

Marek Konopczyński

Uniwersytet w Białymstoku [marek@konopczynski.eu]

Pedagogika resocjalizacyjna wobec (re)socjalizacji młodzieży w „rzeczywistości poszerzonej”. Komentarz do zjawiska empatii i agresji w internetowej sieci

Abstrakt: Prezentowany artykuł jest próbą zasygnalizowania nowego problemu, który stanowi wyzwanie dla współczesnych pedagogów resocjalizacyjnych. Polega on na tym, że w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości społecznej następuje coraz szybsze i powszechniejsze ograniczanie bezpośrednich interakcji społecznych („face to face”) na rzecz kontaktów uśrednionych za pomocą technologii cyfrowej. Powstaje za tym pytanie, czy to zjawisko może być wykorzystane w pracy resocjalizacyjnej z podopiecznymi, a przede wszystkim, czy zachodzą przesłanki umożliwiające prowadzenie działań resocjalizacyjnych w cyberprzestrzeni, na przykład z wykorzystaniem internetowych socialmediów?

Słowa kluczowe: pedagogika resocjalizacyjna, socjalizacja, resocjalizacja, agresja, empatia, Internet, „rzeczywistość poszerzona”, „świat wirtualny”, badania empiryczne.

Wprowadzenie

Poszukiwania skutecznych form i metod resocjalizacji osób nieprzystosowanych społecznie, wchodzących w konflikt z obowiązującymi normami prawnymi, jest jak się wydaje dominującym zadaniem pedagogiki resocjalizacyjnej, która

w ostatnich latach wyraźnie zaznaczyła swoją obecność w przestrzeni współczesnych nauk społecznych.

Prezentowany artykuł jest próbą zasygnalizowania nowego problemu, który jest wyzwaniem dla współczesnych pedagogów resocjalizacyjnych, problemu obejmującego swoim zasięgiem szerokie przestrzenie socjalizacyjno-wychowawcze.

Polega on na tym, że w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości społecznej następuje coraz szybsze i powszechniejsze ograniczanie bezpośrednich interakcji społecznych („face to face”) na rzecz kontaktów uśrednionych za pomocą technologii cyfrowej. Dotyczy to szczególnie młodego pokolenia.

Powstaje zatem pytanie, czy to zjawisko może być wykorzystane w pracy resocjalizacyjnej z podopiecznymi, a przede wszystkim, czy zachodzą przesłanki umożliwiające prowadzenie działań resocjalizacyjnych w cyberprzestrzeni, na przykład z wykorzystaniem internetowych socialmediów?

Kilka słów o tradycyjnych podstawach teoretycznych pedagogiki resocjalizacyjnej

W dużym uproszczeniu można powiedzieć, że na rozwój pedagogiki resocjalizacyjnej największy wpływ wywarły dwa dwudziestowieczne naukowe nurty teoretyczne: behawioryzm i psychodynamizm.

Grupa koncepcji behawioralnych ujmuje nieprzystosowanie społeczne jako społecznie zaburzone formy zachowań, które są awersyjne i kłopotliwe dla otoczenia społecznego, a w konsekwencji także dla osób je przejawiających. Chodzi tu o takie formy zachowań, które pozostają w statystycznej mniejszości (teorie objawowe odwołują się do pojęcia normy statystycznej), i które burzą ustalony ład społeczny oraz komplikują relacje interpersonalne. W tej grupie zachowań mieszczą się również zachowania autodestrukcyjne, powodujące cierpienie i zagrożenie dla innych ludzi. Behawioralne koncepcje nieprzystosowania społecznego opierają się w zasadzie na teoriach „uczenia się”, a szczególnie jej współczesnych odmianach związanych z teoriami zachowania się oraz koncepcjami uczenia się społecznego (Malewski 1964).

Teorie behawioralne uznają, że człowiek w toku swego rozwoju osobowego i społecznego uczy się form zachowań i reakcji. Uczenie to podlega procesom wzmocnień psychologicznych, co oznacza, że prawdopodobieństwo wystąpienia i utrwalenia się zachowań jest tym większe im częstsze lub mocniejsze jest nagradzanie psychologiczne tych zachowań. W zasadzie więc każde zachowanie ludzkie jest zachowaniem nabytym w procesie uczenia się w wyniku wpływu bodźców pozytywnych lub negatywnych. Podobnie nasze behawioralne relacje interpersonalne i społeczne są wynikiem takiego samego procesu. Negatywne reakcje ludzkie ujmowane jako „produkt” procesu socjalizacji podlegają więc według tej koncepcji zmianom polegającym na „wytrenowaniu” nowych zachowań i reakcji aprobowanych społecznie.

Resocjalizacja będzie zatem polegała na odszukaniu repertuaru bodźców, które mogą wygasić patologiczne formy zachowań poprzez system wzmocnień pozytywnych i wprowadzenie w to miejsce nowych form akceptowalnych społecznie. Tak ujmowana resocjalizacja w głównej mierze stosuje metody treningowe (treningi psychologiczne), a systemy oddziaływań instytucjonalnych oparte są na tak zwanej „ekonomii punktowej” (Pospiszyl 1998).

Teorie behawioralne nastawione są na wyjaśnianie zewnętrznych form zachowań osób nieprzystosowanych społecznie, a cała ich aparatura pojęciowa i metodyczna dokonuje analizy, oceny i korekcji tego wszystkiego co jest zauważalne i rozpoznawalne. Można przyjąć, że ta grupa teorii zajmuje się diagnozowaniem i terapią osób nieprzystosowanych społecznie przede wszystkim z zewnętrznej perspektywy poznawczej.

Koncepcje psychodynamiczne swój rodowód wywodzą z osiągnięć freudowskiej psychoanalizy oraz późniejszej neopsychoanalizy. Ich istotą jest postrzeganie zachowań człowieka przede wszystkim z perspektywy jego doświadczeń z okresu wczesnego dzieciństwa, a szczególnie jakości relacji z matką. Wyróżnia się tu dominujące znaczenie trzech ludzkich sfer: id, ego i super ego, a więc podświadomości, świadomości i nadświadomości (sterownika moralnego). Zachwiana równowaga energetyczna pomiędzy nimi jest przyczyną zaburzeń w zachowaniu człowieka. Nurt psychodynamiczny wprowadził do praktyki resocjalizacyjnej rozmaite formy psychoterapii, takich jak: psychoterapia indywidualna, grupowa, psychodrama czy socjodrama.

Współczesne poszukiwania teoretycznych podstaw pedagogiki resocjalizacyjnej w zasadzie ukierunkowane są na podejścia socjologiczno-psychologiczno-kryminologiczne, ze szczególnym zwróceniem uwagi na możliwości korekcji i naprawy zaburzonych funkcji.

Korekcyjno-naprawcza tendencja działalności resocjalizacyjnej jest mocno utrwalona w praktyce wychowawczej i wynika z jednej strony z uniwersyteckich treściowych modeli kształceniowych, z drugiej zaś z wieloletnich doświadczeń polskich instytucjonalnych systemów resocjalizacji.

W stronę sieci – nowe kierunki założeń teorii resocjalizacyjnych

Zmieniająca się płynnie rzeczywistość społeczna wymaga poszukiwania nowych rozwiązań w zakresie resocjalizacji, a przede wszystkim poszukiwania dowodów naukowych umożliwiających tworzenie podstaw teoretycznych umożliwiających podejmowanie skuteczniejszych działań metodycznych. Na przełomie XX i XXI wieku pedagodzy resocjalizacyjni zaakceptowali i zaadaptowali do swoich działań kolejne dwie wizje: nurt kognitywny i interakcyjny, które okazały się inspirujące w projektowaniu resocjalizacyjnych oddziaływań metodycznych (Konopczyński 2007, 2014).

W założeniach współczesnej pedagogiki resocjalizacyjnej zjawisko powstawania zachowań przestępczych i możliwości im przeciwdziałania jest w mniejszym niż dotychczas stopniu przedmiotem analiz wynikających z klasycznego już ujęcia behawioralnego i psychodynamicznego, aczkolwiek ich elementy są wykorzystywane nadal w projektowaniu metod oddziaływań.

Coraz większego znaczenia nabierają dwa nurty teoretyczne charakteryzujące się zbliżoną refleksją pedagogiczną. Mam tu na myśli koncepcje interakcyjne, ściśle powiązane z interakcjonizmem symbolicznym (Goffman 2005) oraz koncepcje kognitywne ze szczególnym uwzględnieniem poznawczej teorii osobowości (Kelly 1963).

Koncepcje interakcyjne mające swoje źródła w interakcjonizmie symbolicznym, który zakłada istotną rolę znaczeń symboli w ludzkich działaniach. Kontakty międzyludzkie interpretowane są jako wymiana i współtworzenie symbolicznych znaczeń wywoływanych interakcjami, stymulujących i modyfikujących interakcje. Konsekwencją tych procesów jest kształtowanie osobowości partnerów interakcji i tworzenie możliwości funkcjonowania w grupach społecznych. Kategoriami analizy w interakcjonizmie są: Umysł – rozumiany jako proces myślenia w kategoriach alternatywnych możliwości działania, Jaźń – świadomość swojej odrębności, Interakcja – wzajemne oddziaływanie na siebie dwóch lub więcej jednostek, polegające na obustronnym wpływaniu na swoje zachowania, Społeczeństwo – forma życia zbiorowego ludzi, oparta na interakcjach pomiędzy jednostkami, które tworzą samowystarczalną zbiorowość (Goffman 2011).

Przykładem wizji interakcyjnej wykorzystywanej w metodyce oddziaływań resocjalizacyjnych jest koncepcja „człowieka w teatrze życia codziennego” Ervinga Goffmana (Goffman 2011).

Koncepcje Kognitywne mające źródła w psychologii poznawczej, a szczególnie poznawczej teorii osobowości (Kelly 1963). Teoria zakłada, że ludzka aktywność psychiczna i społeczna jest tworzeniem reprezentacji i konstruowaniem rzeczywistości, to zaś pozwala nam na przekształcanie siebie poprzez konstrukty (zasoby informacyjne) tworzone poprzez porównania, polegające na dostrzeganiu podobieństw i różnic między zdarzeniami. Właśnie te różnice w systemach konstruktów są przyczyną problemów w interakcjach społecznych i komunikacji międzyludzkiej. Osobowość jest indywidualnym systemem ustrukturalizowanych informacji a więc niepowtarzalnych, osobistych doświadczeń, a wejście z inną osobą w pogłębioną interakcję wymaga poznania i zaakceptowania systemu jej konstruktów (skryptów poznawczych i atrybucji). System skryptów i atrybucji nie wymusza bezradnego podlegania presji zdarzeń, lecz pozwala na rozstrzygnięcie o ich znaczeniu, ponieważ w żaden sposób nie można dokonywać wyborów poza światem alternatyw, które samemu się zbudowało” (Kelly 1963).

