POD PATRONATEM

Zespołu Pedagogiki Resocjalizacyjnej przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk

RESOCJALIZACJA POLSKA

24/2022

POLISH JOURNAL OF SOCIAL REHABILITATION

UNDER AUSPICES OF

Social Rehabilitation Unit of the Committee of Pedagogical Sciences of Polish Academy of Sciences

Rada Naukowa

Prof. dr hab. Wiesław Ambrozik – Przewodniczący – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Prof. Robert Agnew – Emory University, Atlanta
Prof. dr hab. Andrzej Bałandynowicz – Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie
Prof. dr hab. Zbyszko Melosik – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Prof. PhDr. Pavel Mühlpachr, Ph.D. – Masaryk University, Brno
Prof. George Nelson – Brigham Young University, Provo
Prof. dr hab. Beata Pastwa-Wojciechowska – Uniwersytet Gdański

Redakcja

Prof. dr hab. Marek Konopczyński – Redaktor naczelny, Uniwersytet w Białymstoku
Dr hab. Iwona Klonowska – Redaktor tematyczny – Wyższa Szkoła Policji w Szczytnie
Dr hab. Sławomir Przybyliński, prof. UWM – Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
Dr hab. Maciej Muskała – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Dr Dorota Sadowska – Redaktor językowy – Uniwersytet Warszawski
Filip Bednarczyk – Sekretarz redakcji – Fundacja Pedagogium

Czasopismo jest indeksowane w bazach danych: The Central European Journal of Social Sciences and Humanities – CEJSH, ICI Journals Master List, BazHum, Directory of Open Access Journals – DOAJ, POL-index, Central nad Eastern European Online Library – CEEOL, ERIH Plus, EBSCO.

Zgodnie z Komunikatem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 31 lipca 2019 r. w sprawie wykazu czasopism naukowych i recenzowanych materiałów z konferencji międzynarodowych wraz z przypisaną liczbą punktów, półrocznik „Resocjalizacja Polska" posiada 70 punktów.

© Copyright by Fundacja Pedagogium
Warszawa 2022

ISSN print: 2081-3767
Nakład: 50 egz.

Wydawca:
Fundacja Pedagogium, www.fp.org.pl

Projekt okładki – Piotr Kabaciński

Redakcja oświadcza, że wersja internetowa www.resocjalizacjapolska.pl jest pierwotną wersją niniejszego czasopisma

Redakcja: „Resocjalizacja Polska"
e-mail: resocjalizacja.polska@gmail.com; www.resocjalizacjapolska.pl

Łamanie: Studio KROPKA dtp – Piotr Kabaciński
Druk i oprawa: SOWA Sp. z o.o., ul. Raszyńska 13, 05–500 Piaseczno, www. sowadruk.pl

Spis treści

Resocjalizacja nieletnich czyli kilka słów o niszczeniu przez polityków dorobku nauk społecznych 7

Rozprawy

Hanna Kubiak
Zaburzenia zachowania u dzieci – od diagnozy do terapii 11

Daria Hejwosz-Gromkowska
Przeciwdziałanie przestępczości wśród młodzieży a szkolna edukacja obywatelska w Anglii – wybrane zagadnienia 25

Barbara Jankowiak, Emilia Soroko
Uwzględnianie perspektywy psychopatologii rozwojowej w profilaktyce zaburzeń i promocji zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży 43

Aneta Skuza
Czesław Czapów – człowiek czynu – jako organizator opozycyjnego klubu..... 61

Łukasz Albański, Mirosław Kowalski
Does AI Come to Schools? Some Concerns about Teaching in Times of the COVID 19 Pandemic 75

Mariusz Dobijański, Arkadiusz Kamiński
Działania Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Pracowników Resocjalizacji na rzecz resocjalizacji nieletnich w Polsce 85

Sławomir Przybyliński
Męski świat więziennej codzienności – zakratowana przestrzeń podkulturowa . 103

Ewa Włodarczyk
Kryzys – wierny towarzysz kobiet uzależnionych od alkoholu 115

Marta Kędzia
Resocjalizacyjna funkcja muzyki a preferencje muzyczne młodzieży 131

Anna Ratajczak
Profilaktyczny wymiar socjoterapii w pracy z młodzieżą zagrożoną niedostosowaniem społecznym 141

Łukasz Kwadrans, Sławomir Stasiorowski
Ośrodek kuratorski jako centrum diagnostyczne, instytucja wczesnego wsparcia oraz kompleksowej pracy z podopiecznym, rodziną, środowiskiem lokalnym ... 155

Iwona Chmura-Rutkowska, Marzena Buchnat, Izabela Cytlak, Sylwia Jaskulska Bożena Kanclerz, Agnieszka Kozłowska, Mateusz Marciniak, Lucyna Myszka--Strychalska, Joanna Szafran, Renata Wawrzyniak-Beszterda
Kto jest najgorzej traktowany w szkole? Dyskryminacja i przemoc rówieśnicza w polskich szkołach. Poznańskie badania oświatowe 2021 177

Doniesienia z badań

Justyna Kusztal, Maciej Muskała
Odstąpienie od przestępczości jako kategoria pojęciowa polskiej pedagogiki resocjalizacyjnej 203

Hubert Kupiec, Monika Zięciak
Stopień demoralizacji a kompetencje społeczne nieletnich przebywających w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych 219

Agnieszka Tajak-Bobek
Perception of risk by offenders. Relevance to resocialization interventions 237

Joanna Żeromska-Charlińska
Klinika Penitencjarna jako projekt efektywnej edukacji akademickiej – doświadczenia uczenia się w retrospekcji 257

Agnieszka Lewicka-Zelent, Ewa Trojanowska
Skuteczność autorskiego programu mediacyjnego w zakresie zwiększania gotowości do zadośćuczynienia u skazanych mężczyzn 275

Elżbieta Gaweł-Luty, Jolanta Karbowniczek, Grzegorz Piekarski
Inkluzyjno-ekskluzywny kontekst jakości życia seniorów 289

Emilia Macałka, Katarzyna Tomaszek, Joanna Kossewska
Wypalenie szkolne jako mediator w relacji między perspektywą temporalną a nasileniem depresji w grupie adolescentów 305

Marek Motyka, Aneta Haligowska, Ahmed Al-Imam
Leczenie, resocjalizacja i readaptacja kobiet zmagających się z uzależnieniem od narkotyków: bariery i wyzwania 327

Piotr Hreciński, Roman Solecki
Analiza relacji pomiędzy trudnościami pandemii SARS-CoV-2, funkcjonowaniem w rodzinie, depresją a uzależnieniem od Internetu wśród młodzieży w wieku 11–16 lat 347

Robert Modrzyński, Anna Mańkowska, Agnieszka Pisarska
Skala Używania Ryzykownego (SUR) – metoda przesiewowa do badania ryzykownego używania alkoholu i innych substancji psychoaktywnych – charakterystyka i właściwości psychometryczne 367

Łukasz Maciuła, Iwona Grzegorzewska, Beata Pastwa-Wojciechowska
Obraz siebie w relacjach z innymi u kobiet i mężczyzn uzależnionych od alkoholu 387

Andrzej Łuczyński, Malwina Socha
Edukacja włączająca w procesie resocjalizacji podopiecznych Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych 405

Izabela Cytlak, Joanna Szafran, Anna Cwojdzińska, Marzena Buchnat, Iwona Chmura-Rutkowska, Agnieszka Cybal-Michalska, Sylwia Jaskulska, Bożena Kanclerz, Agnieszka Kozłowska, Mateusz Marciniak, Lucyna Myszka-Strychalska, Renata Wawrzyniak-Beszterda
(Nie) dobra szkoła ? Obraz współczesnej szkoły w opiniach uczniów i uczennic – kierunki 427

Kanclerz Bożena, Myszka-Strychalska Lucyna, Buchnat Marzena, Chmura-Rutkowska Iwona, Cybal-Michalska Agnieszka, Cytlak Izabela, Jaskulska Sylwia, Kozłowska Agnieszka, Marciniak Mateusz, Szafran Joanna, Wawrzyniak-Beszterda Renata
Pomoc psychologiczno-pedagogiczna i doradztwo edukacyjno-zawodowe w szkołach jako niezbędne elementy profilaktyki uniwersalnej. Egzemplifikacje badawcze i zalecenia do projektowania działań edukacyjnych i profilaktycznych. Poznańskie badania oświatowe 2021 445

Agnieszka Kozłowska, Iwona Chmura-Rutkowska, Marzena Buchnat Agnieszka Cybal-Michalska, Izabela Cytlak, Sylwia Jaskulska, Bożena Kanclerz, Mateusz Marciniak, Lucyna Myszka-Strychalska, Joanna Szafran, Wawrzyniak-Beszterda Renata
Deficyt natury jako przejaw ukrytego programu szkoły. Poznańskie badania oświatowe 471

Marciniak Mateusz, Jaskulska Sylwia, Wawrzyniak-Beszterda Renata, Buchnat Marzena, Chmura-Rutkowska Iwona, Cybal-Michalska Agnieszka, Cytlak Izabela, Kanclerz Bożena, Kozłowska Agnieszka, Myszka-Strychalska Lucyna, Szafran Joanna
Diagnoza „słabych punktów" szkoły jako środowiska budowania resilience uczniów i uczennic. Poznańskie badania oświatowe 2021 487

RESOCJALIZACJA POLSKA
POLISH JOURNAL OF SOCIAL REHABILITATION
24/2022
ISSN 2081-3767 e-ISSN 2392-2656
W S T Ę P
DOI 10.22432/pjsr.2022.24.01

Resocjalizacja nieletnich czyli kilka słów o niszczeniu przez polityków dorobku nauk społecznych

Od pierwszego września 2021 roku obowiązuje w Polsce uchwalona przez konserwatywną większość parlamentarną i niestety podpisana przez Prezydenta RP Ustawa o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich, która zastąpiła dotychczasową Ustawę o nieletnich z 1982 roku, a więc przepisy prawne, które powstały 40 lat temu, w czasach Stanu Wojennego wprowadzonego w PRL przez ówczesne władze komunistyczne.

Wydawałoby się więc, że nowe prawo dla nieletnich zerwie z dotychczasową praktyką z czasów Polski Ludowej i będzie oparte na współczesnej wiedzy naukowej oraz współczesnym doświadczeniu i dorobku wielu państw europejskich.

Nic jednak bardziej mylnego, gdyż wbrew tytułowi Ustawy mówiącemu o wsparciu i resocjalizacji nieletnich w treści ustawy nie ma mowy o ich wspieraniu, a sam proces resocjalizacji jest zredukowany do karnego pobytu nieletniego w placówce resocjalizacyjnej, co jest sprzeczne ze współczesnymi założeniami i koncepcjami resocjalizacji oraz dorobkiem praktycznym w tym zakresie.

Ustawa jest w swojej istocie nastawiona na bardziej zaawansowaną niż dotychczas izolację społeczną nieletnich, większy poziom karalności kosztem ich relacji wychowawczo-resocjalizacyjnych, rodzinnych, a przede wszystkim rozwoju poprawnych więzi ze społeczeństwem. Ponadto, kopiuje ona szereg zapisów „starej", peerelowskiej Ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich (1982).

Mowa tu przede wszystkim o zbieżności art. 5, 6, 7 z podpunktami Ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich z art. 7 z podpunktami Ustawy o wspie-

raniu i resocjalizacji nieletnich, które to zapisy stanowią najważniejszą z merytorycznego punktu widzenia jej część, gdyż dotyczą środków wychowawczych możliwych do zastosowania przez sądy wobec dzieci i młodzieży.

Okazuje się, że środki wychowawcze zapisane w Ustawie o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich z 2022 roku pokrywają się niemal w całości ze środkami wychowawczymi z Ustawy z 1982 roku!

Tak więc dla autorów nowej Ustawy środki wychowawcze stosowane w 1982 roku są wystarczające, właściwe i adekwatne do dzisiejszej rzeczywistości!

Pominięty zupełnie dorobek współczesnych nauk psychologicznych i pedagogicznych, a odwzorowanie metod wychowawczych z czasów PRL należy chyba traktować jako niezbyt śmieszny żart…

Bardzo kontrowersyjnym pomysłem zawartym w nowej Ustawie jest ustanowienie dolnej granicy wieku demoralizacji na wiek 10 lat. Wprawdzie środowisko prawnicze postulowało od lat określenie ustawowe granicy, która do tej pory stanowiła niewątpliwą lukę legislacyjną, mogącą prowokować nadużycia w tym zakresie, lecz w znanych mi opiniach nie odnosili się do konkretnego wieku, i nie uzasadniali formalnoprawnej zasadności określonej w opiniowanej Ustawie granicy wieku 10 lat.

Podstawowe pytanie brzmi: czy dziecko w wieku 10 lat jest na tyle rozwinięte (psychicznie np. poznawczo, emocjonalnie; biologicznie i społecznie) by móc (świadomie, rozumnie) stanąć przed sądem i zrozumieć, oraz przynajmniej częściowo zaakceptować, zastosowane wobec niego środki wychowawcze? Wszelkie naukowe argumenty wyraźnie wskazują, że dolna granica demoralizacji określona na wiek 10 lat jest rozwiązaniem wadliwym z psychologicznego, biologiczno-medycznego i pedagogicznego punktu widzenia.

Omawiana Ustawa określa też bezpośrednio środki przymusu bezpośredniego, które można stosować wobec nieletnich umieszczonych w placówce resocjalizacyjnej.

Stosowanie środków przymusu bezpośredniego: kajdanki, pasy bezpieczeństwa, umieszczenie w izbie adaptacyjnej nieletniego, jest z psychologicznego i pedagogicznego punktu widzenia naruszeniem jego struktur psychologiczno-psychicznych oraz przynależnych każdej jednostce ludzkiej praw i wolności, a jeśli występuje taka bezwzględna konieczność (zagrożenie życia lub zdrowia wychowanka lub innych osób) środek przymusu bezpośredniego powinien być zastosowany wyłącznie w przypadkach ostatecznych, gruntownie rozpoznanych przez specjalistę (lekarza psychiatrę, psychologa klinicznego), a przede wszystkim precyzyjnie określonych i skodyfikowanych, czego zupełnie brakuje w omawianej Ustawie.

Natomiast zupełnym kuriozum są zapisy art. 4 § 4 projektu Ustawy o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich, które do tej pory nie występowały w żadnej znanej ustawie ani o nieletnich, ani ustawach oświatowych, a które nakładają na szkołę obowiązek, który nie mieści się we współczesnych, znanych europejskich koncepcjach systemu edukacji publicznej.

Zapisy te dają formalną możliwość dyrektorowi szkoły posługiwania się rejestrem kar, które do tej pory były zastrzeżone wyłącznie dla sądu rodzinnego, przenosząc niejako na dyrektora i szkołę odpowiedzialność za pozadydaktyczne formy zachowania ucznia.

Jednocześnie treść paragrafu 4 wskazuje, że dyrektor ma zdiagnozować przejawy demoralizacji oraz mieć rozeznanie w kodeksowych rejestrach czynów karalnych.

Przytoczony zapis ustawowy nadaje więc dyrektorom szkół powszechnych w Polsce urzędowy status społecznego sędziego, oskarżyciela i jednocześnie wykonawcy kar dla uczniów.

Ta kuriozalna sytuacja może zmienić oblicze polskiej oświaty z oblicza edukacyjno-rozwojowego na oblicze karno-piętnujące, nie mające nic wspólnego z wychowawczą funkcją szkoły, która polega na znoszeniu barier w rozwoju osobowym i społecznym uczniów i praktycznym uczeniu ich między innymi takich wartości, jak: solidaryzm, pomocniczość, opiekuńczość. Wprowadzanie do życia szkoły sformalizowanych kar do tej pory zarezerwowanych dla jurysdykcji sądów, niewątpliwie zaowocuje zwiększeniem poziomu wykluczeń i stygmatyzacji dzieci i młodzieży, a sam fakt przeniesienia odpowiedzialności za losy nieletnich z aparatu sądownictwa na dyrektorów szkół jest zabiegiem niezrozumiałym i szkodliwym edukacyjnie, wychowawczo i społecznie.

Z perspektywy zarówno współczesnej wiedzy o resocjalizacji nieletnich, jak i doświadczeń państw europejskich, należałoby oczekiwać od ustawodawcy rozwiązań prawnych ukierunkowanych na doskonalenie systemu resocjalizacji nieletnich w warunkach wolnościowych lub półwolnościowych, w ścisłym kontakcie z naturalnym środowiskiem rodzinnym, w lokalnym środowisku najbliższym socjalizacyjnie, natomiast w zamian otrzymaliśmy akt prawny, który „odrywa" nieletnich od rodziny i środowiska i „zawiesza" ich w próżni społecznej. Omawiana Ustawa niczego takiego nie proponuje…

Ustawę o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich, która weszła w życie 1 września 2022 roku można nazwać „Ustawą penitencjarną dla nieletnich", gdyż nastawiona jest na podwyższenie poziomu punitywizmu i izolacjonizmu nieletnich.

Prof. zw. dr hab. *Marek Konopczyński*
Redaktor Naczelny

RESOCJALIZACJA POLSKA
POLISH JOURNAL OF SOCIAL REHABILITATION
24/2022
ISSN 2081-3767 | e-ISSN 2392-2656
R O Z P R A W Y
DOI 10.22432/pjsr.2022.24.02

Hanna Kubiak
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
kubiakh@amu.edu.pl, ORCID: 0000-0002-1795-8528

Zaburzenia zachowania u dzieci – od diagnozy do terapii

Abstrakt: Zaburzenia zachowania u dzieci i młodzieży wiążą się z ryzykiem wystąpienia u nich w przyszłości zachowań przestępczych. Negatywnie wpływają na rozwój dziecka a także na funkcjonowanie jego otoczenia społecznego – rodziców, nauczycieli i rówieśników. Z tych powodów, wymagają wczesnego rozpoznania i interwencji. Niepokoją dane o ograniczonej skuteczności oddziaływań terapeutycznych, zwłaszcza, jeśli są one podejmowane w sytuacji utrwalonych już zaburzeń. Specjaliści proponują różnorodne interwencje, ukierunkowane na wzmocnienie relacji, w których dzieci uczestniczą, korektę przekonań dzieci o nich samych, innych ludziach i o świecie oraz zmianę niepożądanych zachowań. W artykule opisano istotę zaburzeń zachowania, ich rodzaje, dylematy diagnostyczne, etiologię, wybrane terapie.
Słowa kluczowe: zaburzenia zachowania, grupa ryzyka, terapia zaburzeń zachowania.

Wprowadzenie – o objawach zaburzeń zachowania

Zaburzenia zachowania u dzieci od lat budzą zainteresowanie badaczy: ich doraźna dolegliwość oraz spodziewane negatywne następstwa mobilizują do poszukiwania rozwiązań wychowawczych i terapeutycznych, zmierzających do ich regulacji.

Pojęcie „zaburzenia zachowania" bywa używane w różnych kontekstach: 1.potocznym, wówczas oznacza najczęściej łamanie reguł, 2.jako kategoria orzecznicza w zakresie prawa oświatowego (Kołakowski 2020), obejmująca różnorodne trudne

zachowania dzieci oraz wreszcie jako 3.rozpoznanie stawiane w oparciu o ścisłe kryteria diagnostyczne systemów klasyfikacyjnych, przede wszystkim DSM[1] oraz ICD[2]. Ujęcie zaburzeń zachowania w systemach klasyfikacyjnych odzwierciedla powszechnie w nauce przyjęty sposób rozumienia tych zachowań, w aspekcie etiologii, istoty i perspektyw terapeutycznych – jest natomiast wolne od oceny moralnej tych problemów, co nie jest oczywiste w przypadku przyjęcia innych perspektyw analizowania zagadnień (Morrison 2016).

W systemach klasyfikacyjnych zaburzeń psychicznych wskazuje się, że istotą omawianych tu problemów są trudności z regulacją – emocji i zachowań (Morrison 2016).

W DSM V, który jest systemem najczęściej przywoływanym w badaniach klinicznych i szerzej, w piśmiennictwie, w kategorii zaburzeń dezorganizujących, kontroli impulsów i zachowania wyróżniono między innymi zaburzenia opozycyjno-buntownicze (ODD). Obejmują one, w zależności od natężenia, stosunkowo łagodne wykraczanie poza normy wynikające z kulturowych oczekiwań dotyczące przeciwstawiania się autorytetom czy wychowawcom (Morrison 2016), aż do poważnego łamania praw i zasad społecznych. Należy odróżnić, choć bywa to trudne, rozwojowe dążenie do niezależności i samostanowienia młodych ludzi od zachowań dzieci i młodzieży związanych z nieprzestrzeganiem zasad, które wchodzą już w obszar psychopatologii. Kryteria owego rozróżnienia są zakorzenione w określonej kulturze, zasadach społecznych, niekiedy trudnych do zwerbalizowania.

Łatwość wpadania w irytację, gniew, prowokujące lub kłótliwe zachowania, mściwość – to najważniejsze obszary charakterystyki emocji i zachowań mogących sugerować ODD. W procesie stawiania diagnozy uwzględnić należy jeszcze inne kryteria oceny, związane np. z czasem występowania i nasileniem objawów. Jeżeli do rozpoznania dochodzi, oznacza to, że u dziecka występują utrwalone wzorce negatywistycznych, buntowniczych, prowokacyjnych i/lub niszczycielskich zachowań (Kołakowski 2020a).

Zaburzenia opozycyjno-buntownicze najczęściej są rozpoznawane w wieku szkolnym (Kołakowski 2020a), choć pierwsze objawy pojawiają się już w okresie przedszkolnym. Rozstrzygnięcie dylematu: ODD czy „zbuntowane dziecko”[3] łatwiejsze jest do uchwycenia *post factum*, kiedy widać czy trudności z przestrzeganiem reguł stanowiły predyktor lub wczesny objaw zaburzeń, czy też były jedynie

……

[1] Od maja 2013 obowiązuje piąta wersja klasyfikacji zaproponowanej przez Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne.

[2] W maju 2019 ukończono przygotowywanie 11 wersji ICD (klasyfikacja ta jest efektem pracy ekspertów zaproszonych przez WHO), będzie ona obowiązywała od stycznia 2022, obecnie wersją aktualną jest jeszcze 10, choć ze względu na zmianę sposobu ujmowania zaburzeń w praktyce klinicznej i badaniach naukowych wielu specjalistów już powołuje się na ICD 11.

[3] Mam tu na myśli dziecko przeciwstawiające się rodzicom, ale takie, którego zachowania mieszcza się w obszarze normy rozwojowej.

przejawem trudnego temperamentu lub problemów wychowawczych związanych na przykład z osobowością dziecka czy cechami rodziny.

Inną kategorią diagnostyczną w tej samej grupie rozpoznań, proponowaną przez DSM V, są zaburzenia zachowania (CD), wyrażające się utrwalonym wzorcem agresywnych, buntowniczych i/lub antyspołecznych zachowań. Te zachowania również odznaczają się znaczącą stabilnością (Schaffer 2013) na przestrzeni życia, co jednak nie przesądza o bezskuteczności podejmowanego leczenia i terapii (Nelson, Finch, Ghee 2010). Można wyróżnić CD z wczesnym (gorzej rokującym) lub późnym (stosunkowo korzystniej rokującym) początkiem. Predyktory CD są zazwyczaj możliwe do zaobserwowania już u bardzo małych dzieci, np. jako szybkie wpadanie w trudną do opanowania złość, gniewny afekt, obwinianie innych (Kołakowski 2020a).

W najnowszej wersji systemu klasyfikującego proponowanego przez WHO, w ICD 11, dla opisania powyższych problemów zaproponowano kategorię zachowań destrukcyjnych i dyssocjalnych. Obejmuje ona zaburzenia opozycyjno-buntownicze i zaburzenia zachowania o charakterze dyssocjalnym, przy czym te kategorie mogą być stosowane wobec wszystkich grup wiekowych (ICD-11 Mental…). Te rozpoznania nie wyczerpują oczywiście możliwych przyczyn zachowań agresywnych, mogących występować w przebiegu wielu jednostek chorobowych czy zaburzeń. W porównaniu do wciąż jeszcze obowiązującego ICD 10 ta propozycja jest prostsza, nie wymaga rozróżnienia typów zaburzeń zachowań (ograniczone lub nie do środowiska rodzinnego, z prawidłowym lub nieprawidłowym procesem socjalizacji) – co zresztą odzwierciedla jedno z głównych założeń leżących u podstaw rewizji tego systemu klasyfikacyjnego. W dalszej części tekstu termin „zaburzenia zachowania" będzie stosowany domyślnie jako termin oznaczający zespół zachowań z obszaru psychopatologii, możliwy do zdiagnozowania przy zastosowaniu kryteriów DSM lub ICD.

