środowiska społecznego resocjalizowanych osób, w odróżnieniu od środowiska sztucznego, zamkniętego o penalnym charakterze. Dotyczy zatem szkół – różnego typu i szczebla, rodziny, placówek opiekuńczo-wychowawczych i edukacyjnych, ognisk wychowawczych oraz intencjonalnych oddziaływań środowiskowych.

Zamierzeniem moim jest skierowanie uwagi przyszłych, a także aktualnie wykonujących swój zawód nauczycieli, wychowawców oraz pedagogów rodzinnych, szkolnych i środowiskowych, także kuratorów sądowych na problemy, z którymi będą musieli borykać się, lub już się borykają pełniąc swoje role zawodowe i społeczne, a za których rozwiązaniem w każdym przypadku kryje się los konkretnego dziecka.

Środowisko naturalne daje ogromną szansę dla resocjalizacji poprzez możliwość podmiotowego traktowania resocjalizowanej jednostki – wyzwalenie i rozwijanie jej indywidualności, uczenie komunikacji interpersonalnej bez przemocy, wchodzenia w te kontakty na zasadzie dobrowolności. „Dopóki w naszym systemie edukacyjnym specjalnie przygotowani do tych zadań pedagodzy i pracownicy społeczni (środowiskowi) będą rzadkością, zadania te muszą być podjęte przez nauczycieli” [B. Urban 1995, s. 174].

Resocjalizacja w środowisku otwartym jako idea wychowawcza jest tak często akcentowana w publikacjach pedagogicznych, jak często poddawany jest krytyce dyscyplinarno-izolacyjny reżim instytucji

penalnych. „Daje się zauważyć narastanie postulatów, aby instytucje tego typu eliminować całkowicie i zastąpić je instytucjami stricte wychowawczymi otwartymi na współpracę ze środowiskiem naturalnym lub resocjalizować w środowisku otwartym. Orientacja aksjologiczna przyświecająca tym postulatom jest reakcją i protestem przeciwko wszelkim systemom segregacyjnym, przeciwko którym buntują się współczesne społeczeństwa (...). Często – jak wykazują liczne badania nad losami nieletnich przestępców – bywa tak, że nieletni wszedłszy raz na drogę instytucjonalnej resocjalizacji skazani są automatycznie na jej etykietujące, deprecjonujące działanie prowadzące do wyklarowania się typowej kariery przestępczej, od zakładu wychowawczego, poprzez zakład poprawczy aż do więzienia dla młodocianych” [L. Pytka, T. Zacharuk 1995, s. 154].

Od dawna już wiadomo, że „mimo szlachetnych intencji ustawodawcy zakład poprawczy jest zakamuflowaną wersją kary i stwarza nieograniczone pole działania dla dyskrecjonalnej władzy sądu, która częstokroć wchodzi w konflikt z racjami pedagogicznymi. Praktyka funkcjonowania klasycznego zakładu poprawczego wykazuje liczne błędy i niesprawności strukturalne w typach decyzji podejmowanych wobec wychowanka i w organizacji przebiegu procesu resocjalizacji naruszającej niekiedy prawa nieletniego” [L. Pytka 1992, s. 19].

Literatura przedmiotu dostarcza ostrych słów krytyki odnoszącej się do systemu resocjalizacji dzieci i młodzieży w Polsce, wskazującej na fakt, iż w wielu przypadkach „generuje wzrost kategorii nieletnich o zaawansowanym poziomie zaburzonej socjalizacji – agresywnych napastników aktów przemocy, a nawet potencjalnych zabójców (...). Społeczeństwo–państwo wykreowało fałszywą resocjalizację – resocjalizację pozorów i w efekcie nie jest świadome, że wiele kategorii przestępców nieletnich i młodocianych nie ulega poprawie, a rokuje negatywnie. Państwo kreuje dwuwarstwową resocjalizację, fałszywą i pozorną, a w nikłym stopniu wyraża realną, w której nieletni przestępca posiada też niewielką szansę rozwoju i autokreacji” [K. Marzec-Holka 2000, s. 72].

Pozbawienie wolności nieletnich czy młodocianych wówczas, kiedy z pożytkiem dla ich resocjalizacji jest pozostawienie ich na wolności, skutkuje bardzo niekorzystnymi psychicznie zjawiskami: powstawaniem stanów frustracyjnych z powodu deprivacji takich potrzeb, jak poczucie bezpieczeństwa, akceptacji, godności i związku emocjonalnego z rodzicami. Reakcją na odczuwanie stanu zagrożenia jest zazwy-

czaj wyzwalanie agresji i przemoc wobec słabszych [zob. L. Pustkowiak 1999; R. Drwal 1981].

Tak zdezorganizowana osobowość nie poddaje się oddziaływaniom wychowawczym, a „instytucjonalne oddziaływanie resocjalizacyjne nie uodparnia jednostki w dostatecznym stopniu na wpływy podkultury oraz dewiantywnych stylów życia wynikających z lansowanych przez nią norm i wartości” [L. Pytka 2000, s. 147].

Wpływ podkulturowej grupy zakładu izolacyjnego prowadzi zazwyczaj do powstawania zjawiska „wtórnej dewiacji” i trwałej stygmatyzacji uniemożliwiającej prospołeczne zachowanie w warunkach wolnościowych. „Coraz częściej pojawia się teza o nieskuteczności resocjalizacji w warunkach izolacyjnych. Tezę tę potwierdzają także wyniki badań empirycznych krajowych i zagranicznych. Właśnie z badań prowadzonych w ostatnim dziesięcioleciu wynika uwierzytelniona opinia o tzw. zerowym efekcie resocjalizacji” [L. Pytka 1986; L. Pytka 2000].

Wyniki badań empirycznych jednoznacznie wskazują na fakt, iż przymus wychowawczy i przedmiotowe traktowanie wychowanków zakładów poprawczych są nie do pogodzenia z zasadami wychowania resocjalizującego [zob. A. Węgliński 2000]. Zakład o charakterze punytywym tworzy nienaturalne środowisko wykluczające możliwość przystosowania społecznego – nie daje szans uczenia się zachowań prospołecznych. „Tam, gdzie mamy do czynienia z przymusem i brakiem dobrowolności, proces patologizacji zachowań jednostki pogłębia się i prowadzi do degradacji osobowościowej zarówno wychowanków, jak i samej kadry” [L. Pytka 1994]. Dzieje się tak dlatego, iż „przebywanie młodych osobników w izolacji stwarza niebezpieczeństwo podporządkowania się (patologicznym) wzorom życiowym, które do tego stopnia potrafią narzucić swój przestępczy sposób myślenia i postępowania, że po wyjściu delikwenta z zakładu trzeba wielu lat zabiegów i ścisłej opieki, aby doprowadzić jakoś do nawiązania normalnych kontaktów ze społeczeństwem” [Cz. Czapów, S. Jedlewski 1971, s. 447].

Wszystkie argumenty przeciw izolowaniu jednostek wymagających wychowania resocjalizującego skłaniają do weryfikacji poglądów na temat jego form. Skoro izolacja powoduje pogłębianie się zachowania dewiacyjnego, to zakłady izolacyjne należy przeznaczyć wyłącznie dla przypadków wymagających terapii psychiatrycznej, wobec których bezcelowe jest postępowanie wychowawcze.

W większości publikowanych prac na temat resocjalizacji nieletnich, prezentowana metodyka wychowania resocjalizującego (szczególnie w obszarze socjotechniki) odnosi się do wychowanków zakładów poprawczych, co ze względu na ich nieskuteczność w tych właśnie warunkach nadaje jej charakter abstrakcyjny. Istnieje natomiast wiele faktów wskazujących na to, że działalność nauczycieli i innych osób z bezpośredniego otoczenia młodzieży, wyrażająca się w pomocy w nauce, poprawie stosunków interpersonalnych, pomocy materialnej, skierowaniu do atrakcyjnej szkoły zawodowej i działaniu na rzecz stabilizacji życiowej, owocuje równocześnie poprawą zachowania i spadkiem zachowań przestępczych” [B. Urban 1995, s. 174].

W środowisku naturalnym, w autentycznie zachodzących relacjach społecznych metodyka wychowania resocjalizującego może być w pełni racjonalnie wykorzystana. Pogląd ten wypływa z głębokiego przekonania, iż skuteczna resocjalizacja „możliwa jest wówczas, gdy staje się samodzielnym, dobrowolnym procesem, do którego się dojrzewa. Proces ten obejmuje dostrzeganie błędów, odróżnianie tego, co pożądane od tego, co nie pożądane, a w sytuacji konfliktu rozwiązywanie go na korzyść i zgodnie z tzw. interesem społecznym i osobistym zarazem. Jeżeli jednostka podkulturowo zsocjalizowana nie ma konstruktywnych alternatyw, nigdy nie wysunie się ze szponów przestępczego stylu życia i nielegalnych strategii osiągnięcia sukcesu” [L. Pytka 1994].

Stąd też podstawową przesłanką prezentowanej publikacji jest zebranie, „ustrukturalizowanie” i uporządkowanie podstawowej wiedzy o możliwościach i uwarunkowaniach procesu resocjalizacji w otwartym środowisku społecznym, tj. wiedzy ukierunkowanej na praktyczne (prakseologiczne) postępowanie wychowawcze i na empiryczną ocenę jego skuteczności w interdyscyplinarnym ujęciu.

Jednak niezwykle trudne (i raczej niemożliwe) jest wyczerpujące przedstawienie całej wiedzy o wychowaniu resocjalizującym, ze względu zarówno na jej interdyscyplinarny charakter, jak i na wielość i różnorodność publikacji, głównie w zakresie badań psychologicznych niezbędnych do interpretacji zachowań niedostosowanych społecznie. Z tych właśnie względów każdy rozdział prezentowanego podręcznika zaopatrzonej jest w bogatą literaturę dającą studentom możliwość pogłębiania i rozszerzania wiedzy zarówno w zakresie zjawiska nieprzystosowania

społecznego dzieci i młodzieży, jak też w obszarze diagnostyki resocjalizacyjnej i metodyki wychowania resocjalizującego.

Podstawowe ograniczenie w prezentowaniu szczegółowej wiedzy o postępowaniu resocjalizującym wypływa ze znanego w pedagogice poglądu, iż nie istnieje „recepta” na wychowanie, a każdy wychowanek to odrębny, niepowtarzalny świat uwarunkowany bio- i psychospołecznie, wymagający z tej racji indywidualnego postępowania wychowawczego.

Jednakże istnieją pewne prawidłowości psychologiczne i środowiskowe oraz zasady postępowania pedagogicznego, które odnoszą się zarówno do każdego dziecka z osobna, jak i do zbiorowości dzieci i młodzieży. One właśnie stanowią treść podręcznika – wskazują na zakres powinności i kompetencji wychowawcy, który wobec resocjalizowanego wychowanka powinien zastosować optymalne metody „zarówno w sensie polityki prawnej, jak i edukacyjno-resocjalizacyjnej (...) czyli – zróżnicowanego oddziaływania (...) w zależności od parametrów charakteryzujących jego osobowość, warunki socjalizacji aktualnej i wczesnodziecięcej, charakter i okoliczności towarzyszące (pojawieniu się zaburzonego zachowania – przyp. A. P.), jakoś diagnozy, skuteczność zastosowanych technik wychowawczych czy tzw. środków formalnoprawnych” [L. Pytka 2001, s. 346].

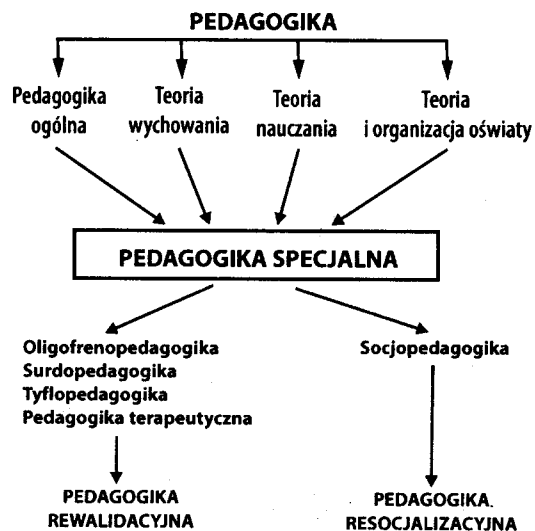
Treść książki zawiera się zatem w trzech obszarach tematycznych: pierwszy – charakteryzuje pedagogikę resocjalizacyjną jako naukę, drugi – obrazuje normę i patologię zachowań dzieci i młodzieży, trzeci – opisuje optymalny model wychowania resocjalizującego w ujęciu prakseologicznym.

Pedagogika resocjalizacyjna jako nauka – jej przedmiot i funkcje

Gromadzenie wiedzy o patologicznym społecznym zachowaniu dzieci i młodzieży oraz jego etiologii datuje się w Polsce od okresu międzywojennego, kiedy to M. Grzegorzewska tworząc subdyscyplinę nazwaną pedagogiką specjalną wyróżniła w niej jako odrębny dział – socjopedagogikę, zajmującą się dziećmi „trudnymi i zaniedbanymi moralnie”, czyli takimi, które nie przestrzegają norm społecznych, a których zachowanie „mieści się” w pojęciu **socjopatologia**.

W 1959 roku także M. Grzegorzewska wprowadziła do języka pedagogiki pojęcie „dziecko niedostosowane społecznie”, a ugruntowała je w wydanej w 1964 publikacji PEDAGOGIKA SPECJALNA. Wiedza o takich dzieciach gromadzona była początkowo głównie w oparciu o analizę środowiskowych uwarunkowań zachowania, w związku z czym „wychowanie naprawcze” realizowano poprzez izolację od naturalnego środowiska społecznego w tzw. zakładach dla nieprzystosowanych społecznie. Postępowanie takie powodowało orientowanie wysiłków pedagogicznych na oddziaływanie instytucjonalne, przynoszące najczęściej skutki przeciwne do zamierzonych.

Jako nauka posiadająca teoretyczną i metodologiczną podbudowę, pedagogika resocjalizacyjna zaistniała w 1971 roku, kiedy Cz. Czapów i S. Jedlewski wydali publikację PEDAGOGIKA RESOCJALIZACYJNA, charakteryzującą tę dziedzinę wiedzy jako dyscyplinę naukową, specyficzną zarówno pod względem teoretycznym jak i praktycznym, usytuowaną w strukturze pedagogiki następująco:



Ryc. 1. Miejsce pedagogiki resocjalizacyjnej wśród dyscyplin pedagogicznych

O ile pedagogika rewalidacyjna ma charakter terapeutyczny, ponieważ zajmuje się problematyką uzdrawiania, korygowania lub kompensowania zaburzeń w przystosowaniu się do środowiska społecznego z powodu defektów, dysfunkcji lub niedorozwoju organicznego, o tyle pedagogika resocjalizacyjna ma charakter *stricte* wychowawczy, gdyż przedmiotem jej zainteresowania są defekty i niedorozwój zachowań i postaw zaistniałych z przyczyn dysfunkcji środowiska społeczno-kulturowego, powodującej zjawisko **desocjalizacji**. Jest dyscypliną teoretyczną i praktyczną, zajmującą się wychowywaniem dzieci i młodzieży **nieprzystosowanej społecznie**, tzn. ma na celu „modyfikowanie tych parametrów osobowościowych czy tych zachowań, które określane są jako niekorzystne, szkodliwe, wadliwe, patologiczne czy zgubne dla jednostki lub społeczeństwa” [L. Pytka 2000, s. 10], a są wynikiem nieprawidłowej socjalizacji, błędów wychowawczych powodujących odbiegające od norm społecznych zachowanie.

Podział na opisane wyżej dziedziny pedagogiki specjalnej ma charakter teoretyczny, ponieważ dotyczy głównych kierunków oddziaływań wychowawczych, uwarunkowanych rodzajem dysfunkcji dziecka. W praktyce wychowawczej rzadko zdarzają się sytuacje „czyste”

– najczęściej dzieci poddawane zabiegom wychowawczym, wymagają uprzednio oddziaływań terapeutycznych, zarówno medycznych, jak i psychologicznych.

Pedagogika resocjalizacyjna najsilniejsze umocowanie teoretyczne i metodologiczne ma w **teorii wychowania**, ponieważ zajmuje się patologicznym społecznie zachowaniem i jego naprawą, realizowaną jako **wychowanie resocjalizujące**, polegające na „przewyciężaniu negatywnego ustosunkowania do zbioru norm, wyznaczających jednostce określone obowiązki i uprawnienia” i odnosi się „do eliminowania względnie trwałych, negatywnych ustosunkowań do oczekiwań społecznych(...), które stanowią rezultat negatywnych doświadczeń społecznych jednostki, a więc są efektem przebiegu i niedostatków dotychczasowych procesów socjalizacji” [Cz. Czapów, S. Jedlewski 1971, s. 41].

„Negatywne ustosunkowania do oczekiwań społecznych” oznaczają niezgodne z nimi zachowania i postawy ujawniane w podstawowych rolach społecznych, a więc nieprzestrzeganie, bądź – celowe przeciwstawianie się (w różnych formach) normom zwyczajowym, obyczajowym i prawnym.

Wychowanie resocjalizujące polega zatem na zmianie tych zachowań, a więc na „względnie trwałym oddziaływaniu na psychiczne procesy regulacji czynności, aby dzięki temu wywołać zmianę określonych ustosunkowań cechujących te czynności; zmiana ta ma polegać na eliminowaniu reakcji negatywnych na te naciski społeczne, które wyrażają interesy społeczne reprezentowane przez wychowawcę” [Cz. Czapów, S. Jedlewski 1971, s. 46]. Praktycznie, postępowanie resocjalizujące oznacza przekształcanie całej skomplikowanej struktury postaw resocjalizowanej jednostki, a głównie tych składników osobowości, które decydują o możliwościach zmiany zachowania, tzn. intelektu (poglądów, przekonań, nastawień poznawczych), emocji i uczuć (usprawnienie ich kontroli) oraz – motywacji postępowania (kanalizacji potrzeb), generowanej przez intelekt i emocje. Skutkiem takich oddziaływań powinno być zachowanie, które dowodzi akceptowania i respektowania norm i wartości stosowanych w relacjach międzyludzkich.

Przedmiotem pedagogiki resocjalizacyjnej jest zatem „tzw. rzeczywistość wychowawcza, czyli całość kształt czynników (obiektów i faktów) składających się na strukturę i przebieg procesu wychowawczego. W pedagogice resocjalizacyjnej istnieją dwa komplementarne sposoby

prezentacji rzeczywistości wychowawczej: prezentacja analityczna i syntetyczna. W prezentacji analitycznej rzeczywistość wychowawcza ukazana jest jako zbiór obiektów lub faktów wychowawczych. Obiektami wychowawczymi w tym ujęciu są **osoby wychowujące, specjalnie do tego przygotowane** (wychowawcy, nauczyciele, pedagodzy, instruktorzy), **osoby wychowywane i uczące się** (...) oraz warunki (czynniki determinujące przebieg i strukturę procesu wychowawczego (metody i techniki organizowania sytuacji wychowawczych). (...) W prezentacji syntetycznej rzeczywistość wychowawcza ujmowana jest jako system wzajemnie sprzężonych faktów i obiektów tworzących tzw. układ wychowawczy określony co do swej struktury i funkcji, jakie ma realizować” [L. Pytka, T. Zacharuk 1995, s. 145-146].

Proces wychowania resocjalizującego rozumiany jest jako przekształcanie centralnego systemu integracji psychicznej, w związku z czym pedagogika resocjalizacyjna w obszarze wiedzy teoretycznej korzysta z dorobku naukowego innych dyscyplin humanistycznych – głównie psychologii, socjologii i filozofii.

Psychologia ma dla pedagogiki resocjalizacyjnej znaczenie zasadnicze, jako że każde skuteczne postępowanie wychowawcze uwarunkowane jest stanem psychiki wychowanka: jego możliwościami uczenia się, zainteresowaniami, potrzebami, emocjami, podatnością na wpływy wychowawcze, a przede wszystkim – prawami rozwoju biologicznego i psychicznego, które „dyktuje” faza rozwojowa, determinująca sposób postrzegania otaczającej rzeczywistości. Wiedza o psychice wychowanka jest niezbędnym składnikiem diagnozy resocjalizacyjnej, stąd też podstawowymi dziedzinami psychologii wykorzystywanymi w procedurze wychowania resocjalizującego są: psychologia rozwojowa, wychowawcza i społeczna, psychologia osobowości i kliniczna.

Efektywność postępowania resocjalizującego w dużej mierze zależy od środowiskowych warunków rozwoju człowieka. Wiedzy tej dostarcza **socjologia**. Znajomość mechanizmów życia społecznego istniejących w rodzinie, grupie rówieśniczej spontanicznej i formalnej, obyczajowości i kultury środowiska resocjalizowanej jednostki pozwala na diagnozowanie wpływów społecznych i funkcjonowania w określonych rolach społecznych. „Z punktu widzenia teorii «ról społecznych» zachowania ludzkie są wyznaczone w dużym zakresie scenariuszami określonej roli, którą system społeczny jednostce przypisuje, lub którą dobrowolnie

wybiera spośród wielu możliwych w toku własnej socjalizacji, czy przyjmuje skutek oddziaływań środowiska wychowawczego rodziny lub instytucji” (edukacyjnych – przyp. A. P.); [L. Pytka 2000, s. 15].

Poza tym, sposób funkcjonowania człowieka w konkretnej roli społecznej informuje o jego stosunku do obowiązujących norm, pozwala na interpretację zachowań patologicznych. Zważywszy na przyczyny powodujące konieczność resocjalizowania dzieci i młodzieży, środowiskowe czynniki desocjalizujące muszą być pedagogom dobrze znane, żeby można było skutecznie je neutralizować. Wiedzę w tym zakresie dają pedagogom takie dziedziny socjologii, jak patologia społeczna i socjologia podkultur dewiantywnych [L. Pytka 2000].

Tak więc psychologia i socjologia są dla pedagoga „bankiem” informacji o zachowaniu człowieka: psychologia pozwala na uzyskanie wiedzy o stanie osobowości, jej organizacji i mechanizmach regulacyjnych oraz warunkowaniu instrumentalnym, socjologia – umożliwia opisanie tego zachowania jako skutku „bycia” członkiem określonej zbiorowości, której system społeczny przypisuje wyznaczone rolę społeczną funkcje i stawia wymagania w zakresie respektowania norm i wartości.

Wiedza uzyskana z obu tych dziedzin jest podstawą do opracowania wyjściowej diagnozy przypadku i w konsekwencji warunkuje prawidłowe projektowanie postępowania resocjalizującego oraz jego realizację.

Kierunek temu działaniu nadają cele wychowania, budowane na gruncie **filozofii**, głównie **etyki i aksjologii**, odnoszące się do wartości i norm społecznych, związanych integralnie z postępowaniem resocjalizującym.

W skutecznej realizacji celowego procesu resocjalizacji pomagają natomiast **prakseologia** poprzez dostarczanie zasad organizowania postępowania wychowawczego. Jest ona także niezbędna do budowania aparatury pojęciowej pedagogiki resocjalizacyjnej, do porządkowania i integrowania potrzebnej wiedzy z obszaru innych dyscyplin nauki o człowieku, a także – do projektowania działań resocjalizujących. Dostarcza zaleceń o takim dobieraniu strategicznych i proceduralnych czynności wychowawczych, jakie doprowadzi do optymalnej realizacji zamierzeń. Pomaga w eliminowaniu błędów postępowania wychowawczego, pozwala na weryfikację skuteczności działania [E. Mazurkiewicz 1974].

Prakseologia daje zatem wymierne korzyści w zakresie uściślenia pojęć, precyzowania terminologii pedagogicznej, systematyzowania

działań wychowawczych, nazywania ich, klasyfikowania, konstruowania systemu zaleceń metodycznych, a więc wprowadza „nie tylko racjonalny porządek ułatwiający badania i porozumienie fachowe; ma ona dla pedagoga (także) uboczne, ale istotne znaczenie ze względu na konieczność używania przez niego słowa jako jednego z głównych narzędzi jego pracy zawodowej w systemie bezpośrednich styczności pedagogicznych” [Ibidem, s. 216].

Ze względu na przedmiot zainteresowania pedagogiki resocjalizacyjnej musi mieć ona charakter interdyscyplinarny, ponieważ specyfiką jej jest **holistyczne** ujęcie wiedzy z zakresu psychologii, socjologii, filozofii i prakseologii, pozwalające na gromadzenie i systematyzowanie twierdzeń o warunkach praktycznej realizacji założonych stanów rzeczy, którymi są cele wychowania. „Takie holistyczne spojrzenie na dorobek (nauki o wychowaniu) pozwala w całej pełni ukazać jej metodologię odrębności. Nie pojedyncze twierdzenia bowiem, opisujące działania wychowawcze, ale całe systematyzacje sporządzone ze względu na założone zespoły celów, a więc teorie działania wychowawczego, stanowią o właściwym metodologicznym obliczu tej nauki” [H. Muszyński 1970, s. 91].

W obszarze pedagogiki resocjalizacyjnej wyróżnia się trzy zasadnicze działy: teorię wychowania resocjalizującego, teleologię wychowania i metodykę postępowania resocjalizującego.

Teoria wychowania resocjalizującego zawiera zespół twierdzeń o zależnościach występujących w procesie resocjalizacji pomiędzy faktami wychowawczymi a ich uwarunkowaniami, skupia się na sposobach wykorzystania tych zależności. Gromadzi i systematyzuje wiedzę o warunkach prawidłowego i patologicznego funkcjonowania człowieka w okresie jego intensywnego rozwoju psychospołecznego, w celu budowania interdyscyplinarnej, indywidualnej diagnozy resocjalizacyjnej oraz wynikających z niej dyrektyw wychowawczych, niezbędnych do formułowania projektu oddziaływań wychowawczych.

Wykorzystuje zatem i przetwarza uznane, zweryfikowane twierdzenia formułowane przez nauki humanistyczne, głównie psychologię, socjologię i naukę o wychowaniu.

Teleologia wychowania zajmuje się wiedzą o celach wychowania, które mają charakter uniwersalny i zawsze odnoszą się do bytu psychicznego człowieka oraz jego interakcji z innymi ludźmi. Cele wychowania

stanowią początek każdej świadomej działalności wychowawczej. „Działalność pedagogiczna bez teleologii (określenia celów działania) byłaby zdana na poszukiwanie tylko intuicyjne zadowalających wyników. Zresztą nie byłoby wiadomo, co ma zostać osiągnięte i jakie mają być kryteria skuteczności wychowania resocjalizującego” [L. Pytka 2000, s. 12]. Teleologia wychowania wiąże się z problematyką filozofii społecznej i filozofii człowieka, a więc z zagadnieniami etyki, niezbędnej do budowania programu wychowawczego i jego realizacji i to nie tylko w zakresie treści wychowawczych, ale i zasad postępowania resocjalizującego [por. Cz. Czapów 1978].

Wszelkie zalecenia metodyczne ukierunkowane na wychowanie resocjalizujące muszą odnosić się do ideału wychowawczego w wielu płaszczyznach związanych ze strukturą postaw osoby resocjalizowanej (w aspekcie intelektualnym, emocjonalnym i operacyjnym), warunkujących aktywność człowieka [por. L. Pytka 1993].

Ponadto, konieczność dokonywania ocen i wartościowania zjawisk wychowawczych związana jest z postępowaniem pedagogicznym, zawsze operującym celami wychowawczymi, w związku z czym pedagogika resocjalizacyjna poszukuje dróg ich realizacji zarówno na gruncie teorii, jak i praktyki. „Chcąc naukowo ocenić cele działania, musimy przyjąć pewne twierdzenia teoretyczne, jak i podstawowe ustalenia oceniające, nawiązujące np. do określonych wartości społecznych i związanego z nimi interesu określonych zbiorowości wyrażającego takie lub inne społeczne dążenia i potrzeby jej członków” [Cz. Czapów 1978, s. 156]. O ile w warstwie teoretycznej pedagogika resocjalizacyjna posługuje się szeroko pojętym opisem, o tyle w praktycznej – oceną i wartościowaniem autotelicznym (emocjonalnym) oraz heterotelicznym (celowościowym); [por. Cz. Czapów, S. Jedlewski 1971]. „Pedagogika resocjalizacyjna nie może być nigdy neutralna wobec wartości i norm społecznych. Ma więc swoją warstwę aksjologiczną czy antropologiczno-filozoficzną” [L. Pytka 2000].

Metodyka wychowania resocjalizującego koncentruje się na technikach, metodach i środkach realizacji zaleceń praktycznych formułowanych przez teorię wychowania, poprzez projekty postępowania resocjalizującego zorientowane na zmianę ustosunkowania jednostek wobec oczekiwań społecznych. Zajmuje się zatem „projektowaniem optymalnych sposobów oddziaływania na osoby z zaburzeniami przystosowa-

nia społecznego. Stara się uzyskać odpowiedź na pytanie: „w jaki sposób i jakimi środkami osiągać zamierzone cele resocjalizacyjne?” [L. Pytka, T. Zacharuk 1995, s. 175]

Istotą metodyki resocjalizacyjnej są zalecenia. „Mogą przybierać formę zasad, reguł lub dyrektyw. O poziomie ich naukowości świadczą wykorzystane przy ich formułowaniu twierdzenia wzięte z warstwy opisowo-wyjaśniającej teorii resocjalizacji, a w płaszczyźnie etycznej waloryzują je przyświecające resocjalizacji – wartości” [Ibidem].

Zalecenia proponowane przez metodykę są „rezultatem przyjęcia zarówno pewnego systemu wartości i wynikających stąd norm pozwalających na odpowiednie oceny, jak i pewnego opisu rzeczywistości ukazującego zależność między zdarzeniami pewnej kategorii” [Cz. Czapów 1978, s. 38]. Są one zatem wyznacznikami przekształcania rzeczywistości wychowawczej wykorzystywanymi w opracowaniu, uzasadnianiu i wdrażaniu projektów określonych zmian zarówno w odniesieniu do jednostki, jak i jej środowiska społecznego [L. Pytka 2000].

Metodyka przekształcania rzeczywistości wychowawczej daje podstawy do konstruowania modeli optymalnego postępowania resocjalizującego zarówno w aspekcie wychowawczym, opiekuńczym, jak i terapeutycznym.

Bardzo obszerny zakres problematyki powoduje określone implikacje dla istnienia pedagogiki resocjalizacyjnej jako dyscypliny naukowej. Są nimi realizowane funkcje: **deskryptywna, eksplanacyjna i projektująca**, stanowiące atrybuty nauki o człowieku, poprzez opisywanie rzeczywistości wychowawczej, wyjaśnianie zjawisk i poszukiwanie ich genezy oraz racjonalne jej przekształcanie [por. J. Brzeziński 1980].

FUNKCJA DESKRYPTYWNA (opisująca, diagnostyczna) wyraża się w rozpoznawaniu „symptomów (...) ewolucji (...) i mechanizmów regulacyjnych (...) nieprzystosowania społecznego dzieci i młodzieży, sporządzonym wystarczająco trafnymi i rzetelnymi metodami, pozwalającymi jednocześnie określić rodzaj i kierunek wpływów otoczenia na przebieg i skutki socjalizacji osób diagnozowanych, w celu ich pedagogicznej oceny i zaprojektowania (...) optymalnego programu resocjalizacji oraz wdrożenia go z punktu widzenia przyjętej aksjologii pedagogicznej, teorii resocjalizacji oraz stwierdzonych stanów faktycznych” [L. Pytka 1986, s. 41].

Spośród wielu modeli diagnoz stosowanych w pedagogice [por. L. Pytka 1986], w postępowaniu resocjalizującym podstawowe dla tego

procesu znaczenie ma diagnoza o charakterze **prakseologicznym**, stanowiąca „bazę poznawczą” następujących po niej oddziaływań wychowawczych. „Diagnozę pojmuje się jako odmianę poznania ukierunkowanego na praktyczną użyteczność jego wyników w przewidywanym procesie działania” [Ibidem, s. 12]. Diagnoza taka nazywana jest **wyjściową** [Cz. Czapów, S. Jedlewski 1971], ponieważ opisuje wyjściowe, indywidualne warunki, w jakich ma przebiegać proces resocjalizacji. Jest „rozpoznanie stopnia odchylenia od normy w zakresie społecznego funkcjonowania dzieci i młodzieży na podstawie charakterystycznych cech lub ich symptomów” [L. Pytka 1986, s. 39], tzn. określa „wyjściowy stan osobowości” jednostki nieprzystosowanej społecznie za pomocą technik psychologicznych oraz „wyjściowe warunki środowiskowe” opisane za pomocą technik pedagogicznych.

Rozpoznanie takie kończy się konkluzją w postaci indywidualnej **prognozy możliwości resocjalizacyjnych** diagnozowanej jednostki, sformułowanej na podstawie realnie istniejących warunków psychospołecznych.

Stąd też wyjściowa diagnoza nieprzystosowanej społecznie jednostki zawierać powinna trzy diagnozy cząstkowe:

1. **Diagnozę konstatającą** (stwierdzającą) **fakty**, opisującą rodzaj zaburzonego zachowania, jego formę i charakter (rozpoznanie motywów i intencji), aktualny stan psychiczny diagnozowanej jednostki oraz sposób funkcjonowania w środowisku społecznym, tj. warunki wychowawcze w rodzinie, poziom zaspokajania potrzeb (głównie emocjonalnych) oraz warunki wychowawcze i dydaktyczne w szkole, a także poziom wykojenia społecznego, jeśli zaburzone zachowanie nosi znamiona czynu przestępczego. Kryterium oceny stanowią realizowane role społeczne: dziecka w rodzinie, ucznia, kolegi oraz ujawniony stosunek do norm prawnych i obyczajowych.

2. **Diagnozę genetyczną**, werbalizującą domniemaną przyczynę zaburzonego zachowania w kategoriach niezaspokojonych potrzeb psychicznych oraz jej uzasadnienie.

3. **Diagnozę prognostyczną** (prognozę resocjalizacyjną), przewidującą **psychiczną podatność** diagnozowanej jednostki na oddziaływania wychowawcze i **optymalne możliwości środowiskowe** ich realizacji, zgodnie z konstatacją warunków psychicznych i środowiskowych.

Oprócz diagnozy wyjściowej istotne znaczenie dla postępowania resocjalizującego ma **diagnoza efektywności** podjętych działań wychowawczych, która może mieć charakter końcowego, lub cząstkowego (diagnoza fazy) rozpoznania. „Zgodnie z dotychczasowymi ustaleniami teoretyków i badaczy skuteczności resocjalizacji ewaluacja (wartościowanie – przyp. A. P.) jest procedurą mającą oszacować stopień odniesionego sukcesu (lub porażki – przyp. A. P.) w realizacji wcześniej zamierzonego celu wychowawczego” [L. Pytka 2000, s. 137]. Diagnoza taka wymaga oceny ustosunkowania badanej jednostki do ról społecznych określonych celami wychowawczymi, wynikającymi z diagnozy wyjściowej oraz z modelem zastosowanej procedury resocjalizacyjnej. Ujawniona nieskuteczność oddziaływań wymaga wówczas korekty.

W literaturze przedmiotu najczęściej diagnoza efektywności resocjalizacji dotyczy oceny skutków realizacji programów wychowawczych stosowanych w zakładach izolacyjnych. Badania na gruncie amerykańskim, angielskim, francuskim, kanadyjskim, jak i polskim, ujawniają ich dysfunkcjonalność, tj. niską bądź „zerową” efektywność, niezależnie od typu instytucji i zastosowanego programu. Pomijając logikę nadziei na resocjalizację w instytucjach izolacji i przymusu, ocena ich efektywności najczęściej ma charakter prawny, niewymagający oceny ani wartościowania wychowawczego, ponieważ jedynym jej kryterium jest dokonanie (lub – nie) ponownego czynu karalnego. Brak przestępstwa lub niewiedza o jego zaistnieniu skłania badaczy, bądź instytucje (np. sąd rodzinny) do pozytywnej oceny zastosowanego środka sądowego, zwanego „wychowawczym”.

Z pedagogicznego punktu widzenia ocena efektywności resocjalizacji wyłącznie na podstawie braku powrotności do przestępstwa nie może być jedynym kryterium [por. Z. Ostrihańska 1965, L. Pytka 2000]. Powtórne dokonanie czynu karalnego przez nieletniego lub młodocianego sprawcę w naturalny sposób świadczy o klęsce postępowania resocjalizującego, lub wręcz o jego braku, w związku z czym żaden pomiar „efektywności resocjalizacji” nie ma tu sensu.

Pomiar powinien dotyczyć takich przypadków, w stosunku do których istniało postępowanie resocjalizujące z zastosowaniem określonej strategii i procedury wychowawczej. Narzędzie takiego pomiaru powinno dawać możliwość **oceny poziomu rezultatu** procesu resocjalizacji w postaci diagnozy „jednostkowo-osobowościowej” [zob. A. Gurycka

1979], opisującej funkcjonowanie osoby diagnozowanej w określonych rolach społecznych [zob. A. Paszkiewicz 1982; 1990; 1992].

Diagnoza rezultatu procesu resocjalizacji wymaga takiej procedury, jaka ma zastosowanie w pomiarze rezultatu procesu wychowawczego [por. J. Gęsiński 1986]. Obejmuje następujące czynności:

1) diagnozę ustosunkowania jednostki do podjętych (i realizowanych, lub nie) ról społecznych,

2) porównanie wyniku diagnozy z zamierzonym celem wychowawczym,

3) ocenę skuteczności podjętych działań resocjalizujących w poziomach:

a) **wysokim** – w przypadku zmiany zachowania, tj. podjęcia i realizacji konstruktywnych ról społecznych,

b) **niskim** – w sytuacji postępowania zachowawczego, kiedy diagnozowana jednostka nie podejmuje wymaganej aktywności, ale też nie pogłębia się proces jej desocjalizacji, w związku z czym wymaga dalszego postępowania resocjalizującego,

c) **ujemnym** – w przypadku pogłębienia się procesu desocjalizacji, co najczęściej wiąże się z ponawianiem czynów przestępczych i wykolejeniem obyczajowym.

Diagnoza skutków (rezultatu) postępowania resocjalizującego ma charakter ewaluacyjny, bo tylko taka jest możliwa i – realna. Z pewnością wymaga ona precyzowania i szerszej weryfikacji, ale badania dowiodły [Ibidem], iż powtarzanie pomiaru nawet w takiej postaci na przestrzeni kilku lat, daje dość obiektywny obraz skuteczności podejmowanych zabiegów resocjalizujących.

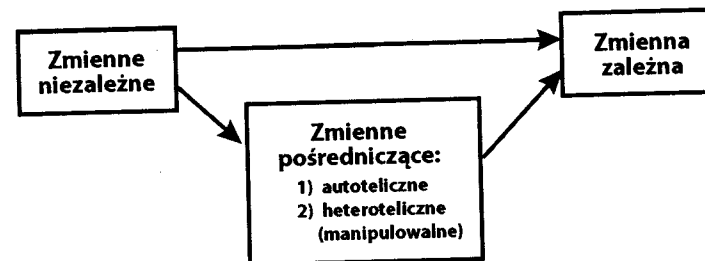
Oba typy diagnoz: **wyjściowa** i **końcowa** mają w pedagogice resocjalizacyjnej istotne znaczenie: wyjściowa warunkuje prawidłowe, adekwatne do potrzeb resocjalizowanej jednostki postępowanie wychowawcze, końcowa – ocenia jego skutek.

Weryfikacja metodologicznej poprawności diagnozy resocjalizacyjnej odnosi się do kolejnej funkcji pedagogiki resocjalizacyjnej, mianowicie do **FUNKCJI EKSPLANACYJNEJ**, realizowanej poprzez badania empiryczne poszukujące związków i zależności występujących w rzeczywistości wychowawczej poprzez diagnozowanie przejawów, struktury i dynamiki dewiacyjnych zjawisk dotyczących dzieci i młodzieży. Zarówno praktyczne postępowanie resocjalizujące, jak

i „warstwa teoretyczna nauki o resocjalizacji najściślej powiązana była i jest z nurtem badań empirycznych. (...) Powiązanie to sprawiło bardziej widoczne niż w pedagogice ogólnej, wyeksponowanie problematyki tzw. poprawnej diagnozy” [L. Pytka, T. Zacharuk 1993, s. 170].

Badania empiryczne odnoszą się zatem do rzeczywistości wychowawczej, która dla każdej resocjalizowanej jednostki stanowi sferę faktów, sferę działania i sferę wartości (por. J. Gnitecki 1992). Stosownie do tych sfer budowany jest **model badań empirycznych**, będący teoretyczną konstrukcją metodologiczną, pozwalającą na opis, analizę i syntezę badanych zjawisk w sposób uzasadniony logicznie i merytorycznie, tj. pozbawiony sprzeczności [por. I. Szaniawski 1965]. Składnikami modelu są **zmienne empiryczne**, stanowiące „pewne kategorie zjawisk, których wielkość, intensywność, częstość występowania może ulegać zmianom zależnie od różnych okoliczności” [Z. Skorny 1984, s. 48]. Mogą nimi być dowolne właściwości, cechy, czynniki lub ustosunkowania przybierające różne wartości liczbowe, ale muszą być co najmniej dychotomiczne. Są to „logicznie powiązane zestawy wartości (atrybutów)” [E. Babbie 2004, s. 633].

Badanie procesów wychowawczych, ich uwarunkowań i skutków zarówno w aspekcie socjalizującym, jak i resocjalizującym, wpływa z ontologicznej przesłanki, iż zachowanie człowieka warunkowane jest biologicznie i społecznie. Jest ono zatem rezultatem specyficznego „stanu osobowości”, wyrażającego swój indywidualny stosunek do otaczającej rzeczywistości. Ponieważ proces wychowania resocjalizującego uwarunkowany jest konkretnymi celami odnoszącymi się zawsze do osobowości konkretnej jednostki, sprowadza się do dokonywania w jej obrębie zamierzonych modyfikacji poprzez długofalową najczęściej działalność wychowawczą. Badanie takiego skomplikowanego procesu wymaga opracowania modelu, w którym występują wszystkie interesujące pedagoga zmienne niezależne (czynniki i warunki wychowania oraz określone działania wychowawcze), a także zmienne zależne, stanowiące pośrednie lub bezpośrednie wyniki wychowania [zob. H. Muszyński 1970]. Logiczny układ zmiennych w modelu badań ma następującą postać:



Ryc.2. Empiryczny model badania procesu resocjalizacji

Zmienne niezależne dotyczą sfery faktów w trzech odmianach rzeczywistości, dotyczących każdej resocjalizowanej jednostki: osobowościowej (psychicznej), społecznej (środowiskowej) oraz behawioralnej (odbiegającego od norm społecznych zachowania). Na podstawie tych faktów powstaje diagnoza wyjściowa.

Zmienne pośredniczące autoteliczne obejmują te elementy rzeczywistości wychowawczej, które są generowane przez zmienne niezależne i odnoszą się do intelektualno-afektywnego ustosunkowania osoby badanej. Z natury rzeczy mają charakter psychologiczny i stanowią „istotne ogniwa w łańcuchach przyczynowo-skutkowych wiodących od najrozmaitszych zmiennych niezależnych do zasadniczych, wartościowanych zmiennych osobowościowych. (...) Bez wyróżnienia środkowych ogniw tych zależności nie byłoby możliwe zrozumienie i wyjaśnienie wielu złożonych procesów wychowania” [Ibidem, s. 74].

Zmienne pośredniczące heteroteliczne (manipulowalne) to wszelkiego typu zamierzone działania wychowawcze, nazywane także manipulacjami wychowawczymi, które dotyczą form i technik wychowania resocjalizującego z całą różnorodnością zawartych w nich metod i środków wychowania. Mają one charakter interwencyjny, stąd też określa się je także mianem zmiennych interwenujących. Zmienne manipulowalne odnoszą się zatem do strategii i indywidualnie ukierunkowanej procedury postępowania resocjalizującego, mającej spowodować określony rezultat w postaci prospołecznych postaw resocjalizowanej osoby. Mają one charakter heteroteliczny, pośredni, zewnętrzny, ponieważ zamierzone cele wychowawcze osiągnane przy ich pomocy w postaci zmiennej zależnej, realizują się głównie poprzez zmienne autoteliczne.

Zmienna zależna odnosi się do sfery wartości. Ma skomplikowany charakter ze względu na to, iż dotyczy **rezultatu** postępowania resocjalizującego, a więc wymaga ewaluacyjnego pomiaru ustosunkowania osoby badanej do oczekiwań społecznych, wynikających z norm zwyczajowych i prawnych.

Przedstawiony model badań jest „konsekwencją przyjęcia założenia, że pedagogika (resocjalizacyjna-przyp. A. P.) jest nauką praktyczną. Tylko na gruncie tego założenia uzasadniony jest podział zmiennych decydujących o wynikach wychowania na zmienne wychowawczo manipulowalne i wychowawczo niezależne. (...) Równie uzasadnione są analogiczne podziały (a więc także podobne schematy) na gruncie innych nauk praktycznych. Tak na przykład można mówić w medycynie o tych determinantach zdrowia człowieka, które nie są poddawane wszelkim działaniom leczniczym oraz o tych, które obejmujemy wspólnym mianem manipulacji leczniczych” [H. Muszyński 1970, s. 79].

Nie jest to zatem postępowanie badawcze swoiste dla pedagogiki, natomiast inny jest jego przedmiot i aspekt badania, mianowicie pedagogika resocjalizacyjna wszelkie oddziaływania wychowawcze oraz ich skuteczność bada w kontekście teleologicznym. Oznacza to, iż „poszukuje najbardziej efektywnych sposobów osiągnięcia z góry założonych celów. I to właśnie podejście różni ją od innych dyscyplin, które wprawdzie obejmują swymi badaniami manipulacje osobotwórcze, ale czynią to w innych aspektach i za pomocą odrębnych strategii badawczych” [Ibidem, s. 82].

Opisany model badań empirycznych ma również zastosowanie do diagnozowania uwarunkowań i przyczyn społecznych nieprzystosowania. Zmienną zależną jest wówczas określona przez badacza postać (forma) zaburzonego zachowania, zmiennymi niezależnymi – czynniki psychiczne i społeczne, którym hipotetycznie przypisujemy sprawstwo tego stanu rzeczy, pośredniczącymi – ustosunkowania badanych np. do przedmiotu badanej dysfunkcji.

Zależności badane na gruncie pedagogiki resocjalizacyjnej ustalone są w sposób kompleksowy i opisywane za pomocą pedagogicznej aparatury pojęciowej, natomiast efektywność zabiegów resocjalizujących (manipulacji wychowawczych) i ich obiektywne uwarunkowania wyrażane są za pomocą terminologii także innych nauk społecznych – głównie psychologii i socjologii.

Taki model badań empirycznych wymaga stosowania specyficznych metod i szerokiego wachlarza technik badawczych. Rozumiejąc pojęcie **metody badawczej** jako „zespołu teoretycznie uzasadnionych zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych, obejmujących najogólniej całość postępowania badacza, zmierzającego do rozwiązania określonego problemu naukowego” [A. Kamiński 1970, s. 37], pedagogika resocjalizacyjna posługuje się dwiema metodami, mianowicie metodą indywidualnych przypadków i metodą sondażu diagnostycznego.

Metoda indywidualnych przypadków ma psychologiczny rodowód, aczkolwiek jest zmodyfikowana ze względu na potrzeby badawcze pedagogiki. Polega ona na analizie „jednostkowych losów ludzkich uwikłanych w określone sytuacje, lub na analizie konkretnych zjawisk natury wychowawczej (dokonywanej) poprzez pryzmat jednostkowych biografii [T. Pilch 1977, s. 123]. Jest podstawą budowania wszelkich możliwych diagnoz resocjalizacyjnych, poczynawszy od wyjściowej poprzez cząstkowe aż po końcową, stwierdzającą skutek postępowania wychowawczego. Ze względu na zasięg problematyki badawczej, metoda indywidualnych przypadków wymaga (w zależności od potrzeb badawczych) stosowania różnorodnych technik badawczych – im jest ich więcej, tym badanie jest bardziej obiektywne.

Metoda sondażu diagnostycznego natomiast, służy diagnozowaniu zjawisk wychowawczych i ich uwarunkowań. „Badania sondażowe obejmują wszelkiego typu zjawiska społeczne o znaczeniu istotnym dla wychowania, ponadto – stany świadomości społecznej, opinie i poglądy określonych zbiorowości, narastanie badanych zjawisk, ich tendencje i nasilenie” [Ibidem, s. 125]. Metodę tę stosuje się najczęściej do badania poglądów wybranej zbiorowości (często specyficznej) na temat określonych zjawisk społecznych o charakterze wychowawczym oraz – ustosunkowania wobec oczekiwań (norm) społecznych, będącego rezultatem dotychczasowej socjalizacji. Metoda sondażu diagnostycznego także nie ma przypisanych sobie technik badawczych, choć najszersze zastosowanie mają techniki pomiaru pedagogicznego i ankiety.

W odróżnieniu od metody, **technika badawcza** jest nośnikiem informacji naukowej i oznacza „sposób zbierania materiału oparty na starannie opracowanych dyrektywach (dokładnych, jasnych, ścisłych), weryfikowanych w badaniach różnych nauk społecznych i dzięki temu posiadających walor użyteczności międzydyscyplinarnej” [A. Kamiński

1974, s. 54]. Technika badawcza ma znaczenie czasownikowe i oznacza czynność, sposób zbierania informacji, urealniony w postaci **narzędzia badawczego**.

Techniki badawcze stosowane w badaniach dotyczących procesu resocjalizacji mają różną wartość informacyjną i merytoryczną, stąd też wyróżnić wśród nich można [zob. A. Paszkiewicz 1995, 2004]:

1. **Techniki gromadzące proste informacje**, mające empiryczne wskaźniki:

- a) **techniki werbalne**: rozmowa kierowana, ankieta, wywiad, których narzędziami są intencjonalnie budowane kwestionariusze,
- b) **techniki dokumentarne**, których narzędziami są dyspozycje do badania dokumentów (schematy),
- c) **techniki psychometryczne** – narzędziami są testy psychologiczne i inwentarze osobowości nie zastrzeżone przez Polskie Towarzystwo Psychologiczne,
- d) **techniki socjometryczne**, których narzędziami są odpowiednio zbudowane pytania socjometryczne i odpowiadające im socjogramy.

2. **Techniki złożone, przetwarzające informacje**, których wskaźniki mają charakter inferencyjny, a narzędziami są skale pomiaru. Zaliczyć do nich należy **pomiar pedagogiczny**, budowany w zależności od potrzeb badawczych oraz **pomiar statystyczny**.

Pomiar pedagogiczny oznacza „uporządkowanie, ilościowe określenie pewnych zjawisk lub cech zjawisk o charakterze jakościowym. Polega to na przekształcaniu zbioru faktów jakościowych, uznawanych jako cechy na hierarchie ilościowe, rozumiane jako zmienne” [T. Pilch 1977, s. 150].

Pomiar statystyczny dokonywany jest za pomocą technik statystycznych, które dostarczają wiedzy na temat „związków i zależności, których nie da się uchwycić metodami analizy jakościowej. Stąd też wprowadzenie do pedagogiki metod ilościowych jest z metodologicznego punktu widzenia istotnym momentem podnoszącym wartość poznawczą tej dyscypliny i chroni przed subiektywnymi nastawieniami badacza [Cz. Nowaczyk 1985, s. 13].

Techniki przetwarzające materiał empiryczny niezbędne są w badaniach procesu resocjalizacji, zarówno do budowania wszystkich odmian diagnozy, jak i do precyzyjnego określania związków istniejących pomiędzy efektem procesu resocjalizacji i jego uwarunkowaniami sprawczymi.

Coraz większą wagę przywiązuje się w pedagogice do świadomości metodologicznej badacza, która powinna być kreowana w perspektywie hermeneutycznej nadbudowanej na doświadczeniu empirycznym i prakseologicznym [zob. J. Gnitecki 1993], co w badaniach problematyki wychowania resocjalizującego jest szczególnie istotne ze względu na jego efekt.

Zasady poznania naukowego wymagają zgodności postępowania badawczego z metodami naukowymi, zapewniającymi racjonalny dobór, układ i metodologiczną poprawność sposobów gromadzenia wiedzy, wyrażonej ścisłym i jednoznacznym językiem, pozwalającym na weryfikację i porównywanie wyników badań z istniejącymi teoriami.

Trzecia z kolei, niemniej istotna dla nauki o procesie resocjalizacji i jej praktycznego zastosowania jest **FUNKCJA PROJEKTUJĄCA**. „Projekt jakiegokolwiek działalności (w tym – wychowawczej) to opis rodzaju i przestrzenno-czasowego porządku czynności, które by w określonych warunkach pozwoliły urzeczywistnić wizję innego, niż jest, a bardziej pożądanego stanu rzeczy w jakiejś dziedzinie. Każdy projekt wymaga zatem świadomości celu i wiedzy o skutkach możliwych operacji na obiektach tej dziedziny. Naukowym możemy nazwać taki projekt, którego cele są wewnętrznie spójne i który został zbudowany na podstawie wiedzy osiągającej poziom teorii” [K. Konarzewski 1982, s. 7].

Projektowanie działań resocjalizacyjnych określane jest jako wychowawcze postępowanie celowościowe, w którym dobór strategii i procedury wychowawczej ukierunkowany na określony cel poprzedzony jest odpowiednio przygotowaną diagnozą. „Jest ono określeniem organizacji oddziaływania oraz tych środków, które umożliwiają wywołanie zdarzeń determinujących zaistnienie postulowanych stanów faktycznych, a więc stanów warunkujących pomyślną realizację celu naszego postępowania.

Tak zatem, sporządzenie projektu obejmuje, dokonany dzięki czynnościom diagnostycznym dobór dostępnych środków oddziaływania (podkr. A. P.), czyli wyznaczanie przydatnej dla osiągnięcia pożądanego stanu faktycznych procedury realizacyjnej, a także dostosowanie tej procedury do konkretnych, (indywidualnych warunków psychicznych i społecznych wychowanka oraz – przyp. A.P.) opracowanie planu konkretnych działań realizacyjnych” [Cz. Czapów, S. Jedlewski 1971, s. 272]. Resocjalizacyjne postępowanie celowościowe obejmuje zatem konstruowanie projektu, jego realizację i ocenę osiągniętych resulta-

tów w postaci określonego „stanu osobowości społecznej” wychowującej jednostki.

Projektowanie wymaga szczególnej refleksyjności – „postępowanie wychowawcze nie może bowiem przynosić szkody. Postulat ten rozmaicie formułowany, stanowi bodaj najczęściej powtarzaną w podręcznikach i rozprawach pedagogicznych zasadę. I to w każdym systemie pedagogicznym. Z zasady tej wynika konieczność bardzo rozważnego wyboru działań możliwych do zrealizowania – powinny to być działania optymalne. Praktyka stanowi tu więc ograniczone kryterium weryfikacji – nie można bowiem pojawiających się pytań i wątpliwości weryfikować metodą prób i błędów, korygując sposoby postępowania dopiero po doznanych porażkach i niepowodzeniach” [J. Banasiak 1997, s. 22]. Stąd też projektowanie postępowania resocjalizującego wymaga rozległej wiedzy na temat psychicznego i społecznego funkcjonowania wychowanka oraz – skuteczności metod i środków wychowania, a także możliwości ich zastosowania w tym konkretnym, indywidualnym przypadku.

Ze względu na cel projektowania postępowania resocjalizującego, należy podkreślić, iż funkcja projektująca jest konsekwencją diagnostycznego i empirycznego poziomu wiedzy o procesie resocjalizacji – stanowi istotę pedagogiki resocjalizacyjnej, świadczącą o jej odrębności naukowej i praktycznej.

Literatura

- Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa 2004.
- Banasiak J., *Reagowanie wychowawcze w wielowymiarowej pedagogice działania*, Warszawa 1997.
- Brzeziński J., *Elementy metodologii badań psychologicznych*, Warszawa 1980.
- Czapów Cz., *Wychowanie resocjalizujące. Elementy metodyki i diagnostyki*, Warszawa 1978.
- Czapów Cz., Jedlewska S., *Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa 1971.
- Drwal R., *Osobowość wychowanków zakładu poprawczego*, Wrocław 1981.
- Gęsiński J., *Teoretyczne i metodologiczne problemy badania efektywności wychowania*, „Ruch Pedagogiczny” 1986, nr 1–2.
- Gnitecki J., *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Zielona Góra 1993.
- Gurycka A., *Struktura i dynamika procesu wychowawczego*, Warszawa 1979.
- Grzegorzewska M., *Wybór pism*, Warszawa 1954.
- Kamiński A., *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*, „Studia Pedagogiczne” 1970, t. XIX; także [w:] *Metodologia pedagogiki społecznej*, Wrocław 1974.
- Konarzewski K., *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, Warszawa 1982.
- Marzec-Holka K., *Falszywa resocjalizacja nieletnich przestępców czynów karalnych przeciwko życiu i zdrowiu (art. 156 k. k. i art. 158 k. k.)*, [w:] *Dzieci i młodzież wobec zagrożeń dzisiejszego świata*, pod red. M. Dudzikowej i T. Borkowskiej, Poznań 1999.
- Mazurkiewicz E., *Prakseologia a pedagogika*, [w:] *Pedagogika*, pod red. M. Godlewskiego, S. Krawcewicza i T. Wujka, Warszawa 1974.
- Muszyński H., *Wstęp do metodologii pedagogiki*, Warszawa 1970.
- Nowaczyk Cz., *Podstawy metod statystycznych dla pedagogów*, Warszawa 1985.
- Ostrihańska Z., *Prognoza recydywy u nieletnich przestępców oraz wyniki badań prognostycznych 180 recydywistów w wieku 15–16 lat*, „Archiwum Kryminologii”, t 3, Wrocław 1965.
- Paszkiewicz A., *Prognoza adaptacji społecznej młodocianych przestępców*, [w:] *Problem resocjalizacji dzieci i młodzieży*, pod red. A. Paszkiewicz, Białystok 1982.
- Paszkiewicz A., *Efektywność sądowych środków wychowawczych a proces resocjalizacji (na przykładzie warunkowego zawieszenia i warunkowego zwolnienia z zakładu poprawczego)*, [w:] *Działalność profilaktyczna i resocjalizacyjna sądów rodzinnych (w świetle nowej ustawy dla nieletnich)*, pod red. G. Olszewskiej-Baka, Białystok 1990.
- Paszkiewicz A., *Efektywność i uwarunkowania wykonywanego nadzoru kuratora przy orzekanych wobec nieletnich środkach poprawczych. Fakty i artefakty*, Białystok 1992.
- Paszkiewicz A., *Badania empiryczne w teorii wychowania*, Białystok 1995
- Paszkiewicz A., *Empiryczne implikacje teorii wychowania*, Białystok 2004.

- Potempka E., *Przedmiot, zakres i cele diagnozy w resocjalizacji nieletnich*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 1999, nr 2.
- Pustkowiak L., *Podkultura więzienna na tle przemian ostatnich lat*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 1999, nr 4.
- Pytka L., *Sukces i porażka w resocjalizacji nieletnich (Analiza pedagogiczna wypowiedzi wychowawców)*, „Szkoła Specjalna” 1986, nr 1.
- Pytka L., *Teoretyczne problemy diagnozy w wychowaniu resocjalizującym*, Warszawa 1986.
- Pytka L., *Efektywność resocjalizacji – wątpliwości i dylematy pedagogiczne*, „Prace IPSiR UW”, t. 10, Warszawa 1989.
- Pytka L., *Aksjologiczno-pedagogiczne podstawy resocjalizacji*, [w:] *Polska myśl resocjalizacyjna. Wybór tekstów*, oprac. K. Sawicka, Warszawa 1993.
- Pytka L., *Antypedagogika, socjalizacja, resocjalizacja*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 1994, nr 3.
- Pytka L., *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Warszawa 2000.
- Pytka L., Zacharuk T., *Pedagogika specjalna (rewalidacyjna i resocjalizacyjna)*, [w:] *Pedagogika ogólna i subdyscypliny*, L. Turowski (red.), cz. I, Siedlce 1997.
- Pytka L., Zacharuk T., *Zaburzenia przystosowania społecznego dzieci i młodzieży*, Siedlce 1995.
- Skorny Z., *Prace magisterskie z psychologii i pedagogiki*, Warszawa 1984.
- Szaniawski I., *Model i metoda*, Warszawa 1965.
- Urban B., *Zachowania dewiacyjne młodzieży*, Kraków 1995.
- Węgliński A., *Mikrosystemy wychowawcze w resocjalizacji nieletnich. Analiza pedagogiczna*, Lublin 2000.

ROZDZIAŁ II

Przystosowanie społeczne – proces socjalizacji

Przystosowanie społeczne jest jednym z ważniejszych pojęć w pedagogice resocjalizacyjnej, ponieważ odnosi się do **modelu zachowań**, stanowiącego standardy zachowań prospołecznych. „Chcąc zaprojektować jakiegokolwiek oddziaływania opiekuńcze, wychowawcze czy terapeutyczne dokonywane w intencjach resocjalizacyjnych – należy znać nie tylko stan wyjściowy (diagnozę przypadku), ale także mieć obraz stanu, do którego chcemy stan wyjściowy przybliżyć, czyli winniśmy operować modelem czy pojęciem optymalnego przystosowania lub osobowości zdrowej, dojrzałej, prawidłowo funkcjonującej” [L. Pytka 2000, s. 31]. Projektowanie postępowania resocjalizującego wymaga nie tylko wiedzy o patologicznych społecznie zachowaniach, lecz także o stanach społecznie prawidłowych, pożądanym, mających swoje odzwierciedlenie w teleologii wychowania.

Pojęcie przystosowania znane jest głównie jako termin z zakresu biologii, ale posługuje się nim także psychologia w interpretacji zachowania ludzi i zwierząt, poddawanego analizie psychologicznej. Przystosowanie organizmu do środowiska zachodzi za pomocą dwóch procesów: spostrzegania świata, odbierania i zapamiętywania bodźców środowiska oraz oddziaływania na to środowisko. „Organizm zaś jest tym lepiej przystosowany, im wrażliwszy jest na bodźce środowiska, ważne dla jego biologicznych potrzeb, oraz im skuteczniej może oddziaływać na to środowisko” [J. Ekel 1966, s. 199].

Człowiek przystosowuje się w sposób specyficzny do swego środowiska, ponieważ istotą tego procesu jest **akceptowanie i respektowanie** wymagań, jakie stawia jednostce społeczeństwo.

Przystosowanie jest procesem wymiany informacji pomiędzy organizmem i otoczeniem społecznym – umożliwia zaspokajanie potrzeb biologicznych i psychicznych (pod warunkiem zachowania zgodnego z istniejącymi normami), ze specyficznym charakterem wartości, na które nastawione są potrzeby człowieka. „Jednym z podstawowych wymagań ludzkiej społeczności, istotnym dla współżycia ludzi w gromadzie, jest postulat wzajemnej pomocy i współpracy, a przynajmniej nie szkodzenia sobie nawzajem. (...) Akty altruizmu czy przyczynianie się do dobra ogólnego, u ludzi zazwyczaj uważane są za «szlachetne», są cenione i nagradzane. W ten sposób wartości społeczne, dzięki walorowi jaki mają w społeczeństwie, stają się dla jednostki jednym z warunków utrzymania wewnętrznej równowagi organizmu, tzn. pełnią w środowisku społecznym podobną rolę jak wartości biologiczne. Inaczej mówiąc, u człowieka powstają w tych warunkach nowe, niebiologiczne potrzeby społeczne” [A. Lewicki 1966, s. 49-50]. Są one kierowane na te wartości, które człowiek przejmuje od swojego najbliższego środowiska i rozwijane w trakcie jego życia.

Poglądy na genezę tworzenia się potrzeb społecznych prezentowane są w psychologii przez teorię **socjalizacji indywidualnej (ontogenetycznej)**, której przedstawiciele twierdzą, iż „człowiek przynosi na świat tylko wrodzone potrzeby biologiczne, tzn. rodzi się jako „istota biologiczna”, którą dopiero wychowanie socjalizuje, tzn. przemienia w „istotę społeczną” oraz teoria **socjalizacji gatunkowej (filogenetycznej)**, głosząca, iż „niemowlę ludzkie rodzi się już jako istota nie czysto biologiczna, lecz w pewnym stopniu uspołeczniona. Na tym stanowisku stoi np. Adler, według którego «poczucie wspólnoty» jest człowiekowi wrodzone jako regulator naturalnego dążenia do skompensowania własnej słabości i niepełnowartościowości i wymaga tylko pielęgnacji dla normalnego swego rozwoju” [Ibidem, s. 51].

Prawdziwość tych teorii nie została w psychologii udowodniona, stąd też można przypuszczać, że prawda leży pośrodku: przystosowanie człowieka do środowiska społecznego jest wypadkową obu poglądów, ponieważ „jakkolwiek by się przedstawiała sprawa wrodzoności potrzeb niebiologicznych, zależą one w bardzo wysokim stopniu od wymagań i kultury konkretnego, indywidualnego środowiska, w którym żyje jednostka” (Ibidem).

Obie teorie wyjaśniając powstanie niebiologicznych potrzeb człowieka wskazują na sposób ich zaspokajania akcentując fakt, iż w każdym

społeczeństwie istnieją „charaktery asocjalne”, których niebiologiczne potrzeby zaspokajane są w sposób niezgody z wartościami społecznymi. Wyjaśnienie tego zjawiska wymaga odwołania się do pojęcia potrzeby.

Potrzeba, to uświadomiony brak czegoś – pojawia się w stanie nierównowagi psychicznej i generuje motywy prowadzące do jej zaspokojenia, a te z kolei nadają kierunek zaspokajającej potrzebę aktywności. Potrzeba (zarówno biologiczna, jak i niebiologiczna) jest siłą, która organizuje percepcję, apercpcję, myślenie, dążenia i działania w taki sposób, aby przekształcić w pewnym kierunku istniejącą niezadowalającą sytuację. Potrzebę określa się także jako „właściwość osobnika, sprawiającą, że osobnik X bez przedmiotu Y nie może normalnie funkcjonować” [K. Obuchowski 1967, s. 97], co oznacza, że niezaspokojona potrzeba zakłóca równowagę organizmu.

Potrzeba warunkuje zatem aktywność, motyw – jej kierunek i gotowość do realizowania określonego celu. Źródłem motywu jest stan napięcia wzbudzający emocje, które są „psychicznym wyrazem transformacji energetycznego stanu organizmu. (...) Motywacja powstaje wówczas, gdy zaistnieje swoista transformacja zasilenia, tj. gdy emocje powodują mobilizację energii człowieka, sygnalizując stany niezaspokojenia związanego z napięciem” [Cz. Czapów, S. Jedlewski 1971, s. 64]. **Emocje** ukierunkowują zatem motywację zachowania (aktywności), ale nie zawsze stanowią jej konstruktywny czynnik. W procesach motywacyjnych wyróżnia się „motywację dodatnią, warunkującą dążenie «do» i motywację ujemną – warunkującą unikanie. Typowym przejawem motywacji dodatniej jest pragnienie, a ujemnej – obawa lub niechęć” [J. Reykowski 1977, s. 18]. Emocje zasilając motywację aktywności powiązane są z procesami orientacyjnymi (intelektualnymi) i wykonawczymi (psychomotorycznymi i werbalnymi), co wpływa na sposób ustosunkowania się do rzeczywistości.