Zarówno koncepcje interakcyjne jak i poznawcze eksponują pojęcie ludzkiej tożsamości i nadają jej wyraźnie regulacyjny charakter. Oznacza to, że zarówno kategoria tożsamości, jak i mechanizmy jej konstruowania, mogą być interesującym przedmiotem rozważań na gruncie współczesnej pedagogiki resocjalizacyjnej.

Dlatego też coraz większą uwagę naukowców (miedzy innymi socjologów, antropologów, psychologów, pedagogów) skupiają badania empiryczne poświęcone wychowawczej i socjalizacyjnej funkcji Internetu. Wydaje się, że nadszedł czas, aby na takie badania spojrzeć z perspektywy pedagogiki resocjalizacyjnej i spróbować określić resocjalizacyjne parametry mocy tzw. „rzeczywistości poszerzonej”.

(Re)socjalizacyjna siła sprawcza Internetu na podstawie badań empirycznych

Z przeprowadzonego na zlecenie Rzecznika Praw Dziecka i NASK badania naukowego dokonanego na reprezentatywnej próbie uczniów polskich szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych (1235 osób) dobranych metodą losowania warstwowego wynika, że w młodym pokoleniu korzystanie z Internetu stało się wręcz normą społeczną już od najmłodszych lat – bez względu na płeć czy typ szkoły.

Zdecydowana większość (86,2%) deklaruje, że korzysta z Internetu codziennie, w tym 43,2% respondentów jest bez przerwy „online” (głównie za sprawą urządzeń mobilnych – przede wszystkim smartfonów). Skłonność młodzieży do pozostawania „online” wzrasta wyraźnie wraz z wiekiem. Respondenci ze szkół ponadgimnazjalnych znacznie częściej deklarują swoją dostępność „online”. Użytkowanie Internetu sporadyczne („kilka razy w miesiącu” lub „rzadziej niż raz w miesiącu”) dotyczy jedynie nielicznych jednostek.

Średni czas korzystania młodzieży z Internetu to w przybliżeniu 3 godziny i 40 minut dziennie (mediana = 3,0 godz.). Mediana zarówno wśród młodzieży gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej oraz wśród dziewcząt i chłopców jest podobna. Jednak już średnia arytmetyczna wśród nastolatków ze szkół ponadgimnazjalnych i wśród chłopców jest wyższa, co wskazuje na coraz liczniejsze występowanie w tych grupach osób, które poświęcają na Internet znacznie więcej czasu niż wartości średnie.

Z badań wynika, że obecnie średnia wieku inicjacji internetowej w Polsce to 9 lat i 8 miesięcy (mediana = 10 lat). Co więcej, widać obniżanie się wieku rozpoczęcia korzystania z Internetu. Dzisiejsi gimnazjaliści zaczęli korzystać z Internetu przeciętnie (mediana) mając 9 lat. Natomiast obecni licealiści rozpoczęli korzystanie z Internetu przeciętnie (mediana) mając 10 lat. Zróżnicowanie pod względem płci nie występuje.

Zdecydowanie najpopularniejszymi urządzeniami do komunikacji z Internetem są wśród młodzieży (zarówno gimnazjalnej, jak i ponadgimnazjalnej): smartfon (54,3%), laptop (53,5%) oraz komputer stacjonarny (51,8%). Pod względem płci widoczna jest jedynie różnica w przypadku komputera stacjonarnego.

Chłopcy zdecydowanie częściej niż dziewczęta korzystają z komputera stacjonarnego, co prawdopodobnie spowodowane jest nieznacznie odmiennymi strategiami korzystania: chłopcy znacznie częściej wykorzystują komputer stacjonarny

jako platformę gier komputerowych. Wysoka pozycja w „rankingu” urządzeń mobilnych (smartfon) wskazuje na zmianę funkcji użytkowych i znaczenia Internetu wśród młodzieży. Internet stał się trwałym elementem osobistej przestrzeni czy interakcji społecznych, a dostęp do „wirtualnej sieci” pozycjonuje nastolatka w hierarchii rówieśników oraz może również wpływać na jego samoocenę.

Internet, według deklaracji badanych, jest traktowany przede wszystkim jako źródło wiedzy potrzebnej do szkoły, na zajęcia pozalekcyjne albo do uprawiania hobby (68,6%), miejscem rozrywki (67,1%), sposobem na kontakt z innymi (62,1%). Nieco rzadziej badani określali Internet jako miejsce zdobywania informacji bieżących (52,5%), a najrzadziej jako sposób na robienie zakupów i załatwianie innych codziennych spraw.

Interakcje społeczne i rozrywka stanowią podstawową treść „świata wirtualnego” nastolatków, stąd nie powinno dziwić, iż zdecydowana większość korzysta z serwisów społecznościowych kilka razy dziennie (62,2%), a co piąty (21,3%) raz dziennie. Pod tym względem nie zaobserwowano różnic w częstotliwości użytkowania pomiędzy uczniami ze szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Jednakże różnice takie występują pomiędzy chłopcami i dziewczętami, które to częściej są użytkownikami serwisów społecznościowych. Nastolatki, którzy korzystają z tychże serwisów, stanowią bardzo mały margines populacji (3,8%).

Jak widać, codzienne korzystanie z serwisów społecznościowych jest dominujące. Średnie statystyki pokazują nawyk, czy wręcz uzależnienie, części nastolatków od serwisów społecznościowych. Średnia liczba logowań dla osób korzystających codziennie wynosi 11,23 razy dziennie. Dodatkowo średnia ta zwiększa się wraz z wiekiem i dotyczy częściej chłopców niż dziewczęta.

Najczęściej wykorzystywane przez nastolatków serwisy społecznościowe to: Facebook (96,9%) oraz YouTube (86,9%). Frekwencje te dotyczą w podobnym stopniu młodzieży gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej, bez względu na płeć.

Nastolatki deklarują, że na stronach portali społecznościowych najczęściej publikują linki do filmów/zdjęć w innych serwisach (54,1%), swoje zdjęcia (47,5%), własne komentarze/historie (24,0%) oraz linki do artykułów w innych serwisach (19,8%). Częstość edycji w sieci swoich zdjęć (oraz linków do filmów i zdjęć z innych portali) wzrasta wyraźnie w szkole ponadgimnazjalnej, natomiast maleje liczba komentarzy. Warto zwrócić uwagę, że aktywność na portalach społecznościowych nieco odmiennie wygląda wśród chłopców i wśród dziewcząt. Dziewczęta zdecydowanie częściej niż chłopcy umieszczają w Internecie swoje zdjęcia i zdjęcia osób znajomych.

„Świat wirtualny” dla nastolatków składa się z dwóch obszarów interakcji społecznych: osoby znane osobiście oraz osoby znane tylko za pośrednictwem sieci internetowej. Pierwszy obszar to sfera interakcji wirtualnych związanych głównie z edukacją (35,9%) oraz w mniejszym stopniu z problemami osobistymi (28,0%) i technicznymi (25,7%). Drugi obszar wirtualnych interakcji to zdecydowanie domena spraw technicznych (58,2%) i edukacyjnych (24,8%).

Również „świat realny” zbudowany jest z dwóch rodzajów interakcji: rówieśnicy, przyjaciele i koledzy oraz osoby dorosłe, z którymi nastolatki przebywają w relacjach bezpośrednich (rodzice, nauczyciele itd.). Pierwszy z wymienionych obszarów to sfera interakcji opartych na problemach życia osobistego (62,7%) i szkolnego (33,6%), natomiast drugi to płaszczyzna oddziaływań związanych z edukacją (41,0%) i w mniejszym stopniu z życiem osobistym (26,1%) oraz obsługą komputera, telefonu itd. (26,0%).

Uzyskane wyniki wskazują, że sfery interakcji bezpośrednich są nadal bardzo ważne w życiu nastolatków i jeszcze nie nastąpił wyraźny ich transfer z życia realnego do wirtualnego. Nowe technologie w przypadku badanych nastolatków wspomagają lub współegzystują z bezpośrednimi interakcjami społecznymi. Brakuje również jednoznacznych przesłanek, aby wnioskować o migracji życia osobistego do anonimowej przestrzeni wirtualnej. Życie osobiste, jak pokazały badania, to wciąż domena oddziaływań z osobami z życia realnego, głównie z rówieśnikami. Badania potwierdziły – przy okazji – obserwowaną już tendencję malejącego znaczenia osób dorosłych (w tym rodziców) w przestrzeni społecznej młodego pokolenia.

Wiedza nastolatków na temat bezpieczeństwa w sieci jest względnie dobra. Na większość pytań testujących wiedzę z tego zakresu badani odpowiadali poprawnie, szczególnie dobrze wypadli w pytaniach dotyczących: danych osobowych, anonimowości czy wiarygodności informacji pochodzących ze „świata wirtualnego”. Jednakże wiedza nastolatków ma pewne wyraźne braki: na część pytań testujących blisko połowa ankietowanych odpowiadała w sposób nieprawidłowy. Pytania te obejmowały wiedzę z zakresu ochrony informacji w serwisach pocztowych oraz praw autorskich na portalach społecznościowych.

Zauważalny jest istotnie gorszy wynik wśród uczniów szkół gimnazjalnych. Pewne zróżnicowanie odnotowano pomiędzy dziewczętami a chłopcami. Ci ostatni częściej poprawnie odpowiadali na temat anonimowości informacji w serwisach pocztowych, lecz zdecydowanie częściej niż dziewczęta deklarowali wiarę w prawdziwość treści, jakie można zobaczyć na stronach internetowych.

Stan wiedzy na temat bezpieczeństwa w sieci nie do końca koresponduje z zachowaniami nastolatków. Co piąty ankietowany (21,1%) odpowiedział, że wszystkie treści jakie umieszcza na portalach społecznościowych profiluje jako dostępne dla każdego użytkownika sieci, a co siódmy (14,6%), że udostępnia wszystkim lub wybranym w zależności od sytuacji. Dodatkowo, aż co dwudziesty badany (4,4%) twierdził, że nie widzi żadnej potrzeby w ograniczaniu innym użytkownikom dostępności do jego danych osobowych.