Zaburzenia zachowania rozumiane jako rozpoznanie psychiatryczne należy odróżnić zatem od agresywnych zachowań czy łamania prawa (Kołakowski 2020a). Potocznie pojęcia te są niekiedy stosowane wymiennie, dlatego, że zaburzenia zachowania obejmują między innymi zachowania agresywne a ich skutkiem bywa często łamanie prawa. Warto jednak pamiętać, że z jednej strony wyróżniamy różne rodzaje agresji (por. Kołakowski 2020a) a łamanie prawa następuje z wielu różnorodnych przyczyn; zaburzenia zachowania są tylko jedną z nich, z drugiej strony – zaburzenia zachowania wiążą się ze specyficznym funkcjonowaniem osoby na wielu płaszczyznach: neurologicznych podstaw, charakterystycznego sposobu przeżywania emocji oraz konstruowania obrazu świata, wreszcie na poziomie zachowań, dostępnym bezpośredniej obserwacji. Nie ograniczają się więc do agresji.

Powyżej wspomniane zachowania dzieci sprawiające trudności opiekunom mogą być uwarunkowane różnorodnymi przyczynami, zatem proces diagnozy wykracza poza ich stwierdzenie i opisanie – obejmuje również tzw. diagnozę różnicową, polegającą na wykluczeniu innych możliwych przyczyn objawów.

Diagnoza – wybrane zagadnienia

Sam proces diagnostyczny obarczony jest dużym ryzykiem błędu: na przykład zaburzenia opozycyjno-buntownicze i zaburzenia zachowania bywają rozpoznaniem stawianym w sytuacji niejasnych objawów(np. łatwe wpadanie w irytację, drażliwość), które jak się okazuje w adolescencji poprzedzały pełną ekspresję choroby dwubiegunowej. W przebieg manii u dzieci i młodzieży są wpisane trudności z kontrolą zachowań – co może sugerować CD i często ta diagnoza jest stawiana jako bardziej prawdopodobna.

Istnieje również możliwość, że zachowania sugerujące ODD lub CD stanowią reakcję dzieci na sytuacje skrajnie trudne, których były świadkami czy w których zmuszone były uczestniczyć. Zespół stresu postttraumatycznego będący możliwą odpowiedzią na takie sytuacje, zwiększa ryzyko problemów z obszaru zdrowia psychicznego, w tym przypadku zaburzeń zachowania. Zatem stwierdzenie PTSD nie wyklucza innych rozpoznań: może się zdarzyć, że objawy PTSD są błędnie interpretowane jako objawy ODD czy CD, ale może się zdarzyć, że PTSD wpisze się w proces psychopatologii, stanie się czynnikiem ją uruchamiającym, czynnikiem ryzyka środowiskowego prowadzącym do rozwoju zaburzeń zachowania.

W przypadku dzieci wychowywanych w warunkach powodujących u nich brak bezpieczeństwa, w sytuacji stałego występowania zagrożenia, przemocy, zaniedbania czy innych czynników związanych z niezaspokojeniem żywotnych potrzeb dzieci, może dojść do rozwinięcia u nich tzw. Complex-PTSD. Ta diagnoza, ujęta w ICD 11, obejmuje całe spektrum możliwych objawów, przy czym kluczowe są problemy z regulacją w trzech sferach: intrapersonalnej, obejmującej między innymi obszar samooceny, problemy w regulowaniu emocji oraz zróżnicowane problemy w relacjach interpersonalnych. Analiza indywidualnych ścieżek rozwoju dzieci doświadczających ComplexPTSD wskazuje, że trudności z regulowaniem złości, występowanie zachowań agresywnych to jeden z wariantów ekspresji CoplexPTSD.

Innym zaburzeniem, często współwystępującym z ODD czy CD a niekiedy z nimi mylonym jest zespół nadpobudliwości psychoruchowej. ADHD i ODD/CD umieszczone są w klasyfikacji Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego w jednej grupie: eksternalizacyjnych zachowań (Kołakowski 2020a), co odzwierciedla nie tylko pewne podobieństwo objawów, ale i te dotyczące etiologii oraz, po części, leczenia. Współwystępowanie tych zaburzeń pogarsza rokowania dziecka, nie tylko te dotyczące intensywności i trwania w czasie objawów, ale też te odnoszące się do jego przyszłości szkolnej, zawodowej, związanej z funkcjonowaniem w związkach intymnych czy szerzej – relacjach społecznych (Kołakowski 2020a). Multiplikuje się również ryzyko dotyczące uzależnienia od substancji psychoaktywnych czy przekroczenia prawa (Kołakowski 2020a).

Zaburzenia zachowania wiążą się z ryzykiem rozwoju zaburzeń osobowości, szczególnie antyspołecznych. Zaburzenia osobowości zasadniczo rozpoznaje się w okresie dorosłości, jako że wcześniej osobowość pozostaje w procesie intensywnego rozwoju. W ostatnich latach, być może ze względu na powszechne przyjęcie założenia o tym, że proces rozwoju osobowości właściwie trwa całe życie, w psychopatologii coraz wyraźniej zaznacza się stanowisko o możliwościach rozpoznania zaburzeń osobowości już wcześniej. Nie ulega wątpliwości, że takie cechy jak wrażliwość na odrzucenie, skłonność do przypisywania innym

wrogich intencji, występowanie zachowań przemocowych, niemożność utrzymywania stabilnych i trwałych związków emocjonalnych (Lenkiewicz, Srebnicki, Bryńska 2015) mogą być albo predyktorem albo wczesnym objawem tych zaburzeń.

Powyżej wspomniano jedynie o kilku możliwych problemach z obszaru psychopatologii, które wchodzą w różne relacje z zaburzeniami osobowości: są z nim mylone, współwystępują z nim, stanowią ich predyktor. Pełna diagnoza różnicowa jest oczywiście o wiele bardziej złożona.

Zaburzenia zachowania stanowią jedną z najważniejszych przyczyn zgłaszania się do psychiatrów, psychologów, pedagogów. Zachowania typu „acting-out" dezorganizują życie rodzinne, przedszkolne, szkolne, świadczą o tym, że dzieci je przejawiające mieszczą się w grupie ryzyka innych zaburzeń eksternalizacyjnych lub dezorganizujących (Nelson, Finch, Ghee 2010) a w mniejszym stopniu również internalizacyjnych. Zapowiadają zachowania agresywne w dorosłości, a także mogą, co istotne z punktu widzenia funkcjonowania społeczeństwa, stanowić predyktor zachowań przestępczych. Co więcej, w toku rozwoju trudne zachowania ulegają nawarstwieniu i „spiętrzeniu" (Lochman, Powell, Whidby, FitzGerald 2010), rośnie ryzyko uzależnień, słabszych osiągnięć akademickich, co wiąże się z ograniczeniem perspektyw zawodowych (Johnson, McGue, Iacono 2005), przedwczesnego rodzicielstwa, różnorakich zachowań łamiących prawo, wagarowania (Lochman, Powell, Whidby, FitzGerald 2010).

Wymienione czynniki wchodzą ze sobą w system sprzężeń zwrotnych (Johnson, McGue, Iacono 2005), co wpływa negatywnie na perspektywy terapeutyczne, jeśli postępowanie leczące zostanie wdrożone już w momencie występowania wtórnych konsekwencji zaburzeń zachowania. Jak wskazują niektórzy (Kołakowski 2020b) w przypadku pełnoobjawowych zaburzeń zachowania nie ma „dobrych i skutecznych sposobów postępowania", jeśli problem się utrwali. Celowe jest zatem jak najwcześniejsze diagnozowanie dzieci z grupy ryzyka zaburzeń zachowania i prowadzenie wieloaspektowej terapii już u dzieci w wieku przedszkolnym.

Łatwo wywnioskować, że problemy w zachowaniu tak trudne do skorygowania, wiążą się ze znaczącymi kosztami ponoszonymi na ich leczenie i terapię, ale – co z punktu widzenia nauk pedagogicznych i psychologicznych jest jeszcze istotniejsze – oznaczają również wysokie prawdopodobieństwo utraty poczucia bezpieczeństwa innych dzieci dzielących z tymi, które wykazują zachowania agresywne, przestrzeń, doświadczenie edukacji, życia. Negatywne skutki psycho-

logiczne tych zachowań występują również u rodziców i nauczycieli zmagających się z tymi problemami (Nelson, Finch, Ghee 2010). Dorośli zgłaszają niską skuteczność oddziaływań wychowawczych i terapeutycznych – czego odzwierciedleniem jest utrzymywanie się zachowań agresywnych na przestrzeni lat (Schaffer 2013). Nierzadko efektem tego jest poczucie bezradności u wychowawców, ich złość i smutek.

Etiologia

Etiologia zaburzeń zachowania jest złożona; wiele czynników ryzyka ze sobą współwystępuje i wchodzi ze sobą w wielokierunkowe związki. Tak naprawdę „zarówno w przypadku CD jak i ODD podstawowe kwestie związane z etiologii i mechanizmami powstawania pozostają nierozstrzygnięte" (Kazdin 2020). Można wyróżnić jako najistotniejsze czynniki genetyczne oraz te związane z jakością środowiska rodzinnego, ale również rówieśniczego i edukacyjnego (del Valle, Kelley, Seoanes 2001).

Badania zmierzające do ustalenia znaczenia genetycznego czynnika etiologicznego tych zachowań prowadzą do wniosku o jego istotności (Johnson, McGue, Iacono 2005). Udział czynnika genetycznego w powstawaniu tych zaburzeń jest prawdopodobnie silniejszy u dzieci, u których ekspresja problemu ma miejsce już w okresie wczesnego dzieciństwa (Johnson, McGue, Iacono 2005). Ustalono, że dzieci łatwo wpadające w złość, przejawiające trudności w utrzymaniu uwagi, impulsywne, są w większym stopniu niż inne podatne na zaburzenia eksternalizacyjne, w tym zaburzenia uwagi (Barkley 1997). Jednak należy zwrócić uwagę, że wymienione cechy można traktować jako predysponujące do zaburzeń lub już stanowiące o zaburzeniu; w zależności od ich natężenia i zakresu. Można jednak doszukiwać się specyfiki w obrębie gospodarki dopaminowej, adrenalinowej i serotoninowej jako charakterystycznej dla dzieci z opisywanymi problemami.

W literaturze pedagogicznej i psychologicznej świadomość znaczenia jakości środowiska rodzinnego dla przebiegu procesów kształtowania się osoby jest powszechna i od lat ugruntowana (Goldenberg, Goldenberg 2006; Twardowski 2012; Nowak 2016). Wielu badaczy łączy trudności z zachowaniem dzieci (nieposłuszeństwo, łamanie norm, agresję) z określonymi cechami środowiska domowego (Mash, Barkley 1998). Zauważono, że zachowania w systemie rodzice–dzieci opierają się na eskalujących cyklach przymusu i oporu, co bywa skutkiem nieskutecznego wydawania poleceń, próśb kierowanych w stronę dziecka czy reguł (del Valle, Kelley, Seoanes 2001). Ustalono także, że ODD wiąże się z licznymi negatywnymi komunikatami skierowanymi od matek w stronę dzieci (Mash, Barkley 1998) (zależność taka potwierdziła także autorka tekstu w odniesieniu do dzieci z ADHD) (Kubiak 2005). Nie sposób określić, czy pierwotną przyczyną są w takich sytuacjach cechy temperamentu dziecka, trudności z regulacją biologiczną po

jego stronie, czy niższe kompetencje rodzica dotyczące z jednej strony pełnego empatii wspierania dziecka a z drugiej – stawiania mu granic[4].

Przyjęcie tej perspektywy możliwej etiologii zaburzeń zachowania jest spójne z analizą przekonań dzieci ich doświadczających.

Specyfika funkcjonowania dzieci z zaburzeniami zachowania

Już w latach 50. XX wieku badacze (Shapiro 1957) analizowali przekonania dzieci demonstrujących niewłaściwe[5] zachowania: uważały one między innymi, że skuteczniejsze są bezpośrednie sposoby osiągania celów niż wszelkie inne, to jest np. zakładające mediacje czy negocjacje. Wskazywano również, że w doświadczeniu wewnętrznym dzieci obecne jest poczucie odrzucenia i brak poczucia bezpieczeństwa (McCord, McCord, Howard 1961). Późniejsze badania (Lochman, Powell, Whidby, FitzGerald 2010) pozwalają lepiej zrozumieć wewnętrzny świat dzieci i młodzieży z opisywanym problemem, ale nie stoją w sprzeczności z przytaczanymi ustaleniami.

Ustalono, że dzieci agresywne, także te z zaburzeniami zachowania – różnią się od innych pod względem charakterystycznego dla nich stylu poznawczego. Największe różnice dotyczą odmiennego sposobu spostrzegania rzeczywistości Społecznej (Lochman, Powell, Whidby, FitzGerald 2010). I tak, mogą neutralne sygnały ze strony otoczenia interpretować jako wrogie, co powoduje wzrost poziomu lęku i złości, które są nieadekwatne do zdarzeń zewnętrznych, ale adekwatne do rzeczywistości wewnętrznej dzieci[6]. Poza nadmierną wrażliwością na sygnały wrogości[7], występuje u nich również niedocenianie własnej agresywności, bagatelizowanie jej (Nelson, Finch, Ghee 2010). Dzieci postrzegają świat jako wrogi, co bywa dla nich impulsem do podejmowania myśli a potem działań, związanych z uprzedzającym atakiem. Mają tendencję do rozwiązywania sytuacji nie za pomocą negocjacji, ani nawet werbalnej agresji, a fizycznej agresji, bezpośrednio ukierunkowanej na krzywdę partnera interakcji (Lochman, Lampron 1986). Jest to między innymi wynikiem błędnego oceniania własnego wzbudzenia jako gniewu (Nelson, Finch, Ghee 2010) (a nie wyboru spośród możliwych wielu interpretacji: wzbudzenie może oznaczać przecież ekscytację, radość, lęk, gniew itd.), ale też

[4] Podobny mechanizm opisuję w książce *Być matką dziecka nadpobudliwego*, Unidruk, Poznań 2007.

[5] To jest sprzeczne z wyobrażeniami dzieci o oczekiwaniach dorosłych.

[6] Z tzw.logiką zaburzenia mamy do czynienia w przebiegu wszystkich zaburzeń psychicznych – reakcje emocjonalne zazwyczaj nie są „zawieszone w próżni" a stanowią odpowiedź na nasze myśli – por. Alford, Beck 2005.

[7] Mam na myśli wspomniane interpretowanie neutralnych sygnałów jako wrogich oraz nadinterpretowanie faktycznie występujących sygnałów wrogości – jako bardziej wrogich, bardziej zagrażających – niż byłoby to w perspektywie osób bez zaburzeń eksternalizacyjnych.

deficytów społecznych, między innymi obejmujących brak umiejętności proszenia o pomoc, negocjowania, przepraszania. W sytuacji doświadczania frustracji (która jest bardzo prawdopodobna kiedy otaczające sygnały są interpretowane jako wrogie), dzieci sięgają po bezpośrednie, agresywne rozwiązania nie tylko w interakcjach z rówieśnikami, ale również nauczycielami (Nelson, Finch, Ghee 2010).

Reasumując, odmienności w funkcjonowaniu dzieci z zaburzeniami zachowania a także opozycyjno-buntowniczymi, dotyczą zarówno emocji (powtarzające się cyklu złości-lęku), schematów poznawczych jak i ujętych w objawy służące klasyfikacji – zachowań. Oznacza to, że skuteczne postępowanie terapeutyczne ukierunkowane być powinno na zmiany w tych wszystkich obszarach. Tradycyjnie terapia zaburzeń eksternalizacyjnych odnosiła się głównie do sfery behawioralnej (Kednall 2010).

Terapia zaburzeń zachowania

Powyżej wspomniano, że żywotnym problemem jest ograniczona skuteczność oddziaływań terapeutycznych ukierunkowanych na dzieci z zaburzeniami zachowania. Istnieje zatem potrzeba sięgania do rozwiązań angażujących już rodziny z grupy ryzyka a nie tylko te, w których wychowują się dzieci z już utrwalonymi problemami. Warto również zaznaczyć, że wprowadzania pojedynczych interwencji (np. wyciąganie konsekwencji z zachowań, stawianie granic itp.) nie tylko nie jest skuteczne, ale może pogorszyć zachowanie dziecka/nastolatka (Kołakowski 2020b) – zatem wskazane jest stosowanie długotrwałych programów terapeutycznych, zakładających trwanie i wewnętrzną dynamikę procesu zmiany – co oznacza zgodę na czasowe pogorszenia w trakcie leczenia. Opracowano wskazówki do pracy, które mogą być odczytywane jako postulaty dotyczące standardów leczenia zaburzeń zachowania (Kołakowski 2020b), które uwzględniają m.in. konieczność leczenia współistniejących zaburzeń, ukierunkowanie na wzmocnienie rodziców w ich roli rodzicielskiej, także w aspekcie postrzeganej samoskutecznosci, założenie długoterminowości leczenia, uwzględnienie pracy dotyczącej relacji społecznych, problemów szkolnych, dążenie do nawiązania i trwania współpracy między środowiskiem domowym, szkolnym, w wielu przypadkach również systemem sądowniczym. Również, w określonych przypadkach, zalecane są farmakoterapia i leczenie szpitalne.

Jak z tego wynika, leczenie zaburzeń zachowania i opozycyjno-buntowniczych jest złożonym, kosztownym i długotrwałym procesem. Jest on ukierunkowany nie tylko i nie przede wszystkim na objawy: przeciwnie, uważa się obecnie, że z punktu widzenia krótko- i długoterminowego rozwoju dzieci z zaburzeniami eksternalizacyjnymi dużo ważniejsza jest praca w obszarze ich ograniczeń funkcjonalnych niż skupiona na redukcji objawów (Pelhram, Gnagy, Greiner i in. 2020). Wtórne konsekwencje zaburzeń zachowania, takie jak trudności w grupie rówieśniczej, funkcjonowanie w niej jedynie w płaszczyźnie pionowej (traktowa-

nie ludzi jako zajmujących pozycję „pod" lub „nad" podmiotem, nie jako ludzi, kolegów, przyjaciół równych w istocie podmiotowi), problemy szkolne, zawodowe, nieumiejętność niekonfliktowego rozwiązywania problemów – mogą wywrzeć niekorzystne piętno życiu poszczególnych osób i całych społeczności, pomimo tego, że nie stanowią one definicyjnych objawów zaburzeń.

Poniżej opisano krótko kilka najczęściej stosowanych oddziaływań terapeutycznych, przy czym podzielono je na:

— terapie ukierunkowane na relację, które z zasady powinno się stosować jak najwcześniej, najlepiej wobec rodziców i ich małych dzieci, w okresie, kiedy schematy przywiązaniowe jeszcze się kształtują;
— terapie oparte na teoriach poznawczo-behawioralnych – przy czym można uznać ten nurt pracy z dziećmi i młodzieżą z zaburzeniami zachowania i opozycyjno-buntowniczymi za dominujący w kategorii psychopedagogicznych interwencji.

Opisywane interwencje nie są oczywiście jedynymi stosowanymi, przeciwnie, obecnie proponuje się liczne i zróżnicowane oddziaływania terapeutyczne – wybór interwencji w tym miejscu wspominanych jest subiektywny, a dokonany przede wszystkim na podstawie kryterium – czy terapia jest „oparta na dowodach" (Metody… 2020).

Według powszechnie stosowanego w pedagogice podziału zachowań rodzicielskich na autorytarne, autorytatywne i permisywne (Baumrind 1966), za najkorzystniejszy dla dzieci zagrożonych zaburzeniami zachowania można uznać autorytatywny styl wychowawczy, łączący ciepło i gotowość do stawiania wymagań. Dziecko wychowywane w takiej atmosferze ma szansę doświadczyć bezpiecznej, wspierającej więzi z kimś, kogo postrzega jako silniejszego a zatem dającego oparcie i bezpieczeństwo.

W poszukiwaniu skutecznych metod wspierania dzieci z grup ryzyka, opracowano programy wspierania interakcji rodzice–dziecko. Ich założenia oparte są na teorii przywiązania. Przykładem takiej interwencji jest Videotrening (VIPP-SD) (Lambermon, van IJzendoorn 1989; Mesman, Stolk, van Zeij i in. 2008). Ta interwencja ma zapewniać dziecku emocjonalną dostępność rodziców, zwiększać ich wrażliwość na potrzeby dziecka, uczyć postawy podążania za tymi potrzebami, wzmacniać umiejętność wspierania dziecka w powiązaniu ze stawianiem mu wymagań, wynikających z potrzeby bezpieczeństwa czy z szacunku dla innych osób. Ten nurt terapii ukierunkowanej na relację, znajduje zastosowanie w wielu problemach rozwojowych i klinicznych, także w przebiegu zachowań agresywnych i zaburzeń zachowania czy szerzej – w przypadku ich ryzyka (Van Zeijl, Mesman, Koot i in. 2006). Założenia terapii opartej o teorię przywiązania, ukierunkowanej na wspieranie relacji są realizowane w ramach różnych programów terapeutycznych. Obok wspomnianego wyżej VIPP-SD, dużą popularnością w leczeniu dzieci z zachowaniami dezorganizujacymi, cieszy się terapia interakcji (PCIT) oparta o behawioralne wzmocnienia, zawierająca dydaktyczną część podczas której rodzice uczeni są umiejętności wychowawczych a następnie część ćwiczeniową, pod-

czas której mają możność ich trenowania (Zisser-Nathenson, Herschell, Eyberg 2010). Rodzice dowiadują się, co należy zrobić kiedy dziecko zachowa się agresywnie, łamie reguły, przejawia zachowania destrukcyjne. Już w latach 80. dowiedziono skuteczności tych interwencji w grupie dzieci z opisanymi problemami w zachowaniu (Zisser-Nathenson, Herschell, Eyberg 2010).

Stosowanie terapii ukierunkowanej na interakcję, jakkolwiek można je uznać za postępowanie z wyboru w profilaktyce i radzeniu sobie z zaburzeniami zachowania, które jeszcze nie są utrwalone, może być bardziej uzasadnione wobec młodszych dzieci[8]. Wobec starszych stosuje się programy ukierunkowane na 1. rozwój ich umiejętności społecznych i radzenia sobie z problemami (Kazdin 2020), 2. wzmacnianie kompetencji i zaangażowania rodziców (Kazdin 2020).

U ich podstaw leży zazwyczaj poznawczo-behawioralna wizja człowieka, co za tym idzie – założenie, że w pracy z dziećmi z zaburzeniami eksternalizacyjnymi należy dążyć do zmiany zachowań oraz poznawczych ich podstaw, to jest podstawowych przekonań o świecie (np. zagrażający *versus* bezpieczny, ludzie źli *versus* dobrzy). Terapia poznawczo-behawioralna jest terapią skoncentrowaną na problemie, ustrukturalizowaną, opartą o współpracę (Ambroziak, Kołakowski 2020). Warunkiem jej powodzenia jest trafna, aktualizowana na bieżąco konceptualizacja problemu. Standardem jest jednoczesna praca z dziećmi dotkniętym zaburzeniem, w formie terapii indywidualnej i/lub grupowej, oraz jego rodzicami a także nauczycielami – w formie treningów kompetencji wychowawczych.

Dotąd opracowano i pozytywnie zweryfikowano skuteczność wielu programów terapeutycznych, spośród których można wymienić przykładowo:

— „Cudowne lata" (Webster-Stratton, Reid 2020), opracowany jako pogłębiony program profilaktyczny i korygujący zachowania, adresowany do rodziców, nauczycieli i dzieci już od ich najmłodszych lat, z dostosowanym do wieku przekazem (różne wersje programu);
— oregoński model treningu umiejętności wychowawczych dla rodziców dzieci z grupy ryzyka, wielokrotnie modyfikowany (Forgatch, Gerwitz 2020);
— coping power", kontekstowy poznawczo-behawioralny model profilaktyki, ukierunkowany z jednej strony na naukę kompetencji społecznych czy rozwijanie umiejętności rozwiązywania problemów u dzieci, z drugiej – na wzmacnianie zaangażowania rodziców i ich pewności we wdrażaniu dyscypliny (Powell, Lochman, Boxmayer i in. 2020).