Motywacja jest jednym ze składników procesu regulacji psychicznej, nadzorowanym przez „urządzenie nadrzędne”, jakim jest świadomość, kontrolująca przebieg całego procesu, także aktywności [J. Reykowski 1977].

Aktywność rozumiana jest w psychologii jako przejaw zachowania się w sytuacji, w której istnieje dla jednostki określony **układ nagród i kar**, tj. **stan napięcia psychoruchowego**, wymagający redukcji. „Cała życiowa aktywność człowieka jest nastawiona na osiągnięcie nagród, a unikanie kar. (...) Wszelkie nagrody są równoznaczne z osiągnięciem

stanu wewnętrznej równowagi organizmu, wszystkie zaś kary z wytrąceniem go z tego stanu. Jest to więc (...) sformułowanie zasady samoregulacji, która głosi, że człowiek dąży zawsze do osiągnięcia takiego stanu własnego organizmu, który cechuje się brakiem napięcia” [H. Muszyński 1976, s. 103].

Aktywność zmienia się, kiedy nagrody i kary ulegają niekorzystnej zmianie z punktu widzenia motywów jednostki. Uświadomienie określonej potrzeby powoduje zakłócenie stanu równowagi, a w konsekwencji – energetyczną mobilizację organizmu, wyrażoną poprzez konkretne zachowania, ukierunkowane na jej zaspokojenie, o charakterze nagradzającym. Nie można zmienić, ani modyfikować zachowania człowieka, jeśli swoje potrzeby zaspokaja on bez przeszkód. „Stabilizacja zewnętrznych i wewnętrznych warunków życia jest równoznaczna z zahamowaniem wszelkich zmian, a więc także rozwoju” [Ibidem, s. 107].

Do zmiany aktywności może doprowadzić albo nieefektywność dotychczasowych gratyfikacji, albo – pojawienie się nowych potrzeb, wymagających zmiany przyswojonych zachowań, ponieważ obie sytuacje wprowadzają w stan stresu, czy – dezintegracji. Zmiana zachowania następuje zawsze w taki sposób, aby można było uzyskać maksimum nagród przy minimum kar. „Sposób reagowania człowieka na przeszkody, uniemożliwiające zaspokojenie jego potrzeb, uważany jest za cechę najbardziej charakterystyczną dla osobowości” [L. Kleszczycka 1966, s. 183].

Aktywność człowieka (zachowanie) warunkowana jest więc rodzajem jego potrzeb i motywacją ich zaspokajania. Jeśli proces ten jest zgodny ze sposobem zaspokajania potrzeb przez środowisko społeczne (tj. przez większość ludzi w zbliżonym wieku), zachowanie określamy wówczas jako przystosowane – normalne, jeśli nie – jako nieprzystosowane społecznie [por. L. Pytka 2000]. Rzutuje ono na jakość kontaktów interpersonalnych.

Pojęcie przystosowania w warunkach relacji społecznych określane jest terminem **SOCJALIZACJA**. Teoretycy nadają mu różne znaczenie, w zależności od tego, co uznają za najważniejsze z punktu widzenia dyscypliny wiedzy, którą reprezentują, tym niemniej zawsze akcentują jej dynamiczny charakter, powiązany z rozwojem biologicznym i z prospołecznym zaspokajaniem potrzeb niebiologicznych, głównie takich jak: potrzeba bezpieczeństwa, miłości, uznania (akceptacji),

znaczenia oraz afiliacji. **Poczucie bezpieczeństwa** jest główną potrzebą człowieka. Ponieważ można ją zaspokoić tylko w kontaktach z innymi ludźmi, jest szczególnie istotna w życiu dziecka, ponieważ od sposobu jej zaspokajania zależy większość innych potrzeb w jego przyszłym życiu. W dzieciństwie potrzeba bezpieczeństwa może być zaspokajana wyłącznie przez najbliższe dziecku osoby dorosłe poprzez okazywanie mu miłości, troski, akceptacji, uznania [J. Danilewska 2002].

Począwszy od wymienionych wyżej teorii socjalizacji ontogenetycznej i filogenetycznej, poprzez różnorodne poglądy psychologów na temat roli potrzeb w rozwoju człowieka oraz teorie socjologiczne, wskazujące na społeczne bodźce socjalizujące, a kończąc na definicjach pedagogicznych, można uznać, iż **socjalizacja jest procesem uczenia się zachowań prospołecznych**, tj. funkcjonowania zgodnego z regułami współżycia społecznego, dostosowywanie się w trakcie rozwoju do oczekiwań społecznych, a także – uczenia się eliminowania niekorzystnych społecznie form zaspokajania swoich potrzeb [por. P. Huget 2001]. W efekcie uczenia się zachowań prospołecznych tworzą się postawy społeczne, interpersonalne i intrapersonalne [H. Muszyński 1976], wyrażające się w „stałym stosunku człowieka do określonych zjawisk, gotowość do działania w określony sposób wobec przedmiotów, osób, instytucji, samego siebie” [Z. Kosyrz 1997, s. 153].

Socjalizacja jest zatem procesem kształtowania się osobowości człowieka poprzez przystosowywanie się do życia w zbiorowości, „umożliwia porozumienie się i inteligentne działanie(...), uczy jak się zachowywać, by osiągnąć cele życiowe” [J. Szczepański 1970, s. 96]. Pod wpływem działania różnorodnych bodźców środowiska społeczno-kulturowego, jednostka nabywa w trakcie procesu socjalizacji „dodatnich cech charakteru wpływających korzystnie na współżycie międzyludzkie. Należą do nich cechy związane zarówno ze stosunkiem do innych ludzi (życzliwość, uprzejmość, uczynność, koleżeństwo, gotowość udzielania pomocy), jak również z oceną samego siebie (brak zarozumiałości, skromność, poczucie własnej godności). W procesie socjalizacji kształtują się ponadto pozytywne cechy charakteru przejawiające się przy pracy (obowiązkowość, pracowitość, sumienność, punktualność) wpływające korzystnie na współżycie międzyludzkie” [Z. Skorny 1977, s. 17].

Socjalizacja jest procesem długotrwałym i zróżnicowanym, w trakcie którego dokonuje się „specyfika i kanalizacja potrzeb, czyli wdrożenie

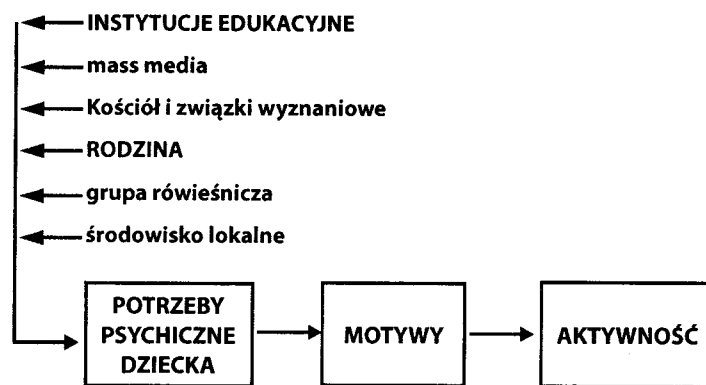
się do zaspokajania ich za pomocą celów uznawanych w określonych grupach społecznych. Zaspokajanie potrzeby kontrolowane jest i regulowane przez określone wzorce społeczne internalizowane przez jednostkę, występujące w postaci poczuc moralnych i wzorów osobowych” [Z. Zaborowski 1967, s. 340-341]. Jest więc procesem kształtowania się dyspozycji osobowościowych dzięki internalizacji społecznych wzorów aktywności.

Ze względu na dużą różnorodność bodźców socjalizacyjnych, wyróżnić należy dwa źródła socjalizacji:

1) **naturalne**, oddziałujące poprzez wpływy rodzinne niezamierzone, wynikające z naturalnego życia rodziny oraz zamierzone, skierowane na potrzeby rozwojowe dziecka i jego aktywność (zachowanie), a także – pozarodzinne, nieformalne w postaci grup rówieśniczych i środowiska lokalnego;

2) **instytucjonalne**, będące skutkiem funkcjonowania w intencjonalny sposób instytucji edukacyjnych, w tym także – środków masowej komunikacji oraz instytucji religijnych.

Kontrolowanie i regulowanie zaspokajania potrzeb odbywa się w dwóch płaszczyznach: **mikrosystemowej**, za pomocą rodziny, grupy rówieśniczej, szkoły, środowiska lokalnego oraz **makrosystemowej**, którą reprezentuje państwo, Kościół i szeroko pojęta oświata [por. L. Pytka 2001]. Graficznie oddziaływania socjalizujące w obu płaszczyznach ująć można następująco:



Ryc.3. Makro- i mikrosystemowe oddziaływania socjalizujące

Adekwatnie do źródeł, socjalizacja dzieci i młodzieży ma charakter naturalny, i (w pewnych okresach życia) także instytucjonalny. Ponieważ dotyczy relacji JA – DRUGI CZŁOWIEK – SPOŁECZEŃSTWO, wiąże się integralnie z rozwojem psychicznym, społecznym i moralnym.

Rozwój społeczny oznacza proces powstawania specyficznie ludzkich form funkcjonowania psychiki, stawania się członkiem społeczeństwa, nabywania umiejętności potrzebnych do uczestniczenia w życiu społecznym oraz osiągnięcie niezależności w zaspokajaniu swoich potrzeb.

Zdecydowanie najsilniejszy wpływ na jakość procesu socjalizacji ma środowisko rodzinne, już od najwcześniejszych lat życia dziecka budujące w jego świadomości **poczucie koherencji**, tj. psychiczny mechanizm odpornościowy, ogromnie istotny dla pełnej socjalizacji człowieka, wyrażający się w „ogólnych zasobach odporności, odpowiedzialnych za skuteczne przeciwstawianie się negatywnym skutkom stresorów. W skład tych zasobów wchodzi m.in. poczucie wsparcia materialnego i grup odniesienia (rodzinnego i społecznego), przynależności kulturowej i narodowej, bezpieczeństwa, sensu życia, samorealizacji” [S. Lipiński 2001, s. 101].

Autor tego pojęcia, A. Antonovsky definiuje je jako „(...) globalną orientację życiową człowieka, wyrażającą stopień, w jakim człowiek ten ma jednocześnie trwałe i dynamiczne poczucie pewności, powodujące, że napływające informacje są ustrukturalizowane, wytłumaczalne, a zasoby odpornościowe są wystarczające do sprostania wymaganiom środowiska, które dla niego są wyzwaniem do wysiłku i zaangażowania” [Ibidem]. Na poczucie koherencji składają się wg niego trzy wymiary: zrozumiałość (zdolność do podporządkowania i strukturalizowania odbieranych informacji), sterowność (przeświadczenie o dysponowaniu środkami i zasobami wystarczającymi do aktywnego wpływania na sytuację) oraz poczucie sensowności (przekonanie o celowości przewycięzania trudności, traktowanie ich jako zadania, a nie zagrożenia); [por. J. Szałański 1996, s. 410].

Podobnie określa to zjawisko psychiczne N. Han-Ilgiewicz [1957], nazywając poczucie koherencji **immunitetem psychicznym**, w który wyposaża rodzina swoje dzieci poprzez „właściwe organizowanie doświadczeń gwarantujących optymalny (tzn. nieprzekraczający możliwości organizmu) poziom stymulacji” [S. Lipiński 2001, s. 101].

Z badań dotyczących dzieci dobrze przystosowanych społecznie [por. A. Jaworowska 1986] wynika, iż poczucie koherencji decyduje o pra-

widłowej socjalizacji dziecka, na którą mają wpływ zarówno warunki środowiskowe rodziny, takie jak: wystarczające warunki ekonomiczne i mieszkaniowe rodziny oraz jej pełna struktura, przynajmniej średnie wykształcenie rodziców umożliwiające aktywne uczestnictwo w życiu kulturalnym oraz interakcje oparte na wzajemnej akceptacji, miłości i współdziałaniu, jak również warunki wychowawcze, wyrażające się w zgodności rodziców w sprawach wychowania dzieci, zaangażowaniu w sprawy dziecka, demokratycznym stylu kierowania wychowawczego, zainteresowaniu kontaktami rówieśniczymi dzieci, czyli – w postawach rodzicielskich sprzyjających rozwojowi psychicznemu dziecka, które W. Więclawski [1976] określa terminem **socjalizacja adekwatna**.

Zjawisko to polega na wczesnej stymulacji rozwoju dziecka przez rodziców i wprowadzanie go w świat kultury, dzięki czemu stopniowo nabywa ono kompetencji społecznych, tj. „umiejętności warunkujących bycie akceptowanym przez otoczenie społeczne” [P. Hugot 2000, s. 52]. Są one wyrazem intelektualnych i emocjonalnych możliwości człowieka, a ujawniają się w trakcie skutecznego pełnienia ról społecznych poprzez umiejętność radzenia sobie w sytuacjach frustracyjnych, nawiązywanie kontaktów z otoczeniem oraz świadome, empatyczne komunikowanie się i umiejętność rozwiązywania problemów społecznych.

Ogromnie istotnym czynnikiem socjalizującym rodziny jest wprowadzenie dziecka w świat kultury poprzez transmitowanie społecznego dziedzictwa kulturowego „dzięki bezpośrednim i pośrednim przekazom wiedzy, zwyczajów, obyczajów, sposobów komunikowania. (...) Przyjmując dziedzictwo poprzednich generacji, akceptując i uznając je za własne (dziecko) kształtuje (swoje) postawy (na wzór) właściwy danej kulturze. Jest to proces wrastania w kulturę (...) społeczeństwa i nabywania kompetencji kulturowych, w efekcie którego jednostka staje się integralnym członkiem i nosicielem kultury” [J. Nikitorowicz 1999, s. 272].

Rodzina socjalizuje kulturowo dziecko stopniowo, równoległe z jego rozwojem psychicznym, co skutkuje tworzeniem się kompetencji społecznych, respektowaniem przekazywanych norm i wartości, umiejętnością współżycia i współdziałania społecznego.

Wzmocnienie kompetencji społecznych w naturalny sposób dokonuje się także poprzez uczestniczenie dziecka w działalności spontanicznej grupy rówieśniczej. „Członków grupy łączy więź grupowa wynikająca ze wspólnoty zainteresowań i potrzeb, razem wykonywanych

czynności i realizowanych zadań. Dzięki wytworzeniu się więzi, grupa staje się zwarta, spójna, zdolna do skutecznego działania. Na podłożu takich związków kształtuje się poczucie solidarności z grupą, aprobata jej celów działania oraz uznanie ich za własne. (...) Normy grupowe odnoszą się również do przekonań, zainteresowań, aspiracji, hierarchii wartości aprobowanej przez członków grupy [Z. Skorny 1976, s. 71]. W grupie rówieśniczej zachodzą podstawowe zjawiska i procesy społeczne, „takie jak nagradzanie i karanie, współdziałanie w trakcie wykonywania wspólnych zadań, pełnienie różnorodnych ról, a w związku z tym – działanie kontroli społecznej. (...) Jedną z podstawowych cech, kształtowanych w wyniku udziału jednostki w życiu grupy społecznej, jest umiejętność nawiązywania kontaktów społecznych” [H. Sowińska 1974, s. 11].

Będąc członkiem spontanicznej grupy rówieśniczej dziecko w naturalny sposób jest także usytuowane w określonych grupach formalnych (np. w klasie szkolnej), w których normy zachowania „są w treści zbliżone, podstawę ich stanowi kodeks postępowania uznany w społeczeństwie” [O. Lipkowski 1976, s. 19], w których istnieje system bodźców skłaniający do przyjęcia określonych form postępowania (np. kodeks ucznia).

Regulatorem postępowania i środowiskiem wywierającym presję na zachowanie jednostek jest **opinia grupy**, wyrażająca aprobatę dla zachowania zgodnego z normami grupy, lub – dezaprobatę dla działań szkodliwych, nazywana **kontrolą społeczną**. „Przybiera (ona) dwie odmienne postaci w zależności od tego, czy występuje w obrębie dużej grupy społecznej, jaką stanowi zazwyczaj jakaś społeczność lokalna, czy też w małej grupie członkowskiej, jak klasa szkolna, zastęp harcerski, czy grono towarzyskie” [H. Muszyński 1976, s. 113]. Kontrola społeczna w dużej grupie jest na ogół luźniejsza, ponieważ nie jest wspierana wzajemną identyfikacją wszystkich jej członków, w związku z czym społeczna dezaprobata lub aprobata najczęściej nie pociąga za sobą w stosunku do opiniowanej jednostki dalszych konsekwencji.

Szczególnie skutecznie mechanizm kontroli społecznej działa w małej grupie, ponieważ wszyscy jej członkowie wchodzić ze sobą w bezpośrednie interakcje. Powoduje to zwykle ujednolicenie wymagań w zakresie postaw społecznych i moralnych oraz zintegrowanie wpływów, dzięki czemu rozwija się gotowość do przestrzegania norm społecznych [H. Sowińska 1974]. Wskutek tego dezaprobata zachowania wyrażona przez grupę,

może spowodować stan zagrożenia realizacji zaspokajanych dotychczas potrzeb, aprobata – wzmocnienie pozycji. To właśnie kontrola społeczna powoduje, że „jednostka rezygnuje z wielu pragnień, ogranicza swoje egoistyczne dążenia, jeśli nie są zgodne z normą” [O. Lipkowski 1976, s. 18]. W wyniku doświadczeń wynikających z pełnionych ról w obrębie grupy kształtują się u jednostki **dyspozycje do społecznego zachowania** oraz umiejętność oceniania **siebie jako członka grupy**, przy czym kryterium oceny stanowi reakcja grupy na ustosunkowanie jednostki do norm [H. Sowińska 1974]. Normy społeczne wyrażają oczekiwania określonej grupy ludzi wobec jednostki, dla której konformizm wobec nich oznacza sytuację nagradzającą, odstępstwo (dewiacja) – karzącą, w związku z czym norma grupowa, stanowi „wiązący wzór zachowania członków grupy” [B. Pawlica 2001, s. 62].

Osobotwórczy wpływ grupy na jednostkę wyraża się w konformistycznych postawach wobec niej wynikających z możliwości zaspokajania potrzeby afiliacji, uznania i akceptacji. Siła wpływu grupy zależy od jej cech (wielkość, spójność, struktura), rodzaju stosunków łączących z nią jednostkę i stopnia atrakcyjności. W socjologii istnieje teoria charakteryzująca siłę wpływu, zależną od czterech komponentów więzi jednostki ze społeczeństwem, które chociaż są ściśle powiązane, mogą jednak wywierać niezależny wpływ na zachowanie człowieka.

Pierwszym komponentem jest **przywiązanie** – „emocjonalne związki jednostki z otoczeniem (rodziną, przyjaciółmi, sąsiadami, kolegami). Przywiązanie gwarantuje liczenie się z opinią „istotnych innych”, dzięki czemu jednostka czuje się „moralnie zobligowana” do przestrzegania norm, które otoczenie uznaje. Antycypacja konsekwencji zachowania sprzecznego z normami wyzwala „wewnętrzny sygnał alarmowy”, powstrzymujący realizację tego zachowania. Tak się dzieje, gdy więź emocjonalna jest silna; gdy słabnie, prawdopodobieństwo naruszenia norm wzrasta. (...) Przywiązanie to konstrukt analogiczny do sumienia czy superego, (...) ale – jest empirycznie mierzalne, może być w pewnym okresie większe lub mniejsze. Przywiązanie jest synonimem „internalizacji”, jest równoznaczne z kontrolą wewnętrzną” [B. Urban 1995, s. 32]. Psychologowie nazywają to zjawisko **ułatwieniem społecznym**, „które w najprostszej postaci polega na tym, że sama obecność innych osób bez jakichkolwiek reakcji z ich strony, wywiera pewien – pobudzający lub hamujący wpływ na aktywność jednostki” [H. Muszyński 1976, s. 115].

Drugim elementem więzi jednostki ze społeczeństwem i odpowiednikiem *ego*, jest **zaangażowanie**. „Jest to chłodna kalkulacja, w wyniku której jednostka orientuje się, czy opłaca się zachować w określony sposób. Opłaca się konformizm, dewiacja przynosi straty. (...) Społeczeństwo opłaca jednostkę siecią zależności, i to zapewnia konformizm. (...) Narzucenie norm jest szczególnie prawdopodobne w tych środowiskach i u tych jednostek, które mają stosunkowo mało do stracenia – są one mniej zaangażowane, poczyniły mniej wysiłku w „byciu konformistą” [B. Urban 1995, s. 32].

Trzecim komponentem więzi emocjonalnej jednostki ze społeczeństwem jest **zaabsorbowanie** działalnością zgodną z normami społecznymi. „Nie tylko uczuciowe przywiązanie i zaangażowanie (kalkulacja), ale także brak czasu lub sposobności chroni jednostkę przed dewiacją: wielu ludzi prowadzi cnotliwe życie niewątpliwie z braku innych możliwości” [Ibidem, s. 33].

Czwartym czynnikiem, decydującym o poddaniu się wpływom kontroli społecznej jest **„przekonanie o konieczności przestrzegania norm”**. Kłopotliwą sprawę nieprzestrzegania norm tłumaczy (się) osłabieniem przekonania co do porządku konformistycznego, co może się zdarzyć równocześnie z osłabieniem ogólnej więzi jednostki ze społeczeństwem” [Ibidem].

Jak widać z przedstawionej wyżej koncepcji wpływu kontroli społecznej na jednostkę, siła tego wpływu warunkowana jest konformistyczną potrzebą afiliacji, której zaspokojenie „umożliwiają jedynie zachowania zgodne z systemem oczekiwań i norm obowiązujących w grupie. W ten sposób w każdej grupie działa mechanizm wpływania na jednostkę w kierunku upodabniania jej do uznawanego w grupie modelu wzorowego członka” [H. Muszyński 1976, s. 114], modelu zachowania się, będącego przedmiotem mimowolnego naśladownictwa. „A więc osoba dobrze przystosowana – to taka, której interesy są zbieżne z interesami grupy, która działa na rzecz interesów grupy, przy czym działania grupy prowadzą jednocześnie do realizacji interesów jednostki” [A. Kołodziej 1973, s. 173].

Proces socjalizacji naturalnej zachodzi także poprzez **kontakty interpersonalne z osobami znaczącymi**, tzn. z takimi osobami, które są „nie tylko już dojrzałe społecznie, lecz nadto zdolne do odegrania w życiu jednostki jakiejś szczególnej roli. Są to mianowicie te osoby,

które jednostka uważa za bliskie sobie pod pewnymi względami, wobec których zajmuje przychylne postawy i którym przypisuje jakieś cenne dla siebie właściwości” [H. Muszyński 1976, s. 116-117]. Mogą nimi być najbliższe dziecku osoby z rodziny, nauczyciele, lub członkowie grupy rówieśniczej. Przypisuje się osobom znaczącym „wysokie kompetencje, i doświadczenie, wysoki stopień władzy lub wysoką pozycję społeczną” [Ibidem, s. 122], lub – ceni się istniejącą z nimi więź uczuciową, podobne poglądy, czy też – fakt znajdowania się w podobnej sytuacji życiowej. Wpływ tych osób może odbywać się poprzez zewnętrzne naśladownictwo zachowania, modelowanie, lub – poprzez identyfikację, polegającą na odwzorowywaniu stanów psychicznych osób znaczących, na wewnętrznym utożsamianiu się z nimi, na dzieleniu ich stanów psychicznych. Granica pomiędzy naśladownictwem, a identyfikacją „jest dość płynna, (...) często bowiem naśladownictwo zewnętrzne pociąga za sobą także pewne imitujące (naśladowcze) przeżycia. (...) Modelowanie niesie z sobą (choć nie zawsze) jako dalszy, niebezpośredni efekt, analogiczne stany psychiczne i *vice versa*: w wypadku identyfikacji jednostka przejmuje niejako czyjeś stany psychiczne, upodobnienie zaś zachowań zewnętrznych jest (choć nie zawsze) dalszym tego następstwem, a więc czymś wtórnym” [H. Muszyński 1966, s. 117].

Zachowania naśladowcze są zwykle źródłem nagród – upodabnianie się do innych powoduje akceptację otoczenia, zachęcającego często do takich zachowań. Z czasem stają się one źródłem wewnętrznej nagrody, satysfakcji z powodu „bycia podobnym” do osoby znaczącej.

Wielu autorów charakteryzując proces socjalizacji podkreśla w nim znaczenie prawidłowego rozwoju psychicznego jednostki [K. J. Tilmann 1996], spójność pojawiających się stopniowo cech społecznych w zachowaniu równoległe z rozwojem moralnym. „Rozwój ten nie dokonuje się samoistnie, pod wpływem sił i tendencji tkwiących w samej jednostce, lecz przebiega pod wpływem jej nieustannych kontaktów z otoczeniem społecznym. Z tego punktu widzenia rozwój moralny jest zawsze częścią procesu socjalizacji” [H. Muszyński 1987, s. 61].

Rozwój moralny przebiega w określonych etapach, a rozpoczyna się od **stadium heteronomii**, które przypada na końcowy okres wieku niemowlęcego i trwa do około 9 roku życia. Obejmuje dwie fazy: **egocentryzmu** (do około 5 roku życia) oraz **konformizmu** (do około 9 roku życia), które łączy podporządkowanie się prawom ludzi dorosłych, ich

władzy i autorytetowi. W fazie **egocentryzmu** dziecko „dąży do identyfikacji, imituje zachowania rodziców, naśladuje role zgodne z płcią. Staje się zdolne do poczucia winy, którego natężenie pozostaje jednak jeszcze ściśle uzależnione od wielkości kary. Pojawiają się pierwsze uczucia moralne o charakterze heteronomicznym” [M. Chłopkiewicz 1980, s. 129]. Norm zachowania uczy się poprzez nakazy i zakazy oraz poprzez naśladowanie zachowania dorosłych, co uwidacznia się w zabawach tematycznych. W fazie egocentryzmu dziecko potrafi dostosować się do norm, ale wyłącznie w celu zaspokojenia własnych potrzeb, dla własnych korzyści, ponieważ nie potrafi jeszcze zrozumieć cudzych stanów psychicznych i w zachowaniu uwzględnia tylko swój punkt widzenia. Posiada już sądy moralne, adekwatne do swoich możliwości psychicznych, oparte na zasadzie posłuszeństwa wobec rodziców. M. Chłopkiewicz dokonując przeglądu teorii osobowości charakteryzujących ten okres rozwoju podkreśla, że jest to „czas przeżywania i rozwiązywania kompleksu Edypa prowadzących do rozwoju superego, etap zwycięstwa zasady rzeczywistości i ustalenia się prawidłowej identyfikacji z płcią [Z. Freud], wiek tworzenia się „ja – idealnego” i rozwoju superego [R. A. Spitz]. Mówi się o ustalaniu się poczucia winy [E. H. Erikson], dominacji introwersji [C. G. Jung], (...) o rozprzestrzenianiu się „ja – posiadającego” i o tworzeniu obrazu własnego „ja” na wzór rodzicielskiego (G. W. Allport – przyp. A. P.). Intensywny rozwój poznawczo-emocjonalno-dążeńiowy dotyczy głównie relacji „ja – inni ludzie”. Wartość wzmacniająca aprobaty rodziców, poczucie bezpieczeństwa i miłości, jakiej dostarczają, sprzyja stopniowemu zdominowaniu dotychczasowych dynamizmów i powoduje identyfikację z rodzicami, zabieganie o ich miłość i sympatię. Następuje czas szczególnej podatności na uczenie się społeczne, naśladowcze, modelujące” [M. Chłopkiewicz 1980, s. 131].

Faza konformizmu (pomiędzy 5 a 9 rokiem życia) bliska egocentryzmowi, przypada na młodszy wiek szkolny, w którym radykalnie zmienia się sytuacja dziecka. Wchodzi ono w szersze środowisko rówieśnicze i po raz pierwszy styka się z wyraźnymi wymaganiami nauczycieli. „Dziecko staje się wrażliwe na potępienie własnego postępowania przez niektóre inne osoby i zaczyna wykazywać troskę o to, aby swym zachowaniem budzić czyjeś zadowolenie i zyskiwać akceptację. Potrafi ono już antycypować reakcje akceptacji lub dezaprobaty wobec własnego, także wyobrażonego zachowania, w związku z czym pojawia się u niego zdolność do przeżywania winy. Dziecko uzyskuje świadomość sprzeniewierzenia się

czyimś oczekiwaniom” [H. Muszyński 1987, s. 49]. W tej fazie życia pojawia się także podmiotowe poczucie odpowiedzialności i świadomość złego zachowania, która spowodowana lękiem uruchamia tzw. „emocje kontrolowane”. Wzrasta dzięki temu wrażliwość na dezaprobatę, pojawia się refleksja moralna. W przedziale wieku 6–7 lat zauważa się u dzieci racjonalizację „ja” oraz rozwój świadomości moralnej i celowych aktów woli, pomiędzy 8–9 rokiem życia. Pojawia się krytycyzm i „kryzys negatywizmu wobec dorosłych” [M. Chłopkiewicz 1980].

Kolejny okres rozwoju moralnego, to **stadium socjononii** (około 9–13 roku życia), w którym dziecko podporządkowuje się normom obowiązującym w grupie odniesienia. Dzieje się tak z powodu pojawiającej się silnej potrzeby **afiliacji, uznania i akceptacji** ze strony rówieśników. Dziecko przyjmuje normy grupy, uczy się wzajemnych zobowiązań i aktywności na rzecz grupy. Stadium to zaczyna się fazą **konwencjonalizmu moralnego**, w której „jednostka postępuje moralnie nie ze względu na jakieś dalsze konsekwencje, lecz z potrzeby pozostawania wewnątrznie w zgodzie z ogólnie przyjętymi normami” [H. Muszyński 1987, s. 50]. Faza ta przypada na starszy wiek szkolny, w czasie którego rozwija się sieć poznawcza i następują zmiany w organizacji struktury osobowości w kierunku autokonstrukcji „ja”. Tworzy się obraz samego siebie i model relacji pomiędzy dzieckiem, a jego otoczeniem społecznym.

Konwencjonalizm moralny przechodzi w fazę **moralności partykularystycznej**, w której dominuje zjawisko podporządkowania się normom grupy, zaspokajającej potrzeby psychiczne dziecka, której wartości są akceptowane i respektowane. „W miejsce zewnętrznych sankcji nagrody i kary pojawiają się elementy społecznej nagrody i kary w formie opinii publicznej (kontroli społecznej). Wzrasta świadomość obecności innych i odpowiedzialność za nich” [J. Mariański 1989, s. 212].

Przedział wieku 13–21 lat nazywany jest **stadium autonomii moralnej**. Rozpoczyna się ono fazą **pryncypializmu** (13–15 lat), w której następuje internalizacja norm społecznych i **moralnych**, przyswojonych w poprzednich okresach życia, uznanie ich za własne. „Jednostka dysponuje uwewnętrznionym poczuciem powinności moralnej, które stanowi podstawę samooceny własnego postępowania, a co z tym się wiąże, doznawania uczuć samoaprobaty lub dezaprobaty płynących ze świadomości stosunku własnych czynów do tego, co ona sama uznaje za moralny obowiązek” [H. Muszyński 1987, s. 51-52].

Źródłem satysfakcji w postępowaniu staje się świadomość przestrzegania normy, także tej „pozagrupowej”. Przekroczenie jej powoduje wyrzuty sumienia, aktywizację superego. Pod wpływem psychicznego mechanizmu wzmacniania wewnętrznego zaczyna się tworzyć **kontrola wewnętrzna**, wynikająca z internalizacji nagród i kar, będących skutkiem oddziaływania kontroli społecznej i osób znaczących. „Kontrola wewnętrzna (to) szczególny mechanizm zachowania; umiejętność opanowywania swoich impulsów, energii, postępowania zgodnie z wymogami społecznymi, mimo [istniejących] pokus do zachowań negatywnych” [M. Sadowska 2001, s. 85]. Istnienie kontroli wewnętrznej „jest funkcją trwałego przyswojenia sobie skłonności do respektowania wartości i realizacji celów wykluczających reakcje negatywne wobec określonych wymagań społecznych” [Cz. Czapów, S. Jedlewski 1971, s. 223]. „Trzonem mechanizmów kontrolnych są rozwojowe stadia wieloletniego procesu internalizacji systemu wartości i norm moralnych oraz poznawcza „mapa”, zawierająca wiedzę i zdolności antycypowania społecznych konsekwencji podmiotowego zachowania” [B. Urban 2000, s. 36].

Filarami tej fazy rozwoju moralnego jest **rozwój poznania** – wiedzy o rzeczywistości oraz **rozwój emocji** – pojawianie się i kształtowanie przeżyć empatycznych, wyrażających się w doznawaniu emocji w związku z umiejętnością dostrzegania potrzeb i przeżyć wewnętrznych innych ludzi. Kształtują się w tym czasie całe kompleksy postaw, skierowane na indywidualny system wartości (postawy ideowe), na normy wyznaczające określone role społeczne (postawy społeczne) oraz – na innych ludzi (postawy interpersonalne).

Dzięki funkcjonowaniu kontroli wewnętrznej pojawia się **samoocena**, tj. uogólniona ocena własnych możliwości, której źródłem są najczęściej reakcje rodziców i innych ludzi na postępowanie jednostki, porównywanie siebie z rodzeństwem i rówieśnikami oraz stosunek do własnego zachowania w pełnionych rolach. Kształtują się postawy intrapersonalne, wyrażające stosunek do własnej osoby.

Pojawienie się samooceny i własnego „ja” akcentowane jest w psychologii jako centralny problem teorii przystosowania, ponieważ świadomość siebie stanowi dla jednostki w tym okresie życia wartość najważniejszą i związana jest z potrzebami własnymi oraz respektowaniem potrzeb innych ludzi.

Badania prowadzone nad korelatami samooceny dowodzą [por. R. Drwal 1981], iż obraz własnej osoby jest jednym z najważniejszych

regulatorów zachowania się, ponieważ związany jest ze zjawiskiem samoakceptacji, z zadowoleniem z własnego „ja”, z pozytywną oceną siebie. Znaczący wpływ na samoakceptację ma osiąganie sukcesu, zadowolenie z życia rodzinnego, bliskość emocjonalna z rodzicami oraz akceptacja ludzi z otoczenia pozarodzinnego [A. Kołodziej 1873].

Prawidłowy rozwój struktury „ja” następuje „dzięki realizacji dwóch tendencji: dążenia do zaspokojenia potrzeby akceptacji oraz dążenia do aktualizacji, oznaczającej poszukiwanie tożsamości. Jeśli te dwie tendencje nie mogą być spełnione, to w funkcjonowaniu człowieka pojawiają się stany patologiczne. Poczucie akceptacji, a później samoakceptacji, pojawia się jako konsekwencja zaspokojenia potrzeb: fizjologicznych, bezpieczeństwa, przynależności i miłości, estetycznych, wiedzy i rozumienia, a wreszcie samourzeczywistnienia. Akceptacja jednostki przez otoczenie musi mieć charakter bezwarunkowy. (...) Niewłaściwa realizacja (potrzeb) prowadzi do dezintegracji, braku pewności siebie i wiary we własne możliwości oraz braku zaufania do siebie i innych, a w dalszej konsekwencji do poczucia izolacji. (...) Za krytyczny moment w rozwoju tożsamości uznaje się okres dorastania” [W. Pilecka 2001, s. 39].

Osoby o pozytywnej samoocenie osiągają wysoki poziom socjalizacji – nie mają zaburzeń emocjonalnych, akceptują innych ludzi, są lubiane i popularne, osiągają dobre wyniki w nauce, posiadają zdolność efektywnej samokontroli, mają silną potrzebę osiągania sukcesu, względnie niski poziom lęku przed niepowodzeniem, wysokie aspiracje zawodowe i są odporne na stres [R. Drwal 1981].

Następna faza stadium autonomii moralnej to **racjonalizm moralny** (15–17 rok życia) nazywany też fazą racjonalnego altruizmu. Charakteryzuje ją postępowanie ukierunkowane na spowodowanie skutków najbardziej dla siebie pożądaných. Sytuacje konfliktowe rozwiązywane są zgodnie z ich wartościowymi następstwami, a nie z bezwzględnie przestrzeganą normą. Dzieje się tak dlatego, iż pojawia się rozumienie konieczności odstępstwa od normy w pewnych sytuacjach – **relatywizm moralny** pozwalający na uwzględnianie w ocenie czynów różnych okoliczności, zarówno z punktu widzenia działającego podmiotu, jak i tych osób, których czyn bezpośrednio dotyczy.

Stadium autonomii moralnej kończy faza **idealizmu** (17–21 lat), w której jednostka rozwija własny system moralny, bazujący na zinternalizowanej hierarchii wartości. W ustosunkowaniu się do proble-

mów moralnych dominuje refleksyjność, w podejmowaniu aktywności społecznej – odpowiedzialność.

Począwszy od stadium socjonomii moralnej, w okresie dorastania „występuje nabywanie orientacji w zakresie możliwości, uzdolnień, uświadamiania sobie własnych preferencji i układanie planów życiowych. Pojawia się identyfikacja z osobami cenionymi, o podobnych orientacjach oraz opanowanie lęku i regulacja potrzeb zależnie od pełnionych ról i warunków. W tym okresie występuje integracja różnorodnych doświadczeń i tworzenie się tożsamości psychospołecznej. Nieudane doświadczenia w pełnieniu nowych ról (mogą) doprowadzić do powstawania tożsamości negatywnej” [Z. Zaborowski 1994].

Do cech charakteryzujących poziom socjalizacji w tym okresie zaliczyć należy:

- a) realistyczną percepcję życia,
- b) dojrzałość emocjonalną, obiektywne podejście do własnych problemów, umiejętność pokonywania porażek,
- c) dojrzałość społeczną, efektywne i społecznie akceptowane reakcje behawioralne [por. A. Kołodziej 1973].

Socjalizowanie się jednostki w trakcie jej rozwoju psychospołecznego dokonuje się zatem poprzez prawidłowy rozwój, tj. skuteczne realizowanie przez nią zadań stawianych przez otoczenie społeczne w każdym z tych okresów. „Warunkiem osiągnięcia przez jednostkę dojrzałości emocjonalnej i społecznej jest pomyślne jej przejście przez kolejne stadia rozwojowe” [M. Radochoński 2001, s. 27].

Przedstawiony „obraz” rozwoju moralnego i społecznego jednostki ma postać modelową, a „cezurę wiekową mają zdecydowanie tylko orientacyjny charakter. Jest zresztą wątpliwe, czy kiedykolwiek nasza pewność i dokładność zostaną w tym względzie wzmocnione. Nie zależy to przecież tylko od wzrostu naukowej wiedzy na temat rozwoju moralnego, lecz także, a może przede wszystkim, od płynności i zmienności w czasie i przestrzeni społecznej zjawisk, których wiedza ta miałaby dotyczyć” [H. Muszyński 1987, s. 57].

Etapów rozwoju moralnego nie można traktować bez zastrzeżeń: w rozwoju poszczególnych osób występuje tak wiele różnorodnych odchyłeń od opisywanych stadiów, że niemożliwe jest przypisywanie im prawidłowości. Każda jednostka może zatrzymać się w swoim rozwoju w jednej z faz. Możliwe są też regresy, powroty do faz wcześniejszych,

ponieważ rozwój moralny i społeczny wyznaczany jest przede wszystkim przez zewnętrzne, społeczne warunki życia, tj. przez kulturę grup i kręgów społecznych oraz działające w nich osoby znaczące i kontrolę społeczną.

Kultura moralna środowiska wpływa przyspieszająco bądź hamująco na rozwój moralny człowieka w zależności od istniejących wzorów postępowania moralnego, uznawanych wartości, bodźców wychowawczych oraz możliwości zaspokajania potrzeb. Im lepiej jednostka realizuje swoje potrzeby i dążenia zgodnie z normami społecznymi, im wyższy jest jej poziom moralny, tym wyższy jest poziom socjalizacji. „Człowiek posuwając się po swojej spirali rozwoju nie opuszcza obiektów swojego kontaktu. Posuwają się one wraz z nim, jeśli nie fizycznie – to jako bagaż doświadczeń i pamięci – wpływając na zachowanie i postrzeganie otoczenia. W tym sensie rodzina macierzysta programuje rodzinę własną człowieka, kultura lokalna, etniczna – uczy nastawienia do kultury globalnej” [T. Piłch 1995, s. 152].

Równoległe z procesem socjalizacji naturalnej, następuje w stosownym okresie życia dziecka **proces socjalizacji instytucjonalnej**, dokonujący się poprzez intencjonalne, celowe wpływy edukacyjne. „Proces wychowawczy (i dydaktyczny) traktowany jest wówczas jako istotny element całościowo pojmowanej socjalizacji, obejmującej wszelkie wpływy i oddziaływania na jednostkę. (...) Wychowanie (...) ujmuje się jako odrębny, celowo zaplanowany proces” [Z. Tyszka 1997, s. 17], stanowiący część składową procesu socjalizacji [W. Łukaszewski 1983]. Jego rezultatem powinien być taki stan osobowości jednostki, który umożliwi jej czynne uczestnictwo w życiu społecznym, wykonywanie twórczej na miarę możliwości pracy i aktywne uczestnictwo w kulturze. Takiemu ujęciu procesu socjalizacji odpowiada pojęcie wychowania w znaczeniu, jakie nadał mu H. Muszyński [1970], mianowicie **proces wychowania rozumiany jako socjalizacja jest przygotowaniem ludzi do życia w społeczeństwie poprzez świadome i zamierzone kształtowanie ich osobowości według aprobowanych społecznie wzorów, w toku interakcji społecznych**, dokonujące się w instytucji edukacyjnej w dwóch aspektach w postaci wychowania usprawniającego i wychowania ukierunkowującego. Ilustrację tak pojmowanej socjalizacji dziecka obrazuje poniższa rycina:



Ryc. 4. Proces wychowania w znaczeniu socjalizacji

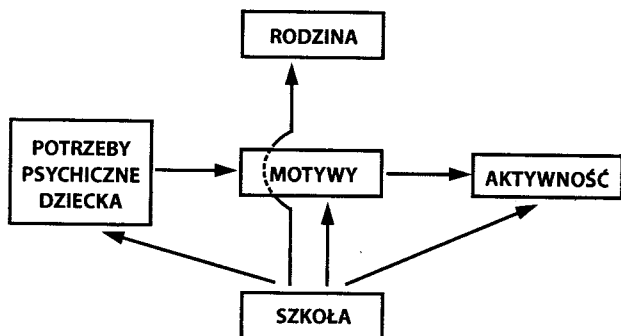
Wychowanie usprawniające oznacza kształtowanie cech osobowości towarzyszących procesowi uczenia się, takich jak inteligencja, zainteresowania, umiejętności, **wychowanie ukierunkowujące** natomiast – przekonania, postawy, systemu wartości. Obie płaszczyzny edukacyjne współfunkcjonują i wzajemnie się warunkują.

Socjalizujące skutki szkolnej edukacji warunkowane są różnorodnymi czynnikami, także – pozainstytucjonalnymi, tym niemniej szkoła posługując się celami i technikami wychowawczymi ma największe możliwości prospołecznego kształtowania osobowości uczniów. Instytucja ta wprowadza dziecko w niezwykle różnorodne i bogate kontakty społeczne i to niezależnie od poziomu organizacji życia i pracy szkoły oraz pośredniczy w przekazywaniu obszernej wiedzy o społeczeństwie i jego oczekiwaniach, o normach i aprobowanych społecznie wzorach postępowania. Tu po raz pierwszy dziecko poznaje siłę opinii publicznej i „wdrażane jest do pełnienia różnorodnych ról społecznych, jak np. ról członkowskich w różnych zespołach, ról partnerskich w kontaktach interpersonalnych czy ról przywódczych oraz wykonawczych w różnych grupach działaniowych” [H. Muszyński 1976, s. 138].

W szkole uczeń poznaje nie tylko rozliczne wzory zachowań rówieśniczych, lecz także nauczycieli. „Mogą to być modele bogatej wiedzy,

wysokiej sprawności umysłowej, prawidłowej organizacji pracy wpływające korzystnie na rozwój umysłowy uczniów” [Z. Skorny 1976, s. 64]. Na rozwój cech społecznych nauczyciele wpływają poprzez aktywizowanie uczniów do zespołowego współdziałania za pomocą demokratycznego stylu kierowania wychowawczego [A. Janowski 1970] oraz podmiotowe ich traktowanie i stosowanie **zasad wychowania**, przeciwdziałających powstawaniu konfliktów i zaburzeń w zachowaniu [A. Paszkiewicz 1998].

Szkoła nie działa jednak w izolacji – wszystkie elementy otoczenia społecznego dziecka w mniejszym, lub większym stopniu partycypują w procesie jego edukacji, najsilniejsze więzy ma jednak z rodziną. Relację między szkołą i rodziną w procesie socjalizacji ilustruje poniższa rycina:



Ryc. 5. Kierunki wpływu szkoły na proces socjalizacji dzieci i młodzieży

Przypisywana szkole socjalizująca rola odnosi się do możliwości tej instytucji, które w praktyce mogą dalece odbiegać od modelu, szczególnie w zakresie indywidualizowania oddziaływań wychowawczych i tworzenia warunków psychicznych do prawidłowego rozwoju społecznego. Niezależnie jednak od realiów, potencjalnie jest ona bogatym terenem zdobywania doświadczeń prospołecznych dziecka.

„Instytucjami” o szczególnym znaczeniu socjalizującym w bardzo szerokim zakresie są **środki masowego przekazu** o intencjonalnym charakterze, dostosowane do potrzeb i kategorii wiekowych dzieci i młodzieży, wzbogacające wiedzę z zakresu nauki, techniki, kultury oraz

rozrywki. Są one nośnikami treści wychowawczych, problemów społecznych i moralnych, inspirują do działania prospołecznego, operują wzorami osobowymi, kształtują poglądy i przekonania, rozwijają zainteresowania. Dominuje wśród nich telewizja, która angażuje nie tylko sferę poznawczą odbiorcy, lecz także bardzo silnie – emocjonalną i motywacyjną. „Ważnym aspektem osobotwórczego wpływu (mass mediów) jest kształtowanie w umyśle dziecka określonego i w określony sposób wartościowanego obrazu świata. Nadawane przez radio lub telewizję czy przekazywane za pomocą masowych wydawnictw obrazy i opisy rzeczywistości stanowią materiał dla wyobraźni dziecka, a czasem także dla kształtowania się uogólnionych pojęć dotyczących tego, jaki jest świat i ludzie na nim żyjący” [H. Muszyński 1976, s. 145].

Jednak niektóre środki masowego przekazu, szczególnie audiowizualne, wywierają także wpływ negatywny na psychikę dziecka – wówczas, kiedy ogląda ono programy emitowane dla dorosłych, epatujące agresją i okrucieństwem.

W sposób intencjonalny oddziałują na poziom socjalizacji dziecka także **instytucje** i **związki wyznaniowe** poprzez wychowanie religijne, posługujące się dogmatami wiary i regułami moralnymi z nich wynikającymi. „Na skutek uświadomienia związku pomiędzy religią i moralnością, Kościół w ocenie ludzi stał się rzecznikiem i gwarantem moralności. Normy moralne podlegają wpływom myśli religijnej. (...) Uznanie zależności poziomu moralnego człowieka od jego wiary religijnej sprawia, że religia jest dostrzegana jako skuteczny hamulec opanowania tendencji odchylających się od norm” [J. Mariański 1989, s. 200].

Istnieje wiele koncepcji wyjaśniających powiązania religii z różnymi dziedzinami życia. Jedną z nich, autorstwa E. Durkheima głosi, iż „idee religijne wyrosły z sytuacji społecznych, a samo życie religijne stanowi skoncentrowany wyraz życia zbiorowego”. Religia powstała jako uświęcenie idei społecznych i moralnych” [Ibidem, s. 200].

Badania empiryczne potwierdzają ten związek i wskazują na fakt, iż religia ma wpływ na uznawanie społecznych wartości moralnych. Kościół „oferuje określony system moralny i stara się go przekazać młodemu pokoleniu w ramach wielorakich oddziaływań religijno-wychowawczych. (...) Mamy tu do czynienia z planowym oddziaływaniem kształtująco-wychowawczym (...) o charakterze niejednolitym, najczęściej paternalistycznym [Ibidem, s. 202].

Proces wychowania podejmowany przez instytucje, w których działalność dziecko uczestniczy, zmierza do kształtowania konstruktywnej, prospołecznej osobowości, co jest naczelnym zadaniem profesjonalnych oddziaływań wychowawczych.

Zarówno socjalizacja naturalna, jak i instytucjonalna przynosi określony skutek w postaci **dojrzałości społecznej** jednostki, której wskaźnikami są **kompetencje społeczne**.

Ich poziom w dużej mierze zależy od struktury osobowości, której składnikami (według teorii psychoanalitycznych) są: **id** – podświadomość, **ego** – świadomość i **superego** – nadświadomość („nad ja”). Są to „mechanizmy psychiczne” rządzące procesem społecznego przystosowania [T. Rymarz 2000].

Instynktownie zorientowana sfera **id** jest „rezerwuarem energii życiowej jednostki” [S. Siek 1986, s. 32], na który składają się wszystkie prymitywne instynkty i popędy nastawione na zaspokojenie podstawowych potrzeb biologicznych. W związku z tym ten obszar osobowości pobudza do działania zmierzającego do doznania przyjemności.

Przeciwieństwem **id** jest **superego**, warunkowane przez bodźce społeczne. Tworzy się ono w trakcie procesu socjalizacji jednostki i „stanowi zbiór zasad, nakazów, norm przekazywanych dziecku przez rodziców. Są to wzory zachowania obowiązujące w danej grupie społeczno – kulturowej, określające sposób, czas, okoliczności i obiekty, za pomocą których mogą być realizowane dążenia popędowe” [T. Rymarz 2000, s. 72]. **Superego** spełnia zatem funkcję wewnętrznego regulatora zachowania się, „wdrukowanego” w psychikę dziecka przez jego najbliższe środowisko. Hamuje przejawy aspołecznych tendencji za pomocą akceptowanych zasad postępowania. Istnieją dwa „podsystemy” tej regulacji: **sumienie** i „**ja idealne**”. Sumienie jest konsekwencją internalizacji przyswajanych zasad i norm społecznych, pełniąc rolę moralnego „cenzora”, który ma zdolność karania za zachowania niezgodne z nimi poprzez poczucie winy, niepokoję, lęku.

„Ja idealne” natomiast jest wzorem osobowym ukształtowanym przez wymagania rodziców. Także posiada mechanizm karania, polegający na samodeprecjacji i wzbudzeniu poczucia małej wartości.

Ego z kolei „reprezentuje rozum i rozwagę, kieruje się zasadą realizmu. Jest centralnym elementem struktury osobowości. Napięcie, które powstaje pod wpływem zaktywizowanego popędu kontrolowane jest

przez (ten obszar osobowości tak długo), dopóki nie zaistnieją warunki jego (redukcji) w formach społecznie akceptowanych. (...) Znaczną część energii psychicznej zużywa ego na przeciwstawianie się gwałtownym i irracjonalnym dążeniom id lub wyborowi przez id takiego obiektu kateksji, który z jakiegoś powodu może narażać jednostkę na dezaprobatę, karę czy negatywną ocenę ze strony środowiska społecznego” [Ibidem, s. 72].

W trakcie rozwoju sfery **ego** pojawia się umiejętność rezygnowania z bezpośredniej realizacji popędów na rzecz zaspokajania ich drogą społecznie akceptowaną. Dzieje się to dzięki bardzo istotnym dla życia psychicznego człowieka funkcjom: **poznawczej** (świadoma ocena rzeczywistości), **energii** (presja na właściwe postępowanie), **selektywnej** (wybór najlepszego sposobu reagowania) oraz syntetycznej (ocena konieczności podporządkowania się normom społecznym. Potrzeby jednostki wywołane przez popędy (sferę podświadomości) znajdują się z naturalnych powodów w sprzeczności z tłumiącą je kulturą społeczeństwa – sposób ich zaspokajania wymaga reakcji ze strony „nadświadomości” – **superego**. Rozwój jednostki „opisuje się więc jako tłumienie uwarunkowanych organicznie popędów, (czego narzędziem jest środowisko – przyp. A. P.) – jest czynnikiem represji, albo materiałem do sublimacji” [K. J. Tillmann 1996, s. 108].

Dzięki rozwiniętemu ego kształtują się zainteresowania artystyczne, uczucia wyższe i potrzeby społeczne. „Im lepiej rozwinięte ego, tym lepiej zintegrowana jest struktura osobowości i tym łagodniejsze konflikty pomiędzy dwoma na wskroś antagonistycznymi tendencjami, wpływającymi z id i superego [K. Pospiszyl 1998, s. 31].

Ego rozumiane jest także w znaczeniu osobowości, osoby, ponieważ wiąże się z nim ogólne zdolności intelektualne, inteligencja, zdolność do rozumienia związków przyczynowych: logicznego wnioskowania, spójnego myślenia i zdolności koncentracji, a także samokontrola i siła woli, odporność psychiczna na stres, poczucie własnej wartości [S. Siek 1986]. Tworzy się ono pod wpływem środowiska zewnętrznego poprzez nabywanie przez jednostkę indywidualnych doświadczeń – kontroluje realizację popędów, uwzględniając wymagania społeczne.

Zgodnie zatem z teorią psychoanalityczną wysoki poziom **kompetencji społecznych** charakteryzuje ludzi przystosowanych społecznie, mających świadomość swoich możliwości i zdolności do komunikowa-

nia się z innymi oraz – umiejętność kontrolowania swojego zachowania. Cechy te warunkują adekwatną do rzeczywistości samoocenę i prospołeczne funkcjonowanie w grupie odniesienia, co z kolei jest silnym wzmocnieniem psychicznym – szacunek ze strony innych ludzi jest gratyfikacją umożliwiającą odnoszenie sukcesów w kontaktach społecznych.

Tak tworzą się postawy społeczne, wyrażające stały stosunek człowieka do zjawisk społecznych, gotowość do działania w określony sposób wobec podmiotów, osób, instytucji i samego siebie. Cechą tych postaw, tak jak i wszystkich innych, jest tendencja do uzewnętrzniania się [por. Z. Kosyrz 1997].

Jednostki konstruktywnie zsocjalizowane osiągają stan **osobistej adaptacji życiowej**, której „atrybutem jest poczucie bezpieczeństwa i jego komponenty: poczucie bliskości, poczucie stabilności i poczucie zaufania do siebie, odzwierciedlające subiektywny dobrostan, jakiego jednostka ludzka doświadcza wtedy, gdy osiąga satysfakcjonujący ją stopień zaspokojenia swych potrzeb.(...) Życiową adaptację jednostek osiągających optymalną homeostazę społeczną, dostosowanych do oczekiwań społeczeństwa jako całości (swego kręgu kulturowego), warunkuje względna równowaga między zewnętrznymi wymaganiami a ich osobistymi pragnieniami, potrzebami i możliwościami” [J. Szałański 2001, s. 45].

Homeostaza psychospołeczna oznacza zatem stan równowagi pomiędzy dążeniem do społecznego współlistnienia i utrzymaniem własnej indywidualności i oryginalności.

Socjalizacji „podlegają w różnych zakresach wszyscy. Problemy kontroli i autonomii pojawiają się najwyraźniej wówczas, gdy socjalizacja (konformizowanie i rozwijanie autonomii) w obrębie danego systemu się nie udaje i jednostka zaczyna wadliwie funkcjonować w przypisanych jej rolach społecznych, gdy się w nich nie mieści lub gdy destruktywnie poza nie wykracza. Wówczas w grę socjalizacyjną jest angażowany system sprawiedliwości, zwłaszcza gdy młody człowiek dokonuje czynów karalnych, a więc w wysokim stopniu nieakceptowanych społecznie. (...) Konieczność resocjalizowania (ponownej socjalizacji) pojawia się wówczas, gdy dotychczasowe zabiegi socjalizacyjne – edukacyjne oraz tradycyjne sposoby konformizowania zachowań dzieci i młodzieży okazują się nieskuteczne w tym sensie, że prowadzą do zachowań sprzecznych z normami prawnymi, obyczajowymi i moralnymi” [L. Pytka 2000, s. 338-339].

Literatura

- Baran B., *Rola więzi społeczno-emocjonalnej w kształtowaniu osobowości dziecka*, Warszawa – Poznań 1981.
- Chłopkiewicz M., *Osobowość dzieci i młodzieży. Rozwój i patologia*, Warszawa 1980.
- Czapów Cz., *Wychowanie resocjalizujące. Elementy metodyki i diagnostyki*, Warszawa 1978.
- Czapów Cz.: Jedlewski S., *Pedagogika resocjalizacyjna*, 1971.
- Danilewska J., *Agresja u dzieci – Szkoła porozumienia*, Warszawa 2002.
- Drwal R., *Osobowość wychowanków zakładu poprawczego*, Wrocław 1981.
- Ekel J., *Motywacyjne składniki osobowości*, [w:] *Materiały do nauczania psychologii*, pod red. L. Wołoszynowej, seria I, t. 1, Warszawa 1966.
- Han-Ilgiewicz N., *Immunitet psychiczny i jego rola w pedagogice leczniczej*, „Szkoła Specjalna” 1957, nr 3.
- Han-Ilgiewicz N., *Potrzeby psychiczne dziecka*, Warszawa 1959.
- Huget P., *Kompetencje społeczne dzieci z zaburzeniami w zachowaniu*, [w:] *Społeczne konteksty zaburzeń w zachowaniu*, B. Urban (red.), Kraków 2001.
- Janowski A., *Kierowanie wychowawcze w toku lekcji*, Warszawa 1970.
- Jaworowska A., *Rodzina a przystosowanie społeczne dziecka*, [w:] *Materiały do nauczania psychologii*, pod red. L. Wołoszynowej, seria II, t. 9, Warszawa 1986.
- Jundziłł E., *Potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży: diagnoza – zaspokojenie*, Gdańsk 1998.
- Kleszczycka L., *Wprowadzenie w problematykę osobowości*, [w:] *Materiały do nauczania psychologii*, pod red. L. Wołoszynowej, seria I, t. 1, Warszawa 1966.
- Kołodziej A., *Rola grup społecznych i osób znaczących w procesie przystosowania społecznego jednostki*, „Psychologia Wychowawcza” 1973, nr 2.
- Koblewska J., *Szkoła i środki masowego oddziaływania*, Warszawa 1967.
- Kosyrz Z., *Osobowość wychowawcy*, Warszawa 1997.
- Kulas H., *Samoocena młodzieży*, Warszawa 1986.
- Lewicki A., *Potrzeby niebiologiczne u człowieka i problem ich genezy*, [w:] *Materiały do nauczania psychologii*, pod red. L. Wołoszynowej, seria I, t. 1, Warszawa 1966.
- Lipiński S., *Poczucie koherencji u nieletnich w wieku 15–18 lat przebywających w zakładach resocjalizacyjnych*, [w:] *Społeczne konteksty zaburzeń w zachowaniu*, B. Urban (red.), Kraków 2001.
- Lipkowski O., *Resocjalizacja*, Warszawa 1976.
- Łukaszewski W., *Czynniki decydujące o powodzeniu wychowania*, [w:] *Społeczeństwo wychowujące. Rzeczywistość i perspektywy*, pod red. B. Suchodolskiego, Wrocław 1983.
- Mariański J., *Wprowadzenie do socjologii moralności*, Lublin 1989.
- Muszyński H., *Rozwój moralny*, Warszawa 1987.

- Muszyński H., *Wstęp metodologii pedagogiki*, Warszawa 1970.
- Muszyński H., *Zarys teorii wychowania*, Warszawa 1976.
- Paszkwicz A., *Technologia wychowania*, Białystok 1998.
- Pilch T., *Środowisko lokalne – struktura, funkcje, przemiany*, [w:] *Pedagogika społeczna*, pod red. T. Pilcha i I. Lepalczyk, Warszawa 1995.
- Pilecka W., *Rozumienie genezy zaburzeń zachowania z perspektywy współczesnych koncepcji osobowości dziecka*, [w:] *Dewiacje wśród młodzieży. Uwarunkowania i profilaktyka*, pod red. B. Urbana, Kraków 2001.
- Pytka L., *Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa 2000.
- Radochoński M., *Podstawy psychopatologii dla pedagogów*, Rzeszów 2001.
- Reykowski J., *Obraz własnej osoby jako mechanizm regulujący postępowanie*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1970, nr 3.
- Reykowski J., *Z zagadnień psychologii motywacji*, Warszawa 1977.
- Rymarz T., *Psychoanalityczna koncepcja genezy i rozwoju zachowań antyspołecznych dzieci i młodzieży*, [w:] *Aktualne problemy pedagogiki resocjalizacyjnej i patologii społecznej*, pod red. F. Kozaczuka i M. Radochońskiego, Rzeszów 2000.
- Sadomska M., *Rola i rozwijanie kontroli wewnętrznej w resocjalizacji*, [w:] *Profilaktyka i resocjalizacja młodzieży*, pod red. F. Kozaczuka i B. Urbana, Rzeszów 2001.
- Siek S., *Struktura osobowości*, Warszawa 1986.
- Socjalizacja*, oprac. J. Nikitorowicz, [w:] *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, pod red. D. Lalak i T. Pilcha, Warszawa 1999.
- Sowińska H., *Klasa szkolna jako zespół wychowawczy*, Warszawa 1974.
- Szałański J., *Poczucie koherencji a funkcjonowanie społeczne w okresie dorastania i młodości*, [w:] *Roczniki pedagogiki specjalnej*, pod red. J. Pańczyka, t. 7, Warszawa 1966.
- Szałański J., *Wybrane korelaty osobowościowe wykołejenia przestępczego młodocianych*, [w:] *Dewiacje wśród młodzieży. Uwarunkowania i profilaktyka*, pod red. B. Urbana, Kraków 2001.
- Tillmann K. J., *Teorie socjalizacji: społeczność, instytucja, uprzedmiotowienie*, Warszawa 1996.
- Trawińska M., *Socjalizacja w grupie rówieśniczej a wychowanie w rodzinie*, [w:] *Spółczesność wychowująca. Rzeczywistość i perspektywy*, pod red. B. Suchodolskiego, Wrocław 1983.
- Tysza Z., *Procesy socjalizacji w rodzinie – uwarunkowania makrostrukturalne, mezostrukturalne oraz mikrostrukturalne*, [w:] *Rodzina wobec wyzwań edukacji międzykulturowej*, pod red. J. Nikitorowicza, Białystok 1997.
- Urban B., *Zachowania dewiacyjne młodzieży*, Kraków 1995.
- Winclawski W., *Typowe środowiska wychowawcze współczesnej Polski*, Warszawa 1976.
- Zaborowski Z., *Rozwój moralno-społeczny (w aspekcie struktury „ja”)*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 1994, nr 3.

ROZDZIAŁ III

Nieprzystosowanie społeczne. Proces desocjalizacji i jego fazy

„Zazwyczaj wiemy zbyt mało o motywach takich a nie innych zachowań, nie znamy ani wszystkich uwarunkowań, ani wszystkich tajemnic, a przez to jesteśmy skłonni do krzywdzących uogólnień. Spoglądając z odległego zewnątrz, widzimy jedynie rozmazany w jednym miejscu i przesadnie podkolorowany w innym, portret kogoś na niewyraźnym lub krzykliwie przesadzonym tle pozbawionym szczegółów. Ta optyka, z definicji, jest optyką osoby niedowidzącej. (...) Prawo do sprawiedliwego sądu nad kimś mamy dopiero wtedy, gdy zechcemy i będziemy starali się zrozumieć”.

J. L. Wiśniewski, *Intymna teoria względności*,
Wyd. Literackie, Kraków 2005, s. 120

Tak jak „przystosowanie społeczne” jest pojęciem bardzo szerokim zakresowo, nie podlegającym wartościowaniu, ani ocenie i oznacza jedynie fakt zgodnego z normami społecznymi i rozwojem psychicznym zachowania, tj. prawidłowego procesu socjalizacji, tak „nieprzystosowanie społeczne” odnosi się do nierespektowania norm społecznych – obyczajowych i prawnych, przy czym jest to jedyne kryterium różniące te pojęcia [Z. Ostriańska 1977].

Różnorodność jego definiowania w literaturze pedagogicznej, psychologicznej, psychiatrycznej, socjologicznej i prawniczej [zob. J. Konopnicki 1971; J. Sienkiewicz, A. Drozd 1995; L. Pytka 2000], powoduje chaos terminologiczny, wykluczający naukowe podejście do problemu, wymagający uporządkowania. Niejednoznaczność pojęcia „nieprzystosowanie społeczne” powoduje nieporozumienia metodologiczne w obszarze pedagogiki resocjalizacyjnej, uniemożliwiające racjonalne diagnozowa-

nie tego zjawiska, aczkolwiek próby były czynione i opisane w literaturze [np. J. Konopnicki 1971; L. Pytka 1991; 2000; H. Cudak 1998].

Lesław Pytka pisze, że „nieprzystosowanie społeczne jako termin jest pewnego rodzaju skrótem językowym na oznaczenie rozmaitych zachowań o charakterze antyspołecznym (...), tzn. zachowań dzieci i młodzieży, pozostającej w konflikcie z istniejącymi normami współżycia społecznego. Zachowaniom tym towarzyszą zwykle negatywne reakcje społeczne ze względu na ich jawną szkodliwość społeczną (naruszenie ideałów i norm prawnych, obyczajowych, moralnych), ewentualne cierpienia otoczenia społecznego, jego dyskomfort itp. (...) Z etymologicznego i logicznego punktu widzenia jest ono pojęciem pustym, nie można bowiem znaleźć istoty żywej, która nie przystosowałaby się do środowiska” [2000, s. 101-102].

Nieprzystosowanie społeczne jest zatem pojęciem teoretycznym, o behawioralnym (objawowym) charakterze, informującym o zaburzonem społecznie zachowaniu jednostki. Do typowych przejawów takiego zachowania zalicza się „nadużywanie alkoholu przez młodzież, uzależnienie lekowe, toksykomanie, samobójstwa i zamachy samobójcze, prostytucję (...) ucieczki z domu, wagary, pasożytnictwo społeczne, uczestnictwo w gangach podkulturowych. Jednak niektórzy autorzy są skłonni uznać za symptomy nieprzystosowania społecznego również takie formy zachowania, jak: notoryczne kłamstwa, werbalną agresję, (wulgarność), lenistwo szkolne, nieprzestrzeganie wewnętrznych zarządzeń i przepisów szkoły, zaburzenia koncentracji uwagi, lęklivość, konflikty z nauczycielami lub wzmożone konflikty z rówieśnikami itp.” [L. Pytka 2000, s. 91].

Skoro nieprzystosowanie społeczne dotyczy zachowania społecznie destruktynego, tj. niezgodnego z oczekiwaniami społecznymi w zakresie ustosunkowania do norm społecznie akceptowanych, istotnym staje się pytanie o jego przyczyny, skądinąd dobrze znane w literaturze przedmiotu, wymieniającej trzy ich kategorie: biologiczne, psychiczne i społeczne.