Po zliczeniu wszystkich respondentów, których profile z różnych powodów i w różnym stopniu są dostępne dla innych użytkowników otrzymano odsetek 41,0%, co pokazuje dość dużą „nonszalancję” młodego pokolenia w podejściu do ochrony własnych danych osobowych w sieci. Natomiast zróżnicowanie pod względem płci badanych pokazuje relatywnie lepszą wiedzę chłopców na temat

anonimowości treści w serwisach pocztowych, jednakowoż charakteryzują się oni jednocześnie większą wiarą w prawdziwość treści, jakie znaleźć można w Internecie.

Zdiagnozowana „nonszalancja” w ekspresji internetowej zostaje dodatkowo wzmocniona faktem, że nastolatki w udostępnianiu w Internecie informacji o sobie są bardzo ufne i szczerze – aż 57,9% badanych podaje swoje dane osobowe zgodnie z prawdą za każdym razem, a 39,8% czyni to selektywnie. Tylko dwie osoby na sto (2,3%) nigdy nie opublikowały prawdziwych danych osobowych. Co ciekawe, wspomniana „nonszalancja”, jak pokazują wyniki badania, częściej występuje u uczniów szkół ponadgimnazjalnych niż gimnazjalnych oraz częściej wśród dziewcząt niż wśród chłopców.

Kolejnym odnotowanym w badaniu rodzajem zachowania ryzykownego jest otwartość na bezpośrednie interakcje z osobami dorosłymi poznanymi w „świecie wirtualnym”. Przyznał się do nich co dziesiąty (10,6%) nastolatek, ale na pytanie „Czy komuś z Twoich znajomych, którzy mają nie więcej niż 15 lat, zdarzyło się spotkać z osobą dorosłą (pełnoletnią), którą poznała w Internecie?”, procent odpowiedzi twierdzących wyniósł dwukrotnie więcej – 20,5%. Dlatego wartość otrzymana w pytaniu (10,6%) jest prawdopodobnie niedoszacowana, a realny odsetek nastolatków spotykających się bezpośrednio z osobą dorosłą poznaną w Internecie jest znacznie wyższy.

Należy też wspomnieć, że (co gorsza) prawie co trzecia (28,7%) z osób, która udała się na takie spotkanie, nie poinformowała o tym nikogo ze swojego otoczenia. Nastolatki, jeżeli w ogóle kogoś informują, to najczęściej jest to kolega lub koleżanka (49,2%), a tylko co trzecia osoba o takim fakcie poinformowała swoich rodziców (32,0%).

Skłonność do zatajania faktu o bezpośrednim spotkaniu osoby dorosłej poznanej w Internecie jest większa wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych niż gimnazjalnych oraz wśród chłopców niż dziewcząt. Odnotowane zachowanie ryzykowne jest tym bardziej zaskakujące, gdyż sami badani w zdecydowanej większości (78,5%) deklarują świadomość, że takie spotkania mogą być niebezpieczne.

Internet okazuje się często miejscem niebezpiecznym dla młodego pokolenia. Nastoletni użytkownik sieci jest wyraźnie narażony na zagrożenie sekstingiem. Co czwarty (25,6%) ankietowany przyznał, że otrzymał kiedykolwiek przez Internet (mailem, na czacie itp.) intymne zdjęcia. Zdecydowanie częściej do takiego wydarzenia przyznają się chłopcy (33,6%) niż dziewczęta (17,9%).

Powyższe dane prawdopodobnie są niedoszacowane z powodu drażliwości pytania. Do takiego wniosku skłania rozkład odpowiedzi na pytanie projekcyjne (projekcja własnych doświadczeń na inne osoby) „Czy znasz osoby, którym zdarzyło się wysłać swoje intymne zdjęcia osobom poznanym w Internecie?”. Odsetki odpowiedzi twierdzących w tym przypadku są wyraźnie wyższe (30,0%), a szczególnie wyższe wśród ankietowanych dziewcząt (25,4%).

Nastolatki są nie tylko ofiarami sekstingu, ale również często są jego sprawcami. Chociaż w pytaniu o wysyłanie swoich intymnych zdjęć innym poznanym

w Internecie lub osobom bliskim, procent odpowiedzi twierdzących jest bardzo niski (do osób poznanych w Internecie – 4,4%, a do osób bliskich 7,9%), to już w pytaniu projekcyjnym odsetek deklaracji twierdzących jest nieporównywalnie wysoki i to bez względu na typ szkoły (30,0%). W pytaniu projekcyjnym znacznie częściej odpowiedzi potwierdzających udzielali chłopcy (35,1%) niż dziewczęta (25,4%), co pozwala postawić hipotezę, iż sprawcami tego typu patologii bywają częściej osoby płci męskiej.

Osobnym rodzajem narzędzia komunikacji internetowej, który niesie za sobą zagrożenia dla młodej osoby, jest internetowa komunikacja wideo. Spośród wszystkich badanych blisko 1/3 korzysta z tego medium (32,0%) do rozmów z osobami nieznanymi (zob. tab. 29). Jednakże tylko co ósma osoba spośród wszystkich badanych (12,3%) otrzymywała od kogoś nieznanego propozycje wystąpienia/pokazania się bez ubrania w trakcie takich wideorozmów.

Odsetek respondentów, którzy odpowiedzieli pozytywnie na taką propozycję wyniósł 1,9%. Należy jednak pamiętać, że podobnie jak w przypadku poprzednich pytań (dotyczących spotkań z nieznanymi, intymnych fotografii) otrzymane dane mogą być niedoszacowane, i z powodu relatywnie mniejszej dostępności do tego rodzaju komunikacji (wideo) wartości te są hipotetycznie niższe niż w przypadku intymnych zdjęć.

Ocena kompetencji informatycznych swoich rodziców wśród badanych nastolatków wypadła względnie bardzo dobrze. Najczęściej dla obojga rodziców nastolatki wskazywały kategorie „Dobry – korzysta dosyć często, ale czasem prosi mnie o pomoc” – 67,2% oraz „Bardzo dobry – korzysta często i bez problemów” – 51,5%. Nie jest zaskoczeniem, że oceny dobre częściej występują u nastolatków ze szkół gimnazjalnych niż u młodzieży ponadgimnazjalnej. U tych ostatnich również częściej występują deklaracje niekorzystania z Internetu przez któregokolwiek z rodziców (opiekunów).

Powyższe różnice procentowe pomiędzy respondentami ze szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych pokazują, iż kompetencje cyfrowe rodziców są uzależnione od ich wieku – im wyższy wiek rodzica, tym kompetencje są gorsze, a częstość użytkowania rzadsza. Prognozować należy, że każde następne pokolenie rodziców będzie dysponowało coraz lepszą sprawnością w korzystaniu z komputera i Internetu.

Nie jest także niespodzianką, że badani lepiej oceniają kompetencje ojców niż matek. Wynika to ze statystycznie istotnego zróżnicowania zainteresowań i częstości używania Internetu pomiędzy mężczyznami a kobietami. Niemniej jednak warto zwrócić uwagę, że różnice w ocenie tych kompetencji nie są dramatycznie wielkie, co pozwala wnioskować, że technologie cyfrowe stają się atrybutem wspólnym, nieróżnicowanym płcią.

Pomimo dobrych kompetencji cyfrowych rodziców (subiektywnie ocenionych przez badanych), jakość kontroli rodzicielskiej nad aktywnością w Internecie ich pociech jest zdecydowanie negatywna. Ponad połowa badanych nastolatków

(55,6%) zadeklarowała, iż ich rodzice nie interesują się tym, co robią w Internecie, 39,3% stwierdziło, że rodzice starają się kontrolować, ale nie jest to kontrola pełna lub skuteczna. Tylko co dwudziesty respondent (5,1%) odpowiedział, że rodzice mają pełną kontrolę nad ich aktywnością w sieci lub w komputerze.

Brak kontroli rodzicielskiej lub jej słaba jakość koreluje z typem szkoły. Rodzice uczniów ze szkół ponadgimnazjalnych rzadziej kontrolują aktywność wirtualną swoich dzieci oraz częściej stosują kontrolę nieefektywną. Wyjaśnien tego zjawiska poszukiwać należy w niższych kompetencjach informatycznych tych rodziców, co z kolei rzutuje na umiejętność stosowania nadzoru, ale także (a może przede wszystkim) świadomość potrzeby takiej kontroli.

Dominującym sposobem kontroli rodzicielskiej okazuje się kontrola pośrednia, tzn. rozmowa z dzieckiem (62,3%) lub wgląd do profili na serwisach społecznościowych (17,0%). Stosunkowo nieliczni rodzice stosują kontrolę techniczną bezpośrednią: urządzeń transferujących sygnał (13,2%), filtr rodzicielski (2,3%), inne sposoby bez wiedzy i zgody dziecka (10,6%). Zauważalny jest wyższy odsetek kontroli bezpośredniej technicznej wśród rodziców dzieci ze szkół gimnazjalnych, co prawdopodobnie wynika z ich lepszych kompetencji cyfrowych i świadomości zagrożeń. Również płęć różnicuje rodzaj kontroli: rodzice dziewcząt preferują kontrolę pośrednią (rozmowa, wgląd do profili).

Nie ulega wątpliwości, że skuteczność tak wyglądającej kontroli rodzicielskiej jest mocno ograniczona. Potwierdzają to deklaracje samych nastolatków, których opinie są w tym względzie jednoznaczne. Młode pokolenie prowadzi aktywność w „świecie wirtualnym” bez jakiegokolwiek, lub pod nieskuteczną, kontrolą rodzica lub opiekuna. Dlatego zagrożenia cyfrowe przestają być zagrożeniami, a stają się coraz częściej realnymi tragediami czy zranieniami młodego pokolenia.

Zaprezentowane wyniki badań ukazują sytuację „zwirtualizowanego” życia polskiej młodzieży. Ukazują również bezradność świata dorosłych, w tym nauczycieli i wychowawców, wobec narastających problemów (re)socjalizacyjnych i wychowawczych uczniów i wychowanków.