Te i podobne programy oparte są przede wszystkim o behawioralną analizę zachowania, przy czym szczególne miejsce w analizie tzw. antecedencji (tego, co poprzedza zachowanie dziecka) zajmuje sposób odniesienia się rodziców do dziecka. Terapeuta dąży również do uruchomienia planowania związanego z rozwią-

[8] Przyczyn tego stanu rzeczy można upatrywać m.in. w większej elastyczności schematów przywiązaniowych w okresie ich tworzenia, ale także w tym, że starsze dzieci i młodzież mogą wykazywać opór wobec takiej terapii.

zywaniem problemów. Ponieważ w przypadku dzieci z zaburzeniami zachowania zarówno one jak i ich rodzice przejawiają deficyty w radzeniu sobie z problemami, szczególnie tymi o charakterze interpersonalnym, więc korzyści z programu może odnieść cała rodzina, nie tylko dziecko/adolescent delegowany jako pacjent.

Niekiedy istnieją powody do włączenia w proces leczenia również terapii rodzinnej (Jagielska 2020). Dzieje się tak między innymi wtedy, jeśli w rodzinie stwierdza się zaburzenia jej struktury (odwrócenie hierarchii, uwikłanie, czy koalicje międzypokoleniowe), relacje nasycone lękiem i złością i inne poważne problemy w funkcjonowaniu rodziny. Mogą mieć one znaczenie w rozwijaniu się zaburzeń zachowania, ale zważywszy na złożoną i do dziś niejednoznacznie opisaną etiologię, możemy traktować te problemy rodzinne jako czynniki ryzyka, wyzwalające psychopatologię, natomiast nie ich przyczyny w dosłownym sensie.

Podsumowanie

Reasumując, zaburzenia zachowania i zaburzenia opozycyjno-buntownicze stanowią kategorię problemów w zachowaniu o bardzo dużym znaczeniu społecznym. Bywają predyktorami zachowań przestępczych, w tym przemocy interpersonalnej oraz nadużywania substancji psychoaktywnych. Stanowią istotne obciążenie dla rodziny, szkoły, rówieśników osoby, która je prezentuje. Są przeszkodą w budowaniu relacji, których istotą jest wzajemne zrozumienie i wsparcie. Nierzadko te zaburzenia wplatają się w cykl rozwoju psychopatologii, która prowadzi do stosowania wspomnianej już przemocy czy zastraszania, destrukcyjnych dla ofiary, ale i dla sprawcy. Dzieci a potem adolescenci z zaburzeniami zachowania wymagają wsparcia, którego jednak trudno im udzielić – bo sposób ich myślenia i odbierania rzeczywistości utrudnia jego przyjmowanie. Ten rodzaj zaburzeń wymaga wczesnej diagnozy i terapii; w przeciwnym razie interwencje są mało skuteczne a koszty ponoszone przez system edukacji, ochrony zdrowia, sądowniczy – bardzo duże.

Abstract: Conduct disorders in children – from diagnosis to therapy

Conduct disorders in children and adolescents are associated with the risk of developing criminal behavior in the future. They negatively affect the child's development as well as the functioning of its social environment – parents, teachers and peers. For these reasons, they require early diagnosis and intervention. The data on the limited effectiveness of therapeutic interventions are worrying, especially if they are undertaken in the context of already established disorders. Specialists propose a variety of influences aimed at strengthening the relationships in which children participate, correcting children's beliefs about themselves, other people and the world, and changing undesirable behaviors. The article describes the essence of behavioral disorders, their types, diagnostic dilemmas, etiology and selected therapies.
Key words: conduct disorder, risk group, conduct disorder therapy.

Bibliografia

[1] Ambroziak K., Kołakowski A., 2020, *Modele poznawczo-bahawioralne zaburzeń zachowania i agresji. Programy terapeutyczne*, [w:] *Zaburzenia zachowania u dzieci. Teoria i praktyka*, (red.) A. Kołakowski, GWP, Sopot.

[2] Barkley R.A., 1997, *Understanding the child, program manual*, The Guilford Press, New Jork.

[3] Baumrind D., 1966, *Effects of authoritative parental control on child behavior*, „Journal of Child Development", 37.

[4] Forgatch M., Gerwitz A., 2020, *Ewolucja oregońskiego modelu treningu umiejętności wychowawczych – interwencja ukierunkowana na zachowania antyspołeczne u dzieci i młodzieży*, [w:] *Metody w psychoterapii dzieci i młodzieży oparte na dowodach*, (red.) J. Weisz, A. Kazdin, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

[5] Goldenberg H., Goldenberg I., 2006, *Terapia rodzin*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

[6] Jagielska G., 2020, *Terapia rodzinna w leczeniu zaburzeń zachowania*, [w:] *Zaburzenia zachowania u dzieci. Teoria i praktyka*, (red). A Kołakowski, GWP, Gdańsk.

[7] Johnson W., McGue M., Iacono W., 2005, *Disruptive Behavior and School Grades: Genetic and Environmental Relations in 11-Year-Olds*, „Journal of Educational Psychology", 3.

[8] Kazdin A., 2020, *Trening umiejętności wychowawczych i trening umiejętności rozwiązywania problemów w leczeniu problemów z zachowaniem u dzieci i młodzieży*, [w:] *Metody w psychoterapii dzieci i młodzieży oparte na dowodach*, (red.) J. Weisz, A. Kazdin, Wydawnictwo Uniwersyetu Jagielońskiego, Kraków.

[9] Kołakowski A., 2020a, *Kliniczny obraz zaburzeń zachowania*, [w:] *Zaburzenia zachowania u dzieci. Teoria i praktyka*, (red.) A. Kołakowski, GWP, Sopot.

[10] Kołakowski A., 2020b, *Kompleksowe leczenie zaburzeń zachowania*, [w:] *Zaburzenia zachowania u dzieci. Teoria i praktyka*, (red.) A. Kołakowski, GWP, Sopot.

[11] Kubiak H., 2005, *Być matką dziecka nadpobudliwego*, Poznań.

[12] Lambermon M.E., van IJzendoorn M., 1989, *Influencing mother – infant interaction through videotaped or written instruction: Evaluation of parent education programm*, „Early Childhood Research Quarterly", 4.

[13] Lenkiewicz K., Srebnicki T., Bryńska A., 2015, *Zaburzenia osobowości u młodzieży*, „Psychiatria Polska" nr 49(4).

[14] Lochman J.E., Lampron L.B., 1986, Situational social problem-solving skills and self-esteem of aggressive and nonaggressive boys, „Journal of Abnormal Child Psychology", 14 (4).

[15] Lochman J., Powell N., Whidby J., FitzGerald D., 2010, *Dzieci agresywne – diagnoza i terapia poznawczo-behawioralna*, [w:] *Terapia dzieci i młodzieży*, (red.) P. Kendall, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

[16] Mash E., Barkley R.A., 1998, *Treatment of childhood disorders* 2, Guilford Press, New York.

[17] McCord W., McCord J., Howard A., 1961, *Familial correlates of agression in nondelinquent male children*, „Journal of Abnormal and Social Psychology", 62, 1.

[18] Mesman J., Stolk M.N., van Zeij J., Alink L.R.A., Juffer F., Bakermans-Kranenburg M.J., van IJzendoorn M., Koot H.M., 2008, *Extending the video-feedback interven-*

tion to sensitive discipline. Metoda Video-feedback Intervention to promote Positive Parenting and Sensitive Discipline 333 The early prevention of antisocial behaviour, [w:] *Promoting positive parenting. An attachment – based intervention*, (red.) F. Juffer, M.J. Bakermans-Kranenburg, M. van IJzendoorn, Lawrence Enbaun Associates, New York–London.

[19] Morrison J., 2016, *DSM-V bez tajemnic*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

[20] Nelson W., Finch A., Ghee A., 2010, *Kontrola gniewu u dzieci i młodzieży – terapia poznawczo-behawioralna*, [w:] *Terapia dzieci i młodzieży*, (red.) P. Kendall, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

[21] Nowak B., 2016, *Niedostatki w zasobach środowiska rodzinnego a zaburzenia rozwojowe i problemy adaptacyjne dzieci*, „Resocjalizacja Polska", nr 11.

[22] Pelhram W., Gnagy E., Greiner A., Fabiano G., Waschbusch D., Coles E., 2020, *Letnie programy terapeutyczne dla dzieci z ADHD*, [w:] *Metody w psychoterapii dzieci i młodzieży oparte na dowodach*, (red.) J. Weisz, A. Kazdin, Wydawnictwo Uniwersyetu Jagielońskiego, Kraków.

[23] Powell N., Lochman J., Boxmayer C., Barry T., Pardini D., 2020, Program „Coping power" dla dzieci przejawiających zachowania agresywne, [w:] Metody w psychoterapii dzieci i młodzieży oparte na dowodach, (red.) J. Weisz A. Kazdin, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

[24] Schaffer R., 2013, *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

[25] Shapiro D., 1957, *Perceptions of Significant Family and Environmental Relationships in Aggressive and Withdrawn Children*, „Journal of Consulting Psychology", 21, 5.

[26] Twardowski A., 2012, *Wczesne wspomaganie rozwoju dzieci z niepełnosprawnościami w środowisku rodzinnym*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

[27] Valle P. del, Kelley S., Seoanes, J., 2001, *The 'oppositional defiant' and 'conduct disorder' child: A brief review of of Etiology, Assessment, and Treatment*, „Behavioral Development Bulletin", 10 (1).

[20] Webster-Stratton C., Reid J., 2020, *Seria programów treningowych „The incredible years" dla rodziców, nauczycieli i dzieci. Wieloaspektowa metoda terapii małych dzieci wykazujących problemy z zachowaniem*, [w:] *Metody w psychoterapii dzieci i młodzieży oparte na dowodach*, (red.) J. Weisz A. Kazdin, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

[20] Whidby J., FitzGerald D., 2010, *Dzieci agresywne – diagnoza i terapia poznawczo-behawioralna*, [w:] *Terapia dzieci i młodzieży*, (red.) P. Kendall, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

[30] Van Zeijl J., Mesman J., Koot, Marinus H., Van IJzendoorn H., Bakermans-Kranenburg M.J., Juffer F., Stolk M., 2006, *Attachment-Based Intervention for Enhancing Sensitive Discipline in Mothers of 1- to 3-Year-Old Children at Risk for Externalizing Behavior Problems: A Randomized Controlled Trial*, „Journal of Consulting and Clinical Psychology", 74, 6.

[30] Zisser-Nathenson A., Herschell A., Eyberg S., 2010, *Terapia interakcji rodzic–dziecko oraz leczenie zaburzeń z zachowaniami dezorganzującymi*, [w:] *Terapia dzieci i młodzieży*, (red.) P. Kendall, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

RESOCJALIZACJA POLSKA
POLISH JOURNAL OF SOCIAL REHABILITATION
24/2022
ISSN 2081-3767 | e-ISSN 2392-2656
R O Z P R A W Y
DOI 10.22432/pjsr.2022.24.03

Daria Hejwosz-Gromkowska
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
dhejwosz@amu.edu.pl; ORCID 0000-0003-2144-9600

Przeciwdziałanie przestępczości wśród młodzieży a szkolna edukacja obywatelska w Anglii – wybrane zagadnienia

Abstrakt: W angielskim narodowym programie nauczania edukacji obywatelskiej (*National Curriculum*) ujęto problematykę przestępczości wśród nieletnich. Akcent na wieloapsektowe rozumienie przestępczości został położony szczególnie na trzecim kluczowym etapie kształcenia, a zatem dla młodzieży między 11 a 14 rokiem życia. Ponadto, działania edukacji obywatelskiej wpisują się w przeciwdziałanie przestępczości. W niniejszym artykule podjęto probe analizy problematyki przeciwdziałania przestępczości wśród nieletnich w ramach wybranych aspektów szkolnej edukacji obywatelskiej w Anglii. W tym też celu analizie poddane zostały strategiczne dokumenty rządowe stanowiące podstawę do wprowadzenia, utrzymania i reformowania edukacji obywatelskiej w angielskim systemie szkolnym. W celu uzyskanie szerszej perspektywy dokonam również analizy wybranych podręczników szkolnych do edukacji obywatelskiej. Podjętą problematykę ulokowana została w kontekstach społeczno-politycznych i pedagogicznych.
Słowa kluczowe: edukacja obywatelska, przeciwdziałanie przestępczości, Anglia.

Wprowadzenie do szkół zajęć z obowiązkowej edukacji obywatelskiej jako oddzielnego przedmiotu w angielskich szkołach średnich, finansowanego ze środków publicznych – w porównaniu z innymi zachodnimi społeczeństwami – nastąpiło z opóźnieniem, bo dopiero na początku XXI wieku (Beck 2012; Hejwosz-Grom-

kowska 2019). Wzrost zainteresowania edukacją obywatelską – zwłaszcza tą szkolną – mającą na celu głównie zwiększenie jedności i partycypacji obywatelskiej (jeden naród, brytyjskość, wspólnota wartości, radzenie z narastającą imigracją oraz tendencjami separatystycznymi, np. Szkocji), nastąpiło po 1997 roku, czyli po przejęciu władzy przez Partię Pracy. Edukacja obywatelska została wprowadzona po raz pierwszy w 2000 roku do *National Curriculum* i stała się obowiązkowym przedmiotem na dwóch kluczowych etapach kształcenia KS3 i KS4, obejmujących młodzież między 11 a 16 rokiem życia (Kerr, Smith, Twine 2008). Zdaniem niektórych badaczy niemały wpływ na rozwój zainteresowania edukacją obywatelską w szkołach miały zamieszki uliczne w dużych miastach Anglii, jak i ataki o charakterze terrorystycznym przeprowadzone w Londynie w 2005 roku, wzrost liczby imigrantów przybywających z Europy środkowowschodniej po 2004 roku, a także pojawienie się zjawiska nazwanym islamofobią. Z tej perspektywy oprócz wzmacniania więzi w społecznościach lokalnych zaczęto również kłaść większy nacisk na umacnianie wspólnej tożsamości (*Britishness*) (Kerr, Smith, Twine 2008, s. 253). Równie istotna wydaje się zmiana w obszarze myślenia o edukacji wśród osób odpowiedzialnych za oświatę. Szkołom przypisano bowiem dodatkową funkcję sformułowaną jako kształcenie i wychowanie przyszłych obywateli oraz socjalizację polityczną. Zadanie to dotychczas było zadaniem rodziny, jednak wraz z gwałtownymi przemianami społecznymi, takimi jak globalizacja, migracja, rosnąca rola mediów i rozproszenie autorytetów, rodzina przestała być jedyną agendą socjalizującą do roli obywatela (Hejwosz-Gromkowska 2019).

Z perspektyw intersującego nas problemu przestępczości a edukacji obywatelskiej, trzeba też podkreślić, iż to za czasów Partii Pracy nastąpiły również w zakresie przeciwdziałania przestępczości wśród nieletnich, czego wyrazem była ustawa *Crime and Disorder Act* wprowadzona w życie w 1998 roku. Jak pisze Maciej Muskała (2013, s. 113) „ustawa ta modyfikowała i tworzyła szereg instytucji systemu, w tym bodaj najważniejsze jakimi są Youth Offending Teams – Zespoły do Spraw Zapobiegania Przestępczości (YOT). To na nich spoczął główny ciężar działań związanych z zapobieganiem i zwalczaniem przestępczości, ale i innych objawów niedostosowania społecznego na swoim terenie". Można zatem stwierdzić, że od 1998 roku w wyniku przeprowadzonych reform systemu resocjalizacji, powołano szereg instytucji mających na celu zapobieganie przestępczości a sądy dysponują licznymi i różnorodnymi środkami wobec nieletnich (Muskała 2013).

W niniejszym artykule podejmę próbę analizy problematyki przeciwdziałania przestępczości wśród nieletnich w ramach wybranych aspektów szkolnej edukacji obywatelskiej w Anglii. W tym też celu analizie poddane zostaną strategiczne dokumenty rządowe stanowiące podstawę do wprowadzenia, utrzymania i reformowania edukacji obywatelskiej w angielskim systemie szkolnym. W celu uzyskanie szerszej perspektywy dokonam również analizy wybranych podręczników szkolnych do edukacji obywatelskiej. Podjętą problematykę lokuję w kontekstach społeczno-politycznych i pedagogicznych.

Kształtowanie poczucia tożsamości brytyjskiej (*Britishness*) jako nadrzędny cel edukacji obywatelskiej

Wokół kategorii *Britishnness* toczą się liczne dyskusje w społeczeństwie brytyjskim. Wraz z dojściem do władzy Partii Pracy pod koniec lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku ponownie zaczęto przywiązywać uwagę do tej kategorii. Podjęto wówczas próbę (re)definiowania pojęcie angielskości oraz brytyjskości i skonfrontowano je z procesami imigracyjnymi. Można też przyjąć za niektórymi badaczami przedmiotu, że do poszukiwania i odkrywania brytyjskości, a także do pojawienia się dyskursu obywatelstwa w Wielkiej Brytanii, przyczynił się wzrost liczby imigrantów, ale również tendencje separatystyczne poszczególnych krajów Zjednoczonego Królestwa oraz procesy globalizacyjne (Kumar 2006, s. 424).

Za czasów liderowania Partii Pracy (1997–2010) niektórzy z polityków utrzymywali, że należy promować „powszechne narodowe obywatelstwo" jako narzędzie budowania jedności społecznej (*social cohesion*). Innymi słowy, źródłem edukacji obywatelskiej powinna być szeroko pojęta brytyjskość. Przedstawiciele Partii Konserwatywnej, która doszła do władzy w 2010 roku, również w swoich postulatach na punkcie centralnym stawiali ową brytyjskość jako rdzeń tożsamości i podstawę budowania jedności narodowej. Konserwatyści także widzą potrzebę inkluzji brytyjskości przez grupy mniejszościowe, włączając je w konsekwencji w proces budowania „wielkiego społeczeństwa" (*Big Society*), co również zrywało z ideologią multikulturalizmu (Hejwosz-Gromkowska 2019).

Należy przyznać, iż koncepcja brytyjskości nadal pozostaje kategorią trudną do zdefiniowania, bowiem jej znaczenie jest odmiennie rozumiane przez różne grupy społeczne (Sales 2010). Co więcej, nie jest ona kategorią stałą, zresztą nigdy nią nie była, przeciwnie: płynną, fluktuacyjną i akomodacyjną (Ward 2009, s. 3). W sferze praktyki społecznej brytyjskość ma połączyć w całość tożsamości poszczególnych narodów brytyjskich. Jednak w praktyce mieszkańcy Wielkiej Brytanii bardziej identyfikują się ze swoim krajem, a brytyjskość najczęściej traktują w kategorii statusu i określonych praw obywatelskich. Częściej spotkamy tożsamość angielską, szkocką, walijską, irlandzką niż brytyjską (Layton-Henry 2003, s. 61).

Jednak za czasów rządów Partii Pracy (1997–2010), przypadającego na moment wprowadzenie obowiązkowej edukacji obywatelskiej do szkół, zaczęto zwracać uwagę – na poziomie politycznym i akademickim – na potrzebę budowania przywołanej już jedności społecznej (*social cohesion*). Obywatelstwo zaczęło być rozumiane jako przestrzeń realizacji dla różnych kultur i przekonań, jednak jego spoiwem mają być podzielane, wspólne wartości brytyjskie (McGhee 2008, s. 84). W ten sposób w szkolnym programie nauczania zaczęto realizować ideę wychowania do wspólnych wartości, jakie uosabia właśnie kategoria *Britishness*. Po dojściu do władzy Torysów w 2010 roku, zaczęto promować wizję tzw. *Big Society*,

wedle której obywatele aktywnie działają w społecznościach lokalnych (działania oddolne). Polityka koalicji rządzącej premiera Davida Camerona, zwracała uwagę między innymi na konieczność redukcji przestępczości wśród nieletnich. Jednym z pomysłów realizacji obranej drogi było mobilizowanie obywateli, aby „wzięli sprawy we własne ręce", jednocześnie wskazując, że działanie państwa w tych obszarach jest nieskuteczne (Hejwosz-Gromkowska 2019).

W celu zrozumienia ostatnich przemian w programach kształcenia w Anglii, a w kontekście intersującego nas problemu edukacji obywatelskiej i jej znaczeniu w przeciwdziałaniu przestępczości wśród nieletnich, trzeba podkreślić, że u podstaw idei „wielkiego społeczeństwa" leży przekonanie, że to obywatele poprzez swoje działania mają realny wpływ na zmianę rzeczywistości społecznej. Założenia idei wielkiego społeczeństwa nie są nowe, bowiem już za czasów Margaret Thatcher promowano takie rozwiązanie, które w rzeczywistości przenosiły zadania państwa w gestię odpowiedzialności obywateli. Innymi słowy, dyskurs odpowiedzialnego, zaangażowanego obywatela, który potrafi rozwiązywać swoje problemy przy małym wsparciu państwa, jest obecny w przestrzeni publicznej już od końca lat siedemdziesiątych. Działania na szczeblu politycznym nakierowane były w tym okresie głównie na kształtowanie aktywnego obywatelstwa oraz budowanie identyfikacji Brytyjczyków, w ramach kategorii *Britishness*. Zwrócenie uwagi na kwestie obywatelstwa zaowocowało wprowadzeniem – za czasów rządów laburzystów – obowiązkowego przedmiotu edukacji obywatelskiej do szkół publicznych (Hejwosz-Gromkowska 2019).

Edukacja obywatelska w kluczowych dokumentach rządowych – Raport Cricka, Raport Ajegbo i *National Curriculum*

Wprowadzenie – w ramach reformy edukacji – Narodowego Programu Nauczania w Anglii i Walii (*National Curriculum*) w 1988 roku miało znaczący wpływ na implementację edukacji obywatelskiej do szkół w późniejszym czasie. W 1987 roku Przewodniczący Izby Gmin (Speaker *House of Commons*) ustanowił Komisję ds. obywatelstwa, która miała zająć się znalezieniem instytucjonalnych rozwiązań dla przezwyciężenia apatii politycznej i wyborczej wśród młodego pokolenia. Z jej inicjatywy wprowadzono do szkół międzyprzedmiotową ścieżkę edukacji obywatelskiej. Mimo tego, że edukacja obywatelska była nieobowiązkowa, to ulokowanie jej w *National Curriculum* stanowiło kamień milowy w rozwoju edukacji obywatelskiej w szkołach (Beck 2012). Jednym z głównych powodów takiego rozwiązania był wzrost apatii politycznej i społecznej wśród młodzieży (Heater 2008, s. 115).

W odpowiedzi na rosnącą alienację młodzieży wobec spraw polityczno-społecznych pod koniec XX wieku powołano specjalną grupę pod przewodnictwem profesora Bernarda Cricka, której zadaniem było określenie celów edukacji oby-

watelskiej oraz wypracowanie takich działań, które miałyby być wprowadzone do środowiska szkolnego i lokalnego. W powstałym Raporcie zwrócono więc uwagę na potrzebę włączenia do treści programów nauczania społecznej i moralnej odpowiedzialności, kwestii zaangażowania na rzecz społeczności lokalnej, narodowej i globalnej, pojęcia politycznego alfabetyzmu (McGhee 2008, s. 88). Na podstawie wniosków zawartych w przywołanym Raporcie, postanowiono, że od września 2002 roku edukacja obywatelska będzie obowiązkowym przedmiotem szkolnym dla młodzieży między 11 a 16 rokiem życia, co odpowiada trzeciemu i czwartemu kluczowemu etapowi kształcenia (KS3, KS4) (Beck 2012, s. 7).

Punktem wyjścia dla opracowania Narodowego Programu Nauczania dla edukacji obywatelskiej były wnioski płynące z Raportu Cricka. Ujęto w nich również trzy główne cele edukacji obywatelskiej:

1) społeczna i moralna odpowiedzialność: „kształtowanie wśród uczniów pewności siebie oraz odpowiedzialnego społecznie i moralnie zachowania w szkole, jak i poza nią wobec władzy i wobec siebie nawzajem już od najmłodszych lat”;
2) zaangażowanie społeczne: „nabywanie kompetencji umożliwiających zaangażowanie i niesienie pomocy w społecznościach lokalnych”;
3) polityczny alfabetyzm: „kształtowanie umiejętności pozwalających na skuteczne działanie w życiu publicznym, dzięki odpowiedniej wiedzy, umiejętnościom i wartościom” (*Education for citizenship and teaching democracy in schools* 1998, s. 11–13).