Przyczyny biologiczne, tj. dziedziczne lub wrodzone, związane są z nieprawidłowym funkcjonowaniem (uszkodzeniem) centralnego systemu nerwowego, skutkują nadpobudliwością psychoruchową, oligofrenią lub charakteropatią, tudzież – zaburzeniami endokrynologicznymi [K. Pospiszyl, E. Żabczyńska 1981; J. Sienkiewicz, A. Drozd 1995].

Przyczyny psychiczne ujawniają się w postaci nieprawidłowej osobowości, np. psychopatii i schizofrenii.

Zarówno przyczyny biologiczne jak i psychiczne (endogenne), wymagają adekwatnej specjalistycznej terapii – medycznej (psychiatrycznej) lub psychologicznej.

Nieprawidłowa osobowość w postaci psychopatii jest opisywana najczęściej jako „osobowość socjopatyczna” (antyspołeczna, aspołeczna), głównie w odniesieniu do więźniów, ponieważ badania empiryczne prowadzone są na tej kategorii osób dorosłych, u których cechy osobowości diagnozowane jako psychopatyczne mają związek z zachowaniami przestępczymi. K. Pospiszyl [1985] charakteryzując zachowania psychopatyczne podkreśla ich związek z podłożem neuropatycznym. Przejawiają się one w nagłych wybuchach niekontrolowanej agresji, nieliczeniu się ze skutkami postępowania, braku samokrytycyzmu i wyrzutów sumienia, niezdolności do bliskich związków uczuciowych, deficycie lęku oraz patologicznym kłamstwie. „Zwiększony zaś deficyt lęku stanowi istotę większej skłonności psychopatów do bezdusznego łamania norm prawnych i obyczajowych” [K. Pospiszyl 1985, s. 111]. Cechy psychopatyczne należą niestety do tych, które powstają bardzo wcześnie, stanowiąc tym samym niezwykle trwałe właściwości ludzkiego zachowania się. Bardzo wielu autorów za cechę definicyjną psychopatii uważa wręcz jej nieuleczalność” [Ibidem, s. 118]. Diagnozowanie tego rodzaju odchylenia od normy rozwojowej wykracza poza kompetencje pedagoga – przejściowe zachowania o charakterze aspołecznym pojawiają się także u młodzieży prawidłowo socjalizowanej. Analogiczne zachowania świadczące o trwałych cechach psychopatologicznych młodzieży nieprzystosowanej M. Radochoński [2001] dzieli na dwie kategorie:

– **pierwsza** odnosi się do osób „ze środowisk zaniedbanych pod względem wychowawczym, np. z rodzin rozbitych, alkoholicznych czy żyjących na krawędzi ubóstwa. Wśród nich znaczny odsetek mogą stanowić osoby nieprzejawiające większej patologii, które po prostu urodziły się i wychowały w środowiskach, gdzie zachowania niepożądane społecznie były nagradzane silniej niż zachowania poprawne. Osoby te zdolne są do tworzenia więzów emocjonalnych z innymi (...). Cechą tej formy niedostosowania jest konflikt pomiędzy wartościami i normami obowiązującymi w danym społeczeństwie a wartościami i normami dominującymi w danej podkulturze” [Ibidem, s. 57].

– **druga** odnosi się do młodocianych „z różnych środowisk społecznych. Tym co ich cechuje jest obecność trwałych zaburzeń osobowo-

ści determinujących zachowanie antyspołeczne, m. in. niezdolność do tworzenia trwałych związków emocjonalnych, niezależność od innych, niski poziom lęku, brak umiejętności przewidywania skutków własnego działania. Obecność tego rodzaju cech osobowości nieprawidłowej powoduje, że młodociani należący do tej grupy są mało podatni na oddziaływanie terapeutyczno-wychowawcze” [Ibidem, s. 57].

Cechy psychopatyczne daje się jednak zauważyć u dzieci już około 6 roku życia, a w wieku 12–15 lat stają się widoczne pod postacią nagłych ucieczek z domu, upodobania do włóczęgostwa, przestępczości, uporczywego kłamstwa, agresywnego zachowania oraz skłonności do nadużywania środków odurzających i – demonstrowania zainteresowań seksualnych. „Psychicznym wyrazem psychopatii jest zapotrzebowanie na silne wrażenia, którego siła zależy od indywidualnego optimum stymulacji” [K. Pospiszyl 2000, s. 30]. Dzieci i młodzież ujawniające tego rodzaju psychopatyczne cechy zachowania odrzucają wszelkie wpływy wychowawcze.

Społeczne przyczyny nieprzystosowania społecznego (egzogenne) rozumiane są jako bodźce środowiskowe, negatywnie wpływające na psychikę dziecka. Powodują one powstanie zjawiska *vacuum* etycznego, polegającego na zaniku wspólnego pionu etycznego, „wspólnego rdzenia etycznego łączącego rodzinę, szkołę i dziecko, dzięki któremu staje się możliwy wzrost i prawidłowy rozwój dziecka. (...) Brak wspólnego pionu etycznego, brak zdrowych kontaktów (...) wiąże się z ucieczką od norm społecznych, wymagających wysiłku dostosowania się” [N. Han-Ilgiewicz 1961, s. 41-42].

Endo- i egzogenne przyczyny zachowań nieprzystosowanych społecznie bardzo często (choć nie zawsze) są ze sobą ściśle powiązane, w związku z czym precyzyjne ustalenie rzeczywistych przyczyn nieprzystosowania społecznego może być niezwykle trudne.

Zachowania nieprzystosowane społecznie spowodowane **czynnikami społecznymi** w postaci nierespektowania norm społecznych, negowania ich celowości i wartości, a także – łamiące porządek społeczny, **wymagają wychowawczego postępowania resocjalizacyjnego**, ponieważ są efektem istnienia **procesu desocjalizacji**, powodującego „wyobcowywanie się jednostki z określonej grupy społecznej wskutek nieprzestrzegania obowiązujących wzorów i norm społecznych” [WIELKI SŁOWNIK PWN, 2003]. Jest to proces destrukcyjny, charakteryzujący się postępują-

cym regresem w rozwoju moralnym i społecznym dziecka, nasilający się z wiekiem, a rozpoczynający się w sytuacji deprivacji podstawowych potrzeb psychicznych. „Polega na narastaniu pod wpływem wadliwego wychowania ujemnych cech osobowości, które przejawiają się w niewłaściwych, utrwalających się formach zachowania dziecka” [H. Spionek 1968, s. 232].

Najczęściej pojawia się w okresie wczesnego dzieciństwa, kiedy dziecko zaczyna reagować na niezaspokojenie potrzeb zachowaniem manifestującym zaburzenia emocjonalne. Bezpośrednią jego przyczyną są na ogół niekorzystne dla rozwoju psychicznego dziecka warunki środowiskowe, spowodowane zaburzeniami w procesie socjalizacji [O. Lipkowski 1976].

O ile genetyczna diagnoza zachowań nieprzystosowanych społecznie dzieci i młodzieży może mieć charakter wielowymiarowy, o tyle w charakterystyce zachowań psychologowie i pedagodzy są zgodni co do kryterium rozpoznania zjawiska. Jest nim przede wszystkim stan psychiki dziecka, a nie wyłącznie jego zachowanie.

Halina Spionek [1964] np. akcentuje w definicji dziecka nieprzystosowanego społecznie zaburzenia sfery emocjonalno-wolitionalnej, powodujące trudności w kontaktach interpersonalnych z otoczeniem.

Natalia Han-Ilgiewicz podkreśla, iż „jednostkę nieprzystosowaną społecznie charakteryzuje stan zagrożenia, z którego usiłuje się ona uwolnić stosując środki naiwne, często nieodpowiadające jej faktycznemu rozwojowi. Względnie rzadko jest to niedorozwój sfery inteligencji. Spotykamy się raczej z **błędym rozumowaniem, z przewagą impulsów działania popędowego nad racjonalnym. Przerażająca** (podkr. A. P.) większość zdradza natomiast opóźnienie emocjonalne” [1965, s. 232].

Istotę nieprzystosowania społecznego zaistniałego pod wpływem czynników egzogennych opisał D. H. Stott (używając na określenie tego zjawiska terminu niedostosowanie społeczne), mianowicie: „nie jest niedostosowanym ten, kto działa na swoją własną szkodę, kto nie odnosi sukcesu, ale [ten] kto z tego powodu nie cierpi. Dziecko upośledzone czy nawet tylko ograniczone umysłowo może nie zdawać sobie sprawy z braku sukcesów w działaniu i może się czuć zupełnie szczęśliwe. Dopiero wtedy, kiedy ten fakt zaczyna docierać do jego świadomości, staje się ono niedostosowane. (...) Niemożności osiągnięcia sukcesu towarzyszy złe samopoczucie (...), co ostatecznie wyraża się tym, że czuje się ono nieszczęśli-

we. Ten ostatni objaw jest głównym elementem niedostosowania i właściwie wszelkie próby ustalania diagnozy od stwierdzenia tego stanu trzeba zaczynać. (...) **Główne więc kryteria rozpoznawania niedostosowania są wyłącznie psychologiczne, a konsekwencje tego stanu rzeczy są natury społecznej**" (podkr. A. P.); [J. Konopnicki 1971, s. 21].

Bronisław Urban interpretując powyższą charakterystykę dziecka nieprzystosowanego społecznie akcentuje sytuacyjność jego zachowań, mianowicie manifestacje stanu psychicznego nie są ciągłe. „W rzeczywistości dzieci te w wielu sytuacjach codziennego życia zachowują się tak jak inne dzieci, zgodnie z przyjętymi normami i wtedy trudno opatrywać je stygmatem niedostosowania. Natomiast symptomy niedostosowania ujawniają się u nich tylko wtedy, gdy ich wrażliwość jest prowokowana lub gdy ich źródła kontroli nadmiernie wyczerpują się w sytuacji fizycznego stresu” [2000, s. 36]. Wyraża także pogląd, iż istotą zjawiska jest „niemożność powstrzymania się od działania pod wpływem bezpośrednich impulsów, a więc zachowanie bezwolne, czyli nie kontrolowane wewnętrznie” [Ibidem, s. 34]. Konsekwencją takiego stanu rzeczy jest nieumiejętność uczenia się z doświadczenia i wyprowadzania wniosków z błędnych zachowań, co decyduje o nieskuteczności działań wychowawczych wobec tych dzieci. „Stosowane kary, które zmieniają zachowanie większości dzieci, w przypadku dzieci (nieprzystosowanych) nie mają żadnego znaczenia odstraszającego” [Ibidem].

Charakterystyczną cechą zachowania dziecka nieprzystosowanego jest postępowanie wbrew własnemu interesowi, kierowane nierealistyczną motywacją i świadczące o silnej frustracji, której samo nie jest w stanie pokonać [także J. Sławińska 1991]. Postępuje tak, jak nakazują mu niekontrolowane emocje, prowadzące do porażek i złego samopoczucia.

„Taki łańcuch przyczynowy, którego pierwszym ogniwem jest impulsywne zachowanie dziecka, a końcowym – rozwinięta negatywna postawa wychowawcza, przemawia za słusznością tezy, według której dziecko (nieprzystosowane) nie działa w swoim najlepszym interesie. Skumulowane skutki takich zachowań stwarzają dla dziecka utrwaloną trudną sytuację w otoczeniu społecznym. Sytuacja ta może być wyrażona w formie przenośni: dziecko jest swoim największym wrogiem” [B. Urban 2000, s. 35].

Z zakresu pojęcia „nieprzystosowanie społeczne” wyklucza się negatywne społecznie zachowania spowodowane **wyłącznie** przychy-

nami endogennymi, tj. biologicznymi i psychicznymi: „nie mieszczą się (w tym pojęciu) tzw. psychopaci, „bezuczuciowcy”, jednostki ze skłonnościami sadystycznymi, słowem, nie mieszczą się ci, którzy nie cierpią z powodu swoich antyspołecznych czynów, którym nie żal nikogo i niczego”. (...) Słowem – kogo nie możemy poprawić, nie powinniśmy go również uważać za niedostosowanego. Ktoś, kto nie ma sumienia, do kogo nie można trafić żadną perswazją, i kto ogólnie czuje się zadowolony działając źle, według naszych kryteriów nie jest niedostosowany” [J. Konopnicki 1971, s. 22].

Także B. Urban wyraża pogląd, iż zakres pojęcia niedostosowania jest ograniczony do tych zachowań, które są wychowawczo ukierunkowane na możliwość zmiany w ustosunkowaniu do norm społecznych. Wyklucza z niego np. autyzm i „lokalne neurologiczne dysfunkcje (które) mogą pojawić się u każdego dziecka w okresie przeciążenia. (...) Tak więc, to co istotne dla zachowania niedostosowanego to cel, do którego dąży dziecko w tworzeniu i podtrzymywaniu relacji z innymi ludźmi lub środowiskiem określającym jego interes” [2000, s. 37].

Powyższa charakterystyka nieprzystosowania społecznego zawiera istotne kryterium diagnostyczne: udział świadomości w zachowaniu społecznie destruktywnym. Dzieci nieprzystosowane społecznie są świadome swojego zachowania, znają przekraczane normy społeczne, ale są nieświadome impulsów, które je powodują. Nieświadomość wynika z niewydolności w zakresie rozwijania się psychicznych mechanizmów kontrolnych, co zdaniem B. Urbana jest zasadniczą przyczyną niedostosowania. „Rola tych mechanizmów wyraża się w cenzurowaniu lub unikaniu potencjalnie niebezpiecznych impulsów” [Ibidem, s. 35]. Jest tak istotna dla natury ludzkiej, że bez niej społeczeństwo ludzkie, jako takie, nie mogłoby funkcjonować. „Trzonem mechanizmów kontrolnych są rozwojowe stadia wieloletniego procesu internalizacji systemu wartości i norm moralnych oraz poznawcza „mapa” zawierająca wiedzę i zdolności antycypowania społecznych konsekwencji podmiotowego zachowania” [Ibidem, s. 36].

Silne zaburzenia emocjonalne uniemożliwiają kontrolowanie zachowania. Nierespektowanie norm zatem spowodowane jest niemożnością opanowania negatywnych emocji wywołanych bodźcami społecznymi, „najczęściej gniewu i wrogości, które bezpośrednio prowadzą do zachowań destruktywnych, lub też – opanowania poczucia lęku

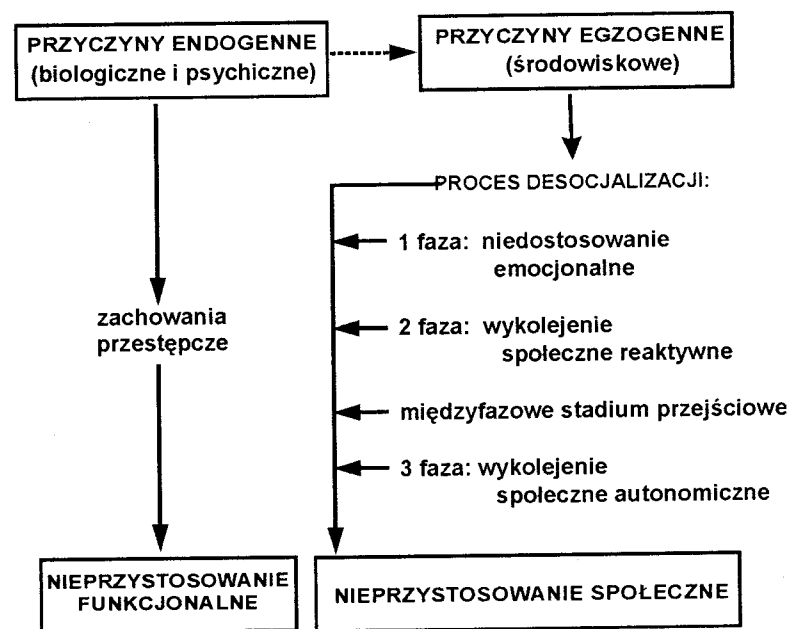
i ograniczonego działania” [Ibidem, s. 35]. Zachowania takie są manifestacją stanu psychicznego, nierzadko przybierają postać świadomej, negatywnej autokreacji.

„Tak pojęte mechanizmy kontroli uzasadniają konieczność i sens działania wychowawczego i terapeutycznego, na które składa się nie tylko stosowanie bodźców zgodnie z prawem pozytywnego wzmocnienia, ale również operowanie elementami intelektualnymi, mającymi na celu funkcjonalną wiedzę o zasadach społecznego współżycia [Ibidem, s. 36].

Pojęcie nieprzystosowania społecznego dzieci i młodzieży związane jest z problemami możliwości ich resocjalizacji, z granicami postępowania wychowawczego i jego skutecznością. Granice te są warunkowane fazą desocjalizacji dziecka (jej zaawansowaniem), przyczynami, które ten proces spowodowały oraz – ustosunkowaniem osobistego środowiska jednostki, zainteresowanego (lub – nie) zmianą jej zachowania. „Granice resocjalizacji mieszczą się w granicach wychowalności i rozwoju jednostki. (...) Uświadomienie sobie przez wychowawcę możliwości i zakresu resocjalizacji (w odniesieniu do każdego, wymagającego takiej pomocy dziecka – przyp. A. P.) ma zasadnicze znaczenie, gdyż skłania go do poszukiwania i stosowania właściwych metod. (...) Im wcześniej zostanie rozpoczęta działalność resocjalizacyjna, tym większa jest jej skuteczność, tym szersze są jej granice” [O. Lipkowski 1976, s. 215-216]. „Im dłużej trwał w życiu jednostki okres negatywnego oddziaływania środowiska, tym trudniej i wolniej przebiega proces resocjalizacji, a granice jego skuteczności są bardziej ograniczone” [O. Lipkowski 1971, s. 11].

Jan Konopnicki [1971] pisze, że 80% nieprzystosowanych społecznie dzieci można skutecznie resocjalizować – jeśli nie, to albo oddziaływania takie są nietrafne, albo dzieci nie są nieprzystosowane, co oznacza, że ich zaburzone zachowanie może mieć podłoże wyłącznie endogenne.

Diagnoza genetyczna sporządzana w przypadku każdego dziecka, którego zachowanie ocenia się terminem „odbiegające od norm społecznych”, czy „łamiące normy społeczne” wymaga poszukiwania wszystkich możliwych przyczyn tego stanu rzeczy, zarówno egzogennych, jak i endogennych. W powstawaniu zjawiska nieprzystosowania społecznego odgrywają one niejednakową rolę, co graficznie można ująć następująco:



Ryc. 6. Uwarunkowania zachowań nieprzystosowanych

Przedstawiony model obrazuje zjawisko nieprzystosowania społecznego w sposób ewolucyjny, trójfazowy. „Takie ujęcie przypomina konstrukcję idealnego modelu, według którego nie musi przebiegać (ale może, przyp. A. P.) rozwój patologizacji zachowania w każdym konkretnym przypadku. Ujęcie modelowe ma jednak duże walory: chociaż nie zawsze wiernie odtwarza rzeczywistość, to jednak służy głębszemu poznaniu tej rzeczywistości (sugeruje kierunek analizy i zmusza do doszukiwania się cech istotnych)”; [B. Urban 2000, s. 37].

Proces desocjalizacji nie zawsze rozwija się według „czarnego scenariusza” – można go skutecznie zahamować poprzez strategiczne postępowanie terapeutyczne i resocjalizujące już w pierwszej fazie zważywszy na fakt, iż „każdy przypadek zaburzenia w zachowaniu – niedostosowania społecznego – zawiera istotny składnik, jakim jest zaburzenie emocjonalne” [Ibidem, s. 39], powodujące negatywne społecznie zachowanie. Ponieważ nie każdy przypadek dziecka zaburzonego emocjonal-

nie wiąże się z naruszaniem norm społecznych, wyjściowym czynnikiem diagnostycznym niedostosowania emocjonalnego powinno być destruktywne zachowanie dziecka.

Niedostosowanie emocjonalne (zaburzenia emocjonalne) odnosi się do dzieci, które naruszają normy społeczne z powodu trwałego przeżywania stanów frustracyjnych, zaburzających rozwój emocjonalny, a pojawiają się z powodu niezaspokojenia – lekceważenia lub blokowania przez rodziców podstawowych potrzeb psychicznych dziecka, tj. potrzeby miłości, bezpieczeństwa, akceptacji i zależności emocjonalnej, która „kształtuje się pod wpływem interakcji z najbliższą osobą z otoczenia – najczęściej z matką” [A. Jaworowska 1986, s. 104]. We wczesnym dzieciństwie dziecko zdobywa doświadczenie na temat jakości tych kontaktów, które decydują w przyszłości o kształtowaniu się potrzeb społecznych i „warunkują tworzenie się odpowiednich nastawień na otrzymanie gratyfikacji emocjonalnych od innych ludzi [Ibidem].

Faza ta pojawia się już we wczesnym dzieciństwie i charakteryzuje się **brakiem obiektu przywiązania emocjonalnego**, co skutkuje zjawiskiem **deprywacji macierzyńskiej**: pełnej lub częściowej. „Pełna deprywacja oznacza, iż w otoczeniu dziecka nie ma żadnej osoby, z którą mogłoby nawiązać bliski kontakt emocjonalny. (...) Deprywacja częściowa jest natomiast wynikiem odrzucenia przez rodziców i chłodu uczuciowego z ich strony” [Ibidem].

O ile pełna deprywacja dotyczy dzieci odizolowanych od rodziny (np. w domu dziecka, czy podczas przewlekłego leczenia w szpitalu), o tyle deprywacja częściowa jest skutkiem nieprawidłowych postaw rodziców wobec dziecka, tj. zachowań niezaspokajających jego podstawowych potrzeb psychicznych. „Dzieci, które doznały częściowej deprywacji macierzyńskiej w okresie wczesnego dzieciństwa, przejawiają zachowania nerwicowe wyrażające się w postaci lęku, nadmiernej potrzeby miłości, poczucia winy, niezrównoważenia emocjonalnego” [Ibidem, s. 104-105].

Brak więzi emocjonalnej dziecka z rodzicami upośledza trwałe kontakty z innymi członkami rodziny, w przyszłości – z innymi ludźmi, co uniemożliwia przywiązanie społeczne.

Psychologowie badający problem przywiązania emocjonalnego stwierdzają, że „istnieje hierarchia osób – obiektów przywiązania. (...) Tą najważniejszą osobą jest zwykle matka (lub osoba ją zastępująca). Rola ojca początkowo jest znikoma, ale już od drugiego roku życia

dzieci przejawiają potrzebę bycia z dorosłymi obojga płci. (...) Stopniowo rola matki w życiu dziecka systematycznie maleje, a ojca wzrasta. Około 7 roku życia znaczenie obu ról równoważy się” [B. Baran 1981, s. 14].

Brak zatem trwałych emocjonalnych związków dziecka z matką i ojcem we wczesnym dzieciństwie jest powodem deprywacji większości potrzeb psychicznych, w związku z czym pojawiają się: wzmożone poczucie zagrożenia i postawy lękowe, obniżone poczucie własnej wartości i poziomu aspiracji oraz nieadekwatne reakcje w sytuacjach frustracyjnych. Stan taki powoduje zaburzenia w rozwoju dziecka, czego symptomem jest labilność emocjonalna i słaba odporność psychiczna, która z kolei prowadzi do nieadekwatnych zachowań, braku poczucia koherencji i silnych zaburzeń więzi rodzinnej, którą w najlepszym razie można wówczas określić jako „śladową”. Najczęściej więź rodzinna jest słaba, bądź nie istnieje, ale bywa też „negatywna”, wyrażająca się we wzajemnej niechęci lub wręcz wrogości [N. Han-Ilgiewicz 1968].

Badania porównawcze stopnia zaspokojenia potrzeby więzi emocjonalnej dzieci z rodzin naturalnych i z domu dziecka [B. Baran 1981; A. Jaworowska 1986] ujawniają istotne różnice w ich sytuacji szkolnej: deprywacji tej potrzeby towarzyszą znacznie niższe oceny szkolne, częstsza niepopularność i odrzucenie przez grupę rówieśniczą klasy szkolnej, a także – brak akceptacji ze strony nauczycieli. Dzieci te nie akceptują swojej aktualnej sytuacji życiowej i nie podejmują konstruktywnych ról społecznych. Pełna i długotrwała deprywacja macierzyńska, odrzucenie przez rodziców, pozbawia dziecko stymulujących rozwój społeczny doświadczeń emocjonalnych, warunkujących jakość interakcji z innymi ludźmi. Kształtująca się w związku z tym niska samoocena powoduje niestałość zachowania i chwiejność emocjonalną.

Innym zjawiskiem, także powodującym niedostosowanie emocjonalne jest zbyt silny i bliski kontakt z rodzicami we wczesnym okresie życia. „Przesadna i zbyt troskliwa opieka prowadzi wprawdzie do wytworzenia się nastawienia na otrzymywanie tego typu gratyfikacji od rodziców i od innych ludzi, ale jednocześnie uniemożliwia odczucie braku kontaktu emocjonalnego, gdyż jest on zapewniany stale, bez względu na aktualne potrzeby czy zachowania dziecka. W rezultacie nie ma ono możliwości nauczenia się poszukiwania i zdobywania takiego kontaktu. Powoduje to, że biernie oczekuje na przejawy miłości i zainteresowania ze strony innych osób, a samo nie umie ich poszukiwać

i zdobywać” [A. Jaworowska 1986, s. 105]. Takie **nadmiernie chroniące** postawy rodziców wobec dziecka prowadzą najczęściej do opóźnienia dojrzałości emocjonalnej i społecznej, infantylizmu, silnej zależności od rodziców, ustepliwości bądź zachowań konfliktowych, egoistycznych, co bardzo utrudnia zaspokajanie potrzeby afiliacji [H. Cudak 1998]. Utrwalają się zachowania egocentryczne, oczekiwanie natychmiastowej gratyfikacji potrzeb ze strony innych ludzi.

Także niebezpieczną dla rozwoju emocjonalnego dziecka jest **nadmiernie wymagająca** postawa rodziców, polegająca na „naginaniu osobowości dziecka do wytworzonego przez siebie wzoru, bez liczenia się z jego indywidualnymi cechami i możliwościami w ramach określonej fazy rozwojowej, w jakiej się znajduje. Rodzice stawiają dziecku wygórowane żądania, aby dorównało idealnemu wzorowi. (...) Dziecko traktowane jest z pozycji autorytetu, bez uznania jego praw jako równych w rodzinie” [Ibidem, s. 33]. Niemożność sprostania oczekiwaniom rodzi lęk przed odrzuceniem przez rodziców, poczucie winy, niezrównoważenie emocjonalne, a także negatywną samoocenę, w związku z czym powstaje konflikt pomiędzy obrazem „jaki powinienem być, a jaki jestem w rzeczywistości”. Taka postawa rodziców może powodować zerwanie z nimi kontaktów emocjonalnych i włączenie się do destruktywnej grupy nieformalnej, w której prawa i obowiązki są jednakowe dla wszystkich jej członków.

Ponadto, niejednakowe traktowanie dzieci przez autokratycznych rodziców sprzyja kształtowaniu się postaw rywalizujących o ich uczucia, co wyznaczać może niekorzystną emocjonalnie pozycję wśród rodzeństwa.

Kolejną, desocjalizującą postawą rodzicielską, jest według A. Jaworowskiej **dystansująca emocjonalnie** postawa **obojętności**, która przejawia się „w braku zainteresowania dzieckiem i jego potrzebami psychiczno-społecznymi, w nieokazywaniu mu uczuć i to zarówno pozytywnych, jak i negatywnych, w niestawianiu mu wymagań, w poświęcaniu mu minimalnej ilości czasu. (Rodzice) pozostawiają mu całkowitą swobodę (w podejmowaniu decyzji), udzielają minimalnej pomocy, rzadko interweniują w działanie dziecka, nie interesują się tym, co i jak robi, dopóki nie zagraża to ich interesom, nie próbują przekazać mu pożądanego społecznie hierarchii wartości” [1986, s. 148-149].

Czynnikiem desocjalizującym jest także **niezgodność rodziców w sprawach wychowania**, odmienne zasady postępowania, na ogół

sprzeczne, wyrażające się np. w niekonsekwencji karania i nagradzania. Takie postępowanie rodziców powoduje utratę poczucia bezpieczeństwa, lęk, chwiejność emocjonalną, nieskuteczną samokontrolę i w rezultacie – agresywne zachowania.

Najsilniej niedostosowanie emocjonalne ujawnia się w przypadkach **dzieci krzywdzonych psychicznie i fizycznie**, w sposób aktywny lub bierny [A. Piekarska 1991; I. Pospiszył 2000; K. Marzec-Holka 1996; K. Kmieciak-Baran 2000]. Aktywna przemoc psychiczna to „nieustający atak na dobre samopoczucie psychiczne dziecka (występujący w postaci) straszenia, szantażowania, wymuszania lojalności, terroryzowania, upokarzania, wyręczania dziecka i zastępowania jego aktywności własną aktywnością, różnych form nadmiernej kontroli, wzbudzania poczucia winy, stawiania dziecka w sytuacji sprzecznych wymagań i komunikatów, nieposzanowania godności osobistej i prywatności dziecka, jego deprawowania. (Przemoc bierna natomiast wyraża się w) unikaniu interakcji z dzieckiem, jego izolowaniu, odrzuceniu emocjonalnym i zaniedbywaniu potrzeb emocjonalnych, w ignorowaniu oraz pozbawianiu stymulacji” [E. Bielecka, M. Niesiołowska 2002, s. 154].

Formami wyrażania przez rodziców gniewu i złości w stosunku do dzieci są: „wrzaski, przekleństwa, ośmieszanie, wyzywanie, wyszydzenie, grożenie wyrzuceniem z domu lub odesłaniem do poprawczaka” [Ibidem, s. 155].

Także przemoc fizyczna ma postać aktywną i bierną. Aktywna, to bicie – w postaci wymierzania policzków, bicia pięścią lub znajdującymi się pod ręką przedmiotami, kopanie, okaleczanie, oparzenie, duszenie, usiłowanie lub dokonywanie zabójstwa. Odmianą formy aktywnej są zachowania napastliwe, mające na celu zadanie bólu, wywołanie strachu lub wyrządzenie przykrości.

Postać bierna przemocy fizycznej wyraża się w różnych formach zakazów blokujących potrzeby biologiczne i psychiczne dziecka.

Kolejna forma krzywdzenia dziecka coraz częściej rejestrowana, to **przemoc seksualna**, trudna do ujawnienia, gdyż ukrywana, ale skutki jej są obserwowalne w postaci zachowań niedostosowanych emocjonalnie, w skrajnych przypadkach – powodująca prostytucję dziecięcą [Ibidem].

Halina Spionek [1985] opisując negatywny wpływ rodziców na dziecko akcentuje jego patogenną rolę. Szczególnie dotyczy on nadmiernej agresywności matek lub nadmiernie skrupulatnych i lękowych,

czyniących z dziecka środek kompensacji niepowodzeń życiowych oraz – „nieobecnych” ojców, niewłączających się w wychowywanie dziecka, rygorystycznych, nieliczących się z jego możliwościami, lub – groźnych, wrogo nastawionych do swoich dzieci.

Niezależnie od rodzaju przemocy, jej symptomami (prócz objawów somatycznych) są spustoszenia w psychice dziecka: brak poczucia bezpieczeństwa, brak związku emocjonalnego z rodzicami, zaniżona samoocena, wycofywanie się z interakcji społecznych, stany depresyjne, poczucie winy, lub – bunt, złość, poczucie krzywdy. Takie stany psychiczne odregulowywane są nadmiernym konformizmem lub agresywnością, w skrajnych przypadkach – autodestrukcją.

Wymienione nieprawidłowe postawy i zachowania rodzicielskie obserwowane są w różnych rodzinach, niezależnie od ich statusu społecznego i wykształcenia rodziców. Przyjmując za kryterium **dysfunkcyjność wychowawczą**, można za E. Braun-Gałkowską [1992] wymienić trzy typy takich rodzin:

1) **środowiska rodzinne przeciętne**, do których zalicza się rodziny pełne, bez cech patologicznych, ale niewydolne wychowawczo, lekceważące potrzeby emocjonalne dziecka, mające nieprawidłowe postawy rodzicielskie, autokratyczne lub liberalne,

2) **środowiska rodzinne ułomne**, które reprezentują głównie rodziny z różnych przyczyn niepełne, zrekonstruowane lub konkubencje, w których występują cechy patologii (np. alkoholizm jednego członka rodziny),

3) **środowiska rodzinne ujemne**, niezależnie od swojej struktury zdecydowanie patologiczne, o skumulowanych takich cechach, jak: alkoholizm, ostre konflikty, choroby i zaburzenia psychiczne, przemoc, przestępczość. Rodziny takie w rażący sposób zaniedbują swoje dzieci – nie zaspokajają nie tylko potrzeb psychicznych, ale i bytowych. Rodziny te charakteryzuje najczęściej niski status socjokulturowy oraz wielodzietność i – wieloproblemowość [por. M. Jordan 2003].

Ze względu na nasilenie popełnionych przez rodziców błędów wychowawczych H. Spionek [1958] wyróżniła trzy typy wadliwych systemów wychowawczych:

– **pierwszy** – charakteryzuje stosunkowo słabe nasilenie błędów i niewielki ich zakres. Polegają one głównie na nierozumieniu i niedostrzeganiu potrzeb rozwojowych dziecka, w związku z czym nie indy-

widualizują oddziaływań wychowawczych, tym niemniej więź emocjonalna z dzieckiem jest zachowana;

– **drugi** – występuje wówczas, kiedy „zakres i nasilenie popełnianych błędów wychowawczych uniemożliwia dziecku normalne zachowanie w większości sytuacji życiowych” [H. Spionek 1958, s. 56]. Wiąż emocjonalna jest wówczas rozluźniona – jednostronne, lub obustronne;

– **trzeci** – ma miejsce wówczas, kiedy rodzice rezygnują z wychowywania ze względu na jego nieskuteczność powodowaną najczęściej nieadekwatnymi do sytuacji sposobami oddziaływań. W takich przypadkach więź emocjonalna pomiędzy rodzicami i dziećmi jest zerwana.

Z badań H. Spionek wynika, iż często zdarzają się przypadki wystąpienia wszystkich wymienionych typów wadliwych systemów wychowawczych, następujących po sobie kolejno od najwcześniejszych lat życia dziecka [H. Spionek 1958; także: N. Wodopianowa 1996].

Liczne badania dowodzą, iż dzieci z rodzin dysfunkcyjnych ujawniają niedostosowanie emocjonalne już w wieku przedszkolnym, a przyczyną tego stanu rzeczy są głębokie antagonizmy i konflikty w rodzinach, złe pożywanie rodziców, alkoholizm i rozbicie rodziny, niewystarczające warunki materialne [N. Han-Ilgiewicz 1961; 1971; H. Spionek 1964; O. Lipkowski 1971; 1976; J. Konopnicki 1971; J. Ślenzak, M. Ledzińska 1979; D. Wójcik 1984; A. Jaworowska 1986; H. Cudak 1998].

Szczególnie destruktywny wpływ na psychikę dziecka wywierają rodziny dotknięte alkoholizmem. Dzieci z takich rodzin „są bardziej agresywne wobec otoczenia. Starają się robić wszystkim na złość. Nie wypełniają poleceń dorosłych, lekceważą stawiane im wymagania. Stają się agresywne również w kontaktach z rówieśnikami. Charakterystyczne dla tych dzieci są również negatywne stany emocjonalne (smutek, przygnębienie, złość) oraz wrogi stosunek do wszystkich ludzi. Postawa wrogości wynika tu z podświadomego dążenia do przewyżczenia bezradności. Stanowi skutki wpływu patogennych warunków rodzinnych i próby wyrwania się z kręgu frustracji i bezsilności” [H. Cudak 1998, s. 47].

Dzieci z rodzin dotkniętych alkoholizmem „wyposażone są w niekorzystny zespół czynników, który zazwyczaj powoduje gorszy start życiowy (...) zaburzenia zdrowotne, trudności w dostosowaniu się do wymagań szkoły, skłonność do picia alkoholu, a w rezultacie objawy nieprzystosowania społecznego i (naśladowania) zachowań przestępczych” [M. Kolejwa 1988,

s. 14]. Skutki niedostosowania emocjonalnego takich dzieci wyrażać się mogą także w nadmiernej lękliwości, zamknięciu emocjonalnym i narastaniu konfliktów z rówieśnikami i osobami dorosłymi. W zachowaniu tych dzieci prócz jawnego protestu przeciwko warunkom rodzinnym, występuje także „protest bierny”, wyrażający się w ograniczaniu kontaktów z pijącym rodzicem, wychodzenie z domu, chowanie się, próby ucieczek. Dziecko takie jest mało komunikatywne wobec rówieśników, ma utrudnione z nimi interakcje, w związku z czym najczęściej bywa izolowane przez grupę [Ibidem].

Niedostosowanie emocjonalne skutkuje specyficznym zachowaniem, uzależnionym od typu układu nerwowego dziecka, w związku z czym wyróżnić można zachowania zahamowane, wycofujące się z kontaktów społecznych, które charakteryzuje konformizm i dominacja reakcji lękowych, lub – agresywne o różnym nasileniu i różnych formach. Ze względu na stopień utrwalenia się zaburzeń wywołujących te zachowania, można wyróżnić:

- a) zaburzenia łatwo odwracalne, będące bezpośrednią reakcją na nieprawidłowe oddziaływania otoczenia, cofające się w wypadku zmiany środowiska oraz desocjalizujących wpływów (usunięcie błędów wychowawczych,
- b) zaburzenia utrwalone, trudno odwracalne, do których usunięcia nie wystarczy zmiana oddziaływań dyscyplinujących, potrzebne są także różnorakie formy terapii [H. Spionek 1965, s. 275].

Zachowania zahamowane, internalizacyjne [B. Urban 2000], które H. Spionek [1969] nazywa hypoaktywnymi, warunkowane są przewagą introwertywnych cech osobowości, ukierunkowanych dystymicznie [H. J. Eysenck 1960]. Niemożność opanowania lęku prowadzi do uległości, podporządkowania, zależności, chorobliwej koncentracji na sobie, co nie wyklucza postępowania przeciwko własnym interesom [B. Urban 2000]. Dzieci takie charakteryzuje wycofywanie się z interakcji, odrzucanie społecznych kontaktów. Nie mają zaufania do ludzi, do nowych sytuacji, ujawniają niepokój, niepewność, bierność, brak energii, lękliwość, zaniżoną samoocenę, brak własnego zdania, nieumiejętność radzenia sobie w trudnych sytuacjach [J. Konopnicki 1971; H. Spionek 1969; H. Cudak 1998]. W skrajnych przypadkach zachowania zahamowane prowadzą do stanów depresyjnych i aktów samobójczych. Jest

to bardzo niebezpieczny typ zaburzeń emocjonalnych, ponieważ nie zawsze dostrzega się takie dzieci – one nie sprawiają kłopotów wychowawczym nauczycielom ani wychowawcom, nie szukają u nich pomocy, „zamykają się” na kontakty interpersonalne.

Zachowania agresywne natomiast, eksternalizacyjne [B. Urban 2000], hyperaktywne [H. Spionek 1969], spowodowane niemożnością opanowania wrogości, nadpobudliwe, impulsywne, warunkowane są przewagą cech ekstrawertywnych, ukierunkowanych neurotycznie, histerycznie lub psychopatycznie [H. J. Eysenck 1960], dotyczą dzieci nadpobudliwych, impulsywnych. D. H. Stott [J. Konopnicki 1971] zachowania takie nazywa „demonstracyjno – bojowymi”, „otwartymi”, mającymi na celu manifestację stanu psychicznego w postaci agresji fizycznej, werbalnej, pozawerbalnej lub niewerbalnej, typowej dla świata dziecięcego. Formy niewerbalne, tj. „przedrzeźnianie, robienie min, wysuwanie języka do innego dziecka z zamiarem zrobienia mu przykrości, różnego typu gesty mające zranić inną osobę. (...) W świecie dorosłych raczej się ich nie spotyka; dlatego zapewne nie są spostrzegane przez dorosłych jako istotne” [A. Kozłowska 1996, s. 60].

Agresja pozawerbalna natomiast jest formą zachowania dzieci starszych – polega na działaniach mających narazić rodziców na wstyd lub zmartwienie, np. dokonywanie kradzieży czy ucieczki z domu.

„Wspólną cechą tych wszystkich rodzajów zachowania się, w przeciwieństwie do zahamowania jest to, że reakcja tych dzieci jest większa i gwałtowniejsza, niż wymaga tego sytuacja” [J. Konopnicki 1971, s. 180]. Jest to cecha o tyle ważna, iż **demonstrowanie agresywności jest świadome**, charakterystyczne dla niedostosowania emocjonalnego – świadczy o braku poczucia bezpieczeństwa i miłości oraz frustracji potrzeby emocjonalnej zależności. Źródłem jej mogą być czynniki frustracyjne, naśladowcze, lub instrumentalne, które w przypadku dzieci niedostosowanych emocjonalnych często występują łącznie, dynamicznie ze sobą powiązane [J. Danilewska 2002].

„Liczne badania nad zjawiskiem frustracji wykazały, że wpływa ona na powstawanie nie tylko agresji, lecz także innych form zachowania się człowieka. Wspólną cechą wszystkich typów zachowania pofrustracyjnego (a więc także agresji) jest obrona przed nieprzyjemnym stanem napięcia emocjonalnego wynikłego z sytuacji frustracyjnej,

toteż w literaturze psychologicznej różne formy zachowania będące wynikiem frustracji zwykło się nazywać mechanizmami obronnymi [K. Pospiszyl 1973, s. 29].

Zachowania agresywne dzieci niedostosowanych emocjonalnie mają często charakter instrumentalny, ich celem jest uzyskanie jakiejś korzyści, poprzez np. wywołanie gniewu rodziców skierowanego na rodzeństwo, lub wzbudzenie w rodzicach współczucia, czy ustępstwa w jakiejś sprawie [A. Kozłowska 1996].

Uczucie odrzucenia przez rodziców wywołuje pojawienie się mechanizmu obronnego redukującego napięcie emocjonalne, ale paraliżującego sprawność intelektualną, w postaci wzmożonej pobudliwości i narastającej agresji wobec jednego, lub obojga rodziców. Do cech zachowania charakteryzujących ten stan emocjonalny H. Cudak zalicza: „oporność społeczną, trudności w podporządkowaniu się rygorom, niepokój, brak opanowania, brak rozważli, roztargnienie, zawziętość, agresywność, kłótniowość, złośliwość, chęć dominacji, przewodzenia i kierowania innymi” [1998, s. 107].

Zachowania „demonstracyjno-bojowe” mogą być przeniesione z rodziców na innych dorosłych (także nauczycieli) w formie **otwartej wrogości** do nich, poprzez natarczywy, narzucający się, poszukujący akceptacji sposób zwracania na siebie uwagi. Występuje jako mechanizm niszczenia uczucia miłości do rodziców (matki). „W krańcowej fazie wrogości dziecko szuka towarzystwa innych sobie podobnych (...) jednostek i popełnia wraz z nimi systematyczne akty przestępcze. Nagany i kary nie mają żadnego znaczenia dla «wrogiego» dziecka, najwyżej potwierdzają jego przypuszczenie, że nie jest kochane, to z kolei prowadzi do mnożenia wrogich aktów i następnie do całkowitej utraty rodziców” [J. Konopnicki 1971, s. 187].

Inną odmianą zachowań „demonstracyjno-bojowych” jest **wrogość wobec rówieśników**, jako odbicie stosunku do dorosłych, ale o słabszym napięciu. „Dzieci wrogię szybko reagują, toteż łatwo wpadają w bójkę i łatwo ulegają prowokacjom, jeżeli je ktoś zaczepia lub dokucza im” [Ibidem, s. 188].

Niezależnie jednak od typu zachowania, dzieci niedostosowane emocjonalnie są rzadko lubiane przez rówieśników i osoby dorosłe, ponieważ są nieprzewidywalne, podejrzliwe, nie mają zaufania do ludzi, a potrzeby psychiczne zaspokajają w sposób nieprzyjemny dla otocze-

nia. Ich zachowania, obserwowane i oceniane z punktu widzenia przyjętych standardów, norm moralnych i obyczajowych są nieakceptowane. „Wraz z wiekiem następuje rozszerzanie się repertuaru zachowań podlegających ocenom, co oznacza, że dziecko zaburzone emocjonalnie coraz częściej spotyka się z ocenami negatywnymi. Rezultatem tego jest rozszerzanie (...) repertuaru reakcji negatywnych, co z kolei pociąga (za sobą) surowe sankcje ze strony otoczenia społecznego (początkowo tylko rodziców i rodzeństwa); [B. Urban 2000, s. 38].

Do typowych symptomów zachowań niedostosowanych emocjonalnie zalicza się m.in. nieposłuszeństwo, agresywność, zamierzone stronienie od obowiązków, kłamstwo, wagary i ucieczki oraz w skrajnej postaci, symptomatycznej dla początków wycofania społecznego – kradzieże, picie alkoholu i używanie środków odurzających, arogancje i ordynarne zachowanie wobec nauczycieli, agresywne, zaczepne – wobec rówieśników, powodowanie konfliktów, używanie ordynarnych słów, przekleństw [por. O. Lipkowski 1976; H. Cudak 1998]. Wymienione symptomy „układają się” w charakterystyczne **syndromy**, czyli zespoły objawów rozpoznawalnych w przypadkach zachowań wycofujących się i agresywnych, a także mieszanych [B. Urban 2000].

Niedostosowanie emocjonalne jest zatem stanem powstającym na podłożu silnych zaburzeń emocjonalnych pod wpływem narastającej depriacji potrzeb i stanów frustracyjnych, a skutkuje naruszeniem norm społecznych. Zaburzenia emocjonalne nie zawsze jednak powodują zachowania niedostosowane. „Każdy przypadek zaburzenia w zachowaniu – niedostosowania społecznego – zawiera istotny składnik, jakim jest zaburzenie emocjonalne, ale nie każdy przypadek dziecka zaburzonego emocjonalnie zakłada naruszenie społecznych norm. (...) Rozstrzygnięcie to jest zgodne z podstawową charakterystyką [nieprzystosowania] społecznego, kładącą nacisk na psychologiczny i socjologiczny wymiar tego zjawiska. Podkreślają to badacze tego problemu: kryterium cierpienia (...) czy poczucie nieszczęśliwości” [Ibidem, s. 39].

Charakter negatywnych reakcji emocjonalnych zależy nie tylko od indywidualnych cech temperamentu, lecz także od zdolności i ogólnego poziomu intelektualnego, ponieważ z biegiem czasu rola intelektu wzrasta i może nastąpić taka faza, iż przeważająca sfera zdolności intelektualnych będzie pozostawać na użytek przemożnych, negatywnych przeżyć

emocjonalnych. „Rozszyfrowując” sens takich reakcji dziecka, otoczenie społeczne dostrzega w nich „złośliwe „intencje i stosuje punitywne sposoby ich ograniczania” [Ibidem, s. 38].

Dzieci niedostosowane emocjonalnie funkcjonują specyficznie w klasie szkolnej. Najczęściej wchodzi one do szkoły z bagażem negatywnych doświadczeń społecznych i właśnie w szkole są one najbardziej widoczne, bo są manifestowane agresywnym lub unikającym kontaktów społecznym zachowaniem, które świadczy o zaawansowanej pierwszej fazie procesu desocjalizacji. „Dziecko reaguje na osobę nauczyciela w sposób ukształtowany przez dom. Jeśli nauczyciel nie dokona bezpośredniego wglądu w problemy osobowości dziecka, włączając się w nie osobiście, z zaangażowaniem emocjonalnym, może umocnić w dziecku pewne niepożądane, destrukcyjne postawy” [E. Żabczyńska 1988, s. 163].

Już pierwsze doświadczenia szkolne są nierzadko bardzo stresujące ze względu na nieumiejętność podporządkowania się wymaganiom nauczycieli, trudności w dostosowaniu się do regulaminu szkolnego i nawiązywaniu interakcji z rówieśnikami. Badania porażek dydaktycznych dzieci manifestujących emocjonalne niedostosowanie ujawniają takie sytuacje, w których „często nauczyciele robią wszystko, aby dzieci przeżywały wszelkie możliwe przykrości związane z niepowodzeniami szkolnymi. Niejednokrotnie okazują jawną niechęć dziecku, które ma trudności w nauce, wyśmiewają jego odpowiedzi, używają krzywdzących określeń, a czasem nawet przezwisk. Na wywiadówkach piętnują publicznie złych uczniów wobec wszystkich rodziców, ograniczają możliwości uczestniczenia tych dzieci w różnych imprezach, nie dopuszczają do pełnienia poważniejszych funkcji społecznych itd.” [H. Spionek 1985, s. 306].

Badania D. Boreckiej-Biernat (1998) dowodzą, że szczególnie trudne są dla tych dzieci „sytuacje ekspozycji społecznej”, w których publicznie poddawane są negatywnej ocenie przez nauczyciela. Skutki tej ekspozycji prowadzą do sytuacji naznaczenia społecznego, do obniżenia się samooceny. Takie zachowania nauczycieli wobec dzieci mających trudności w nauce spowodowane traumatycznymi przeżyciami emocjonalnymi, nasilają się wraz z narastaniem niepowodzeń szkolnych.

Takim postępowaniem nauczyciele wzmacniają poczucie zagrożenia dziecka, utrwalają zachowania destrukcyjne, nie podejmują żadnych działań wychowawczych stymulujących jego rozwój społeczny. H. Spionek [1973, s. 64] podnosi problem szkoły jako środowiska ujawniającego

istniejące już zaburzenia rozwoju emocjonalnego dziecka oraz szkoły „jako jednego z ogniw w złożonym procesie patologizacji dziecka, jeśli staje się ona miejscem porażek oraz przeżywanych niepowodzeń” [także K. Pospiszyl, E. Żabczyńska 1881; K. Zajązkowski 2000].

Z powodu swojego zachowania dzieci te są nieakceptowane ani przez nauczycieli, ani przez rówieśników, w związku z czym w zespole klasowym zajmują niekorzystne wychowawczo pozycje socjometryczne – izolacji lub odrzucenia [D. Ekiert-Grabowska 1982; H. Cudak 1998; K. Zajązkowski 2000; R. Ilnicka 2002]. Badania statusu socjometrycznego dzieci w klasie szkolnej wskazują na fakt, iż odrzucenie przez grupę następuje najczęściej z powodu:

- 1) przejawów agresywnego (dokuczliwość lub tendencje do dominowania) lub wycofującego się z kontaktów zachowania,
- 2) cech niebehawioralnych, np. zaniedbań w wyglądzie fizycznym czy złych wyników w nauce,
- 3) stanów psychicznych wynikających ze świadomości nieakceptowania przez rówieśników, wyrażających się w bezradności i bezsilności spowodowania zmiany tej sytuacji,
- 4) nieumiejętności przystosowania się do norm grupy.

Szkoła jako instytucja edukacyjna stwarza uczniom wiele sytuacji stresujących, które powodują określone reakcje emocjonalne. Dziecko broni wówczas „poczucia własnej wartości, co w rezultacie prowadzi do wzbudzenia agresji skierowanej przeciw otoczeniu, a zarazem zorientowanej na ochronę obrazu własnego «ja». Sytuacja zagrożenia własnej wartości wywołuje negatywny proces emocjonalny (lęk), który generuje czynności agresywne” [D. Borecka-Biernat 1998, s. 99].

Poczucie zagrożenia i nasilające się niepowodzenia szkolne wyrażają się początkowo w konfliktach i w wagarach, potem w negatywnym ustosunkowaniu dziecka do szkoły, aż wreszcie – w porzuceniu nauki.

Badania empiryczne dowodzą, iż „szkoła odgrywa (jednak) znacznie mniejszą rolę w przystosowaniu społecznym dziecka, niż rodzina. Nie zdarzyło się, by oddziaływanie wychowawcze szkoły stanowiły pierwotną przyczynę zaburzeń w przystosowaniu lub też by głównie dzięki oddziaływaniu szkoły dziecko było dobrze przystosowane. Znaczenie szkoły sprowadza się do wzmacniania skutków wychowania rodzinnego. (...) Szkoła nie robi nic, by przeciwdziałać negatywnym skutkom wychowania w rodzinie; co więcej – dzieci wykazujące trudności w przystoso-

waniu społecznym są odsuwane od aktywnego udziału w życiu klasy” [A. Jaworowska 1986, s. 154; także H. Spionek 1985].

Szkoła najczęściej pogłębia desocjalizację dziecka przez brak zainteresowania jego sytuacją rodzinną, dyletantyzm wychowawczy nauczycieli stosujących niedopuszczalne praktyki wychowawcze w postaci kar [por. J. Danilewska 2002] w odniesieniu do dzieci potrzebujących pomocy i opieki oraz przez milczącą akceptację zaniedbań i trudności dydaktycznych dziecka, zaniechanie oddziaływań wychowawczych, a co więcej – tworzenie przez nauczycieli sytuacji konfliktowych, wyrażanych w postaci agresji słownej i represyjnych formach zachowań wobec uczniów [por. H. Spionek 1968; J. Konopnicki 1971; E. Żabczyńska 1974; M. Marek-Ruka 1976; D. Andrejew 1979; A. Jaworowska 1986; M. Jarosz 1992; I. Pufal-Struzik 1996; Z. Ratajek 1996; T. Giza 1996; K. Kmieciak-Baran 2000; I. Pospiszyl 2000].

U dzieci permanentnie negatywnie ocenianych wzmagają się poczucie zagrożenia i lęk, obniża poczucie własnej wartości oraz – pozycji w rodzinie, ponieważ są one dodatkowo karane przez rodziców za brak postępów w nauce. Niezaspokojone potrzeby psychiczne domagające się realizacji zwiększają napięcie emocjonalne i podnoszą poziom adrenaliny, w konsekwencji czego pojawiają się zachowania obronne, w postaci:

a) **reakcji syntoksycznej**, ignorującej przeciwnika, tolerującej go, nieatakującej, wyrażającej się np. w przypisywaniu innym winy za swoje niepowodzenia, w tym także nauczycielom, albo w obniżaniu znaczenia tych działań, w których spotyka dziecko porażka, bądź - pomniejszaniu znaczenia tych osób, które je dezaprobuje, co prowadzi to do negowania nauki i pracy szkolnej oraz – autorytetu nauczycieli i rodziców,

b) **reakcji katatoksycznej**, której konsekwencją stanowi walka, tj. agresywna postawa buntownicza, aroganckie zachowania wobec nauczycieli i rodziców, lekceważenie obowiązków szkolnych, która u dzieci klas początkowych powodować może także objawy somatyczne (moczzenie nocne, tiki, jąkanie się),

c) **ucieczka**, próba uniknięcia sytuacji i ludzi wywołujących zagrożenie [por. J. Danilewska 2002].

Zagrożone ze strony nauczycieli, rodziców i rówieśników poczucie własnej wartości wyzwala także mechanizmy obronne w postaci różnorodnych wybryków, czy błaznowania na lekcjach, lekceważenia regulaminu szkolnego, zachowań agresywnych, a także – łamanie norm prawnych.

Zachowania takie mają na celu udowodnienie sobie i innym, „że jest się odważnym, zyskania poklasku chociaż niektórych kolegów, zwrócenie na siebie uwagi otoczenia. Na podkreślenie zasługuje fakt, że zgodnie z ogólnie znanymi w psychologii prawidłowościami kary nie likwidowały tego typu wykroczeń, wręcz przeciwnie – działały często jako wzmocnienie dodatnie, gdyż uczeń osiągał swój cel, zyskując podziw rówieśników i zwracając na siebie uwagę” [D. Kubacka-Jasiecka 1996, s. 312].

Lekceważący stosunek do nauki szkolnej, nauczycieli i rodziców powoduje obojętnienie na krytyczne uwagi i kary, co prowadzi do poszukiwania możliwości zaspokojenia potrzeby bezpieczeństwa, akceptacji i uznania na innym terenie niż szkoła i rodzina. „Stopniowo chłopcy przestają grać naturalną i odpowiednią do ich wieku i rozwoju rolę ucznia i członka rodziny, obowiązane do wykonywania określonych powinności. (...) W wielu przypadkach zachowanie to nie wykazuje jeszcze niebezpieczeństwa organizowania wspólnego życia przestępczego, lecz nosi znamiona próby radzenia sobie w trudnej sytuacji życiowej na wzór osamotnionych rozbitków [L. Mościcka 1970, s. 191].

Autentyczne lekceważenie szkoły przez uczniów według H. Spionek jest jednak dość rzadkie. „Nieporównanie częściej natomiast obserwowano w ich zachowaniu przejawy pozornego bagatelizowania niepowodzeń, wprowadzające w błąd nauczycieli i rodziców. W niektórych przypadkach dopiero zastosowanie projektujących metod badania osobowości pozwoliło nam u ucznia, manifestującego lekceważący i pogardliwy stosunek do szkoły, wykryć głęboko ukrywane pragnienie szkolnych osiągnięć, zyskanie aprobaty otoczenia, zasłużenia na miłość rodziców” [1985, s. 310].

Zjawiskiem nie nowym, ale w ostatnim dziesięcioleciu bardzo nasilonym, ilustrującym nasilanie się niedostosowania emocjonalnego aż po zachowania przestępcze, jest **przemoc w szkole**, coraz częściej wykraczająca poza relacje „uczeń – uczeń”. Obserwowane i empirycznie stwierdzone są agresywne zachowania uczniów wobec nauczycieli i – nauczycieli wobec uczniów [Z. Ratajek 1996; M. Dąbrowska-Bąk 1995; 1996; I. Pufal-Struzik 1996; T. Giza 1996; A. Rożnowska 2001].

Badania tego zjawiska zapoczątkowano już w latach 70. w krajach skandynawskich, w 80. w Japonii, Anglii, Holandii, Australii, Kanadzie i w Stanach Zjednoczonych Ameryki, co wskazuje na jego ogólnoświatowy zasięg. Diagnozowanie tej problematyki w szkołach polskich potwier-

dza uzyskane wnioski zarówno odnośnie przyczyn, jak i przejawów tego zjawiska.

Przemoc definiowana jest jako „wszelkie nieprawidłowe akty godzące w wolność osobistą jednostki lub przyczyniające się do fizycznej, a także psychicznej szkody osoby, wykraczające poza społeczne zasady wzajemnych relacji” [I. Pospiszyl 1994, s. 2]. W niektórych szkołach (podstawowych, gimnazjach i ponadgimnazjalnych) wytworzył się klimat bezprawia wyrażający się w aktach wandalizmu, ordynarnym i lekceważącym stosunku do nauczycieli, notorycznym pijaństwie i narkotyzowaniu się uczniów, rozbójniczym wymuszaniu pieniędzy, a nade wszystko – w agresywnym, brutalnym traktowaniu słabszych i młodszych kolegów, w postaci **dręczenia** lub **tępienia „kotów”** [ang. *bullying*: K. Dmitruk-Sierocińska 2003].

Zachowania takie mają na względzie tworzenie barier, utrudniających funkcjonowanie młodszymi uczniom w szkole, zwłaszcza – pierwszych klas, a ich motywacją jest chęć „przeżywania sytuacji rewanżu za własne negatywne doświadczenia w początkach nauki szkolnej” [S. Kawula 1995, s. 23]. Mają one charakter **przemocy zorganizowanej**, tj. takiej, w której „osoba słabsza (ofiara) wystawiana jest przez dłuższy czas na negatywne działania grupy osób silniejszych (agresorów)” [J. Danilewska 2002, s. 53].

Z wielu badań wiadomo, że w tego rodzaju interakcjach uczestniczy znacząca liczba uczniów w przedziale wieku 7–16 lat: agresorzy stanowią 15 – 16% uczniów, zaś ofiary napaści – 9% [A. Frączek 1996].

„Psychologowie uważają, że u ofiary przeżywającej często głębokie uczucie poniżenia i upokorzenia, strachu, wstydu oraz dezorientacji dochodzi po pewnym czasie do obniżenia poczucia własnej wartości oraz samooceny, do izolacji społecznej, a nawet do tendencji autodestrukcyjnych. Utrwała się u niej **syndrom ofiary**. U agresora zaś po okresie bezkarnego stosowania przemocy utrwalił się niewłaściwy wzorzec zachowania, obniżył poczucie odpowiedzialności za własne działania. Zacznie on czerpać poczucie mocy z poniżania innych i zadawania im bólu, a nawet wejdzie w strefę bezprawia” [J. Danilewska 2002, s. 56]. Przemoc ma zatem działanie dwukierunkowe i powoduje odległe skutki psychiczne zarówno dla jej ofiar, jak i sprawców.

Agresorzy stanowią najczęściej grupy liczące od trzech do dziesięciu osób, które są dobierane bądź ze względu na swoją brutalność

i gotowość do stosowania jej w różnych formach oraz wulgaryzm, bądź – mają charakter grup inkluzywnych, tworzących się na zasadzie przypadku.

Przemoc w szkole ma charakter wielokierunkowy, występuje zarówno w postaci agresji fizycznej (w relacji „uczeń – uczeń” oraz „uczeń – nauczyciel”), jak i psychicznej (w relacji „nauczyciel – uczeń” oraz „uczeń – nauczyciel”). „Szkoła traktowana jest przez uczniów jako środowisko przemocy, a nauczyciele jako agresorzy. Demonstrują oni swoją siłę, przewagę, wywierają presję na uczniów, wytwarzają atmosferę zagrożenia. W stosunku nauczyciela do ucznia przeważają: rozkaz, przymus, sankcje karne. Wielu nauczycieli przyznaje się do bicia dzieci kijem, uderzania po głowie, wyzywania (np. od tumanów)” [A. Rożnowska 2001, s. 276]. Presja dydaktyczna, naruszanie godności dziecka i brak kwalifikacji merytorycznych niektórych nauczycieli wzmagają agresję uczniów, często „z nienawiści za poniżenie, z niesprawiedliwości i poczucia krzywdy, a także chęci zaimponowania rówieśnikom” [J. Żebrowski 2000, s. 270].

Przemoc w relacji „uczeń – uczeń” występuje najczęściej w czasie przerw między lekcjami i wyraża się np. w takich zachowaniach, jak: „zanurzanie głowy do muszli klozetowej, bicie, kopanie, popychanie czy pobieranie haraczu.(...) Do stosowania przemocy wobec kolegów skłania m.in. lenistwo, i możliwość uchylania się od obowiązków, a także żądza władzy, możliwość wyładowania agresji i złości na kolegach, korzyści materialne” [A. Rożnowska 2001, s. 276].

Niezależnie od kierunku przemocy, wykazuje ona tendencje wzrostowe, szczególnie w szkołach podstawowych, gimnazjach i zawodowych. Badania empiryczne tego zjawiska dowodzą, że „w szkole bardziej niż w rodzinie, a nawet w zakładach poprawczych, dominuje przemoc psychiczna, która jest, jak się wydaje, podstawowym komponentem pozostałych form przemocy (strukturalnej, fizycznej)” [Z. Kosyrz 1997, s. 157]. Jest odmianą terroru nazwanego **mobbingiem** [D. Olweus 1998], wyrażającego się „zaczepianiem, izolowaniem, obmawianiem, nieprzyjemnymi wypowiedziami i zachowaniami grupy w stosunku do drugiej osoby lub grupy, mające na celu wyłączenie konkretnej osoby z grupy koleżeńskiej, zawodowej lub z życia. Jest to przemoc, która ma charakter długotrwały. Początkiem mobbingu jest zwykle jakiś konflikt, często mało istotny. Po nim następuje seria zachowań, które w normalnych

warunkach nie oznaczają agresji, jednak kontynuowane przez dłuższy czas w złej intencji mogą doprowadzić do naznaczenia kogoś w grupie” [U. Moszczeńska, M. Pałyska, J. Raduj 2003]. Podstawową cechą takich zachowań jest agresywna manipulacja, utrwalana czasem brakiem reakcji nauczycieli na takie zachowania uczniów. J. Żebrowski wyraża pogląd, iż „przemoc, która przetacza się przez polskie szkoły, najczęściej pozostaje bezkarna. (...) Dorośli przyznają, że wobec tej inspirowanej przez uczniów i przez nich wykorzystywanej fali są bezradni [2001, s. 58].

W opinii nauczycieli [K. Kmieciak-Baran 2000] zjawisko to dotyczy młodzieży mającej zaburzenia emocjonalne lub wady rozwojowe, której zachowanie wynika z poczucia krzywdy doznanej od niewydolnej wychowawczo rodziny (rozbitej, alkoholicznej, agresywnej wobec swoich dzieci, nieakceptującej ich), mającej złe warunki ekonomiczne – także z powodu bezrobocia. Nauczyciele akcentują także desocjalizujący wpływ telewizji, kina i filmów wideo, gier komputerowych oraz pism młodzieżowych. Wśród motywów stosowanej przemocy wobec siebie wymieniają „zemstę za zbyt niskie oceny”.

Badania empiryczne ukierunkowane na poszukiwanie związku przemocy uczniów z warunkami szkolnymi ujawniły, że „eskalacja tej formy agresji (przemocy) nie jest powiązana z fizycznymi warunkami działalności szkoły (np. ciasnota, duża liczba uczniów w klasie, lepsze lub gorsze wyposażenie itp.), natomiast koreluje z orientacjami społeczno-wychowawczymi grona pedagogicznego i środowiska (np. ogólna aprobata dla agresji, konflikty i niesprawne zarządzanie” [A. Frączek 1996, s. 42-43; także: Z. Ostriańska 1997].

Wśród najczęściej wymienianych przez uczniów stosujących przemoc w szkole motywów takiego zachowania, znajdują się: 1) chęć dominacji i podporządkowania sobie innych, zaimponowania kolegom, możliwość akcentowania swojej ważności w szkole; 2) naśladowanie kolegów, możliwość dobrej zabawy i wyładowania agresji; 3) możliwość zdobycia pieniędzy i innych rzeczy. S. Kawula wyraża natomiast pogląd, że „motywami ich działań jest najczęściej zwykła głupota, panująca aktualnie w większości szkół «moda» na gnębienie słabszych” [1995, s. 29] i po części jest to diagnoza prawdziwa.

Zdecydowanie najczęściej motywy stosowania przemocy w szkole, ujawniane przez uczniów w jednoznaczny sposób wskazują na **kanalizowanie za pomocą przemocy niezaspokojonych potrzeb psychicznych**

[M. Szczepska-Pustkowska 1998]. Nie ulega wątpliwości, że zachowania takie mają swoje źródło we frustracji potrzeb i w procesie modelowania agresji, a zatem uczestniczy w tym procesie zarówno rodzina [B. Matyjas 1996; N. Wodopianowa 1996; J. Wolińska 1996], jak i grupa rówieśnicza, szkoła i elektroniczne media.

Niedostosowanie emocjonalne spowodowane czynnikami społecznymi wymaga postępowania resocjalizującego, w związku z czym konieczna jest rzetelna diagnoza takich przypadków, która według B. Urbana opiera się na dwóch podstawowych zasadach.