Tożsamość „realna” i tożsamość „wirtualna” być może podlegają tym samym regułom i mechanizmom tworzenia, funkcjonowania i przekształcania. Różnica między nimi polega na występujących poziomach zniekształcania jakości myślenia o sobie samym, w skład którego wchodzi również samoocena oraz rozpiętość pomiędzy „Ja realne” a „Ja idealne” i wynikających z tego wyborach priorytetów, a także poziomach jakościowego postrzegania i identyfikowania kontekstów społecznych, oraz typach i poziomach cech strukturalnych ludzkiego „Ja”.

Empatia i agresja w przestrzeni (re)socjalizacji wirtualnej

W rozważaniach dotyczących wybranych tożsamościowych konsekwencji działania mechanizmów (re)socjalizacyjnych w tzw. „rzeczywistości wirtualnej”,

opartych na badaniach empirycznych, dwa jej efekty wydają się szczególnie interesujące w kontekście coraz powszechniejszego funkcjonowania dzieci i młodzieży w „przestrzeni internetu”.

Jednym z nich jest zniżenie poziomu empatyczności i jego (re)socjalizacyjne uwarunkowania, drugim zaś problem wzrostu agresji i jej tożsamościowe konteksty. Oba te wymiary powodują na ogół liczne problemy wychowawcze przystosowawcze i dewiacyjne o charakterze resocjalizacyjnym (Konopczyński 2007, 2014).

Problemem empatii po raz pierwszy zajęła się psychoanalityczna koncepcja osobowości (Wojciszke 2004; Aronson 2000; Reykowski 1979). Empatia była ujmowana w niej w kategoriach czynnika regulującego zachowanie jednostki wobec przedmiotu identyfikacji. Innym sposobem rozumienia empatii są rozważania, dla których inspiracją stały się stwierdzenia Jeana Piageta dotyczące stopnia dojrzałości i organizacji struktur poznawczych rozważanych w kategoriach zdolności do podejmowania roli innej osoby.

W podejściu tradycyjnym wyróżnia się empatię emocjonalną, poznawczą i emocjonalno-poznawczą. Głównym kryterium podziału jest geneza rodzajów empatii, a nie jakość czy kolejność procesów psychicznych lub różnice mechanizmów ich działania (Wojciszke 2004; Reykowski 1979). W stanowisku reprezentowanym przez Janusza Reykowskiego (1979) empatia emocjonalna rozumiana jest jako reakcja emocjonalna wywołana przez spostrzeżenie cudzych uczuć, prowadząca do: doświadczenia cudzych emocji jako własnych, współodczuwania, czyli przenoszenia na siebie cudzych emocji; współczucia, tj. emocjonalnej reakcji na uczucia innej osoby, ale niekoniecznie takiej samej, jak emocje tej osoby, chociaż uwzględniające jej stan i zorientowanej na nią. Empatia poznawcza jest natomiast procesem, który polega na stawianiu się w czyimś położeniu, w związku z tym – na trafnym spostrzeganiu cudzych reakcji. Empatię poznawczą utożsamia się niekiedy z umiejętnością wejścia w sytuację poznawczą i rolę społeczną innej osoby oraz z trafnością interpersonalną.

Genezy empatii upatruje się w trudnych do sprecyzowania mechanizmach funkcjonowania człowieka w związku z jego wyposażeniem dziedzicznym. Hipoteza ta interpretuje pojawienie się i działanie empatii jako warunku istnienia i przystosowania się człowieka do środowiska społecznego (Reykowski 1979). Poszukując genezy empatii poznawczej zakłada się, że stanowi ona wynik doświadczeń związanych z innymi ludźmi i powstaje wraz z tworzeniem się struktur poznawczych oraz ich hierarchizacją w sieci poznawczej. W tradycyjnym ujęciu empatii (zróżnicowanej na emocjonalną i poznawczą lub mieszaną) próbuje się ustalić, jakie są jej związki z innymi cechami osobowości.

Empatia emocjonalna jest to pojęcie, w którym dominują „czyste” reakcje emocjonalne, wyrażające się w bezpośredniej odpowiedzi organizmu na dany bodziec. Ten rodzaj empatii pojawia się najwcześniej w życiu człowieka. Sądzi się, że jest on związany z jego wyposażeniem dziedzicznym, rozumianym jako wrodzona preferencja jednego rodzaju bodźców pochodzenia społecznego, a unikanie innych,

nieposiadających wartości ani ze względu na zachowanie osobnika w życiu, ani z uwagi na jego rozwój psychiczny. Tym mechanizmem empatii zajmowali się m.in. Freud, Rank, Sullivan (Szmukier 1989). Rank i Sullivan intuicyjnie akceptowali rolę pierwotnego kontaktu między matką a dzieckiem w formowaniu się empatii emocjonalnej.

Bardzo wczesne istnienie empatii emocjonalnej ukazuje Schaffer (Szmukier 1989), opierając się na wnioskach płynących z eksperymentów przeprowadzanych z udziałem noworodków i niemowląt. Wnioskuje on, że ukształtowanie pierwotnej więzi emocjonalnej (zwanej przywiązaniem) i pojawiającej się około dziewiątego miesiąca życia dziecka zostaje poprzedzone wieloma procesami związanymi z tzw. treningiem odczuwania bliskości, zaspokajania najistotniejszych potrzeb emocjonalnych dziecka (czyli empatycznego reagowania).

W pracach Schellera występuje także koncepcja intuicyjnego rozumienia drugiej osoby. Jest ona określana jako „pierwotny stosunek”, „ty i ja”, „pierwotna funkcja” umysłu polegająca na „abstrahowaniu od samego siebie, aby umieć się właściwie wczuć w kogoś drugiego, w jego psychikę”. Scheller podkreśla „genetyczne zaprogramowanie relacji interpersonalnych”, określając ten typ pierwotnej relacji pomiędzy dwiema osobami „specyficznym rezonansem”, i przypisując jej funkcję komunikowania się między podświadomościami partnerów interakcji.

Sigmund Freud zakładał, że empatia wymaga identyfikacji, chociaż nie jest identyfikacją. Identyfikacja jest nieświadomą aktywnością psychiczną wyrażająca się w tendencji do emocjonalnego związku z innymi (Wojciszke 2004; Aronson 2000; Grzywacz-Kaczyńska 1971).

Biologiczny charakter identyfikacji przejawia się w introjeksi, czyli pierwotnie uwarunkowanej tendencji do fizycznej inkorporacji innych. Rezultatem działania tego mechanizmu jest włączenie innych obiektów do obcowania z umysłowym życiem człowieka (Nęcka 2005; Wojciszke 2004). Podobnie sądził Reik (Eliasz 1980). Utożsamiał on empatię z nieświadomie działającym mechanizmem introjeksi (rozumianej jako branie na siebie stanów psychicznych drugiej osoby).

Empatię często wiąże się z procesem indukcji stanów emocjonalnych jednej osoby na drugą. W podejściu psychoanalityków pojawia się wspólna tendencja do traktowania empatii jako mechanizmu działającego automatycznie, nieświadomie spełniającego funkcję bezpośredniego komunikowania się z możliwością wzajemnego przejmowania stanów emocjonalnych.

Sullivan wyjaśnia zjawisko empatii na poziomie najbardziej pierwotnych, odruchowych, nieświadomych, automatycznych, bezpośrednio działających mechanizmów człowieka (Sullivan 1957). Ten rodzaj empatii można również nazwać „doświadczeniem na poziomie odczuwania”. Przywiązuje się wtedy szczególną wagę do zmian w ciele osoby empatyzującej, a dopiero wtórną – do jej świadomości (Szmukier 1989). Wynika z tego, że samo przeżycie doświadczenia może być uświadomione czy zwerbalizowane. „W tym względzie empatia jest sama w sobie procesem emocjonalnym, w którym emocjonalne reakcje doświadczane

przez jedną osobę są odzwierciedleniem i odpowiedzią na emocjonalne reakcje doświadczane przez partnera” (Szmukier 1989).

Empatia emocjonalno-poznawcza jest pierwszym i pierwotnym poziomem wewnętrznego doświadczania emocji przez ciało. Jest to doświadczenie na poziomie odczuwania – inaczej zwane empatią emocjonalną. Drugim poziomem doświadczenia jest poziom symboliczny – dzięki niemu zaistniała zmiana w świadomości (po przeżyciu empatycznym). Zatem empatia emocjonalno-poznawcza łączy te dwa składniki. Przewaga jednego z nich może decydować o jakości tego procesu i o jego regulacyjnej roli. Przy empatii emocjonalno-poznawczej doświadczenie na poziomie odczuwania jest wtórne i pojawia się w wyniku świadomego sterowania w tym kierunku.

W celu wzbudzenia lub podtrzymania kontaktu empatycznego stosowana jest (w sposób świadomy) technika zwana „odzwierciedleniem”. Polega ona na wprowadzaniu swojego ciała w stan odzwierciedlenia reakcji mięśniowych partnera równolegle przeżywającego emocje (takie jak: charakterystyczne ruchy, gesty). Empatia poznawcza jest procesem nieangażującym emocji, a prowadzącym do zrozumienia innego człowieka w zakresie przeżywanych przez niego emocji. Brak podstawowego składnika empatii (tj. zaangażowania emocjonalnego) stawia pod znakiem zapytania traktowanie tego rodzaju empatii na równi z innymi, w których istnieje czynnik emocjonalny.

W literaturze występuje wiele synonimów pojęcia empatii poznawczej, którymi autorzy niekiedy posługują się zamiennie. Do najczęściej używanych należy „wgląd społeczny”. Jest to zdolność do określenia danej sytuacji społecznej w zakresie zachowania, które przypisuje się innym ludziom, a nie własnym indywidualnym uczuciom wobec tych ludzi (Nęcka 2005; Wojciszke 2004). „Wgląd” jest to reakcja pomiędzy obrazem własnej osoby a przypuszczeniami, co ktoś inny sądzi na nasz temat. „Trafność interpersonalna” jest pojęciem, które także utożsamia się z empatią poznawczą. Jest ona rozumiana jako dokładne zgodne z rzeczywistością (pozbawione deformacji) spostrzeganie innych ludzi (w tym także ich uczuć i stanów emocjonalnych, myśli, postaw, poglądów) (Aronson 2000).