Raport Cricka w niewielkim stopniu podnosił kwestię mniejszości, której – według autorów – zadaniem jest przede wszystkim integracja ze społeczeństwem brytyjskim poprzez „uczenie się i respektowanie prawa, norm i konwencji w takim samym stopniu, jak czyni to większość, nie dlatego, iż jest to użyteczne, ale dlatego, iż takie podejście wspiera rozwój wspólnego obywatelstwa” (*Education for citizenship and teaching democracy in schools* 1998, s. 18). Taka orientacja sugeruje stosowanie polityki asymilacyjnej lub integracyjnej.

W kontekście intersującego nas problemu – przestępczości wśród nieletnich – Raport Cricka akcentował umiejętność przeciwdziałania i rozwiązywania konfliktów powstających w społecznościach lokalnych a także branie odpowiedzialności za swoje działania, zarówno te pozytywne, jak i negatywne, co korespondowało z komunitariańskim modelem obywatelstwa.

Raport Cricka był krytykowany między innymi za zbyt ogólne i powierzchowne podejście do zagadnień edukacji obywatelskiej oraz „romantyczne” postrzeganie praw i obowiązków obywateli. Ponadto – w opinii krytyków – stanowił nieudolną próbę znalezienia kompromisu między politycznymi oczekiwaniami rządu Partii Pracy a ideologią republikańską wyznawaną przez Przewodniczącego Cricka (Osler, Starkey 2001; Faulks 2006). Jednym z bezsprzecznie słabych punktów Raportu jest z pewnością ukierunkowanie na edukację dla obywatelstwa, a nie na edukacji dla obywateli. Dzieci, uczniowie, na co wskazują główni krytycy działań Komisji pod przewodnictwem Crick’a, Audrey Osler i Hugh Starkey, nie są trak-

towane jako osoby już posiadające określone prawa i obowiązki z potencjalną gotowością dopełnienia w przyszłości bardziej złożonej roli, a traktowane w sposób instrumentalny, bynajmniej nie jako przyszli obywatele (Osler, Starkey 2006).

Kolejnym istotnym dokumentem bazowym dla rozwoju edukacji obywatelskiej w Anglii, był raport *Identity and Diversity: Living Together* wydany w 2007 roku (znany jako *Ajegbo Report*), który wprowadził do Narodowego Programu Nauczania, pomijany wcześniej aspekt: *Tożsamość i różnorodność: żyjąc razem w Zjednoczonym Królestwie.* Składają się na niego następujące komponenty:

— myślenie krytyczne o etniczności, religii i rasie;
— wzajemne relacje między polityką a wartościami;
— odwoływanie się do historii w narracji pedagogicznej w celu zrozumienia współczesnych kwestii związanych z obywatelstwem (DfES 2007, s. 12).

Trzeba zwrócić uwagę, że jednym z celów raportu było wypracowanie nowych rozwiązań z zakresu edukacji obywatelskiej umożliwiających nauczanie o „podstawowych wartościach brytyjskich" (*core British values*) przy jednoczesnym respektowaniu różnorodności kulturowej. Zadaniem edukacji obywatelskiej i historycznej ma być kształtowanie tożsamości brytyjskiej poprzez jej eksplorowanie w różnych kontekstach – historycznym, kulturowym, religijnym (DfES 2007, s. 12). Innymi słowy, szkoły stają się areną, w której przekazywane są wartości bliskie dla narodu brytyjskiego i gdzie kształtowane jest poczucie brytyjskości, patriotyzmu i dumy narodowej w celu budowania zjednoczonego społeczeństwa.

Powyższe dokumenty stanowiły punkt wyjścia dla opracowania programu nauczania edukacji obywatelskiej w ramach *National Curriculum*. Ostatnie istotne reformy w programach kształcenia zostały przeprowadzone w rządzie Davida Camerona pod kierownictwa ministra edukacji Michaela Gove'a. Utrzymano edukację obywatelską jako przedmiot odrębny i obowiązkowy na trzecim i czwartym kluczowym etapie kształcenia. Ostateczny kształt programowy w Narodowym Programie Nauczania wszedł w życie w 2014 roku. Celem edukacji obywatelskiej na wspomnianych kluczowych etapach jest „przekazanie uczniom wiedzy, umiejętności i postaw, aby przygotować ich do sprawowania pełnej i aktywnej roli w społeczeństwie. Edukacja obywatelska w szczególności powinna poszerzać wiedzę i rozumienie zasad demokracji, rządów oraz tworzenia prawa. Celem nauczania jest wyposażenie uczniów w wiedzę i umiejętności pozwalające na krytyczne eksplorowanie kwestii społecznych i politycznych, rozumienie wartości różnych argumentów, prowadzenie dyskusji i sztuki racjonalnego argumentowanie. Edukacja obywatelska powinna również przygotowywać uczniów do pełnienia roli odpowiedzialnego obywatela, który racjonalnie zarządza swoimi pieniędzmi i podejmuje zdroworozsądkowe decyzje ekonomiczne" (DfE 2014, s. 82).

Wśród celów szczegółowych wyróżniono:

— posiadanie wiedzy i rozumienie systemu sprawowania władzy w Wielkiej Brytanii, systemu politycznego oraz aktywnego udziału obywateli w demokratycznym systemie władzy;

— nabycie wiedzy i rozumienia rządów prawa oraz wymiaru sprawiedliwości w naszym społeczeństwie w tym proces tworzenia prawa;
— wzbudzenie zainteresowania i chęci do podjęcia działań na rzecz wolontariatu oraz innych form odpowiedzialnej aktywności społecznej, którą uczniowie będą mogli kontynuować jako dorośli ludzie;
— posiadanie umiejętności krytycznego myślenia, dyskutowania o problemach politycznych oraz zdolności zarządzania własnymi oszczędnościami i umiejętność planowania wydatków (DfE 2014, s. 82).

W odróżnieniu od poprzednich reform, w tej silny akcent został położony na rozszerzanie wiedzy politycznej, prawnej oraz ekonomicznej. Z tej perspektywy edukacja obywatelska przyjęła bardziej formę *Civics*, czyli edukacji o prawie, systemach politycznych i prawnych.

Trzeba zauważyć, że rząd Partii Konserwatywnej kontynuował promowanie przez system szkolny podstawowych wartości brytyjskich. Inspektorzy z organu kontrolującego instytucje oświatowe w Wielkiej Brytanii – *The Office for Standards in Education, Children's Services and Skills* (*Ofsted*) – są zobowiązani do przeprowadzenia kontroli szkół w zakresie „promocji podstawowych brytyjskich wartości demokratycznych, rządów prawa, osobistej wolności, wzajemnego szacunku oraz tolerancji wobec osób innego wyznania bądź religii" (Ofsted 2005, 2015; Burton, May 2015). Promowanie wartości brytyjskich w szkołach, wspierane przez rządy konserwatystów, ma również na celu zwalczanie ekstremizmu. Warto odwołać się w tym miejscu do dokumentu rządowego, wydanego w 2015 roku, w którym znajdują się wytyczne dotyczące przeciwdziałania terroryzmowi o tytule *Prevent duty*. Stanowi on, że na każdej osobie odpowiedzialnej za edukację i kształcenie spoczywa obowiązek ochrony młodych ludzi przed fascynacją terroryzmem i włączania się w siatki terrorystyczne (*Revised Prevent Duty Guidance* 2015). Warto przy tym zwrócić uwagę, że współczesna polityka edukacyjna nakierowana jest na prewencję społeczną, minimalizację ryzyka działań ekstremistycznych i fundamentalnych. Z drugiej strony, napędzanie poczucia strachu i podejrzliwości nie sprzyja budowaniu jedności społecznej. Wzmożona ochrona dzieci przed szkodliwymi treściami może mieć też negatywne skutki w postaci ograniczenia wolności słowa, wymiany doświadczeń i idei, co stanowi podwaliny społeczeństwa demokratycznego i obywatelskiego. Z tej perspektywy edukacja obywatelska przestaje być otwarta, przeciwnie – staje się zamknięta, nakierowana na silną prewencję, która wynika z kultury strachu i potrzeby społecznej inwigilacji (Furedi 2015; *Dudenhoefer* 2018). Wprowadzenie tego prawa pokazuje radykalne działania ze strony partii konserwatywnej, a na poziomie szkół wprowadza politykę nieufności i zamknięcia, co w ostatnim czasie jest również wzmacnianie przez etos wojskowy (Davies, Chong 2016).

Godne podkreślenia jest, iż według Ustawy o edukacji i nadzorze pedagogicznym z 2006 roku (*Education and Inspections Act*) szkoły mają obowiązek promowania społecznej jedności. Według opracowań Ministerstwa Edukacji, jedność

społeczna rozumiana jest jako „praca na rzecz społeczeństwa jednoczącego wszystkie społeczności we wspólnej wizji i poczuciu przynależności, a różnorodność i pochodzenie społeczne każdego człowieka jest cenione i szanowane" (DfE 2015). Wytyczne programowe wskazują, że szkoła powinna przyczyniać się do współpracy w obszarze środowiska lokalnego oraz przygotowania uczniów do lepszego rozumienia innych kultur (QCA 2010). Z tej perspektywy kontynuacja politycznej linii laburzystów w zakresie promocji wartości brytyjskich i wzmacniania jedności społecznej zaowocowała tworzeniem w szkołach rad uczniowskich oraz angażowania szkół w sprawy społeczeństwa lokalnego. Rozumiane w ten sposób podejście do edukacji obywatelskiej ma również na celu przeciwdziałania wszelkim formom dewiacji wśród młodych ludzi, a także – poprzez budowanie silnych społeczności lokalnych – przestępczości. W tym rozumieniu szkoła staje się miejscem, w którym wzmacniane są więzi społeczności lokalnych. W tym kontekście, jak zauważa Alveena Malik, „szkoła może stać się sercem każdej społeczności lokalnej (i faktycznie na wielu obszarach tak się stało), będąc bezpiecznym miejscem dla dzieci, rodzin oraz innych osób, tak by mogli wchodzić ze sobą w interakcję, pozbywać się uprzedzeń, a także by uczyć, nie tylko dzieci, wzajemnego zaufania, tak by mogli stać się dobrymi sąsiadami i aktywnymi obywatelami" (Malik 2012, s. 70). Trzeba jednak podkreślić, iż przeciwdziałanie przestępczości wśród młodocianych nie jest *explicite* zawarte ani w strategicznych dokumentach rządowych, ani w *National Curriculum*. Dążenie jednak do budowania jedności społecznej, poprzez zintegrowane działania społeczne w szkole i poza nią, ma na celu przeciwdziałanie przestępczości wśród nieletnich. Ponadto, ostatnie reformy w programie kształcenia – zgodnie z linią polityczną Torysów – mają na celu wzmocnienie wiedzy z zakresu prawa i instytucji wymiaru sprawiedliwości, co było mniej akcentowane za czasów Laburzystów. Trzeba ponownie podkreślić, iż zarówno polityka *Britishness* i jedności społecznej (*social cohesion*) promowana przez Partię Pracy, jak i idea Wielkiego Społeczeństwa (*Big Society*) lansowana od 2010 roku przez Torysów, w znacznym stopniu akcentuje obowiązki jednostki względem państwa i społeczeństwa. Z tak obranej perspektywy, jeśli mechanizmy socjalizacji zawodzą, odpowiedzialność za porażkę spoczywa na jednostce. Innymi słowy, przy takim założeniu, za wejście w konflikt z prawem, odpowiedzialność ponosi jednostka. W złożonym układzie sił społecznych, takie podejście wydaje się mieć charakter redukcjonistyczny, a pojęcie odpowiedzialności obywatelskiej wąsko rozumiane.

Narodowy Program Nauczania (*National Curriculum*) nieustannie podlega zmianom w zależności od sytuacji społecznej i politycznej. W ostatnich latach obserwuje się debatę na temat utrzymania edukacji obywatelskiej jako osobnego przedmiotu. Zwolennicy takiego podejścia uważają bowiem, że jest to niezbędne w celu właściwego kształcenia przyszłych obywateli w gwałtownie zmieniającym się społeczeństwie. Ciekawe, że równolegle do toczącej się dyskusji w kolejnych rewizjach programu obserwuje się coraz większą marginalizację tego przedmiotu, szczególnie po przejęciu władzy przez Torysów w 2010 roku. Stąd też część bada-

czy postuluje, aby na poziomie centralnym – w Narodowym Programie Nauczania – jak również na poziomie szkolnym, podnosić status tego przedmiotu. W opinii Diany Burton i Stephanie May lekceważenie przez władze centralne, jak i samych dyrektorów szkół oraz nauczycieli edukacji obywatelskiej sprawia, że pozostaje ona jedynie „ozdobą" w procesie kształcenia (Burton, May 2015). Co więcej, Minister Edukacji w rządzie Davida Camerona Michael Gove utrzymywał, że młodym Brytyjczykom potrzebna jest wiedza, a wiedzę tę przekazuje się w ramach takich przedmiotów, jak: historia, język angielski, matematyka, a edukacja obywatelska stanowi pseudoprzedmiot szkolnej edukacji (Davies, Chong 2016).

Zagadnienia przestępczości i jej przeciwdziałania w wybranych szkolnych podręcznikach do edukacji obywatelskiej

W niniejszej części podejmę próbę analizy niektórych kontekstów przestępczości w wybranych podręcznikach szkolnych do edukacji obywatelskiej. Prezentowane analizy stanowią fragment szerszych badań autorki dotyczącej edukacji obywatelskiej w Anglii (Hejwosz-Gromkowska 2019). Jednakże we wcześniejszych opracowaniach aspekty dotyczące przestępczości nie były publikowane. W Anglii podręczniki nie są zatwierdzane centralnie przez wskazany urząd lub instytucję, ich wybór należy do nauczycieli. W niniejszej części analizie zostały poddane cztery podręczniki:

— J. Fiehn, T. Fiehn, *This is citizenship 2*, Hodder Education, London 2012 – podręcznik skierowany do uczniów na poziomie KS3 [P1/KS3];
— M. Mitchel, *Citizenship studies*, Hodder Education, London 2012 – podręcznik skierowany do uczniów na poziomie KS4 [P2/KS4];
— J. Campbell, S. Patrick, *Citizenship Studies*, Nelson Thornes, Cheltenham 2009 – podręcznik skierowany do uczniów na poziomie KS4 (z przygotowaniem do egzaminu GCSSE) [P3/KS4];
— D. Watts, *Citizenship* (AS), Nelson Thornes, Cheltenham 2009 – podręcznik skierowany dla uczniów na poziomie *sixth form* [P4].

W metodologii opierano się na propozycjach analizy podręczników zaproponowanych przez Falka Pingela (2010) oraz Andrew Litllejohn'a (1998). Pierwszy z przywołanych badaczy zwraca uwagę na dwa aspekty analizy podręczników: pedagogiczny, czyli odpowiadający na pytania, w jaki sposób podręcznik jest wykorzystywany przez nauczycieli w procesie nauczania–uczenia oraz jaka jest jego percepcja przez uczniów. Drugi aspekt dotyczy „tekstu samego w sobie", a zatem tego, co dany tekst zawiera, a co zostało w nim pominięte i dlaczego. W ujęciu F. Pingela analiza jakościowa podręczników nie może prowadzić do wyciągnięcia ogólnych wniosków czy prób generalizacji. Proponuje on wykorzystanie hermeneutycznej analizy tekstu, w celu wydobycia ukrytych znaczeń, lingwistycznej ana-

lizy pozwalającej na zrozumienie użytych słów i znaczeń oraz międzykulturowej analizy, czyli wyjaśnienia zjawisk w kontekście różnorodności. Przywołany autor akcentuje również analizę dyskursu, która pozwoli badaczowi na dekonstrukcję i rekonstrukcję tekstu podręcznika, w celu ustalenia, jakie informacje, grupy społeczne oraz wartości są znaczące dla autora tekstu, a jakie nie (Pingel, s. 22–26). Andrew Littlejohn (1998) proponuje z kolei, aby podręcznik analizować na trzech poziomach:

— pierwszy dotyczy fizycznych aspektów podręcznika, czyli elementów, które są widoczne na „pierwszy rzut oka" (wygląd, projekt, rozkład, struktura treści);
— drugi odnosi się do rzeczywistej roli podmiotu uczącego się, a zatem do zadań wykonywanych podczas zajęć, ich treści, formy i języka;
— trzeci obejmuje ewaluację ogólnych celów dotyczących zawartości merytorycznej, zadań i aktywności, roli ucznia i nauczyciela, wymagań z zakresu wiedzy, umiejętności i zdolności i ogólnej roli podręcznika w procesie nauczania–uczenia się.

Z perspektywy intersującego nas problemu, a mianowicie problematyki przestępczości w edukacji obywatelskiej, przeanalizowano te obszary podręcznika, które nawiązują bezpośrednio do tej tematyki.

Zgodnie z założeniami *National Curriculum*, ale także wytycznymi zawartymi w bazowych dokumentach, problematyka przestępczości wśród nieletnich omawiana jest we wszystkich podręcznikach w części dotyczącej praworządności i wymiarowi sprawiedliwości.

W podręczniku na poziomie kształcenia KS3 [P1/KS3], a zatem dla młodzieży w wieku 11–14 lat, przestępczość i jej konsekwencje omawiane są w ramach problematyki związanej z prawem, sprawiedliwością i odpowiedzialnością. Warto zwrócić uwagę, iż przestępstwo rozumiane jest wieloaspektowo, a jego konsekwencje są analizowane z różnych perspektyw np. ofiary, rodzin ofiary, sprawcy, rodziny sprawcy etc. Dobór treści i zadań wskazuje na podjęcie próby zrozumienia złożoności działań przestępczych i nie ogranicza się jedynie do wartościowania (zachowanie dobre/zachowanie złe). Omówione są zachowania i działania młodych ludzi, które powodują łamanie prawa. Przykładowo wśród przyczyn łamania prawa przez osoby nieletnie wymienia się: słabe osiągnięcia w szkole, brak kontroli rodzicielskiej, brak umiejętności społecznych, problemy rodzinne (np. rozstanie rodziców), chęć zwrócenia na siebie uwagi, uzależnienia, czy oddziaływanie rówieśnicze. Takie podejście pozwala do pewnego stopnia na rozwój krytycznego myślenia wśród uczących się, poprzez pokazywanie złożoności i wieloaspektowości problematyki przestępczości i kryminalizacji.

Osobny podrozdział podręcznika poświęcony został gangom młodzieżowym. Autorzy podręcznika zamieścili artykuł prasowy, który wyjaśnia, dlaczego młodzi ludzie przystępują do zorganizowanych grup o charakterze przestępczym. We fragmencie możemy przeczytać, między innymi, „młodzi ludzie często zastępują rodzinę, przynależnością do gangu" (s. 11). Jeden z punktów dyskusji, zaproponowanej

do przeprowadzenia na lekcji, dotyczy refleksji nad tym, czy gangi zawsze są złe. Takie ujęcie problematyki pozwala zarówno na kształtowanie krytycznego myślenia, ale również rozwija kompetencje komunikacyjne, takie jak sztuka argumentacji czy uzasadnianie własnego stanowiska. Przykładowo, w kolejnym podrozdziale, podane są opisy wykroczeń i przestępstw popełnianych przez młodocianych np. „Asif ma jedenaście lat i sprawia wiele problemów wychowawczych. Kamera uliczna zarejestrowała, jak niszczy samochody na szkolnym parkingu. To nie jest pierwszy akt wandalizmu dokonany przez niego. Na swoim osiedlu znany jest z wdawania się w bójki czy wybijania szyb", „Michael ma trzynaście lat i został aresztowany za kradzież w sklepie. Nigdy wcześniej nie miał problemów z prawem, a jego rola w kradzieży ograniczała się do stania na czatach. Starsi koledzy, którzy dokonali kradzieży namówili go do tego incydentu. Przyznał się do winy". Zadaniem uczniów jest uzasadnienie, jaką karę powinni otrzymać, z szerokiej gamy działań resocjalizacyjnych od reprymendy, poprzez ostatnie ostrzeżenie (*final warning)* a na przekazaniu sprawy do np. do sądu dla nieletnich (*Youth Court*) skończywszy. Aktywność ta pozwala na rozpoznanie, jakie są kary za złamanie prawa oraz jakie instytucje społeczne zajmują się problemami nieletnich w zależności od popełnionego czynu. W ten sposób – na tym etapie kształcenia – młody człowiek nabywa wiedzę o systemie kontroli społecznej, instytucjach społecznych oraz potencjalnych karach. Ponadto, takie podejście kształtuje w uczniach zdolności krytycznego myślenia, a także pozwala na zrozumienie kwestii społecznych i moralnych, które powiązane są z działaniami o charakterze kryminalnym. Podejście, w którym podejmuje się kontrowersyjne kwestie, takie jak uzasadnienie kryminalizacji, zdaniem Caroline Lanskey (2010) jest istotnym elementem procesu edukacyjnego, który zachęca uczniów do refleksji nad własnym stanowiskiem, poprzez analizę różnych punktów widzenia, a tym samy rozwija „moralną powagę" (*moral seriousness*), czyli zdolności do poważnego traktowania swoich relacji z członkami społeczeństwa (Pring 2001).

Trzeba również podkreślić, iż autorzy podręcznika zwracają uwagą na konsekwencje przestępczości wśród nieletnich. Przykłady, które pokazane są w podręczniku pokazują realne i możliwe sytuacje, które mogą przydarzyć się każdemu młodemu człowiekowi. Przykładowo, opisana jest historia dwóch szesnastolatków, którzy uciekali przed samochodem policyjnym, w konsekwencji powodując kolizję drogową, w której ucierpiała rodzina. W sposób syntetyczny pokazane są wieloaspektowe konsekwencje ich czynu w wymiarze społecznym, ekonomiczny, medycznym, jednostkowym.

Na szczególną uwagę zasługuje kolejny podrozdział, który został poświęcony ośrodkom resocjalizacji dla młodzieży (*young offenders' insitution custody*). Zawiera on cztery wypowiedzi młodych osób, które przebywały w tych ośrodkach. W tym przypadku narracja prezentowanych wypowiedzi wpisuje się w tradycyjny, defensywny model profilaktyki społecznej, oparty między innymi na straszeniu i możliwych sankcjach. Wypowiedzi te wskazują, że w ośrodkach dla młodzieży

doświadcza się między innymi izolacji, samotności, nudy, głodu z powodu zbyt małych porcji jedzenia, obojętności lub negatywnych zachowań ze strony rówieśników, ograniczenia wolności i swobody (s. 26–27).

Obrana perspektywa łącząca prewencję przestępczości wśród nieletnich z edukacją obywatelską wpisuje się niewątpliwie w komunitariańską wizję obywatelstwa, w której obowiązki jednostki względem społeczeństwa wysuwane są na pierwszy plan. Budowanie spójności społecznej, czy też „wielkiego społeczeństwa", jak zakładały kolejne brytyjskie rządy, miało na celu zwiększanie odpowiedzialności jednostkowej względem społeczeństwa. Trzeba bowiem podkreślić, że od 1998 roku, a zatem od czasów rządów Laburzystów, obniżono wiek odpowiedzialności karnej do 10. roku życia w Anglii i Walii. Natomiast po ukończeniu 14. roku życia, osoba podlega takiej samej odpowiedzialności karnej, jak osoba dorosła. Od tamtego czasu w debacie publicznej i akademickiej pojawiają się dyskusje na temat odpowiedzialności młodych ludzi (Goldson, Peters 2000). Z jednej strony młodzi ludzie biorą odpowiedzialność za kierowanie własnym życiem, dokonywaniem odpowiedzialnych wyborów i działaniami w społeczności, z drugiej zaś podejście to może sprzyjać obwinianiu i przyjmowaniu karnych postaw. Taka perspektywa umniejsza rolę systemu i struktury społecznej w odpowiedzialności jednostkowej młodych ludzi. W ten sposób cała odpowiedzialność za wejście w konflikt z prawem zostaje przypisana jednostce, a w mniejszym stopniu społeczności lokalnej, władzom, czy instytucjom państwa (Lanskey 2010). Caroline Lanskey zwraca zatem uwagę na niebezpieczeństwo wąsko i jednostronnie rozumianej odpowiedzialności w edukacji obywatelskiej, w które „naucza się o tym, jak należy się zachowywać", gdyż może to demotywować i zniechęcać do podjęcia działań przez uczniów. Mimo, że autorzy próbują pokazać wieloaspektowość problematyki przestępczości, przedstawione przykłady wskazują, że przyczyna przestępczości leży po stronie jednostki, przy czym pomniejsza się roli czynników osobowościowych, psychologicznych, społecznych a nade wszystko przypadkowych. Wieloaspektowe podejście do przyczyn przestępczości oraz jej prewencji zostało opisane między innymi w pracach Ronalda Clarka (1983, 2008). Z drugiej zaś, można znaleźć konfrontacyjne przykłady, w których ośrodki pokazane są w sposób stereotypowy, jako miejsca, do których „lepiej nie trafić", a nie jako miejsca, które niosą pomoc osobom, które weszły w konflikt z prawem.