Pierwsza – nakazuje rozpoznanie przejawów zaburzeń zachowania w najwcześniejszych okresach rozwojowych dziecka. Wyniki dotychczasowych badań, zwłaszcza tych o charakterze longitudinalnym i klinicznych, wskazują na ważność dwóch okresów rozwoju psychofizycznego dziecka, w których pojawiają się zaburzenia. Jest to okres pokrywający się z wiekiem osiągnięcia dojrzałości szkolnej, a więc 5–6 roku życia oraz początek okresu adolescencji, czyli 11–12 (dziewczęta) i 13–14 (chłopcy) lat życia. Wzorcowy program profilaktyczny zakłada, że diagnozy w tych dwóch okresach mogą się wzajemnie weryfikować, tzn. diagnoza na etapie wczesnej adolescencji daje szansę ujawnienia jednostek, których objawy z różnych powodów nie zostały zauważone w okresie dojrzałości szkolnej, oraz wyeliminowania tych jednostek, których zaburzenia miały charakter okresowy lub zostały przywrócone do normy skutecznymi działaniami terapeutycznymi.

Diagnoza w drugim etapie (wczesna adolescencja) może również uchwycić rezultat transformacji podstawowych form zaburzeń, a więc przekształcania się zaburzeń jawnych (np. agresji) w ukryte (np. kradzieże).

(...) Druga zasada zakłada konieczność prowadzenia diagnozy wśród całej populacji dzieci, a więc obejmowania nią nie tyle dzieci o wyraźnych, zaawansowanych przejawach zaburzeń i formach niedostosowania, będących już przedmiotem zainteresowania specjalnych instytucji terapeutycznych i służb społecznych, co ogół dzieci w środowiskach naturalnych (rodzina, przedszkole, szkoła masowa)” [B. Urban 2000, s. 73-74]. Stosowanie takiej diagnozy pozwala wyłowić dzieci, którym potrzebna jest pomoc, daje szansę na wczesną profilaktykę i postępowanie resocjalizujące.

Drugą fazę procesu desocjalizacji zapoczątkowuje proces **wyko-
lejenia społecznego** w postaci **stadium reaktywnego** [A. i M. Kosewscy

1976]. Wykolejenie społeczne, to „względnie trwałe negatywne ustosunkowanie się do oczekiwań społecznych, konstytuujących tzw. role obywatelskie (...) które reprezentują interesy globalnego społeczeństwa, czyli społeczeństwa ujmowanego jako warunek istnienia i rozwoju kultury” [Cz. Czapów, S. Jedlewski 1971, s. 56].

Stadium **reaktywne** nazwę przyjmuje od specyficznych zachowań łamiących normy prawne i obyczajowe, które stanowią bezpośrednią reakcję na istniejące indywidualne warunki środowiskowe, np. mogą być (i najczęściej są) próbą rozwiązania konfliktu wynikającego z deprywacji potrzeb psychicznych. „W tym stadium zachowania przestępcze mogą być okazjonalnie popełniane przez niemal wszystkie dzieci. (...) Można przypuszczać, że stadium reaktywne w postaci «czyste» trwa do około 13–14 roku życia” [A. i M. Kosewscy 1976, s. 262].

Proces ten występuje w dwóch formach: wykolejenia przestępczego oraz obyczajowego i ujawnia się w postaci negatywnych reakcji na wymagania społeczne, będących specyficzną „odpowiedzią” na nie. Dotyczą one **osób, które świadomie naruszają normy prawne i obyczajowe**. Zachowania takie są organizowane i ukierunkowywane na unikanie pozytywnych reakcji na oczekiwania społeczne. Cz. Czapów i S. Jedlewski [1971] zaliczają do nich: zachowania odporne (bierne i czynne), zaczepne (słowne lub czynne) w postaci demonstracji własnych stanów psychicznych, zaniechania interakcji (izolacji) lub agresji w różnych odmianach oraz – paradoksalne (szkodliwe dla siebie).

Proces wykolejenia społecznego jest udziałem dzieci w wieku szkolnym, nierzadko już na poziomie edukacji podstawowej. Zachowanie dziecka ma wówczas charakter zdecydowanie wrogi wobec rodziców i nauczycieli, pojawia się wyraźna tendencja do zaspokajania potrzeb psychicznych poza domem rodzinnym oraz skłonność do szukania kontaktów z osobami wykolejonymi. Tendencja do unikania rodziny i szkoły najbardziej widoczna jest na etapie socjonomii, kiedy pojawia się silna potrzeba afiliacji. „Jedynym środowiskiem, w którym różnego rodzaju formy reakcji obronnych wzbudzają aprobatę, jest środowisko dzieci społecznie wykolejonych. Dlatego też bardzo często się zdarza, że niezaspokojona potrzeba akceptacji doprowadza złych uczniów do szukania uznania w grupach przestępczych, bandach chuligańskich” [L. Mościcka 1970, s. 313]. Poszukiwania te odnoszą skutek w trakcie wagarów i ucieczek, które ewidentnie patologizują zachowanie uczniów.

Obserwowalnymi wskaźnikami, świadczącymi o rozpoczynaniu się tego procesu, są dwa charakterystyczne zjawiska:

1) poddawanie się dzieci wpływom przestępczych rówieśników (także przestępców dorosłych), oraz

2) przyswajanie przez nie pod wpływem destruktywnej grupy rówieśniczej przestępczej kultury osobistej, np. słownictwa, ubioru, tatuaży [Cz. Czapów, S. Jedlewski 1971]. Mają wówczas miejsce pierwsze kradzieże i włamania, stosowanie przemocy wobec rówieśników oraz ekscesy seksualne, upijanie się alkoholem i używanie środków narkotycznych.

Okres wczesnej przestępczości, z tendencją do obniżania się, przypada na 10–11 lat, a więc odnosi się do młodszego wieku szkolnego i nie podlega jeszcze odpowiedzialności karnej. „Ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich” określa przedział wiekowy 13–16 lat jako taki, w którym dokonane przestępstwo prawo określa jako „czyn karalny”, a jego sprawcę – nieletnim.

Zachowanie przestępcze ma związek z wagarami i długotrwałymi ucieczkami z domu i ze szkoły. Częstotliwość wagarów wzrasta od IV–V klasy. Pierwsze wagary są zazwyczaj powodowane lękiem przed złą oceną nauczyciela z powodu nieprzygotowania się do lekcji i ukaraniem przez rodziców. „Początkowo wagarom towarzyszy także lęk przed ich ujawnieniem i dalszymi konsekwencjami. Opuszczenie lekcji odsuwa jednak moment zagrożenia, a poza tym łączy się z pewnymi doraźnymi przyjemnościami. Z tych też powodów niektórzy uczniowie dość szybko decydują się na taki krok. Ukrycie wagarów wymaga jednak kłamstwa, czasem podrobienia podpisu rodziców w dzienniczku lub zniszczenia adnotacji o nieobecności. Dlatego też wagary stanowią bardzo istotny czynnik sprzyjający wykolejeniu i deprawacji dziecka. Jeżeli pierwsze wagary powiodą się i nie zostaną ujawnione, dziecko nauczy się unikania sytuacji zagrożenia przez samowolne opuszczanie lekcji” [L. Mościcka 1970, s. 313].

Z badań 10–11 letnich dzieci dokonujących przestępstw wynika, iż szkoły są zorientowane w sytuacji rodzinnej dzieci wagarujących, ale są bezradne, ponieważ rozmowy z rodzicami nie odnoszą skutku. Wypływa z nich jednoznaczny wniosek: „ im dziecko gorzej się czuje w środowisku szkolnym i rodzinnym, im surowiej jest karane z powodu swoich niepowodzeń, a zarazem pozbawione jest miłości, opieki i kontroli, tym

większe zachodzi prawdopodobieństwo, że się wykolei i zdemoralizuje” [Ibidem, s. 314].

Faza ta jest najbardziej „czytelna” w sytuacji życiowej tzw. **dzieci ulicy**. Terminem tym określa się dzieci, które poszukują „własnych, często nieudolnych sposobów radzenia sobie ze światem w najbliższym otoczeniu przez dwie zasadnicze strategie: atak lub rezygnację(...) Są to dzieci zaburzone, nieprzystosowane, zdemoralizowane, takie, które nie znalazły nie tylko optymalnych, ale nawet minimalnych warunków własnego spełnienia. (...) Dzieci ulicy to ta kategoria, która staje się przedwcześnie dojrzała, bo sama bierze odpowiedzialność za własny, często wadliwy rozwój, organizując warunki do zaspokojenia podstawowych potrzeb poza domem, który nie spełnia ich oczekiwań. Są to więc także dzieci żebrzące, kradnące i wałęsające się po supermarketach, organizujące paczki i gangi rówieśnicze, atakujące, agresywne, często uzależnione” [G. Olszewska-Baka, L. Pytka 2000, s. 19].

Maria Grzegorzewska nazywała takie dzieci moralnie zagrożonymi, zaniedbanymi, opuszczonymi, „których rodzice zajęci są dzień cały pracą zarobkową poza domem, nie mogą więc należycie opiekować się nimi, lub też pracują w domu nawet, ale brak im czasu lub zrozumienia sprawy staje im w pracy wychowawczej na przeszkodzie; dzieci więc zaniedbane, opuszczone, często krzywdzone fizycznie i moralnie, dzieci ze środowisk nędzy materialnej i moralnej, ze środowisk alkoholizmu, nierządu lub kolidujących z prawem. (...) Najlepsze nieraz z natury dziecko żyjąc w takim środowisku i na ulicy, nie słysząc od nikogo życzliwego słowa, bez żadnego oparcia, bezdomne moralnie, stacza się z wolna, często pod wpływem wyrobionych w tym kierunku towarzyszy, na bezdroża występku” [1964, s. 301].

Współcześnie dzieci ulicy także charakteryzujemy jako moralnie zagrożone, opuszczone emocjonalnie przez rodziców, którzy nie spełniają wobec nich funkcji ani opiekuńczych, ani wychowawczych, dla których środowiskiem życia jest ulica. Są to:

1) dzieci mieszkające z zasady w domu, ale w rzeczywistości cała ich aktywność ma miejsce na ulicy. Do domu wracają, kiedy rodziców w nim nie ma, żeby się przespacerować, a opuszczają dom, kiedy oni wracają;

2) dzieci, które uciekły z domu chroniąc się przed wykorzystywaniem i przemocą, albo zostały z niego wyrzucone, bo nie spełniały oczekiwań rodziców;

3) dzieci uciekające z domu, które ze względu na „szczególny temperament i cechy osobowości chcą być niezależne, pozostawać poza kontrolą, lubią podróżować, przebywać poza domem, przejawiają tzw. popęd włóczęgostwa, spragnione są przygód, akceptacji, ryzyka. Często są to dzieci nadpobudliwe psychoruchowo, ewentualnie ospałe, bierne, które właśnie na podwórku, ulicy – ożywiają się, ponieważ mogły odnaleźć środowisko zaspokajające ich potrzebę zwiększonej stymulacji” [G. Olszewska-Baka, L. Pytka 2000, s. 2].

Wszystkie dzieci ulicy pochodzą z rodzin dysfunkcyjnych, w których ich prawa są nieprzestrzegane, tj.:

a) z rodzin rozbitych lub konkubenckich, borykających się z trudnościami ekonomicznymi;

b) z rodzin konsumpcyjnych, z kręgu tzw. „normy” o dobrym lub wysokim statusie materialnym, które są „źródłem poczucia braku bezpieczeństwa, stanowią jakiś rodzaj zagrożenia lub są miejscem pustki emocjonalnej, braku inspiracji i stymulacji niezbędnej do życia i rozwoju” [L. Pytka, G. Olszewska-Baka 1999]. Rodziny te mają strukturę zarówno pełną, jak i niepełną i są tak zajęte pomnażaniem dóbr materialnych, iż zapominają o dzieciach i ich potrzebach;

c) z rodzin patologicznych, niebezpiecznych dla rozwoju dziecka, w których pijaństwo i awantury uniemożliwiają zaspokajanie potrzeb zarówno biologicznych, jak i psychicznych.

Wiele dzieci unikając kontaktów z desocjalizującą rodziną „wałęsa się po ulicach, nocuje poza domem, dopuszcza się kradzieży, pali papierosy, pije regularnie alkohol; 12–16 % uczniów doznających niepowodzeń w nauce w kl. VI ma już sprawy sądowe; blisko trzykrotnie więcej – jak się okazało – popełnia różnego typu czyny niezgodne z prawem i zdradza symptomy zaawansowanego wykolejenia” [H. Spionek 1985, s. 301]. Najliczniej reprezentowane są dzieci z rodzin patologicznych, w których częściej niż co trzecie dziecko jest obiektem przemocy seksualnej ze strony członków rodziny.

„Z przeprowadzonych (w Polsce) w 2000 r. badań wynika, że siedmioro dzieci na sto wychowuje ulica. Połowa z nich to dzieci z tzw. dobrych domów, często bardzo zamożnych” [J. Żebrowski 2001, s. 59].

Dzieci ulicy uchylają się od obowiązku szkolnego, a ze względu na konieczność zdobycia środków utrzymania, popełniają czyny karalne. Miejscem ich pobytu są parki, dworce, kluby, dyskoteki, klatki schodowe,

piwnice. Tworzą bardzo złożone zjawisko podkulturowe o charakterze destruktywnym.

Trzecia faza procesu desocjalizacji występuje w postaci **stadium autonomicznego** [A. i M. Kosewscy 1976] i rozpoczyna się po 17–18 roku życia. Dotyczy więc tej kategorii młodzieży, którą nasze prawo nazywa przestępcami młodocianymi (17–21 lat), którzy ponoszą odpowiedzialność zgodnie z kodeksem postępowania karnego. W tym stadium zachowania przestępcze autonomizują się od strony motywacyjnej i niezależniają od przyczyn pierwotnych, np. „kradzież staje się wówczas nie formą buntu czy odreagowania neurotycznego konfliktu, lecz pewnym stylem życia. Jednostka przyswaja sobie pewne podkulturowe normy i wartości, których cechą charakterystyczną jest nie tyle fakt, że nie zakazują popełniania przestępstw, lecz to że wręcz aktywizują takie zachowanie. Jednostka akceptuje swój «przestępczy status» i określa się sama jako przestępca” [Ibidem, s. 262-263]. Podobnie – zachowania agresywne nabierają spontanicznego, niezależnego od pierwotnych przyczyn charakteru.

Autonomizacja doświadczeń przestępczych zachodzi w przestępczych grupach rówieśniczych, określanych w literaturze przedmiotu terminami: gangi, „paki”, „szajki” lub bandy [Cz. Czapów 1965], których członkowie są dobierani ze względu na przydatność przestępczą [L. Mościcka 1970]. „Przez gang uważa się najczęściej zwartą grupę młodzieży skierowaną przeciwko dorosłym i innym grupom, dostarczającą pozytywnych uczuć i estymy tym jednostkom, które nie doznały w rodzinie poczucia sensu, kompetencji, czują się nieusatysfakcjonowane i poniżone” [B. Urban 1995, s. 44-45].

Zazwyczaj grupy przestępcze zarówno nieletnich, jak i młodocianych powstają w bliskim sąsiedztwie ich miejsca zamieszkania, lub też – zawiązują się na terenie szkoły. Dominującym celem ich istnienia jest wspólna zabawa, wspólne spędzanie wolnego czasu, przy czym działalność przestępcza traktowana jest jako rodzaj zabawy, albo jako sposób zdobywania na nią środków. Wpływ grupy przestępczej na jednostkę jest tym silniejszy, im bardziej czuje się ona samotna i zagrożona poza nią, co skutkuje przymusowym konformizmem. Dzięki niemu – unika poniżenia, nie jest gorzej traktowana, zaspokaja potrzebę bezpieczeństwa [Ibidem]. Aktywność przestępcza grupy intensyfikuje się zazwyczaj pod wpływem pierwszego nieukaranego przestępstwa – fakt ten ośmiela do ponawiania następnych „sukcesów”.

O procesie przekształcania się grup rówieśniczych w gangi, decydują trzy równocześnie występujące czynniki:

- a) przejmowanie przez grupę przestępczej podkultury środowiska, z którego pochodzą jej członkowie, lub z którym stykają się z racji sąsiedztwa,
- b) brak kontroli wychowawczej ze strony rodziców i instytucji edukacyjnych,
- c) zaspokojenie przez grupę poczucia bezpieczeństwa, akceptacji i potrzeby afiliacji oraz otrzymanie wsparcia społecznego (informacyjnego i instrumentalnego), pozwalającego pokonać stan alienacji [K. Kmiecik-Baran 1995].

W wyniku analizy zachowania członków grup przestępczych Cz. Czapów [1965, cz. 1] opisał najczęściej spotykane motywy przynależności, do których zaliczył:

- chęć poprawienia swoich niezadowolających warunków życiowych,
- poczucie nudy wynikającej z braku obowiązków i możliwości konstruktywnej rekreacji,
- tendencja do rozładowania napięcia powstałego pod wpływem wypijanego alkoholu i dążenie do uzyskania zadowolenia seksualnego,
- dążenie do wyładowania wrogości i zademonstrowania swej przewagi, dominacji w celu polepszenia samopoczucia,
- chęć zaspokojenia potrzeby osiągnięć i zwrócenia na siebie uwagi, powodowanej obojętnością i lekceważeniem przez otoczenie.

Grupy przestępcze początkowo spontaniczne, przekształcają się w zorganizowane, wśród których A. Pawelczyńska [1964], wyróżniła **grupy kradnące, chuligańsko-kradnące i chuligańskie**. O ile wśród nieletnich zdecydowanie przeważającym ilościowo typem jest grupa kradnąca, o tyle w przestępczości młodocianych równie często występują grupy chuligańskie i chuligańsko-kradnące. Korelatami tego typu grup są wiek uczestników i stopień ich organizacji. Charakterystyczne jest przy tym, że młodsi chłopcy, do około 13 lat skupiają się w grupach popełniających początkowo tylko kradzieże, a dopiero później ewentualnie czyny chuligańskie. Grupy, które od początku mają charakter chuligański, składają się z chłopców starszych, w wieku 14–22 lat.

Grupy kradnące charakteryzują się złodziejską podkulturą, w której istnieją „normy etyczne” regulujące stosunki w grupie, natomiast grupy chuligańskie mają charakter zabawowy, ukierunkowany na zachowania przeciwstawiające się normom społecznym, ich członkowie posługują się specyficznym słownictwem [Cz. Czapów 1962, cz. 2].

Grupy chuligańskie tworzą środowisko zabawy i agresji, kradzież jest tylko środkiem do ich organizowania, stąd też centralną wartością jest dezorganizowanie życia społecznego. „Wodzowie gangów budują swój autorytet na permanentnej wojnie ze społeczeństwem. Albowiem tylko taka wojna zgodna jest z doświadczeniem chłopców, w stosunku do których zawiodły zabiegi wychowawcze, a treści wychowania przestały na nich oddziaływać. Tylko taka wojna daje im poczucie mocy i upragnione przeżycie zmiany, ruchu, walki” [Ibidem, s. 15].

Każda grupa wyznacza członkom określone pozycje w swojej strukturze, o których decyduje posiadanie przez nich cech, szczególnie cenionych w hierarchii wartości grupy. „Wśród tych cech najbardziej na ogół ceniona jest odwaga, z kolei spryt, następnie znajomość grypsery i zwyczajów przestępczych. Siła fizyczna, aczkolwiek wymieniana wśród głównych wartości, nie jest stawiana na pierwszym miejscu” [A. Frączek, 1996 s. 505].

Szczególny prestiż mają ci członkowie grupy, którzy byli umieszczeni przez sąd w zakładzie poprawczym lub odbyli karę pozbawienia wolności, „co uchodzi za dowód posiadanego doświadczenia życiowego, wybitnej odwagi i hartu” [Ibidem]. Silna więź grupowa manifestowana jest poprzez tatuaże, „wybitna odwaga i hart” – poprzez blizny po samoszkodzeniach.

Przywódcy grup przestępczych z reguły rekrutują się właśnie z „wychowanków” zakładów poprawczych lub karnych i nadają im „klimat emocjonalny”. Mogą prezentować swoim postępowaniem typ „tyrana”, posługującego się brutalnymi metodami utrzymującymi osiąganymi w wyniku podporządkowania się jego kierownictwu [L. Mościcka 1970] posłuch, lub – „dyplomaty”, obiecującego korzyści i zyski

Młodzieżowe gangi przestępcze są grupami zorganizowanymi wokół swoistych wartości, norm i standardów zachowania się, charakterystycznych dla podkultury przestępczej. Różnią się między sobą pod wieloma względami. „Ogólnie mówiąc, nastolatki formują gang lub szukają kontaktu z już funkcjonującym po to, aby zająć się czymś uważanym

przez nich za ekscytujące, zaprzyjaźnić się z rówieśnikami, mieć poczucie przynależności do grupy (pozytywna identyfikacja społeczna), a również aby mieć szansę na zdobywanie pieniędzy czy atrakcyjnych dóbr, inaczej dla nich niedostępnych” [A. Frączek 1996, s. 49-50].

„Wyraźnie zaznaczona organizacja występuje w zasadzie tylko w grupach, które popełniają systematyczne kradzieże. (...) Natomiast grupy chuligańskie, chuligańsko – kradnące lub popełniające kradzieże tylko sporadycznie są w większości «luźne» (tzn. pozbawione wyraźnych elementów organizacji)” [A. Mościskier, S. Szelhaus 1976, s. 504].

„Zakres i natężenie agresji i przemocy jak też charakter aktywności młodzieżowego gangu przestępczego są osadzone w kulturowo-społecznych własnościach otoczenia, oddziaływującego zarówno poprzez rodzinę jak i społeczność lokalną. Tak np. tworzeniu się i eskalacji gangów dziecięco-młodzieżowych sprzyjają okoliczności, kiedy nastolatki pozostawione są samym sobie i pozbawione systematycznej opieki ze strony rodziny i instytucji edukacyjnych, gdy są eksponowane na wpływy subkultury przestępczej dorosłych i mieszkają w środowisku o znacznym natężeniu innych przejawów patologii społecznej (np. alkoholizm, ale także destabilizacja związków społecznych). Do socjoekonomicznych czynników sprzyjających powstawaniu gangów młodzieżowych zalicza się również bezrobocie” [A. Frączek 1996, s. 51].

Efektom tej fazy jest „stan postaw związany ze swoistym stanem centralnego systemu regulacji czynności, który sprawia, że łamanie każdego prawa staje się względnie trwałą wartością. (...) Mówiąc inaczej, dokonuje się przestępcza specyfikacja (kanalizacja) potrzeb, która wiąże się (...) z osłabieniem mechanizmów kontroli wewnętrznej” [Cz. Czapów, S. Jedlewski 1971, s. 96-97]. Agresywna impulsywność jest typową cechą zachowania, która prowadzi do wytwarzania się i wzmacniania mechanizmów kontroli ukierunkowanych na zachowania przestępcze o charakterze antagonistyczno-destruktywnym. Antagonizm destruktywny polega na „realizowaniu celów egoistycznych lub partykularnych, a więc przeciwstawnych społeczeństwu niezależnie od tego, jaki panuje w nim ustrój społeczny, jakie są w nim powszechnie uznawane wartości i normy społeczne oraz wzory postępowania” [Cz. Czapów 1993, s. 91].

Zachowania przestępcze w fazie autonomii nazwać można odmianą **adaptacji życiowej** (społecznej) o regresywnym, antagonistyczno-destruktywnym charakterze, godzącą w ład społeczny [J. Szałański 2001], tj.

mającą na celu naruszanie norm prawnych i obyczajowych formalnie zastrzeżonych przez kodeks karny, a stosunek do rzeczywistości wyrażany jest wielokrotnym naruszaniem prawa. Atrybutem takiej adaptacji życiowej jest „poczucie bezpieczeństwa i jego komponenty: poczucie bliskości, poczucie stabilności i poczucie zaufania do siebie, odzwierciedlające subiektywny dobrostan, jakiego jednostka doświadcza wtedy, gdy osiąga satysfakcjonujący ją stopień zaspokojenia swych potrzeb, czyli specyficzną osobistą adaptację zarówno (w odniesieniu) do siebie, jak i do otoczenia” [W. W. Szczęsny 2003, s. 128].

„Ewolucję zaburzeń w kierunku przestępczości, którą można określić jako osobowościowo zdeterminowaną karierę przestępczą, przebywa stosunkowo niewielki odsetek współczesnych młodocianych przestępców, natomiast wzrastające obecnie rozmiary przestępczości młodzieży wypełniają czyny przestępcze, których autorami są jednostki wolne od wszelkich obciążeń psychicznych” [B. Urban 2000, s. 40].

Pomiędzy stadium reaktywnym i autonomicznym istnieje **międzyfazowy okres przejściowy**, w którym autonomizują się motywy zachowania przestępczego, kanalizuje sposób zaspokajania potrzeb, kształtuje się specjalizacja przestępcza, następuje dynamizacja **edukacji podkulturowej**. W tym właśnie okresie istnieje największa, realna możliwość **powstrzymania procesu dojrzewania przestępczego**. „Prawa psychologii rozwojowej wskazują (...) że im młodsza psychika człowieka, tym bardziej plastyczna i podatniejsza na wszelkie wpływy, zarówno negatywne, jak i pozytywne, naprawcze, resocjalizujące. (...) Istnieją więc jeszcze duże możliwości oddziaływania; decyzje wychowawcze podejmowane w tym czasie mogą wiele zmienić i mieć decydujące znaczenie” [E. Żabczyńska 1974, s. 190-191].

Kryminolodzy badający zjawisko dojrzewania przestępczego, tj. przechodzenia od fazy reaktywnej do autonomicznej zwracają uwagę na fakt, iż „jest to okres krytyczny dla formowania się dojrzałego przestępcy, względnie trwale naruszającego później prawo. Przebieg procesu dojrzewania przestępczego jest zapewne różny u różnych ludzi, zależy w dużej mierze od czynników sytuacyjnych. Dziecko wychowywane w rodzinie zawodowych przestępców (będzie podlegać celowym działaniom desocjalizującym – przyp. A. P.), co wpłynie i na proces dojrzewania przestępczego. W tym wypadku faza reaktywna mieć będzie «postać poronną», będzie polegać na łamaniu norm moralno-etycznych, a nie

prawnych i przebiegać znacznie krócej, szybko przechodząc w fazę autonomiczną dzięki pomocy przestępczych rodziców” [A. i M. Kosewscy 1976, s. 263].

Trzeba jednak podkreślić, że „przestępczość młodzieży tylko częściowo stanowi konsekwencję nakreślonego procesu rozwojowego, zaczynającego się od zaburzeń. Taki modelowy przebieg zakłada uczenie się motywów i postaw przestępczych, jak również samej techniki przestępstwa w toku długotrwałego procesu, który jest najczęściej w istotny sposób modyfikowany czynnikami zewnętrznymi, w szczególności oddziaływaniem grup rówieśniczych” [B. Urban 2000, s. 39].

Dojrzewanie przestępcze intensyfikuje się m.in. pod wpływem zjawiska stygmatyzacji (naznaczenia społecznego), przyspieszającego autonomizację. „Jest to proces nabywania i utrwalania przez jednostki lub grupy społeczne tożsamości dewiacyjnych w następstwie interakcji zachodzących między nimi a audytorium społecznym identyfikującym i traktującym je jako szczególne kategorie dewiantów” [J. Zamecka 1999, s. 151]. Według teorii naznaczenia społecznego zachowanie społecznie negatywne wzmacniane jest przez otoczenie jednostki, które nadaje jej stygmatyzującą „etykietkę”, stopniowo buduje dewiacyjną jaźń.

„Wepchnięta w rolę dewianta jednostka ma niewielki wybór poza staniem się dewiantem (...) Społeczność ma opory przed zaakceptowaniem na stałe powrotu do normalności kogoś, kto był narkomanem, alkoholikiem, złodziejem (...) To przeświadczenie stwarza naturalną barierę w readaptacji indywidualnej, jest przeszkodą w kontaktach z rodziną i sąsiadami; (...) a także uniemożliwia uzyskanie samoakceptacji i wysokiej samooceny” [S. Kawula 2001, s. 66- 67].

Literatura

- Agresja i przemoc we współczesnym świecie, t. 2, *Agresja i przemoc w instytucjach wychowawczych*, pod red. Z. Brańki, M. Szamańskiego, Kraków 1998.
- Agresja i przemoc w szkołach polskich i niemieckich. *Materiały z polsko-niemieckiej konferencji naukowej*, pod red. K. Ostrowskiej i J. Tatarowicza, Warszawa 1998.
- Andrejew D., *Aktywność szkolna a nieprzystosowanie społeczne*, [w:] *Zachowanie dewiacyjne i kierunki oddziaływania*, Warszawa 1979.
- Bajurska J., *O przemocy w szkole*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1996, nr 3.
- Balińska K., *Wpływ środowiska rodzinnego na przestępczość nieletnich*, Katowice 1986.
- Bandura A., Walters R. H., *Agresja w okresie dorastania: wpływ praktyk wychowawczych i stosunków rodzinnych*, Warszawa 1968.
- Baran B., *Rola więzi społeczno-emocjonalnej w kształtowaniu osobowości dziecka*, Warszawa – Poznań 1981.
- Bielecka E., Niesiołowska M., *Dziecko krzywdzone*, [w:] *Zaburzenia rozwojowe dzieci krzywdzonych emocjonalnie. Rozpoznanie i interwencja psychospołeczna w doświadczeniach brytyjskich i polskich*, pod red. D. Iwaniec i J. Szmagałskiego, Warszawa 2002.
- Bjorkoe M. i J., *Dzieci ulicy*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 1994, nr 3.
- Borecka-Biernat D., *Osobowość i wychowawcze przesłanki agresji uczniów w sytuacji ekspozycji społecznej*, [w:] *Problemy współczesnej patologii społecznej*, pod red. B. Urbana, Kraków 1998.
- Braun-Gałkowska E., *Psychologiczna analiza systemów rodzinnych osób zadowolonych i niezadowolonych z małżeństwa*, Lublin 1992.
- Cudak H., *Funkcjonowanie rodziny a nieprzystosowanie społeczne dzieci i młodzieży*, Kielce 1998.
- Czapów Cz., *Młodzież a przestępstwo. Zarys resocjalizacji metodą indywidualnych przypadków*, cz. 1 i 2, Warszawa 1962.
- Czapów Cz., *Reedukacja w warunkach konfliktu wewnętrznego*, [w:] *Polska myśl resocjalizacyjna. Wybór tekstów*, oprac. K. Sawicka, Warszawa 1993.
- Czapów Cz., Jedlewska S., *Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa 1971.
- Danilewska J., *Agresja u dzieci – Szkoła porozumienia*, Warszawa 2002.
- Dąbrowska-Bąk M.: *Przemoc w szkole: analiza wychowania opresyjnego*, Poznań 1995.
- Dmitruk-Sierocińska K., *Bullying wśród uczniów – charakterystyka zjawiska i jego skutki*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 2004, nr 1–2.
- Ekiert-Grabowska D., *Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej*. Warszawa 1982.
- Eysenck H. J., *Opis i pomiar osobowości*, „Psychologia wychowawcza” 1960, nr 3 i 4.
- Falkiewicz-Szut M.: *Źródło przemocy w opinii uczniów*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1996, nr 3.
- Frączek A., *Agresja i przemoc wśród dzieci i młodzieży jako zjawisko społeczne*, [w:] *Agresja wśród dzieci i młodzieży. Perspektywa psychoedukacyjna*, pod red. A. Frączka i I. Pufal-Struzik, Kielce 1996.
- Giza T., *Nauczyciel jako źródło i obiekt zachowań agresywnych uczniów*, [w:] *Agresja wśród dzieci i młodzieży. Perspektywa psychoedukacyjna*, pod red. A. Frączka i I. Pufal-Struzik, Kielce 1996.
- Górniewicz J., *Przemoc w szkole. Zarys problemu*, „Wychowanie na co dzień” 1995, nr 3.
- Grzegorzewska M., *Wybór pism*, Warszawa 1964.
- Han-Ilgiewicz N., *Trudności wychowawcze i ich tło psychiczne*, Warszawa 1961.
- Han-Ilgiewicz N., *Więź rodzinna u młodzieży społecznie niedostosowanej*, [w:] *Materiały do nauczania psychologii*, seria IV: *Psychologia kliniczna i psychopedagogika specjalna*, t. 1, Warszawa 1968.
- Ilnicka R., *Sytuacja szkolna młodzieży niedostosowanej społecznie*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 2002, nr 2.
- Jarosz M., *Dewiacyjne zachowania młodzieży i ich determinanty środowiskowe*, [w:] *Prawne i pedagogiczne aspekty resocjalizacji nieletnich*, pod red. B. Kowalskiej-Ehrlich i S. Walczak, Warszawa 1992.
- Jaworowska A., *Rodzina a przystosowanie społeczne dziecka*, [w:] *Materiały do nauczania psychologii*, seria II, *Psychologia rozwojowa, wychowawcza i społeczna*, pod red. L. Wołoszynowej, t. 9, Warszawa 1986.
- Jędrzejewski M., *Młodzież a subkultura*, Warszawa 1999.
- Jordan M., *Rodzinne bariery socjalizacji nieletnich*, Kraków 2003.
- Karkowska M., Czarnecka W., *Przemoc w szkole*, Kraków 2000.
- Kawula S., *Agresja a dysonans społeczny. Między przemocą a syntonią w szkole*, [w:] *Subkultura młodzieżowa w środowisku szkolnym i pozaszkolnym*, pod red. S. Kawuli i H. Machela, Gdańsk-Toruń 1995.
- Kawula S., *Bariery w resocjalizacji według teorii społecznego naznaczenia*, [w:] *Zjawiska patologii społecznej i zachowań dewiacyjnych młodzieży. Współczesne uwarunkowania i interpretacja zagrożeń*, pod red. J. Zebrowskiego, Gdańsk 2001.
- Kmieciak-Baran K., *Młodzież i przemoc. Mechanizmy socjologiczno-psychologiczne*, Warszawa 2000.
- Kolejwa M., *Rodzinne uwarunkowania zachowań przestępczych*. Warszawa 1988.
- Konopnicki J., *Niedostosowanie społeczne*, Warszawa 1971.
- Kozłowska A., *Jak pomagać dziecku z zaburzeniami życia uczuciowego*, Warszawa 1996.

- Krążel M., *Wybrane przejawy zachowań agresywnych wśród młodzieży szkolnej*, [w:] *Agresja wśród dzieci i młodzieży. Perspektywa psychoedukacyjna*, pod red. A. Frączka i I. Pufal-Struzik. Kielce 1996.
- Krot J., *Przemoc w szkole – jej uwarunkowania i zapobieganie (próba syntezy wyników badań)*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 2002, nr 2.
- Kubacka-Jasiecka D., *Adaptacyjno-obronne mechanizmy i funkcje młodzieżowych zachowań agresywnych*, [w:] *Agresja wśród dzieci i młodzieży. Perspektywa psychoedukacyjna*, pod red. A. Frączka i I. Pufal-Struzik. Kielce 1996.
- Lipińska J., *Przemoc i agresja w społeczności uczniów*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 1999, nr 9.
- Lipkowski O., *Dziecko społecznie niedostosowane i jego resocjalizacja*, Warszawa 1971.
- Lipkowski O., *Resocjalizacja*, Warszawa 1976.
- Marek Ruka M., *Niepowodzenia szkolne a niedostosowanie społeczne młodzieży*, Warszawa 1976.
- Marzec-Holka K., *Nie będziesz bił dziecka swego!*, Bydgoszcz 1996.
- Matyjas B., *Agresja dziecka w szkole jako skutek błędów wychowawczych rodziców*, [w:] *Agresja wśród dzieci i młodzieży. Perspektywa psychoedukacyjna*, pod red. A. Frączka i I. Pufal-Struzik. Kielce 1996.
- Naznaczenie społeczne*, oprac. J. Zamecka, [w:] *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, pod red. D. Lalak i T. Pilcha, Warszawa 1999.
- Olszewska-Baka G., Pytka L., *Dzieci ulicy – metodologiczne aspekty profilaktyki interwencyjnej*, [w:] *Dzieci ulicy*, pod red. G. Olszewskiej-Baka, Białystok 2000.
- Olweus D., *Mobbing, fala przemocy w szkole: jak ją powstrzymać?* Warszawa 1998.
- Olweus D., *Przemoc w szkole: wyniki badań oraz program skutecznej interwencji*, [w:] *Agresja wśród dzieci i młodzieży. Perspektywa psychoedukacyjna*, pod red. A. Frączka i I. Pufal-Struzik, Kielce 1996.
- Pawlica B., *Mechanizmy naznaczenia społecznego: socjologiczne studium teoretyczno-empiryczne*, Częstochowa 2001.
- Piekarska A., *Przemoc w rodzinie. Agresja rodziców wobec dzieci: przejawy i psychologiczne uwarunkowania*, Warszawa 1991.
- Pospiszyl I., *Przemoc w rodzinie*, Warszawa 1994.
- Pospiszyl K., *Psychologiczna analiza wadliwych postaw społecznych młodzieży*, Warszawa 1973.
- Pospiszyl K., *Ogólnofilozoficzne podejście do źródeł zbrodni dziecięcej*, [w:] *Okrucieństwo i zbrodnia dziecięca. Incydent czy znak czasu?*, pod red. L. Pytki i B. Głowackiej, Warszawa 2000.
- Pospiszyl K., Żabczyńska E., *Psychologia dziecka niedostosowanego społecznie*, Warszawa 1981.
- Pufal-Struzik I., *Konflikty i agresja w kontaktach interpersonalnych nauczycieli i uczniów*, [w:] *Agresja wśród dzieci i młodzieży. Perspektywa psychoedukacyjna*, pod red. A. Frączka i I. Pufal-Struzik, Kielce 1996.
- Pytka L., *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Warszawa 2000.
- Pytka L., Olszewska-Baka G., *Wychowanie i pomoc w środowisku otwartym. Wersja białostocka programu „Dzieci Ulicy”, „Opieka – Wychowanie – Terapia”* 1999, nr 1.
- Ratajek Z., *Autorytaryzm i represyjność w pracy wychowawczej nauczycieli*, [w:] *Agresja wśród dzieci i młodzieży. Perspektywa psychoedukacyjna*, pod red. A. Frączka i I. Pufal-Struzik, Kielce 1996.
- Sienkiewicz J., Drozd A., *Psychologia niedostosowania społecznego. Zarys problemu*, Zielona Góra 1995.
- Sikorski W., *Brutalizacja życia wśród uczniów*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1998, nr 2.
- Ślawińska J., *Frustracja i jej psychologiczne konsekwencje dla nieprzystosowania społecznego*, [w:] *Nieprzystosowanie i niedostosowanie społeczne*, pod red. L. Mościckiej, Wrocław 1991.
- Sołowiej J., *Rodzina a proces resocjalizacji nieletnich*, Gdańsk 1978.
- Sołtysiak T., Mąka J., *Drugie życie w szkołach ponadpodstawowych czyli utrudnienie adaptacyjne uczniów młodszych roczników (podkultura kotów)*, [w:] *Młodzież a współczesne dewiacje i patologie społeczne, Diagnostyka – profilaktyka – resocjalizacja*, pod red. S. Kawuli i H. Machela, Toruń 2000.
- Spionek H., *Psychologiczna analiza procesu społecznego wykołajania się dziecka*, [w:] *Materiały do nauczania psychologii*, pod red. L. Wołoszynowej, seria IV, t. 1, *Psychologia kliniczna i psychopedagogika specjalna*, Warszawa 1968.
- Spionek H., *Trudności wychowawcze i przestępczość nieletnich (analiza psychologiczna)*, Wrocław 1958.
- Spionek H., *Zaburzenia psychoruchowego rozwoju dziecka*, Warszawa 1969.
- Szczęśny W. W., *Zarys resocjalizacji z elementami patologii społecznej i profilaktyki*, Warszawa 2003.
- Ślenzak J., Ledzińska M., *Psychologiczna analiza niektórych przyczyn nieprzystosowania społecznego dzieci w wieku od 5 do 7 lat*, [w:] *Wybrane zagadnienia psychologicznej problematyki przystosowania*, pod red. P. Sawickiej i M. Zalewskiej, Warszawa 1979.
- Tatarowicz J., *Dzieci ulicy... Były, są i będą?*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 1999, nr 4.
- Tryjarska B., *Oddziaływania wychowawcze rodziców, a zaburzenia przystosowania dzieci*, [w:] *Wybrane zagadnienia psychologicznej problematyki przystosowania*, pod red. P. Sawickiej i M. Zalewskiej, Warszawa 1979.
- Urban B., *Kryteria, mechanizmy i konsekwencje odrzucenia dziecka przez grupę rówieśniczą*, [w:] *Społeczne konteksty zaburzeń w zachowaniu*, pod red. B. Urbana, Kraków 2000.
- Urban B., *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*, Kraków 2000.

Wodopianowa N., *Rodzina, a agresja dorastających*, [w:] *Agresja wśród dzieci i młodzieży. Perspektywa psychoedukacyjna*, pod red. A. Frączka i I. Pufal-Struzik, Kielce 1996.

Wójcik D., *Nieprzystosowanie społeczne młodzieży. Analiza psychologiczno-kryminologiczna*, Wrocław 1984.

Zajączkowski K., *Profilaktyka zachowań dewiacyjnych dzieci i młodzieży*, Toruń 2000.

Żabczyńska E., *Przestępczość dzieci a szkoła i dom*, Warszawa 1974.

Żabczyńska E., *Przestępczość dzieci: etiologia i rozwój*, Warszawa 1988.

Żebrowski J., *Psychospołeczne skutki przemocy i agresji w szkole*, [w:] *Przemoc dzieci i młodzieży w perspektywie polskiej transformacji ustrojowej*, pod red. J. Papieża i A. Płukisa, Toruń 2000.

Żerko J., *Przemoc wśród dzieci w świetle Konwencji Praw Dziecka*, [w:] *Podkultury młodzieżowe w środowisku szkolnym*, Gdańsk-Toruń 1995.

ROZDZIAŁ IV

Wykolejenie społeczne dzieci i młodzieży. Uwarunkowania i korelaty osobowościowe

Proces społecznego wykolejania się dzieci i młodzieży obejmuje zarówno 1) zachowania przestępcze, jak i 2) dewiacyjne, wyrażające się w nieprzestrzeganiu norm obyczajowych. W autonomicznej fazie procesu desocjalizacji przyjmują one postać wykolejenia przestępczego i obyczajowego. Łączne występowanie obu procesów jest zjawiskiem naturalnym, ponieważ „osoby wykolejone obyczajowo bardzo często łamią również normy prawne, można więc je wówczas określić jako osoby, które cechuje wykolejenie obyczajowo-przestępcze, a osoby wykolejone przestępczo z reguły łamią również panujące obyczaje. Niemniej jednak wyróżnienie wykolejenia przestępczego i wykolejenia obyczajowego (w celu ich charakterystyki – przyp. A. P.) wydaje się sensowne z praktycznego punktu widzenia” [Cz. Czapów 1978, s. 111].

1. Wykolejanie się przestępcze

Zjawisko wykolejenia społecznego o charakterze przestępczym dotyczy zarówno dzieci, młodzieży, jak i osób dorosłych, z tą jednakże różnicą, iż nieletnich i młodocianych nie można traktować jako dorosłych przestępców, podobnie jak nie można kilkunastoletniego chłopca traktować jako człowieka zdolnego do pełnienia roli ojca czy też do pełnienia roli zawodowej. „(...) Niektórzy autorzy zwracają uwagę na to, że wykolejenie przestępcze cechujące młodzież różni się od wykolejenia przestępczego dorosłych nie tylko ze względu na stan osobowości

bardziej u dorosłych rozwiniętej i utrwalonej. Istnieją także poważne różnice jakościowe. Czynności przestępcze młodzieży mają w znacznym stopniu charakter zabawy, a nie działalności zarobkowej i w większości przypadków mają wartość autoteliczną” [Cz. Czapów, S. Jedlewski 1971, s. 93-94].

Proces wykolejenia społecznego dzieci i młodzieży najwyraźniej jest widoczny na terenie dużych miast, które stwarzają sprzyjające mu warunki anonimowości. W okresie transformacji ustrojowej rozmiary przestępczości nieletnich rozszerzają się, stanowiąc poważne zagrożenie społeczne, „ale też z powodu poczucia zagrożenia wynika. Tysiące rodzin żyją na pograniczu ubóstwa lub wręcz nędzy, a ich dzieci od najmłodszych lat muszą uczyć się radzenia sobie w życiu” [J. Żebrowski 2000, s. 77].

Przestępczość dzieci i młodzieży ma w psychologii i pedagogice bogatą literaturę, powstałą w oparciu o badania empiryczne. Akcentuje się w niej przyczyny powstawania tego zjawiska, wskazuje na endo- i egzogenną etiologię oraz stan osobowości ukształtowany w trakcie procesu desocjalizacji, jako jego rezultat. Do czynników egzogennych, oprócz deprivacji potrzeb psychicznych dzieci i młodzieży zalicza się m.in. kryzys rodziny, jej destabilizację, wynikającą z przemian makrospołecznych. „Na gwałtownie zachodzące zmiany nałożyły się uboczne skutki przemian społeczno-ekonomicznych, zrodziło się u niektórych młodych ludzi poczucie zagrożenia, rozpacz, frustracje. Dyskomfort ten często skłania do odegrania się, zabrania tym co mają więcej. Powoduje to nieliczenie się z prawem i służbami policyjnymi” [D. Rode 2000, s. 137].

Do negatywnych czynników egzogennych zalicza się także niewydolność wychowawczą szkoły, kryzys wartości i autorytetów, agresywny wpływ na psychikę mass mediów oraz pragmatyczny materializm, generujący konsumpcyjny styl życia, potęgający egoizm, agresywne postawy i stosowanie przemocy [B. Pastwa-Wojciechowska 2001; D. Rode 2000; T. Wróblewska 2001].

Najnowsze opracowania podkreślają, iż „współczesna przestępczość oraz inne rodzaje patologii daleko przekroczyły granice określające tradycyjne środowiska patologiczne, a więc są często własnością nie tylko „rodzin problemowych”, „społecznego marginesu” czy „zdemoralizowanych środowisk i grup”. Coraz częściej takie zjawiska jak narkomania, kradzieże, a zwłaszcza przestępczość gwałtowna oparta na agresji, występują wśród młodzieży wywodzącej się z rodzin o średnim lub wyższym

statusie społecznym, którym trudno przypisać formalną etykietę patologii. Brak widocznych symptomów dezorganizacji rodziny i formalnych wskaźników zaburzeń rozwoju emocjonalnego dziecka nie oznacza, że w rodzinach takich nie występują czynniki zakłócające ten rozwój. Czynniki te są bardziej subtelne, ich natura jest raczej psychologiczna, symboliczna, sprowadza się do komunikacji i wzajemnych uwarunkowań między członkami rodziny, stanowiącymi wzorzec kształtowania się sfery moralnej i zdrowia psychicznego dziecka” [B. Urban 2000, s. 74; także D. Rode 2000].

Badania katamnesticzne obrazujące historię życia jednostek przestępczych dowodzą, iż proces ich wykolejenia społecznego zaczyna się najczęściej od niedostosowania emocjonalnego już we wczesnym dzieciństwie [H. Spionek 1968; H. Namowicz 1968; K. Balińska 1986; L. Mościcka 1970; E. Żabczyńska 1974]. E. Żabczyńska powołując się na wielu badaczy tej problematyki przytacza poglądy J. Bowlby’ego, który podkreśla „zależność pomyślnego rozwoju dziecka od uczuć, jakimi darzy je matka. (...) Skutkiem braku takiej miłości bywa infantylny psychiczny, niedojrzałość emocjonalna, a najważniejszym okresem, kiedy te cechy się kształtują, jest wczesne dzieciństwo – do 5 lat. Zachowanie przestępcze jest właśnie (...) spowodowane zakłóceniem stosunku uczuciowego między dzieckiem a matką w okresie niemowlęctwa i wczesnego dzieciństwa” [1974, s. 51].

Z badań S. Gluecki E. Glueck [E. Żabczyńska 1974] dotyczących nieletnich przestępców wynika fakt, iż najbardziej znaczącymi w procesie ich wykolejenia były: niewłaściwa postawa wychowawcza ojca (zbytnia pobłażliwość lub rygorizm), brak opieki i kontroli ze strony matki, wrogi lub obojętny stosunek uczuciowy jednego z rodziców wobec dziecka oraz brak harmonijnego życia rodzinnego. Niektórzy badacze zjawiska przestępczości nieletnich [np. K. Balińska 1986; D. Wójcik 1968; M. Jordan 2003] zwracają także uwagę na układ ról i pozycji społecznych w rodzinie oraz na jej strukturę socjometryczną, w której dziecko zajmuje określone „miejsce”.

Dobrochna Wójcik [1968] badając rodziny wielodzietne stwierdziła, iż pozycja dziecka przestępczego jest o wiele gorsza, niż jego nieprzestępczego rodzeństwa – znajduje się ono zazwyczaj w sytuacji konfliktowej z rodzicami i ze względu na ich dezaprobatę – także z rodzeństwem.

Halina Spionek prezentując badania dotyczące dzieci wykolejonych stwierdza, iż „wobec takich dzieci rodzice są szczególnie bezmyślni

i okrutni. Ich brak opanowania, gwałtowność, wybuchowość, zmienne humory i brak konsekwencji zarysowują się szczególnie ostro w stosunku do dzieci, które zaczynają sprawiać trudności wychowawcze, a one właśnie wymagają szczególnej troski i opieki. (...) Połowa naszych badanych zaczynała sprawiać pierwsze poważniejsze trudności wychowawcze już w okresie przedszkolnym” [1968, s. 234].

Zakłócenie więzi emocjonalnej z rodzicami podkreślane jest przez psychologów jako czynnik wyzwalający w dziecku agresję, szczególnie wówczas, kiedy rodzice prezentują taki sposób zachowania wobec niego. Z badań agresywnych chłopców wynika, iż w ich rodzinach „występowały niewłaściwe, wrogie i agresywne stosunki między rodzicami. (...) Zależność między agresywnością i wrogością dzieci a nieporozumieniami i kłótniami rodziców między sobą (model agresji) (była ewidentna – przyp. A. P.). Z drugiej strony wiadomo jednak, że mimo istnienia negatywnego stosunku uczuciowego między rodzicami a dziećmi (istnieje) nieraz u dziecka tendencja do naśladowania ojca, upodabniania się do niego, występuje tu zjawisko «identyfikacji z agresorem». Mechanizm tego zjawiska jest następujący: dziecko stara się upodobnić do «agresora», postępować zgodnie z jego żądaniem, aby w ten sposób uniknąć jego kary” [D. Wójcik 1977, s. 31].

Agresywność dziecka może mieć zatem charakter naśladowczy, szczególnie silny w okresie heteronomii moralnej, kiedy modele zachowania stanowią „główne oparcie w jego środowisku i najważniejszy autorytet” [K. Pospiszyl, 1973, s. 41]. Osoby naśladowane, to rodzice, rówieśnicy i starsze dzieci oraz dorośli, najbardziej znaczący w codziennym życiu, przy czym siła tego naśladownictwa wynika z obserwacji skutków zachowania modelu. „Dla dzieci alkoholików modelami do naśladowania stają się częściej postacie przejawiające zachowania antyspołeczne. (...) Kształtuje się zatem negatywny stosunek dziecka do innych ludzi, będący reakcją protestu i niezaspokojenia podstawowych potrzeb psychospołecznych (...) oraz braku wzorów pozytywnego zachowania się. (...) Rezultatem naśladownictwa osób o postawach aspołecznych i antyspołecznych są często zachowania charakteryzujące się używaniem wulgarnego słownictwa, drobnymi kradzieżami, włóczęgostwem, występkami chuligańskimi, używaniem środków narkotycznych. Istotnym wyróżnikiem tych dzieci jest wyobcowanie z grona rówieśników pochodzących z normalnych rodzin, nieufność, wrogość wobec otoczenia, niezdolność do wzbudza-

nia w sobie uczuć miłości czy przyjaźni, wyższych potrzeb duchowych. Zachowania te są wynikiem oceny siebie jako kogoś gorszego, bierności społecznej” [H. Cudak 1998, s. 49].

Wówczas, kiedy alkoholiczne środowisko rodzinne ma równocześnie charakter przestępczy, dostarcza dzieciom wzorów zachowania wykraczających poza kodeks karny, a naśladowanie ich powoduje wczesną inicjację alkoholową dzieci i przenoszenie przez nie agresywnych i przestępczych zachowań do środowiska pozarodzinnego na zasadzie kompensacji sytuacji rodzinnych. „Taka orientacja dzieci w kierunku wartości „negatywnych” czy przestępczych jest związana z modelowaniem ich postaw w wyniku nadwyżki wzorców (...) sprzyjających naruszaniu prawa nad (wzorami) niesprzyjającymi naruszaniu prawa. Dochodzi wtedy do wykształcenia nonkonformistycznej postawy wobec prawa, co prowadzi do przestępczości” [J. Stelmach 2001, s. 155].

Badania agresywnych zachowań rodziców wobec dzieci dowodzą, iż mają one znaczenie agresogenne [P. Borowski 1988]. „Z (ich) analizy wynika bowiem zdecydowanie, że oddziaływanie za pośrednictwem negatywnych postaw wychowawczych czy zachowań agresywnych nie zmniejszy agresji – wręcz przeciwnie. (...) Etiologia agresji i agresywności tkwi głęboko w wychowaniu rodzinnym” [J. Wolińska 1996, s. 72].

Z badań także wynika [K. Kmieciak-Baran 2000], iż im więcej przemocy doświadcza jednostka w dzieciństwie, im więcej jest źródeł tej przemocy i im dłużej ona trwa, tym większe jest prawdopodobieństwo wystąpienia w przyszłości zachowań przestępczych o podłożu agresywnym, tj. gwałtów i zabójstw. Istnieje związek pomiędzy agresywnością młodzieży, a doświadczaną przez nią przemocą ze strony matek, ojców, rodzeństwa, kolegów, nauczycieli, a także obcych osób. „Uzyskane rezultaty (badań) potwierdzają tezę, zgodnie z którą przemoc doświadczana w dzieciństwie rodzi przemoc w młodości i dorosłości – szczególnie wtedy gdy dziecko doświadcza przemoc nie otrzymuje żadnej pomocy z zewnątrz” [Ibidem, s. 214].

Jacek Stelmach prezentując wyniki badań dotyczących rodzinnych uwarunkowań przestępczości nieletnich, wskazuje jednoznacznie na kryzys rodziny. Jej siła oddziaływania poważnie zmalała i dla wielu nieletnich nie stanowi znaczącej grupy odniesienia. „Na przestrzeni ostatnich dwudziestu pięciu lat sytuacja polskiej rodziny zmieniła się drastycznie; w roku 1974 odnotowano, że rozbiciu uległa co ósma rodzina

– obecnie rozbita jest co czwarta rodzina. (...) To nie dzieci «odchodzą» od rodziny, to rodzina dystansuje się od dzieci” [2001, s. 166].

Nieletni sprawcy czynów karalnych najczęściej pochodzą z rodzin rozbitych, „żyjących w ubóstwie, niezdolnych do zaspokojenia elementarnych potrzeb naturalnych i wychowawczych dzieci, co m.in. pozostaje w związku z narastającym bezrobociem” [B. Hołyst 1992, s. 41].

Jednak „nawet bardzo ciężkie warunki materialne i mieszkaniowe rodziny, jeśli nie współwystępują z innymi niekorzystnymi czynnikami środowiskowymi, nie muszą prowadzić do przestępczości, tak jak i warunki komfortowe w tym zakresie nie stanowią dostatecznego zabezpieczenia dziecka przed popadaniem w konflikt z prawem” [Z. Markocki 2000, s. 390].

Autorzy badań empirycznych diagnozujący sytuację rodzinną dzieci i młodzieży wykołejonej społecznie akcentują zależność, jaka istnieje „pomiędzy poziomem wykształcenia rodziców i charakterem wykonywanej pracy a przestępczością ich dzieci. Wśród rodziców nieletnich przestępców stwierdza się na ogół duży odsetek ludzi o bardzo niskim poziomie wykształcenia. Rzeczą oczywistą jest, że przy charakteryzowaniu środowisk rodzinnych tego aspektu pomijać nie można, ponieważ poziom jaki reprezentują rodzice wiąże się między innymi z określonym sposobem spełniania przez rodzinę zadań wychowawczych” [Ibidem, s. 391].

Do najistotniejszych jednak czynników towarzyszących przestępczości nieletnich badacze problemu zaliczają ułomną strukturę rodziny, alkoholizm, przestępczość, nieprzestrzeganie norm moralnych przez członków rodziny, złe pożycie rodziców (w pełnych strukturach) oraz niewłaściwy sposób dyscyplinowania zachowań dzieci i brak kontroli ich trybu życia, rozluźnienie lub brak więzi uczuciowych pomiędzy rodzicami a dziećmi [Ibidem].

Przykładem tego zjawiska mogą być wyniki badań prowadzonych na terenie Kościerzyny, dotyczące środowisk rodzinnych nieletnich, które ujawniły, iż „69% przestępców wywodzi się z rodzin rozbitych lub takich, w których występowały: alkoholizm, awantury i bójki, a także przestępczość ojca (...) lub brata, brak opieki i kontroli oraz stosowanie niewłaściwych metod wychowawczych. Rodziny tzw. przestępcze, w których występowała karalność rodziców, opiekunów lub rodzeństwa, dostarczały negatywnych wzorów postępowania” [J. Żebrowski 2001, s. 74].

Coraz częściej jednak nieletni są dziećmi rodzin o pełnej strukturze, w których rodzice „swoje ambitne plany realizują kosztem niszczenia psychiki dziecka, czyli zaniedbywania podstawowych potrzeb takich, jak: potrzeby poczucia bezpieczeństwa, miłości i akceptacji. Konsekwencją jest wzrost (zachowań patologicznych – przyp. A. P.): poczawszy od depresji poprzez eskalację ilości przestępstw, wzrost spożycia tytoniu, alkoholu i narkotyków” [B. Hałaj 2000, s. 82; także D. Rode 2000].

W przestępczości nieletnich ma także swój udział znajdująca się w kryzysie **szkoła**, „która zamiast zmniejszać zagrożenia patologią, staje się często jej źródłem: wywołuje stresy, lęki, agresję, prowadzi do różnego rodzaju wypaczeń” [J. Żebrowski 2000, s. 75].

„Szkoła i jej otoczenie (oraz droga do niej) staje się coraz częściej miejscem popełniania kradzieży, bójek, wymuszeń okupu, handlu narkotykami. Obserwuje się agresywne zachowanie band szkolnych nie tylko wobec rówieśników i słabych fizycznie uczniów, lecz także w stosunku do nauczycieli” (którzy) „przemęczeni, źle wynagradzani nie tylko nie mają możliwości pracy z uczniami trudnymi, mniej zdolnymi bądź zbyt wrażliwymi, lecz także przestają reagować na coraz powszechniejsze w szkołach zjawisko przemocy uczniów starszych wobec młodszych” [B. Hołyst 2001, s. 41].

Przykładem skali zagrożeń patologią wśród młodzieży może być raport Najwyższej Izby Kontroli z 2000 r., publikujący wyniki badania w szkołach i placówkach opiekuńczo-wychowawczych Wybrzeża. Wynika z niego, iż na „44 przebadane szkoły takie zjawiska patologiczne, jak: narkomania, alkoholizm, palenie papierosów oraz kłopoty uczniów z prawem, wystąpiły aż w 36 szkołach. Do okazjonalnego picia alkoholu przystąpiło się kilkadziesiąt procent młodzieży” [J. Żebrowski 2001, s. 57].

Badania empiryczne prowadzone przez L. Mościcką dowodzą, iż „przestępczość pozostaje w ścisłym związku ze zjawiskiem odrywania się poprzez wagary od środowiska szkolnego i codziennych obowiązków ucznia. (...) Pojawianie się wzmożonych, systematycznych wagarów w klasach V–VII można traktować jako zjawisko symptomatyczne, pozwalające doszukiwać się tego stanu rzeczy zarówno w charakterystycznych warunkach i metodach pracy szkoły, jak również w warunkach opieki domowej. Okres dojrzewania młodzieży, a szczególnie (przebieg) wieku 13–16 lat, są okresem wybitnie sprzyjającym odrywaniu się nieletniego od obowiązujących w tym wieku norm życia. Dążenie do samodzielności, a równocześnie brak skryształizowanych pozytywnych

postaw życiowych, ambiwalencja uczuć, niewspółmierność pragnień z możliwościami ich zaspokajania – wszystko to staje się podłożem, na którym narasta zjawisko wagarów” [L. Mościcka 1970, s. 110; także A. Tyburska 1999].

Reakcją obronno-przystosowawczą są również nasilające się od V–VI klasy ucieczki z domu i ze szkoły, odgrywające w genezie przestępczości bardzo istotną rolę. Sprzyja im nie tylko sytuacja szkolna, lecz także najczęściej bardzo nasilone konflikty dziecka z rodziną, powstające na tle takich zachowań rodziców, jak: nadmierna surowość, oceniana przez dziecko jako pozbawianie go należnych mu praw, izolowanie za karę od kontaktów z rówieśnikami, traktowanie jak intruza, krzywdzące porównywanie z rodzeństwem, wymuszanie posłuszeństwa na drodze gróźb i kar cielesnych, okazywanie braku zaufania, ustawiczne podejrzewanie o kłamstwo i oszustwo, stosowanie dotkliwych kar cielesnych jako demonstrację siły, przewagi fizycznej, uświadamianie dziecku, że wszelkie świadczenia na jego rzecz są aktem łaski, obwinianie za negatywne zachowanie, a także – stosowanie przez ojca (także ojczyma lub konkubenta matki) drastycznych form przemocy, występujących na tle alkoholizmu, bądź choroby psychicznej [L. Mościcka 1970; N. Han-Ilgiewicz 1971; J. Żebrowski 2000].

Badania dotyczące przyczyn długotrwałych ucieczek ujawniają zazwyczaj ich najczęstszą przyczynę, którą jest manifestacja negatywnego stosunku do rodziny z powodu zachowania rodziców wobec nieletniego, ale także – niezależnie od kontroli dorosłych i ciekawość poznawcza [J. Żebrowski 2001].

Pierwsza ucieczka spowodowana jest zazwyczaj jakimś szczególnie ciężkim przeżyciem lub szokiem, następne – stanowią mechanizm obronny, świadczący o zerwaniu związków emocjonalnych z rodziną. Celowe porzucenie domu, jako miejsca schronienia i poszukiwanie bezpiecznego terenu życia, to bezpośredni motyw ucieczek. Pośrednim – jest niezadowolenie z własnego losu, nienawiść, poczucie krzywdy, chęć prowadzenia życia przestępczego itp.

Z badań empirycznych prowadzonych przez L. Mościcką [1970] na próbie nieletnich w wieku 13–17 lat wynika, że ucieczki miały dla nich znaczenie także pozytywne, wręcz katartryczne, poprzez:

a) możliwość uniknięcia spodziewanych przykrości ze strony rodziny i szkoły,

- b) zaspokojenie potrzeby afiliacji i poczucia bezpieczeństwa,
- c) przygodowy tryb życia, niczym nie krępowana swoboda,
- d) radość z przebywania w towarzystwie rówieśników,
- e) sprawdzenie swojej siły i odporności fizycznej w prymitywnych, improwizowanych warunkach,
- f) możliwość manifestowania zachowań nieaprobowanych przez dorosłych.

Wyniki wielu badań dotyczących przestępczości nieletnich wskazują na fakt, iż występuje „ściśła korelacja przestępczości ze specyficznym stosunkiem do szkoły i przebiegiem kariery szkolnej większości przestępców. Korelatami tymi są trudności w nauce, wagarowanie, brak zainteresowania szkołą i nauką(...) Stwierdzone przejawy stosunku przestępczej młodzieży do szkoły – to inaczej, osłabienie przywiązania, zaangażowania i zaabsorbowania, więc osłabienie tych elementów osobowości, które (...) decydują o kontroli społecznej, a tym samym ułatwiają zachowania dewiacyjne” [B. Urban 1995, s. 42-43].

Wielu badaczy problematyki wykojenia społecznego nieletnich akcentuje w swoich publikacjach nasilanie się tego procesu (we wszystkich typach szkół w Polsce), pod wpływem zachowań stygmatyzujących ze strony nauczycieli. „Zjawisko stygmatyzacji jest silnie zakorzenione w postawach polskich nauczycieli. Między deklaracjami kadry pedagogicznej na temat odnoszenia się do uczniów a rzeczywistym postępowaniem zachodzi głęboka sprzeczność, która wydaje się niemożliwa do pokonania. Uczniowie nadal (dosyć często) traktowani są przedmiotowo, co stanowi podstawowe naruszenie zasad deontologicznych. Naznaczając, etykietując uczniów, nauczyciele odnoszą jedynie doraźną korzyść. Upokarzani wychowankowie uspokajają się jedynie na chwilę, by ponownie zademonstrować swoje niezadowolenie. Stygmatyzacja to jedna z odmian przemocy; rodzaj demonstracji zarówno ze strony nauczycieli, jak i uczniów” [D. Żebrowska 2000, s. 161-162].

Bardzo istotnym wzmocnieniem agresji interpersonalnej dzieci zdesocjalizowanych są **elektroniczne (głównie) media**, które badacze tego zjawiska określają wręcz jako jej źródło [H. Pietrzak 2000], dostarczające wzorców zachowań agresywnych, modelujące i wzmacniające je. Ponieważ są nośnikami wzorów zachowań także przestępczych, mogą „zachęcać do podejmowania działań aspołecznych, podsuwać sposoby dokonywania przestępstw poprzez pokazywanie na ekranie dokładnie,

na planach bliskich, przebiegu przestępstwa, sugerując, że przemoc jest usprawiedliwiona, opłaca się, a nawet bywa nagradzana” [J. Koblewska 1967, s. 36]. „Ostatnio w wypowiedziach niektórych psychiatrów i psychologów przyrównuje się negatywne oddziaływania mediów do toksyn zatruwających osobowość młodego odbiorcy. Stopień siły takiego «zatrucia» zależy także od czasu i częstotliwości emisji scen okrutnych i drastycznych, którymi epatowany jest często nieprzygotowany rozwojowo i edukacyjnie młody człowiek. (...) Szczególnie niepokojącym zjawiskiem jest eskalacja na ekranie agresji i przemocy coraz bardziej abstrakcyjnej i niedorzecznej. (...) Obecnie agresja zdaje się być sposobem na zwiększenie oglądalności. Dobry bohater filmowy to ten, co dobrze bije, celnie strzela, jest niezniszczalny, nic go nie boli i nawet ranny potrafi konsekwentnie zabijać wrogów” [H. Pietrzak 2000, s. 129-130].

Dzieci wykołejone, pozbawione miłości rodzinnej, osamotnione, odbierają treść takich filmów w specyficzny sposób, ponieważ „są bardziej uczulone na treści, które w jakiejś mierze przeżyły osobiście w rodzinie lub poza rodziną, a więc na sceny strachu, gwałtu, okrucieństwa, na sceny napadu, pobicia, znęcania się, kradzieży, konfliktów rodzinnych i konfliktów (z policją)”; [O. Lipkowski 1976, s. 71].