Sigmund Freud (1976) twierdził, iż podstawowym psychologicznym efektem identyfikacji jest subiektywne poczucie podobieństwa własnej osoby do innych osób. Zdolność do identyfikowania się z drugą osobą traktował jako rozwojową przesłankę empatii, a zarazem jej konieczny warunek. Empatię definiował jako „zrozumienie mechanizmu, poprzez który jesteśmy zdolni do obcowania z umysłowym życiem innego człowieka. Empatia gra podstawową rolę w rozumieniu tego, co jest właściwie obce dla nas w innych ludziach”. Wobec tego należy rozumieć, że empatia jest traktowana jako proces poznawczy, w którym jednostka zachowuje poczucie własnej tożsamości oceniając doznania innego człowieka.

Podobny punkt widzenia prezentuje Reik (Katz 1963). W jego ujęciu empatia ma także charakter procesu poznawczego, w którym jednostka, angażując czynności intelektualne, analizuje uzyskane informacje. Proces ten ma jednak kolejność

odwrotną niż ta, którą proponuje Freud. Reik uważa bowiem, iż proces empatyczny zaczyna się od „rzutowania własnej osobowości” na innych. Następnie jednostka włącza doświadczenia innych i dopiero wówczas uzyskuje dystans intelektualny wobec połączenia tych dwóch kategorii informacji.

Jerrold Katz (1963) do rozumienia empatii wprowadza czynnik utraty poczucia własnej identyfikacji. Uważa on, iż utożsamianie się z inną osobą możliwe jest przez projekcję doświadczeń własnych na inną osobę. W czasie kontaktów z inną osobą podmiot asymiluje coraz więcej wiedzy o niej, tak w zakresie informacyjnym, jak i emocjonalnym. Może to prowadzić do emocjonalnego pobudzenia, w efekcie którego podmiot traci świadomość bycia sobą.

W klasycznych metodycznych koncepcjach zajmujących się oddziaływaniami resocjalizacyjnymi problem korekty empatii jest mocno akcentowany. Empatia jest tu jednak rozumiana jako proces stopniowej identyfikacji z inną osobą, obejmującej zarówno rodzaj jej doświadczeń, jak i towarzyszących im emocji. Zaznacza się jednak, iż zachowanie poczucia własnej tożsamości jest warunkiem efektywnego procesu empatycznego. Spostrzeganie wewnętrznego układu odniesienia do innej osoby w sposób trafny, z uwzględnieniem składników emocjonalnych i znaczeń, jakie posiada, tak jak gdyby było się tą drugą osobą, lecz nie tracąc poczucia własnego Ja (Konopczyński 1996, 2007, 2014; Reykowski 1979).

Po raz pierwszy w historii psychologii koncepcję podejmowania roli innej osoby przedstawił Mead (1975). Definiował on to zjawisko jako zdolność myślenia i odczuwania tego, co inna osoba może myśleć i czuć. Mead uważał, że umiejętność tę nabywa się w procesie socjalizacji, przyswajając sobie „obrazy i symbole społeczne”. Traktował tę umiejętność jako warunek rozwoju „ja”, a także podstawę komunikacji międzyludzkiej.

W swojej teorii empatii Ianotti (Konopczyński 1996) zaznacza, iż podstawowymi wyznacznikami reakcji empatycznej są: typ ustosunkowania do sytuacji (egocentryczny lub zdecentrowany) oraz charakter reakcji na sytuację (poznawczy lub emocjonalny). Za dojrzałą formę empatii uważa autor tę, w której jednostka jest zdolna do wejścia w położenie innej osoby (typ ustosunkowania zdecentrowany), a jednocześnie potrafi reagować emocjonalnie na tę sytuację, jak gdyby ona była jej własnością.

Inny sposób rozumienia tego zjawiska przedstawia Frączek (1975, 1977, 1993). Według niego empatia jest uruchomiona dzięki właściwościom informacyjnym. Zwraca on uwagę na subiektywny charakter empatii. Stanowisko Frączka zawiera propozycję rozumienia empatii jako procesu wewnętrznej aktywności, uruchamianej w sytuacjach podobieństwa emocjonalnego znaczenia tej sytuacji do trwale uformowanych struktur.

Problem empatii porusza także Kochańska (1976). Mówi ona o zdolności dostrzegania potrzeb innych ludzi, traktując tę zdolność jako możliwą do wyuczenia w procesie rozwoju społecznego i pozytywnie skorelowaną z wiekiem. Ogólnie można powiedzieć, że empatia jest traktowana jako reakcja na sytuację

innej osoby. Reakcja ta uruchamiana jest poprzez percepcję sygnałów wskazujących na społeczne znaczenie interakcji (lub wyobrażenie siebie w tej sytuacji społecznej).

Mechanizmem pośredniczącym w formowaniu empatycznego pobudzenia jest proces polegający na rozpoznaniu i zrozumieniu sytuacji innej osoby (tzw. wejście w rolę). W ramach teorii empatii próbuje się także formułować twierdzenia dotyczące jej regulacyjnej funkcji dla zachowań społecznych człowieka, oraz jej roli w kreowaniu tożsamościowych wyznaczników kontaktów interpersonalnych.

Mechanizmy (re)socjalizacyjne mają też wymierny wpływ na kształtowanie się zachowań agresywnych człowieka oraz na jakość i tendencje agresji. Parametry brzegowe pełnionych ról społecznych wypełnionych treścią tożsamościową posiadają określone i społecznie akceptowane ramy ludzkich zachowań. Agresja interpersonalna przekraczająca te ramy stanowi istotny problem społeczny i w dużej mierze postępowanie resocjalizacyjne nastawione jest na jej niwelowanie.

Najczęściej spotykana i najbardziej pojemna definicja agresji autorstwa Barona (1977) stanowi, że agresja jest zachowaniem nastawionym na zadawanie cierpienia innemu człowiekowi, który jest motywowany do uniknięcia tego cierpienia. Biologiczne koncepcje człowieka szukają źródeł agresji w dynamicznych siłach tkwiących w naturze ludzkiej.

Teorie te traktują agresywne zachowanie się i związane z nim przeżycie gniewu jako objaw wrodzonego instynktu walki. Pogląd taki podzielał m.in. MacDougall (Aronson, Wilson, Akert 1997), który twierdzi, że zachowaniem człowieka kieruje wiele instynktów, jednym z zasadniczych jest – instynkt walki. Stanowi on źródło uczuć gniewu, które są impulsem powodującym wystąpienie różnicy zachowań agresywnych.

Gniew powstający na podłożu tego instynktu jest zdaniem MacDougalla zjawiskiem pozytywnym z biologicznego punktu widzenia, gdyż pobudza osobnika do zdobycia przedmiotów niezbędnych do zaspokojenia potrzeb, skłania do obrony przed atakami oraz umożliwia utrzymanie dotychczasowego stanu posiadania. Gniew może być wywołany wieloma różnymi podnietami związanymi z doznawanymi niepowodzeniami, które stają się przez to impulsami powodującymi wystąpienie zachowań agresywnych.

Już Pierre Bovet (1928) traktował zachowania agresywne jako przejaw instynktu walki. Jego zdaniem jest to jedna z sił napędowych ludzkiego działania. Wskutek działania hamulców instynkt ten może nie manifestować się bezpośrednio w formie ataku czy napaści, lecz ulegać różnym przeobrażeniom (socjalizacji, dewiacji, intelektualizacji, obiektywizacji instynktu walki).

Sigmund Freud (1999) teorię agresji oparł na założeniach psychoanalitycznych. Uważał, że osobowość człowieka składa się z trzech składników: „id”, „ego” i „superego”. Konflikty powstające między tymi składnikami są powodem frustracji, która pobudza do agresji skierowanej przeciw osobom lub przedmiotom. W końcowej fazie działalności naukowej Freud zajął się głównie instynktem życia

i instynktem śmierci. Sprzeczność zachodzącą między tymi instynktami uważał za źródło zachowań agresywnych.

Przedstawiciele psychoanalitycznego podejścia do agresji (między innymi Adler) przyjmowali również istnienie wrodzonego, uwarunkowanego genetycznie instynktu agresji, który występuje samodzielnie i obok instynktu płciowego stanowi zasadniczą siłę napędową ludzkiego działania. Skłonność do agresji tkwi potencjalnie w organizmie, frustracja zaś może stwarzać jedynie warunki sprzyjające jej wyzwoleniu się i manifestowaniu na zewnątrz.

Odmienne nieco zdanie na temat agresji mają ci zwolennicy psychoanalizy, którzy odrzucają istnienie wrodzonego instynktu agresji i twierdzą, że u człowieka dominują wrodzone instynkty społeczne. Agresja przejawia się wówczas, gdy instynkty społeczne ulegają zahamowaniu, jeśli z pewnych powodów nie mogą być zaspokojone (Aronson, Wilson, Akert 1997).

Fizjologiczna teoria agresji szczególne znaczenie przypisuje zarówno podwzgórzcu, jak też korze mózgowej. Te dwie części mózgu funkcjonują antagonistycznie. Pobudzający wpływ procesów zachodzących w podwzgórzcu odgrywa istotną rolę w powstawaniu gniewu i towarzyszącemu mu agresywnemu zachowaniu się, natomiast procesy hamowania korowego mogą neutralizować stan pobudzenia powstały w podwzgórzcu. Pobudzenie układu sympatycznego oraz odpowiednich narządów wewnętrznych ma charakter wtórny i jest rezultatem działania impulsów nerwowych pochodzących z obwodowego układu nerwowego, które nie powstają spontanicznie, lecz są następstwem oddziaływania na organizm określonych podnieć zewnętrznych (Aronson, Wilson, Akert 1997).

Behawiorystyczne badania agresji dotyczą zachowań dających się ująć w schemat bodziec–reakcja. Nagradzane reakcje agresywne utrwalają się, co powoduje wytwarzanie się odpowiednich nawyków agresywnego zachowania, jeśli natomiast agresywne reakcje są karane, ulegają one zahamowaniu i wygasają. Nabywanie nowych doświadczeń życiowych prowadzi do stopniowego różnicowania podnieć, w rezultacie czego pobudzający lub hamujący wpływ na agresywne zachowanie się zaczynają wywierać jedynie ściśle określone (niepodobne) rodzaje nagród i kar.

Behawiorystyci wykazali również istnienie zależności agresywnego zachowania się od pewnych warunków środowiskowych. Stwierdzono, że wzory agresywnego zachowania się członków grupy oraz anonimowość jednostki działającej w grupie wpływają pobudzająco na występowanie zachowań agresywnych. Jednostka zachowuje się w sposób agresywny wtedy, gdy działa wspólnie z grupą, która dostarcza jej wzorów takiego zachowania, a próbuje je, zapewnia jej anonimowość.