Na czwartym kluczowym etapie edukacji (KS4) problematyka związana z przestępczością w podręczniku [P3/KS4] zawarta jest w części poświęconej wymiarowi sprawiedliwości w Anglii i Walii. Obok wiedzy dotyczącej funkcjonowania samego systemu, organów oraz możliwych sankcji i kar, można znaleźć informacje dotyczące przestępczości wśród osób młodych. Zgodnie z obraną polityką budowania społecznej jedności, autorzy podręcznika posługują się definicją przestępczości wśród adolescentów zaproponowaną przez *Home Office* (odpowiednik polskiego Ministerstwa Spraw Wewnętrznych) „szkodzi ona społeczności, kreuje kulturę strachu oraz niszczy życie, szczególnie najbardziej podatnym młodym lu-

dziom. Przeciwdziałanie przestępczości wśród młodych ludzi i poprawa wymiaru sprawiedliwości wobec nieletnich stanowi centralny punkt działań rządowych, w celu budowania bezpiecznych społeczności lokalnych oraz przeciwdziałania społecznemu wykluczeniu" (s. 121). Narracja w opisywanym podręczniku odbywa się w pierwszej osobie liczby mnogiej, często w odniesieniu do przeciwdziałania przestępczości używają zaimka „my". Autorzy wskazują na unikatowość oraz skuteczność wymiaru sprawiedliwości w Anglii i Walii, stwierdzając: „skuteczny wymiar sprawiedliwości jest podstawą naszego społeczeństwa. Nasz system prawny i służby policyjne są słusznie doceniane na całym świecie. Jednakże obecnie obserwuje się coraz więcej zagrożeń dla naszego sposobu życia, dlatego musimy być pewnie, że system będzie nas chronił" (s. 127). Z kolei autor podręcznika [P2/KS4] przywołuje fragment wystąpienia Jona Collinsa, dyrektora *Criminal Justice Alliance*, organizacji skupiającej podmioty działające na rzecz poprawy funkcjonowania wymiaru sprawiedliwości. We fragmencie tym czytamy: „zadaniem wymiaru sprawiedliwości jest zapewnienie sprawiedliwości każdemu, poprzez skazanie i ukaranie winnych oraz pomoc im w zejściu z drogi przestępczości, co z kolei pozwoli na ochronę niewinnych" (s. 73). Z tak obranej perspektywy, u podstaw budowania jedności społecznej i realizacji idei wielkiego społeczeństwa, leży skuteczny system sprawiedliwości.

Autorzy podręcznika [P3/KS4] promują skuteczność wdrożonych polityk przeciwdziałania przestępczości, np. *The Intensive Supervision and Surveillance Programme*, realizowany przez *Youth Offending Teams* – Zespoły do Spraw Zapobiegania Przestępczości (YOT), który, jak piszą, „nie jest łagodną opcją dla przestępców" (s. 127). Trzeba zauważyć, że w środowisku akademickim został on skrytykowany, a przeprowadzone badania wskazują na niewielką skuteczność tych działań (Ellis, Pamment, Lewis 2009).

W podręczniku [P2/KS4] znajdziemy odwołania do zamieszek ulicznych, które miały miejsce w 2011 roku. Wówczas wiele młodych osób zostało zatrzymanych i skazanych. Zadaniem uczniów, jest sprawdzenie, co rząd (Torysów) zamierza zrobić w sprawie poprawy bezpieczeństwa, szczególnie w kontekście młodych osób. Jest to dość ciekawy zabieg, zwłaszcza, że osoby będące u władzy, z premierem Davidem Cameronem na czele, za te zamieszki w głównej mierze obwiniali społeczeństwo. Podczas wystąpień medialnych premier wielokrotnie wskazywał winnych tejże sytuacji, m.in. dzieci wychowujących się bez ojców, szkoły bez dyscypliny, społeczności bez kontroli. W opinii Davies'a i Chonga (2016) takie podejście nie sprzyja budowaniu otwartego społeczeństwa, w którym główną rolę odgrywają aktywni i zaangażowani społecznie obywatele.

Analiza prezentowanych podręczników pokazuje, że ich narracja silnie akcentuje, czy nawet afirmuje politykę redukcji przestępczości zapoczątkowanej przez rząd Partii Pracy, a kontynuowanych przez Torysów. W dyskursie publicznym podnosi się kwestie – szczególnie po 2010 roku – zagrożenia ładu społecznego i brytyjskich wartości, dlatego tak istotne stają się silne działania prewencyjne.

Unikanie wszelkiego ryzyka, leży u podstaw działań politycznych i społecznych w Anglii i Walii (Furedi 2006; Lanskey 2010). Jak zauważa bowiem Dario Melosii (2000), przestępcy w dyskursie społecznym są przedstawiani jako tzw. wywrotowcy i osoby zagrażające moralności lub innymi słowy, jako „wrogowie publiczni". Co więcej, zagrożenie, które prezentują wynika z ich osobistych deficytów a nie społecznych (Lanskey 2010). Z perspektywy linii politycznej zapoczątkowanej przez Partię Pracy, a kontynuowanej przez Torysów, ważna jest wspólnota skupiona wokół idei *Britishness*, której działania mają budować spójne i wielkie społeczeństwo, a przeto konieczne jest przedstawianie osób wchodzących w konflikt z prawem, jako tych, którzy do niego nie pasują.

Warto zauważyć, że podręcznik skierowany dla tzw. *sixth form*, czyli w ramach edukacji w szkole średniej, ale po GSCE, ma charakter akademicki, skupiający się w głównej mierze na aspektach edukacji prawniczej. W odróżnieniu od wcześniejszych podręczników skierowanej do młodzieży do 16 roku życia, ten z kolei nie przedstawia i nie analizuje sytuacji młodocianych przestępców. Nie ma w nim również waloru prewencyjnego. Wydaje się zatem, że kwestie związane z zapobieganiem przestępczości w ramach edukacji obywatelskiej zostały przekierowane na niższe poziomy, obowiązkowej edukacji. Na tym szczeblu edukacji odbywa się bowiem intensywny proces wychowawczy i socjalizacyjny, podczas gdy na etapie *sixth form*, młodzi ludzie przygotowywani są w głównej mierze do podjęcia studiów akademickich.

Podsumowanie

Tematyka przestępczości, jej konsekwencji i zagadnień z prawa karnego stanowi ważny element edukacji obywatelskiej w angielskich szkołach, szczególnie na trzecim etapie kształcenia. Chociaż wielu badaczy i komentatorów życia społecznego zauważa, że złoty wiek edukacji obywatelskiej w Anglii minął od momentu przejęcia władzy przez Partię Konserwatywną w 2010 roku. Zwraca się uwagę na umniejszanie i marginalizowanie roli edukacji obywatelskiej w praktyce szkolnej, wzmacniając jednocześnie rolę innych przedmiotów szkolnych – takich jak historia. Wydaje się również, iż od czasów Torysów następuje przesunięcie kształcenia w kierunku edukacji moralnej, a celem edukacji obywatelskiej ma być w głównej mierze przekazywanie wiedzy o społeczeństwie, systemach społecznych, politycznych, prawnych i ekonomicznych. W konkluzji należy stwierdzić, że edukacja obywatelska jest przedmiotem podlegającym silnym oddziaływaniom politycznym i ideologicznym, a zatem jej kształt jest uzależniony od wizji społecznej partii rządzącej. Wreszcie, trzeba zauważyć, iż po 2015 roku rządy Torysów wzmacniają militarny etos w szkole, który stoi w kontrze wobec szeroko rozumianej edukacji obywatelskiej (Davies, Chong 2016). Można zatem zaobserwować tendencję zmierzającą w kierunku budowania wielkiego społeczeństwa nie wokół podziela-

nych wspólnych wartości, lecz wokół idei wojskowości. Z tej perspektyw edukacja obywatelska może odgrywać mniejszą rolę w budowaniu dialogu społecznego, rozwijaniu krytycznego myślenia, umiejętności rozwiązywania konfliktów i kształtowaniu aktywnych postaw obywatelskich. Dotyczy to również wielokontekstowego rozumienia przestępczości i przyjęcia krytycznej postawy wobec tego problemu. Należałoby zatem oczekiwać dalszych zmian w podejściu do szkolnej edukacji obywatelskiej oraz do prewencji przestępczości wśród nieletnich.

Abstract: Youth crime prevention and school civic education in England – selected issues

The issues of crime among youth are included in the citizenship education in England. The multi-facet understanding of crime is developed especially on the Key Stage 3. The citizenship education may be perceived – to some extend – as a transmitter of crime prevention among the youth. Thus, the author wanted to analyse how crime and crime prevention is presented in the strategic governmental documents on citizenship education. The aim of the paper is to analyse crime prevention among the youth in citizenship education in England. Moreover, in order to gain a broader perspective on subject in question, the selected textbooks for citizenship education were analysed in the context of crime. The presented problems are located in the socio-political and educational contexts.
Key words: citizenship education, crime prevention, England.

Bibliografia

[1] Beck J.,2012, *A brief history of citizenship education in England and Wales*, [w:] *Debates in citizenship education*, (red.) J. Arthur, H. Cremin, Routledge, London–New York.

[2] Burton D., May S., 2015, *Citizenship education in secondary schools in England*, „Educational Futures", 7 (1).

[3] Clarke R. V., 1983, *Situational crime prevention: Its theoretical basis and practical scope*, „Crime and Justice", 4.

[4] Clarke R. V., 2008, *Situational crime prevention*, [w:] *Environmental criminology and crime analysis*, (red.) R. Wortley, L. Mazerolle, Routledge, London.

[5] Davies I., Chong E. K. M., 2016, *Current challenges for citizenship education in England*, „Asian Education and Development Studies", 5 (1).

[6] Department for Education (DfE), 2014, *The National Curriculum in England, Key stages 3 and 4 framework document*.

[7] Department for Education and Skills (DfES), 2007, *Curriculum Review: Diversity and citizenship* (Ajegbo Report).

[8] Dudenhoefer A. L., 2018, Resisting radicalization: a critical analysis of the UK Prevent Duty, „Journal for the Deradicalization", 14.

[9] *Education for citizenship and teaching democracy in schools*, 1998, Final Report of the Advisory Group of Citizenship.

[10] Ellis T., Pamment N., Lewis C., 2009, *Public protection in youth justice? The intensive supervision and surveillance programme from the inside*, „International Journal of Police Science & Management", 11 (4).
[11] Faulks K., 2006, *Education for Citizenship in England's Secondary Schools: A Critique of Current Principle and Practice*, „Journal of Education Policy", 21 (1).
[12] Furedi F., 2006, *Culture of fear*, Continuum International Publishing Group, London–New York.
[13] Goldson B., Peters E., 2000, *Tough justice: Responding to children in trouble*, The Children's Society, London.
[14] Heater D., 2008, *The history of citizenship education in England*, [w:] *Citizenship education*, Vol. 1, (red.) J. Arthur, I. Davies, Sage, London.
[15] Hejwosz-Gromkowska D., 2019, *Edukacja obywatelska we współczesnej Anglii. Studium socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
[16] Kerr D., Smith A., Twine C., 2008, *Citizenship education in the United Kingdom*, [w:] *Education for citizenship and democracy*, (red.) J. Arthur, I. Davies, C. Hahn, Sage, London.
[17] Kumar K., 2006, *Empire and English nationalism*, „Nations and Nationalism", 12 (1).
[18] Lanskey C., 2010, *Citizenship Education for Young People in Secure Insitutions in England and Wales*, „Educaço, Sociedade & Culturas", 30.
[19] Layton-Henry Z., 2003, *Citizenship and nationality in Britain*, [w:] *Challenging racism in Britain and Germany*, (red.) Z. Layton-Henry, C. Wilpert, Palgrave Macmilian, London.
[20] Littlejohn A., 1998, *The analysis of language teaching materials: Inside the Trojan horse*, [w:] *Materials development in language teaching*, (red.) B. Tomlinson, Cambridge University Press, Cambridge.
[21] Malik A., 2012, *Citizenship education, race and community cohesion*, [w:] *Debates in citizenship education*, (red.) J. Arthur, H. Cremin, Routledge, London–New York.
[22] McGhee D., 2008, *The end of multiculturalism. Terrorism, integration and human rights*, Open University Press, Berkshire.
[23] Melossi D., 2000, *Changing representations of the criminal*, [w:] *Criminology and social theory Criminology and social theory*, (red.) D. Garland, R. Sparks, Oxford University Press, Oxford.
[24] Muskała M., 2013, *Nowe instytucje prawne w angielskim systemie resocjalizacji nieletnich*, „Resocjalizacja Polska", 4.
[25] Osler A., Starkey H., 2001, *Citizenship Education and National Identities in France and England: inclusive or exclusive?*, „Oxford Review of Education", 27 (2).
[26] Osler A., Starkey H., 2006, *Education for Democratic Citizenship: A Review of Research, Policy and Practice During 1995–2005*, „Research Papers in Education", 21 (4).
[27] Pingel F., 2010, *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, Georg Eckert Institute for International Textbook Research, Paris–Braunshweig.
[28] Pring R., 2001, *Education as a moral practice*, „Journal of Moral Education", 30 (2).
[29] Sales R., 2010, *What is 'Britishness', and is it important?*, [w:] *Citizenship acquisition and national belonging*, (red.) G. Calder, D. Cole, J. Seglow, Palgrave Macmillan, London.
[30] Ward P., 2009, *The end of Britishness? A historical perspective*, „British Politics Review", 4 (3).

Źródła internetowe

[31] Department for Education (DfE), *The Prevent Duty: Departmental advice for schools and childcare providers*. https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/439598 /prevent-duty-departmental-advice-v6.pdf (dostęp: 8.05.2017).

[32] Furedi F., 2015, *Spot the Little Terrorist in Your Midst: Why it's wrong to turn teachers into spies on extremist kids*, www.spikedonline.com/newsite/article/spot-the-little-terrorist-in-yourclassroom/17137#.Vu6TPeKLRD (dostęp: 29.03.2017).

[33] *Revised Prevent Duty Guidance: for England and Wales*, 2015, https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/445977 /3799_Revised_Prevent_Duty_Guidance__England_Wales_V2-Interactive.pdf (dostęp: 29.03.2017).

[34] Ofsted, 2005, *School Inspection Handbook*, www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/458866/School_inspection_handbook_section_5_from_September_2015.pdf (dostęp: 29.03.2017).

[35] Qualifications and Curriculum Development Agency (QCA), 2010, *Community cohesion in action: a curriculum planning guide for schools*, http://curriculum.qcda.gov.uk/uploads/Community_cohesion_in_action_tcm8-16069.pdf (dostęp: 8.06.2017).

RESOCJALIZACJA POLSKA
POLISH JOURNAL OF SOCIAL REHABILITATION
24/2022
ISSN 2081-3767 | e-ISSN 2392-2656
R O Z P R A W Y
DOI 10.22432/pjsr.2022.24.04

Barbara Jankowiak *, Emilia Soroko *
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
* barbara.jankowiak@amu.edu.pl; ORCID: 0000-0002-7660-2070
** soroko@amu.edu.pl; ORCID: 0000-0003-3527-1698

Uwzględnianie perspektywy psychopatologii rozwojowej w profilaktyce zaburzeń i promocji zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży

Abstrakt: Na podstawie wiedzy z psychopatologii rozwojowej a także ustaleń wynikających z hierarchicznego dymensjonalnego modelu psychopatologii przedstawiono implikacje dla profilaktyki i terapii dzieci i młodzieży. Ze względu na pojawienie się czynnika ogólnej psychopatologii we wczesnym dzieciństwie uwydatnia się potencjał stosowania wczesnych interwencji profilaktycznych zapobiegających powstawaniu szerokiej gamy zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w późniejszym okresie rozwoju. Omawiane podejście skoncentrowane jest najpierw na ogólnych czynnikach ryzyka, ale potem kaskadowo na wyłaniającej się psychopatologii na następnych etapach rozwoju. W artykule zaproponowano model interwencji dostosowany do etapu rozwojowego i zawierający oddziaływania najpierw ukierunkowane na czynnik ogólny psychopatologii (programy promocji zdrowia i profilaktyki uniwersalnej dla populacji ogólnej), poprzez ukierunkowane na eksternalizowanie/internalizowanie (programy profilaktyki selektywnej i wskazującej dla grup ryzyka), następnie interwencje ukierunkowane na lęk, dystres, zachowania antyspołeczne (socjoterapia dla osób z problemami psychospołecznymi o nieutrwalonym patomechanizmie) aż do psychoterapii i farmakoterapii (dla jednostek chorych i z zaburzeniami).

Słowa kluczowe: psychopatologia rozwojowa, hierarchiczny dymensjonalny model psychopatologii, zdrowie psychiczne dzieci i młodzież, promocja zdrowia, profilaktyka, socjoterapia.

Mimo że nadal brakuje kompleksowych badań dotyczących rozpowszechnienia zaburzeń psychicznych dzieci i młodzieży w Polsce (Cierpiałkowska, Grzegorzewska 2020), to dostępne światowe dane epidemiologiczne sugerują ich rozpowszechnienie na około 20% (WHO 2005). Do najczęstszych zaburzeń nastolatków należą zaburzenia depresyjne, odżywiania i lękowe (Modrzejewska, Bomba 2010). Ponadto samobójstwa są jedną z głównych przyczyn śmierci wśród młodzieży (WHO 2012). Zdrowie psychiczne i dobrostan młodych ludzi ma wpływ na poczucie własnej wartości, zachowanie, osiągnięcia edukacyjne, funkcjonowanie społeczne oraz przyszłe zdrowie i osiągnięcia życiowe (Ialongo i in. 2015). W związku z tym niezwykle istotne staje się zapobieganie pojawieniu się zaburzeń psychicznych i potęgowanie dobrostanu dzieci i młodzieży, a dla tych młodych ludzi, którzy już cierpią z powodów problemów psychicznych oferowanie skutecznych interwencji terapeutycznych. Zarówno zapobieganie zaburzeniom psychicznym i uzależnieniom jak i leczenie nie jest łatwe i wymaga kompleksowego zrozumienia zarówno typowego, jak i nietypowego rozwoju, a także oparcia się na silnych podstawach teoretycznych dla interwencji promujących zdrowie, profilaktycznych jak i terapeutycznych (Ialongo i in. 2015).

Warto podkreślić, że większość problemów zdrowotnych dzieci i młodzieży podlega profilaktyce (Clements-Nolle, Rivera 2013). Dzięki wiedzy z psychopatologii rozwojowej i na bazie ustaleń wynikających z hierarchicznego dymensjonalnego modelu psychopatologii można nie tylko rozwijać badania naukowe nad problemami zdrowia psychicznego, a także podejmować oparte na dowodach naukowych wysiłki na rzecz skuteczniejszej diagnozy, zapobiegania i leczenia chorób i zaburzeń psychicznych (Conway i in. 2029). Profilaktyka ogólnej psychopatologii we wczesnym okresie życia zapewnia olbrzymie możliwości zapobiegania rozwojowi wszystkich form psychopatologii w późniejszym życiu co jest niezwykle użyteczne z perspektywy zdrowia publicznego (Forbes, Rapee, Krueger 2019). W tym kontekście zasadne jest przyjrzeć się temu, jaki jest wkład psychopatologii rozwojowej do profilaktyki zaburzeń i promocji zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży.

Podstawowe założenia psychopatologii rozwojowej

Psychopatologia rozwojowa wyodrębniła się z psychopatologii, ponieważ uznano konieczność uwzględnienia w analizach teoretycznych i badaniach nad zaburzeniami psychicznymi aspektów rozwojowych. Chociaż ta perspektywa znajduje zastosowanie do analizy różnych atypowych zmian w całym cyklu życia jednostki, to tradycyjnie odnosi się jej założenia do okresu dzieciństwa i adolescencji (Cierpiałkowska, Grzegorzewska 2016). Ta dynamicznie rozwijająca się dziedzina naukowa, koncentruje się głównie na wyjaśnianiu wzajemnych zależności między biologicznymi, psychologicznymi i społeczno-kontekstualnymi aspektami normalnego i zaburzonego rozwoju w toku życia (Ciccetti 2006). Należy bowiem zauważyć,

że psychopatologia rozwojowa nie ogranicza się wyłącznie do badania zaburzeń, ale zajmuje się wyjaśnianiem procesu rozwojowego dokonującego się na wielu poziomach, by dokonać konceptualizacji zagadnień związanych z jego atypowym przebiegiem. Tak więc dezadaptacyjne funkcjonowanie analizowane jest w kontekście głównych zmian dokonujących się w cyklu życia (Cicchetti, Rogosh 2002). Poszukiwane są źródła zaburzeń, opisywane zmiany zachodzące w ich przebiegu i sposobie ujawniania się, przedstawiane i wyjaśniane rozwojowe sekwencje ujawniania się zachowań zaburzonych i zdrowych.

Psychopatologia rozwojowa dąży do integracji wiedzy z różnych dyscyplin naukowych, na wielu poziomach analizy, zamiast opowiadać się za pojedynczą teorią, która tłumaczyłby wszystkie zjawiska rozwojowe (Cicchetti, Rogosh 2002). Będąc ujęciem trans-teoretycznym nie odwołuje się w wyjaśnianiu przyczyn i dynamiki kształtowania się zaburzeń do konkretnego, wybranego paradygmatu (podejścia teoretycznego). Stanowi ramę dla zrozumienia złożoności ludzkiego rozwoju i ujawniania się różnych problemów w populacji dzieci, młodzieży i dorosłych, ze szczególnym uwzględnieniem grup zwiększonego ryzyka (Cierpiałkowka, Grzegorzewska 2016). Jednym z argumentów przemawiających za transteoretycznym podejściem jest ważne odkrycie dotyczące skuteczności psychoterapii podkreślające znaczenie wpływu tzw. wspólnych czynników lub cech psychoterapii, które wykraczają poza orientację teoretyczną w promowaniu trwałej poprawy stanu pacjenta (Wampold 2015). Perspektywa ta wynika także z silnych dowodów naukowych w psychopatologii, że różne problemy mają tendencję do współwystępowania ze sobą (Hopwood i in. 2019).

W ramach psychopatologii rozwojowej Niezwykle ważne jest eksplorowanie czynników ryzyka i czynników ochronnych oraz ich wzajemnej interakcji, tak aby rozumieć lepiej zarówno kompetencje czy odporność jednostek jak i podatność na zaburzenia. W podejściu tym uznaje się konieczność łączenia wiedzy o ciągłości i nieciągłości rozwoju i uwzględniania funkcjonowania dzieci i młodzieży na wielu poziomach (od genów do kultury, włączając poziomy pośrednie: jednostkowy, rodzinny, szkolny, sąsiedzki) poprzez poszukiwanie wzajemnych odniesień pomiędzy normalnym rozwojem i patologicznym funkcjonowaniem.