Z badań dzieci przestępczych charakteryzujących się niepokojem ruchowym i agresywnością wobec rówieśników wynika, iż negatywne wychowawczo skutki programów telewizyjnych i filmów wideo o treściach propagujących agresję ujawniają się w powiązaniu z niektórymi elementami życia rodzinnego tych dzieci, mianowicie: z metodami dyscyplinującymi stosowanymi przez rodziców, polegającymi na użyciu siły i agresji werbalnej, z akceptowaniem sytuacji, w których telewizor, komputer czy wideo zastępują miłość i opiekę rodziców oraz – z brakiem kontroli oglądanych przez dziecko programów. Dzieci z takich rodzin osiągają gorsze wyniki w nauce niż ich rówieśnicy, których rodzice zaspokajają ich potrzeby psychiczne i mają kontrolę nad oglądaniem programów telewizyjnych i filmów wideo [M. Wawrzek-Chodaczek 1996].

Procesowi wykołejania się dzieci sprzyja także propagowany przez mass media obraz dysfunkcyjnej rodziny. „Przewaga informacji negatywnych w kwestii funkcjonowania rodziny, docierających do nas przez środki masowego przekazu oraz ze wszystkich innych wyobraźalnych źródeł otaczającej nas rzeczywistości, wpływa na promowanie przez część społeczeństwa wartości «z gruntu» szkodliwych, choć

czasami pociągających swoją zewnętrzną atrakcyjnością” [J. Stelmach 2001, s. 166].

W sytuacji niezaspokojonych potrzeb psychicznych, naturalnym jest dążenie do ich kompensacji, do przeżycia czegoś nadzwyczajnego, niecodziennego. Telewizja i kasety wideo umożliwiają ucieczkę od rzeczywistości, a także pozwalają na obniżenie poziomu lęku poprzez sublimację agresywności, spełniają zatem wobec takich dzieci funkcję kataraktyczną i eskapistyczną [M. Wawrzek-Chodaczek 1996]. „Wielu zachodnioeuropejskich socjologów największą odpowiedzialnością za agresywność i zdziczenie części współczesnej młodzieży obarcza zbrutalizowaną telewizję oraz nieograniczony dostęp do kaset wideo z horrorami i filmami grozy” [J. Żebrowski 2000, s. 78].

Psychologiczne badania eksperymentalne na temat wpływu mediów na generowanie zachowań agresywnych dowodzą, iż:

- 1) oglądanie przemocy i agresji w filmie wywołuje reakcję agresji u widzów,
- 2) obraz bólu, krwi, cierpienia ofiary, pobudza do agresji,
- 3) przyglądanie się przemocy bardziej prowokuje do zachowań agresywnych, niż doznawanie obrazy osobistej bez przyglądania się jej [H. Pietrzak 2000, M. Wawrzek-Chodaczek 1996].

Na temat związku programów telewizyjnych (głównie filmów) z agresywnym zachowaniem dzieci, istnieje kilka hipotez, uwzględniających ich negatywny wpływ w zakresie:

- a) naśladownictwa, uczenia się nowych zachowań agresywnych,
- b) identyfikacji, przyswajania agresywnych zachowań bohatera, które są usprawiedliwiane,
- c) podżegania, emitowania wysokiego poziomu napięcia emocjonalnego prowokującego do zachowań agresywnych,
- d) oczyszczenia, usprawiedliwiającego własną agresywność,
- e) znieczulenia na przemoc i gwałt dziejący się w rzeczywistości [J. Izdebska 2001].

Dzieci chętnie akceptują wzorce agresywnego zachowania, gdy w programach telewizyjnych przedstawia się agresję, która:

- przynosi satysfakcję, nagrodę lub nie jest ukarana;
- jest demonstrowana przez atrakcyjną osobę, z którą widzi się utożsamia;
- jest dokonywana jednocześnie przez wiele osób;

- jest usprawiedliwiona wyższymi racjami moralnymi lub społecznymi;
- jest przedstawiona jako aprobowana społecznie;
- jest realistyczna;
- nie ukazuje negatywnych skutków, np. cierpienia ofiary;
- powoduje zanik emocjonalnego napięcia u sprawcy po dokonaniu przez niego aktu przemocy [B. Kosmalska 2001].

Trening agresywności umożliwiają także komputery, kreujące rzeczywistość wirtualną w postaci gier, w których „trzeba zabijać jak najszybciej i jak najefektywniej. Wyjątkowo okrutne są także metody unicestwiania przeciwników, np. piłą łańcuchową albo wyrzutnią rakiet, która robi z napotkanych «nieprzyjaciół» krwawą miazgę. (...) Poddawanie się takiemu warunkowaniu może spowodować zanik w świadomości graczy odczuć empatycznych. Oderwanie od bezpośredniego emocjonalnego doświadczenia normalnych relacji interpersonalnych stwarza świat, w którym podstawy własnej tożsamości i odpowiedzialności stają się proste i w gruncie rzeczy sprowadzone do prymitywnych relacji zgodnych z regułami nierzeczywistej gry komputerowej. U niedojrzałego odbiorcy może wystąpić przeniesienie takich kategorii na innych ludzi, przeświadczenie o wrogości i traktowanie ich jako przeciwników, z którymi można i należy się «rozprawić» [H. Pietrzak 2000, s. 132-133].

Internet daje jeszcze szersze możliwości uczestniczenia w takich grach – pozwala na prowadzenie ich „w czasie rzeczywistym przez kilku lub więcej graczy” [Ibidem].

Atrakcyjność takich programów w świadomości dzieci i młodzieży wykołonej prowadzi do akceptowania okrucieństwa i przemocy we własnym życiu, w odniesieniu do innych ludzi, wirtualne emocje zastępują realne, blokują rozwój uczuć, stają się wzorem naśladowania zachowań antyspołecznych. Dla wielu wykołonych dzieci są wiarygodnym źródłem informacji o świecie zacierającym granice między rzeczywistością i fikcją.

Autorzy współcześnie zajmujący się wpływem mass mediów na psychikę dzieci i młodzieży określają go najczęściej jako niebezpieczny nie tylko dla dzieci nieprzystosowanych społecznie. M. S. Szczepański np. zwraca uwagę na psychologiczny aspekt zagadnienia, mianowicie: „medialny przekaz agresji (...) zmienia obraz świata, pokazuje go jako

zdominowany przez nietolerancję i przemoc. Młodzież staje się sfrustrowana i zagubiona, a wówczas jest bardziej skłonna do agresji czy autoagresji (...); wyładowuje swoją złość, gniew, żal, na innych: sprzątkach, młodszych kolegach, zwierzętach, rodzicach, zwraca się ku sektom, podejmuje próby samobójcze, krzywdzi siebie i swoich najbliższych” [M. S. Szczepański 2000, s. 109-110].

Powołując się na J. Rudniańskiego, J. Kuźma określa środki masowej komunikacji jako „współczesny zakamuflowany rodzaj przemocy psychicznej. (...) W rezultacie ich oddziaływania rozpowszechnia się określony klimat myślowy, w którym wartości wyższe, zwłaszcza wartości uważane dotychczas za naczelne, zajmują miejsca dalekie. Liczne filmy eksponujące przemoc i gwałt oraz dyskusje o charakterze erystycznym (...) polegające na stosowaniu wszelkiego rodzaju chwytów słownych, by zdemaskować i pokonać przeciwnika politycznego, dostarczają młodemu pokoleniu negatywnych wzorów agresji, przemocy i nietolerancji” [J. Kuźma 1998, s. 105].

Idealny model zachowania nieletnich sprawców czynów karalnych „ma charakter osobowości «zabawowej», wzorowany jest na popularnych bohaterach filmów telewizyjnych (...) oferujących uproszczony obraz człowieka i społeczeństwa, powodujący przeniesienie fałszywej i wynaturzonej rzeczywistości na życie codzienne” [A. Tyburska 1999]. Modelowanie zachowań idola ma charakter bezwzględny, czemu sprzyja niski poziom samoakceptacji i brak wiary w siebie. Szczególną refleksję budzą sposoby i miejsca spędzania wolnego czasu przez nieletnich i młodocianych. Badania dowodzą, iż najczęściej są nimi „spotkania towarzyskie w różnego rodzaju lokalach gastronomiczno-rozrywkowych, na boiskach sportowych, w mieszkaniach znajomych i przyjaciół, kinach, parkach i na ulicach. W trakcie tych spotkań spożywany jest alkohol lub zażywane są narkotyki (...) Dużą popularnością cieszą się również filmy, sport i muzyka” [Ibidem], aczkolwiek zainteresowania sportowe w większości przypadków dotyczą kibicowania i wszczynania burd. „Dwie trzecie sprawców czynów karalnych nigdy nie czyta książek. Ci, którzy je czytają, wymieniają książki o tematyce sensacyjno-kryminalnej oraz reportaże” [Ibidem].

Przestępczość nieletnich, tak jak młodocianych i dorosłych może mieć charakter wykołonej faktycznej lub formalnej (uznanej). Z formalnym – mamy do czynienia wówczas, kiedy jest ono rejestrowane

przez organa ścigania i sąd. Wykolejenie faktyczne natomiast oznacza tzw. „ciemną liczbę” przestępstw, tj. „obiektywną dysfunkcjonalność wobec społeczeństwa” [Cz. Czapów, S. Jedlewski 1971] i dotyczy przestępstw dokonywanych, ale nie ujawnionych.

W statystykach sądowych i policyjnych daje się zaobserwować zjawisko rosnącej przestępczości nieletnich, pomimo trudnej wykrywalności. Przykładem wzrostu przestępczości są dane statystyczne publikowane przez *Rocznik statystyczny RP GUS*, uwzględniające lata 1990 i 2000. Dotyczą one nieletnich, wobec których prawomocnie orzeczono środki wychowawcze, poprawcze lub kary w sądach powszechnych w związku z czynami karalnymi. Wskaźniki wzrostu obliczone w poszczególnych kategoriach wiekowych ilustruje poniższa tabela:

Tabela 1. Wskaźniki wzrostu przestępczości nieletnich w poszczególnych kategoriach wiekowych w roku 2000

Wiek	Liczba nieletnich	Wskaźnik wzrostu (%)	Udział dziewcząt (%)
13 lat	3678	179,9	10,8
14 lat	5591	224,9	12,2
15 lat	7541	271,8	11,2
16 lat	8857	305,8	9,3

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych *ROCNIKA STATYSTYCZNEGO RP GUS* z 2002 r., s. 82. Wskaźniki wzrostu obliczone zostały w odniesieniu do roku 1990, w którym liczba nieletnich stanowi 100%.

Wskaźniki przestępczości wzrastają jak widać bardzo znacznie razem z wiekiem nieletnich chłopców. Różnice zaznaczają się w przestępczości dziewcząt – najwyższe wskaźniki dotyczą czternasto- i piętnastolatek.

Z badań wiadomo, iż im wcześniej zaczyna się proces wykolejenia społecznego, tym większe jest w starszych grupach wiekowych prawdopodobieństwo zaistnienia recydywy. „Spośród tych nieletnich, którzy zaczęli popełniać kradzieże już przed 10 rokiem życia, aż 73–100% stało się później nieletnimi i młodocianymi recydywistami, podczas gdy odsetki recydywistów wśród takich nieletnich, którzy zaczęli później popełniać

przestępstwa, są dwukrotnie niższe” [A. Mościskier, S. Szelhaus 1976, s. 494; także: A. Tyburska 1999].

W ostatnich latach obserwuje się obniżanie się wieku nieletnich sprawców czynów karalnych. Tendencja ta „wykracza bezpośrednio poza analizę jednostkową i indywidualną, i przyjmuje postać zjawiska społecznego, w którym agresywnym i antyspołecznym wzorcom zachowania nadaje się określoną wartość. Przestępczy, agresywny styl bycia coraz częściej traktowany jest jako efektywny sposób na radzenie sobie w świecie” [D. Rode 2000, s. 128].

W literaturze przedmiotu jest wiele publikacji potwierdzających zjawisko dokonywania czynów karalnych przez dzieci poniżej 13 lat – zabójstwa, uszkodzenia ciała, gwałty, kradzieże rozbójnicze, rozboje i wymuszenia” [J. Żebrowski 2001], występujące w różnych regionach Polski. J. Żebrowski pisze np., że „już nawet 10-cio i 11-letnie dzieci dopuszczają się różnego rodzaju przestępstw, szczególnie włamań do samochodów, piwnic, altan. Również w najcięższych zbrodniach uczestniczą prawie jeszcze dzieci” [J. Żebrowski 2000, s. 77]. D. Rode [2000] prezentując badania porównawcze prowadzone na materiale akt sprawy nieletnich z roku 1986 i 1996 podaje, iż przestępczość dzieci w przedziale wieku 7–12 lat znacznie wzrosła. W roku 1986 dotyczyła 26 osób (100%) a w roku 1996 aż 109 (wskaźnik wzrostu 419,2%). O ile w 1986 r. najmłodsi sprawcy czynów karalnych mieli po 10 lat, to w roku 1996 – po 7–8 lat.

Systematyczne obniżanie się granicy wiekowej popełniania także najgroźniejszych przestępstw (przeciwko życiu i zdrowiu) nie dotyczą wyłącznie Polski. B. Urban zwraca uwagę na istnienie takich tendencji w końcu XX wieku także w krajach o najwyższych wskaźnikach przestępczości, bez względu na „kulturowe wyznaczniki periodyzacji rozwoju psychofizycznego człowieka” [1998, s. 11].

W ostatnim dziesięcioleciu dramatycznie zwiększyły się rozmiary przestępczości nieletnich i zmieniła się jej struktura. O ile w latach 80. dominowały kradzieże i kradzieże z włamaniem (jako jedna kategoria przestępstw), następnie napady rabunkowe, rozboje z kradzieżą i czyny wandalskie (chuligańskie), o tyle w latach 90. zależnie od regionu i wielkości miasta, na pierwszym miejscu rejestrowane są: kradzieże z włamaniem, następnie kradzieże mienia prywatnego, rozboje i wymuszenia rozbójnicze [por. Cz. M. Cekiera 2001; B. Kowalska-Ehrlich 2001]. Nastoletnie dzieci dopuszczają się w ciągu roku kilkunastu, lub nawet kilku-

dziesięciu czynów karalnych, które za każdym razem, oprócz ostatniego, kończą się „sukcesem”. Są zbyt późno ujawniane przez organa ścigania, aby postępowanie sądu rodzinnego wobec nich mogło być skuteczne. Egzemplifikacją zjawiska może być informacja zawarta w „Raporcie o sytuacji polskich rodzin” [1998], który podaje, iż „w roku 1997 na terenie kraju ujawniono 58 730 nieletnich sprawców, którym w wyniku specjalnych postępowań zarzucono popełnienie 72 989 czynów karalnych”, co w wymiarze jednostkowym «przekłada się» czasami na przypadki nieletnich dokonujących w ciągu jednego roku np. 52 włamań do samochodów i piwnic (badania własne akt sądowych) lub 62 przestępstw różnych, wśród których dominują wymuszenia rozbójnicze dokonywane na terenie szkoły [J. Żebrowski 2000, s. 76].

„Wieloletnia bezkarność niektórych nieletnich przestępców jest znanym zjawiskiem – moment pierwszego skazania ich nie stanowi żadnej cezury dzielącej przestępczość, stanowiącą objaw trudności przystosowania się, konfliktów z otoczeniem, od przestępczości stanowiącej pewien «styl życia» jednostki. Zachowanie przestępcze utrwaliło się dużo wcześniej, przeszło w nawyk, lub też (...) zautonomizowały się jego motywy i funkcjonalnie uzależniły od swych pierwotnych przyczyn” [A. i M. Kosewscy 1976, s. 261].

W 2000 roku, jak podaje ROCZNIK STATYSTYCZNY GUS Z 2002 R., nieletni dokonali 18 488 przestępstw przeciwko mieniu, co stanowi 206,9% w porównaniu z rokiem 1990. Najczęściej dokonywali kradzieży rozbójniczych i wymuszeń (wskaźnik: 254,3%) oraz zuchwałych kradzieży z włamaniem (wskaźnik: 138,9 %). Udział dziewcząt w tego rodzaju czynach wynosi średnio 5,9%. W roku 2000 statystyka KGP (<http://www.kgp.gov.pl>) zarejestrowała 35 969 takich przestępstw, w roku 2002 zdecydowanie mniej przypadków, bo 23 241, co w porównaniu z danymi GUS z 2000 r. stanowi jednak wysoki wskaźnik, wynoszący 125,7%. „W 2000 r. 6,2% przestępstw w Polsce popełnili nieletni. W latach 1989–1999 liczba czynów karalnych wśród nieletnich wzrosła mniej więcej o 30%; wzrósł także prawie dwukrotnie wskaźnik «kryminalizacji» młodzieży w postaci udziału podejrzanych o popełnienie przestępstwa wśród ogółu osób, w wieku 13–16 lat” [J. Żebrowski 2001, s. 57].

Wciąż narasta fala brutalnej przemocy i agresji, która dotyczy nie tylko dzieci z rodzin patologicznych, ale i dzieci z tzw. „dobrych domów”. Wzrasta też „ciężar gatunkowy” przestępstw dokonywanych

przez dzieci i młodzież: zabójstwa, pobicia, rozboje, a także wymuszenia rozbójnicze z użyciem broni [J. Żebrowski 2000; M. S. Szczepański 1999; A. Tyburska 1999, *Raport o sytuacji polskich rodzin* 1998]. Jest to zjawisko szczególnie groźne, tym bardziej, iż „działanie sprawców przestępstw przeciwko życiu i zdrowiu w wielu wypadkach odznaczają się brutalnością i okrucieństwem” [B. Hołyst 2001, s. 40]. „Miejscem rozboju stała się także szkoła, młodzież używa niebezpiecznych środków, takich jak: broń gazowa, kastety, noże, kije bejsbolowe” [W. W. Szczęsny 2003].

Jak podaje *Rocznik statystyczny GUS z 2002 r.*, nieletni w 2000 roku dokonali 25 667 przestępstw agresywnych, co w porównaniu z rokiem 1990 stanowi 886,9%. Są to naturalnie wyłącznie przestępstwa wykryte, których sprawcom sądy orzekły tzw. środki wychowawcze, poprawcze lub kary w sądach powszechnych. Niżej podane wskaźniki wzrostu przestępczości obliczone zostały w porównaniu z rokiem 1990.

Tabela 2. Wskaźniki wzrostu przestępczości nieletnich przeciwko życiu i zdrowiu w 2000 r.

Rodzaje przestępstw	Liczba nieletnich	Wskaźnik wzrostu (%)	Udział dziewcząt (%)
uszkodzenie ciała	1396	549,6	12,7
udział w bójce lub pobiciu	1795	1246,5	11,2
przeciwko czci i nietykalności cielesnej	527	994,3	20,3
zwałcenia	49	27,9	6,1

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych ROCZNIKA STATYSTYCZNEGO RP GUS z 2002 r., s. 82. Wskaźniki wzrostu obliczone zostały w odniesieniu do roku 1990, w którym liczba nieletnich stanowi 100%.

Najwyższe wskaźniki dotyczą nieletnich, którzy brali udział w bójce lub pobiciu oraz tych, którzy dokonali czynu karnego przeciwko czci i nietykalności cielesnej. Udział dziewcząt w tego rodzaju zachowaniach jest dość znaczny. „Sposób ich działania brutalnością i bezwzględnością niejednokrotnie dorównuje chłopcom. (...) Nieletnie dziewczęta znacznie częściej niż chłopcy występują w roli współuczestnika, podżegacza czy też pomocnika przy dokonywaniu przestępstw, nie zaś głównego sprawcy czynu” [A. Tyburska 1999].

„Portret” agresywnego nieletniego przestępcy w opisie policjantów KG Policji wygląda następująco: „jest brutalny, kalkuluje ryzyko i zysk; okrutny, dobrze zorganizowany. Najczęściej jest uczniem w wieku 13–16 lat powtarzającym klasę, mającym za sobą ucieczkę z domu” [*Materiały informacyjne KW Policji w Białymstoku*].

Na przestrzeni ostatnich lat nasiliły się także najcięższe kategorie przestępstw powodujące zrozumiały, wielki niepokój społeczny: zabójstwa, o których L. Pytka pisze następująco: „W ubiegłym roku nieletni zamordowali 42 osoby. Z rąk dzieci i młodzieży do 17 roku życia uszkodzeń ciała doznało 2 200 osób, prawie 160 zostało zgwałconych. (...) Czterdzieści dwa razy należało zadać pytanie, dlaczego to się wydarzyło i czy musiało się wydarzyć? Ktoś te pytania niejednokrotnie stawiał: policjant, prokurator, sędzia, a może sam nieletni przestępca. W każdym przypadku ktoś dokonał morderstwa w konkretnym miejscu i czasie przy użyciu brutalnej przemocy, z premedytacją lub w afekcie, z zimną krwią lub pod wpływem wzburzenia. Za każdym razem był to jakiś akt decyzyjny. Nie był to przecież prosty determinizm biologiczny czy fizyczny, wynikający z faktu, że sprawca był w dzieciństwie odtrącony, źle traktowany przez rodziców, wyszydzany przez kolegów, czy poniewierany przez nauczycieli, maltretowany przez brata lub siostrę, wykorzystywany seksualnie przez silniejszych, albo że porzuciła go dziewczyna, czy też był pod wpływem alkoholu, narkotyku czy innego środka. (...) Najczęściej uzyskiwaną odpowiedzią na pytanie «dlaczego» jest odpowiedź «nie wiem», czasami dlatego, że jest tak naprawdę, innym razem z powodu zatajenia prawdziwych motywów” [2000, s. 68-69].

W 2000 roku nieletni popełnili 17 zabójstw, co w porównaniu z rokiem 1990 stanowi wzrost o 88,9%. W roku 2002 według statystyki KGP nieletni popełnili indywidualnie aż 27 zabójstw (wskaźnik 158,8%), wspólnie z dorosłymi także 27, natomiast 51 nieletnich było o takie przestępstwo podejrzanych.

Psychologiczna analiza zabójstw dokonanych przez nieletnich ujawnia najczęstsze prawdopodobne przyczyny, tkwiące głęboko w psychice ich sprawców. Należą do nich: pragnienie doznania przyjemności, ekscytacji, niezwykłości, wyrwanie się z szarej codzienności, pragnienie władzy i dominowania, wyrażane w postaci znęcania się nad słabszymi, zemsta i nienawiść przeniesiona z własnego życia rodzinnego na innych ludzi, lub kierowana na rodziców, zacieranie śladów po dokona-

nym innym przestępstwie, „unieszkodliwienie” świadka [por. L. Pytka 2000].

W przestępczości nieletnich pojawiła się nowa kategoria przestępstw, dotycząca „Ustawy o przeciwdziałaniu narkomanii”. Najczęściej polegały one na sprzedaży narkotyków, udostępnianiu ich innym osobom oraz uprawianiu maku lub konopi, co nie wyklucza produkcji i przemytu. Według danych KW Policji w Białymstoku, np. w roku 1998, popełnione przez nieletnich tego rodzaju przestępstwa stanowią 12,8%, w tym 6,2%, to przestępstwa dokonane przez dziewczęta. Uczniami szkół podstawowych było 84% nieletnich, pozostałe 16% nie uczyło się i nie miało żadnego zajęcia [M. Kubajewska 2000].

W roku 2000 na terenie kraju nieletni dokonali 470 tego rodzaju przestępstw – o 19,6% więcej, niż w roku 1999, w tym przestępstwa dokonane przez dziewczęta stanowią 10,6%. Według statystyki KGP za rok 2002 przestępstwa nieletnich przeciwko „Ustawie o przeciwdziałaniu narkomanii” rozszerzają się w Polsce zastraszająco, ponieważ ich liczba wynosi 7 328, co w porównaniu z rokiem 2000 daje wskaźnik wzrostu wynoszący 172%. Dominuje posiadanie i rozpowszechnianie środków odurzających lub substancji psychotropowych oraz nakłanianie do ich używania (odpowiednio: 38,1%, 34,7% oraz 19% przypadków).

„Udział młodzieży w naszym kraju w ogólnej liczbie sprawców przestępstw stanowi 25–28%. Jak wskazują statystyki, przestępczość nieletnich i młodocianych oraz młodzieży w wieku do 24 lat stale wzrasta. W tej grupie (...) około 85% stanowią przestępstwa przeciwko mieniu prywatnemu i społecznemu. Jednak jeszcze wyższy jest udział tych sprawców w dokonywaniu przestępstw w sposób agresywny, z użyciem przemocy, tj. rozbojów oraz kradzieży i wymuszeń rozbójniczych, a także przeciw porządkowi publicznemu. Siła tych przestępstw wzrasta pod wpływem alkoholu. Uczestniczą w nich aż w 20% ujawnionych przestępstw – dziewczęta. (...) Od wielu już lat 80% czynów karalnych popełnianych przez nieletnich to napady (rabunkowe i kradzieże mienia prywatnego lub społecznego – przyp. A. P.), a około 15%, to pożary i podpalenia. Nic nie wskazuje na to, by przestępczość tego rodzaju mogła się pomniejszać” [M. Chymruk 1998, s. 222].

Inne czyny dokonywane przez nieletnich, to przestępstwa przeciwko: wolności, wolności sumienia i wyznania, wolności seksualnej i obyczajności, których wskaźnik wzrostu w 1999 roku w porównaniu

z rokiem 1990 stanowi 1448,5% oraz – przestępstwa przeciwko rodzinie i opiece, które w 2000 roku dotyczyły 50 nieletnich (w tym – pięciu dziewcząt). W tej liczbie zachowań przestępczych znęcanie się nad członkami rodziny lub inną osobą zależną lub bezradną odnosi się do 39 nieletnich, w tym – do trzech dziewcząt [*Rocznik Statystyczny RP GUS 2002 r.*, s. 82].

Rejestrowane są także czyny przestępcze nieletnich przeciwko bezpieczeństwu powszechnemu i bezpieczeństwu w komunikacji, które w 2000 roku w porównaniu z rokiem 1990 zmalały o 10,8%.

„Dominującą grupę wśród młodych przestępców stanowią chłopcy w wieku 13–16 lat, powtarzający klasy, wagarowicze, uciekinierzy z domów rodzicielskich, placówek opiekuńczo-wychowawczych i zakładów poprawczych” [*Raport o sytuacji polskich rodzin*, 1998, s. 143; także: A. Tyburska 1999].

Do najczęściej ujawnianych motywów zachowań przestępczych nieletnich należą: „chęć zdobycia pieniędzy lub innych korzyści materialnych, zaimponowanie innym, namowa kolegów lub rodziny, chęć przebywania i realizowania się w grupach nieformalnych, powielanie wzorców i zachowań oglądanych w domu lub środkach masowego przekazu, poczucie bezkarności za wcześniejszą działalność przestępczą oraz poszukiwanie akceptacji przy jej braku ze strony rodziców i opiekunów” [T. Wróblewska 2001, s.148-149; także J. Żebrowski 2001].

„Style” zachowań przestępczych, uwzględniające ich motywy, stały się **kryterium klasyfikacji przestępców nieletnich**, dokonanej przez R. Jenkinsa i L. Hewitta [za E. Żabczyńską 1974] na próbie 500 przestępców ze stanu Michigan. Klasyfikacja ta opiera się na danych z wczesnego dzieciństwa, tj. uwzględnia związki uczuciowe dziecka z rodziną oraz warunki wychowawcze przez nią stworzone. Opisane zostały dwa typy: niezsocjalizowany i zsocjalizowany (destruktywnie – przyp. A. P.).

Typ niezsocjalizowany, to przestępca agresywny, który „doznał w swej przeszłości odrzucenia przez rodziców, zwłaszcza przez matkę i to często we wczesnym dzieciństwie, przy samym urodzeniu. Taki człowiek czuje się oszukany w życiu, siebie widzi stale jako ofiarę mimo swej agresywnej postawy wobec innych. Jest mściwy i z tej postawy wynikają często drobne kradzieże na terenie domu i szkoły. Ma niewielu przyjaciół, nie umie wczuć się w zasady społecznego współżycia, nie odczuwa

winy w związku ze swym niewłaściwym postępowaniem. Ta jego wroga postawa jest jakby potrójnie warunkowana: jest to wrogie nastawienie kogoś, kto oczekiwał i miał prawo do tego, miłości ze strony rodziców i nie otrzymał jej” [E. Żabczyńska 1974, s. 133]. Zachowanie takich dzieci charakteryzuje napastliwość, zaczepność, okrucieństwo, bunt wobec każdego autorytetu, złośliwe psoty, brak poczucia winy [E. Żabczyńska 1974]. Poczucie odrzucenia uniemożliwia normalne związki uczuciowe zarówno z rodzicami, jak i z innymi ludźmi.

Natomiast pojęcie: **zsocjalizowany typ** nieletniego przestępcy wymaga określenia kierunku tej socjalizacji. Jest nim mianowicie obszar subkultury przestępczej, z którą nieletni się identyfikuje. Charakteryzuje go: przynależność do grupy destrukcyjnej i lojalność wobec niej, także udział w kradzieżach grupowych. Nieletni zsocjalizowany destruktywnie „miał w dzieciństwie normalne stosunki rodzinne i jedynie wskutek braku odpowiedniej opieki i kontroli dostał się pod wpływ bandy i stał się jej uczestnikiem” [Ibidem, s. 133]. Jest to dziecko rodziców niewydolnych wychowawczo lub liberalnych, niezajmujących się wychowywaniem, tolerujących systematyczne wagary, dłuższe przebywanie poza domem podczas dnia i późne powroty do domu. Często w rodzinach takich nie ma tradycji przestrzegania prawa, nierzadko rodzice byli karani przez sąd. „Dom bywa zaniedbany, zubożały, brudny. Mimo nawet prawidłowych związków uczuciowych między rodzicami i dziećmi, rodzina w stosunku do swych zadań zasadniczych funkcjonuje wadliwie, nie ma siły przyciągającej, dziecko bardziej pociąga ulica i przebywający tam rówieśnicy. (...) Drobne kradzieże dziecka w szkole i w domu są umotywowane raczej chęcią zdobycia danej rzeczy niż pragnieniem rewanżu, odpłaty. Jego działalność przestępcza jest wyuczona, zamierzona” [Ibidem, s. 134]. Dzieci takie mają „zdrową”, przeciętną strukturę psychiczną.

Przestępczość nieletnich ma zatem dwa „oblicza”, tj. może być formą lub skutkiem stanów frustracyjnych, albo – sposobem na zdobycie czegoś upragnionego, w związku z czym zaspokajanie potrzeb wymusza opanowanie technik przestępczych.

Analiza danych policyjnych z ostatnich lat pozwoliła na sformułowanie następujących wniosków odnoszących się do przestępczości nieletnich w Polsce:

- „sprawcami są w zdecydowanej większości starsi uczniowie szkół podstawowych (gimnazjum – przyp. A. P.) i zawodowych,
- przestępcy działają w zorganizowanych grupach, wraz z dorosłymi, używają przemocy(...),
- przestępstwa popełniane były pod wpływem alkoholu, który piją coraz młodsi,
- zwiększa się udział dziewcząt (w roku 1999 wyniósł 6,2%), popełniają one także przestępstwa z użyciem brutalnej przemocy,
- nieletni dokonują przestępstw w coraz brutalniejszy sposób: agresja, sadyzm, bezwzględność,
- obniża się wiek inicjacji przestępczej, rośnie liczba dzieci 10-, 11-letnich, rejestrowanych przez policję” [W. W. Szczęsny 2003, s. 123-124].

„Z badań porównawczych dotyczących przestępczości nieletnich wynika, że Polska należy do grupy krajów o najwyższym poziomie przestępstw agresywnych i najwyższym ogólnym poziomie przestępczości. Wśród 40 badanych krajów mamy najwyższy poziom kradzieży własności osobistej, drugie miejsce w okradaniu samochodów, w kategorii «kradzieże kieszonkowe» trzykrotnie przewyższamy średnią światową, pod względem liczby napadów, gwałtów i włamań zajmujemy piąte miejsce w świecie. W konflikt z prawem wchodzi w Polsce co piąte dziecko w wieku 13–16 lat” [J. Żebrowski 2000, s. 78].

„Prawnicy, kryminolodzy, a z nimi przedstawiciele nauk o wychowaniu zgadzają się generalnie ze sobą, co do opisu statystycznego zjawiska przestępczości młodzieży, oceny jego rozmiarów, zmian ilościowych, różnią się jednak bardzo w interpretacji i eksplanacji tego zjawiska patologicznego o charakterze globalnym” [W. W. Szczęsny 2003, s. 123]. Przedmiotem zainteresowania pedagogów jest nie tylko diagnoza zjawiska, ale przede wszystkim rozpoznanie w każdym indywidualnym przypadku jego uwarunkowań i skutecznych sposobów postępowania resocjalizującego, co wymaga specyficznej, interdyscyplinarnej procedury badawczej oraz „przełożenia” jej na język realnych oddziaływań wychowawczych.

2. Zachowania dewiacyjne – wykolejanie się obyczajowe

Przeobrażeniom społecznym towarzyszą zazwyczaj „zjawiska anomijne, rozchwianie norm, standardów moralnych, systemów aksjologicznych [M. S. Szczepański 1999, s. 28]. Sprzyja to wzrostowi liczby zjawisk dewiacyjnych dotyczących także dzieci i młodzieży, pogłębianiu się procesu wykolejania się obyczajowego, rozszerzaniu granic zjawiska demoralizacji.

Pojęcie **dewiacja** jest wieloznaczne, może oznaczać „zbochenie”, „odchylenie” od uznawanych wzorców społecznych, bądź „błądzenie” – odrzucanie określonych powszechnie uznawanych wartości i prezentowanie postawy nonkonformistycznej [J. Sztumski 1994].

W odniesieniu do dzieci i młodzieży termin **zachowanie dewiacyjne** oznacza łamanie norm obyczajowych, występujące w postaci **procesu obyczajowego wykolejania się** potocznie nazywanego demoralizacją.

W ujęciu słownikowym **wykolejenie obyczajowe** oznacza skutek upadku moralności, rozwiązłość obyczajów. Jest ono procesem, który najczęściej towarzyszy wykolejeniu przestępczemu, a czasem go poprzedza w drugiej fazie desocjalizacji, ponieważ wiąże się z przewartościowaniem tradycyjnie znanych norm społecznych na rzecz nowych, do których jednostka nie potrafi się w pełni przystosować. „Oczywiście, osoby wykolejone obyczajowo, bardzo często łamią również normy prawne, można więc je wówczas określić jako osoby, które cechuje wykolejenie obyczajowo-przestępcze, a osoby wykolejone przestępczo z reguły łamią również panujące obyczaje. Niemniej jednak wyróżnienie wykolejenia przestępczego i wykolejenia obyczajowego wydaje się (w celu ich charakterystyki – przyp. A. P.) sensowne z praktycznego punktu widzenia” [Cz. Czapów 1978, s. 111].

Wykolejanie się obyczajowe nieletnich uzewnętrznia się w postaci:

- a) **zachowań autodestrukcyjnych,**
- b) **prostyтуowania się hetero- i homoseksualnego,**
- c) **włóczęgostwa.**

Przejawy demoralizacji dzieci i młodzieży rejestrowane są w statystykach sądowych wówczas, kiedy mają znamiona zachowań zabronionych przez prawo, kiedy sąd orzeka wobec nich „środki wychowawcze”. Orientacyjne rozmiary wykolejenia obyczajowego nieletnich na terenie

kraju są policji znane, ponieważ wiążą się zazwyczaj z przestępczością, rzeczywiste – stanowią „ciemną liczbę”.

ROCZNIK STATYSTYCZNY GUS Z 2002 R. podaje dane odnoszące się do „nieletnich, wobec których orzeczono środki wychowawcze w sądach powszechnych w związku z demoralizacją” rejestrowane w roku 1990 i 2000. Z ich porównania wynika, iż w 2000 roku sądy orzekały środki w odniesieniu do 8 878 nieletnich, co oznacza w stosunku do roku 1990 (100%) wzrost wskaźnika do 219,2%, a więc więcej, niż dwukrotnie. Udział dziewcząt w tego rodzaju zachowaniach wynosi 22,1%.

W poszczególnych kategoriach wiekowych problem przedstawia się następująco:

Tabela 3. Wskaźniki wzrostu przejawów demoralizacji nieletnich w poszczególnych kategoriach wiekowych w roku 2000

Wiek	Liczba nieletnich	Wskaźnik wzrostu (%)	Udział dziewcząt (%)
do 12 r.ż.	2801	144,0	10,9
13 lat	1290	187,2	13,1
14 lat	1103	258,9	29,0
15 lat	1367	331,0	32,9
16 lat	1532	383,9	31,4
17 lat	785	441,0	28,7

Źródło: Opracowanie własne na podstawie ROCZNIKA STATYSTYCZNEGO RP GUS Z 2002 R., s. 81.

Wskaźniki wzrostu zostały obliczone w odniesieniu do roku 1990, w którym liczba nieletnich stanowi 100%.

Wskaźniki demoralizacji chłopców jak widać rosną systematycznie i wielokrotnie w każdej kategorii wiekowej, co trzecia dziewczyna aktywizuje się w tym względzie od 14 roku życia.

Źródłem informacji o rodzajach zachowań świadczących o wykołajeniu obyczajowym są orzeczenia sądów rodzinnych w sprawie demoralizacji nieletnich. W roku 2000 rozmiary wykołajenia obyczajowego w jego poszczególnych kategoriach prezentuje poniższa tabela:

Tabela 4. Rodzaje zachowań świadczących o demoralizacji nieletnich, wobec których sądy powszechne orzekały „środki wychowawcze”

Przejawy demoralizacji	Liczba nieletnich	Wskaźnik wzrostu (%)	Udział dziewcząt (%)
naruszenie zasad współżycia społecznego	2131	1331,9	26,6
popęlnienie czynu zabronionego	4410	191,6	11,2
alkoholizowanie się	1461	794,0	32,2
narkotyzowanie się	542	808,9	26,6
uprawianie nierządu, prostytutka	26	136,8	80,8
uchylanie się od obowiązku szkolnego lub kształcenia zawodowego	3463	365,7	34,3
włóczęgostwo i udział w grupach przestępczych	746	293,7	52,0

Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych ROCZNIKA STATYSTYCZNEGO RP GUS Z 2002 R., s. 81. Wskaźniki wzrostu zostały obliczone w odniesieniu do roku 1990, w którym liczba nieletnich stanowi 100%.

Zdecydowanie najbardziej w porównaniu z rokiem 1990 wzrósł wskaźnik wykrytych czynów naruszenia zasad współżycia społecznego, narkotyzowania się i alkoholizowania się, chociaż pozostałe wskaźniki także są wysokie. Interesujący jest udział dziewcząt w wymienionych zachowaniach: tradycyjnie częściej niż chłopcy uprawiają nierząd i prostytutkę oraz częściej dotyczy je włóczęgostwo, ale wysokie wskaźniki osiąga także uchylanie się od obowiązku szkolnego i zachowania autodestrukcyjne, tj. alkoholizowanie się i narkotyzowanie, także – naruszanie zasad współżycia społecznego.

Ad. a) Wykołajenie obyczajowe nieletnich w postaci zachowań autodestrukcyjnych przejawia się w **narkotyzowaniu się** (toksykomanii), w skłonności do **zamachów samobójczych** oraz **alkoholizowaniu się**.

Narkomania jako zjawisko społeczne ujawniła się w latach 1968–1970 w postaci politoksykomanii. „Ze względu na stosowanie konglomeratów o nieokreślonym składzie chemicznym, wielu toksykomanów ulegało wówczas poważnym zatruciom, wielu umierało z powodu przedawkowania, choć często zgony te traktowano jako zamachy samobójcze” [A. Stankowski 1988, s. 52]. Kolejna „fala” toksykomanii pojawiła się w 1973 roku wraz z ruchem hippisowskim, kiedy to narkomani stali się samowystarczalni. „Przetwory z maku, uzyskiwane i przy-

gotowywane w prymitywnych warunkach, zawierające morfinę, heroinę i kodeinę oraz zanieczyszczenia toksyczne i bakteryjne, stawały się coraz bardziej niebezpieczne dla zdrowia i życia, a jednocześnie najbardziej popularne i łatwo dostępne” [Ibidem].

W 1980 roku zjawisko to uległo kolejnej zmianie, spowodowanej pojawieniem się handlarzy narkotyków i producentów, współpracujących w dobrze zorganizowanych, zakonspirowanych strukturach, rozprowadzających narkotyki także wśród dzieci – uczniów szkół podstawowych.

Narkomania i związana z nią przestępczość jest najdotkliwiej odczuwanym przejawem dewiacji wśród młodzieży. „W obliczu tych nowych zjawisk wiele instytucji wychowawczych i służb społecznych obnażyło swoją bezsilność. Powszechnie dostrzeżono brak oddziaływania oficjalnych autorytetów i werbalizm tradycyjnych wartości, a rozwijający się stan zaczęto wiązać z «moralną anomią», «dezorganizacją społeczną» i zagrożeniem dla moralnych perspektyw społeczeństwa” [B. Urban 1997, s. 10]. Narkomania przynosi negatywne skutki społeczne: „obniża zdecydowanie sprawność życiową, zmniejsza sprawność intelektualną jednostki, ogranicza jej odpowiedzialność. Jest też jednym z czynników kryminogennych, albowiem uwarunkowuje pewien rodzaj zachowań przestępczych” [M. Schneider 2001, s. 92].

Z badań problematyki toksykomanii wynika, że w Polsce inicjacja narkotykowa ma miejsce w bardzo młodym wieku, bo już w 8–10 roku życia [Cz. Cekiera 1985; H. Marczak 1995], przy czym uzależnienie rejestruje się w przedziale wieku 12–17 lat [A. Stankowski 1988]. Jest to zatem wiek szkolny. „Szkoła jest obecnie miejscem, w którym dzieci po raz pierwszy stykają się nie tylko z osobami biorącymi narkotyki, ale także z tymi, którzy je sprzedają. (...) Dealerzy (...) często stoją przed szkołami, a jeszcze częściej wykorzystują uczniów, wciągając ich jako ostatnie ogniwo do łańcucha dystrybucji” [M. Moneta Malewska 2000, s. 9]. Niezależnie od rodzaju i dawki narkotyku, skutki jego zażycia są w zachowaniu uczniów widoczne – zmienia się zachowanie i wygląd oraz postawy wobec nauki i szkoły.

Coraz bardziej widoczne jest „systematyczne obniżanie się wieku osób uzależnionych. W 1994 roku młodociani stanowili 8,4% osób zażywających narkotyki, w 1995 – 10,1%, w 1997 – 11% [(Raport o sytuacji polskich rodzin, 1998].

Pierwszym środkiem najczęściej zażywany jest morfina. Badania narkomanów prowadzone przez Cz. Cekierę ujawniły, iż inicjacja narkotykowa zaczynała się u nich od iniekcji (53% badanych) lub zażywania doustnego (31%), rzadziej poprzez wdychanie (11%) i palenie (5%). Według teorii egzystencjalnej, „czynnikiem sprzyjającym inicjacji narkotycznej jest wystąpienie w życiu jednostki poważnego konfliktu, najczęściej wynikającego z nieradzenia sobie z oczekiwaniami i wymaganiami społecznego otoczenia w stosunku do swojej osoby. Konsekwencją konfliktu jest lęk [B. Hołyst 1993, s. 19], który wymaga neutralizacji i skłania do zażycia narkotyku.

Do odurzania się młodzież używa przeróżnych preparatów chemicznych, a także szczególnie szkodliwych lotnych substancji niektórych klejów, lakierów, farb itp., również produkowanych sposobami domowymi specyfików narkotycznych, wytwarzanych np. z makowin tzw. „zupy” lub „kompotu”, zwanego też „polską heroiną” [M. Chymuk 1998].

Wciąż najpopularniejszymi wśród młodzieży środkami narkotycznymi są: marihuana oraz środki syntetyczne, takie jak amfetamina i ekstazy. Nadal obserwowane jest zjawisko tzw. klejenia się, tj. używania środków lotnych przez dzieci w wieku 10–14 lat.

Substancje te wywołują uczucie błogostanu (podobnie do rausza alkoholowego), ale powodują psychiczne i fizyczne uzależnienie od środków narkotycznych – „głód narkotykowy”, degradujący osobowość: zanik uczuć wyższych, dążeń i aspiracji życiowych, więzi rodzinnych oraz kontroli wewnętrznej. Do najczęściej deklarowanych motywów zażywania narkotyków, należą:

- ciekawość skutków zażycia narkotyku, chęć eksperymentowania,
- snobizm, „moda” na narkomański styl życia, konformizm wobec grupy odniesienia,
- kłopoty, problemy osobiste, ucieczka od rzeczywistości, chęć rozładowania napięcia emocjonalnego,
- problemy natury egzystencjalnej: poczucie braku sensu życia, brak wartościowych celów i treści życiowych.

Wśród przyczyn powstawania tego zjawiska badacze zajmujący się uzależnieniami lekowymi, toksykomania, narkomania czy politoksykomania wymieniają trzy kategorie czynników: rodzinne, biopsychiczne

i społeczne, które najczęściej współlistnieją. Większość z nich akcentuje dysfunkcyjność rodziny, która może oddziaływać dwukierunkowo: bądź powoduje podatność na uzależnienie, bądź – „prowokuje” dziecko do sięgania po narkotyki.

Rodziny dzieci i młodzieży zażywającej narkotyki częściej niż w przypadkach populacji niemających z nimi do czynienia, tworzą niepełną strukturę z powodu separacji lub rozwodu rodziców wyrażających wobec siebie jawną wrogość, do której doprowadzają konflikty. W większości są to rodziny mało- i średniodzietne (1–3 dzieci), w których występują choroby somatyczne i psychiczne rodziców [Cz. Cekiera 1988].

Typowym dla rodzin narkomanów jest liberalny, dystansujący sposób postępowania wychowawczego: „niewielki lub całkowity brak zainteresowania wychowaniem dziecka, szczególnie widoczny u większości ojców w rodzinach rozbitych” [A. Stankowski 1988, s. 74], nadmierna tolerancyjność i niekonsekwencja ze strony matki oraz sporadyczność oddziaływań wychowawczych głównie ojców w rodzinach konfliktowych. W większości rodzin leczonych narkomanów obserwuje się „ciągłe narastanie sytuacji konfliktowych pomiędzy nimi a ich rodzicami oraz niemal kompletne zubożenie uczuciowe, a nawet nienawiść ze strony dziecka, które czuło się odrzucone, poniżane przez rodziców negujących jego suwerenność” [Ibidem, s. 75].

Przeciwieństwem takich postaw są postawy autokratyczne, nadmiernie wymagające, generujące częste sytuacje karzące. W rodzinach takich „stwierdza się wyższy wskaźnik (...) stosowania kar cielesnych, braku zaufania, nadmiernej kontroli i kształtowania u dzieci modelu reakcji nakazowych (na rozkaz, na polecenie itp.), co w konsekwencji może kształtować postawę wyrażającą się poprzez zachowania apatyczne, bierne, nieśmiałe i ostrożne, z tendencją do niekonsekwentnych form zachowań – od agresji, jako reakcji obronnej, do wycofywania się, poczucia lęku i zagrożenia” [Ibidem, s. 76].

Także niekonsekwencja wychowawcza rodziców prowadzi do częstych stanów frustracyjnych, przynosi wiele porażek, wpływających hamująco na aktywność dziecka, na obniżenie poziomu jego samooceny, na pozbawienie wiary we własne siły.

„Toksikomani, mimo że deklarują uczucie do rodziców, bardzo rzadko w rzeczywistości darzą ich szacunkiem i uznają ich autorytet. Osoby uzależnione postrzegają swoich rodziców jako «zawsze niez-

dowolonych z życia». Nie chcą być do nich podobni, nie cenią preferowanych przez nich wartości, a większość przekazywanych im przez rodziców nauk moralnych zdecydowanie odrzucają” [Ibidem, s. 77]. B. Hołyst [1993] analizując rodzinne przyczyny uzależnień wymienia wśród nich także systematyczne używanie przez rodziców środków odurzających, palenie papierosów i nadużywanie alkoholu.

Jak wykazały badania ustosunkowania młodzieży wobec narkotyków, „aż 83% uczniów używających narkotyki stwierdziło, że ich rodzice nic o tym nie wiedzą, a dalsze 6%, że chyba się domyślają. Jedynie 8% powiedziało o („braniu”) swoim rodzicom, a 3% zostało przez rodziców (przy tej czynności) «nakrytych». Dane te potwierdzają hipotezę, iż zdecydowana większość rodziców dzieci zagrożonych narkomania często nie zdaje sobie sprawy z niebezpieczeństwa. Fakt, że dziecko ma kontakt z narkotykami pozostaje poza zakresem ich świadomości” [J. Załęcki 1999, s. 177]. Na podstawie wyników swoich badań J. Załęcki szkicuje „idealny” typ ucznia najbardziej narażonego na uzależnienie od narkotyków. Jest „w wieku 15–16 lat, pochodzi z rodziny inteligentnej, względnie dobrze sytuowanej, w której jest jednak zła atmosfera w domu (częste konflikty, brak empatii, chłód emocjonalny). Ponadto jest to (uczeń) nielubiący szkoły, osiągający gorsze wyniki w szkole (w nauce i zachowaniu), religijnie obojętny lub niewierzący, lecz przeżywający rozterki dotyczące sensu własnego istnienia, a także realizujący w czasie wolnym bierny sposób wypoczynku i rekreacji” [Ibidem, s. 179].

Wśród przyczyn psychofizycznych narkomanii wymienia się trudności dojrzewania biologicznego i psychicznego, niski poziom tolerancji na frustrację, podatność biologiczną na narkotyki wywołujące stany euforyczne oraz czynniki fizjologiczne i genetyczne.

Przyczyny społeczne narkomanii zawierają się w presji grupy rówieśniczej, w konformistycznym ustosunkowaniu do niej ze względu na niezaspokojoną potrzebę akceptacji i taki właśnie styl życia rówieśników narkomańskiej podkultury. „W grupie początkujących narkomanów rodzi się swego rodzaju pseudowież. Jest to więź w oszukiwaniu, więź w braniu narkotyków, pozorna wzajemna nauka, jak postępować z rodziną i ze szkołą, aby jak najdłużej utrzymać dorosłych w nieświadomości” [M. Moneta Malewska 2000, s. 20].

Zaburzenia uczuciowe powodując poczucie braku bezpieczeństwa, akceptacji i miłości, prowadzą w konsekwencji do uczucia alienacji

wymagającego stłumienia – za pomocą środków narkotycznych, które pomagają uciec od rzeczywistości w świat iluzji. „Dlatego też toksykomani oczekują od życia natychmiastowego spełnienia i zaspokojenia swoich potrzeb. Dążą do uzyskania sukcesów i życia «na pełnych obrotach», choć cechuje ich dysproporcja między ambicjami, celami, głodem wrażeń a realnymi możliwościami, łatwo bowiem zniechęcają się wobec trudności życiowych” [Ibidem, s. 76-77].

Liczne badania dzieci i młodzieży uzależnionej pozwalają wymienić szereg cech charakteryzujących ich osobowość: labilność emocjonalna, zaburzony system kontroli wewnętrznej, objawy neurotyczne takie jak: lęk, poczucie krzywdy i zagrożenia, subiektywizm, submisja, zaniżona samoocena, obniżony poziom dojrzałości społecznej, kierowanie się w życiu zasadą przyjemności oraz silną potrzebą samorealizacji i niezwykle silnych dążeń [Cz. Cekiera 1985; A. Stankowski 1988]. Powołując się na teorie psychoanalityczne B. Hołyst [1993] podkreśla zaburzenia w sferze ego, czyli własnego „ja” jednostki, powodujące zachowania autodestrukcyjne, wynikające z nieumiejętności troszczenia się o siebie i ochraniać siebie. Nierzadko występują u narkomanów tendencje samobójcze.

„W wielu publikacjach krajowych i zagranicznych spotykamy się ze stwierdzeniem, że narkoman jest człowiekiem słabym, bezbronnym, pełnym lęków i sprzeczności, pozbawionym naturalnej odporności na stres, zagubionym i bezwolnym. Osoba o takim, jak w przytoczonym opisie zespole cech osobowościowych jest z natury rzeczy podatna bądź na popełnienie przestępstwa, bądź współdziałanie, bądź wreszcie na bezwolne uczestniczenie w czynach przestępczych. Najczęściej głód narkotyczny zmusza człowieka uzależnionego do zdobywania narkotyków lub funduszy na nie wszelkimi dostępnymi mu sposobami. Stanowi to częstą przyczynę popadania narkomanów w konflikt z prawem” [A. Stankowski 1988, s. 91; także B. Hołyst 1993]. Związek narkomanii z przestępczością ma dwa aspekty: 1) – stymulowanie przestępczości osób nieuzależnionych, mających zyski z produkcji narkotyków, ich rozprowadzania, kradzieży środków uzależniających, przemytu oraz 2) – osłabianie hamulców moralnych narkomanów, zdobywających narkotyki drogą przestępczą, np. poprzez włamania, fałszowanie recept, kradzieże.

„Dość często można spotkać się (...) z hipotezą, że przyjmowanie narkotyków prowadzi do obniżenia się poziomu agresywności. (...)

Jednakże wyniki badań amerykańskich wskazały na istnienie (także odwrotnej zależności [B. Hołyst 1993, s. 56], za którą przemawiają następujące argumenty:

- przestępstwa popełniane przez narkomanów (zdobywanie, posiadanie i przekazywanie narkotyków) w postaci rabunku, wymuszenia czy kradzieży z włamaniem, często wiążą się z użyciem przemocy,
- wewnątrz środowiska narkomanów często popełniane są akty agresji i przemocy skierowane na członków grupy” [Ibidem, s. 56-57].

Agresja osoby zażywającej narkotyki może być także skierowana „do wewnątrz”, w postaci autoagresji.

„Narkomania jest jednocześnie skutkiem i symptomem społecznego nieprzystosowania. Jej natężenie pogłębia to nieprzystosowanie. W rezultacie narkomani – ze względu na degradację osobowości i poważne zaburzenia w zakresie realizacji podstawowych ról społecznych – są dla społeczeństwa kategorią tyleż samo uciążliwą, co kosztowną” [M. Schneider 2001, s. 92].

W ostatnim dziesięcioleciu **zamachy samobójcze** dzieci i młodzieży stały się problemem narastającym we wszystkich kategoriach wiekowych. „Jako przyczyna śmierci samobójstwo znajduje się na dziesiątym miejscu w uprzemysłowionych krajach świata. Polska zajmuje pośrednie (jedenaste) miejsce między krajami o najwyższym i najniższym wskaźniku samobójstw. Z roku na rok obserwuje się coraz większą liczbę samobójstw wśród młodych ludzi w wieku od 13 do 24 lat” [H. Malicka 1998, s. 183]. Jest to skomplikowane zjawisko zarówno pod względem etiologicznym, symptomatologicznym, jak i etycznym, w związku z czym prowadzone badania mają charakter interdyscyplinarny. Specjalność naukowa utworzona dla tych celów nosi nazwę suicydologii [Ibidem].

Według danych policyjnych z 1990 roku wynika, iż samobójstwa w tym roku były udziałem 37 dzieci do 14 roku życia, 51 osób w przedziale wieku 15–16 lat i 160 – w przedziale wieku 17–20 lat. Uznając te liczby za podstawę obliczania wskaźników dynamiki wzrostu zjawiska w następnych latach, tj. traktując je jako 100%, w roku 1994 wynosiły: dla dzieci do 14 roku życia – 248,6 %, dla 15–16-latków – 225,5 % oraz dla 17–20 latków – 218,1 %.

W roku 1997 – 217,2 % dla dzieci do 14 roku życia i 218,2 % dla 15 – 20-latków.

W roku 2001 wskaźniki te wynosiły odpowiednio: 254% dla dzieci do 14 roku życia i 217,5 % dla wieku 15–20 lat.

Dane dotyczące lat 1990–1994 ujawniają, iż najszybciej rosła liczba samobójstw zakończonych zgonem w grupie młodzieży szkolnej, głównie – szkół podstawowych. Jest to wzrost ponad dwukrotny [A. Laskowski, A. Rejzner, E. Tokarczyk 1996]. Dane zaczerpnięte z ROCZNIKA STATYSTYCZNEGO GUS 1997 pokazują dalszy wzrost wskaźników samobójstw. W porównaniu z rokiem 1990 dla dzieci do lat 14 wskaźnik wzrostu wynosi 217,2 % , dla 15- 20-latków – 218,9 %.

W roku 2001 zamachów samobójczych dokonało 94 dzieci do 14 roku życia (wskaźnik: 254,5 %) oraz 459 osób w przedziale lat 15–20 (wskaźnik: 217,5 %).

Badania M. Jarosz (1997) odnoszące się do zamachów samobójczych w roku 1975 ujawniają najwyższy ich wskaźnik w zasadniczych szkołach zawodowych wśród chłopców (19,1%), następnie w technikum i liceum wśród dziewcząt (14,5%) oraz w szkole podstawowej wśród dziewcząt (10,9%). Badania te dotyczyły młodzieży z rodzin dysfunkcyjnych i względnie normalnych – tendencje samobójcze są w obu grupach porównywalne. Jednak „nadreprezentacja prób samobójczych dokonanych przez dzieci wywodzące się z rodzin dysfunkcyjnych uczęszczające do szkół zawodowych współwystępowała z nasileniem innych patologicznych zachowań tych uczniów” [1997, s. 112].

Nasilenie zachowań samobójczych uczniów związane jest z „coraz bardziej suicydogennym wiekiem (predysponującym do samobójstw – przyp. A. P.) uczniów, jak i ich wywiązywaniem się czy raczej niewywiązywaniem się z roli ucznia” [Ibidem, s. 12], mianowicie: z brakiem osiągnięć szkolnych oraz terminem ich dokonywania (półrocze, koniec roku szkolnego).

Najistotniejszą przyczyną zamachów samobójczych dzieci i młodzieży, powodującą bardzo silne zaburzenia emocjonalne, konflikty wewnętrzne, lęk, są determinanty rodzinne, powodujące brak poczucia bezpieczeństwa, koherencji i kontaktów emocjonalnych [H. Malicka 1998]. Zalicza się do nich: konflikty, tragedie i nieporozumienia rodzinne, rozwód rodziców, alkoholizm któregoś z rodziców, sieroctwo naturalne lub społeczne, bądź rygorystyczny wychowawczy rodziców, nadmierne wymagania [I. Dziekań-

ska-Staśkiewicz, A. Strzałkowski 1989; M. Jarosz 1997; H. Malicka 1998]. „Suicydologdy twierdzą, że zdecydowana większość młodych samobójców pochodziła z rodzin, które nie wypełniają prawidłowo swoich funkcji, pełnych chaosu, konfliktów, rodzin rozbitych” [R. Jabłoński 2001, s. 293], w których rodzice stosują przemoc lub jawnie lekceważą dziecko uświadamiając mu, że nie sprostało ich oczekiwaniom.

Oprócz akcentowania rodzinnych uwarunkowań zamachów samobójczych, wymienia się w literaturze przedmiotu także uwarunkowania szkolne w postaci: niepowodzeń dydaktycznych i społecznych, powodujących brak akceptacji ze strony nauczycieli i rówieśników, ich dezaprobatę, odrzucenie. Współcześnie prowadzone badania nie potwierdzają jednak tego związku [Ibidem].

Niektórzy badacze wskazują jako przyczyny samobójstw „nasilenie konfliktów i trudności w stosunkach młodzieży z sympatiami, przyjaciółmi i znajomymi. (...) Ukształtowana w wyniku tych konfliktów «sytuacja emocjonalnego odrzucenia» staje się źródłem nasilania się uczuć utraty wiary w siebie; lęku, niepokoju, poczucia winy i agresji, co wpływa negatywnie na wszelkie pozostałe stosunki międzyludzkie danej osoby” [H. Malicka 1998, s. 186].

Intencje, czy motywy dokonywania autoagresji, mają zazwyczaj charakter instrumentalny, których cele mogą być następujące:

- wymuszanie na rodzicach czy opiekunach oczekiwanego postępowania, np. złagodzenie rygorystycznych postaw,
- zaspokojenie ciekawości, czy zaimponowanie otoczeniu,
- zemsta na rodzicach,
- brak odporności na stresy, lęk przed określonymi konsekwencjami,
- osamotnienie, uświadomiony bezsens egzystencji [I. Dziekańska-Staśkiewicz, A. Strzałkowski 1989].

Interesujący pogląd na problematykę motywów zamachów samobójczych przedstawia H. Malicka pisząc, iż „zdecydowana większość suicydologów na całym świecie podkreśla fakt, iż zamach samobójczy młodzieży jest sposobem komunikowania się z osobami znaczącymi. Apel młodego człowieka w postaci aktu samobójczego ma sygnalizować głębokie cierpienie oraz wywołać reakcję osób bliskich i ważnych dla samobójcy. Tak ekstremalna forma kontaktu z otoczeniem wskazuje na istotny fakt, iż wszelkie inne próby porozumienia się z otoczeniem zawiodły” [1998, s. 186].

Zdarza się, iż zachowaniom samobójczym towarzyszy alkohol, który odgrywa różną rolę, w zależności od psychiki osób dokonujących auto-destrukcji: może skłaniać do tego rodzaju zachowania poprzez wyzwalenie autoagresji, może stymulować zamiar samobójczy lub jego realizację, a może też stanowić samoistną przyczynę targnięcia się na życie.

„Wiele badanych przypadków wykazuje słuszność powszechnej znanej nauce tezy, że zamach samobójczy jest wynikiem procesu psychicznego, w ciągu którego różne myśli, zdarzenia i przeżycia gromadzą się – częstokroć przez długi czas – w sposób narastający i nieobojętny dla końcowego efektu” [I. Dziekańska-Staśkiewicz, A. Strzałkowski 1989, s. 43]. W sytuacji dzieci i młodzieży najczęściej wiąże się z niedostosowaniem emocjonalnym, którego pierwotną przyczyną odnosi się zawsze do zaspokajania potrzeb psychicznych dziecka przez rodzinę.

„Wiele badanych przypadków wykazuje słuszność powszechnej znanej nauce tezy, że zamach samobójczy jest wynikiem procesu psychicznego, w ciągu którego różne myśli, zdarzenia i przeżycia gromadzą się – częstokroć przez długi czas – w sposób narastający i nieobojętny dla końcowego efektu” [Ibidem]. W sytuacji dzieci i młodzieży najczęściej wiąże się z niedostosowaniem emocjonalnym, którego pierwotną przyczyną odnosi się zawsze do sposobu zaspokajania potrzeb psychicznych dziecka przez rodzinę.

Alkoholizowanie się dzieci i młodzieży, tj. częste picie alkoholu jest skutkiem nieprawidłowej socjalizacji, jak i „obyczajem” wynikającym ze „społecznego i kulturowego dziedzictwa” [I. Lepalczyk 1972; B. Urban 1998b]. Rosnące spożycie alkoholu przez dzieci i młodzież poniżej 18 roku życia, a więc w wieku szkolnym (w tym również przez dziewczęta) staje się problemem społecznym – ewidentnie świadczy o wykolejeniu obyczajowym. Rozmiary tego zjawiska są trudne do obiektywnego określenia głównie ze względu na brak publikowanych aktualnych badań. Te, które są dostępne odnoszą się do pierwszych lat naszej transformacji ustrojowej i połowy lat dziewięćdziesiątych, tym niemniej dają pewien pogląd na spożywanie alkoholu przez młodzież szkół podstawowych, zawodowych i ogólnokształcących.

Alkoholizowanie się dzieci i młodzieży, tj. częste picie alkoholu jest skutkiem nieprawidłowej socjalizacji, jak i „obyczajem” wynikającym ze „społecznego i kulturowego dziedzictwa” [Ibidem]. Rosnące spożycie alkoholu przez dzieci i młodzież poniżej 18 roku życia, a więc

w wieku szkolnym (w tym również przez dziewczęta) staje się problemem społecznym – ewidentnie świadczy o obyczajowym wykolejeniu się. Rozmiary tego zjawiska według prezentowanych w ostatnich latach badań empirycznych są bardzo rozległe i budzące refleksje.

Badania przeprowadzone w szkołach krakowskich w latach 1993/1994 dowodzą, że „około 60% uczniów kończących szkołę podstawową zetknęło się z alkoholem, a około 25% absolwentów posiada utrwalone już skłonności do alkoholizowania się. Jako katastrofalną można określić sytuację w szkołach zawodowych – tylko 20% uczniów podaje, że nie pije alkoholu. (...) Trzeba również podkreślić, że w szkołach średnich zdecydowana większość uczniów pijących spożywa alkohol co najmniej jeden raz w miesiącu, co oznacza zaawansowany proces uzależnienia” [B. Urban 1998b, s. 97].

Przedstawiając wyniki badań z różnych regionów Polski A. Laskowski, A. Rejzner i E. Tokarczyk piszą, że „na poziomie szkoły podstawowej mamy do czynienia z regularnym, systematycznym spożywaniem alkoholu; kilku uczniów na 100 zazwyczaj pije alkohol przeciętnie raz w tygodniu, od kilku do kilkunastu – pije co najmniej raz w miesiącu. Na poziomie szkoły średniej systematyczne picie alkoholu dotyczy już co piątego badanego. (...) W ocenach globalnych systematycznie zwiększa się częstotliwość picia, a tym samym odsetek osób pijących regularnie” [1996, s. 76].

Badania przeprowadzone przez J. Sierosławskiego i A. Zielińskiego [B. Fatyga, J. Sierosławski, A. Zieliński, P. Zieliński 1999] w 1995 roku na próbie 14 441 uczniów pierwszych i trzecich klas szkół ponadpodstawowych ujawniły, iż alkohol jest najbardziej powszechną substancją psychoaktywną stosowaną przez młodzież szkolną.

„Uczniowie klas pierwszych inicjację alkoholową mają już za sobą w 92,8% przypadków, uczniowie klas trzecich – w 96,5%. Za wskaźnik względnie częstego używania alkoholu przyjęto picie w ciągu ostatnich 30 dni przed badaniem. Jakikolwiek napoje alkoholowe w tym czasie piło 50,4% uczniów klas pierwszych i 65,6% uczniów klas trzecich. (...) Okres ten nie obejmował świąt, karnawału czy wakacji, które jak można przypuszczać szczególnie sprzyjają okazjom do picia” [Ibidem, s. 78]. W badanym okresie chłopcy z klas pierwszych pili alkohol w 55,5%, dziewczęta – w 45,3%, natomiast chłopcy z klas trzecich – w 72,8%, zaś dziewczęta – w 58,8%. Niezależnie od poziomu edukacyjnego i płci

najczęściej młodzież pije piwo. Przekroczenie progu nietrzeźwości miało miejsce w 8,3% badanych klas pierwszych i w 11,1% klas trzecich. Średni wiek inicjacji alkoholowej wynosi 12,5 roku [B. Bykowska 1999].