Czynniki o charakterze społecznym mogą również przeciwdziałać agresji, na przykład występujące w otoczeniu wzory nieagresywnego zachowania się oraz dezaprobatą agresji wyrażana przez członków grupy. Behawiorystyci uznawali również istnienie czynników wrodzonych, mogących mieć wpływ na intensywność i częstość występowania reakcji agresywnych.

Te czynniki to pewne cechy temperamentu: impulsywność, poziom aktywności, intensywność reakcji i niezależność. Impulsywność polega na braku wyrobionych hamulców przeciwdziałających agresywnemu zachowaniu się, łączy się z brakiem cierpliwości i niskim progiem tolerancji na frustrację. Dużą impulsywność wykazują małe dzieci. Poziom aktywności przejawia się w ogólnej ruchliwości. Jednostka ruchliwa, energiczna nawiązuje liczniejsze kontakty społeczne niż jednostka bierna, co stwarza większe możliwości wystąpienia u niej zachowań agresywnych. Intensywność reakcji zależy od pobudliwości uczuciowej. Niezależność to tendencja do poddawania się naciskowi grupy, jej członków, co niejednokrotnie prowadzi do różnych konfliktów (Aronson 2000).

Wymienione właściwości temperamentu mogą być powodem różnic indywidualnych, przejawiających się w intensywności i częstotliwości występowania reakcji agresywnych. Istnienie tych różnic behawioryści tłumaczyli przebiegiem procesu uczenia się oraz wpływem czynników wrodzonych związanych z typem układu nerwowego i funkcjonowaniem gruczołów wydzielania wewnętrznego. Choć wymienione cechy temperamentu są do pewnego stopnia wrodzone, to nie powodują one w sposób konieczny wystąpienia zachowań agresywnych. Stwarzają one jedynie stan pewnej gotowości do agresji, który aktualizuje się pod wpływem działania określonych podmiotów zewnętrznych.

Badania dotyczące genezy agresji były prowadzone również przez psychologów zajmujących się wpływem frustracji na zachowanie się człowieka. John Dollard (Krahe 2005) twierdził, że frustracja powoduje wystąpienie pobudzenia emocjonalnego w formie gniewu, złości, wrogości, będącego wewnętrznym impulsem do wystąpienia agresji. Dzieje się tak tylko w niektórych sytuacjach frustracyjnych. Pobudzenie emocjonalne powstałe pod wpływem frustracji może przybierać zarówno postać złości, gniewu, wrogości, zawiści, jak też obawy, niepokoju, strachu, zawstydzienia, poczucia niższości.

Teoria frustracji-agresji Dollarda i współpracowników (Dollard, Miller 1967) jest próbą wyjaśnienia złożonych mechanizmów powstawania zaburzeń przystosowania społecznego w kontekście wadliwie działających mechanizmów socjalizacyjnych. U jej podstaw leży próba połączenia psychoanalitycznych koncepcji z koncepcjami behawioralnymi, a jej główne koncepcje zakładają, że: pojawienie się agresji zawsze każe domyślić się frustracji, a każda frustracja prowadzi do wystąpienia którejś z form agresji.

Adam Frączek (Frączek, Kofta 1975; Frączek 1993) wymienia trzy znaczenia słowa „frustracja”. Pierwsze z nich traktuje frustrację jako przeszkodę, która pojawia się na drodze do realizacji celu. Chodzi więc o czynniki zewnętrzne związane z obiektywnie istniejącą sytuacją, w której podmiot wykonuje określone czynności zmierzające do celu. Drugie ujmuje frustrację jako przerwanie ciągu czynności zmierzających do osiągnięcia celu. W tym najczęściej przyjmowanym rozumieniu pojęcie frustracja oznacza pewien obiektywny skutek pojawienia się przeszkody. Trzeci sposób rozumienia frustracji, rozpowszechniony w języku potocznym, od-

nosi się do przykrych emocji, które są psychicznym następstwem zablokowania czynności ukierunkowanych na osiągnięcie celu.

John Dollard wraz ze współpracownikami, jako twórcy teorii frustracji-agresji, postulowali się terminem frustracja w pierwszym i drugim z wymienionych znaczeń. Natomiast termin „agresja” rozumieli jako działanie w kierunku wyrządzenia szkody osobie lub przedmiotowi, przeciwko któremu się zwraca.

Frustracja rozbudza agresję. Siła pobudzenia do agresji, wywołana frustracją, zależy od siły popędu warunkującego zablokowaną czynność, od wagi przeszkody zamykającej drogę do osiągnięcia celu oraz od wielkości doznanych wcześniej frustracji. Niemożliwość rozładowania pobudzenia do agresji powoduje pojawienie się dodatkowej frustracji.

John Dollard i jego współpracownicy uznali, że w każdym przestępstwie występuje agresja, gdyż fakt karalności danego zachowania za pomocą prawa świadczy o tym, że dany czyn szkodzi grupie społecznej lub jej członkom (Dollard, Miller 1967). Przestępstwo musi więc mieć swoje uwarunkowanie we frustracji. W teorii tej autorzy uwzględniają jeszcze dodatkowy czynnik psychologiczny, którym jest przewidywanie kary. Od wzajemnej relacji między siłą przewidywania kary a siłą frustracji zależy czy przestępstwo się pojawi i jaką przybierze formę.

Badania wykazują jednak, że nie zawsze frustracja prowadzi do agresji, i nie każdy rodzaj i forma agresji jest wynikiem frustracji (Aronson, Wilson, Akert 1997; Reykowski 1966; Frączek 1993). Agresja może bowiem wynikać z przyswojenia sobie agresywnych wzorów zachowania. Są też podstawy do przypuszczenia, że u tych osób, które miały szczególnie dużo doświadczeń frustracyjnych i były one silne, mechanizm agresywności zostaje znacznie rozbudowany, a czynności agresywne mają bardzo dużą wartość gratyfikacyjną.

Możemy przyjąć, że zachowania agresywne są prawdopodobną, lecz możliwą do uniknięcia konsekwencją frustracji. Ich źródłem mogą być sygnały w otoczeniu społecznym, które aktywizują schematy poznawcze związane z agresją i w ten stymulujący sposób wpływają na reakcje agresywne w różnych ich formach. Istnieje prawdopodobieństwo występowania skłonności osobowych związanych ze zjawiskiem agresji. Skłonności te możemy określić jako: poziom pobudliwości, podatność emocjonalna, poziom rozproszenia i ruminacji, wrogi styl atrybucji, przyjmowanie perspektywy, poziom poczucia własnej wartości i poziom samoontroli.

Poziom pobudliwości możemy zdefiniować jako nawykową skłonność do wyzwalania impulsywnych reakcji zaczepnych. Ma on wyraźne korelacje z poziomem frustracji i wpływa na jakość kontaktów interpersonalnych. Przejawy syndromu podwyższonego poziomu pobudliwości zauważalne są u osób nieprzystosowanych społecznie i wpływają na poziom ich zachowań agresywnych. Podatność emocjonalną możemy określić jako skłonność jednostki do doświadczania dyskomfortu i bezradności (Krahe 2005). Wskazuje ona również na niższy próg reakcji na zachowania agresywne, szczególnie w wymiarze agresji afektywnej.

Ludzie o niskim poziomie ruminacji (wysokim poziomie rozproszenia) posiadają niski próg pobudzenia agresywnego. Oznacza to, że nie ulegają znacząco bodźcom i doświadczeniom sytuacyjnym związanym z negatywnymi interakcjami. Natomiast osoby o wysokim poziomie ruminacji statystycznie częściej stosują reakcje odwetowe a ich struktury poznawcze są często nastawione na doświadczenie wrogości. Wrogi styl atrybucji oznacza skłonność interpretowania różnorodnych bodźców jako kategorie agresji skierowanej do osoby prezentującej ten styl dyspozycji poznawczej. Jest on charakterystyczny dla określonych typów osobowych wychowanków nieprzystosowanych społecznie, u których wykształcone socjalizacyjnie wrogie struktury wiedzy prowadzą do interpretowania bodźców sytuacyjnych w kategoriach agresywności i wrogości.

Przyjmowanie perspektywy rozumianej jako zdolności podmiotu do prezentowania orientacji nieegocentrycznej wobec punktu widzenia innej osoby, polega na zaniżaniu skłonności do reakcji i zachowań agresywnych w interakcjach społecznych. Jest ono uwarunkowane podobnie jak wcześniej wymienione konstrukty wpływami socjalizacyjnymi i podobnie jak one może podlegać modyfikacjom wychowawczym.

Poczucie własnej wartości jest związane z poziomem zachowań agresywnych. Tradycyjnie uważa się, że niski poziom poczucia własnej wartości zwiększa prawdopodobieństwo występowania agresji interpersonalnej. Badania Baumeistera i Bodena (1986) wskazują na korelację odwrotną. Osoby o wysokim poziomie własnej wartości są bardziej skłonne do prezentowania zachowań agresywnych jako reakcji na zagrożenie obniżenia tej wartości. Poziom samokontroli oznacza stopień funkcjonowania wewnętrznych hamulców przeciwdziałających wyzwaniu reakcji agresywnych. Można uznać, że niski poziom samokontroli wpływa w istotnym stopniu na występowanie zachowań patologicznych i przestępczych (Krahe 2005). Zjawisko to może być charakterystyczne dla internetowej przestrzeni „rzeczywistości poszerzonej”, co częściowo znajduje potwierdzenie w przedstawionych powyżej badaniach empirycznych.

(Re)socjalizacja w sieci jako wyzwanie dla pedagogiki resocjalizacyjnej

Zaprezentowane z teoretycznej perspektywy skutki wpływów socjalizacyjnych, ze szczególnym uwzględnieniem roli mechanizmów (re)socjalizacyjnych w kształtowaniu parametrów społecznej i osobowej sylwetki człowieka w „świecie realnym”, mogące z dużą dozą prawdopodobieństwa występować również w „świecie wirtualnym”, uświadamiają nam jakie znaczenie mają te procesy w kształtowaniu parametrów tożsamości, a poprzez to w kreowaniu rozmaitych „realnych” i „wirtualnych” ról społecznych.