Psychopatologia rozwojowa uwzględnia modele transakcyjne oparte na pętlach sprzężeń zwrotnych, w których linearne modele przyczyn i skutków zastępowane są dynamicznymi, probabilistycznymi nielinearnymi, kompleksowymi modelami koncepcyjnymi (Hinshaw 2013). Ponadto zgodnie z zasadą ekwipotencjalności osoby o początkowo podobnych warunkach rozwoju mogą uzyskać odmienne wyniki rozwojowe, natomiast zasada ekwifinalności mówi że, początkowo różne warunki rozwojowe mogą prowadzić do tych samych rezultatów. Obecność ekwifinalności i ekwipotencjalności w myśleniu o rozwoju sprawia, że naukowe badania, ale też diagnozowanie i interweniowanie muszą uwzględniać całą złożoność procesów rozwojowych, bazując na indywidualnej organizacji rozwojowej, rozumianej jako konfiguracja różnych rozwojowych potencjałów i deficytów

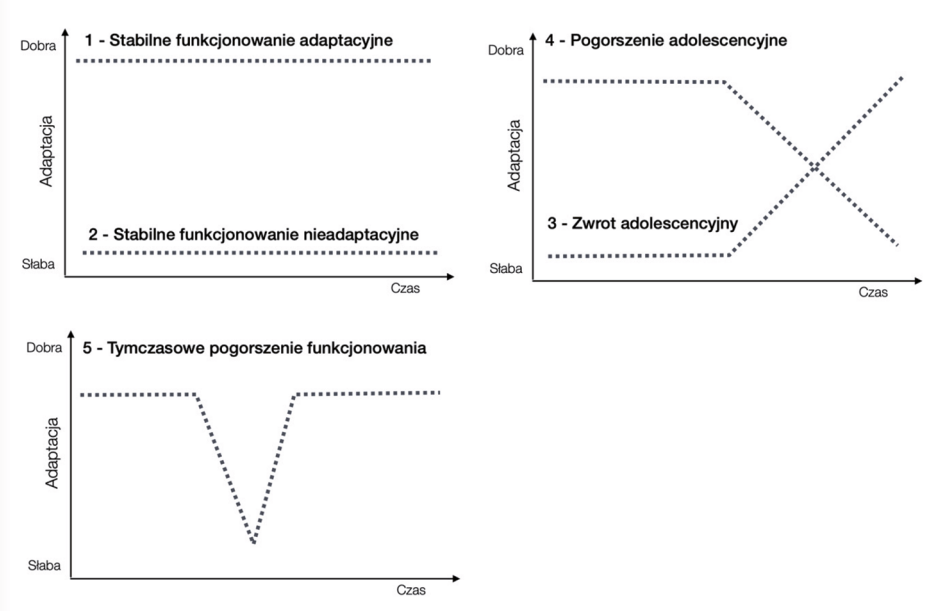
(Cicchetti Toth 2018). Jak wskazują Cicchetti i Toth (2018) staje się możliwe identyfikowanie jednostek, którym udziela się pomocy bazując nie tyle na ich diagnozie co na ich indywidualnej organizacji rozwojowej, rozumianej jako konfiguracja różnych rozwojowych potencjałów i deficytów. Wtedy – przy wybieraniu interwencji i w konsekwencji też i efektywności interwencji – znaczenia nabierają także osobiste możliwości jednostki, jak na przykład poziom zdolności do autorefleksji przeciwstawiony tendencji do poszukiwania odpowiedzialności za rezultaty własnych działań w zewnętrznych wobec jednostki czynnikach.

Wreszcie psychopatologia rozwojowa ma także na celu zrozumienie w jaki sposób osoby z wysokim ryzykiem rozwoju psychopatologii potrafią zachować zdrowie (Luthar, Cicchetti i Becker 2000). W związku z tym istotne jest także odkrywanie ścieżek kompetentnej adaptacji pomimo narażenia na istotne przeciwności losu (Cicchetti, Garmezy 1993).

Normatywny i nienormatywny rozwój

Rozwój jest konceptualizowany jako seria jakościowych reorganizacji w obrębie i pomiędzy wieloma domenami biologicznego i psychologicznego funkcjonowania. Jednostka sukcesywnie przechodzi od stanu rozproszonego niezróżnicowania do poziomów coraz bardziej zróżnicowanej i hierarchicznie zorganizowanej złożoności biologicznej, psychologicznej i behawioralnej. W trakcie rozwoju, jakościowe reorganizacje systemów biologicznych i psychologicznych zachodzą, gdy rozwijająca się jednostka stopniowo staje przed serią etapowych zadań rozwojowych. To, jak stara się ona dostosować do tych wyzwań rozwojowych wpływa na kompetencje funkcjonowania i gotowość jednostki do skutecznego radzenia sobie z kolejnymi zadaniami rozwojowymi (Ialongo i in. 2015). Rozwój jest więc procesem odbywającym się na wielu poziomach, który polega na złożonych interakcjach między osobą a jej środowiskiem. Kompetencje i zasoby jednostki w interakcji z innymi czynnikami w pewnym okresie rozwojowym wpływają na adaptację i funkcjonowanie w okresach późniejszych i przyczyniają się do powstania i utrzymywania się zaburzeń psychicznych i zachowania (Cierpiałkowka, Grzegorzewska 2016, s. 18) lub też do utrzymania zdrowia. Z tej perspektywy, nieprzystosowanie i psychopatologia rozwijają się z postępujących obciążeń w rozwojowej organizacji systemów biologicznych i psychologicznych, utrudniając wysiłek jednostki, aby efektywnie dostosowywać się do kolejnych doświadczeń (Ialongo i in. 2015).

Wyniki badań z zakresu psychopatologii rozwojowej wskazują, że niekorzystne wzorce adaptacji mogą się utrwalić w dezadaptacyjne ścieżki rozwojowe (przynosząc trwały wzorzec psychopatologii) (Cierpiałkowska, Grzegorzewska 2016). Jak podkreślają Bruce E. Compas, Beth R. Hinden i Cynthia A. Gerhard (1995) badania nad normatywnym i problematycznym rozwojem nastolatków pozwoliły zidentyfikowały pięć trajektorii rozwojowych (rys. 1):



Rys. 1. Trajektorie rozwojowe w adolescencji

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Compas, Hinden, Gerhard, 1995

— ścieżka pierwsza to stabilne funkcjonowanie adaptacyjne, która zazwyczaj dotyczy nastolatków ze środowisk niskiego ryzyka;
— ścieżka druga to stabilne funkcjonowanie nieadaptacyjne, dotyczące nastolatków, którzy wkraczają w okres dojrzewania z osobistą historią problemów lub zaburzeń i którzy są narażeni na chroniczny stres i przeciwności losu w przypadku braku środków na złagodzenie tego ryzyka;
— ścieżka trzecia, to zwrot adolescencyjny, kiedy początkowo nieadaptacyjne funkcjonowanie w adolescencji, zmienia się i następuje zmiana w kierunku zdrowia nastolatka; w przypadku tej ścieżki ważne są pozytywne wydarzenia życiowe i nowe możliwości w okresie dojrzewania, które mogą przyczynić się do ożywienia w rozwoju;
— ścieżka czwarta, to pogorszenie adolescencyjne, gdyż początkowo dobre funkcjonowanie zmienia się niekorzystnie w okresie dojrzewania i zmierza w kierunku psychopatologii; ten wzór jest zilustrowany przez narażenie na dramatyczne zmiany warunków środowiskowych w okresie dojrzewania, na przykład zmiany w strukturze rodziny;
— ścieżka piąta dotyczy tymczasowego pogorszenia funkcjonowania, chwilowego odchylenia lub nieprzystosowania w okresie dojrzewania; zachowanie dezadaptacyjne ograniczone jest do okresu dojrzewania i nie jest poprzedzone takimi problemami w dzieciństwie a także nie następują po nim problemy społeczne w wieku dorosłym.

Ścieżki, które obejmują znaczną zmianę w okresie dojrzewania, występują względne rzadziej niż te stabilne (Compas, Hinden, Gerhardt 1995), ale wskazują na znaczenie podejmowania interwencji pomocowych w trakcie ważnych zmian rozwojowych. Wynika z nich bowiem, że znacząca poprawa funkcjonowania jest na tym etapie możliwa.

Hierarchiczny dymensjonalny model psychopatologii

W psychopatologii w ostatnich latach mocno podkreśla się, że dymensjonalne modele zaburzeń psychicznych bardziej odpowiadają naturze psychopatologii niż kategorialne (por. więcej np. Soroko 2020). Klasyfikacje chorób i zaburzeń takie jak kolejne wydania DSM (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, APA, 1980) Amerykańskiego Towarzystwa Psychiatrycznego i odpowiadające im wydaniami Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób ICD (*International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*) Światowej Organizacja Zdrowia (WHO 1993) w istotny sposób udoskonaliły klasyfikację psychiatryczną. Mianowicie przyczyniły się one do poprawy zgodności diagnostycznej i komunikacji między specjalistami, w tym sprawozdawczości statystycznej dotyczącej zachorowalności (np. epidemiologii), a to wpłynęło na znaczne zmniejszenie krajowych różnic w oszacowaniach rozpowszechnienia zaburzeń (Kendell, Jablensky 2003). Modele kategorialne mają jednak istotne ograniczenia (Kotov i in. 2017). Tradycyjne podejścia traktują bowiem wszystkie zaburzenia psychiczne jako teoretycznie odrębne kategorie. Dotychczasowe dowody empiryczne sugerują natomiast, że psychopatologia ma różne nasilenie (od zdrowia do poważnych zaburzeń) na różnych wymiarach (np. eksternalizacja, internalizacja). Dowodzi się, że – ze względu na arbitralnie przyjmowane kryteria diagnostyczne nakładane na w istocie wymiarowe zjawiska – tradycyjne diagnozy nozologiczne zazwyczaj wykazują ograniczoną wiarygodność. W podejściach kategorialnych często obserwuje się (komplikujące właściwe diagnozowanie i pomoc) współwystępowanie zaburzeń (osoba spełnia kryteria wielu kategorii diagnostycznych, diagnoz nozologicznych) czy też heterogeniczność obrazu klinicznego zaburzeń (znaczące różnice w zestawie symptomów między osobami z tą samą diagnozą) (Hopwood i in. 2019). Ponadto, wielu pacjentów nie spełnia kryteriów jakiegokolwiek zaburzenia, pomimo przejawiania znacznego cierpienia i zakłóceń funkcjonowania psychospołecznego wskazującego na potrzebę opieki terapeutycznej (Kotov i in. 2017). Te problemy można zatem rozumieć jako aspekty bardziej ogólnej kwestii dotyczącej sieci współzależności między różnymi postaciami psychopatologii i ich charakterystycznymi objawami (Hopwood i in. 2019).

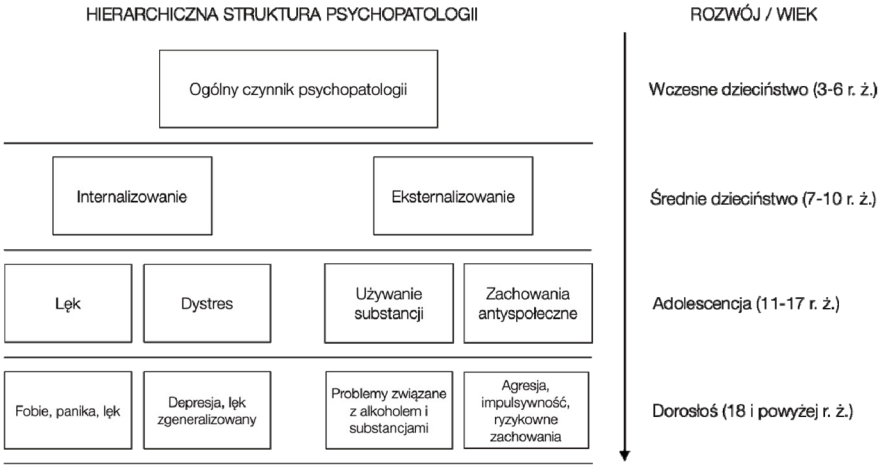
Zwolennicy podejść dymensjonalnych w odniesieniu do zaburzeń psychicznych tworzą i studiują klasyfikacje, które najczęściej mają postać taksonomii empirycznych obejmujących psychopatologię w ogóle (z szerokiej perspektywy). Przykła-

dem takiego podejścia jest hierarchiczna taksonomia psychopatologii (*Hierarchical Taxonomy of Psychopathology, HiTOP*, np. Kotov i in. 2017; Hopwood i in. 2019). HiTop to model klasyfikacji diagnostycznej rozwijany przez międzynarodowe konsorcjum badaczy zaangażowanych w dostosowanie badań klinicznych i praktyki do istniejących dowodów ilościowych dotyczących struktury problemów zdrowia psychicznego (Hopwood i in. 2019). Ten model psychopatologii jest hierarchiczny w tym sensie, że przedstawia „piętra" o różnym poziomie szczegółowości, od ogólnego czynnika psychopatologii do poszczególnych syndromów i symptomów. Przede wszystkim dowiedziono empirycznie, że istnieje jeden ogólny (niespecyficzny) czynnik psychopatologii, który obejmuje właściwości funkcjonowania (i często też etiologii) podzielane przez wszystkie zaburzenia. Na następnym poziomie (tzw. spektra transdiagnostyczne) mieści się internalizowanie i eksternalizowanie (uznawane za najlepiej udokumentowane w badaniach) oraz również zaburzenia myślenia, somatoformiczne i izolacja). Na internalizowanie na niższym dopiero poziomie składają się lęk i dystres natomiast na eksternalizowanie składa się używanie substancji oraz zachowania antyspołeczne (tzw. subspektra). Dopiero te cztery subspektra różnicują się na syndromy. Lęk różnicuje się na lęk fobiczny i panikę, natomiast dystres na lęk zgeneralizowany oraz depresyjność, użycie substancji na problemy z alkoholem i innymi substancjami, a zachowania antyspołeczne na agresję, impulsywność oraz podejmowanie ryzyka. Ta empiryczna organizacja sprzyja efektywnemu i klinicznie użytecznemu zrozumieniu tego, jak różne rodzaje psychopatologii wiążą się ze sobą, na różnych piętrach. Na przykład, symptom intensywnego smutku jest rozumiany jako aspekt bardziej ogólnego konstruktu depresji, która jest jednym z kilku syndromów w ramach dystresu, który z kolei reprezentuje jeden z dwóch wymiarów internalizacji (Hopwood, i in. 2019) (por. rys. 2).

Próba integracji modelu dymensjonalnego i założeń psychopatologii rozwojowej

Forbes, Rapee i Krueger (2019) skorzystali z modelu HiTOP (w obszarze spektrum internalizującego oraz eksternalizującego, gdyż są to wymiary najbardziej wiarygodne naukowo oraz ich użyteczność w rozumieniu problemów rozwojowych ma długą tradycję) oraz z założeń psychopatologii rozwojowej (głównie czynników ryzyka oraz czynników ochronnych i ich dynamicznych relacji w różnych etapach rozwoju), aby wyznaczyć ramy dla profilaktyki i terapii zaburzeń u dzieci i młodzieży w odniesieniu do etapu rozwojowego na jakim się znajdują. Omawiane podejście skoncentrowane jest najpierw na ogólnych czynnikach ryzyka (gdzie okres sensytywny jest w wieku 3–5), ale potem kaskadowo na psychopatologii na następnych etapach rozwoju.

Jak wynika z badań empirycznych, psychologicznym czynnikiem ryzyka związanym z ogólną psychopatologią jest impulsywna reaktywność, która ma



Rys. 2. Model hierarchiczny psychopatologii a sposoby oddziaływań w różnych grupach wiekowych

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Forbes, Rapee i Krueger 2019.

podłoże temperamentalne. Temperamentalne prekursory tego układu dyspozycji osobowościowych pojawiają się w okresie niemowlęcym i wykazują umiarkowaną stabilność w okresie wczesnego dzieciństwa i dorosłości. Odpowiednio, wysoka reaktywność (i w ślad za tym negatywna emocjonalność) i niska kontrola (wysoka impulsywność) okazały się związane z ogólnym czynnikiem psychopatologii u dzieci (Forbes, Rapee i Krueger 2019)

Z kolei do środowiskowych czynników ryzyka dla ogólnej psychopatologii w dzieciństwie należy zaliczyć przemoc wobec dziecka, maltretowanie, wiktymizacja, surowe rodzicielstwo, przemoc domowa, dysfunkcja rodzicielska, i przewlekły stres życiowy. Stwierdzono, że wszystkie te doświadczenia wiążą się z ryzykiem w wielu transdiagnostycznych (obecnych w różnych zaburzeniach) wymiarów psychopatologii (Forbes, Rapee i Krueger 2019).

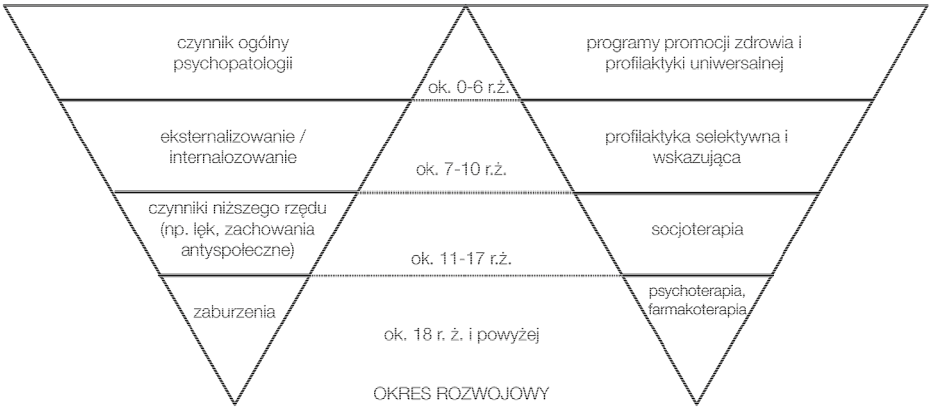
Jak dowodzą autorzy (Forbes, Rapee, Krueger 2019), we wczesnym dzieciństwie wśród najważniejszych czynników ryzyka wymienia się: reaktywność emocjonalną, słabe funkcje wykonawcze oraz surowe rodzicielstwo. Natomiast w okresie średniego dzieciństwa najważniejszymi czynnikami ryzyka są prawdopodobnie izolacja społeczna, problemy ze snem, nieprzystosowawcze style myślenia, nieadaptacyjna regulacja emocji i deficyty w samoregulacji. Osoby, które wchodzą w wiek dorastania wykazują duże różnice indywidualne. Ponadto zakłócenia nastroju i podejmowanie ryzyka (Cicchetti, Rogosh 2002) a także podejmowanie zachowań ryzykownych (Jankowiak 2017) nie są nietypowe w tym okresie rozwoju. W związku z tym po pierwsze zachowania związane z internalizacją i eksternalizacją są dominującym obrazem psychopatologii i ten poziom ogólności opisu jest najbardziej użyteczny, lecz po drugie granice między rozwojem normatywnym

i nienormatywnym mogą nie być jeszcze w tym okresie rozwojowym wystarczająco jasne (Cicchetti, Rogosh 2002).

Implikacje połączenia modelu dymensjonalnego i założeń psychopatologii rozwojowej dla profilaktyki i terapii dzieci i młodzieży

Połączenie teorii psychopatologii i idei hierarchicznego modelu psychopatologii z rozwojem stwarza ciekawe możliwości implikacji tej wiedzy teoretycznej w obszarze interwencji profilaktycznych i terapeutycznych. Ze względu na pojawienie się czynnika ogólnej psychopatologii we wczesnym dzieciństwie uwydatnia się potencjał wczesnych interwencji profilaktycznych, które będą miały wpływ na cały rozwój (Forbes, Rapee, Krueger 2019). Ogólny czynnik może okazać się użyteczny w pracy nad zapobieganiem psychopatologii w bardziej spójny sposób. Jeśli wszystkie formy powszechnej psychopatologii są powiązane z ogólnym czynnikiem leżącym u jej podstaw, który można zaobserwować już od najwcześniejszych lat rozwoju, wówczas zrozumienie psychologicznej natury tego ogólnego czynnika, jak również czynników, które zwiększają jego poziom, może zapewnić nowe kierunki w rozważaniach nad tym, jak obniżyć poziom czynnika ogólnego, a następnie zapobiegać powstawaniu szerokiej gamy zaburzeń psychicznych w późniejszym okresie rozwoju. Praca z adolescentami jest już bardziej specyficzna, choć jak widać nie koncentruje się na poszczególnych syndromach, a na subspektrach, czyli odnosi się do ogólniejszych procesów wokół przejawów internalizacji i eksternalizacji.

Interwencje psychologiczne różnią się w zależności od nasilenia zaburzenia od uniwersalnych interwencji, stosowanych dla całej populacji, do specyficznych dopasowanych do jednej grupy lub osoby do opieki długoterminowej, stosowanej w przypadku przewlekłych zaburzeń do krótkoterminowych. Ponadto interwencje związane z czynnikami psychopatologii i ochronnymi należącymi do poziomów ogólniejszych wpływają na te bardziej specyficzne – na przykład wczesna interwencja w dzieciństwie promująca regulację emocji i regulująca impulsywność powinna prowadzić do wzmocnienia umiejętności społecznych i pozytywnych relacji z rówieśnikami w średnim dzieciństwie, co z kolei zwiększa zaangażowanie w naukę szkolną i zwiększa szanse na pozytywne wyniki w nauce w szkole średniej, a ostatecznie zmniejsza ryzyko psychopatologii w wieku dorosłym. Interwencje psychologiczne we wczesnym dzieciństwie mają zatem kaskadowy wpływ na funkcjonowanie w następnych okresach rozwojowych. Przyjęcie tej perspektywy hierarchicznej jest więc sposobem na maksymalizowanie skuteczności interwencji w perspektywie długoterminowej, dając potężne narzędzie profikatyki zaburzeń (Forbes, Rapee, Krueger 2019).



Rys. 3. Implikacje integracji modelu dymensjonalnego i założeń psychopatologii rozwojowej dla profilaktyki i terapii dzieci, młodzieży i dorosłych

Ponadto szczególną uwagę w działaniach profilaktycznych należy skoncentrować na dzieciach i młodzieży narażonych na skrajne ryzyko (Luthar, Cicchetti 2000). Ponieważ odporność jest ciągłym dynamicznym procesem, a nie cechą statyczną (Luthar, Cicchetti, Becker 2000), programy profilaktyczne promujące odporność, zwłaszcza wśród młodych ludzi narażonych na skrajne przeciwnościach losu, muszą być długoterminowe i nastawione na pomoc młodym ludziom z grup wysokiego ryzyka również w kolejnych etapach okresy rozwoju. Wiedza o istnieniu złożonych sprzężeń zwrotnych między czynnikami ryzyka i czynnikami ochronnymi w toku rozwoju wymaga również uznania, że jedna strategia profilaktyczna skupiona na pojedynczej przyczynie może nie być wystarczająca (Cicchetti, Rogosch 2002), dlatego też konieczne jest zastosowanie kompleksowych rozwiązań odnoszących się do wielu czynników.

Zgodnie z przywoływanymi założeniami interwencje psychologiczne wyznaczane powinny być:

— nasileniem zaburzenia (zdrowie – zaburzenie);
— ukierunkowaniem na określoną grupę (populacja ogólna – grupy specyficzne/chorzy/z zaburzeniami, jednostka);
— sposobem oddziaływań (interwencje uniwersalne – interwencje specyficzne).

Z jednej strony mamy więc interwencje uniwersalne, promujące zdrowie i profilaktyczne (kierowane do populacji ogólnej, gdy jeszcze zaburzenie się nie pojawiło) a z drugiej interwencje o charakterze specyficznym (dedykowane do określonych grup osób oraz jednostek z chronicznymi zaburzeniami). Pomiędzy zdrowiem a chorobą lokują się oddziaływania socjoterapeutyczne skierowane go grup zwiększonego ryzyka przejawiających pewne zaburzeania w funkcjonowania psychospołecznym o nieutrwalonej psychopatologii (Jankowiak, Soroko 2021) ukierunkowane na przykład na panowanie nad dystresem, pracę z nieadaptacyjnymi przekonaniami, rozwijanie umiejętności społecznych.

W związku z tym zaproponowano model interwencji dostosowany do wieku i zawierający oddziaływania: 1) najpierw ukierunkowane na czynnik ogólny psychopatologii mające charakter głównie programów promocji zdrowia i profilaktyki uniwersalnej (dla populacji ogólnej); 2) poprzez ukierunkowanych na eksternalizowanie/internalizowanie, gdzie do programów profilaktyki uniwersalnej dochodzą programy profilaktyki selektywnej i wskazującej (dla grup ryzyka); 3) następnie interwencje coraz bardziej specyficzne ukierunkowane na lęk, dystres, zachowania antyspołeczne takie jak socjoterapia (dla osób z problemami psychospołecznymi o nieutrwalonym patomechanizmie) aż do 4) psychoterapii, farmakoterapii dla jednostek chorych i z zaburzeniami (zob. rys. 3.).