„Jeszcze kilka lat temu picie alkoholu potwierdzały w naszym kraju najwcześniej 14- i 15-latki. Obecnie o swoich pierwszych doświadczeniach z alkoholem mówią uczniowie drugich klas szkół podstawowych. Szacuje się, że około 70% dzieci szkół podstawowych wielokrotnie piło już alkohol” [H. Pielka 2001, s. 166].

Z badań przeprowadzonych na reprezentatywnej próbie 2 133 uczniów siódmych i ósmych klas szkół podstawowych oraz liceów zawodowych, a także ogólnokształcących, także szkół zawodowych i techników wynika, iż tylko 20% badanych nigdy nie piło alkoholu. Najwyższy odsetek uczniów deklarujących picie alkoholu stanowili uczniowie zasadniczych szkół zawodowych (22%, następnie techników (18%) i liceów ogólnokształcących (17%), następnie liceów zawodowych (12%) i – szkół podstawowych (7%); [T. Tobis 1999]. „Stanu upojenia alkoholowego doświadczyło 71% uczniów deklarujących jego systematyczne lub okazjonalne spożywanie – co stanowi 40% ogółu badanej młodzieży (57% pije okazjonalnie lub sporadycznie, w tym 40% doświadczyło stanu nietrzeźwości) (...) a ponad co piąty uczeń klas 7–8 szkoły podstawowej (22%) był już pijany, z czego 7% kilka razy i więcej” [Ibidem, s. 189].

Anonimowe badania stosunku młodzieży IV klas białostockich szkół ponadpodstawowych (liceów i techników) do normy „trzeźwość” przeprowadzone w 2001 roku dowodzą, że akceptację jej wyraża 70,4%, tym niemniej 91,8% uczniów piło już alkohol. Stosunek ambiwalentny i odrzucający wyraża 29,6%, czyli prawie co trzeci uczeń bardziej lub mniej zdecydowanie akceptuje picie alkoholu. Najczęściej czyni to młodzież wychowywana w środowisku robotniczym, w rodzinach pełnych. W większości przypadków inicjacja alkoholowa miała miejsce w wieku 15–16 lat, ale do 15 roku życia piło alkohol aż 33,7% badanych. W połowie przypadków młodzież odrzucająca normę „trzeźwość” pije alkohol kilka razy w miesiącu, a w 44,5% – kilka razy w tygodniu [M. Zińczuk 2003].

Z badań Urzędu Miejskiego w Białymstoku, dokonanych w 1998 roku na 1200 uczniach w wieku 15–19 lat wiadomo, że średnia wieku inicjacji alkoholowej wynosi 13,6: dla chłopców → 12,9, dla dziewcząt – 14,2 [por. B. Fatyga, J. Sierosławski, A. Zieliński, P. Zieliński 1999].

I. Czajkowska [1999] podaje, że 14-letni chłopcy bywają już na kuracjach odwykowych.

W pewnym sensie wskaźnikiem alkoholizowania się może być liczba młodzieży umieszczana w izbie wytrzeźwień, ponieważ ogólnopolskie dane policyjne świadczą o wzrastającej liczbie takich przypadków. Za przykład może służyć rok 1996, w którym „zatrzymano 7 662 nieletnich, w tym 393 dziewczęta (5,1% – przyp. A. P.)”; [B. Urban 1998a]. W Białymstoku np. w 1997 roku w izbie wytrzeźwień było umieszczonych 197 nieletnich, w 1998 – 153, wśród nich 14 dziewcząt tj. 9,15 [Materiały informacyjne KWP w Białymstoku].

Także pogotowie ratunkowe notuje przypadki udzielania pomocy medycznej dzieciom – nawet 5-letnim, z objawami ostrego zatrucia alkoholem, „a w jednej ze szkół podstawowych na Wybrzeżu w klasie drugiej, liczącej 12 uczniów, tylko jedno dziecko stwierdziło, że podczas świąt nie piło alkoholu” [H. Pielka 2001, s. 166].

W wielu publikacjach podkreśla się, że u bardzo wczesnie alkoholizujących się jednostek występują objawy nieprzystosowania społecznego. H. Pielka posługuje się przykładem badań, w których „stwierdzono, że u 7% badanych wystąpiły one przed 7 rokiem życia, u 30% w wieku 7–11 lat, natomiast u 40% między 11 a 15 rokiem życia. Zjawisko to często staje się symptomem pogłębiającego się wykołajenia społecznego oraz istotnym czynnikiem w etiologii przestępczości (...) Badania prowadzone w Katedrze Psychiatrii Akademii Medycznej w Szczecinie wykazały, że 70% sprawców rozbojów i ponad 60% sprawców miało bardzo wczesny kontakt z alkoholem; picie rozpoczęto między 14 a 17 rokiem życia” [Ibidem, s. 168].

Pierwszym wypitym trunkiem jest najczęściej piwo, nie zawsze traktowane przez młodzież jako alkohol. Badania wychowanków internatu [M. Okrasa 2002] ujawniają, że w następnej kolejności sięgają młodzi ludzie po mocne alkohole – raz lub dwa razy w miesiącu spożywa je 30% młodzieży [także B. Fatyga, J. Sierosławski, A. Zieliński, P. Zieliński 1999]. Najczęściej dzieje się to w dyskotecce (45% badanych) i podczas prywatnych spotkań (32,7%). W innych badaniach młodzież przyznaje, iż alkohol z okazji różnych uroczystości pije aż w 75%, w czasie uroczystości rodzinnych – w 50%. „Z różnych badań wynika, iż ponad 20% badanych najczęściej pije alkohol w gronie rodzinnym” [A. Laskowski, A. Rejzner, E. Tokarczyk 1996, s. 79; także H. Kołakowska-Przełomiec 1979].

Zdaniem młodzieży pijącej alkohol najczęściej prowokują do picia rówieśnicy, w 18,7% skłaniają do tego problemy osobiste, w 11,1% – stres [A. Laskowski, A. Rejzner, E. Tokarczyk 1996].

Złożoność i wielopłaszczyznowość alkoholizowania się młodzieży ukazują badania motywów, wśród których wyróżnić można następujące:

- hedonistyczne, utylitarne: poprawa samopoczucia, spowodowanie przyjemnego nastroju, odprężenia, „wyluzowania”,
- konformistyczne, z obowiązku towarzyskiego: chęć zaimponowania rówieśnikom, wyróżnienia się, przełamania nieśmiałości, bliższego kontaktu i bycia we wspólnocie,
- obronne, rytualne: bunt przeciw nakazom, chęć decydowania o sobie, podkreślanie dorosłości, swojej odrębności pokoleniowej, manifestacja niezależności.

„Można więc w odniesieniu do sposobu picia nastolatków mówić o mieszanym wzorze towarzysko-uitylitarno-rytualistycznym, z przewagą tego pierwszego elementu. Istnieją też w picciu nastolatków cechy charakterystyczne dla wyróżnionego w typologii A. Kępińskiego stylu dionizyj-skiego. Wielu nastolatków tak pije na prywatkach: do stanu zamroczenia, aby się oderwać od rzeczywistości i widzieć świat inaczej” [B. Fatyga, J. Sierosławski, A. Zieliński, P. Zieliński 1999, s. 140], uciec od problemów osobistych. Uzależnieniu dzieci i młodzieży od alkoholu sprzyjają:

a) dostępność i łatwość nabycia napojów alkoholowych, atrakcyjność rynku alkoholowego;

b) czynniki socjokulturowe: obyczaj picia w środowiskach rodzinnych i rówieśniczych, wzrost spożycia alkoholu przez dorosłych modelujący upijanie się, osłabienie wpływu wychowawczego rodziców i dezaprobaty dla picia alkoholu, osłabienie funkcji wychowawczej szkoły – pogłębianie się barier edukacyjnych oraz „promocja picia lub ćpania przez idoli, komercjalizacja muzyki przez przemysł używek, reklama skierowana do młodych” epatująca seksem i bogactwem;

c) czynniki biopsychiczne: stany frustracyjne, stres, niepokój i lęk, zaburzenia emocjonalne, podatność organizmu na stymulujący dobre samopoczucie wpływ alkoholu [M. Okrasa 1999].

Nadmierne spożywanie alkoholu przez dzieci i młodzież ma związek z ich przestępczością. „Obserwuje się ciągły wzrost liczby osób nieletnich popełniających pod wpływem alkoholu szereg wykro-

czeń i przestępstw, w szczególności o charakterze chuligańskim. Dane Komendy Wojewódzkiej Policji w Rzeszowie pokazują, że najwyższym wskaźnikiem charakteryzują się zamachy przestępcze skierowane przeciwko życiu i zdrowiu (ponad 70% ogółu przestępstw w tej grupie). (...) Wraz z wiekiem wzrasta u młodzieży potrzeba spożywania alkoholu. Większość młodzieży przestępczej przyznaje się do jego spożywania. Napoje alkoholowe uznawane są przez nich jako środek do rozluźnienia się i poczucia swobodniejszym, a także jako «środek uciezkowy», pozwalający zapomnieć o życiu. W ten sposób – posiadając niską samoocenę – dowartościowują się” [J. B. Hałaj 2000, s. 92].

Akta sądowe nieletnich dokonujących przestępstw zawierają wiele informacji na temat alkoholizowania się młodzieży. Alkohol jest katalizatorem zachowań przestępczych, szczególnie – nieletnich i młodocianych chuliganów. „Nadużywa alkoholu co 20 sprawca czynów karalnych w wieku 13 lat i już blisko co 5 sprawca w wieku 16 lat” [A. Laskowski, A. Rejzner, E. Tokarczyk 1999, s. 47]. W badaniach nieletnich podejrzanych o dokonanie przestępstwa (w 1966 r.) także ujawniono 15,2% osób nietrzeźwych [B. Urban 1998a]. Według danych KGP z roku 1996, wśród osób nietrzeźwych, podejrzanych o dokonanie przestępstwa (45,6% ogółu podejrzanych), „największy udział nietrzeźwych nieletnich odnotowano w takich kategoriach przestępstw, jak:

- zabójstwa - 45,2%,
- uszkodzenia ciała - 18,1%,
- bójki, pobicia - 25,4%,
- zgwałcenia - 22,7%,
- rabunek, wymuszenie rozbójnicze - 22,4%,
- czynna napaść na funkcjonariusza publicznego - 58,8%” [za: M. S. Szczepański 2003, s. 36-37].

W 2000 roku „co dziesiąte dziecko w Polsce po wypiciu alkoholu uczestniczyło w bójce lub sprzeczce, co piętnasta nastolatka (...) miała niechciane kontakty seksualne. Za tym idą kłopoty w szkole, bójki, awantury w domu, przypadkowe stosunki, częste gwałty, niechciane ciążę” [J. Żebrowski 2001, s. 57].

„Liczne badania empiryczne wykazują, że nieletni przestępcy piją częściej i większą ilość alkoholu niż ogół młodzieży i że zjawisko to ma ścisły związek z ich przestępczością. W praktyce problemy te często

występują łącznie; wcześniej zaczyna pić i – w konsekwencji – z większą częstotliwością i w większych ilościach młodzież, która taki właśnie model stosunku do alkoholu ma w swoim najbliższym otoczeniu” [E. Żabczyńska 1974, s. 167].

Helena Kołakowska-Przełomiec (1979) badając przyczyny alkoholizowania się nieletnich ujmuje je w trzy kategorie „schematów i mechanizmów” oddziaływania rodziny, tj.:

1) przekazywanie i imitacja wewnątrzrodzinnego negatywnego społecznie wzoru przez rodziny alkoholowe,

2) niezaspokajanie przez rodziców potrzeb psychicznych dziecka, brak więzi emocjonalnych, stwarza warunki sprzyjające przejmowaniu wzorów alkoholizowania się z zewnątrz rodziny,

3) niski poziom moralny rodziny, w której występuje alkoholizm, nakłanianie do picia.

Autorka badań stwierdza, iż nadużywanie alkoholu przez nieletnich wykazuje silną zależność statystyczną z ich późniejszą recydywą, a więc jest czynnikiem ujemnym prognostycznie.

Ad.b). Wykolejenie obyczajowe w postaci próstytucji i nierządu dzieci i młodzieży dotyczy zarówno dziewcząt, jak i chłopców ze wszystkich typów szkół. Jest to „zjawisko, o skali społecznej polegające na tym, że większa lub mniejsza liczba osób będących członkami danej społeczności uprawia proceder polegający na świadczeniu usług seksualnych w zamian za korzyści materialne”. Rozmiary próstytucji określane są jedynie szacunkowo, ponieważ „w przypadku tego rodzaju patologii wszelkie dane statystyczne nie mają większego sensu, gdyż zjawisko to jest niemal całkowicie odkryte tajemnicą «ciemnej liczby», w szczególności jeśli chodzi o nieletnie dziewczęta” [B. Urban 1998a, s. 18]. Badania tej sfery rzeczywistości społecznej są jednak realizowane. Dzięki nim zdobywamy wiedzę na temat uwarunkowań, przyczyn i motywów wykolejenia seksualnego, a także jego korelatów.

Problem próstytucji dotyczy przede wszystkim dużych miast, ale także małych (do 20 tys. mieszkańców) będących znaczącymi ośrodkami handlowymi czy turystycznymi. „Policja dzieli próstytucję nieletnich na jawną, uprawianą na ulicach i trasach przejazdowych i ukrytą (okazjonalną), traktowaną przez nieletnie jako źródło dodatkowych dochodów przy codziennej w miarę normalnej egzystencji” [B. Urban 1998a, s. 18].

Wiele danych empirycznych wskazuje na jeszcze inne typologie, których kryteria zależne są od różnych czynników, np. miejsca uprawiania nierządu przez dziewczęta np. próstytutki „uliczne”, „gruzinki”, „lokalowe” [M. Jasińska 1967] „tirówki”, czy też – czasu, np. próstytucja „weekendowa” [A. Knapik 2002], lub terytorium – próstytucja zachodniego pogranicza – „świnki”, czy też „próstytucja zagraniczna” [J. Kurzępa 2001].

Znawcy problemu akcentują społeczne (egzogenne) uwarunkowania wykolejenia seksualnego, z których najistotniejsze odnoszą się do rodziny.

Rodziny tradycyjnie patologiczne, ujemne, transmitują obyczaj próstytuowania się (np. przez matkę i siostry), uzależnione od alkoholu, często niepełne, zrekonstruowane lub konkubenckie, niezaspokajające podstawowych potrzeb biologicznych i psychicznych dziecka, w których „brak oparcia i zrozumienia u przemęczonej i prawie nie widywanej matki, nieżyczliwość i wrogość ojczyma lub macochy, poczucie obcości” [M. Jasińska 1967, s. 73] tworzą warunki do ucieczek i początków procesu wykolejenia. Nierzadko ma miejsce wykorzystywanie seksualne dziewcząt przez ojców lub ojczymów oraz przemoc fizyczna.

Rodziny ułomne, które z powodu bezrobocia i nędzy ekonomicznej, braku wykształcenia i niskiego poziomu moralnego tworzą klimat akceptacji dla tego rodzaju zachowań. „W efekcie w niektórych z nich występuje nie tylko swoista anabioza moralna, ale wręcz świadome przekraczanie norm i wkraczanie na ścieżkę przestępstwa” [J. Kurzępa 2001, s. 191].

Jacek Kurzępa zwraca uwagę na „problem kondycji wychowawczej (takich) rodzin. Głównie w kontekście utrzymywania kontaktów, więzi i głębokości uczuć, emocji, które w rodzinach badanej młodzieży uległy osłabieniu bądź rozerwaniu, znalazły się w zaniku. Rodzina jawi się w tej perspektywie jako korpus (chitynowy pancerz), wewnątrz którego brak jest ciepła, czułości, wyrozumiałości, dialogu, porozumienia” [2001, s. 189]. Rozluźnienie więzi emocjonalnych w kontekście ubóstwa i bezrobocia rodzin przetasowuje świat wartości i skłania do wyboru takich, które dają szansę bogacenia się i dostatniego życia.

Z badań M. Kowalczyk-Jamnickiej wynika, iż dysfunkcjonalność wychowawcza rodziców nieletnich próstytutek wywołuje w nich negatywne postawy wobec rodziców – jawną „niechęć”, bądź wręcz nienawiść. Zdecydowanie częściej te negatywne emocje kierowane są wobec

ojców (22,8%) niż wobec matek (11,3%). (...) Tak negatywne nastawienie do rodziców bardzo często jest wypadkową postaw i stosunku emocjonalnego manifestowanego przez rodziców wobec swych dzieci. Sytuację taką spowodowały również niekorzystne warunki wychowawcze, będące w wielu wypadkach konsekwencją niskiej kultury osobistej rodziców, patologizacji części środowisk rodzinnych, braku przygotowania do podjęcia ról rodzicielskich” [M. Kowalczyk-Jamnicka 2001, s. 187].

Badania nieletnich prostytutek ujawniają fakt, iż pochodzą one najczęściej z rodzin robotniczych średnio- lub wielodzietnych, niepełnych, których głównym źródłem dochodów jest zasiłek [M. Jasińska 1967; J. Moczyłowska 199; J. Kurzępa 2001; A. Knapik 2002].

Zjawisko prostytuowania się i uprawiania nierządu znakomicie dynamizują środki masowej komunikacji, poprzez „przedstawianie wzorów, modeli lub modus operandi, jaki powinni zastosować odbiorcy w celu zaspokojenia rozbudzonych potrzeb. (Także) świat reklamy, internet, techniki wideo oraz prasa młodzieżowa. Wpływają one nie tylko w sposób ciągły, ale także niedostrzegalny na postawy młodych, ich świat wartości oraz poziom percepcji otaczającej rzeczywistości. Całość serwowanego młodemu odbiorcy przekazu nacechowana jest zachęcaniem go do sięgania po to, co najlepsze, życia na „maxa”. (...) Prasa młodzieżowa (...) jest nie tylko znana, ale i dyskutowana, pożądana, oglądana na przerwie, po lekcjach, w rozmaitych sytuacjach. Bohaterowie foto-story są nie tylko modelami, jak się ubrać, jak mówić, ale przede wszystkim, jak się zachowywać w określonych sytuacjach. (...) Młodzieżowy widz, czytelnik, odbiorca reklamy przyjmuje w końcu ten świat za swój, uznając go za realny. Zderzenie z rzeczywistością bywa bolesne lub co najmniej kłopotliwe” [J. Kurzępa 2001, s. 190-191].

Kolejnym społecznym aspektem wzmacniającym proces wykołejenia seksualnego jest środowisko rówieśnicze, skłaniające do podejmowania prostytucji, poprzez osvajanie z patologią – przyspieszające proces desocjalizacji, wytwarzające „kooperację przestępczą” w obrębie grupy. „Gdy atmosfera w domu rodzinnym jest nieprawidłowa i dziewczyna szuka zaspokojenia swych potrzeb w nieformalnej grupie rówieśniczej, może bezkrytycznie przejąć panujące w tej grupie wzory zachowań i systemy wartości” [J. Moczyłowska 1993].

Zdarza się, że w procesie tym uczestniczy także środowisko lokalne, akceptując nierząd jako sposób zdobywania środków material-

nych przez nieletnich. Sytuację taką badał na pograniczu zachodnim J. Kurzępa (2001), który nazwał to zjawisko „szczególnym stanem schizofrenii moralnej” społeczności, która podejmuje współpracę z jamańczykami (złodziejami kradnącymi w Niemczech) i wdraża do nierządu młodzież, powodując stan normalnienia nienormalności.

Prostytucję powodować mogą także czynniki endogenne w postaci „silnego temperamentu, potrzeby przygód i odmiany w życiu seksualnym, a także pewne cechy patologiczne (np. oligofrenia, psychozy – przyp. A. P.)”; [A. Knapik 2002].

Inicjacja seksualna młodzieży prostytuującej się (zarówno dziewcząt, jak i chłopców) zachodzić może bardzo wcześnie, bo już w wieku 10 lat, najczęściej we własnym domu, w postaci przemocy ze strony osób dorosłych [M. Jasińska 1967; J. Kurzępa 2001] lub w wieku 14–15 lat. Szczególnie dramatyczne są przypadki zgwałcenia przez biologicznych ojców lub konkubentów matek – z badań J. Moczyłowskiej (1993) wynika, że stanowią one 15%. „Badania przeprowadzone w Bostonie wykazały, iż odsetek napastowanych seksualnie w okresie dzieciństwa prostytutek wynosi aż 86%. Rola pierwszych doświadczeń seksualnych i seksualnego «imprintingu» jest ogromna i często wpływa na zachowania seksualne w dorosłym życiu. Negatywne doświadczenia wywołujące uczucie upokorzenia, wstydu i bezsilności mogą stanowić przyczynę prostytuowania się” [J. Moczyłowska 1994]. Organizacja UNICEF informuje, że „co roku milion dzieci jest zmuszanych do uprawiania tego procederu. Na świecie zaledwie pięcioletnie dzieci traktowane są jako towar, o który targuje się, przemycyca i sprzedaje. Powody tego są zupełnie prozaiczne: ubóstwo, ignorancja i chciwość” [A. Knapik 2002].

Zazwyczaj inicjacja seksualna ma miejsce na imprezie młodzieżowej, lub w dyskotecie mocno zakrapianej alkoholem, amfetaminą lub innymi środkami odurzającymi [J. Kurzępa 2001].

Aktywność seksualną z własnej woli podejmuje najczęściej młodzież w wieku 16 lat [A. Knapik 2002; J. Kurzępa 2001], „choć u chłopców próg zwiększonej aktywności w tym zakresie pojawia się już w wieku 15 lat” [J. Kurzępa 2001, s. 151]. Zdarza się, że inicjacja seksualna dziewcząt odbywa się w obecności rówieśników, bądź z ich udziałem, „z czasem zaś, kalkulując (racjonalizując) swoje zachowanie i stając się bardziej wyrafinowanymi, zaczynają poszukiwać klientów. (...) Okazuje się, że najczęściej (zarówno) u chłopców, jak i u dziewcząt, seks grupowy

na imprezach młodzieżowych stanowi pierwotny sposób inicjacji seksualnej” [J. Kurzępa 2001, s. 151].

Proces desocjalizacji zaczyna się jednak o wiele wcześniej, najczęściej wykołajenie seksualne poprzedzają ucieczki z domu (i ze szkoły) oraz włączenie się do grupy chuligańskiej lub chuligańsko-złodziejskiej, w której kradzieże są stałym elementem stylu życia [M. Jasińska 1967]. Jedną z głównych atrakcji takich grup jest życie seksualne – także zbiorowe stosunki seksualne. Przyczyny przynależności do takich grup leżą zazwyczaj w potrzebie dystansowania się od traumatycznych przeżyć dostarczanych przez rodzinę i negatywnej oceny ze strony szkoły, w potrzebie swoiście pojmowanej zemsty za doznane niepowodzenia oraz – w potrzebie zmiany życia na atrakcyjne, bo nie wymagające żadnej dyscypliny i skrępowania, przynoszące nowe doznania, w którym aprobata rówieśników daje poczucie bezpieczeństwa.

Z badań prowadzonych przez J. Moczydłowską [1995] wiadomo, że współcześnie prostytutki się dziewczęta najczęściej wiążą się z grupami o subkulturze podobnej do gitowców, szalikowców i pseudosatanistów, tj. „z grupami, których członkowie w postępowaniu kierują się agresją i brutalnością, brakiem autorytetów i poszanowania norm społecznych i prawnych. Miarą ich wartości jest determinacja czynienia zła i brak poczucia winy” [A. Knapik 2002]. W grupach takich istnieje przestępcze współdziałanie. Dziewczęta pełnią w nich rolę „wabia”, tj. „nawiązują kontakty z mężczyznami, którzy zwabieni w ustronne miejsca są bici i okradani. Zdobywane w taki sposób środki finansowe stabilizują pozycję dziewczyny w grupie, wzmacniają jej «poczucie wartości» i atrakcyjności” [Ibidem].

Nawet w przypadku luźnych powiązań z subkulturą, jest ona jedyną grupą odniesienia, ponieważ grupy społecznie konstruktywne są dla takich dziewcząt zamknięte. „Brak kontaktów z pozytywnym środowiskiem potęguje siłę oddziaływania wzorców i ideologii oferowanych przez grupę nieformalną o charakterze kryminogennym” [J. Moczydłowska 1995].

Prostituujące się dziewczęta badane w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych prawie wszystkie palą papierosy i piją alkohol, niektóre – także nałogowo, w znacznych ilościach, „ponad połowa ma na ciele ślady samookałeczenia i tatuaże, 1/4 podejmowała przynajmniej raz próbę samobójczą” [J. Moczydłowska 1994]. „Więcej niż połowa

(...) zażywa lub zażywała narkotyki pod różną postacią, najczęściej to: marihuana, inhalatory (rozpuszczalniki, kleje), haszysz, amfetamina, kokaina. (...) Aż 56,7% przypadków dotyczyło obowiązków szkolnych. Ucieczki z domów i z ośrodka miały miejsce w 76,7% przypadków” [A. Knapik 2002]. Kolizja z obowiązkiem szkolnym i wynikające stąd zaległości edukacyjne wpływają ewidentnie negatywnie na sposób postrzegania otaczającej rzeczywistości i możliwości wybrania innej drogi życiowej.

Hierarchia wartości deklarowanych przezprostituujące się dziewczęta [Ibidem] skłania do refleksji nad ich świadomością społeczną i potrzebami, mianowicie dla 83 % badanych wartością jest wiara w Boga, dla 73% – szczęście rodzinne, posiadanie własnej rodziny, dla ponad 53% – zdobycie kwalifikacji zawodowych. Tylko 7% dziewcząt deklaruje potrzebę społecznej użyteczności i tylko 3,3% – wyraża potrzebę przeżywania przygód. Jak widać deklarowana wiara w Boga nie stanowi przeszkody wprostituowaniu się, natomiast „szczęście rodzinne” i potrzeba zdobycia zawodu wynikają z faktu, iż dziewczęta najczęściej pochodzą z rodzin dysfunkcyjnych i tęsknią za spokojnym, normalnym życiem, będącym remedium na ich dramatyczne przeżycia.

Badane przez J. Moczydłowską [1994]prostituujące się dziewczęta charakteryzowały się „wysoką potrzebą autonomii i niezależności, połączonej z potrzebą agresji i dominacji, przy jednoczesnym niskim zaufaniu do siebie. Są mało refleksyjne i impulsywne. (...) Są kapryśne, niecierpliwe, nie tolerują długotrwałego wysiłku, wycofują się z podjętych działań w chwili napotkania trudności. W kontaktach interpersonalnych uparte, mało liczące się z potrzebami innych, ale jednocześnie oczekujące akceptacji i poparcia otoczenia”. Ich poziom samoakceptacji jest skrajny: albo bardzo wysoki, albo bardzo niski, przy czym są labilne emocjonalnie, mają niskie poczucie sensu życia, wartościami nadrzędnymi są dla nich dobra materialne i zdrowie.

Większośćprostituujących się nieletnich dziewcząt przyznaje się do orientacji heteroseksualnej, chłopców – homoseksualnej i biseksualnej. Według badań J. Kurzępy (2002), bezpośrednimi motywami uprawiania nierządu przez dziewczęta najczęściej są: zaspokojenie potrzeb ekonomicznych (46%), namowa koleżanek (17%), konieczność (15%), awanturnictwo (15%), „splot rozmaitych wydarzeń” (9%), zaspokojenie potrzeb seksualnych (7%).

Powszechnie stosowany jest obronny mechanizm usprawiedliwienia: „wszyscy tak robią”. Tylko 7% dziewcząt nie akceptuje swojej aktywności seksualnej.

Heteroseksualni chłopcy podają podobne motywy prostytuowania się, aczkolwiek w nieco innych proporcjach: awanturnictwo, przygoda, szaleństwo – aż w 29%, konieczność – w 19%.

Obszary występowania prostytucji homoseksualnej chłopców są przez policję dość dobrze rozpoznane. Lokalizuje się ona we wszystkich większych miastach w Polsce, a także występuje w postaci „prostytucji zagranicznej” – głównie w formie wyjazdów do Niemiec i Holandii [A. Knapik 2001].

Zachowania takie dotyczą w większości chłopców powyżej 15 roku życia, ale – także młodszych. Badania J. Kurzępy (2002) ujawniają motywy podejmowania tego procederu, wśród których przyczyny ekonomiczne stanowią tylko 30%. Wpływ (namowa) kolegów odnosi się do 25% badanych, żądza – do 12%, narkotyki – do 10%. W kilku przypadkach chłopcy przyznali, że to rodzice zachęcali ich do nierządu, wręcz oczekiwali od nich takich zachowań.

Chłopcy homoseksualni także stosują psychiczny mechanizm usprawiedliwienia twierdząc, że „nie jest to nic złego, więc czemu nie” (17% przypadków). Przyznają się też do grupowego uprawiania nierządu i tylko w 8% uznają takie zachowanie za nienormalne.

Zarówno heteroseksualni, jak i homoseksualni chłopcy nie odczuwają „dyskomfortu z tytułu uprawianej aktywności.(...) We wszystkich wyborach jest wysoki poziom nie tylko samoakceptacji, ale i «przywiązania» do tej formy zdobywania pieniędzy przez żigolaków. Ponadto żaden z nich nie wyraził intencji odejścia od swojej pracy, znajdując w niej nie tylko satysfakcję materialną, ale także osobistą, opierając się na przekonaniu, że to co robią jest normalne, a poza tym przyjemne” [J. Kurzępa 2002, s. 166].

Niebezpieczeństwa z uprawiania prostytucji przez nieletnich są dla nich samych i dla społeczności, w której funkcjonują – rozliczne. Do najpoważniejszych zaliczyć należy następujące:

- zagrożenie zarażenia chorobami wenerycznymi oraz AIDS i rozprzestrzeniania ich,
- duże trudności w tworzeniu swojej przyszłej rodziny,

- utrata (w większości przypadków) więzi wewnątrzrodzinnych, osamotnienie,
- kontynuacja takiego stylu życia w przyszłości, pogłębianie się procesu wykołajenia, deformacja osobowości.

Postępującemu procesowi desocjalizacji nieletnich prostytuujących się i uprawiających nierząd towarzyszą takie zjawiska społeczne, jak zanik poczucia więzi ze wspólnotą lokalną (przywiązania społecznego), zanik kontroli społecznej i dezorganizacja życia społecznego, a także – „kryminalizacja” środowiska w sensie powstawania określonych „rewirów” przestępczych oraz „tworzenie sieci powiązań przestępczych (a także) rozwój przestępczości transgranicznej” [Ibidem, s. 221].

Ad. c). Wykołajenie obyczajowe w postaci **włóczęgostwa** związane jest z uciezkami i uchylaniem się od obowiązku szkolnego. Ze statystyk GUS wiadomo, że zjawisko to zwiększa się w ostatnim dziesięcioleciu z roku na rok – w porównaniu z rokiem 1990, w roku 2000 zjawisko uchylania się nieletnich od obowiązku szkolnego wzrosło o 265,7% (z tego: 34% to dziewczęta), włóczęgostwa – o 193,7% (z tego: 52% to dziewczęta). Należy wszakże pamiętać, iż dane powyższe dotyczą nieletnich rejestrowanych przez policyjne izby dziecka, „ciemna liczba” takich przypadków zdecydowanie poszerza te wskaźniki, prawdopodobnie w odniesieniu do nieletnich młodszych [por. A. Laskowski, A. Rejzner, E. Tokarczyk 1996, A. Tyburska 1999].

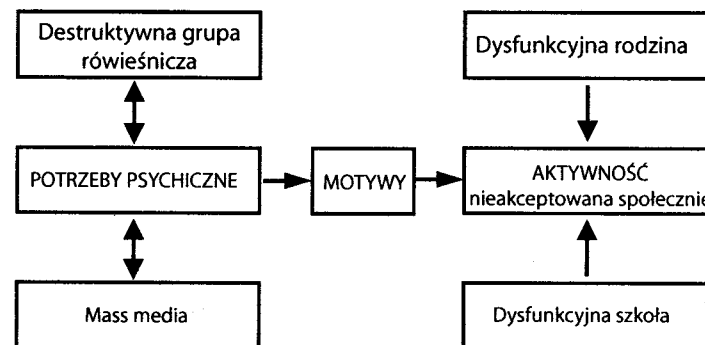
W większości uciekinierami są uczniowie szkół podstawowych (także dzieci w wieku 7–10 lat). Motywem ucieczek najczęściej jest brak bezpieczeństwa dziecka i rozpad więzi emocjonalnej z rodziną, wrogość wobec niej i – uległość wobec grupy rówieśniczej, dającej złudne poczucie bezpieczeństwa. „Najbardziej wymiernym negatywnym skutkiem ucieczek jest nawiązywanie kontaktów z jednostkami i grupami przestępczymi oraz wykorzystywanie dzieci przez zdemoralizowane osoby dorosłe” [B. Urban 1998a, s. 18]. Potrzeby biologiczne i psychiczne zaspokajane są wówczas jedynie możliwą, przestępczą drogą.

Dzieci uciekające z domów rodzinnych i placówek opiekuńczych „zasilają” społeczność „dzieci ulicy” w różnych ich kategoriach, także – wykołajonych przestępczo i obyczajowo. Niejednokrotnie stają się ofiarami przestępstw ze strony przygodnie poznanych osób. „Najczęstszym notowanym rodzajem krzywdzenia nieletnich uciekinierów jest wykorzystanie seksualne. W statystykach policyjnych w 1996

roku zarejestrowano 9 417 osób pokrzywdzonych, które nie ukończyły jeszcze osiemnastego roku życia. W 1997 roku było ich 11 151, co stanowi (wzrost o) 18,4% [A. Tyburska 1999].

Zjawisko włóczęgostwa rozszerza się w warunkach społecznej dezorganizacji, chaosu edukacyjnego i ekonomicznego oraz dewaluacji społecznie uznawanych wartości [L. Pytka, T. Zacharuk 1995]. Jest ono niezwykle niebezpieczne dla rozwoju i przyszłości dzieci i młodzieży uchylającej się od obowiązków szkolnych, co w takiej sytuacji społecznej jest naturalne i nie jest zawinione wyłącznie przez rodzinę i szkołę. „Odpowiedzialność ponosi przede wszystkim układ stosunków wytworzony w państwie – a konkretnie spatologizowanie się władz lokalnych i centralnych – dających przykłady właśnie «pasożytniczego» funkcjonowania wobec społeczeństwa. System edukacyjny wielokrotnie reformowany, nasycenie rynku stanowiskami pracy źle płatnymi, dewaluacja wykształcenia, niemożność znalezienia miejsca pracy (...) globalny brak perspektyw na tzw. «stabilizację» (praca, mieszkanie, rodzina) współczesnej młodzieży powoduje jej zwrot ku innemu stylowi życia – wolnemu od niewolniczych w jej przekonaniu obowiązków” [Ibidem, s. 30].

Zarówno przestępcze, jak i obyczajowe wykolejanie się jest procesem bardzo skomplikowanym, wymagającym w każdym przypadku wnikliwej analizy indywidualnych przyczyn jego zaistnienia. Najpierw dysfunkcyjność rodziny, a potem szkoły powodują niewrażliwość dziecka na wszelkie represyjne oddziaływania dyscyplinujące, których rezultatem jest „odwrotny do intencji (wynika to z samej istoty kary, która nie prowadzi do uczenia się nowych, konstruktywnych reakcji, gdyż pozbawiona jest elementów wzmacniania pozytywnego), czyli następuje wzmocnienie reakcji destruktywnych. Równocześnie, reakcjom tym towarzyszy tworzenie się negatywnego poznawczego obrazu rodziców jako osób karzących, «odpowiedzialnych» za ogólnie niekorzystną sytuację” [B. Urban 2000 s. 38]. Silnie odczuwane wówczas potrzeby: bezpieczeństwa, miłości i akceptacji, kierowane są na środowiska pozarodzinne i pozaszkolne, tj. destruktywne grupy rówieśnicze, dające poczucie ich zaspokojenia. Konformistyczne zachowania wobec norm grupy, wzmacniane są za pomocą modelowania wzorów proponowanych przez mass media, stopniowo kanalizują zaspokajanie potrzeb drogą społecznie nieakceptowaną. Model takich relacji przedstawia rycina 7.



Ryc. 7. Model dysfunkcji rodziny i szkoły wobec dziecka

Poprzez nieadekwatne do potrzeb psychicznych dziecka postępowanie rodziny i szkoły, środowiska te odtrącają dziecko, stają się miejscami nieprzyjemnymi, czasem – wręcz niebezpiecznymi. Aktywność dziecka motywowana jest wówczas wpływem destruktywnej grupy rówieśniczej, wzmacnianym wzorami zachowania czerpanymi ze środków masowej komunikacji.

Procesowi desocjalizacji dzieci i młodzieży towarzyszy stopniowa, utrwalająca się **deformacja** osobowości. Psycholodzy badający to zjawisko rozpatrują je wielostronnie i szczegółowo, najczęściej za pomocą longitudinalnych badań katamnesticznych historii życia dorosłych przestępców. Wielu z nich w interpretacji zachowań przestępczych prezentuje podejście psychoanalityczne, akcentując zaburzenia w zakresie funkcjonowania sfer id, ego i superego. Konflikt pomiędzy strukturami osobowości jest przyczyną nieuświadomionych napięć psychicznych – przykrości, lęku i niepokoju, podniecenia bądź apatii. „Utrzymujący się stan napięcia powoduje narastanie izolacji w stosunku do społecznego otoczenia, poczucie zagrożenia i niedowartościowania, wycofywanie się, może prowadzić do wystąpienia nerwic” [J. Florczykiewicz 2000].

Zgodnie z założeniami psychoanalizy, źródeł wykolejenia należy szukać w dominującej w osobowości jednostki funkcji id sterowanej zasadą przyjemności, która stymuluje zachowania zmierzające do możliwie szybkiego uzyskania gratyfikacji emocjonalnych – najczęściej drogą przestępczą. Także dysproporcje w rozwoju struktur ego i superego doprowadzają do powstania antyspołecznego charakteru.

Psycholog brytyjski K. Money-Kyrle, w oparciu o psychoanalityczną strukturę osobowości opracował typologię zachowań (typów stylu przystosowania), które uzależnione są od funkcjonowania superego, odpowiedzialnego za istnienie **sumienia i poczucia winy** [K. Pospiszyl 1998]. Stwierdził on, iż w zależności od poziomu rozwoju tej sfery osobowości, poczucie winy ma u różnych ludzi różny stopień nasilenia i przejawia się w różnych postaciach. Wyróżnił zatem następujące typy zaburzeń superego i odpowiadające im poczucie winy:

1) **niedorozwój superego** – powoduje brak poczucia winy, w związku z czym jednostka nie przestrzega żadnych norm społecznych ani moralnych (typ hypomaniacznego). „Hypomanik (...) jest niepodatny na terapię psychoanalityczną ze względu na brak jakichkolwiek układów odniesienia w zakresie tzw. uczuciowości wyższej” [T. Rymarz 2000, s. 76]. Charakterystyka taka sugeruje nieprawidłową osobowość typu psychopatycznego, wykluczającą zmianę zachowania pod wpływem oddziaływań wychowawczych;

2) **silnie rozwinięte superego** – silne poczucie winy, które wymusza umniejszanie jej poprzez przypisanie winy innym (typ hypoparanoidalny), eksternalizacja pozwalająca na redukcję własnego poczucia winy. Jednostki takie przejawiają silną agresję werbalną. Im bardziej czują się winne, tym surowiej oceniają postępowanie innych ludzi;

3) **silnie rozwinięte superego kierowane ku sobie, do „wewnątrz”**, z bardzo silnym poczuciem winy, (typ autorytarny).

Autor typologii jednoznacznie wskazuje na egzogenną etiologię tych zaburzeń, mianowicie na niewłaściwe postawy rodzicielskie szczególnie ojców. „Rodzic niekonsekwentny w zakresie nagradzania dobrego i karania złego postępowania, a ponadto nie reprezentujący wysokich wartości moralnych powoduje powstawanie u swojego dziecka postawy hypomaniacznego, natomiast rodzic zbyt łagodny i rozpieszczający dziecko przyczynia się do powstania postawy hypoparanoidalnej” [Ibidem].

Także sfera **ego** ma związek z zachowaniem przestępczym. Zjawisko to przedstawili w typologii „**ego przestępczego**” istniejącego u dzieci wykolejonych F. Redl i D. Wineman [za: K. Pospiszyl 1998].

Pierwszy typ charakteryzuje się brakiem wykształconego **superego**, przy rozwiniętym **id i ego**. „W takim wypadku dziecko przestępcze łatwo pojmie np. fakt, że nie należy kraść, gdyż ponosi się za to karę, ale nie zrozumie tego, że nie wolno kraść nawet wtedy, gdy nie grozi za to żadna

kara (np. bo nikt nie widzi – przyp. A. P.)”; [K. Pospiszyl 1998, s. 35]. W przypadku całkowitego braku poczucia winy (upośledzenia moralnego), mamy do czynienia z typem hypomaniacznym.

Typ drugi obejmuje nieletnich o słabo rozwiniętym **ego**, natomiast silnie rozbudowanym **id i superego**. Dziecko takie działa pod wpływem chwilowych impulsów, ale po zachowaniu przestępczym ma poczucie winy, które prowadzi do depresyjnego przygnębienia i zaniżonej samooceny. Taki stan psychiczny charakteryzuje osobowość neurotyczną, typu autorytarnego.

Trzeci typ **ego przestępczego** odnosi się do większości badanych przez autorów typologii przypadków. Charakteryzuje się silnie rozbudowanym ego, ale – ukierunkowanym na czyny przestępcze, co w rezultacie kształtuje osobowość paranoidalną, ponieważ „cała energia ego u takich dzieci nastawiona jest na to, by uchronić się od poczucia winy po czynie niezgodnym z oceną rozwiniętego superego” [Ibidem]. Psychologowie określają takie postępowanie terminem **usprawiedliwienie** i przypisują mu główną rolę w zachowaniach przestępczych. Definiują je jako „środki lingwistyczne, których stosowanie powoduje chwilowe osłabienie wpływu zinternalizowanych norm na zachowanie człowieka” [P. Piotrowski 2001, s. 125].

Usprawiedliwienia skutecznie neutralizują zachowania dewiacyjne poprzez angażowanie się w działalność przestępczą bez zmiany „obrazu siebie” jako konformistycznego członka społeczeństwa, akceptującego ogólnie uznawane normy społeczne. Autorzy koncepcji usprawiedliwiania zachowań przestępczych D. Matza i G. M. Sykes [P. Piotrowski 2001] wyróżnili pięć technik neutralizacji:

- 1) zaprzeczenie odpowiedzialności, negowanie związku z czynem przestępczym,
- 2) zaprzeczenie spowodowania krzywdy będącej następstwem czynu,
- 3) zaprzeczenie istnienia ofiary przestępstwa, uznając je za akt kary, zemsty lub rewanzu,
- 4) „potępienie potępiających” – przenoszenie uwagi z własnego postępowania na zachowania i motywy ludzi potępiających czyn przestępczy,
- 5) odwoływanie się do racji wyższych, neutralizując wymagania normatywne poprzez uznanie zachowania przestępczego jako konfliktu pomiędzy konkurencyjnymi normami.

Stosowanie tych technik dowodzi, iż nieletni znają normy prawne i moralne, ale ich nie przestrzegają, stąd też usprawiedliwiają się obwiniając innych. „Zgodnie z przekonaniem nieletnich przestępców «wszyscy kradną», «wszyscy mają coś na sumieniu», «policja popełnia błędy». Takie widzenie rzeczywistości powoduje, że bez dysonansu moralnego dokonują czynów przestępczych. Jednocześnie dzięki takim zabiegom zachowują pozytywne mniemanie o sobie, uważając się nie za przestępcę, lecz za jednostkę skrzywdzoną przez system prawny” [W. Waśkiewicz 2002]. Usprawiedliwienie jest zatem ucieczką od odpowiedzialności. Zjawisko to jest skutkiem braku poczucia kontroli wewnętrznej. Nasilone poczucie kontroli zewnętrznej powoduje przypisywanie odpowiedzialności za czyn karalny okolicznościom, bądź innym ludziom [R. Drwal 1981].

Zjawisko neutralizacji psychologowie wyjaśniają przy pomocy teorii dysonansu poznawczego, pojawiającego się w sytuacji zagrożenia pozytywnego obrazu siebie – w zależności od sytuacji, nieletni stosują różne techniki jego redukcji.

Podobnie w przypadku dysonansu powstałego pod wpływem przewidywań ujemnych reakcji otoczenia na zachowania przestępcze – usprawiedliwieniem może być „twierdzenie przestępcy, iż nie ponosi odpowiedzialności za swoje zachowanie, lub – wywód, że w zasadzie czyn nie był wykroczeniem przeciwko normie, ponieważ nikt nie poniósł szkody” [W. Waśkiewicz 2002]. Usprawiedliwieniem jest także działanie w grupie, ponieważ posiadanie kolegów którzy postępują tak samo ułatwia pozbywanie się poczucia winy.

Usprawiedliwienie jako sposób neutralizacji zachowań przestępczych można także rozpatrywać w kategoriach mechanizmów obronnych, jako mechanizm racjonalizacji, służący „redukcji dysonansu moralnego u jednostek, które naruszają akceptowaną przez siebie normę. Racjonalizując swoją sytuację jednostka usiłuje uporać się z negatywnymi emocjami (poczuciem winy, wstydu), które towarzyszą jej po dokonaniu czynu. Jest to rodzaj psychicznej samoobrony, mający na celu utrzymanie pozytywnego obrazu własnej osoby. Brak poczucia winy, negatywnej oceny czynu i adekwatnej reakcji emocjonalnej lub niemożność uznania własnej odpowiedzialności wynika głównie z niewykształconej uczuciowości wyższej, niskiej wrażliwości moralnej oraz niskiego poziomu wiedzy. (...) Najczęściej obserwowanymi przyczynami braku poczucia

winy u sprawców są: motyw podjętego czynu (chęć zemsty) oraz element przeniesienia odpowiedzialności za popełniony czyn na ofiarę” [A. Tyburska 1999].

Wysoki poziom samooceny także może mieć charakter obronny, szczególnie wówczas, kiedy pojawia się on na tle „krystalizacji negatywnej tożsamości, to znaczy identyfikacji z wzorem osobowym nieaprobowanym przez społeczeństwo” [T. Rymarz 2000, s. 79; także R. Drwal 1981]. Źródłem negatywnej tożsamości są nadmierne wymagania rodziców i wychowawców – nieadekwatne do możliwości dziecka.

Badania samooceny nieletnich przestępców ujawniają, że pozytywne postrzeganie siebie „zapobiega wewnętrznym konfliktom, poczuciu dysharmonii pomiędzy tym w co wierzą a tym, co chcą robić. (...) Nieletni mają wysoki poziom zadowolenia z tego co robią i kim są, ponieważ posiadają takie umiejętności i zdolności, jakimi nie mogą się «pochwalić» zwykli ludzie. (...) Akceptują swoją drogę przestępczą i wręcz uważają swoje umiejętności za dar otrzymany od losu. W ich przekonaniu, kto nie charakteryzuje się takimi umiejętnościami, jest słabeuszem godnym pogardy” [W. Waśkiewicz 2002]. Dużym uznaniem cieszy się „siła, brutalność, spryt, zręczność (szczególnie u złodziei), pomyślność, szybkość, umiejętność grypsowania oraz lawirowania – unikania kary. (...) Preferowane przez zdemoralizowanych nieletnich wartości mają zdecydowanie charakter egocentryczny” [A. Tyburska 1999].

Z badań empirycznych, których wyniki prezentuje J. B. Hałaj [2000, s. 87] wynika, iż „w wypowiedziach nieletnich wyrażana jest dezaprobatą dla takich cech, jak podatność na presję opinii, uniżony stosunek do pełniących eksponowane społecznie funkcje. Uwidacznia się u nich chęć podkreślenia swojej wyższości. Szansę specyficznej atrakcyjności młodzi przestępcy widzą w wykreowaniu siebie poprzez dobrze zorganizowany napad, rozbój czy zabójstwo”.

Badania psychologiczne dzieci i młodzieży wykolejonej przestępczo dokonywane są zazwyczaj na próbach nieletnich i młodocianych przestępców umieszczonych w zakładach izolacyjnych i porównywane z wynikami uzyskiwanymi poprzez badanie ich rówieśników będących uczniami szkół – głównie zawodowych. Młodzież przestępcza uzyskuje w nich bardzo znamienne wyższe wskaźniki pomiaru takich cech, jak: „tendencje aspołeczne i amoralne, skłonność do podejrzliwości i przewrażliwienia w stosunkach interpersonalnych, skłonność do przeży-

wania lęków i natrętnych myśli, pobudzenia emocjonalnego i ruchowego, labilność nastrojów i niestałość myśli, skłonność do niekorzystnego przedstawiania swojej osoby, tendencje do niezadowolenia z siebie, żalenia się w celu zwrócenia uwagi otoczenia, tendencje do wycofywania się w świat marzeń na jawie i antyspołecznych fantazji, stereotypii myśli i ruchów” [J. Szałański 2001, s. 175].

Podobnie opisują cechy osobowości nieletnich Cz. Czapów i S. Jedlewski [1971], zwracając szczególną uwagę na wysoki poziom lęku. Wielu psychologów ocenia lęk „jako źródło wszelkich odchyłeń od normy. Lęk dezaprobaty, izolacji i separacji staje się podstawą tłumienia tendencji niezdolności do samoafirmacji, przyczyną ucieczki i irracjonalnych kompromisów, życia w świecie iluzji, utraty autentyczności osobowej, autonomii i indywidualności” [M. Chłopkiewicz 1980, s. 296].

Z wysokim poziomem lęku i poczuciem zagrożenia odczuwanym przez nieletnich i młodocianych przestępców wiąże się niski poziom poczucia koherencji – jest ono odwrotnie proporcjonalne do poziomu wykojenia przestępczego [J. Szałański 1996].

Zagłuszaniu lęku służą mechanizmy obronne dodające odwagi i pewności siebie, np. mechanizm zaprzeczenia, nazywany też mechanizmem gwizdania w ciemności, pozwalający na przekonywanie siebie i innych, że żadne zagrożenie nie istnieje, a także – picie alkoholu i narkotyzowanie się [Cz. Czapów, S. Jedlewski 1971].

Wielu badaczy osobowości młodzieży przestępczej wskazuje na wyraźne jej zubożenie w zakresie procesów instrumentalnych i nadmierną emocjonalność, wadliwą samokontrolę poznawczą i emocjonalną, brak równowagi pomiędzy poszczególnymi typami emocji – przewaga reakcji natychmiastowych, reaktywnych nad procesami rozwiązywania problemów oraz niski poziom empatii.

„Charakterystyczne dla większości przestępców, jak to wynika z wielu badań cechy psychiczne: ubogie życie wewnętrzne, impulsywne, powstające bez zastanowienia reakcje emocjonalne na bodźce otoczenia, a tym samym niestabilność emocjonalna, dezorganizacja wewnętrzna, lekkomyślność, nieobliczalność. Dzieje się często tak, że nie pojedyncze czynniki decydują o niedostosowaniu poszczególnych jednostek, ale ich kumulacja. Trudno jest ustalić, która przyczyna była pierwotna, a która odegrała wtórną rolę, ponieważ zachodzi pomiędzy nimi

zjawisko «sprzężenia zwrotnego». Rozważania te odnoszą się również do grupy czynników biopsychicznych (genetycznych, wrodzonych i nabytych uszkodzeń układu nerwowego, właściwości systemu nerwowego, zaburzeń osobowości” [J. Żebrowski 2000, s. 74].

Młodzież wykojejoną ujawnia także zubożenie w zakresie internalizacji norm moralnych i wartości, niski poziom antycypacji następstw zachowań oraz wrogi, nieprzyjazny obraz otaczającej rzeczywistości. Przeżywa stałe, intensywne poczucie zagrożenia i krzywdy, a także wysoki poziom koncentracji na własnych dążeniach i pragnieniach, w związku z czym często prezentuje postawy roszczeniowe [Cz. Czapów, S. Jedlewski 1971; E. Potempska 1999; A. Tyburska 1999; J. Żebrowski 2000].

Z badań wynika także, iż zachowania przestępcze są wyrazem konfliktów wewnętrznych i służą rozładowaniu napięcia związanego z niemożnością zaspokojenia potrzeby emocjonalnej zależności, uznania i aprobaty społecznej [por. B. Urban 2000]. Szczególnie potrzeba zależności emocjonalnej generuje zachowania paradoksalne, przeciwstawne: z jednej strony jednostka czyni próby zaspokojenia jej poprzez zachowania zwracające uwagę na siebie, z drugiej – zachowuje się agresywnie, broniąc się przed ewentualnym odrzuceniem [A. Bandura, R. H. Walters 1968].

„Istnieje wiele danych, które wykazują, iż przestępcza aktywność młodzieży wiąże się ze specyficznym stanem mechanizmów kontroli wewnętrznej, a te z kolei są efektem określonych stanów integracji zarówno w sferze procesów orientacyjno-intelektualnych i wykonawczych, jak i emocjonalnych i motywacyjnych” [Cz. Czapów, S. Jedlewski 1971, s. 79]. Z badań także wynika, iż tempo rozwoju wykojenia przestępczego jest dość szybkie i wcześniej osiąga pułap, który u mężczyzn przypada na 24 rok życia, po czym następuje spadek, u kobiet natomiast przypada na przedział wieku 21–25 lat, ale trwa do 50 roku życia [Cz. Czapów, S. Jedlewski 1971].

Literatura

- Bailey S., *Nieletni używający przemocy. Profilaktyka i terapia*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 1997 nr 3.
- Balińska K., *Wpływ środowiska rodzinnego na przestępczość nieletnich*, Katowice 1986.
- Bandura A., Walters R. H., *Agresja w okresie dorastania. Wpływ praktyk wychowawczych i stosunków rodzinnych*, Warszawa 1968.
- Bleszyński J., Damrat J., Parol R., *Analiza preferowanych postaw rodzicielskich w odczuciach młodocianych przestępców*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 1999, nr 3.
- Borowski P., *Postawy wychowawcze rodziców a agresywność dzieci*, [w:] *Z badań nad postawami rodzicielskimi*, pod red. K. Pospiszyla, Lublin 1988.
- Bykowska B., *Zjawisko spożywania alkoholu przez młodzież i sposoby przeciwdziałania w świetle badań przeprowadzonych wśród młodzieży gdańskich szkół ponadpodstawowych w 1998 roku*, [w:] *Psychospołeczne uwarunkowania zjawisk dewiacyjnych wśród młodzieży w okresie transformacji w Polsce*, pod red. H. Machela i K. Wszeborowskiego, Gdańsk 1999.
- Cekiera Cz. M., *Relatywizm norm moralno-społecznych a rozwój patologii społecznej wśród młodzieży*, [w:] *Psychospołeczne uwarunkowania zjawisk dewiacyjnych wśród młodzieży w okresie transformacji ustrojowej w Polsce*, pod red. H. Machela i K. Wszeborowskiego, Gdańsk 1999.
- Cekiera Cz., *Toksykomania. Narkomania – lekomania – alkoholizm – nikotynizm*, Warszawa 1986.
- Chłopkiewicz M., *Osobowość dzieci i młodzieży. Rozwój i patologia*, Warszawa 1980.
- Chymuk M., *Przestępczość i patologie społeczne wśród młodzieży*, [w:] *Agresja i przemoc we współczesnym świecie*, t.I, pod red. J. Kuźmy i Z. Szaroty, Kraków 1998.
- Cudak H., *Funkcjonowanie rodziny a nieprzystosowanie społeczne dzieci i młodzieży*, Kielce 1998.
- Czajkowska I., *Film, rodzina, alkoholizm, narkomania a rozwój zachowań przestępczych*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 1999, nr 4.
- Czapów Cz., *Młodzież a przestępstwo. Zarys resocjalizacji metodą indywidualnych przypadków*, cz. 1, Warszawa 1962.
- Czapów Cz., S. Jedlewski., *Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa 1971.
- Drwal R., *Osobowość wychowanków zakładu poprawczego*, Wrocław 1981.
- Dziekańska-Stąskiewicz I., Strzałkowski A., *Samobójstwa nieletnich i młodocianych: rozmiary, uwarunkowania, profilaktyka*, Warszawa 1989.
- Fatyga B., Sierosławski J., Zieliński A., Zieliński P., *Alkohol a młode pokolenie Polaków połowy lat dziewięćdziesiątych*, Warszawa 1999.
- Florczykiewicz J., *Arteterapia jako metoda wspomagająca socjalizację i resocjalizację*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 2000, nr 1.
- Frączek A., *Agresja i przemoc wśród dzieci i młodzieży jako zjawisko społeczne*, [w:] *Agresja wśród dzieci i młodzieży. Perspektywa psychoedukacyjna*, pod red. A. Frączka i I. Pufal-Struzik, Kielce 1996.
- Hałaj J. B., *Przestępczość nieletnich w okresie transformacji*, [w:] *Aktualne problemy pedagogiki resocjalizacyjnej i patologii społecznej*, pod red. F. Kozaczka i M. Radochońskiego, Rzeszów 2000.
- Han-Ilgiewicz N., *Dziecko w konflikcie z rodziną*, Warszawa 1971.
- Hołyst B., *Kryminologiczne i wiktymologiczne aspekty przestępczości nieletnich*, [w:] *Zjawiska patologii społecznej i zachowań dewiacyjnych młodzieży. Współczesne uwarunkowania i interpretacje zagrożeń*, pod red. J. Żebrowskiego, Gdańsk 2001.
- Hołyst B., *Narkomania a przestępczość*, Warszawa 1993.
- Itendo A., *Profilaktyka w szkole jako forma minimalizowania zagrożeń uzależnieniem*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 2002, nr 1.
- Izdebska J., *Rodzina, dziecko, telewizja*, Białystok 2001.
- Jabłoński R., *Szkoła a zachowania samobójcze młodzieży*, [w:] *Zjawiska patologii społecznej i zachowań dewiacyjnych młodzieży. Współczesne uwarunkowania i interpretacje zagrożeń*, pod red. J. Żebrowskiego, Gdańsk 2001.
- Jarosz M., *Samobójstwa*, Warszawa 1997.
- Jasińska M., *Proces społecznego wykołajenia młodocianych dziewcząt*, Warszawa 1967.
- Jędrzejewski M., *Młodzież a subkultury*, Warszawa 1999.
- Jordan M., *Rodzinne bariery socjalizacji nieletnich*, Kraków 2003.
- Kmiecik-Baran K., *Młodzież i przemoc. Mechanizmy socjologiczno-psychologiczne*, Warszawa 2000.
- Kmiecik-Baran K., *Przynależność do grup nieformalnych wśród młodzieży a poczucie alienacji*, [w:] *Podkultury młodzieżowe w środowisku szkolnym i pozaszkolnym*, pod red. S. Kawuli i H. Machela, Gdańsk – Toruń 1995.
- Knapik A., *Zjawisko prostytucji nieletnich dziewcząt jako wskaźnik bezradności współczesnego wychowania*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 2002, nr 3.
- Kobłewska J., *Szkoła i środki masowego oddziaływania*, Warszawa 1967.
- Kobylińska-Szkatuła J., *Problem przestępczości nieletnich w Suwalskiem*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2002, nr 3.
- Kołąkowska-Przełomiec H., *Społeczne uwarunkowania alkoholizowania się nieletnich*, Wrocław 1979.
- Kosewska A., Kosewski M., *Osobowościowe czynniki zachowań dewiacyjnych*, „Dojrzwianie” przestępcze i jego terapeutyka, [w:] *Zagadnienia patologii społecznej*, pod red. A. Podgóreckiego, Warszawa 1976.
- Kosmalka B., *Agresja i przemoc w telewizji*, [w:] *Zjawiska patologii społecznej i zachowań dewiacyjnych młodzieży. Współczesne uwarunkowania i interpretacje zagrożeń*, pod red. J. Żebrowskiego, Gdańsk 2001.

Kowalczyk-Jamnicka M., *Wykolejenie obyczajowo – przestępcze nieletnich dziewcząt w świetle czynników osobowościowych i środowiskowych*, [w:] *Dewiacje wśród młodzieży. Uwarunkowania i profilaktyka*, B. Urban (red.), Kraków 2001.

Kowalska-Ehrlich B., *Młodzież przed sądem*, [w:] *Dewiacje wśród młodzieży. Uwarunkowania i profilaktyka*, B. Urban (red.), Kraków 2001.

Kubacka-Jasiecka D., *Adaptacyjno-obronne mechanizmy i funkcje młodzieżowych zachowań agresywnych*, [w:] *Agresja wśród dzieci i młodzieży. Perspektywa psychoedukacyjna*, pod red. A. Frączka i I. Pufal-Struzik, Kielce 1996.

Kubajewska M., *Profilaktyczna działalność policji na rzecz nieletnich*, [w:] *Dzieci ulicy*, pod red. G. Olszewskiej-Baka, Białystok 2000.

Kurzępa J., *Młodzież pogranicza – „świnki” czyli o prostytucji nieletnich*, Kraków 2001.

Kuźma J., *Agresja i przemoc wśród młodzieży. Hipotetyczne przyczyny – skala zagrożeń, możliwości przeciwdziałania*, [w:] *Agresja i przemoc we współczesnym świecie*, t. 1, pod red. J. Kuźmy i Z. Szaroty, Kraków 1998.

Laskowski A., Rejzer A., Tokarczyk E., *Demoralizacja i przestępczość dzieci i młodzieży. Atlas*, Warszawa 1996.

Lepalczyk I., *Wykolejenia dzieci i dorosłych w małym mieście. Wybrane zagadnienia pedagogiczno-społeczne*, Wrocław 1972.

Lipiński S., *Uwarunkowania postaw moralnych u chłopców społecznie niedostosowanych*, „Opieka-Wychowanie-Terapia” 1994, nr 2.

Lipkowski O., *Resocjalizacja*, Warszawa 1976.

Malicka H., *Zjawisko samobójstwa w świetle badań empirycznych i statystyk*, [w:] *Problemy współczesnej patologii społecznej*, pod red. B. Urbana, Kraków 1998.

Marczak H., *Narkomania. Przykłady profilaktyki i metod resocjalizacji*, [w:] *Podkultury młodzieżowe w środowisku szkolnym i pozaszkolnym*, pod red. S. Kawuli i H. Machela, Gdańsk – Toruń 1995.

Markocki Z., *Wpływ sytuacji rodzinnej na przestępczość nieletnich*, [w:] *Przemoc dzieci i młodzieży w perspektywie polskiej transformacji ustrojowej*, pod red. J. Papieża i A. Płukisa, Toruń 2000.

Marzec-Holka K., *Nieletni przestępcy czynów karalnych przeciwko życiu i zdrowiu. Resocjalizacja czy fikcja*, [w:] *Psychospołeczne uwarunkowania zjawisk dewiacyjnych wśród młodzieży w okresie transformacji ustrojowej w Polsce*, pod red. H. Machela i K. Wszeborowskiego, Gdańsk 1999.

Miłkowska-Olejniczak G., *O społecznym rodowodzie zachowań agresywnych dzieci i młodzieży*, [w:] *Dzieci i młodzież wobec zagrożeń dzisiejszego świata*, pod red. M. Dudzikowej i T. Borkowskiej, Poznań 1999.

Młodzież Białegostoku wobec uzależnień i przemocy, pod red. A. Sadowskiego, Białystok 2003.

Moczydłowska J., *Prostytucja a alkoholizm*, „Problemy alkoholizmu” 1993, nr 6.

Moczydłowska J., *Prostytucja nieletnich dziewcząt*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1994, nr 10.

Moczydłowska J., *Wpływ subkultur młodzieżowych na prostytuowanie się nieletnich dziewcząt*, „Problemy Alkoholizmu” 1995, nr 10.

Moneta Malewska M., *Narkotyki w szkole i w domu: zagrożenie*, Warszawa 2000.

Mościcka L., *Przestępczość nieletnich: podłoże, geneza, motywy*, Wrocław 1970.

Mościskier A., Szelhaus S., *Przestępczość młodzieży*, [w:] *Zagadnienia patologii społecznej*, pod red. A. Podgóreckiego, Warszawa 1976.

Namowicz H., *Losy życiowe nieletnich przestępców*, Warszawa 1968.

Okrasa M., *Przyczyny alkoholizowania się młodzieży mieszkającej w internacie – w świetle jej wypowiedzi*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 2002, nr 1.

Ostrihańska Z., *Losy uczniów nieprzystosowanych społecznie*, Lublin 1997.

Pastwa-Wojciechowska B., *Psychospołeczne uwarunkowania zachowań agresywnych ze szczególnym uwzględnieniem mechanizmów wiązania się z grupami negatywnego odniesienia*, [w:] *Zjawiska patologii społecznej i zachowań dewiacyjnych młodzieży. Współczesne uwarunkowania i interpretacje zagrożeń*, pod red. J. Żebrowskiego, Gdańsk 2001.

Pawelczyńska A., *Przestępczość grup nieletnich*, Warszawa 1964.

Pielka H., *Alkoholizacja dzieci jako przejaw zagrożeń w nowej rzeczywistości kraju*, [w:] *Zjawiska patologii społecznej i zachowań dewiacyjnych młodzieży. Współczesne uwarunkowania i interpretacje zagrożeń*, pod red. J. Żebrowskiego, Gdańsk 2001.

Pietrzak H., *Socjalizacyjne źródła agresji interpersonalnej*, [w:] *Aktualne problemy pedagogiki resocjalizacyjnej i patologii społecznej*, pod red. F. Kozaczuka i M. Radochońskiego, Rzeszów 2000.

Pilch T., *Środowisko lokalne – struktura, funkcje, przemiany*, [w:] *Pedagogika społeczna*, pod red. T. Pilcha i I. Lepalczyk, Warszawa 1995.

Piotrowski P., *Usprawiedliwienia zachowań przestępczych – mechanizmy, funkcje i rola w genezie dewiacji*, [w:] *Profilaktyka i resocjalizacja młodzieży*, pod red. F. Kozaczuka i B. Urbana, Rzeszów 2001.

Pospiszył K., *Psychologiczna analiza wadliwych postaw społecznych młodzieży*, Warszawa 1973.

Potempska E., *Przedmiot, zakres i cele diagnozy w resocjalizacji nieletnich*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 1999, nr 2.

Pufal-Struzik I., *Konflikty i agresja w kontaktach interpersonalnych nauczycieli i uczniów*, [w:] *Agresja wśród dzieci i młodzieży*, pod red. A. Frączka i I. Pufal-Struzik, Kielce 1996.

Pytka L., *Niewydarzeni, sfrustrowani, agresywni...*, [w:] *Przemoc dzieci i młodzieży*, pod red. J. Papieża i A. Płukisa, Toruń 2000.

Pytka L., Zacharuk T., *Zaburzenia przystosowania społecznego dzieci i młodzieży. Aspekty diagnostyczne i terapeutyczne*, Siedlce 1995.

Raport o sytuacji polskich rodzin, Warszawa 1998.