Wpływy te trudno przecenić, są bowiem powszechne i wszechobecne. Występują w nieustannym dialogu z wpływami wychowawczymi, przeplatając się

zakresowo i jakościowo. Dlatego też ludzkie tożsamości w toku swego rozwoju jakościowego uwarunkowane są wspomnianymi wpływami, a ich suma współdecyduje w znacznym stopniu o poziomie funkcjonalności ich parametrów w obu wymiarach: indywidualnym i społecznym, tak w realnej rzeczywistości społecznej, jaki i rzeczywistości Internetu.

Mechanizm wpływów socjalizacyjnych jako jeden z podstawowych czynników kształtujących ludzką tożsamość od lat budzi kontrowersje i spory. Dotyczą one zarówno zakresu jego oddziaływań, jak i jego jakości i trwałości. Szczególnie to ostatnie zagadnienie ma decydujące znaczenie w planowaniu wszelkich metodycznych form oddziaływań resocjalizacyjnych.

Jedną z ciekawszych koncepcji resocjalizacyjnie inspirujących, ukazujących jakość i trwałość mechanizmów socjalizacyjnych determinujących ludzki rozwój społeczny, opracowali Sullivan i Grant (1957). Podstawowym jej założeniem jest stwierdzenie, że człowiek w toku swojego socjalizacyjnego wzrastania osiąga coraz to wyższe poziomy dojrzałości interpersonalnej, a więc wkracza na coraz wyższe etapy uzyskiwania kompetencji społecznego współżycia z innymi ludźmi. Zdaniem autorów każdy człowiek od chwili narodzenia wchodzi w permanentny kontakt ze swym otoczeniem, dzięki czemu redukuje wewnętrzne napięcia i zaspakaja potrzeby. O jakości tych kontaktów decyduje indywidualny potencjał popędowo-emocjonalny. Efektem kontaktów organizmu ludzkiego z wieloaspektowymi sygnałami środowiska socjalizującego jest proces różnicowania bodźców oraz indywidualizowania reakcji na te bodźce.

W toku swojego rozwoju człowiek dokonuje porządkowania i integrowania dostarczanym mu poprzez środowisko socjalizujące bodźców i reakcji, przekształcając je w określone struktury informacyjne. Te struktury mają w przyszłości decydujące znaczenie w kontaktach interpersonalnych, i mają charakter elementarnych struktur poznawczych, emocjonalnych i behawioralnych.

Wszystkie następne doświadczenia społeczne są analizowane i modyfikowane poprzez wskazane. W trakcie zdobywania socjalizacyjnych doświadczeń człowiek różnicuje i integruje sygnały bodźcowe, tworząc poznawczą reprezentację siebie samego oraz innych ludzi i zjawisk. Jest więcej niż prawdopodobne, że taka reprezentacja może również powstać w wyniku aktywności człowieka w przestrzeni „rzeczywistości cyfrowej”. Wiadomo, że nie wszystkie bodźce istniejące w tej przestrzeni oddziałują na jednostkę jednakowo. Trwałość i głębokość ich wpływu jest zależna od wielu czynników natury ekonomicznej, psychologicznej, społecznej itp. (Goldman 2001; Giddens 2006).

Należy jednak pamiętać, że cała nasza dotychczasowa wiedza o wzajemnych relacjach między ludźmi w wirtualnej przestrzeni oparta jest tylko na względnej znajomości współwystępowania pewnych związków. Dotyczą one określonych cech fizjologicznych i psychicznych oraz ich korelacji z elementami środowiska.

Możemy więc owe wpływy przedstawić jedynie w kategoriach prawdopodobieństwa. W pedagogice resocjalizacyjnej ilekroć mówimy o środowisku, akcentu-

jemy zawsze jego społeczny charakter. Mamy wówczas głównie na myśli szeroko rozumiany zespół interakcji, w jakich pozostaje dana jednostka w swoim otoczeniu, wpływy, jakich doznaje, lub których jest źródłem, oraz role jakie odgrywa. Każda interakcja pociąga za sobą określone skutki, które są nieraz trudne do empirycznego zweryfikowania.

Oddziaływanie środowiska „rzeczywistości poszerzonej” na człowieka może mieć dwojaki charakter. Po pierwsze, może być to oddziaływanie fizyczne, pociągające za sobą z reguły fizyczne skutki (zmęczenie, łzawienie, ból mięśni, oczu lub głowy). Po drugie są to oddziaływania za pomocą komunikatów werbalnych, sterujących aktywnością jednostki. Ten drugi rodzaj jest najczęściej spotykanym stymulatorem wszelkich poczynań i zdarzeń społecznych, w tym również socjalizujących (Pytko 2005).

W szerokim znaczeniu socjalizacja jest procesem rozwoju oraz kształtowania się u dzieci i młodzieży sposobów zachowania i postępowania konstytuującym parametry tożsamościowe, polegającym na przyswajaniu sobie wartości, norm, modeli zachowania, zasobu wiadomości o otaczającym świecie. Proces ten tradycyjnie przebiega w obrębie środowisk społecznych, takich jak: rodzina, szkoła, środowisko rówieśnicze, zakład pracy itp. Polega na komunikacji, czyli wymianie sygnałów między otoczeniem społecznym, warunkującym socjalizację, a daną jednostką. Antonina Kłoskowska (1972) uważa, że nadawcami przekazów są osoby reprezentujące większą zbiorowość społeczną, a na treść przekazu składają się: sposoby zachowania, normy i modele, zasób wiedzy o rzeczywistości.

W procesie zarówno socjalizacji tradycyjnej, jak i wirtualnej, jedną z najistotniejszych ról odgrywa język jako podstawowa formuła komunikacji interpersonalnej i fundament tożsamości indywidualnej i społecznej.

Zgodnie z teorią Bernsteina (Grabias 2019; Miller 1981) jednym ze stymulatorów, wręcz warunków koniecznych, procesu socjalizacji jest język, który określa się jako system istniejący obiektywnie i reprezentujący świat. Mowa natomiast jest uzależniona od istniejących okoliczności i pod wpływem warunków społecznych symbolizuje takie, a nie inne fragmenty rzeczywistości. Jednostka posługując się mową, wybiera jej składniki zarówno na poziomie strukturalnym, jak i słownikowym, zgodnie z regułami przekazanymi przez określoną grupę społeczną.

Między językiem a mową, zdaniem Bernsteina, znajduje się struktura społeczna, decydująca o tym, co może być powiedziane. Autor wprowadza koncepcję dwu kodów lingwistycznych: rozwiniętego i ograniczonego. W systemie kodu rozwiniętego istnieje szeroka możliwość wyboru rozwiązań lingwistycznych i zależy ona od danej jednostki. Natomiast w systemie ograniczonym wybory te są zredukowane, a składnia z góry ustalona. Można tu z dużą dozą prawdopodobieństwa odgadnąć odpowiedź na zadane pytanie. Kod rozwinięty pozwala jednostce na indywidualne wyrażenie intencji, sytuacji, domysłów w postaci zwerbalizowanej i niepowtarzalnej (indywidualnej). Natomiast kod ograniczony hamuje wyrażenia indywidualne i stymuluje raczej emocje pozawerbalne (gesty, ruchy itp.). Różnic

w sposobie przyswajania obu kodów należy szukać w środowiskowych determinantach tego procesu.

Według Bernsteina kod ograniczony charakterystyczny jest dla grup i społeczności zamkniętych, takich jak środowiska rówieśnicze itp. Ogólnie rzecz biorąc jest on charakterystyczny dla ludzi prezentujących niższy poziom wykształcenia, niższy poziom kulturalny, ekonomiczny itp. Przyjmuje się, że w sferze leksykalnej język koduje pewne rodzaje doświadczenia w sposób bardziej szczegółowy niż w innych dziedzinach. Można przyjąć, że język wpływa na poznawanie i ocenianie rzeczywistości tylko wtedy, gdy zachodzi kodowanie językowe, czyli gdy każdy bodziec ma swoją reprezentację werbalną (Bruner 1978). Oznaczałoby to, że wraz z rozwojem wiadomości intelektualnych, powodujących rozwój ich werbalnych de-sygnatów, wzrasta poziom poznania i oceny konkretnych zjawisk, w tym również zjawisk społecznych.

Zgodnie z twierdzeniem Brunera jedne środowiska stymulują rozwój poznawczy wcześniej, lepiej i dłużej niż inne. Wtedy, gdy zachodzi w określonym środowisku pewnego rodzaju trening intelektualny i jeśli nie wykorzystuje się języka w jego pragmatycznej funkcji sterowania myśleniem, mamy do czynienia wyłącznie z formami funkcjonowania ewaluacji jedynie w odniesieniu do konkretnych zjawisk. Trudno wówczas mówić o myśleniu wymagającym pojęć abstrakcyjnych.

Możemy wyróżnić trzy rodzaje komunikatów stosowanych w przekazie informacji (Łukaszewski 1984). Pierwszą grupę stanowią tzw. komunikaty sterujące. W mniej lub bardziej kategoriycznej formie zalecają one odbiorcy wykonanie jakiegoś zadania, lub powstrzymują go przed określonymi zachowaniami (na przykład: „weź parasol, bo pada deszcz”, lub „nie idź tak ubrany na dwór, bo jest zimno”).

Na drugą grupę komunikatów składają się tzw. komunikaty oznajmiające, czyli przenoszące wiadomości o zdarzeniach, sytuacjach itp. Te przekazy nie zawierają intencji sterowania zachowaniami innych ludzi, a informują jedynie o wynikach poznania (na przykład: „pada deszcz” lub „jest zimno”). Wreszcie trzecią grupą przekazów są treści tzw. pseudooznajmiające. Te komunikaty podawane w formie informacji oznajmiającej mają ukryte intencje sterujące. Są to więc zamaskowane komunikaty sterujące (na przykład: „jak pada deszcz, to ludzie noszą parasole”, lub „jak jest zimno, to ludzie się ciepło ubierają”).

Ze wszystkimi wymienionymi rodzajami przekazów mamy do czynienia w procesie socjalizacji wirtualnej. Oczywiście w zależności od wielu czynników, takich jak: wykształcenie, poziom kulturalny nadawców, przeżyte doświadczenia życiowe, intencjonalność przekazu itp., proporcja rodzajów komunikatów będzie różna (na przykład wśród nadawców reprezentujących wyższy poziom wykształcenia, kultury, będą przeważały komunikaty oznajmiające i pseudooznajmiające, natomiast wśród nadawców o niższym poziomie – sterujące).