Promocja zdrowia oraz profilaktyka uniwersalna i selektywna dla rodziców i małych dzieci do 6 roku życia

Dla małych dzieci i ich rodziców kierowane więc będą programy uniwersalne dla populacji ogólnej potęgujące zdrowie i podstawowe programy prewencyjne. Programy promujące zdrowie oraz programy profilaktyki uniwersalnej mogą być kierowane już do przyszłych rodziców, do rodziców małych dzieci, a także do dzieci w wieku przedszkolnym. Jak wynika z prowadzonych badań (Luthar 2006), niezwykle ważnym czynnikiem ochronnym jest bliska, pełna ciepła i responsywna relacja między rodzicami a niemowlętami (por. relacja bezpiecznego przywiązania). Celem programów promujących zdrowie i profilaktyki uniwersalnej skierowanej do przyszłych rodziców i do rodziców małych dzieci powinno być więc promowanie takiego praktykowania rodzicielstwa, które rozwijałoby możliwości nawiązania bliskiej relacji z małym dzieckiem już od momentu jego narodzin (Sears, Sears 2013). Promocja zdrowia może być prowadzona na przykład przez położne już w szkołach rodzenia i na oddziałach ginekologiczno-położniczych.

Generalnie istnieją silne dowody naukowe, że relacje z rodzicami są ważnym czynnikiem chroniącym rozwój ich dzieci. Rodzicielstwo czułe, ciepłe i pełne miłości, ale też wymagające i zapewniające poznawczo stymulujące środowisko jest korzystne dla rozwoju dziecka (Zolkoski, Bullock 2012). Interwencje uniwersalne kierowane do rodziców małych dzieci koncentrować się powinny także na wspieraniu autorytatywnego rodzicielstwa (łączącego wsparcie i miłość ze stawianiem granic i formowaniem oczekiwań wobec dziecka) oraz pozytywnych interakcji między rodzicami a dziećmi (Forbes, Rapee, Krueger 2019).

Warto podkreślić, że we wczesnym dzieciństwie jest niezwykle mało prawdopodobne, że osoby spełniały będą kryteria zaburzeń psychicznych – a więc żeby patomechanizm był już utrwalony. O wiele bardziej prawdopodobne jest, że zaburzenia nie będzie jeszcze w pełni się ujawniło. Dlatego na tym etapie rozwoju interwencja będzie o wiele bardziej korzystna, jeśli będzie ukierunkowana na profilaktykę lub wczesną interwencję (Forbes, Rapee, Krueger 2019).

Wczesna interwencja w przypadku psychopatologii ogólnej może być prowadzona uniwersalnie lub selektywnie (skierowana do osób z grup zwiększonego ryzyka). Prawdopodobne, najbardziej efektywne programy będą obejmowały systematyczne i komplementarne łączenie obu tych podejść. Interwencje powszechne (adresowane do wszystkich małych dzieci) będą miały na celu zwiększenia czynników ochronnych, które są ogólnie związane z pozytywnym zdrowiem psychicznym. W pracy przedszkoli warto skupiać się na czynnikach chroniących, takich jak uczenie prospołecznych relacji z rówieśnikami i pozytywnej regulacji emocji (Forbes, Rapee, Krueger 2019). Interwencje selektywne powinny uzupełniać te uniwersalne i koncentrować się bardziej szczegółowo na dzieciach, które wykazują wysoki poziom znanego ryzyka dla ogólnej psychopatologii oraz do rodziców, którzy są szczególnie surowi lub zaniedbują dzieci w rozwijaniu bardziej pozytywnych strategii rodzicielskich co może przynieść bardzo szerokie korzyści dla zapobiegania szeregu przyszłych zaburzeń psychicznych (Forbes, Rapee, Krueger 2019).

Interwencje skierowane do grup ryzyka powinny być łączone z uniwersalnymi. Na przykład obserwowane w tym wieku napady złości można rozumieć jako efekty słabej regulacji emocji i do dzieci je przejawiających (oraz ich rodziców) kierować pomoc wokół tolerancji frustracji i radzenia sobie z nią. Najprawdopodobniej oddziaływania będą wpływały pozytywnie, korekcyjnie na inne obszary funkcjonowania tych dzieci i ich rodziców. Podobnie identyfikacja rodziców nadmiernie surowych wobec dzieci i pomoc im w rozwijaniu strategii opartych na pozytywnych wymianach z dziećmi będzie przynosić znacznie szersze korzyści niż tylko w tym zidentyfikowanym w wieku przedszkolnym problemowym obszarze funkcjonowania dziecka (Forbes, Rapee, Krueger 2019).

Profilaktyka uniwersalna i selektywna dla rodziców i dzieci w wieku 7 do 11 lat

Dla dzieci w wieku szkolnym kierowane będą programy uniwersalne dla populacji ogólnej promujące zdrowie w połączeniu z profilaktyką selektywną i wskazującą. Od średniego dzieciństwa do początkowego podejścia profilaktycznego można dodać bardziej złożone elementy interwencji dostosowane do potrzeb rozwojowych dzieci. Na tym etapie nacisk kładziony jest na uczenie umiejętności radzenia sobie z negatywnymi wydarzeniami życiowymi i wiktymizacją, modyfikacją niedostosowanych stylów myślenia i dezadaptacyjnych przekonań oraz na rozwijaniu wsparcia społecznego i więzi społecznych (Forbes, Rapee, Krueger 2019).

Istotne znaczenie ochronne mają relacje z rodzicami dlatego też ważne jest by profilaktyka uniwersalna lub selektywna kierowana była także do nich. Istotny na tym etapie rozwoju jest monitoring rodzicielski, czyli stosowanie przez rodziców jasnych zasad i oczekiwań wobec zachowań dzieci, który jest czynnikiem chroniącym rozwój. Natomiast nieodpowiednia, raniąca dyscyplina zwiększa wraż-

liwość (*vulnerability*) i nieadaptacyjne zachowania. Ponadto w relacjach między rodzicami a dziećmi zrównoważona musi być odpowiednia kontrola ze wsparciem i ciepłem emocjonalnym. Korzyści z każdego z tych czynników zależą w pewnym stopniu od poziomu tego drugiego. Wysokie ciepło emocjonalne połączone z brakiem dyscypliny może być związane z niskim przystosowaniem, tak samo jak ścisła dyscyplina bez okazywania uczuć (Luthar 2006).

Praca profilaktyczna szkoły powinna być ukierunkowana na budowanie więzi ze szkołą oraz wspierającego klimatu w szkole oraz pozytywnych relacji między uczniami, z nauczycielami i rodzicami (Jankowiak i in. 2020). Zgodnie z wynikami badań niezwykle ważna w procesie socjalizacji jest rola nauczycieli, gdyż wspierające relacje z dorosłymi są krytyczne dla potęgowania odporności (*resililience*) (Luthar 2006).

Także pozytywne relacje rówieśnicze, także mogą pełnić ważną funkcję pomocową, szczególnie dla dzieci z grup ryzyka. Natomiast odrzucenie przez rówieśników może skutkować negatywnymi konsekwencjami w wielu obszarach np. zwiększa prawdopodobieństwo zaburzeń internalizacyjnych, porzucenia szkoły, przestępczości. Negatywny (dobrze opisany w literaturze efekt) ma także przynależność do dewiacyjnych grup rówieśniczych, który wiąże się z zaburzeniami zachowania i używaniem substancji psychoaktywnych (Luthar 2006).

Dla dzieci z wyraźnymi zrachowaniami internalizacyjnymi lub eksternalizacyjnymi można również dodać selektywne interwencje transdiagnostyczne, które są ukierunkowane na wspólne procesy leżące u podstaw określonych spektrów (np. uczenie rozwiązywania problemów i aktywizacji behawioralnej w celu zmniejszenia problemów związanych z dystresem, ukierunkowanie na oczekiwania związane z substancjami w celu zmniejszenia ryzyka nadużywania substancji (Forbes, Rapee i Krueger 2019). Ta grupa dzieci może być także kierowana do oddziaływań socjoterapeutycznych, aby aktywizować procesy pozytywnej adaptacji w oparciu o relację z grupą rówieśników (socjoterapeutyczną) i socjoterapeutą (Jankowiak, Sorko 2020, 2021).

Socjoterapia dla adolescentów i profilaktyka wskazująca dla rodziców

Osoby, które wchodzą w wiek dorastania i przejawiają już pewne symptomy natury psychopatologicznej a ich problemy w funkcjonowaniu psychospołecznym wskazują na nieutrwalony patomechanizm doświadczanych problemów mogą skorzystać z socjoterapii (Jankowiak, Sorko 2021; Soroko, Jankowiak 2020). Sposób funkcjonowania takich młodych ludzi wskazuje na to, że lokują się pomiędzy zdrowiem a zaburzeniem. Kierowane do tej grupy interwencje mają charakter coraz bardziej specyficzny, gdyż mimo, że ci młodzi ludzie nie należą jeszcze do grupy osób chorych i zaburzonych to jednak znajdują się w grupie zwiększonego ryzyka powstawania psychopatologii.

Natomiast dla tych młodych osób u których, pojawią się trudności, wskazujące na psychopatologię chroniczna lub/i ostrą (poważną), wskazana jest psychoterapia ukierunkowana na konkretne grupy symptomów czy syndromy (Forbes, Rapee, Krueger 2019) a także niekiedy leczenie psychiatryczne.

Zgodnie z modelem HiTop w okresie adolescencji interwencje ukierunkowane będą głównie na subfaktory takie jak lęk, dystres, używanie substancji czy zachowania antyspołeczne. Jednocześnie warto pamiętać, że okres dojrzewania jest czasem w którym normatywnie pojawiają się zachowania ryzykowne o różnym nasileniu, mające bardzo często na celu poradzenie sobie z wyzwaniami rozwojowymi okresu adolescencji (Jankowiak 2017; Jessor 1991). Zachowania ryzykowne pełnią bowiem ważne funkcje rozwojowe i mogą kształtować zdrowie psychiczne nastolatka poprzez realizację celów rozwojowych, lecz z drugiej strony mogą prowadzić do poważnych problemów zdrowotnych i zaburzeń (Jankowiak 2017). Pozytywne i negatywne aspekty zachowań ryzykownych odnoszą się do przyjętej w psychopatologii rozwojowej zasady ekwifinalności i ekwipotencjalności.

W związku z tym w okresie adolescencji szczególnie widoczne jest oscylowanie nastolatków pomiędzy normą rozwojową a psychopatologią w podejmowaniu różnych form zachowań mogących stanowić zagrożenie dla zdrowia psychicznego lub też stwarzać szanse rozwojowe. Socjoterapia w tym okresie rozwoju może być szczególnie pomocna, gdyż jest formą pomocy dla młodzieży, w której przyjęte i możliwe do osiągnięcia cele, oscylują między wspomaganiem rozwoju, profilaktyką zaburzeń oraz w niektórych przypadkach zmianą struktur psychicznych i nieadaptacyjnych wzorców zachowań. Celem terapeutycznym socjoterapii odwołującym się w swych założeniach do psychopatologii rozwojowej jest zmiana trajektorii rozwoju i wzmocnienia mechanizmów zdrowia lub osłabienia patomechanizmu utrzymującego problemy psychospołeczne (Jankowiak, Soroko 2021). Cel rozwojowy polegający na uaktywnienia potencjału rozwojowego zarówno społecznego, emocjonalno-motywacyjnego, poznawczego odnosi się do zadań jakie stoją przed młodymi ludźmi oraz aktywowania procesów umożliwiających ich osiągniecie. Teoretycy rozwoju postrzegają te zadania jako zakończone sukcesem przejście do szkoły średniej, osiągnięcia w nauce (tj. umiejętności uczenia się, które są potrzebne w szkolnictwie wyższym lub pracy), psychologiczna autonomia, tworzenie bliskich przyjaźni wewnątrz i między płciami i spójne poczucie własnej tożsamości (Cicchetti, Rogosh 2002). Ważnym w socjoterapii celem jest cel profilaktyczny, który dotyczy przeciwdziałania podejmowania nasilonych zachwań ryzykownych na przykład pracując z nierealistycznymi przekonaniami na temat stosowania substancji i pozytywnym obrazem osób ich używających w celu zmniejszenia ryzyka nadużywania alkoholu, narkotyków, tytoniu i innych (Forbes, Rapee, Krueger 2019).

Taki obraz funkcjonowania psychospołecznego młodzieży i specyfika oddziaływań socjoterapeutycznych sprawia, że to właśnie socjoterapia jako forma pomocy łącząca oddziaływania terapeutyczne z profilaktycznymi i wspierającymi rozwój

będzie szczególnie korzystana dla nastolatków których problemy psychopatologiczne lokują się w wyróżnionych w HiTop subspektrach, czyli coraz bardziej specyficznych przejawach internalizacji i eksternalizacji.

Dla rodziców nastolatków z grup zwiększonego ryzyka ważne będzie podjęcie działań profilaktyki wskazującej. Podejmowana praca z rodzicami powinna wspierać takie relacje między nimi a ich dziećmi, żeby wymagania i oczekiwania dorosłych wobec młodego człowieka nie przekraczały jego możliwości psychospołecznych, aby styl wychowania był właściwie do nich dopasowany. Ponadto ważne jest, żeby rodzice rozumieli zadania rozwojowe nastolatków i sposoby w jakie młodzi ludzie dążą do ich realizacji. Wśród zachowań rodzicielskich mających znaczenie ochronne w tym okresie rozwojowym wymienia się między innymi monitoring rodzicielski. Ten zestaw rodzicielskich zachowań i zaangażowania uwagi rodzicielskiej dotyczy posiadania wiedzy na temat miejsca pobytu nastolatka w czasie wolnym, podejmowanych przez niego aktywności oraz osób z jakimi spędza czas. Należy jednak pamiętać, że główne zadanie rozwojowe okresu adolescencji polega na negocjowaniu między rozwijającą się autonomią z jednej strony a utrzymaniem silnych, bliskich relacji z rodzicami z drugiej strony (Luthar 2006) wobec tego przejawy niezależności nastolatka są nie tylko naturalne ale także pożądane. Zachowania rodzicielskie korzystne dla rozwoju młodzieży to także: okazywanie ciepła i wsparcia przez rodziców, argumentowanie własnego stanowiska (*rasoning*), przyznawanie psychologicznej autonomii (*psychological autonomy granting)*. Natomiast niekorzystne wpływające na pojawienie się problemów eksternalizacyjnych i internalizacyjnych należy nachalna kontrola psychologiczna (*intrusive psychological control)* oraz każące rodzicielstwo (*punitiveness*) (Peterson, Bush 2015).

Podsumowanie

Dla skutecznej ochrony zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży ważne jest stosowanie strategii profilaktycznych mających silne umocowanie teoretyczne i poparte wynikami badań naukowych. W artykule zaproponowano model interwencji profilaktycznych i terapeutycznych opartych na założeniach psychopatologii rozwojowej, połączonej z dymensjonalnym modelem psychopatologii. Interwencje ukierunkowane są najpierw na ogólne czynniki ryzyka, a następnie kaskadowo na psychopatologię na następnych etapach rozwoju. Takie podejście pozwala maksymalizować skuteczność interwencji i przyczynia się do adekwatnej odpowiedzi na potrzeby zarówno ogólnej populacji jak i jednostek szczególnie obciążonych ryzykiem.

Abstract: Incorporating a developmental psychopathology perspective in disorder prevention and mental health promotion for children and adolescents

We present implications for the prevention and therapy of children and adolescents based on knowledge from developmental psychopathology and findings from the hierarchical dimensional model of psychopathology. Due to the emergence of a general psychopathology factor in early childhood, the potential for using early preventive interventions to prevent the development of a wide range of mental and behavioural disorders later in development is highlighted. The approach discussed here focuses first on general risk factors but then cascades to emerging psychopathology at later developmental stages. The article proposes a development-matched intervention model. In the beginning, interventions target the general factor of psychopathology (health promotion and universal prevention programs for the general population). Then they target externalizing/internalizing (selective and indicated prevention programs for at-risk groups). Next, interventions aim at anxiety, distress, antisocial behaviour (sociotherapy for individuals with psychosocial problems of unfixed pathomechanism). Finally, they reach psychotherapy and pharmacotherapy (for individuals with illnesses and disorders).
Key words: developmental psychopathology, hierarchical dimensional model of psychopathology, the mental health of children and adolescents, health promotion, prevention, sociotherapy.

Bibliografia

[1] APA, 1980, *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (3rd Edition) (DSM-III)*, American Psychiatric Association, Washington DC.

[2] Cicchetti D., 2006, *Development and psychopathology*, [w:] *Developmental Psychopathology*, *Volume One: Theory and Method*, (red.) D. Cicchetti, D. J. Cohen, John Wiley & Sons, New Jersey.

[3] Cicchetti D., Garmezy N., 1993, *Prospects and promises in the study of resilience*, „Development and Psychopathology", 5, 497–502.

[4] Cicchetti D., Rogosch F. A., 2002, *A developmental psychopathology perspective on adolescence,* „Journal of Consulting and Clinical Psychology", 70 (1), 6–20.

[5] Cicchetti D., Toth S. L., 2018, *Using the science of developmental psychopathology to inform child and adolescent psychotherapy*, [w:] *Evidence-based psychotherapies for children and adolescents*, (red.) J. R. Weisz, A. E. Kazdin, The Guilford Press, 484–500.

[6] Cierpiałkowska L., Grzegorzewska I., 2016, *Dzieci alkoholików w perspektywie rozwojowej i klinicznej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

[7] Cierpiałkowska L., Grzegorzewska I., 2020, *Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży – salutogenetyczne i patogenetyczne modele empiryczne i teoretyczne*, [w:] *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży*, (red.) I. Grzegorzewska, L. Cierpiałkowska, A. R. Borowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

[8] Clements-Nolle K., Rivera C. M., 2013, *The Epidemiology of Adolescent Health*, [w:] *Handbook of Adolescent Health Psychology*, (red.) W. T. O'Donohue, L. T. Benuto, L. Woodward Tolle, Springer Science+Business Media, New York.

[9] Compas B. E., Hinden B. R., Gerhardt C. A., 1995, *Adolescent development: pathways and processes of risk and resilience*, „Annual Review of Psychology", 46, 265–293.

[10] Conway C. C., Forbes M. K., Forbush K. T., i inni, 2019, A *hierarchical taxonomy of psychopathology can transform mental health research*, *„Perspectives on Psychological Science", 14* (3), 419–436; https://doi.org/10.1177/1745691618810696.

[11] Forbes M. K., Rapee R. M., Krueger R. F., 2019, *Opportunities for the prevention of mental disorders by reducing general psychopathology in early childhood*, „Behaviour Research and Therapy", *119*, [103411]; doi: 10.1016/j.brat.2019.103411.

[12] Hinshaw S. P., 2013, *Developmental psychopathology as a scientific discipline*, [w:] *Child and adolescent psychopathology*, (red.) T. P. Beauchaine, S. P. Hinshaw, Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 3–28.

[13] Hopwood C. J., Bagby R. M., Gralnick T., i inni, 2019, *Integrating psychotherapy with the hierarchical taxonomy of psychopathology (HiTOP)*, „Journal of Psychotherapy Integration"; https://doi.org/10.1037/int0000156.

[14] Ialongo N. S., Rogosch F. A., Cicchetti D., Toth S. L., Buckley J., Petras H., Neiderhiser J. M., 2015, A *Developmental Psychopathology Approach to the Prevention of Mental Health Disorders,* [w:] *Theory and Method,* Vol. 1, John Wiley and Sons Ltd., 968–1018; https://doi.org/10.1002/9780470939383.ch24.

[15] Jankowiak B., Jaskulska S., Sanz Barbero B., Ayala A., Pyżalski J., Bowes N., De Claire K., Neves S., Topa J., Rodriguez Blazquez C., Carmen Davó-Blanes M., Rosati N., Cinque M., Mocanu V., Ioan B., Chmura-Rutkowska I., Waszyńska K., Vives-Cases C., 2020, *The role of school social support and school social climate in dating violence prevention among adolescents in Europe*, „Journal of Environmental Research and Public Health", 17, 8935; doi:10.3390/ijerph17238935.

[16] Jankowiak B., 2017, *Zachowania ryzykowne młodzieży. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

[17] Jankowiak B., Soroko E., 2020, *Socjoterapia dzieci i młodzieży*, [w:] *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży*, (red.) I. Grzegorzewska, L. Cierpiałkowska, A. R. Borowska,), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 899–912.

[18] Jankowiak B., Soroko E., 2021, *Socjoterapia młodzieży. Studium psychologiczno-pedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

[19] Jessor R., 1991, *Risk Behavior in Adolescence: A Psychosocial Framework for Understanding and Action*, „Journal Of Adolescent Health", 12 (8), 597–605.

[20] Kendell R., Jablensky A., 2003, *Distinguishing between the validity and utility of psychiatric diagnoses*, „The American Journal of Psychiatry", 160, 4–12; http://dx.doi.org/10.1176/appi.ajp.160.1.4.

[21] Kotov R., Krueger R. F., Watson D., i inni, 2017, *The Hierarchical Taxonomy of Psychopathology (HiTOP): a dimensional alternative to traditional nosologies*, „Journal of Abnormal Psychology", 126 (4), 454.

[22] Luthar S. S., 2006, *Resilience in development: A synthesis of research across five decades*, [w:] *Developmental Psychopathology: Risk, disorder, and adaptation*, (red.) D. Cicchetti, D. J. Cohen, Wiley, New York, 755–759.

[23] Luthar S. S., Cicchetti D., Becker B., 2000, *The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work*, „Child Development", 71, 543–562.

[24] Luthar S. S., Cicchetti D., 2000, *The construct of resilience: Implications for intervention and social policy*, „Development and Psychopathology", 12, 857–885.

[25] Modrzejewska R., Bomba J., 2010, *Rozpowszechnienie zaburzeń psychicznych i używania substancji psychoaktywnych w populacji 17-letniej młodzieży wielkomiejskiej*, „Psychiatria Polska", 44 (4), 579–592.

[26] Peterson G. W., Bush K. R., 2015, *Families and Adolescent Development*, [w:] *Handbook of Adolescent Behavioral Problems: Evidence-Based Approaches to Prevention and Treatment*, (red.) T. P. Gullotta, R. W. Plant, M. A. Evans, Springer Science+Business Media, New York.

[27] Sears W., Sears M., 2013, *Księga rodzicielstwa bliskości*, Wydawnictwo Mamania, Warszawa.

[28] Soroko E., Jankowiak B., 2020, *Shaping Social and Psychological Competencies or Intervening in a Crisis? Sociotherapists' Experiences of Helping Adolescents in Poland*, "International Journal for the Advancement of Counselling"; DOI:10.1007/s10447-020-09405-x.

[29] Wampold B. E., 2015, *How important are the common factors in psychotherapy? An update*, „World Psychiatry", 14, 270–277; http://dx.doi.org/10.1002/wps.20238.

[30] WHO, 1993, *The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders Diagnostic Criteria for Research*. Geneva.

[31] WHO, 2005, *Atlas: child and adolescent mental health resources: global concerns, implications for the future*, World Health Organization, https://www.who.int/mental_health/resources/Child_ado_atlas.pdf (dostęp: 7.12.2021).

[32] WHO, 2012, *Adolescent mental health: mapping actions of nongovernmental organizations and other international development organizations*, World Health Organization, https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44875/9789241503648_eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y (dostęp: 7.12.2021).

[33] Zolkoski S. M., Bullock L. M., 2012, *Resilience in children and youth: A review*, „Children and Youth Services Review" 34, 2295–2303.

RESOCJALIZACJA POLSKA
POLISH JOURNAL OF SOCIAL REHABILITATION
24/2022
ISSN 2081-3767 | e-ISSN 2392-2656
R O Z P R A W Y
DOI 10.22432/pjsr.2022.24.05

Aneta Skuza
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
askuza@ujk.edu.pl; ORCID:0000-0003-2120-8591

Czesław Czapów – człowiek czynu – jako organizator opozycyjnego klubu dyskusyjnego Personaliści (1950–1953)

Abstrakt: W prezentowanej pracy punktem dociekań stał się ten obszar działalności C. Czapówa, który wiąże się z współtworzeniem przez Niego opozycyjnego klubu dyskusyjnego, jakim byli Personaliści. Stanowili oni niezwykle ciekawą grupę mającą swe korzenie w warszawskich grupach studentów i w Klubie Logofagów. Ich ideą były poszukiwania intelektualne związane z obszarem nauk społecznych. Zauważany był także ich sprzeciw wobec ówczesnego wzorca stalinowskiego, który starano się narzucić ówczesnym naukom społecznym, ale także ich poszukiwania pewnego systemu wartości społecznych, który pozostając lewicowy, ochraniał i bronił praw człowieka, a przede wszystkim umożliwiał współpracę ludzi wierzących, jak i niewierzących.
Słowa kluczowe: personalizm, klub dyskusyjny, Personaliści.