Rode D., *Społeczne psychologiczne determinanty przestępczych zachowań agresywnych młodzieży*, [w:] *Przemoc dzieci i młodzieży w perspektywie polskiej transformacji ustrojowej*, pod red. J. Papieża i A. Płukisa, Toruń 2000.

Rymarz T., *Psychoanalityczna koncepcja genezy i rozwoju zachowań antyspołecznych dzieci i młodzieży*, [w:] *Aktualne problemy pedagogiki resocjalizacyjnej i patologii społecznej*, pod red. F. Kozaczuka i M. Radochońskiego, Rzeszów 2000.

Schneider M., *Pracownik socjalny a zjawisko narkomanii wśród młodzieży*, [w:] *Zjawiska patologii społecznej i zachowań dewiacyjnych młodzieży*, pod red. J. Żebrowskiego, Gdańsk 2001.

Spionek H., *Psychologiczna analiza procesu społecznego wykołajania się dziecka*, [w:] *Materiały do nauczania psychologii*, pod red. L. Wołoszynowej, seria IV, t. 1, *Psychologia kliniczna i psychopedagogika specjalna*, Warszawa 1968.

Spionek H., *Trudności wychowawcze i przestępczość nieletnich (analiza psychologiczna)*, Wrocław 1985.

Stankowski A., *Narkomania – narkotyki – narkomani: wybrane zagadnienia*, Katowice 1988.

Stelmach J., *Rodzinne uwarunkowania przestępczości nieletnich – analiza wyników badań*, [w:] *Społeczne konteksty zaburzeń w zachowaniu*, pod red. B. Urbana, Kraków 2001.

Szalański J., *Osobowość wychowanków zakładów poprawczych i młodzieżowych ośrodków wychowawczych*, [w:] *Profilaktyka i resocjalizacja młodzieży*, pod red. F.Kozaczuka i B. Urbana, Rzeszów 2001.

Szalański J., *Poczucie koherencji a funkcjonowanie społeczne w okresie dorastania i młodości*, [w:] *„Roczniki pedagogiki specjalnej”*, pod red. J. Pańczyka, t. 7, Warszawa 1996.

Szczepański M., S., *Polska młodzież: między normą a patologią społeczną. Próba socjologicznego portretu zjawisk patologicznych*, [w:] *Psychospołeczne uwarunkowania zjawisk dewiacyjnych wśród młodzieży w okresie transformacji ustrojowej w Polsce*, pod red. H. Machela i K. Wszeborowskiego, Gdańsk 1999.

Szczepański M. S., *Polska młodzież: między normą a patologią społeczną*, [w:] *Psychopatologia i psychoprofilaktyka*, A. Magasiński i B. Zajęcka (red.), Kraków 2000.

Tatarowicz J., *Początek drogi alkoholowej w wieku szkolnym*, „Nowa Szkoła” 1996, nr 4 i 5.

Tobis T., *Postawy młodzieży wobec papierosów i alkoholu w świetle badań na przykładzie Tczewa*, [w:] *Psychospołeczne uwarunkowania zjawisk dewiacyjnych wśród młodzieży w okresie transformacji ustrojowej w Polsce*, pod red. H. Machela i K. Wszeborowskiego, Gdańsk 1999.

Tyburska A., *Nieletni sprawcy czynów karalnych*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1999.

Urban B., *Przestępczość młodzieży polskiej u schyłku XX wieku*, [w:] *Problemy współczesnej patologii społecznej*, pod red. B. Urbana, Kraków 1998.

Urban B., *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*, Kraków 2000.

Urban B., *Zachowania dewiacyjne młodzieży*, Kraków 1995.

Waśkowicz W., *Samoocena młodzieży nieprzystosowanej społecznie w schronisku dla nieletnich*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 2002, nr 3.

Wawrzek-Chodaczek M., *Czy programy telewizyjne i filmy video są źródłem agresji u dzieci?* [w:] *Agresja wśród dzieci i młodzieży: perspektywa psychoedukacyjna*, pod red. A. Frączka i I. Pufal-Struzik, Kielce 1996.

Wencel J., *Trzynastoletni przestępcy*, „Problemy Alkoholizmu” 1997, nr 8–9.

Wójcik D., *Sytuacja dzieci przestępczych w ich środowisku rodzinnym*, [w:] *Materiały do nauczania psychologii*, pod red. L. Wołoszynowej, seria IV, t. 1, *Psychologia kliniczna i psychopedagogika specjalna*, Warszawa 1968.

Wójcik D., *Teorie przyczyn przestępczości*, [w:] *Materiały do nauczania psychologii*, pod red. L. Wołoszynowej, seria IV, t. 1, *Psychologia kliniczna i psychopedagogika specjalna*, Warszawa 1968.

Wójcik D., *Środowisko rodzinne a poziom agresywności młodzieży przestępczej i nieprzestępczej*, Wrocław 1977.

Wróblewska T., *System wartości a nieprzystosowanie społeczne młodzieży*, [w:] *Zjawiska patologii społecznej i zachowań dewiacyjnych. Współczesne uwarunkowania i interpretacje*, pod red. J. Żebrowskiego, Gdańsk 2001.

Załęcki J., *Postawy młodzieży wobec narkotyków i ich społeczne determinanty (sprawozdanie z badań przeprowadzonych na terenie Tczewa)*, [w:] *Psychospołeczne uwarunkowania zjawisk dewiacyjnych wśród młodzieży w okresie transformacji ustrojowej w Polsce*, pod red. H. Machela i K. Wszeborowskiego, Gdańsk 1999.

Zińczuk M., *Akceptacja normy „trzeźwość” wyzwaniem dla wychowania*, [w:] *Edukacyjne problemy czasu globalizacji w dialogu i perspektywie*, pod red. A. Karpińskiej, Białystok 2003.

Żabczyńska E., *Przestępczość dzieci a szkoła i dom*, Warszawa 1974.

Żabczyńska E., *Przestępczość dzieci: etiologia i rozwój*, Warszawa 1988.

Żebrowska D., *Wpływ stygmatyzacji na niedostosowanie społeczne dzieci i młodzieży*, [w:] *Zjawiska patologii społecznej i zachowań dewiacyjnych młodzieży. Współczesne uwarunkowania i interpretacje zagrożeń*, pod red. J. Żebrowskiego, Gdańsk 2001.

Żebrowski J., *Rodzinne uwarunkowania przestępczości nieletnich*, [w:] *Przemoc dzieci i młodzieży*, pod red. J. Papieża i A. Plukisa, Toruń 2000.

Żebrowski J., *Zjawiska patologii społecznej i współczesne zagrożenia*, [w:] *Zjawiska patologii społecznej i zachowań dewiacyjnych młodzieży. Współczesne uwarunkowania i interpretacje zagrożeń*, pod red. J. Żebrowskiego, Gdańsk 2001.

Ponadto wykorzystano:

Internet: <http://www.kgp.gov.pl> (dane z 2003 r.).
Rocznik Statystyczny GUS, Warszawa 2000.

Strategia i procedura postępowania resocjalizującego

Termin **resocjalizacja** oznacza ponowną socjalizację, a więc odnosi się do wieloaspektowego procesu wychowawczego, którego naczelnym celem jest eliminowanie negatywnych ustosunkowań wobec oczekiwań społecznych i kształtowanie zachowań i postaw konstruktywnych, aprobujących i respektujących normy prawne i obyczajowe. Jest to zatem „proces intensyfikowania rozwoju osobowości oraz wiązania jej, poprzez integrujące wzory kulturowe ze społeczeństwem. Jest to równocześnie rozwój i wzmacnianie mechanizmów kontroli wewnętrznej, która jest funkcją (...) stanu osobowości” [Cz. Czapów, S. Jedlewski 1971, s. 232].

Przebieg tego procesu wyznaczony jest przez rzeczywistość wychowawczą, tj. wielorakie warunki społeczne i osobowościowe osób resocjalizowanych. Realizuje się on poprzez wielopłaszczyznowe interakcje pomiędzy podmiotem wychowywanym i podmiotami wychowującymi, którego strukturę, tak jak każdego procesu wychowawczego, opisać można w postaci trzech elementów: celów wychowania, sytuacji wychowawczych oraz ich skumulowanego rezultatu [A. Paszkiewicz 1998], którego z powodu rozlicznych uwarunkowań nie można dokładnie przewidzieć. Nie istnieje żadna wykładnia teoretyczna ani metodologiczna określająca bezwzględne kryterium skuteczności takiego procesu [Z. Kosyrz 1997].

Cele wychowania, zarówno kierunkowe, etapowe, jak i operacyjne [H. Muszyński 1972] wyznaczają zakres i treść sytuacji wychowawczych, w których proces resocjalizacji „dzieje się” poprzez występowanie faktów

wychowawczych. Są nimi „kompleksy zdarzeń zachodzących między osobami wychowującymi i wychowywanymi, czyli wzajemne wpływy, relacje, sprzężenia, które określa się jako stosunki wychowawcze” [L. Pytka, T. Zacharuk 1995, s. 146].

Zaistnienie takiego efektu postępowania resocjalizującego możliwe jest dzięki uruchomieniu **procesu reedukacji** (ponownej edukacji), który polega „nie tylko na uczeniu się unikania określonych sytuacji oraz blokowania określonych reakcji, lecz także (na) wytwarzaniu struktur nawykowych skłaniających do (...) zwiększania się gotowości do (prospołecznej) aktywności” [Cz. Czapów, S. Jedlewski 1971, s. 200]. Jest to naturalnie pojęcie teoretyczne, wyjaśniające mechanizm oduczania się negatywnych reakcji na oczekiwania społeczne poprzez uczenie się ustosunkowań akceptujących wartości społeczne, oznacza zatem proces uczenia się, „w toku którego następuje osłabienie połączeń między określonymi reakcjami, a danymi sytuacjami” [Ibidem, s. 201]. Skutek tego procesu uwidacznia się w postaci ukonstytuowania się prospołecznie ukierunkowanej kontroli wewnętrznej oraz prospołecznego funkcjonowania postaw.

Proces resocjalizacji jest bardzo skomplikowany nie tylko z powodu różnorodności osobowościowej wychowanków i najczęściej – ich traumatycznych doświadczeń społecznych, lecz także ze względu na konieczność stosowania „dwóch wyraźnie odmiennych, choć silnie ze sobą związanych rodzajów postępowania: **kreacyjnego** i **preparacyjnego**. **Postępowanie kreacyjne** polega na (pobudzaniu) i rozwijaniu określonych procesów i systemów regulacji czynności, natomiast **postępowanie preparacyjne** polega na usuwaniu trudności przeszkadzających w poczynaniach kreacyjnych, tj. trudności tkwiących w psychice wychowanka” [Ibidem, s. 43-44]. Procedura takiego postępowania oznacza stosowanie długofalowych, ściśle określonych specyficznych reguł, ukierunkowanych na zmianę postaw dzieci i młodzieży nieprzystosowanej społecznie, poprzez eliminowanie reakcji negatywnych, tj. takich, „które stanowią swoistą «odповідь» na bodźce tego rodzaju, jak oczekiwania społeczne wyznaczające (...) treść ról społecznych” [Ibidem, s. 47] i – uczenie zachowań prospołecznych. Termin „reakcje negatywne” odnosi się zatem do takich zachowań, które są świadomym przeciwstawieniem się normom, są wyrazem antagonizmu destrukcyjnego.

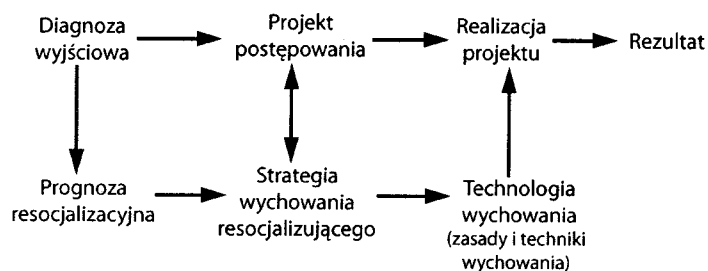
„Niezależnie od przyjęcia takiej lub innej teorii psychologicznej, na gruncie której można by rozmaicie interpretować zmiany w zachowaniu człowieka, oczywiście pozostaje twierdzenie, iż zachowanie człowieka jest, przynajmniej w pewnym stopniu, efektem uczenia się. O ile można obawiać się, że trudne lub wręcz niemożliwe jest dokonywanie zmian wychowawczych w zakresie tendencji wrodzonych, o tyle to, co powstało przez uczenie się, można (...) zmienić pod warunkiem rozpoczęcia procesu oduczania (przeuczania) wtedy, kiedy zachowania niepożądane są słabo utrwalone, nie są jeszcze stałą cechą osobowości” [J. Danilewska 2002, s. 25].

W literaturze istnieje wiele koncepcji, pomysłów na resocjalizację, przy czym głównie odnoszą się one do przestępców dorosłych. Tym niemniej, proponują w zależności od przyjętej teorii, różne kierunki postępowania resocjalizującego, dotyczące w pewnej mierze także dzieci i młodzieży. Na uwagę zasługuje koncepcja hormistyczna, akcentująca problem sublimacji instynktów, tj. kanalizowania ich w sposób prospołeczny, psychodynamiczna, wskazująca na korzyści diagnostyczne psychoanalizy oraz – behawioralna (wzorowana na teorii I. Pawłowa i H. J. Eysencka), nawiązująca do mechanizmów warunkowania zachowań poprzez wyrównywanie braków, eliminowanie cech negatywnych oraz wzmacnianie kontroli wewnętrznej [K. Pospiszyl 1998]. Koncepcje te mają charakter cząstkowy, jednostronny, ale każda z nich wnosi określoną wiedzę na temat postępowania resocjalizującego.

Współcześnie jednak takie teorie nie wystarczają – rozwój kulturowy społeczeństwa i postęp nauk społecznych wymusza racjonalne, interdyscyplinarne spojrzenie na wychowanie resocjalizujące. Koncepcją, która proponuje wielowymiarowe podejście do procesu resocjalizacji jest **koncepcja humanistyczna**, uwzględniająca istotę człowieka jako autonomicznej osoby. „Dzieci i młodzież – to nie poszczególne egzemplarze gatunku ludzkiego, ale niepowtarzalne indywidualności, stwarzające własny, subiektywny świat wartości, znaczeń i symboli, nakładający się na sieć społecznych interakcji i więzi emocjonalnych. (...) Genealogii zachowań przestępczych, zaburzonych, należy się dopatrywać zatem bardziej w zakłóceniu procesów wartościowania, regulowania i motywowania, niż w niezależnym od działania człowieka układzie bodźców, czynników i sytuacji zewnętrznych” [L. Pytka 2000, s. 131-132].

Opisanie procedury postępowania resocjalizującego wymaga usystematyzowania pojęć i czynności składających się na optymalny, prak-

seologiczny model wychowania, w którym wszystkie zabiegi wychowawcze są spójne, uzasadnione i prowadzą do oczekiwanego rezultatu. Niezależnie od formy realizacyjnej procesu wychowawczego, zachodzącego w warunkach szkoły, placówki opiekuńczej, czy nadzoru kuratorskiego, model taki zawiera pewne stałe elementy stanowiące system, który obrazuje poniższa rycina:



Ryc. 8. Optymalny model postępowania resocjalizującego

Zgodnie z empirycznym doświadczeniem i teoretycznymi wymogami, diagnoza wyjściowa stanowi początek postępowania resocjalizującego, rozpoznającego wyjściowy stan osobowości i warunki środowiskowe jednostki, a przede wszystkim – charakterystykę zachowania w odniesieniu do norm społecznych i możliwości jego zmiany. Stąd też diagnoza resocjalizacyjna zawiera trzy **diagnozy cząstkowe**:

1. **Diagnozę konstatającą fakty**, poprzez którą stwierdzić należy:

a) rodzaj zaburzonego zachowania, jego formę i charakter, motyw i intencje (manifestacje). W przypadku wykolejenia przestępczego i obyczajowego: rodzaj czynów karalnych, ich liczbę, interakcje z osobami dokonującymi przestępstw, posiadanie symboli podkultury przestępczej, współsprawstwo w przestępstwie, picie alkoholu, używanie narkotyków, prostytuowanie się, etap dojrzałości przestępczej,

b) aktualny stan psychiczny w zakresie poziomu rozwoju umysłowego i emocjonalnego, typ osobowości w wymiarach ekstra-, introwersji i neurotyzmu oraz poziom i rodzaj agresywności, a także zainteresowania i zdolności,

c) charakterystykę rodziny: jej strukturę, dietność, warunki ekonomiczne, poziom akceptacji norm prawnych i obyczajowych (patologia, bądź – nie), typ rodziny (przeciętna, ułomna, ujemna), warunki

wychowawcze: rodzaj więzi emocjonalnej z członkami rodziny, poziom zaspokajania potrzeb psychicznych – pozycja diagnozowanego dziecka w rodzinie, najczęściej stosowane przez rodziców zabiegi dyscyplinujące,

d) charakterystykę sytuacji edukacyjnej dziecka, sposób funkcjonowania w środowisku szkolnym: rodzaj interakcji z nauczycielami i rówieśnikami, zaległości w nauce, wagary, powtarzanie klas, lub porzucenie nauki.

W przypadku wykolejenia się przestępczego i obyczajowego, niezbędne jest określenie jego poziomu, informującego o nasileniu negatywnych cech, ponieważ pozwolą one w dalszym etapie postępowania resocjalizującego na projektowanie zakresu i charakteru oddziaływań wychowawczych. Wskaźnikiem poziomu wykolejenia powinien być wynik pomiaru, dokonany za pomocą odpowiednio opracowanej skali, w kategoriach poziomu niskiego, średniego (zaawansowanego, ale odwracalnego) oraz wysokiego [A. Paszkiewicz 1992].

Czynnikami diagnostycznymi dla **niskiego poziomu wykolejenia przestępczego** są:

1) dokonanie jednego czynu karalnego, indywidualnie lub z jednym współsprawcą, brak na ciele symboli podkultury przestępczej, brak interakcji z wykolejonymi rówieśnikami, brak znamion wykolejenia obyczajowego [A. Paszkiewicz 1977; 1992] oraz – zachowania przestępcze mające cechy charakterystyczne dla stadium reaktywnego lub międzyfazowego,

2) pełna, niepatologiczna rodzina (najczęściej przeciętna), małodzietna,

3) poziom edukacyjny odpowiedni do wieku, brak powtarzania klas lub tylko – jedna, niepowodzenia dydaktyczne w postaci ocen niedostatecznych spowodowane wagarami, lub brak niepowodzeń i wagarów, kontakty interpersonalne z nauczycielami i rówieśnikami zaburzone, pozycja socjometryczna w klasie na poziomie przeciętnej akceptacji, lub izolacji.

Wysoki poziom wykolejenia społecznego charakteryzują następujące cechy:

1) dokonanie co najmniej trzech czynów karalnych (w tym kradzieży poniżej 10 roku życia), identyfikacja z grupą przestępczą – na ciele symbole podkultury przestępczej, interakcje z wykolejonymi rówie-

śnikami – i przestępcami dorosłymi, alkoholizowanie się (wiek inicjacji alkoholowej poniżej 14 roku życia), używanie narkotyków oraz – zachowania przestępcze charakterystyczne dla stadium autonomicznego,

2) patologiczna, ułomna lub ujemna, wielodzietna rodzina o strukturze niepełnej lub zrekonstruowanej, albo – konkubencka,

3) poziom edukacyjny opóźniony w stosunku do wieku biologicznego, powtarzanie co najmniej dwóch klas, częste wagary, także – ucieczki, lub porzucenie nauki. Pozycja socjometryczna w klasie na poziomie odrzucenia.

Średni poziom wykojenia odnosi się do „listy” cech bardziej nasilonych niż ma to miejsce w niskim poziomie wykojenia, lecz mniej nasilonych, niż w wysokim, przy czym czynnikami decydującymi o poziomie średnim są: niepatologiczna rodzina i brak związków z grupą przestępczą oraz reaktywne lub międzyfazowe stadium desocjalizacji.

2. Diagnoza genetyczna ma na celu ustalenie etiologii zaburzonego zachowania, tj pierwotnych przyczyn niedostosowania emocjonalnego lub wykojenia przestępczego (obyczajowego), zaistniałych we wcześniejszych fazach rozwojowych (najczęściej na etapie heteronomii moralnej), a odnoszących się do niezaspokojonych potrzeb psychicznych: bezpieczeństwa, miłości, akceptacji i więzi emocjonalnej z rodziną. Wykrycie, zwerbalizowanie przyczyny zaburzonego zachowania pozwoli na zrjonalizowanie postępowania resocjalizującego, dostosowanie go do indywidualnych potrzeb jednostki.

3. Diagnoza prognostyczna – prognoza resocjalizacyjna, której zadaniem jest określenie psychicznych i środowiskowych możliwości resocjalizacyjnych badanego przypadku, na podstawie uzyskanych informacji na etapie diagnozy konstatającej fakty i genetycznej.

Do czynników psychicznych istotnych prognostycznie należą: poziom rozwoju intelektualnego, typ osobowości w wymiarach ekstra-, introwersji i neurotyzmu, forma i poziom agresywności [A. Paszkiewicz 1992] oraz poziom rozwoju emocjonalnego.

Źródłem informacji o stanie psychiki nieletniego są wyniki badań psychologicznych, opracowane w diagnozie konstatającej. Ocena rozwoju intelektualnego, emocjonalnego oraz wymiarów (dymensji) osobowości pozwala na prognozowanie możliwości resocjalizacyjnych. Szczególnie wiedza na temat funkcjonowania osobowości w wymiarach ekstra-, introwersji i neurotyzmu daje pogląd na temat „plastyczności

systemu nerwowego człowieka: im szybciej i im więcej odruchów warunkowych potrafi przyswoić sobie dana jednostka, tym lepiej i skuteczniej można ją zresocjalizować” [K. Pospiszył 1998, s. 151]. Według teorii H. J. Eysencka (1960) introwertycy są podatni na oddziaływania wychowawcze, co wynika z ich skłonności do nerwic lękowych, związanych z warunkowaniem zachowania we wczesnym dzieciństwie, natomiast ekstrawertycy mają mało plastyczny system nerwowy, w związku z czym w sytuacji stresu zachowania ich mają charakter histeryczno-psychopatyczny, skłaniający do zachowań przestępczych.

Rozróżnienie typów osobowości ze względu na ruchliwość procesów nerwowych ma znaczenie teoretyczne, nierzadko poddawane krytyce, tym niemniej jest przydatne „dla zrozumienia fenomenu podatności na resocjalizację. Otóż przestępcy neurotyczni, jako jednostki o plastycznym systemie nerwowym, powinni być łatwiejsi w resocjalizacji, szybciej bowiem przyswajają sobie (...) «odruby moralne», podczas gdy przestępcy psychopatyczni trudniej (mają bowiem system nerwowy mało plastyczny)”; [Ibidem, s. 153].

Praktycznie interpretacja zachowania w świetle „dymensji” osobowości bywa trudna i z pozoru niezgodna z wykładnią teoretyczną, „niemniej jednak diagnostyka nasilenia introwersji – ekstrawersji i innych objawów plastyczności systemu nerwowego nie traci przez to na wartości” [Ibidem, s. 154].

Czynnikami społecznymi decydującymi o uruchomieniu (bądź nie) procesu resocjalizacji są: **poziom wykojenia społecznego oraz warunki i możliwości wychowawcze rodziny.**

Poziom wykojenia społecznego w sposób oczywisty jest czynnikiem bardzo ważnym prognostycznie dla efektywności procesu resocjalizacji, szczególnie – określona w nim faza dojrzałości przestępczej, która daje pogląd na zasięg możliwości wychowawczych.

Warunki wychowawcze rodziny są także niezwykle istotnym czynnikiem – dobrze rokuje dla procesu resocjalizacji rodzina, która jest w stanie podjąć i realizować funkcję wychowawczą wobec swojego dziecka, źle – jeśli jest to niemożliwe.

Na **prognozę korzystną** składają się zatem takie czynniki, jak: niezaburzony rozwój intelektualny, typ osobowości zrównoważony dymensjonalnie (w wymiarach ekstra- i introwersji) lub – z przewagą cech introwertywnych, zaburzenia emocjonalne bez cech patologicz-

nych, brak agresywności czynnej oraz niski poziom wykolejenia społecznego i jego reaktywne, lub międzyfazowe stadium oraz niepatologiczna, co najmniej przeciętna rodzina.

Prognoza niekorzystna występuje w sytuacji niższego niż normalny poziomu inteligencji, zaburzonej osobowości z dominacją cech ekstrawertywnych, labilności emocjonalnej, nasilonej agresywności czynnej oraz wysokiego poziomu wykolejenia społecznego i jego autonomicznego stadium oraz patologicznej rodziny [por. H. Namowicz 1968].

Wymienione czynniki prognostyczne weryfikowane w badaniach empirycznych [A. Paszkiewicz 1977; 1982; 1992] wykazały wysoką trafność. Budowane w oparciu o nie prognozy resocjalizacyjne w zależności od nasilenia cech powinny zawierać trójstopniową skalę pomiaru, wyznaczającą prognozę: korzystną, niepewną (równowaga cech korzystnych i niekorzystnych) oraz – niekorzystną.

Diagnoza i prognoza resocjalizacyjna dają podstawę do sformułowania konkretnych celów wychowawczych potrzebnych do ukształtowania kierunkowych cech osobowości w zakresie postaw społecznych, interpersonalnych i intrapersonalnych [por. H. Muszyński 1972] oraz projektowania postępowania resocjalizującego, tj. wychowawczego postępowania celowościowego, w którym dobór strategii i procedury wychowawczej, ukierunkowany jest na optymalną socjalizację jednostki [Cz. Czapów, S. Jedlewski 1971]. Czynność ta wymaga od podmiotu resocjalizującego świadomości celu oddziaływań i wiedzy o ich ewentualnych skutkach. Projekt powinien informować, jakie zastosować techniki wychowawcze oraz (zależnie od potrzeby) – lecznicze (medyczne czy psychoterapeutyczne), aby uruchomić proces resocjalizacji.

Pierwszoplanową czynnością projektowania jest określenie strategii postępowania resocjalizującego, polegającą na postulowaniu zdarzeń, lub stanów rzeczy, wyznaczających kluczowe ogniwa postępowania wychowawczego. Jest ona realizowana w trzech komplementarnych względem siebie etapach, wzorowanych na postępowaniu medycznym [Ibidem]: etiotropowym, ergotropowym i semiotropowym, które stanowią jednocześnie fundamentalne zasady wychowawczego postępowania kreacyjnego i preparacyjnego.

Działania etiotropowe polegają na usuwaniu, eliminowaniu (bądź osłabianiu) wpływu czynników desocjalizujących zachowanie jednostki. W zależności od etapu procesu desocjalizacji, działania etiotropowe mogą

mieć różny stopień komplikacji, ale zawsze dotyczyć powinny **organizowania** dziecka **wychowawczego środowiska społecznego**, poprzez pomoc niesprawnej wychowawczo rodzinie w budowaniu (lub odbudowywaniu) więzi emocjonalnych, a także przygotowanie środowiska szkolnego do podjęcia przez nieletniego (lub młodocianego) konstruktywnej roli ucznia.

Postępowanie etiotropowe polega zatem nie tylko na **likwidowaniu aktywnych destrukcyjnie bodźców społecznych**, lecz także na **tworzeniu takich sytuacji**, które powodują **zanik wrażliwości na ich działanie**. „Niejednokrotnie znaczny wpływ na ustąpienie utrwalonej czynności wywierają zmiany w sytuacji bodźcowej, które polegają nie (tyle) na całkowitym ustąpieniu bodźców wywołujących te wyuczone czynności antagonistyczno-destruktywne, [co] na tak znacznym zmniejszeniu się (ich) intensywności, że przestają wywoływać (dotychczasowe zachowania)”; [Cz. Czapów 1978, s. 187].

Oddziaływania powyższe mają na celu wygaszanie przyswojonych w procesie desocjalizacji dyspozycji psychicznych i struktur nawykowych. Skuteczność ich uzależniona jest od czasu trwania negatywnych społecznie wpływów. „Okoliczność ta w znacznym stopniu umniejsza rolę wygaszania w procesie resocjalizacji, gdyż u wielu osób wykolejonych społecznie zachowania dewiantywne (...) mają charakter zgeneralizowanego, (utrwalonego) przeciwstawiania się określonym oczekiwaniom społecznym, ponieważ zostały przyswojone we wczesnych okresach rozwojowych” [Ibidem, s. 179].

Równoległe z procesem wygaszania reakcji negatywnych powinien zaistnieć proces przeciwny, polegający na uczeniu się zachowań konstruktywnych, przy pomocy zorganizowanego w tym celu środowiska wychowawczego, głównie – szkolnego, które dysponuje w bardzo szerokim zakresie rozlicznymi bodźcami socjalizującymi. W sytuacji związków nieletniego z destruktywną grupą rówieśniczą, nie wystarcza zakaz (np. sądowy) kontaktowania się z jej członkami. „Ważne jest nie tylko usunięcie osób stanowiących podmiot nauczania wykolejającego, ale i wprowadzenie osób znaczących, inicjujących proces resocjalizacji (...) Niewątpliwie resocjalizacja (...) jest tym bardziej prawdopodobna, im bardziej (resocjalizowana) osoba podlega oddziaływaniom jednostek i grup, które aprobują konstruktywne reakcje na oczekiwania społeczne i dezaprobuje reakcje antagonistyczno-destruktywne. (...) Zbiorowości te

muszą na swych członków wywierać odpowiednio silny nacisk, wynikający ze wspólnoty celów” [Ibidem]. Postępowanie etiotropowe wymaga zatem **tworzenia psychicznych i społecznych warunków do ponownej socjalizacji**, ułatwiających zdesocjalizowanym jednostkom „rozwój ich potencjalnych możliwości kierowania własnym rozwojem podejmowania decyzji i ponoszenia odpowiedzialności, zgodnie z założeniami psychologii humanistycznej” [J. Danilewska 2002, s. 50].

Kolejnym etapem strategii są **działania ergotropowe**, które polegają na kształtowaniu „wewnętrznych źródeł uczenia się” [Cz. Czapów 1978, s. 181], tj. „na wytwarzaniu motywacyjnych nawyków (aktów nawykowych) konkurencyjnych w stosunku do nawyków skłaniających do reakcji negatywnych” [Cz. Czapów, S. Jedlewski 1971, s. 283]. Skutek takiego oddziaływania widoczny jest w powstaniu konfliktu wewnętrznego odnoszącego się do wyboru drogi postępowania resocjalizowanej jednostki. Podstawą takiego działania są założenia behawioralnej koncepcji resocjalizacji, akcentującej w postępowaniu resocjalizującym oddziaływania kreacyjne i preparacyjne.

Projektowanie procedury ergotropowej wymaga umiejętności przewidywania takich form i technik wychowawczych (metod i środków), które spowodują optymalny skutek wychowawczy w postaci odporności na bodźce negatywne i zaspokajanie potrzeb psychicznych (bezpieczeństwa, akceptacji, afiliacji) w sposób aprobowany społecznie oraz – podniesienia poziomu samooceny i poczucia własnej wartości.

Trzeci etap strategiczny wyraża się w **działaniach semiotropowych**, polegających na „wzmocnieniu odporności wychowanka na napięcie związane z konfliktem (postaw) oraz takie oddziaływanie, dzięki któremu zwyciężą tendencje motywacyjne i ustosunkowania postulowane przez osoby wychowujące” [Ibidem, s. 284]. Działania te wymagają tworzenia takich sytuacji wychowawczych i społecznych, w których głównie nagrody, a w razie konieczności – kary, podtrzymują uzyskane efekty resocjalizacyjne.

Treść etapu ergotropowego i semiotropowego wypełniają **czynności proceduralne odnoszące się do metodyki wychowania resocjalizującego**, polegające na doborze wzorów działania, mających doprowadzić na zasadzie związku przyczynowego do osiągnięcia sformułowanych celów wychowawczych, a więc na takich oddziaływaniach, których

konsekwencją jest przyswojenie przez wychowanka wzorów zachowania reprezentowanych przez wychowawcę.

Oznacza to projektowanie oddziaływań skierowanych na kształtowanie prospołecznej integracji nastawień poznawczych i emocjonalnych, tj. na pełnienie konstruktywnych ról społecznych **bez nacisku zewnętrznego** [Cz. Czapów, S. Jedlewski 1971].

Projektowanie takich procedur możliwe jest wyłącznie wówczas, kiedy znane są ich składniki: wynikająca z diagnozy przypadku prognoza psychicznych możliwości resocjalizacyjnych oraz warunki i możliwości społeczne środowiska, w których proces ten ma zaistnieć.

Realizacja projektu wyraża się w konkretnych oddziaływaniach stymulujących rozwój społeczny jednostki, w związku z czym należy uwzględnić wszelkie ich uwarunkowania, niemożliwe do precyzyjnego przewidywania na etapie projektu.

Do uwarunkowań tych należy bezwzględnie osoba wychowawcy oraz jego umiejętności wychowawcze i organizacyjne. W rozumieniu prakseologicznym wychowawca jest „sprawcą” zaistnienia procesu resocjalizacji, „narzędziem” realizacji celów wychowawczych, w związku z czym podejmowane przez niego interakcje, „trwałość, zakres i skala oddziaływań wychowawczych zależą w ogromnym stopniu od charakteru związków, jakie łączą osobę wychowywaną z osobą wychowującą” [Cz. Czapów 1972, s. 180].

O jakości interakcji decydują związki, które Cz. Czapów nazywa **zależnością ze względu na osobę wychowawcy** i ujmuje je w dwie kategorie: zależności zewnętrznych (intencjonalne i strukturalno – funkcjonalne) oraz wewnętrznych (hetero- i autoteliczne).

Zależności zewnętrzne tworzą się ze względu na władzę wychowawcy. Mają one charakter sytuacyjny, formalny. Przykładem zależności intencjonalnej może być np. zależność resocjalizowanego dziecka od dyrektora szkoły (wpływ jednokierunkowy), zależności strukturalno-funkcjonalnej – od nauczyciela czy wychowawcy klasy (wpływ dwukierunkowy ze względu na funkcjonowanie w tej samej strukturze, ale w różnych rolach). Oba rodzaje zależności funkcjonują na zasadzie autorytetu intencjonalnego.

Zależności wewnętrzne natomiast oznaczają wytworzenie się związków emocjonalnych pomiędzy podmiotami procesu wychowawcze-

go, wzajemnej akceptacji: heteroteliczne polegają na dążeniu wychowanka do upodobniania się do wychowawcy, w naśladowaniu jego postępowania, autoteliczne – na identyfikacji z wychowawcą, którego zachowanie ma dla wychowanka wartość nagradzającą lub karzącą. „Wiek autorów podkreśla, że jeżeli ktoś odpowiednio długo i często obcuje z osobami związanymi z nim zarówno zależnością heteroteliczną, jak i autoteliczną oraz reaguje na zachowanie się tych osób poprzez odpowiednio liczne i zróżnicowane zachowania naśladowcze, może zachodzić proces intensywnej identyfikacji” [Ibidem, s. 186].

„I wtedy zaczynają się wszczepiać w człowieka nie tylko zewnętrzne cechy modelu, ale zarazem trwałe jego nastawienia: poglądy i postawy” [J. Reykowski 1967, s. 167]. Im silniejsza jest zależność wewnętrzna, tym bardziej wychowawca jest dla wychowanka osobą znaczącą, tym niemniej „wychowawcza efektywność osób uczących jest tym większa, im bardziej łączą je z wychowankiem stosunki oparte na wszystkich wymienionych wyżej odmianach zależności” [Cz. Czapów 1972, s. 186]. Dzięki temu zjawisku wychowawca może skutecznie posługiwać się technikami wychowawczymi w zakresie:

- przekazywania wychowankowi informacji o społecznych oczekiwaniach,
- tworzenia warunków psychicznych do reagowania na te oczekiwania,
- stosowania odpowiedniego do celów wychowawczych systemu metod wzmacniających uzyskane efekty resocjalizacyjne.

Tworzeniu się zależności wewnętrznych sprzyja przestrzeganie przez wychowawcę zasad wychowania, w szczególności zasady **poszanowania godności wychowanka** (akceptowania jej i respektowania), która ma fundamentalne znaczenie dla procesu resocjalizacji, ponieważ warunkuje jakość interakcji z wychowawcą – powoduje akceptację wychowawcy przez wychowanka. Zasada ta „wymaga liczenia się z wychowankiem jako osobą, która musi odegrać zasadniczą rolę w przemianach składających się na proces resocjalizacji” [Cz. Czapów, S. Jedlewski 1971, s. 285].

Wzajemna akceptacja podmiotów wychowania resocjalizującego powoduje, iż zachodzące między nimi interakcje są obopólnie nagradzające. W takiej sytuacji wychowawca ma szansę skłonić wychowanka do oczekiwanego zachowania.

W postępowaniu resocjalizującym ze względu na rodzaj kontaktu wychowawczego, wyróżnić należy trzy rodzaje technik wychowawczych [Cz. Czapów, S. Jedlewski 1971; Cz. Czapów 1978]: 1) **psychotechnikę**; 2) **socjotechnikę** i 3) **kulturotechnikę**, które składają się na **procedurę wychowania resocjalizującego**, mającą charakter uświadomionego i powtarzalnego oddziaływania wychowawczego.

Psychotechnika i socjotechnika nazywana jest **antropotechniką** ze względu na to, iż „narzędziem sprawczym” faktu wychowawczego jest człowiek (nauczyciel, pedagog szkolny, wychowawca, kurator sądowy), posługujący się interakcją społeczną dwu- lub wieloosobową.

Kulturotechnika natomiast oznacza posługiwanie się przez wychowawcę obiektami kultury (cywilizacji) w celu spowodowania faktu wychowawczego.

„Oczywiście zarówno antropotechnika jak i kulturotechnika są autorealizacją, gdyż bez udziału człowieka poddanego oddziaływaniu środków antropotechnicznych lub kulturotechnicznych, kształtowanie jego osobowości nie jest możliwe. Niemniej jednak rola autokreacji może być większa lub mniejsza” [Cz. Czapów 1978, s. 208].

Ad. 1. Antropotechnika interakcji dwuosobowej zatem to psychotechnika, która polega na bezpośrednim oddziaływaniu na psychikę wychowanka za pomocą metod wychowania.

Metoda wychowania to „każdy wyodrębniony sposób postępowania wychowawcy polegający na wywieraniu określonego wpływu na aktywność wychowanka, związany zawsze z dokonywaniem zmian w obrębie jego układu nagród i kar” [H. Muszyński 1976, s. 309]. Istotą zatem metody wychowania jest spowodowanie aktywności (uzyskanie adekwatnie do celu faktu wychowawczego), sprowokowanej stanem napięcia lub zagrożenia w układzie nagród i kar.

Takie rozumienie metody wychowania ma zasadnicze znaczenie dla postępowania resocjalizującego, ponieważ wskazuje na sposób jej działania, któremu H. Muszyński (1976) przypisuje następujące znaczenie:

1) w sytuacji zaburzonego zachowania, kiedy wychowanek posiada specyficzny dla niego układ nagród i kar, wychowawca za pomocą metody (metod) zakłóca go, wprowadzając więcej kar lub zmniejszając sumę nagród, wywołując stan napięcia lub stresu;

2) wychowawca przedstawia określone wymagania i rodzaj aktywności im odpowiadającej, jaką powinien wychowanek podjąć dla przywrócenia korzystnej dla niego sytuacji;

3) wychowawca tworzy takie sytuacje wychowawcze, w których pożądanе zachowanie wychownika przynosi więcej nagród niż kar, zaś niepożądane – więcej kar.

Skuteczność zastosowanej metody może przynosić różne efekty ze względu na stopień reagowania na nią wychowanków. H. Muszyński (1976) wymienia trzy poziomy reakcji wychowanków na zastosowaną metodę:

1 – heteronomiczny, polegający na tym, „że wychowawca dokonuje sam wszelkich modyfikacji w sytuacjach wychowawczych, bez świadomego udziału wychowanków. Wprowadza więc różnego rodzaju utrudnienia, wymagania lub zadania, które wychowanek odbiera jako pochodzące z zewnątrz” [H. Muszyński 1976, s. 312],

2 – partnerski, w którym istnieje współpraca i porozumienie między wychowawcą i wychownikiem w zakresie wprowadzania utrudnień i stosowania wymagań, przy świadomym udziale i akceptacji wychownika,

3 – autonomiczny „osiągalny tylko wówczas, gdy określone wymagania dotyczące własnej osobowości i własnego postępowania zostały tak uwewnętrznione, że sama świadomość zgodności z nimi lub niezgodności jest dla wychownika źródłem nagrody lub kary. (...) Osoba wychowawcy jest wówczas postrzegana jako ktoś, kto w kierowaniu własnym rozwojem może pomóc” [Ibidem, s. 313].

Ponieważ w procesie resocjalizacji celem każdej zastosowanej metody jest oduczanie zachowań negatywnych społecznie i uczenie konstruktywnych, metody wychowawcze ingerujące w układ nagród i kar muszą być szczególnie na ten układ nastawione poprzez stwarzanie sytuacji trudnych, blokujących zachowania niepożądane przy jednoczesnym wyzwaniu pożądanых, a także – powodowanie internalizacji kary w stosunku do zachowań niepożądanych i – nagrody wzmacniającej zachowania oczekiwane.

„Operowanie metodami wychowania polega na wprowadzaniu w poszczególne sytuacje wychowawcze takich (czynników), które są istotne z punktu widzenia stanów dążeń wychownika, a więc takich, które stanowią dla niego jakieś wartości. (...) W danej sytuacji liczy się tylko to, co w stosunku do wychownika może odegrać rolę nagród i kar, a więc co ma

jakiś związek z tymi motywami, jakie wychowanek aktualnie przeżywa lub jakie można w nim wyzwolić” [Ibidem, s. 315].

Skuteczność metod wychowania zależy także od stosowania przez wychowawcę zasad wychowania, takich jak stopniowanie wymagań wychowawczych ich konsekwentne egzekwowanie oraz – dyscyplinowanie zachowań, wyrażające się w reagowaniu na wszelkie przejawy zachowań (destruktywnych, jak i konstruktywnych), aby spowodować „mobilizację wszystkich możliwości rozwojowych. Odbierana jako wzmocnienie sama obecność przy dziecku, życzliwe zainteresowanie, a tym bardziej aprobaty, mobilizują je i sprzyjają wykonywaniu nawet bardzo trudnych zadań. (...) Uznaje ono bowiem za swoje i włącza do swej «jajni» przede wszystkim te spośród wielu swoich możliwości, które zwróciły uwagę otoczenie, zostały nazwane i przylgnęły do obrazu «ja»” [M. Chłopkiewicz 1980, s. 178].

Metody wychowania nie zawsze odnoszą pożądany skutek głównie dlatego, że wychowawca nie orientuje się w hierarchii nagród i kar wychownika lub nie ma realnych możliwości operowania środkami dyscyplinującymi, a także – kiedy nie ma rozeznania w możliwościach i potrzebach wychownika.

Wśród metod psychotechnicznych wyróżnić można dwie ich kategorie, wyróżnione przez Cz. Czupowa i S. Jedlewskiego (1971) ze względu na proces wywoływania i wzmacniania aktywności resocjalizowanej jednostki.

Pierwsza kategoria, to metody istotne ze względu na pobudzenie orientacyjno-intelektualnych dyspozycji psychicznych, eksponujące informowanie i transmisję oczekiwań społecznych względem wychownika oraz aktywizowanie jego procesów emocjonalnych w tym względzie, tj. **metody ukierunkowujące aktywność wychownika**, do których zaliczyć należy **metody wpływu osobistego**, takie jak metoda: **sugestii, perswazji, oddziaływania przykładem osobistym oraz antycypacji następstw zachowań**. Skuteczność ich uwarunkowana jest intencjonalnym i „wewnętrznym” autorytetem wychowawcy, sprawiającym, że zachowania wychowawcy mają dla wychownika wartość nagród lub kar – dzięki czemu nacisk emocjonalny wywołuje pozytywną reakcję.

Metoda sugestii polega na sygnalizowaniu stanowiska wychowawcy i podpowiadaniu wzorów zachowań, jakich oczekuje. Może mieć postać zachęcania, przestrzegania lub oceniania.

Metoda perswazji służy wywoływaniu aktywności wychowanka za pomocą odpowiednio dobranych argumentów, tj. takich, które odpowiadają poziomowi jego rozwoju, motywacji i aktualnemu poziomowi potrzeb. „Mechanizm perswazyjnego oddziaływania związany jest ściśle z pobudzeniem jednostki do aktywności wewnętrznej przez wywołanie w niej przeżycia określonego problemu. Osiąga się to przez wywołanie w niej uczucia zagrożenia, niezadowolenia lub konfliktu wewnętrznego w związku z uznawanymi dotąd sądami. (...) Można więc powiedzieć, że w metodzie perswazji sprawą podstawowej wagi jest rozchwianie dotychczasowego stereotypu przekonaniowego wychowanka lub wywołania swoistego stanu «pozytywnej dezintegracji» w dziedzinie jakichś przekonań” [H. Muszyński 1976, s. 319-320].

Skuteczność perswazji uzależniona jest nie tylko od umiejętności argumentacji, ale również od jej formy językowej, tj. od komunikatywności, jednoznaczności i atrakcyjności wypowiedzi. Przekonywanie za pomocą argumentacji jest tym bardziej skuteczne, im bardziej osoba przekonywana jest kontrolowana przez osobę przekonującą, tj. im większa jest władza osoby przekonującej nad osobą przekonywaną, a także – im bardziej jest ona dla osoby przekonywanej atrakcyjna i wiarygodna [Cz. Czapów i S. Jedlewski 1971].

Obie wymienione metody wyczerpują znamiona wymienianej przez Cz. Czapów i S. Jedlewskiego w zbiorze metod przekazywania informacji „doradzania wychowawczego”, polegającej na instruowaniu, ocenianiu i konstruktywnym krytykowaniu.

Metoda działania przykładem osobistym polega na inspirowaniu wychowanka do reakcji naśladowczych przy pomocy świadomego posługiwania się własną osobą. Wzory zachowania prezentowane przez wychowawcę powinny zapewniać zaspokojenie potrzeb i dążeń wychowanka i odpowiadać jego możliwościom psychicznym i fizycznym.

Metoda antycypacji następstw zachowań ma na celu uczenie przewidywania skutków zachowania przez porównywanie ich z dotychczasowym postępowaniem, przy czym skutki te powinny mieć dla wychowanka wartość nagrody lub kary. Jest ona szczególnie istotna w przypadku nieletnich mających niski poziom antycypacji i rozbudowaną popędową sferę osobowości. Skuteczność metody zależna jest wszakże od kilku warunków, mianowicie:

1) uświadamianie wychowankowi skutków postępowania powinno uwzględniać jego doświadczenie w tym zakresie i związane z nim przekonania,

2) antycypowanie następstw zachowania powinno dotyczyć nieodległych zachowań, które mogą się sprawdzić w dość krótkim czasie,

3) metoda ta powinna wywoływać afektywne ustosunkowanie do konsekwencji zachowania, a więc – powinna powodować stan napięcia psychicznego.

Ze względu na jej dyscyplinujący aspekt, może mieć postać antycypacji pozytywnej (nagradzającej), lub negatywnej (karzącej).

Drugą kategorię stanowią **metody podtrzymujące i intensyfikujące aktywność**, mobilizujące emocjonalnie i dyscyplinujące zachowanie, wyróżnione są ze względu na wykorzystanie zarówno wewnętrznej zależności ze względu na osobę wychowawcy, jak i zależności zewnętrznej, strukturalno-funkcjonalnej, opartej na jego władzy. Władza ta dotyczy określonego zakresu uprawnień przyznanych wychowawcy ze względu na jego rolę zawodową, a nie przysługujących wychowankowi. Jest on zależny od decyzji wychowawcy, dzięki czemu wychowawca może „w pewnych granicach modyfikować warunki wyznaczające sytuację, w jakich znajdują się wychowankowie” [H. Muszyński 1976, s. 322].

Do tej grupy metod zaliczyć należy **metody wpływu sytuacyjnego**, takie jak: **metoda nagradzania wychowawczego, karania wychowawczego, organizowania doświadczeń wychowanka, przydzielania funkcji oraz ćwiczenie.**

Metoda nagradzania wychowawczego polega na „zaspokajaniu określonych motywacji wychowanka w następstwie przejawianych przez niego pożądanych wychowawczo, konstruktywnych form aktywności. W ten sposób jest on skłaniany do powracania ku pewnym zachowaniom, jak również może być zachęcany do zachowań dotąd nie przejawianych” (H. Muszyński 1976, s. 323). Istotą metody nagradzania jest więc kojarzenie określonych zachowań z gratyfikującymi stanami psychicznymi wywołanymi nagrodą i wzmacnianie ich. „Potencjalnie każda nagroda może pełnić rolę wzmocnienia, jeżeli tylko jej rodzaj utrwała oczekiwania wychowawcze” (W. Sikorski 1999). Środkami realizacji metody są nagrody, które ująć można w następujące kategorie:

a) nagrody symboliczne, werbalne, takie jak aprobata, pochwała, wyróżnienie,

b) nagrody honorowe w postaci przyznania przywileju lub godności honorowej,

c) nagrody materialne.

Ze względu na odczucia osób nagradzanych, nagrody mogą mieć charakter wewnętrzny lub zewnętrzny. Nagrody wewnętrzne zawarte są w samej wykonywanej działalności, są atrakcyjne, sprawiające przyjemność. Nagrody zewnętrzne natomiast są gratyfikacją za określone działanie czy zachowanie [J. Rejkowski 1977].

Metoda nagradzania wychowawczego z natury rzeczy ma charakter zewnętrzny, ale celem jej stosowania jest wywołanie przeżycia wewnętrznej satysfakcji z powodu nagradzanego zachowania.

Nagradzanie powinno być ujęte w konsekwentny system, w którym przeważają nagrody o charakterze symbolicznym i honorowym, wzmacniające poczucie własnej wartości wychowanka. Skuteczność nagradzania uwarunkowana jest jednak kilkoma zasadami, które decydują o wartości metody, mianowicie nagradzanie powinno być: indywidualizowane, umotywowane, stopniowane, stosowane w krótkim czasie po oczekiwanym zachowaniu oraz – adekwatne do „zasługi” i atrakcyjne.

Metoda karania wychowawczego polega natomiast na stosowaniu takich działań, które „zmiierzają do wprowadzenia wychowanka w stan napięcia spowodowanego udaremieniem jakichś jego motywów lub niespełnieniem oczekiwań. Funkcja wszystkich tego rodzaju zabiegów polega na zwalczaniu zachowań destruktywnych i obniżaniu prawdopodobieństwa występowania ich w przyszłości oraz – tłumieniu niepożądanych wychowawczo dyspozycji psychicznych wychowanka [H. Muszyński 1976, s. 324].

Karanie wychowawcze spełnia ponadto istotne funkcje orientacyjne: pozwala wychowankowi ustalić co jest w jego zachowaniu właściwe, a co nie i jakie wymagania stawia mu wychowawca.

Środkami realizacji metody karania są **kary**, które psychologia uczenia się nazywa **bodźcami** lub **sytuacjami przykrymi, niezadawalającymi, awersyjnymi, negatywnymi** [S. Mika 1969]. Podobnie jak nagrody, także kary mogą być przez osobę karaną odczuwane dwojako: jako **kary wewnętrzne**, tzn. internalizowane, przeżywane, powodujące skutki psychiczne w postaci wyrzutów sumienia i poczucia winy (kary

skuteczne) oraz **kary zewnętrzne**, niepowodujące skutków psychicznych, ponieważ źródło karania znajduje się poza osobą karaną (mało-, lub wręcz nieskuteczne).

Istotą metody karania wychowawczego jest takie postępowanie się karami zewnętrznymi, które wywołując stan awersyjny, powoduje ich internalizację, wyrzuty sumienia. Problem skuteczności karania badany był przez S. Mikę, który dowiódł, iż karanie znajduje się w ścisłym związku z osobą karzącą i z przekroczoną normą, tj. „skuteczność karania jest większa wtedy, gdy karany ma pozytywny stosunek do karzącego niż wtedy, gdy stosunek ten jest neutralny lub negatywny (oraz) w im większym stopniu karany akceptuje normę, za której przekroczenie został ukarany” [1969, s. 136].

Skuteczne karanie ma więc miejsce wówczas, kiedy osoba karana akceptuje osobę karzącą (zależność wewnętrzna) i akceptuje przekroczoną normę, pomimo zachowania niezgodnego z jej treścią. Powstaje w takiej sytuacji dysonans uświadamiający niezgodne z normą zachowanie, wywołujący poczucie winy.

Karanie jest wówczas mało skuteczne, kiedy osoba karana akceptuje wprawdzie osobę karzącą, ale nie akceptuje normy i odwrotnie – kiedy akceptuje normę, ma świadomość jej przekroczenia, ale nie akceptuje osoby karzącej. Zdecydowanie nieskuteczne, zewnętrzne jest karanie w sytuacji nieakceptowania przez karanego osoby karzącej i przekroczonej normy. Nie powstaje wówczas dysonans, zachowanie nie ulega zmianie, osoba karana reaguje na karę złością, bądź nawet agresją – jest ona postrzegana jako akt wrogości.

Kary wywołujące skutek wychowawczy to takie, które „odwołują się do procesów emocjonalnych, jak i orientacyjno-intelektualnych” [Cz. Czapów, S. Jedlewski 1971, s. 336] wychowanka, a więc takie, które wymagają świadomego oddziaływania wychowawczego „sterowanego” normatywnym imperatywem zasad skutecznego karania, do których w szczególności należą:

- poszanowanie godności wychowanka,
- indywidualizowanie kar w zależności od poziomu motywacji wychowanka,
- motywowanie zastosowanej kary, uświadomienie wychowankowi przyczyny ukarania,
- adekwatność kary do przewinienia,

- stosowanie kary po jej przemyśleniu, ale w miarę szybko po niewłaściwym zachowaniu, ponieważ nie powinna ona wynikać z negatywnych emocji wychowawcy,
- zastosowana kara powinna dawać możliwość rekompensaty wyrażonego zła.

Rzeczywistość społeczna dostarcza jednak wielu przykładów kar, będących zaprzeczeniem postępowania wychowawczego, niszczących skutecznie więzi emocjonalne pomiędzy osobami karanymi i karzącymi. Do takich kar należą wszelkie odmiany przemocy fizycznej (okazywanie wychowankowi swojej siły, przewagi nad nim, stwarzanie poczucia uzależnienia i lęku) oraz – psychicznej, wyrażającej się w stosowaniu ubliżających porównań, ironii, złośliwego sarkazmu, szyderstwa, pogłębiających poczucie niższości lub wzmagających agresywność osób karanych [J. Danilewska 2002].

Niedopuszczalne są także kary polegające na pozbawianiu wychowanka tego, do czego ma on prawo niezależnie od swego zachowania (np. pozbawienie kolacji czy kontaktu z rówieśnikami), a także – przydzielania za karę dodatkowej pracy, co prowadzi do wytworzenia się wobec niej negatywnej motywacji.

Osoba „wychowawcy” stosującego wymienione kary nie może być akceptowana, ponieważ kojarzyć się może wyłącznie z dolegliwością i poniżeniem. „Kara, która nie skłania do zastanowienia, refleksji, do chęci zmiany postępowania, a przeciwnie – wprowadza stan apatii, urazy, a nawet agresji – nie przedstawia żadnej wartości i znaczenia wychowawczego” [W. Sikorski 1999].

Zarówno karanie, jak i nagradzanie wychowawcze ma znaczenie osobotwórcze w tym znaczeniu, że jednostka uczy się powtarzać zachowania nagradzane, a unikać karanych. „Jednocześnie uczy się uruchamiać odpowiadające tym zachowaniom procesy orientacyjne, myślowe oraz uczuciowe. (...) Zmiany w zachowaniu mogą pojawić się tylko wtedy, kiedy dotychczasowe jego formy przestaną być nagradzane, nie będą prowadziły do osiągnięcia celu, a nawet będą karane” [J. Danilewska 2002, s. 45].

Metoda organizowania doświadczeń wychowanka polega z kolei na aranżowaniu takich sytuacji wychowawczych, w których oczekiwane zachowanie przynosi wychowankowi naturalną gratyfikację, natomiast niepożądane – naturalne następstwa ujemne. „Podstawową funkcją tak

rozumianych sytuacji wychowawczych jest to, że dostarczają one wychowankowi określonych doświadczeń. Uczestniczenie w tych doświadczeniach zapewnia mu zdobywanie nowej wiedzy o świecie, uczenie się nowych zachowań (lub modyfikowanie starych” [J. Banasiak 1997, s. 41].

Rolą wychowawcy jest umiejętne kreowanie sytuacji optymalnie pozwalających na zdobywanie konstruktywnych doświadczeń społecznych, często w wieloosobowych interakcjach. „Na bazie percepcji sytuacji, to znaczy tej, która jest bezpośrednim widzeniem sytuacji, pod wpływem konfrontacji z dotychczasowymi doświadczeniami człowieka, jakby z pewnego dystansu czasowego i psychicznego, wytwarza się subiektywny obraz sytuacji obiektywnej. (...) Powstaje nowe doświadczenie. Doświadczenie człowieka jest informacją, którą wynosi on z własnego działania i przeżyć w zetknięciu z określonymi sytuacjami. Informacja ta ma potencjalną moc wpływania na dalsze zachowanie się człowieka” [A. Gurycka 1997, s. 60].

Posługiwanie się metodą organizowania doświadczeń wychowanka wymaga od wychowawcy kreatywnych umiejętności i stałej kontroli nad przebiegiem sytuacji oraz wiedzy na temat doświadczeń dotychczasowych wychowanka. W przypadku dzieci nieprzystosowanych społecznie doświadczenia te z natury rzeczy są negatywne.

Metoda przydzielania funkcji ma natomiast na celu ukształtowanie u wychowanka przekonań związanych z oceną własnej osoby. Bywa ona szczególnie przydatna w przypadkach zaniżonego poczucia własnej wartości, zaniżonej samooceny.

Przydzielenie wychowankowi funkcji uwzględniającej jego zdolności, zainteresowania i związane z nimi potrzeby skutkować powinno osiągnięciem gratyfikacji, powodujących podwyższenie samooceny. Dzieje się tak wówczas, kiedy funkcja pełniona jest bez przymusu, daje maksimum swobody w realizacji i pozwala na odniesienie sukcesu.

Metoda ćwiczenia zachowań spełnia szczególną rolę w wychowaniu resocjalizującym. Polega ona na celowym, wielokrotnym powtarzaniu przez wychowanka określonych czynności w ustalonym porządku, możliwie bez niepożądanych odchyień. Im bardziej różnorodne są sytuacje, w których ćwiczenie zachodzi, tym lepsze są jego efekty [H. Muszyński 1976].

Metoda ta stanowi podstawowe działanie wychowawcze mające na celu kształtowanie prospołecznych nawyków i przyzwyczajeń oraz

– oduczanie destruktywnych. Zawsze wymaga zewnętrznego kierownictwa wychowawcy, którego rola polega na wyjaśnianiu celu ćwiczenia, instruowaniu o sposobie zachowania się, przebiegu ćwiczenia oraz ocenie jego rezultatu, który powinien mieć charakter nagradzający w przypadku osiągnięcia sukcesu, lub karzący – w przypadku niepowodzenia.

Ćwiczenie zachowań jest swoistym **naturalnym treningiem**, podczas którego wychowanek włączany jest w zasięg odpowiednich wpływów codziennego życia. Warunkiem jego skuteczności jest „systematyczne i częste powtarzanie doświadczeń uczących w danych sytuacjach. Nie można mówić o treningu, jeśli doświadczenia te i sytuacje pojawiają się sporadycznie i rzadko” [S. Górski 1985, s. 168].

W zależności od celu ćwiczenia, **trening może mieć także postać sztuczną**, która w zależności od celu ćwiczenia wymaga bądź od wychowawcy odpowiedniego przygotowania psychoterapeutycznego, bądź udziału w nim psychoterapeuty, jako że istota takiego treningu zawiera się w **autogennym** lub **interpersonalnym** charakterze.

Trening autogeny sprzyja nabywaniu umiejętności kontrolowania emocji i utrwalania procesu samokontroli, umożliwia „poznanie swoich odczuć, zmian stanów emocjonalnych, ich przyczyn (...) wyrażanie własnej autentyczności, eliminowanie poczucia zagrożenia osobistego, samourzeczywistnienia, manifestowania otwartości wobec innych itd.” [Ibidem, s. 169].

Trening interpersonalny natomiast stosowany jest w celu optymalizacji psychicznego funkcjonowania w rolach społecznych, poprzez „umiejętność rozumienia ludzi, postępowania w sytuacjach konfliktowych, sposobów komunikowania się itd.” [Ibidem, s. 170].

Wpływ **psychotechniczny** wychowawcy wymaga czasem pomocy, czy wzmocnienia ze strony psychoterapeuty (lub neurologa czy psychiatry). Dzieje się tak wówczas, kiedy wychowanek przeżywa szczególnie trudne dla niego stany psychiczne. „Udział tych osób jest niezbędny we wszystkich przypadkach, gdy stwierdzone zaburzenia osobowości lub nerwica (...) stanowią podłoże utrwalonych reakcji negatywnych. (...) Niejednokrotnie niezbędne jest tu zastosowanie psychoterapii, czyli leczenia za pomocą środków symbolicznych oraz poprzez odpowiednie interakcje społeczne, socjoterapeutyczne. Chodzi tu (...) o oddziaływania osoby odpowiednio przygotowanej w zakresie psychologii klinicznej”

[Cz. Czapów, S. Jedlewski 1971, s. 365]. J. Danilewska w swojej publikacji podkreśla rolę terapeuty w postępowaniu resocjalizującym i wyraża pogląd, iż rola ta „może pozostawać w sprzeczności z rolą nauczyciela. Nauczyciel jest przez dzieci spostrzegany jako osoba wyznaczająca pewne wymagania, którym należy się podporządkować. W jego obecności nie można zatem zachowywać się dowolnie. Nawet jeśli w czasie terapii nauczyciel zezwoli na większą swobodę zachowań, atmosfera, jaka powstanie, nie będzie się różniła zasadniczo od atmosfery w klasie. Nie znaczy to, że nauczyciele nie mogą prowadzić terapii pedagogicznej. Odpowiednio przygotowani, mogą to oczywiście czynić. Powinni jednak wziąć pod uwagę, na jakie trudności mogą napotkać i, aby je ograniczyć, nie przyjmować własnych uczniów na prowadzone przez siebie zajęcia” [2002, s. 132].

Ad. 2. Socjotechnika oznacza pośredni wpływ na wychowanca poprzez kierowanie wychowawczym oddziaływaniem innych ludzi, tj.:

- 1) grupy, z którą resocjalizowana jednostka znajduje się w zależności strukturalno-funkcjonalnej (socjotechnika grupowa),
- 2) środowiska społecznego, jego elementów, których aktywność wywiera bezpośredni wpływ na zachowanie jednostki (socjotechnika środowiskowa).

Celem oddziaływań socjotechnicznych jest tworzenie warunków do identyfikacji wychowanca z konstruktywnymi rolami społecznymi, ułatwianie procesu dojrzewania społecznego i moralnego przy pomocy aktywności interpersonalnej z rówieśnikami i osobami dorosłymi, których zachowanie może być źródłem modelowania społecznego. Jest to zarazem działanie zmierzające do eliminowania anonimowości dziecka w jego otoczeniu, jego obojętności wobec problemów społecznych oraz pozyskiwania akceptacji społecznej, która zawsze jest atrakcyjną gratyfikacją psychiczną.

W **socjotechnice grupowej** „sprawcą” faktów wychowawczych w odniesieniu do resocjalizowanego podmiotu jest „wychowawca zbiorowy”, oddziałujący poprzez wieloosobowe interakcje i związki emocjonalne zachodzące w grupie. Istotą zatem tej procedury jest wykorzystanie wpływu grupy, tj. osób współtowarzyszących jednostce w funkcjonowaniu określonej zbiorowości.

Skutek tego wpływu uwidocznia się w tym, iż osoby współtowarzyszące stają się osobami znaczącymi społecznie i tworzą „grupę odnie-

sienia”, której normy jednostka akceptuje i respektuje, która zaspokaja jej potrzeby psychiczne: bezpieczeństwa, akceptacji i afiliacji. Powstaje wówczas zależność wewnętrzna, wynikająca z wzajemnych rzeczowych i emocjonalnych interakcji. Grupa taka nazywana jest zespołem wychowawczym [H. Muszyński 1976].

Charakteryzuje go wspólny system wartości i norm, dyscyplinujących zachowanie jego członków oraz prospołeczny kierunek kontroli społecznej. W socjometrycznej strukturze takiej grupy nie istnieją pozycje izolacji i odrzucenia.

Przykładem takiej grupy może być drużyna sportowa czy harcerska, klasa szkolna, lub grupa utworzona intencjonalnie dla realizacji określonych zainteresowań.

W warunkach socjalizacji instytucjonalnej (szkolnej) zespół wychowawczy jest rzadkością, ponieważ klasy mają najczęściej postać grup maksymalnie sformalizowanych, w których interakcje pomiędzy uczniami oparte są na więzach rzeczowych – stanowią jedynie „nieuniknione tło społeczne”, a więc wykluczają postępowanie resocjalizujące.

Socjotechnika wychowawcza wymaga specyficznych umiejętności organizowania zespołu wychowawczego, a także posługiwania się nim w postępowaniu resocjalizującym. Umiejętności te zawierają się w pojęciu demokratycznego stylu kierowania wychowawczego [A. Janowski 1970]. Wychowawca będąc członkiem zespołu, uczestnikiem wspólnoty emocjonalnej, może wykorzystać dla celów resocjalizacji wszelkie mechanizmy socjalizacyjne istniejące w grupie, modyfikując z ich pomocą układ nagród i kar resocjalizowanej jednostki.

Włączenie dziecka nieprzystosowanego społecznie do konstruktywnej grupy rówieśniczej może być bardzo utrudnione ze względu na jego socjocentryczny konformizm lub związek emocjonalny z destruktywną grupą odniesienia, której wpływ jest nadal atrakcyjny [D. Pstrąg 2001]. Zachodzi wówczas potrzeba zmiany przynależności społecznej, wyłączenia dziecka z obszaru jej wpływów. Jest to skomplikowane działanie socjotechniczne, polegające na spowodowaniu konfliktu przynależności, skłaniającego jednostkę do zmiany grupy odniesienia. Może to jednak nastąpić wyłącznie w sytuacji konkurencyjności zespołu wychowawczego pod względem jego możliwości gratyfikacyjnych [Cz. Czapów, S. Jedlewski 1971; D. Pstrąg 2001]. Postępowanie takie powinno zaistnieć już na etapie etiotropowym.

Doprowadzenie do konfliktu społecznej przynależności i umiejętne kierowanie potrzeb dziecka na zaspokajanie ich w sposób prospołeczny w grupie alternatywnej w stosunku do destruktywnej, jest bardzo istotnym zabiegiem strategicznym w reaktywnym i międzyfazowym stadium wykolejenia przestępczego. W stadium autonomicznym najczęściej takie postępowanie socjotechniczne jest uniemożliwione ze względu na utrwalone powiązania formalne i emocjonalne z grupą przestępczą.