Przyjmowane przez dzieci i młodzież komunikaty są podstawą, obok ich własnych spostrzeżeń, do sformułowania przez nich określonych sądów spostrzeżeniowych, które po uogólnieniu i systematyzacji prowadzą do powstawania tzw.

sądów przekonaniowych. Następnie powstaje określone nastawienie poznawcze, będące jednym ze składników postawy wobec danego zjawiska lub przedmiotu. Zmieniające się środowisko, w którym przebiega socjalizacja jednostki, sprawia, że uporządkowanie informacji dochodzących z różnych źródeł jest dla niej coraz trudniejsze. Jest to jeden z głównych powodów zakłóceń procesu socjalizacji we współczesnych społeczeństwach.

Decydujący wpływ na przebieg i rezultaty procesu socjalizacji dzieci i młodzieży mają komunikaty przyjmowane przez nich, emitowane bądź przez poszczególne osoby ze środowiska, bądź grupy osób. Internalizacja owych przekazów, mogących mieć formy werbalne lub pozawerbalne, uzależniona jest od wielu elementów.

Jednym z nich jest przygotowanie nadawcy do umiejętnego przekazania odbiorcy reguł i norm porządkujących ludzkie zachowania i ujednolicających aktywność człowieka. Chodzi tu o kreowanie określonych standardów prowadzących do zbudowania „struktury – „Ja” oraz „sieci wartości”, więc struktur, dzięki którym człowiek może, jako pewne indywiduum, funkcjonować w społeczeństwie. Rodzi się tu pytanie czy bezpośrednio przekłada się to również na „rzeczywistość poszerzoną”?

Można z pewną dozą prawdopodobieństwa stwierdzić, że (re)socjalizacja w przestrzeni wirtualnej jest szeroko rozumianym wchodzeniem jednostki w kulturę sieci, co równocześnie kształtuje jej osobowość społeczną w tej przestrzeni. Ukształtowanie społecznych parametrów osobowości umożliwia jednostce odgrywanie różnorodnych ról społecznych w rzeczywistości internetowej, a także, jak wskazują badania, w rzeczywistości realnego świata społecznego.

Efektem konfrontacji człowieka z zespołem bodźców wysyłanych przez innych ludzi w świecie realnym są między innymi najważniejsze dla procesu socjalizacji mechanizmy: identyfikacji i internalizacji oraz naśladownictwa. Spełniają one decydującą rolę w kreowaniu parametrów tożsamościowych oraz umożliwiają podejmowanie relacji interpersonalnych (Wojciszke 2004; Goodman 2001; Aronson 2000; Giddens 2006).

Pierwszy z nich polega na utożsamianiu własnych interesów i wartości z interesami i wartościami grupy oraz podporządkowaniu się wymaganiom grupy. W czasie tego procesu jednostka utożsamia się z daną grupą, przyjmując za własne jej wartości, wzory, normy, sposoby oceniania i wartościowania. Drugi natomiast mechanizm internalizacji jest jakby stanem utożsamiania się z wartościami preferowanymi przez grupę. Zjawisko to daje się zauważyć również w przestrzeni internetowej „rzeczywistości poszerzonej”.

Jeśli przyjąć, że pierwsze pojęcie jest terminem socjologicznym, to drugie, w tym kontekście, należy rozumieć jako psychologiczne. Mechanizm internalizacji jest ściśle związany z tak zwaną percepcją społeczną, która prowadzi nie tylko do dostrzegania przez danego człowieka prostych zjawisk i struktur, ale również do rozumienia przez osobę percypującą własnej sytuacji społecznej oraz wynikającej z niej konsekwencji dla jej zachowania (Aronson 2000). Percepcja ta niewątpliwie zachodzi w rzeczywistości wirtualnej.

W dzisiejszym „zwirtualizowanym świecie” następuje swoiste przemieszanie się dwóch rzeczywistości: społecznej – realnej i społecznej – wirtualnej. Owe rzeczywistości, jak wynika z niniejszych analiz, mają więcej podobieństw niż różnic.

Dlatego też postawione na wstępie pytanie o możliwości prowadzenia działań resocjalizacyjnych w cyberprzestrzeni jest pytaniem otwartym. I to jak się wydaje jest najciekawszym wyzwaniem dla współczesnej pedagogiki resocjalizacyjnej.

Abstract: Rehabilitation pedagogy towards (re)socialization of youth in the „augmented reality”. Commentary on the phenomenon of empathy and aggression on the Internet

The presented article is an attempt to signal a new problem posing a challenge for contemporary rehabilitation educators. In a rapidly changing social reality, a face to face social interaction is increasingly being reduced in favor of contacts averaged by digital technology. The question arises whether this phenomenon can be used in rehabilitation work with the supervised persons, and above all, if there any prerequisites for carrying out rehabilitation activities in cyberspace, for example using online social media.

Keywords: rehabilitation pedagogy, socialization, rehabilitation, aggression, empathy, Internet, „augmented reality”, „virtual world”, empirical research.

Bibliografia

- [1] Aronson E. (red.), 2000, *Człowiek – istota społeczna*, tłum. J. Radzicki, PWN, Warszawa.
- [2] Aronson E., Wiczorkowska G., 2001, *Kontrola naszych myśli i uczuć*, Wydawnictwo Jacek Santorski & Co, Warszawa.
- [3] Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M., 1997, *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, tłum. zbiorowe, Zysk i S-Ka, Poznań.
- [4] Barron F., 1969, *Creative Person and creative process*, Holt Reinhart and Winston Inc., New York.
- [5] Baumeister R.F. (red.), 1986, *Public self and private self*, Springer-Verlag, New York.
- [6] Bovet T., 1928, *Instynkt walki*, tłum. M. Górską, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- [7] Bruner J.S., 1978, *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*, PWN, Warszawa.
- [8] Dollard J., Miller N.R., 1967, *Osobowość i psychoterapia*, PWN, Warszawa.
- [9] Drat-Ruszczak K., 2000, *Teorie osobowości – podejście psychodynamiczne i humanistyczne*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, (red.) J. Strelau, GWP, Gdańsk.
- [10] Elias H., 1980, *O sposobie rozumienia pojęcia empatii*, „Przegląd Psychologiczny”, nr 3.
- [11] Frączek A., 1977, *Referat z IV Konferencji ISSBP*, Włochy.
- [12] Frączek A., Kofta M., 1975, *Frustracja i stres psychologiczny*, PWN, Warszawa.
- [13] Frączek A., Zumkley H. (red.), 1993, *Socjalizacja a agresja*, IP PAN, WSPS, Warszawa.
- [14] Freud Z., 1976, *Poza zasadą przyjemności*, tłum. J. Prokopiuk, PWN, Warszawa.
- [15] Freud Z., 1999, *Życie seksualne*, tłum. R. Reszke, Wydawnictwo KR, Warszawa.

- [16] Giddens A., 2006, *Socjologia*, PWN, Warszawa.
- [17] Goffman E., 2005, *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, tłum. A. Dzierżyński, J. Tokarska-Bakir, GWP, Gdańsk.
- [18] Goffman E., 2011, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa.
- [19] Goldman N., 2001, *Wstęp do socjologii*, Zys i S-ka, Warszawa.
- [20] Goleman D., 1997, *Inteligencja emocjonalna*, Media Rodzina, Poznań.
- [21] Grabias S., 2019, *Język w zachowaniach społecznych*, UMCS, Lublin.
- [22] Grzywacz-Kaczyńska M., 1971, *Rola empatii w psychoterapii i wychowaniu*, „Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne”, nr 1–2.
- [23] Jones E.E., 1990, *Interpersonal perception*, Freeman, New York.
- [24] Katz J., 1963, *Empathy if nature and uses*, The Frae Press of Gleucor, London.
- [25] Kelly G., 1963, *A theory of personality. The psychology of personal constructs*, Norton co, New York.
- [26] Kłoskowska A., 1972, *Společne ramy kultury*, PWN, Warszawa.
- [27] Konopczyński M., 1996, *Twórcza resocjalizacja*, Editions Spotkania, Warszawa.
- [28] Konopczyński M., 2007, *Metody twórczej resocjalizacji*, PWN, Warszawa.
- [29] Konopczyński M., 2014, *Pedagogika resocjalizacyjna*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- [30] Krahe B., 2005, *Agresja*, GWP, Gdańsk.
- [31] Lewicki A., 1968, *Psychologia kliniczna w zarysie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- [32] Łukaszewski W., 1974, *Osobowość, struktura i funkcje regulacyjne*, PWN, Warszawa.
- [33] Łukaszewski W., 1984, *Szansy rozwoju osobowości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- [34] Mead G.H., 1975, *Umysł, osobowość, społeczeństwo*, tłum. L. Wolińska, PWN, Warszawa.
- [35] Miller R., 1981, *Socjalizacja, wychowanie, psychoterapia*, PWN, Warszawa.
- [36] Pytka L., 2005, *Pedagogika resocjalizacyjna*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- [37] Reykowski J., 1979, *Motywacja, osobowość a postawy społeczne*, PWN, Warszawa.
- [38] Roth D.L., Harris R.N., Snyder C.R., 1988, *An individual differences measure of attributive and repudiative facts of favorable self-presentation*, „Journal of Social and Clinical Psychology”, No. 6.
- [39] Stryker Sh., 1980, *Granice wpływu rodziny na socjalizację dzieci*, „Przegląd Humanistyczny”, nr 182–183.
- [40] Sullivan C.E., Grant M.Q., 1957, *The Development of interpersonal Maturity: Applications to Delinquency*, „Psychiatry”, No. 20.
- [41] Szmukier T., 1989, *Z rozważań nad regulacyjną rolą empatii*, „Przegląd Psychologiczny”, nr 4.
- [42] Tesser A., Felson R.B., Suls J.M., 2004, *Ja i tożsamość*, tłum. A. Karolczak, GWP, Gdańsk.
- [43] Tice D.M., 1992, *Self-concept change and self-presentation the looking glass self is a magnifying glass*, „Journal of Personality and Social Psychology”, No. 63.
- [44] Wilson J.Q., 1993, *The moral sense*, Free Press, New York.
- [45] Wojciszke B., 2004, *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa.
- [46] Znaniecki F., 2001, *Socjologia wychowania*, PWN, Warszawa.