Socjotechnika środowiskowa także dotyczy oddziaływań etiotropowych i ma na celu utworzenie z elementów środowiska społecznego dziecka jego środowiska wychowawczego, tj. takiego, którego wpływy mają wielopodmiotowy charakter prospołeczny, inspirujący do zaspokajania potrzeb psychicznych zgodnie z normami obyczajowymi i prawnymi [Cz. Czapów 1978]. Działanie takie ma na celu organizowanie wpływu społecznego (kontroli społecznej) na dziecko, poprzez wytworzenie (po stronie resocjalizowanej jednostki) poczucia bezpieczeństwa (przywiązania społecznego), zaangażowania i zaabsorbowania problemami swego otoczenia oraz przekonanie o konieczności przestrzegania norm.

„Technikę tę charakteryzuje nie tylko odwoływanie się do nacisku członków określonego środowiska i do konsekwencji procesów przemian dokonujących się dzięki aktywności członków grup, które stanowią istotne elementy tego środowiska (ale) także (...) do osób wchodzących w skład systemów społecznych wywierających wpływ na osobowość ludzi, którzy do nich należą” [Ibidem, s. 246-247]. W skład środowiska wychowawczego resocjalizowanego dziecka powinna wchodzić nie tylko rodzina i szkoła, lecz także pozaszkolne instytucje i organizacje, z którymi jest ono związane zarówno indywidualnie, jak i poprzez rodzinę.

Zarówno socjotechnika grupowa, jak i środowiskowa tworzy warunki do kształtowania się kontroli wewnętrznej o charakterze prospołeczny, tj. umożliwia pojawianie się skłonności do respektowania wartości wykluczających zachowania przeciwstawiające się wymogom społecznym.

Organizowanie środowiska wychowawczego w tak szerokim zakresie wymaga umiejętności pozyskiwania sprzymierzeńców i partnerów dla procesu resocjalizacji dziecka począwszy od mediacji z jego rodziną poprzez nauczycieli, rówieśników, psychologa, aż do animatorów kultury, w której zasięg dziecko może być włączone [T. Pilch 1995]. Tego rodzaju umiejętnościami z racji swego zawodu i oczekiwań społecz-

nych z nim związanych powinien charakteryzować się pedagog szkolny i kurator sądowy.

Ad. 3. Kulturotechnika wychowania resocjalizującego polega na posługiwaniu się „obiettami lub układami obiektów kulturowych” (naukowych, technicznych i kulturalnych) dla osiągnięcia celów wychowawczych. Obiekty kulturowe rozumiane są jako środki wychowania, którymi posługuje się wychowawca dla spowodowania faktu wychowawczego [Cz. Czapów, S. Jedleński 1971]. Wytwory cywilizacji, które funkcjonują w środowisku społecznym określane są terminem środowiska kulturowego. Dysponuje ono ogromną różnorodnością „systemów znaczeń”, wartości, norm i wzorów zachowania się, stanowiącymi wyznaczniki zachowania się człowieka.

Potencjalnie najbogatszym pod względem różnorodności środowiskiem kulturowym jest szkoła, która ma bardzo szerokie możliwości oddziaływania w zakresie reedukacji preparacyjnej, jak i kreatywnej zarówno w obszarze edukacyjnym, rekreacyjnym, jak i społecznym. Jak żadne inne środowisko, szkoła może zaspokajać tak ważne potrzeby dziecka, jak potrzeba akceptacji, uznania, afiliacji, potrzeby poznawcze i rozwoju zainteresowań, które stanowią podstawowe warunki uruchomienia procesu resocjalizacji. Terenem zaspokajania potrzeb psychicznych może być każda lekcja, wzbogacająca ucznia w wiedzę, jak i rozbudzająca jego zainteresowania artystyczne (muzyka, plastyka), techniczne lub sprawnościowe (wychowanie fizyczne).

Aspekty oddziaływań kulturotechnicznych szkoły wyznaczają dydaktyczne i wychowawcze cele towarzyszące procesowi socjalizacji. W stosunku do dzieci nieprzystosowanych społecznie (niedostosowanych emocjonalnie i wykolejonych), uczniów konkretnych szkół, oddziaływania socjalizujące są nieskuteczne, w związku z czym uczniowie tacy wymagają specjalnych zabiegów reedukacyjnych w postaci edukacji zgodnej z zasadami ortodydaktyki [O. Lipkowski 1976; D. Pstrąg 2001]. Głównym celem tej odmiany dydaktyki jest wyrównywanie zaległości w nauce, pomoc w przyswajaniu wiedzy oraz ujawnianie i rozwijanie zainteresowań poznawczych, aktywizowanie zdolności i umiejętności oraz dyscyplinowanie w roli ucznia poprzez integrowanie ze społecznością rówieśników.

Bezwzględna normą postępowania ortodydaktycznego w początkowym okresie reedukacji jest bardzo indywidualny charakter zajęć, nierzadko polegający na „czasowym obniżeniu wymagań dydaktycznych, dostosowanie ich do faktycznego poziomu wiedzy i możliwości poznawczych danego ucznia” [D. Pstrąg 2001, s. 50]. Przystawianie wiedzy powinno w tym czasie przypominać zajęcia rekreacyjne, sprzyjające aktywnemu stosunkowi do nauki i obiektów kultury z nią związanych, ponieważ większość resocjalizowanej młodzieży ma infantylny stosunek do systematycznej, długofalowej aktywności szkolnej.

Nauczanie reedukacyjne wymaga od nauczycieli „dostosowania treści kształcenia i tematów ćwiczeń do potrzeb i zainteresowań ucznia, (...) praktycznego zapoznania z technikami pracy umysłowej, metodami uczenia się, pomocy w organizacji nauki własnej” [Ibidem].

Inspirowanie intelektualnej aktywności ucznia wyklucza rygory dydaktyczne w postaci np. klasycznego „odpytywania” czy publicznego oceniania, dopóki zaległości w wiedzy jeszcze istnieją. Ocenianie wysiłków dziecka jest oczywiste, ale powinno mieć charakter stymulujący aktywność, nie powodujący stresu. Dzieci nieprzystosowane społecznie w większości przypadków są nadpobudliwe, mają niechętny stosunek do werbalno-pamięciowego uczenia się, w związku z czym wymagają ortodydaktycznej metodyki uczenia się, przestrzegania przez nauczycieli zasad nauczania, poczynając od najprostszych: stopniowania trudności i konsekwencji wymagań.

Niemniej istotnym postępowaniem reedukacyjnym jest „kształtowanie pozytywnej motywacji do pracy (szkolnej), częste nagradzanie ucznia (pochwały, pozytywne oceny lub inne formy nagród wysoko wartościowane przez dziecko) nawet za nieznaczne postępy, stworzenie mu możliwości zaprezentowania swojej wiedzy w klasie” [Ibidem].

Wyrównywanie zaległości w nauce ma walory nie tylko edukacyjne – także psychiczne, polegające na przezwyciężaniu obawy przed kompromitacją, złą oceną, przełamanie niechęci i nienawiści do szkoły, poprawa kontaktów z rówieśnikami, podwyższenie samooceny i poczucia własnej wartości.

W postępowaniu ortodydaktycznym podkreśla się nierozłączność procesów wychowania i nauczania, jednak niezbędna jest dominacja elementów wychowania. „Kształtowanie uczuć i woli w nauczaniu dzieci

z zaburzeniami sfery emocjonalnej jest sprawą ważniejszą niż przekazywanie wiadomości. (...) Wynika to stąd, że nie ma możliwości realizowania zadań dydaktycznych, jeśli uczeń jest negatywnie ustosunkowany do pracy szkolnej” [O. Lipkowski 1976, s. 249].

Rozwojowi zainteresowań uczniów oprócz zajęć lekcyjnych służą różnego typu zajęcia pozalekcyjne. Zagospodarowują one czas wolny uczniów, dają możliwości zaspokajania potrzeb poznawczych, artystycznych i sportowych, ujawniania umiejętności i talentów, a także nawiązywania interakcji z rówieśnikami mającymi podobne uzdolnienia.

W bardzo wielu szkołach zajęcia pozalekcyjne przeznaczone są wyłącznie dla „uczniów wyróżniających się, wykazujących wyraźnie sprecyzowane zainteresowania i uzdolnienia. Zajęcia prowadzone są w sposób niewiele odbiegający od pracy na lekcjach i służą głównie poszerzaniu wiadomości z przedmiotów objętych programem nauczania. Taka organizacja zajęć pozalekcyjnych nie sprzyja realizacji celów profilaktycznych (ani resocjalizacyjnych), gdyż uczniowie przejawiają symptomy niedostosowania społecznego, na ogół w nich nie uczestniczą. Proponowane przez szkołę formy pracy nie odpowiadają ich potrzebom i zainteresowaniom, a stosowane przez nauczycieli kryteria doboru eliminują tę kategorię młodzieży z szerszego udziału w zajęciach pozalekcyjnych. Jediną formą dostępną dla tych uczniów są organizowane w wielu szkołach «zespoły wyrównawcze», których działalność koncentruje się jednak wyłącznie na dodatkowej pracy dydaktycznej” [D. Pstrąg 2001, s. 53]. Dodać należy, iż praca uczniów w takich zespołach ma małe szanse indywidualizacji, ponadto powoduje stygmatyzację uczniów, pogłębiającą proces desocjalizacji.

Powyższe względy przemawiają za akcentowaniem walorów reedukacyjnych instytucji pozaszkolnych, prowadzących działalność artystyczną, techniczną (informatyczną) bądź sportową, dysponującą profesjonalną kadrą instruktorów lub trenerów, takich jak kluby sportowe i twórcze dla młodzieży, ogniska artystyczne i wszelkie placówki działające w obszarze kultury „duchowej” i materialnej.

Kulturotechnika rekreacji organizowanej przez szkołę czy instytucję kultury może odegrać bardzo znaczącą rolę w procesie resocjalizacji dziecka pod warunkiem dobrowolnego, zgodnego z jego zainteresowaniami udziału oraz – atrakcyjności zajęć, przynoszących gratyfikację psychiczną. Posługiwanie się przez wychowawcę obiektami kultury

w procesie resocjalizacji dziecka „stwarza możliwości uczestnictwa w kulturze, polegającego na indywidualnym udziale w formach kultury, przyjmowaniu jej treści, używaniu jej dóbr, podleganiu obowiązującym normom i wzorom, tworzeniu, odtwarzaniu i przetwarzaniu istniejących wartości” [A. Horbowski 2001, s. 70]. Oprócz wartości indywidualnych, tj. rozwoju plastyczności umysłu, wrażliwości uczuciowej i kreowaniu twórczych postaw, uczestnictwo w kulturze stwarza okazje do nawiązywania bezinteresownych więzi społecznych.

Ze względu na charakter i treści zajęć rekreacyjnych, wyróżnia się dwie ich kategorie:

1) **rekreację psycho-motoryczną** (sport, turystyka, aktywność wypoczynkowo-rozrywkowa),

2) **rekreację orientacyjno-intelektualną** (szeroko pojęte aktywne uczestniczenie w kulturze i rozwijanie zainteresowań technicznych).

W rekreacji psycho-motorycznej szczególnie cenne są różnego rodzaju zajęcia (treningi) sportowe. Rekreacja ruchowa „spełnia funkcje stymulującą, adaptacyjną, kompensacyjną, korekcyjną i dynamizującą. Żadna z nich nie działa w izolacji” [T. Sidor 2001, s. 78], stąd też zajęcia sportowe mają istotne walory terapeutyczne, pozwalające na eliminowanie stanów neurotycznych, redukcję lęku i napięć psychicznych, utrzymywanie równowagi emocjonalnej, uczyć odporności na stres. Wzmacniają także mechanizmy kontroli wewnętrznej, pozwalają na ćwiczenie umiejętności antycypowania zachowań [Cz. Czapów 1978]. „W sferze zachowań społecznych uważa się, że ćwiczenia fizyczne kształtują aktywny styl życia, wpływają na obniżenie poziomu neurotyczności i zachowań agresywnych, pomagają w osiągnięciu sukcesu, wywołują powstanie kręgów koleżeńskich o wspólnych zainteresowaniach i związkach emocjonalnych, uczyć walki fair play w grach zespołowych, a uczciwości w życiu osobistym, współdziałania i życzliwego stosunku do innych ludzi. Dają możliwość pełnienia różnych ról społecznych, rozwijają odpowiedzialność za powierzone zadania, otwierają drogę do sławy i uznania w społeczeństwie” [T. Sidor 2001, s. 79]. Zajęcia sportowe mają zatem zdecydowanie korzystny wpływ na ustosunkowanie resocjalizowanych osób do rzeczywistości, głównie poprzez walory socjo- i allocentryczne oraz perfekcjonistyczne [M. Konopczyński 1996].

Wobec jednostek agresywnych spełniać mogą rolę katarktyczną, kanalizującą instynkt walki, uwalniającą nagromadzoną energię

poprzez czynny wysiłek fizyczny przynoszący korzyść, a nie destrukcję [S. Kawula 2001].

„Szereg korzyści wychowawczych daje także odpowiednio zorganizowana **turystyka**. Młodzież, szczególnie (...) niedostosowana społecznie, bardzo często ulega skłonności do ucieczek i zakazanych podróży zaspokajając potrzebę nowych wrażeń i manifestując w ten sposób pragnienie znalezienia lepszych, dających większe zadowolenie warunków życiowych. (...) Odpowiednio zorganizowana turystyka może nadać tym skłonnościom konstruktywny charakter” [Cz. Czapów 1978, s. 267-268]. Zadanie takie spełniają profesjonalnie organizowane wycieczki turystyczne, kolonie letnie i obozy.

Aktywność wypoczynkowo-rozrywkowa może mieć wiele form, zależnie od możliwości środowiska. Głównym jej celem jest czynny, aktywny odpoczynek dający radość, odprężenie, a także możliwość ekspresji i własnej inwencji. Potrzeby takie zaspokajają m.in. taniec i wszelkiego rodzaju zabawy ruchowe.

Bardzo istotne znaczenie dla procesu reedukacji kreatywnej ma rekreacja orientacyjno-intelektualna, szczególnie w zakresie różnych odmian szeroko rozumianej sztuki.

„Zasadnicza rola sztuki jako środka terapeutycznego wynika z założeń psychoanalizy dotyczących nieuświadomionych, wewnętrznych konfliktów człowieka. Sztuka jawi się jako narzędzie sublimacji, symbolizacji i zastępczego zaspokojenia, jest środkiem obiektywizacji przeżyć, pozwala na zdystansowanie się do nich i «uwolnienie» napięć poprzez ekspresję” [J. Florczykiewicz 2002]. Wartość psycho-terapeutyczną posiada sztuka nie tylko dzięki ekspresji twórczej, lecz także – jej percepcji i wszelkich form odtwórczych, z których szczególne znaczenie mają zespoły teatralne [M. Konopczyński 1996] oraz taneczne i muzyczne.

Jedną z bardziej znanych i uznanych form terapii przez sztukę jest **arteterapia**, czyli **terapia przez plastykę**, w której najważniejszą rolę odgrywają procesy zachodzące podczas aktu tworzenia. „Siła gratyfikacji płynąca z kreacji artystycznej ma swoje źródło w możliwości redukcji napięć poprzez uzewnętrznienie podświadomych konfliktów w procesie ekspresji, a także w możliwości czerpania satysfakcji z kontaktów emocjonalnych z członkami grupy i terapeutą” [J. Florczykiewicz 2002]. Proces twórczy wywołuje reakcje werbalne i emocjonalne, dzięki

czemu ujawnia się „wnętrze” twórcy. „Głównym celem resocjalizacji przez twórczość plastyczną jest ułatwienie wychowankowi wyrażenia własnych problemów, trudnych do werbalizacji. (...) Jest to często jedyna możliwość ujawnienia najtrudniejszych spraw i stworzenia możliwości odreagowania tłumionych przykrych emocji” [M. Konopczyński 1996, s. 79].

Także **aktywność muzyczna** daje wiele możliwości autokreacyjnych, wymaga jednak posiadania podstawowych zdolności: słuchu muzycznego i poczucia rytmu. Formami aktywności, w których młodzież najchętniej uczestniczy, są: śpiewanie w zespołach wokalnych lub chórach, gra na instrumentach, słuchanie różnego rodzaju muzyki, taniec z rytmiką oraz – tworzenie muzyki, improwizowanie na dostępnych instrumentach. Formy te stwarzają szansę pokazania swoich możliwości, umiejętności, pozwalają na osiągnięcie sukcesu.

„Celem wychowania muzycznego jest również rozwój pozamuzyczny. Muzyka staje się tu nie celem samym w sobie, ale środkiem wychowawczo-resocjalizującym. Muzyka i kontakty z nią są ważnym czynnikiem rozwoju uczuć osobistych, społecznych, rozwoju postaw moralnych. Muzyka działa bardziej bezpośrednio, silniej emocjonalnie i dynamiczniej niż pozostałe sztuki, odgrywa rolę nośnika uczuciowego lub podłoża, w które osoba odbierająca muzykę wpisuje własne emocje i uczucie. (...) Muzyka to środek ułatwiający wyładowanie niezaspokojonych uczuć i popędów, dynamizujący i stymulujący, ożywiający fantazję, zaprowadzający rytm, synchronizację i ład funkcji psychofizycznych, ułatwiający ujawnienie własnego, ekspresyjnego zachowania się, wyrażanie siebie” [Ibidem, s. 81].

Ukształtowanie potrzeby częstych i różnorodnych kontaktów z muzyką skutkuje nie tylko zainteresowaniem muzyką, lecz także rozwija wrażliwość, systematyczność, zdyscyplinowanie, umiejętność współdziałania, podnosi samoocenę, a także działa terapeutycznie.

Działalność artystyczna w różnorodnych jej odmianach i formach może mieć ogromny wpływ na tworzenie się hierarchii wartości resocjalizowanej młodzieży także i z tego powodu, że „nie obowiązują w niej prawie żadne ograniczenia. Nie (jest) więc odbierana jako zbiór norm, zakazów i nakazów. Umożliwia wyzwolenie swobodnych reakcji i zachowań, jednocześnie pozwala na dokonywanie samodzielnych wyborów” [I. Zochniak 2002]. Niezależnie jednak od dziedziny, sztuka uruchamia te mechani-

zmy psychiczne człowieka, które inspirują aktywność twórczą, zachowania kreatywne, kształtuje wyobraźnię i wspomaga intelekt.

Oprócz aktywności w obszarze sztuki, w rekreacji orientacyjno-intelektualnej można wyodrębnić także formy odnoszące się do kultury materialnej, aktywizujące zarówno konkretne umiejętności manualne, jak też intelekt, emocje i uczucia. Przykładem takich form aktywności są wszelkiego rodzaju zajęcia związane z majsterkowaniem, także modelarstwo.

Poza tym – celowym jest wykorzystywanie w procesie resocjalizacji elektronicznych środków masowej komunikacji dla rozwijania różnorodnych, także informatycznych zainteresowań resocjalizowanych osób, które to zajęcia wymagają jednak profesjonalnego instruktazu ze względu na rozliczne zagrożenia.

Niejednokrotnie bliski kontakt nieprzystosowanego społecznie dziecka z kulturą czy techniką daje mu jedyną w swoim rodzaju możliwość ujawnienia swego wnętrza w atmosferze bezpieczeństwa i akceptacji stanowi bardzo silną konkurencję dla członkostwa w grupie destruktywnej, któremu towarzyszy zazwyczaj ubóstwo kulturowe.

U podstaw kulturotechniki leży nadzieja na „wyrwanie” dziecka z jego nieszczęśliwego dzieciństwa i danie mu możliwości uświadomienia własnej wartości.

Odrębne zagadnienie stanowi kulturotechnika pracy [Cz. Czapów, S. Jedlewski 1971], która odnosi się głównie do osób młodocianych (powyżej 17 roku życia). Teoretycznie rzecz ujmując, środowisko pracy zawodowej może spełniać funkcję resocjalizacyjną jedynie wtedy, kiedy praca podejmowana jest dobrowolnie, kiedy zaspokajają potrzeby i aspiracje osób podejmujących ją oraz kiedy jej rezultaty przynoszą gratyfikację psychiczną i materialną oraz kiedy interakcje ze współpracownikami mają charakter nagradzający.

Praktycznie zaś w czasach rozszerzającego się bezrobocia i recesji gospodarczej, młodzież nie ma zbyt wielu możliwości podjęcia takiej pracy nawet przy pomocy kuratora, w związku z czym rozważania na temat kulturotechniki pracy mają charakter teoretyczny.

* * *

Omówione techniki wychowawcze stanowią konstrukt teoretyczny. W procesie resocjalizacji współfunkcjonują one w zależności od celów wychowania i warunków społecznych w jakich przebiega. Metody i środki resocjalizacji stosowane przez wychowawcę (pedagoga) nie wyczerpują wszystkich możliwości wpływu, niejednokrotnie powinny być wspierane technikami psycho- i socjoterapeutycznymi, ułatwiającymi resocjalizowanej jednostce uświadomienie życia wewnętrznego. Jest ono konieczne ze względu na podejmowanie czynności autorealizacyjnych. „Antropotechnika i kulturotechnika sterowania resocjalizującego mają sens o tyle, o ile uda się za ich pomocą zainspirować i odpowiednio zintensyfikować samowychowanie” (...) Podstawowym warunkiem przeniesienia głównego ciężaru wychowania z antropotechniki i kulturotechniki na (proces samowychowania) jest (ukształtowanie) określonego systemu wartości, a więc i zhierarchizowanie dążeń oraz wytworzenie odpowiedniej prospołecznej samodzielności i równocześnie doniosłej praktycznej orientacji w świecie” [Cz. Czapów 1978, s. 275].

Szczególnie ważne w pobudzaniu czynności samowychowawczych jest inicjowanie procesów identyfikacji, rozbudzanie aspiracji życiowych, stwarzanie warunków do samodzielnego podejmowania decyzji i kształtowania kontroli wewnętrznej. Ukierunkowując postępowanie resocjalizujące na efekty autorealizacyjne, wychowawca powinien stwarzać warunki do spontanicznej aktywności wychowanka, nie wywierając arbitralnych nacisków [Cz. Czapów, S. Jedlewski 1971].

„Wyniki badań nad procesami samoregulacji prowadzą do reformułowania miejsca i znaczenia metod bezpośredniego wpływu (nagradzanie i karanie). Tam, gdzie zwykle kładziono nacisk na „kierowanie” zachowaniem przez wytwarzanie zależności od bodźców, obecnie przechodzi się do rozwijania umiejętności w zakresie samoregulacji” [M. Sadowska 2001, s. 91]. W procesie wdrażania do samowychowania powinno się szczególnie akcentować kształtowanie umiejętności opanowywania impulsów, emocji, postępowania zgodnego z wymogami społecznymi i tak organizować sytuacje wychowawcze, aby umacniać kontrolę wewnętrzną i podejmowanie decyzji autorealizacyjnych. „Wewnętrzne poczucie kontroli jest czynnikiem zwiększającym trwałość zmian w zachowaniu. (...) Od strony klinicznej widzi się w poczuciu kontroli możliwość redukcji niepewności, lęku” [Ibidem, s. 88].

Z tego też powodu szkoła (niezależnie od szebła edukacyjnego) powinna w swojej strukturze organizacyjnej posiadać „podsystem” wychowania resocjalizującego, dysponujący profesjonalną kadrami nauczycieli-wychowawców oraz trenerów w zakresie psycho- i socjoterapii, instruktorów pobudzających i rozwijających określone sprawności i umiejętności, a przede wszystkim – psychologa diagnozującego psychiczne podłoże przypadków zaburzeń w zachowaniu dzieci i młodzieży. „Narzędziem sprawczym” skutecznego procesu resocjalizacji w naturalnym środowisku dziecka, czy nastolatka, może być jedynie profesjonalny pedagog, którego umiejętności resocjalizacyjne, tj.: adekwatne do rzeczywistości wychowawczej diagnozowanie przypadków, projektowanie postępowania resocjalizującego oraz jego realizowanie w znaczeniu posługiwania się technikami wychowania (w szczególności metodami socjotechniki), warunkowane będą rzetelną wiedzą teoretyczną i praktyczną.

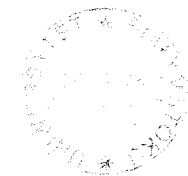
„Postawę wychowawcy musi tu cechować wiara w możliwość każdego człowieka, akceptacja dla wychowanka jako osoby – niekoniernie jego zachowań, empatia. Zasada podmiotowości daje wychowankowi możliwość wyboru zadań wychowawczych z wielu możliwych, prawo szukania sposobu rozwiązania tego zadania (poczucie wpływu) oraz prawo do oceny zarówno sposobu wykonania zadania, jak i osiągniętego wyniku (poczucie kontroli)”; [Ibidem, s. 89]. W zależności od poziomu poczucia kontroli wychowanka, w procesie wychowania resocjalizującego ze strony wychowanka niezbędnym jest świadomy i dobrowolny udział w nim, ze strony wychowawców – różnicowanie oddziaływań wychowawczych i terapeutycznych, organizowanie różnorodnych sytuacji wychowawczych dostarczających pozytywnych społecznie doświadczeń i przekonań o własnych możliwościach, rozwijanie sprawności intelektualnych i społecznych oraz pobudzanie do adekwatnej samooceny [por. Ibidem].

Szczególnie ważne w podsystemie szkoły powinno być uwzględnienie profilaktyki wykołejenia społecznego dzieci i młodzieży, polegającej na zaspokajaniu potrzeb psychicznych, likwidacji niepowodzeń edukacyjnych dziecka, stworzenia mu warunków do integracji z grupą rówieśników w klasie szkolnej, aktywizowanie zainteresowań poznawczych i uzdolnień oraz zorganizowanie lokalnego środowiska wychowawczego,

ponieważ „rozwijanie lub wzmacnianie wewnętrznej autodyscypliny najlepiej dokonuje się w warunkach społeczności, gdzie aktywność (...) (resocjalizowanych jednostek) oparta jest o zadania zespołowe, inaczej – gdzie wykorzystuje się naturalne mechanizmy działające w małej grupie społecznej. (...) Pełnienie określonych ról społecznych, porównywanie siebie z innymi członkami, chęć upodobnienia się do nich sprzyja pełnej aktywizacji jednostki, o ile można udawać zaangażowanie przed wychowawcą, nie da się tego uczynić w obliczu współczłonków grupy.” [Ibidem, s. 91].

Zgodnie ze współcześnie propagowanym humanistycznym modelem wychowania, podstawowym celem postępowania resocjalizującego jest „stworzenie jednostce sprzyjających warunków jej rozwoju psychospołecznego, (w których) zmian, przewartościowań oraz modyfikacji własnego postępowania dokonuje sam podmiot”. Sprzyjające warunki rozwoju to takie warunki, w których objęte opieką dziecko poddawane jest wieloaspektowym oddziaływaniom wychowawczym i terapeutycznym. „Metaforycznie rzecz ujmując, można proces resocjalizacji (ponownej socjalizacji) nazwać także zdrowieniem, rekonwalescencją po okresie cierpienia, depresji i smutku” [L. Pytka 2000, s. 191].

Jednak model takiego oddziaływania szkoły wymaga zmiany myślenia o uczniu i przewartościowania tradycyjnej edukacji w obszarze nauczania, wychowywania i opieki nad dzieckiem.



290634

Literatura

- Banasiak J., *Reagowanie wychowawcze w wielowymiarowej pedagogice działania*, Warszawa 1997.
- Chłopkiewicz M., *Osobowość dzieci i młodzieży. Rozwój i patologia*, Warszawa 1980.
- Chromiński Z., *Zajęcia sportowo-rekreacyjne i korektywne dla podopiecznych TPD. Założenie teoretyczno-programowe i ich realizacja*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 1992, nr 2.
- Czapów Cz., *Młodzież a przestępstwo. Zarys resocjalizacji metodą indywidualnych przypadków*, cz.1 i 2, Warszawa 1962.
- Czapów Cz., *Style oddziaływania wychowawczego*, [w:] *Socjotechnika. Style działania*, pod red. A. Podgóreckiego, Warszawa 1972.
- Czapów Cz., *Wychowanie resocjalizujące. Elementy metodyki i diagnostyki*, Warszawa 1978.
- Czapów Cz., Jedlewski S., *Pedagogika resocjalizacyjna*, 1971.
- Czapów Cz., Podgórecki A., *Socjotechnika – podstawowe pojęcia i problemy*, [w:] *Socjotechnika. Style działania*, pod red. A. Podgóreckiego, Warszawa 1972.
- Czarnecki W. J., *Zmiany psychiczne w procesie psychoterapii teatralnej*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 1992, nr 2.
- Danilewska J., *Agresja u dzieci – Szkoła porozumienia*, Warszawa 2002.
- Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, pod red. D. Lalak i T. Pilcha, Warszawa 1999.
- Eysenck H.J., *Opis i pomiar osobowości*, „Psychologia Wychowawcza” 1960, nr 3 i 4.
- Florczykiewicz J., *Arteterapia jako metoda wspomagająca socjalizację i resocjalizację*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 2002, nr 1.
- Górski S., *Metodyka resocjalizacji*, Warszawa 1985.
- Gurycka A., *O sztuce wychowywania dla wychowawców i nauczycieli*, Warszawa 1997.
- Han-Ilgiewicz N., *Trudności wychowawcze i ich tło psychiczne*, Warszawa 1961.
- Horbowski A., *Praca kulturalno-wychowawcza wśród młodzieży nieprzystosowanej społecznie*, [w:] *Profilaktyka i resocjalizacja młodzieży*, pod red. F. Kozaczuka i B. Urbana, Rzeszów 2001.
- Iwanicki H., *Muzykoterapia jako forma oddziaływania terapeutycznego*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 1999, nr 4.
- Jankowski D., *Wychowawcze perspektywy działalności kulturalno-oświatowej*, Poznań 1988.
- Janowski A., *Kierowanie wychowawcze w toku lekcji*, Warszawa 1970.
- Kaszczyszyn R., *Możliwości wykorzystania muzyki w resocjalizacji*, „Szkoła Specjalna” 1991, nr 4.
- Kłodecka-Różalska J., *Aktywność fizyczna a redukcja agresji w okresie dorostania*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 1990, nr 1-2.
- Konieczna E.J., *Arteterapia w teorii i praktyce*, Kraków 2003.
- Konopczyński M., *Twórcza resocjalizacja. Wybrane metody pomocy dzieciom i młodzieży*, Warszawa 1996.
- Lipkowski O., *Resocjalizacja*, Warszawa 1976.
- Muszyński H., *Zarys teorii wychowania*, Warszawa 1976.
- Muszyński H., *Ideał i cele wychowania*, Warszawa 1972.
- Namowicz H., *Losy życiowe nieletnich przestępców*, Warszawa 1968.
- Nauczanie społecznie niedostosowanych*, pod red. H. Gąsiora, Katowice 1992.
- Nowicka-Chachaj A., *Kształcenie w procesie oddziaływań resocjalizujących*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 1992, nr 4.
- Paszkiewicz A., *Efektywność i uwarunkowania wykonywanego nadzoru kuratora przy orzekanych wobec nieletnich środkach poprawczych. Fakty i artefakty*, Białystok 1992.
- Paszkiewicz A., *Efektywność sądowych środków wychowawczych a proces resocjalizacji (na przykładzie warunkowego zawieszenia i warunkowego zwolnienia z zakładu poprawczego)*, [w:] *Działalność profilaktyczna i resocjalizacyjna sądów rodzinnych*, pod red. G. Olszewskiej-Baka, Białystok 1990.
- Paszkiewicz A., *Prognoza adaptacji społecznej młodocianych przestępców*, [w:] *Problemy resocjalizacji dzieci i młodzieży*, pod red. A. Paszkiewicz, Białystok 1982.
- Paszkiewicz A., *Technologia wychowania*, Białystok 1998.
- Pilch T., *Metoda organizacji środowiska wychowawczego*, [w:] *Pedagogika społeczna*, pod red. T. Pilcha i I. Lepalczyk, Warszawa 1995.
- Pospiszyl K., *Resocjalizacja. Teoretyczne podstawy oraz przykłady programów oddziaływań*, Warszawa 1998.
- Pstrąg D., *Elementy profilaktyki czynów karalnych nieletnich w działalności wychowawczej pedagoga szkolnego*, [w:] *Profilaktyka i resocjalizacja młodzieży*, pod red. F. Kozaczuka i B. Urbana, Rzeszów 2001.
- Pytka L., *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Warszawa 2000.
- Pytka L., *Teoretyczne problemy diagnozy w wychowaniu resocjalizującym*, Warszawa 1986.
- Pytka L., Zacharuk T., *Zaburzenia przystosowania społecznego dzieci i młodzieży. Aspekty diagnostyczne i terapeutyczne*, Siedlce 1995.
- Radochoński M., *Podstawy psychopatologii dla pedagogów*, Rzeszów 2001.
- Reykowski J., *Osobowość*, [w:] *Psychologia jako nauka o człowieku*, Warszawa 1967.
- Reykowski J., *Z zagadnień psychologii motywacji*, Warszawa 1977.
- Rudowski T., *O wychowaniu resocjalizującym przez uzawodowienie plastyczne*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 1992, nr 2.
- Sadowska M., *Rola i rozwijanie kontroli wewnętrznej w resocjalizacji*, [w:] *Profilaktyka i resocjalizacja młodzieży*, pod red. F. Kozaczuka i B. Urbana, Rzeszów 2001.
- Sawicka K., *Rozwój autokontroli emocjonalnej. Program socjoterapii dzieci agresywnych*, Warszawa 1993.

- Sawicka K., *Zarys koncepcji Cz. Czapówa*, [w:] *Polska myśl resocjalizacyjna. Wybór tekstów*, Warszawa 1993.
- Sidor T., *Sport i rekreacja ruchowa jako czynnik w profilaktyce resocjalizacyjnej*, [w:] *Profilaktyka i resocjalizacja młodzieży*, pod red. F. Kozaczuka i B. Urbana, Rzeszów 2001.
- Sikorski W., *Kształtowanie postaw prospołecznych uczniów jako wariant „nauczania wychowującego”*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 1997, nr 4.
- Sikorski W., *Psychologia karania i nagradzania w praktyce wychowawczej*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 1999, nr 4.
- Soborski W., *Postawy – ich badanie i kształtowanie*, Kraków 1987.
- Szczówka A., *Istota nauczania resocjalizującego*, [w:] *Nieprzystosowanie i niedostosowanie społeczne: problemy resocjalizacji i rewalidacji*, pod red. L. Mościckiej, Wrocław 1991.
- Way B., *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*, Warszawa 1995.
- Wosik-Kawala D., *Teatroterapia w pracy z dziećmi i młodzieżą*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1999, nr 10.
- Zochniak I., *Resocjalizacja poprzez działalność artystyczną. Z pogranicza teorii i praktyki*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 2002, nr 2.
- Żechowska T., *Wychowawcze funkcje muzyki w resocjalizacji nieletnich*, Warszawa 1983.

Bibliografia

- Agresja dzieci i młodzieży: przyczyny – objawy – terapia (bibliografia selekcyjna za lata 1974–1994)*, Wstęp i redakcja naukowa G. Klimowicz, Warszawa 1995.
- Agresja i przemoc w szkołach polskich i niemieckich: [materiały z polsko-niemieckiej konferencji naukowej]*, pod red. K. Ostrowskiej i J. Tatarowicza, Warszawa 1998.
- Agresja i przemoc we współczesnym świecie*, t. 1: *Agresja i przemoc wśród dzieci i młodzieży oraz w instytucjach społeczno-opiekuńczych*, red. J. Kuźma, Z. Szarota, t. 2: *Agresja i przemoc w instytucjach wychowawczych*, red. Z. Brańka, M. Szymański, Kraków 1998.
- Agresja wśród dzieci i młodzieży: perspektywa psychoedukacyjna*, pod red. A. Frączka i I. Pufal-Struzik, Kielce 1996.
- Aktualne problemy pedagogiki resocjalizacyjnej i patologii społecznej*, pod red. F. Kozaczuka i M. Radochońskiego, Rzeszów 2000.
- Andrejew D., *Aktywność szkolna a nieprzystosowanie społeczne*, [w:] *Zachowanie dewiacyjne: kierunki oddziaływania*, Warszawa 1979.
- Bailey S., *Nieletni używający przemocy. Profilaktyka i terapia*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 1997, nr 3.
- Bajurska J., *O przemocy w szkole*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1996, nr 3.
- Banasiak J., *Reagowanie wychowawcze w wielowymiarowej pedagogice działania*, Warszawa 1997.
- Bandura A., Walters R., H., *Agresja w okresie dorastania. Wpływ praktyk wychowawczych i stosunków rodzinnych*, Warszawa 1968.
- Baran B., *Rola więzi społeczno-emocjonalnej w kształtowaniu osobowości dziecka*, Warszawa – Poznań 1981.
- Balińska K., *Wpływ środowiska rodzinnego na przestępczość nieletnich*, Katowice 1986.
- Bielicki E., *Determinanty funkcjonowania podkultur przestępczych a proces resocjalizacji*, Bydgoszcz 1981.

- Bjorkoe M. i J., *Dzieci ulicy*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 1994, nr 3.
- Bleszyński J., Damrat J., Parol R., *Analiza preferowanych postaw rodzicielskich w odczuciach młodocianych przestępców*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 1999, nr 3.
- Borowski P., *Postawy wychowawcze rodziców a agresywność dzieci*, [w:] *Z badań nad postawami rodzicielskimi*, pod red. K. Pospiszyla, Lublin 1988.
- Braun-Gałkowska E., *Psychologiczna analiza systemów rodzinnych osób zadowolonych i niezadowolonych z małżeństwa*, Lublin 1992.
- Brzeziński J., *Elementy metodologii badań psychologicznych*, Warszawa 1980.
- Budrewicz I., *Społeczne uwarunkowania przestępstw młodocianych mężczyzn przeciwko mieniu (na przykładzie woj. bydgoskiego)*, Bydgoszcz 1992.
- Cekiera Cz., *Toksykomania. Narkomania – lekomania – alkoholizm – nikotynizm*, Warszawa 1985.
- Chłopkiewicz M., *Osobowość dzieci i młodzieży. Rozwój i patologia*, Warszawa 1980.
- Chromiński Z., *Zajęcia sportowo-rekreacyjne i korektywne dla podopiecznych TPD. Założenia teoretyczno-programowe i ich realizacja*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 1992, nr 2.
- Cudak H., *Funkcjonowanie rodziny a nieprzystosowanie społeczne dzieci i młodzieży*, Kielce 1998.
- Czajkowska I., *Film, rodzina, alkoholizm, narkomania, a rozwój zachowań przestępczych*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 1999, nr 4.
- Czapów Cz., *Młodzież a przestępstwo: zarys resocjalizacji metodą indywidualnych przypadków*, Warszawa 1962.
- Czapów Cz., *Style oddziaływania wychowawczego*, [w:] *Socjotechnika. Style działania*, pod red. A. Podgóreckiego, Warszawa 1972.
- Czapów Cz., *Wychowanie resocjalizujące. Elementy metodyki i diagnostyki*, Warszawa 1978.
- Czapów Cz., Jedlewski S., *Pedagogika resocjalizacyjna*, Warszawa 1971.
- Czapów Cz., Podgórecki A., *Socjotechnika – podstawowe pojęcia i problemy*, [w:] *Socjotechnika. Style działania*, pod red. A. Podgóreckiego, Warszawa 1972.
- Czarnocki W. J., *Zmiany psychiczne w procesie psychoterapii teatralnej*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 1992, nr 2.
- Danilewska J., *Agresja u dzieci – Szkoła porozumienia*, Warszawa 2002.
- Dewiacje wśród młodzieży. *Uwarunkowania i profilaktyka*, red. B. Urban, Kraków 2001.
- Drwal R., *Osobowość wychowanków zakładu poprawczego*, Wrocław 1981.
- Dymek-Balcerek K., *Patologia społeczna wśród dzieci i młodzieży – rzeczywistość lat dziewięćdziesiątych*, t. 1, Radom 1998.
- Dzieci i młodzież wobec zagrożeń dzisiejszego świata*, pod red. M. Dudzikowej i T. Borowskiej, Poznań 1999.
- Dzieci ulicy. Problemy, profilaktyka, resocjalizacja*, red. G. Olszewska-Baka, Białystok 2000.
- Dziekońska-Staśkiewicz I., Strzałkowski A., *Samobójstwa nieletnich i młodocianych: rozmiary, uwarunkowania, profilaktyka*, Warszawa 1989.
- Ekel J., *Motywacyjne składniki osobowości*, [w:] *Materiały do nauczania psychologii*, pod red. L. Wołoszynowej, seria I: *Psychologia ogólna*, t. 1, Warszawa 1966.
- Ekiert-Grabowska D., *Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej*, Warszawa 1982.
- Eysenck H. J., *Opis i pomiar osobowości*, „Psychologia Wychowawcza” 1960, nr 3 i 4.
- Falkiewicz-Szult M., *Źródło przemocy w opinii uczniów*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1996, nr 3.
- Florczykiewicz J., *Arteterapia jako metoda wspomagająca socjalizację i resocjalizację*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 2002, nr 1.
- Fatyga B., Sierosławski J., Zieliński A., Zieliński P., *Alkohol a młode pokolenie Polaków połowy lat dziewięćdziesiątych*, Warszawa 1999.
- Gęsicki J., *Teoretyczne i metodologiczne problemy badania efektywności wychowania*, „Ruch Pedagogiczny” 1986, nr 1-2.
- Gnitecki J., *Metodologiczne problemy pedagogiki prakseologicznej*, Zielona Góra 1996.
- Gnitecki J., *Pomiar i przetwarzanie wyników badań w pedagogice empirycznej*, Poznań 1992.
- Gnitecki J., *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Zielona Góra 1993.
- Górski S., *Metodyka resocjalizacji*, Warszawa 1985.
- Grzegorzewska M., *Wybór pism*, Warszawa 1964.
- Gurycka A., *O sztuce wychowywania dla wychowawców i nauczycieli*, Warszawa 1997.
- Gurycka A., *Struktura i dynamika procesu wychowawczego*, Warszawa 1979.
- Han-Ilgiewicz N., *Dziecko w konflikcie z rodziną*, Warszawa 1971.
- Han-Ilgiewicz N., *Immunitet psychiczny i jego rola w pedagogice leczniczej*, „Szkoła Specjalna” 1957, nr 3.
- Han-Ilgiewicz N., *Trudności wychowawcze i ich tło psychiczne*, Warszawa 1961.
- Han-Ilgiewicz N., *Więź rodzinna u młodzieży społecznie niedostosowanej*, [w:] *Materiały do nauczania psychologii*, pod red. L. Wołoszynowej, seria IV, t 1, Warszawa 1968.
- Hołyst B., *Narkomania a przestępczość*, Warszawa 1993.
- Ilnicka R., *Sytuacja szkolna młodzieży niedostosowanej społecznie*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 2002, nr 2.
- Iłendo A., *Profilaktyka w szkole jako forma minimalizowania zagrożeń uzależnienia*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 2002, nr 1.
- Iwanicki H., *Muzykoterapia jako forma oddziaływania terapeutycznego*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 1999, nr 4.
- Izdebska J., *Rodzina, dziecko, telewizja*, Białystok 2001.
- Jankowski D., *Wychowawcze perspektywy działalności kulturalno-oświatowej*, Poznań 1988.
- Jarosz M., *Samobójstwa*, Warszawa 1997.

Jasińska M., *Proces społecznego wykołajenia młodocianych dziewcząt*, Warszawa 1967.

Jaworowska A., *Rodzina a przystosowanie społeczne dziecka*, [w:] *Materiały do nauczania psychologii*, pod red. L. Wołoszynowej, seria II, t. 9, Warszawa 1986.

Jędrzejewski M., *Młodzież a subkultury*, Warszawa 1999.

Jordan M., *Rodzinne bariery socjalizacji nieletnich*, Kraków 2003.

Jundziłł E., *Potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży: diagnoza – zaspokojenie*, Gdańsk 1998.

Kamiński A., *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*, „Studia Pedagogiczne”, Wrocław 1974.

Karkowska M., Czarnecka W., *Przemoc w szkole*, Kraków 2000.

Kaszczyszyn R., *Możliwości wykorzystania muzyki w resocjalizacji*, „Szkoła Specjalna” 1991, nr 4.

Kleszczycka L., *Wprowadzenie w problematykę osobowości*, [w:] *Materiały do nauczania psychologii*, pod red. L. Wołoszynowej, seria I, t. 1, Warszawa 1966.

Kłodecka-Rożańska J., *Aktywność fizyczna a redukowanie agresji w okresie dorastania*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 1990, nr 1-2.

Kmieciak-Baran K., *Młodzież i przemoc. Mechanizmy socjologiczno-psychologiczne*, Warszawa 2000.

Knapik A., *Zjawisko prostytucji nieletnich dziewcząt jako wskaźnik bezradności współczesnego wychowania*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 2002, nr 3.

Koblewska J., *Poglądy psychologów i pedagogów na tzw. aspołeczne treści prezentowane przez film i telewizję*, „Oświata i Wychowanie” 1987, nr 4.

Koblewska J., *Szkoła i środki masowego oddziaływania*, Warszawa 1967.

Kobylińska-Szkatuła J., *Problem przestępczości nieletnich w suwalskiem*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2002, nr 3.

Kolejwa M., *Rodzinne uwarunkowania zachowań przestępczych*, Warszawa 1988.

Kołąkowska-Przełomiec H., *Społeczne uwarunkowania alkoholizowania się nieletnich*, Wrocław 1979.

Kołodziej A., *Rola grup społecznych i osób znaczących w procesie przystosowania społecznego jednostki*, „Psychologia wychowawcza” 1973, nr 2.

Komorowska J., *Telewizja w życiu dzieci i młodzieży*, Warszawa 1963 (cz. 1), 1964 (cz. 2).

Konieczna E. J., *Arteterapia w teorii i praktyce*, Kraków 2003.

Konopczyński M., *Twórcza resocjalizacja. Wybrane metody pomocy dzieciom i młodzieży*, Warszawa 1996.

Konopnicki J., *Niedostosowanie społeczne*, Warszawa 1971.

Kosyrz Z., *Osobowość wychowawcy*, Warszawa 1997.

Kozłowska A., *Jak pomagać dziecku z zaburzeniami życia uczuciowego*, Warszawa 1996.

Kulas H., *Samoocena młodzieży*, Warszawa 1986.

Kurzępa J., *Młodzież pogranicza – „świnki”, czyli o prostytucji nieletnich*, Kraków 2001.

Kwieciński Z., *Pedagogika i edukacja wobec wyzwania kryzysu i gwałtownej zmiany społecznej*, [w:] *Ku pedagogii pogranicza*, pod red. Z. Kwiecińskiego i L. Witkowskiego, Toruń 1990.

Laskowski A., Rejzner A., Tokarczyk E., *Demoralizacja i przestępczość dzieci i młodzieży. Atlas.*, Warszawa 1996.

Lepalczyk I., *Wykołajenia dzieci i dorosłych w małym mieście. Wybrane zagadnienia pedagogiczno-społeczne*, Wrocław 1972.

Lewicki A., *Potrzeby niebiologiczne u człowieka i problem ich genezy*, [w:] *Materiały do nauczania psychologii*, pod red. L. Wołoszynowej, seria I, t. 1, Warszawa 1966.

Lipińska J., *Przemoc i agresja w społeczności uczniów*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 1999, nr 1. a

Lipiński S., *Uwarunkowania postaw moralnych u chłopców*, Warszawa 1966.

Lipkowski O., *Dziecko społecznie niedostosowane i jego resocjalizacja*, Warszawa 1971.

Lipkowski O., *Resocjalizacja*, Warszawa 1976.

Lipkowski O., *Wychowanie dzieci społecznie niedostosowanych*, Warszawa 1966.

Marek-Ruka M., *Niepowodzenia szkolne a niedostosowanie społeczne młodzieży*, Warszawa 1976.

Mariański J., *Wprowadzenie do socjologii moralności*, Lublin 1989.

Marzec-Holka K., *Nie będziesz bił dziecka swego!*, Bydgoszcz 1996.

Mazurkiewicz E., *Prakseologia a pedagogika*, [w:] *Pedagogika*, pod red. M. Godlewskiego, S. Krawciewicz i T. Wujka, Warszawa 1974.

Mądrzycki T., *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*, Warszawa 1977.

Miłkowska-Olejniczak G., *Przejawy i przyczyny agresywnych zachowań młodzieży*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1999, nr 10.

Młodzież a współczesne dewiacje i patologie społeczne. Diagnoza – profilaktyka – resocjalizacja, pod red. S. Kawuli i H. Machela, Toruń 2000.

Młodzież Białegostoku wobec uzależnień i przemocy, pod red. A. Sadowskiego, Białystok 2003.

Moczydłowska J., *Prostytucja a alkoholizm*, „Problemy Alkoholizmu” 1993, nr 6.

Moczydłowska J., *Prostytucja nieletnich dziewcząt*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1994, nr 10.

Moczydłowska J., *Wpływ subkultur młodzieżowych na prostytuowanie się nieletnich dziewcząt*, „Problemy Alkoholizmu” 1995, nr 10.

Moneta Malewska M., *Narkotyki w szkole i w domu: zagrożenie*, Warszawa 2000.

Moszczyńska U., Pałyska M., Raduj J., *Program profilaktyczno – edukacyjny jako próba przeciwdziałania przemocy w szkole*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 2003, nr 1.

- Mościcka L., *Przestępczość nieletnich: podłoże, geneza, motyw*, Wrocław 1970.
- Muszyński H., *Ideali i cele wychowania*, Warszawa 1972.
- Muszyński H., *Rozwój moralny*, Warszawa 1987.
- Muszyński H., *Wstęp do metodologii pedagogiki*, Warszawa 1970.
- Muszyński H., *Wychowanie moralne w zespole*, Warszawa 1974.
- Muszyński H., *Zarys teorii wychowania*, Warszawa 1976.
- Namowicz H., *Losy życiowe nieletnich przestępców. Psychologiczne badania nad prognozą kryminologiczną*, Warszawa 1968.
- Nauczanie społecznie niedostosowanych*, pod red. H. Gąsiora, Katowice 1992.
- Nieprzystosowanie i niedostosowanie społeczne: problemy resocjalizacji i rewalidacji*, pod red. L. Mościckiej, Wrocław 1991.
- Nikitorowicz J., *Socjalizacja i wychowanie w zróżnicowanych wyznaniowo i etnicznie rodzinach Białostocczyzny*, Białystok 1992.
- Nowaczyk Cz., *Podstawy metod statystycznych dla pedagogów*, Warszawa-Poznań 1985.
- Nowicka-Chachaj A., *Kształcenie w procesie oddziaływań resocjalizujących*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 1992, nr 4.
- Okrasa M., *Przyczyny alkoholizowania się młodzieży mieszkającej w internacie – w świetle jej wypowiedzi*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 2002, nr 1.
- Okrucieństwo i zbrodnia dziecięca. Incydent czy znak czasu?*, red. L. Pytka i B. Głowacka, Warszawa 2000.
- Olweus D., *Mobbing. fala przemocy w szkole: jak ją powstrzymać?*, Warszawa 1998.
- Ostrihańska Z., *Losy uczniów nieprzystosowanych społecznie*, Lublin 1997.
- Ostrihańska Z., *Prognoza recydywy u nieletnich przestępców oraz wyniki badań prognostycznych 180 recydywistów w wieku 15–16 lat*, „Archiwum kryminologii”, t. 3, Wrocław 1965.
- Paszkiwicz A., *Efektywność i uwarunkowania wykonywanego nadzoru kuratora przy orzekanych wobec nieletnich środkach poprawczych. Fakty i artefakty*, Białystok 1992.
- Paszkiwicz A., *Efektywność sądowych środków wychowawczych a proces resocjalizacji (na przykładzie warunkowego zawieszenia i warunkowego zwolnienia z zakładu poprawczego)*, [w:] *Działalność profilaktyczna i resocjalizacyjna sądów rodzinnych (w świetle nowej ustawy dla nieletnich)*, pod red. G. Olszewskiej-Baka, Białystok 1990.
- Paszkiwicz A., *Empiryczne implikacje teorii wychowania*, Białystok 2004.
- Paszkiwicz A., *Nauczyciel w roli kuratora nieletnich*, [w:] *Mysł pedeutologiczna i działanie nauczyciela*, pod red. A. A. Kotusiewicz, t. 2, Białystok 2000.
- Paszkiwicz A., *Praktyczne implikacje ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich dla nadzoru kuratorskiego*, [w:] *Teoretyczne i praktyczne problemy stosowania ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich*, pod red. T. Bojarskiego i E. Skrętowicza, Lublin 2001.
- Paszkiwicz A., *Prognoza adaptacji społecznej młodocianych przestępców*, [w:] *Problemy resocjalizacji dzieci i młodzieży*, pod red. A. Paszkiewicz, Białystok 1982.
- Paszkiwicz A., *Technologia wychowania*, Białystok 1998.
- Pawelczyńska A., *Przestępczość grup nieletnich*, Warszawa 1964.
- Pawlica B., *Mechanizmy naznaczenia społecznego: socjologiczne studium teoretyczno-empiryczne*, Częstochowa 2001.
- Piekarska A., *Przemoc w rodzinie. Agresja rodziców wobec dziecka: przejawy i psychologiczne uwarunkowania*, Warszawa 1991.
- Pilch T., *Dziecko ulicy – ewolucja pojęcia*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 2000, nr 1.
- Pilch T., *Metoda organizacji środowiska wychowawczego*, [w:] *Pedagogika społeczna*, pod red. T. Pilcha i I. Lepalczyk, Warszawa 1995.
- Pilch T., *Środowisko lokalne – struktura, funkcje, przemiany*, [w:] *Pedagogika społeczna*, pod red. T. Pilcha i I. Lepalczyk, Warszawa 1995.
- Podkultury młodzieżowe w środowisku szkolnym i pozaszkolnym*, pod red. S. Kawuli i H. Machela, Gdańsk – Toruń 1999.
- Polska myśl resocjalizacyjna. Wybór tekstów*, oprac. K. Sawicka, Warszawa 1993.
- Pospiszyl I., *Przemoc w rodzinie*, Warszawa 2000.
- Pospiszyl K., *Psychologiczna analiza wadliwych postaw społecznych młodzieży*, Warszawa 1973.
- Pospiszyl K., *Psychopatia. Istota, przyczyny i sposoby resocjalizacji antysocjalności*, Warszawa 1985.
- Pospiszyl K., *Resocjalizacja. Teoretyczne podstawy oraz przykłady programów oddziaływania*, Warszawa 1998.
- Pospiszyl K., Żabczyńska E., *Psychologia dziecka niedostosowanego społecznie*, Warszawa 1981.
- Potempska E., *Przedmiot, zakres i cele diagnozy w resocjalizacji nieletnich*, „Opieka – Wychowanie – Terapia”, 1999, nr 2.
- Prawne i pedagogiczne aspekty resocjalizacji nieletnich*, red. B. Kowalska-Ehrlich, S. Walczak, Warszawa 1992.
- Problemy współczesnej patologii społecznej*, pod red. B. Urbana, Kraków 1998.
- Profilaktyka i resocjalizacja młodzieży*, pod red. F. Kozaczuka i B. Urbana, Rzeszów 2001.
- Profilaktyka społeczna i resocjalizacja młodzieży w środowisku otwartym*, pod red. B. Urbana, Kraków 1990.
- Przemoc dzieci i młodzieży w perspektywie polskiej transformacji ustrojowej*, pod red. J. Papieża i A. Płukisa, Toruń 2000.
- Przemoc w rodzinie i w szkole: materiały z sesji naukowej*, pod red. V. Kwiatkowskiej-Darul, Toruń 2001.

- Psychospołeczne uwarunkowania zjawisk dewiacyjnych wśród młodzieży w okresie transformacji ustrojowej w Polsce, red. H. Machal i K. Wszeborowski, Gdańsk 1999.
- Pustkowiak L., *Podkultura więzienna na tle przemian ostatnich lat*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 1999, nr 4.
- Pytka L., *Antypedagogika, socjalizacja, resocjalizacja*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 1994, nr 3.
- Pytka L., *Efektywność resocjalizacji – wątpliwości i dylematy pedagogiczne*, Warszawa 1989.
- Pytka L., *Mity i półprawdy o resocjalizacji nieletnich*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 1993, nr 4.
- Pytka L., *O mglistości języka pedagogiki resocjalizacyjnej*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 2002, nr 1.
- Pytka L., *Odporność młodzieży na wykołajenie społeczne w warunkach silnego skumulowania czynników kryminogennych*, [w:] *Zachowania dewiacyjne i kierunki oddziaływania*, Warszawa 1979.
- Pytka L., *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Warszawa 2000.
- Pytka L., *Sukces i porażka w resocjalizacji nieletnich. (Analiza pedagogiczna wypowiedzi wychowanków)*, „Szkoła Specjalna” 1986, nr 1.
- Pytka L., *Teoretyczne problemy diagnozy w wychowaniu resocjalizującym*, Warszawa 1986.
- Pytka L., *Wątpliwość i siła resocjalizacji aktualnej i potencjalnej*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 1998, nr 3.
- Pytka L., Olszewska-Baka G., *Wychowanie i pomoc w środowisku otwartym. Wersja białostocka programu „Dzieci Ulicy”*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 1999, nr 1.
- Pytka L., Zacharuk T., *Pedagogika specjalna (rewalidacyjna i resocjalizacyjna)*, [w:] *Pedagogika ogólna i subdyscypliny*, pod red. L. Turosa, cz. 1, Siedlce 1997.
- Pytka L., Zacharuk T., *Wielowymiarowa geneza nieprzystosowania społecznego*, [w:] *Pedagogika społeczna*, pod red. T. Pilcha i I. Lepalczyk, Warszawa 1995.
- Pytka L., Zacharuk T., *Zaburzenia przystosowania społecznego dzieci i młodzieży. Aspekty diagnostyczne i terapeutyczne*, Siedlce 1995.
- Radochoński M., *Osobowość antyspołeczna: geneza, rozwój i obraz kliniczny*, Rzeszów 2000.
- Raport o sytuacji polskich rodzin. Kancelaria Prezesa Rady Ministrów. Biuro Pełnomocnika Rządu do Spraw Rodziny*, Warszawa 1998.
- Reykowski J., *Osobowość*, [w:] *Psychologia jako nauka o człowieku*, Warszawa 1967.
- Reykowski J., *Z zagadnień psychologii motywacji*, Warszawa 1977.
- Rodziny dysfunkcyjne*, pod red. L. Mościckiej, Wrocław 1991.
- Rodzina a dewiacje w zachowaniu*, pod red. L. Mościckiej, Wrocław 1984.
- Rudowski T., *O wychowaniu resocjalizującym przez uzawodowienie plastyczne*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 1992, nr 2.
- Sawicka K., *Rozwój autokontroli emocjonalnej. Program socjoterapii dzieci agresywnych*, Warszawa 1993.
- Siek S., *Struktura osobowości*, Warszawa 1986.
- Siemaszko A., *Granice tolerancji: o teoriach zachowań dewiacyjnych*, Warszawa 1993.
- Sienkiewicz J., Drozd A., *Psychologia niedostosowania społecznego. Zarys problemu*, Zielona Góra 1995.
- Sikorski W., *Brutalizacja życia wśród uczniów*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1998, nr 2.
- Sikorski W., *Kształtowanie postaw prospołecznych uczniów jako wariant „nauczania wychowującego”*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 1997, nr 4.
- Sikorski W., *Psychologia karania i nagradzania w praktyce wychowawczej*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 1999, nr 4.
- Skorny Z., *Prace magisterskie z psychologii i pedagogiki*, Warszawa 1984.
- Skorny Z., *Proces socjalizacji dzieci i młodzieży*, Warszawa 1976.
- Skorny Z., *Teoretyczne podstawy procesu resocjalizacji*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1988, nr 2.
- Soborski W., *Postawy – ich badanie i kształtowanie*, Kraków 1987.
- Socjalizacja a agresja*, red. A. Frączek i H. Zumkley, Warszawa 1993.
- Sołowiej J., *Rodzina a proces resocjalizacji nieletnich*, Gdańsk 1978.
- Sowińska H., *Klasa szkolna jako zespół wychowawczy*, Warszawa 1974.
- Spionek H., *Psychologiczna analiza procesu społecznego wykołajenia się dziecka*, [w:] *Materiały do nauczania psychologii*, pod red. L. Wołoszynowej, seria IV, t. 1, Warszawa 1968.
- Spionek H., *Trudności wychowawcze i przestępczość nieletnich (analiza psychologiczna)*, Wrocław 1958.
- Spionek H., *Zaburzenia psychoruchowego rozwoju dziecka*, Warszawa 1965.
- Spionek H., *Zaburzenia rozwoju uczniów, a niepowodzenia szkolne*, Warszawa 1985.
- Społeczeństwo wychowujące. Rzeczywistość i perspektywy*, pod red. B. Suchodolskiego, Wrocław 1983.
- Społeczne konteksty zaburzeń w zachowaniu*, pod red. B. Urbana, Kraków 2001.
- Stankowski A., *Narkomania – narkotyki – narkomani: wybrane zagadnienia. Skrypt dla studentów kierunków pedagogicznych*, Katowice 1988.
- Szałański J., *Poczucie koherencji a funkcjonowanie społeczne w okresie dorastania i młodości*, [w:] *Roczniki pedagogiki specjalnej*, pod red. J. Pańczyka, t. 7, Warszawa 1996.
- Szaniawski I., *Model i metoda*, Warszawa 1965.
- Szczepeński J., *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1970.
- Szczęśny W. W., *Resocjalizacja w świetle koncepcji systemowej*, [w:] *Rodziny problemowe. Problemy resocjalizacji*, t. 10., Warszawa 1988.
- Szczęśny W. W., *Zarys resocjalizacji z elementami patologii społecznej i profilaktyki*, Warszawa 2003.

Szczutowa K., *Psychospołeczne problemy niedostosowania społecznego*, Bydgoszcz 1993.

Szlóarsczyk M., *Swoistość postawy wychowawczej*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 1999, nr 4.

Slenzak J., Ledzińska M., *Psychologiczna analiza niektórych przyczyn nieprzystosowania społecznego dzieci w wieku od 5 do 7 lat*, [w:] *Wybrane zagadnienia psychologicznej problematyki przystosowania*, pod red. P. Sawickiej i M. Zalewskiej, Warszawa 1979.

Tatarowicz J., *Dzieci ulicy... Były, są i będą?*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 1999, nr 4.

Tatarowicz J., *Nieprzystosowanie społeczne uczniów jako problem i zjawisko w skali krajowej*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 1997, nr 4.

Tatarowicz J., *Początek drogi alkoholowej w wieku szkolnym*, „Nowa Szkoła” 1996, nr 4 i 5.

Tillmann K. J., *Teorie socjalizacji: społeczność, instytucja, uprzedmiotowienie*, Warszawa 1996.

Tryjarska B., *Oddziaływania wychowawcze, a zaburzenia przystosowania dzieci*, [w:] *Wybrane zagadnienia psychologicznej problematyki przystosowania*, pod red. P. Sawickiej i M. Zalewskiej, Warszawa 1979.

Tyburka A., *Nieletni sprawcy czynów karalnych*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1999, nr 10.

Tysza Z., *Procesy socjalizacji w rodzinie – uwarunkowania makrostrukturalne, mezostrukturalne oraz mikrostrukturalne*, [w:] *Rodzina wobec wyzwań edukacji międzykulturowej*, pod red. J. Nikitorowicza, Białystok 1997.

Urban B., *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*, Kraków 2000.

Urban B., *Zachowania dewiacyjne młodzieży*, Kraków 1995.

Urban B., *Zachowania dewiacyjne młodzieży*, Kraków 1998 (B).

Utrat-Milecki J., *Diversjon (wyprowadzenie) w polskim modelu postępowania w sprawach nieletnich*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 1996, nr 4.

Waśkowicz W., *Samoocena młodzieży nieprzystosowanej społecznie w schronisku dla nieletnich*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 2002, nr 3.

Way B., *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*, Warszawa 1995.

Węgliński A., *Mikrosystemy wychowawcze w resocjalizacji nieletnich: analiza pedagogiczna*, Warszawa 2000.

Winclawski W., *Typowe środowiska wychowawcze współczesnej Polski*, Warszawa 1976.

Wolińska J., M., *Agresywność młodzieży: problem indywidualny i społeczny*, Lublin 2000.

Wosik – Kawala D., *Teatroterapia w pracy z dziećmi i młodzieżą*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1999, nr 10.

Wójcik D., *Nieprzystosowanie społeczne młodzieży. Analiza psychologiczno-kryminologiczna*, Wrocław 1984.

Wójcik D., *Środowisko rodzinne a poziom agresywności młodzieży przestępczej i nieprzestępczej*, Wrocław 1977.

Wójcik D., *Sytuacja dzieci przestępczych w ich środowisku rodzinnym*, [w:] *Materiały do nauczania psychologii*, pod red. L. Wołoszynowej, seria IV, t. 1, Warszawa 1968.

Wójcik D., *Teorie przyczyn przestępczości*, [w:] *Materiały do nauczania psychologii*, pod red. L. Wołoszynowej, seria IV, t. 1, Warszawa 1968.

Wychowanie i środowisko, pod red. B. Passini i T. Pilcha, Warszawa 1979.

Zaborowski Z., *Rozwój moralno-społeczny (w aspekcie struktury „ja”)*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 1994, nr 3.

Zaborowski Z., *Teoria nagrody i kary w stosunkach międzyludzkich*, „Studia Socjologiczne” 1969, nr 2.

Zaburzenia rozwojowe dzieci krzywdzonych emocjonalnie: rozpoznanie i interwencja psychospołeczna w doświadczeniach brytyjskich i polskich, pod red. D. Iwaniec i J. Szmagałskiego, Warszawa 2002.

Zagadnienia patologii społecznej, pod red. A. Podgóreckiego, Warszawa 1976.

Zajączkowski K., *Profilaktyka zachowań dewiacyjnych dzieci i młodzieży*, Toruń 2000.

Zińczuk M., *Akceptacja normy „trzeźwość” wyzwaniem dla wychowania*, [w:] *Edukacyjne problemy czasu globalizacji w dialogu i perspektywie*, pod red. A. Karpińskiej, Białystok 2003.

Zjawiska patologii społecznej i zachowań dewiacyjnych młodzieży. Współczesne uwarunkowania i interpretacje zagrożeń, pod red. J. Żebrowskiego, Gdańsk 2001.

Zochniak I., *Resocjalizacja poprzez działalność artystyczną. Z pogranicza teorii i praktyki*, „Opieka – Wychowanie – Terapia” 2002, nr 2.

Żabczyńska E., *Przestępczość dzieci a szkoła i dom*, Warszawa 1974.

Żabczyńska E., *Przestępczość dzieci: etiologia i rozwój*, Warszawa 1988.

Żechowska T., *Wychowawcze funkcje muzyki w resocjalizacji nieletnich*, Warszawa 1983.