Wprowadzenie

[…] *idź wyprostowany wśród tych co na kolanach*
wśród odwróconych plecami i obalonych w proch
ocalałeś nie po to aby żyć
masz mało czasu trzeba dać świadectwo…
(Herbert 1988, s. 88)

Przytoczony fragment Przesłania Pana Cogito można uznać za motto niniejszego tekstu, poświęconego temu szczególnemu, charyzmatycznemu pedagogowi – jakim

był dr hab. Czesław Czapów[1]. We wspomnieniach kolegów i współpracowników zapisał się jako wybitna, bardzo silna oraz dominująca osobowość. Życzliwy, wesoły, uśmiechnięty, mający w zanadrzu najnowsze dowcipy, chętnie udzielający rad i pomocy (Jawłowska 2003, s.62). Autor wielu książek, głównie z zakresu profilaktyki społecznej i resocjalizacji. Powszechnie uznawany za jednego z przedstawicieli „warszawskiej szkoły pedagogiki resocjalizacyjnej" (Pytka 2010, s. 25–26). Jest to jednak jedynie część Jego wizerunku. Zakres Jego zainteresowań wykraczał bowiem daleko poza jedną dziedzinę wiedzy. „Był w całym tego słowa znaczeniu demokratą i humanistą" (Matejko 2003, s. 57). Gdy rozpoczął studia na pedagogice w Uniwersytecie Warszawskim (1946 r.) już był to człowiek z życiorysem (Skuza 2021, s. 451–474) – „barwna plama na coraz bardziej szarym tle" (Manturzewski 2003, s. 76). Dziś już nielicznym znane są te kadry z Jego życia, które wiążą się z działalnością w okresie stalinowskim.

Personalizm

Personalizm chrześcijański jako prąd filozoficzno-teologiczny obecny w katolicyzmie w XX w. (od ok. 1930 r.) wyrósł na gruncie nauki Kościoła i stanowi pogłębioną refleksję nad integralną prawdą o człowieku jako osobie. Nie jest to kierunek jednorodny – obejmuje bowiem różne nurty: tomistyczny, aksjologiczny, egzystencjalny, społeczno-ekonomiczny. Jednak każdy z nich zaznacza szczególną rolę i wartość osoby ludzkiej ze względu na nią samą. Uznaje ją za byt biologiczny, historyczny, transcendentny. Rozwój osoby ludzkiej jest tu rozumiany jako cel życia społecznego, zaś prymat wartości osobowych (rozum, wolność) stawiany jest tu przed wartościami ekonomicznymi oraz strukturami społecznymi, które warunkują ich postęp i rozwój.

Współczesny personalizm łączony jest z przede wszystkim z osobą Emmanuela Mouniera, aczkolwiek pełnego rozwinięcia personalizmu chrześcijańskiego dokonał Jacques Maritain. Ten francuski myśliciel, nazywany niekiedy chrześcijańskim racjonalistą (Wintrop 1983, s. 343), próbował rozwinąć tomistyczną filozofię społeczną i polityczną stosując jej zasady do współczesnych zagadnień. J. Maritain potrafił od razu uchwycić wewnętrzną logikę filozofii tomistycznej, zgodnie z którą rozum jest uległy wobec wiary (Mrówczyński 1964, s. 16). Odkrywając idee personalizmu u św. Tomasza z Akwinu szeroko zastosował je do wychowania. Na dalszy rozwój personalizmy miało wpływ wielu filozofów i teologów otwierając go na takie kierunki jak m.in.: egzystencjalizm, fenomenologia, teoria wartości.

Na szczególną uwagę w rozwoju myśli pedagogicznej zasługuje personalizm pedagogiczny, w którym to wyróżniamy następujące odmiany: personalizm onto-

[<?>] Badania realizowane w ramach minigrantu Rektora UJK w Kielcach otrzymanego na realizację projektu – „Czapów. Człowiek. Pedagog. Mistrz" na rok 2022.

logiczny (metafizyczny) i historyczny. I o ile J. Maritain akcentuje wymiar metafizyczny osoby, uznając ją za strukturę otwartą, dynamiczną, tajemniczą, jako rezultat doświadczenia, w którym pojedynczość i kreatywność jednostki pozostaje w relacjach z obrazem transcendentnych nadrzędnych wartości, to z kolei E. Mounier wzmacniał wymiar egzystencjalny, historyczny i społeczny, zakładając „wspólnotę osób". To w niej następuję połączenie praw jednostki z tymi ze społeczności. Personalizm E. Mouniera jest mocno osadzony w historii, jako ciągłe potwierdzanie się boskiego projektu do realizowania w procesie ustawicznego nawracania. Dla wychowania „oznacza" to prowadzenie rozwoju człowieka ku dojrzałości, która pozwoli osobie na stopniowe nabywanie świadomości siebie, a także odpowiedzialności za siebie i innych. Wolność osobowa i odpowiedzialność społeczna mogły być zagwarantowane przez odmienny sposób myślenia i realizowania wychowania w rodzinie oraz w szkole (Nowak 2019, s. 496). W swym „Manifeście" (1975) E. Mounier podkreślał sprzeciw wobec wszelkiemu reżimowi totalitarnemu szkoły, która – jego zdaniem – zamiast przygotowywać osobę do „stosowania" wolności i odpowiedzialności, ogranicza i hamuje ją od początku, ucząc myślenia na zlecenie, działania przez słowo porządkujące, bycia podporządkowanym i zaszufladkowanym (Mounier 1975, s. 66).

Dla pedagogiki personalistycznej kluczowa jest koncepcja człowieka jako istoty bytowo zróżnicowanej, stanowiącej połączenie elementów materialnych (ciało), jak i niematerialnych (dusza). Ciało inicjuje wewnętrzne „ja" jako podmiot, z kolei dusza stanowi element integrujący wszystkie materialne elementy bytu człowieka – organizuje zatem całość ludzkiego życia. W naturze człowieka istnieją dwa poziomy bytowe. Pierwszym z nich jest życie biologiczno-wegetatywne, które włącza nas w widzialny świat materialny. Z kolei drugi poziom – życie psychiczno-duchowe sprawia, iż wykraczamy poza ten świat. Stąd też możemy mówić o materialnych i niematerialnych działaniach człowieka (Kowalczyk 1997, s. 9–12).

Jacques Maritain wyróżnił w naturze człowieka dwa wymiary: materialną jednostkowość, która czyni człowieka częścią przyrody oraz niematerialną osobowość, która z kolei wskazuje na życie umysłowo-duchowe oraz na transcendencję przyrody. Na ten duchowy wymiar człowieka jako osoby wskazują dwie jego istotne właściwości: rozumność i wolność. Osobowy wymiar człowieka uwidacznia się w działaniach: intelektualnym poznaniu i zdolności do samokierowania sobą (autodeterminacji), z kolei wolność jest konsekwencją rozumności dając tym samym możliwość samodecydowania (Maritain 1935, s. 31–34). Jednocześnie zwracał uwagę na wolność wyboru, która jest wolnością jedynie zewnętrzną. Ponadto pomija ona rolę wolności wewnętrznej człowieka co w konsekwencji przeczy istnieniu wolności woli. Tym samym w rezultacie pomija kwestię odpowiedzialności człowieka. Według J. Maritain wolność zewnętrzna (wolność wyboru) jest niezaprzeczalnym prawem człowieka, ale nie jest ona równoznaczna z wolnością wewnętrzną. Jej osiągnięcie wymaga bowiem długotrwałego wysiłku moralnego i opowiedzenia się człowieka za dobrem. Tą ostatnią można osiągnąć

tylko poprzez miłość. Taka wolność to umiejętność samokierowania sobą, poczucie odpowiedzialności za siebie i innych ludzi, a także zdolność do moralnego doskonalenia się (Maritain 1960, s. 20–29).

Romano Guardini nakreślił trzy poziomy osobowego istnienia człowieka. Są nimi:

— pierwszy poziom – osoba – jako „forma" – rozpoznawalna jako kształt wśród innych;
— drugi poziom – „osoba" – jest reprezentowany przez indywidualność stanowioną już przez wewnętrzność;
— trzeci poziom odnajdujemy w osobowości – tutaj osoba ukazuje wewnętrzność przez samoświadomość, wewnętrzność osoby wyraża się także poprzez wolność (Guardini 1939, s. 122–149).

Uznana jest zatem struktura wewnętrzna osoby, jej dynamika oraz wszystkie relacje. „Osoba" należy do samej siebie, przynależy sobie, nie może być posiadana przez innego, nie może być też reprezentowana, jak i zastąpiona przez innych. Jednocześnie nie może być zagrożona w swoim istnieniu jako osoba, jeśli sama nie odrzuci istnienia dającego jej podstawę, którą jest ona sama (Guardini 1939, s. 85).

Personalizm funkcjonuje na poziomie realizmu, na którym to fakty duchowe nie tylko się nie wykluczają, wręcz zakładają rzeczywistość osobową na wszystkich poziomach: od cielesnego i materialnego – do zmysłowego oraz od biologicznego aż do psychologicznego. Uznaje on również rzeczywistość środowiska, w którym to dokonuje się osobowa egzystencja. Ma ono także znaczenie dla rozwoju osoby (Guardini 1964, s. 71–78). Ponadto w ujęciach pedagogiki personalistycznej podkreśla się wychowanie przez środowisko (otoczenie) lub za jego pośrednictwem, które tylko wychowuje jeśli „przechodzi przez osobę" (Flores d'Arcais, s. 54–55). A to wychowanie to według J. Tarnowskiego (Tarnowski 1992, s. 120) są to sposoby i procesy, które istocie ludzkiej dają szansę odnaleźć się w swoim człowieczeństwie.

Trzeba także podkreślić, iż personalizm akcentuje również problem „dobra wspólnego". To „dobro" stanowi nową i wyższą wartość. Jednak pomimo tego, iż państwo nakłada na obywateli – w imię dobra wspólnego – określone obowiązki – to nigdy nie może „wymagać" od człowieka rezygnacji z przekonań, z zasad etycznych, aby działał wbrew sobie i sumieniu. Obowiązkiem człowieka jest bowiem współosiągać cele społeczne. Z kolei one powinny mu pomagać w osiąganiu jego osobistych celów. Personalizm uznaje zatem wartość „dobra wspólnego" za podstawę życia społecznego, ale także podkreśla, iż nie może ono naruszać dobra indywidualnego. Sensem życia społecznego jest bowiem wszechstronny rozwój osoby ludzkiej – bo to ona jest zawsze celem (Maritain 1947, s. 49–52).

„Personaliści" – seminaria i broszura

Grupa dyskusyjna – Personaliści powstała w 1950 r. Jej centralną postacią, która zainspirowała się personalizmem był Czesław Czapów. Urodzony w 1925 r.

w Grodnie, w inteligenckiej rodzinie (Kalinowski i in., 1996, s. 325) – m.in. jego ciotką była Wiktoria Czapów, znakomita pedagog, dyrektor Seminarium Pedagogicznego w Grodnie, a potem Liceum Pedagogicznego w Kielcach (1945–1951) (Jawłowska i in., 2000, s. 1–3). To właśnie pod jej kierunkiem C. Czapów przygotowywał się do matury, którą zdał w 1946r. W Kielcach pracował także Jego ojciec – Benedykt Czapów. Był on naczelnikiem Wydziału Drogowego w Urzędzie Wojewódzkim (Skuza 2020, s. 167–182).

Po zdaniu matury rozpoczął studia na kierunku Pedagogika w Uniwersytecie Warszawskim, podczas których to dołączył do grupy Pawiany. „Wprowadził mnie tam mój kolega Jan Rusiecki. »Pawiany« było to grono osób, które urządzały wspólne zabawy czy wieczory. […] Byłem zresztą tylko na kilku takich wspólnych zabawach. W r. 1948 szereg osób ukończyło studia i towarzyskie spotkania »Pawińskie« rozleciały się. Próbowałem podtrzymać »pawiańskie« tradycje tj. śpiew »pawiański«, dekorowanie ścian małpkami, zwyczaj wspólnych śpiewów, monologów i skeczów, urządzając u siebie w domu doroczne karnawałowe »spotkania towarzyskie«, gdzie zresztą zapraszałem różnych znajomych" (IPN BU 001043/3928, k. 16–17). „Pawiany" – był to nieformalny klub zrzeszający studentów starszych lat oraz asystentów Uniwersytetu Warszawskiego. Należeli do niego m.in. Władysław Słodkowski, Jan Strzelecki, Irena Gliwkówna, Halina Korciepińska, Dżanet Połtorzycka, Jerzy Kubin, Jerzy Dąmbski. Jerzy Krasnowolski podkreślił także związki „Pawianów" z osobą prof. Bogdana Suchodolskiego. Wynikały one z „klimatu ideowego" łączącego „prawicowy socjalizm" z katolicyzmem, a także z faktu, iż dwóch „pawianów" było asystentami prof. B. Suchodolskiego (IPN BU 001043/3928, k. 291). To właśnie poprzez spotkania w kręgu „Pawianów" C. Czapów nawiązał współpracę z „Kolumną Młodych" i „Tygodnikiem Warszawskim". Uczestniczył także w zebraniach tzw. Kręgu myśli organizowanego w ramach starszoharcerskiego kręgu „Kuźnica", często pojawiał w kręgu „Dziś i Jutro" gdzie udało mu się opublikować swoje teksty (IPN BU 001043/3928, k.16–17). Bardzo ważne dla C. Czapówa były regularne seminaria prowadzone przez prof. B. Suchodolskiego, który to pozostawał pod wpływem personalizmu. Także pod jego kierunkiem powstała praca magisterska C. Czapówa – „Nałkowski – pedagog walczący. Próba klasyfikacji poglądów pedagogicznych Wacława Nałkowskiego podjęta ze stanowiska materializmu historycznego" – obroniona 22 stycznia 1952 r. (Skuza 2020, s. 171).

W 1949 roku C. Czapów poznał Zygmunta Skórzyńskiego, który przyjechał z Krakowa do Warszawy „naładowany krakowskimi doświadczeniami, przeżyciami intelektualnymi związanymi z kilkuletnią działalnością tamtejszego Klubu Logofagów, czyli »pożeraczy słów«. Pierwszy okres naszych wspólnych przeżyć z Czesławem to był czas ostrej opozycji, w której razem braliśmy udział […] Mieszkałem wówczas – będąc młodym asystentem Instytutu Urbanistyki i Architektury – rok albo półtora roku (1950–1951) w mieszkaniu Czesława przy ulicy Glogera 6" (Skórzyński 2003, s. 64). Poznali się podczas bankietu zorganizowane-

go przez Bolesława Piaseckiego na Mokotowie. Podczas rozmowy okazało się, iż obaj interesują się problematyką poruszaną na łamach „Etapu", a przede wszystkim kierunkiem filozoficznym reprezentowany przez K. Mannheima, a co za tym idzie personalizmem katolickim. Po zamknięciu „Etapu" Z. Skórzyński, C. Czapów, A. Rażniewski, J. Dąmbski podjęli decyzję organizacji spotkań podczas których można by dyskutować nad personalizmem jako postawą dotyczącą wszystkich ludzi, niezależnie od wyznania (IPN BU 01224/5, k. 555–556). Z kolei A. Rażniewski wspominał, iż podczas rozmów towarzyskich powstała myśl organizowania spotkań dyskusyjnych na tematy dotyczące: filozofii chrześcijańskiej, zwłaszcza personalistycznej, problematyki, zwłaszcza metodologii nauk społecznych. Czesław Czapów zaproponował włączenie do tych dyskusji także: Jerzego Kubina, Stanisława Manturzewskiego oraz Jana Józefa Lipskiego (IPN BU 01224/5, k. 638).

Pierwsze seminarium odbyło się wiosną 1950 r. w mieszkaniu C. Czapówa. Uczestniczyli w nim m.in.: Jerzy Dąmbski, Andrzej Rażniewski, Aleksander Matejko, Stanisław Manturzewski, Tadeusz Mazowiecki, Janusz Makarczyk, Mikołaj Roztworowski[1]. Podczas kolejnych udało im się omówić następujące prace: „Podstawy i zasady polityki humanizmu socjalistycznego" (praca C. Czapówa), „Rola nauk społecznych we współczesnym świecie" (praca A. Matejki), fragmenty z pracy doktorskiej J. Kubina poświęconej zagadnieniom teoriopoznawczym oraz pracę o koncepcjach Leona Petrażyckiego, którą wygłosił A. Podgórecki (IPN BU 001043/3928, k. 18). Z zachowanych w IPN „Zeznań własnych" Z. Skórzyńskiego (IPN BU 01224/5, k.557) wynika także, iż przedstawiany był referat o roli nauki w gospodarce planowej, J. Kubin wspominał o metodzie materializmu historycznego, natomiast S. Manturzewski wygłosił referat dotyczący badań eksperymentalnych w naukach społecznych). Zatem owe seminaria dotyczyły humanistyki oraz nauk społecznych, co pozwalało im myśleć niezależnie i co zapewne chroniło ich przed dogmatyzmem stalinowskim i totalitarnym dyktatem w nauce, którą „uprawiali". Natomiast w pierwszym meldunku odnotowanym w sprawie „Personaliści" czytamy: „W dniu 11 VI 50 r. odbyło się zebranie u Czapowa, na którym Czapów wygłosił referat o personalizmie. Po referacie wywiązała się dyskusja, która wykazała, że należy kontynuować zebrania ludzi o różnych światopoglądach, którzy

[1] Informacje, które pozwalają na odtworzenie przebiegu oraz celu owych spotkań są zawarte w oświadczeniach poszczególnych uczestników, które zebrane zostały podczas prowadzonego śledztwa w 1953 r. przez Urząd Bezpieczeństwa. Niestety z zebranych dokumentów wynika, iż agentem UB w grupie Personalistów był J. Dąmbski – pseudonim „Popiel". To on systematycznie raportował, choć większość jego oryginalnych meldunków nie zachowała się. Teczka „Popiela" została bowiem zniszczona w 1965 r., a dotarcie do poszczególnych dokumentów stało się możliwe dzięki odpisom sporządzonym do „Arkuszy kronikarskich do dossier przestępców przeciwpaństwowych", które założono na C. Czapówa, J. Kubina, Z. Skórzyńskiego, A. Rażniewskiego. Od czerwca 1950 r. raporty „Popiela" trafiały do teczki „Personaliści", która założona została na podstawie otrzymywanych od niego meldunków i która szybko przybrała nazwę „operacji" pod kryptonimem „Wilki" – IPN BU 01224/5, k. 15–24. „Plan agenturalnego opracowania i przedsięwzięć operacyjnych w sprawie »Wilki« z 2 czerwca 1951 r. podpisany przez naczelnika Wydziału IV Departamentu V MBP kpt. Filipiaka".

mogą się jednak godzić co do pewnych spraw". Z kolejnej notatki dostarczonej od „Popiela" z dnia 21 lipca dowiadujemy się, iż w ciągu miesiąca odbyły się trzy zebrania podczas których J. Kubin wygłosił następujące referaty: „Planowanie i pozycja socjologii" oraz „Obiektywizm w nauce" (IPN BU 01224/5, k. 654). Referatu J. Kubina słuchali i potem o nim dyskutowali C. Czapów, A. Rażniewski, Z. Skórzyński, A. Matejko, A. Podgórecki, S. Manturzewski, J. Dąmbski. Natomiast A. Rażniewski wygłosił referat na temat realizmu w naukach społecznych, inspirując się ideami Kręgu Wiedeńskiego (IPN BU 01224/5, k.787). Z kolei z doniesień z dnia 13 listopada 1950r. dowiadujemy się, iż w nowym roku akademickim odbyły się już trzy zebrania. Uczestniczyli w nich C. Czapów, Z. Skórzyński, A. Matejko, J. Dąmbski, A. Rażniewski, J. Kubin, T. Mazowiecki, S. Manturzewski, Z. Kossakowska oraz Z. Marek. Ze złożonego raportu wynika, iż „zespół szuka formy dla legalnej działalności poprzez »Dziś i Jutro« lub kontakt ze Stommą, który ma przyjechać do Warszawy około 27 bm. Cele zespołu mają być naukoznawcze, z tym jednak wyraźnym nastawieniem, że chodzi o krytykę nauki współczesnej. W ramach zespołu rysuje się mniejsza grupa wyraźnie katolicka. […] która stawia sobie cele bardziej konkretne, jak oddziaływanie na młodzież i podsuwanie właściwej literatury. Grupa ta szuka kontaktu z Episkopatem przez osobę konkretnie wyznaczonego opiekuna grupy spośród księży. Spotkanie z Z. Markiem z Krakowa nie było przypadkowe. Reprezentuje on wybitnie konkretny kierunek katolicki i zdaje się być w Krakowie związany z Andrzejem Rozmarynowiczem" (IPN BU 01224/5, k. 184–185). Dodatkowo, z „Oświadczenia" napisanego przez C. Czapówa na skutek prowadzonego później śledztwa (w 1953 r.) wiemy, iż pod koniec 1950r. napisał on także pracę: „Podstawy i zasady socjalizmu humanistycznego", którą to omówił z J. Dąmbskim. Co ciekawe, z oświadczeń C. Czapówa wynika, że to J. Dąmbski „wskazał na grupę nieznanej mi na ogół młodzieży akademickiej /znałem jedynie A. Wiercińskiego/, która interesuje się zagadnieniami personalizmu. A. Wierciński, z którym ja zresztą bezpośrednio na te tematy nie rozmawiałem, miał mieć, jak mi to powiedział J. Dąmbski kilku inteligentnych znajomych w Gliwicach. Ja rozglądałem się w myśli po innych miastach, ale nic z tego nie wyszło, gdyż po prostu nie widziałem nikogo godnego uwagi. […] w gruncie rzeczy cała ta »praca« nie trwała chyba więcej niż trzy tygodnie 1950 r. i o ile wiem ograniczyła się do paru dyskusji kol. Wiercińskiego z jakimś jego kolegami na terenie Warszawy. Ja ze swej strony dałem na te dyskusje swoje zresztą luźnie opracowane notatki o personalizmie i omówione i uzupełnione wyciągi z artykułu prof. Chałasińskiego »Problemy demokracji« zamieszczonego swego czasu w »Odrodzeniu«" (IPN BU 001043/3928, k. 19). Co ciekawe, z tej relacji bezpośrednio wynika, że inicjatorem tworzenia grupy poza Warszawą jak i wśród studentów był J. Dąmbski – „Popiel". Z zebranej w IPN dokumentacji wynika także, że bardzo szybko – już w styczniu 1951r. oficer Wydziału IV Departamentu V Bronisław Kleina napisał „Postanowienie o wszczęciu agenturalnego opracowania" wobec członków grupy „Personaliści". Został ono zatwierdzone 31 stycznia 1951r.

Stwierdzono w nim m.in., że grupa założona przez C. Czapówa zamierza zaprosić na kolejne zebranie „kogoś" z „Dziś i Jutro", konkretnie Mazowieckiego Tadeusza, aby być krytym przez nich wobec władz". Jak wynika z cytowanego dokumentu postanowiono także nawiązać współpracę z Stanisławem Stommą, jednak rozmowy prowadzone przez C. Czapówa nie przyniosły rezultatu. Ponadto jak wynika z raportów „Popiela" uznano, iż istnieją grupy personalistyczne poza Warszawą – np. w Krakowie, którego aktywnymi członkami są M. Zbigniew, A. Rozmarynowicz, A. Podgórecki. Dostrzeżone zostały także związki z zespołem personalistycznym profesorów: B. Suchodolskiego, S. Ossowskiego, a także T. Kotarbińskiego. Podkreślono, iż grupa personalistyczna przygotowuje I część pracy w rękopisie, która po skompletowaniu całości zostałaby opracowana w formie książki, przepisana w kilku egzemplarzach i przekazana za granicę poprzez krewnych C. Czapówa, którzy jak wynika z raportu są na polskich placówkach dyplomatycznych zagranicą. W pracach tych analizuje się i atakuje pewne marksistowskie sformułowania naukowe, z równoczesnym naciskiem na sprawy narodowe i wrogości do ZSRR. Zespół nie ogranicza się zatem jedynie do pracy ideologicznej, ale podnosi zagadnienia pracy nielegalnej działalności na wypadek wojny. W konkluzji owego „Postanowienia" stwierdzono „biorąc pod uwagę wrogą robotę skierowaną przeciw Polsce Ludowej i naszej Partii, proszę o zatwierdzenie postanowienia o wszczęciu agenturalnego opracowania na" (IPN BU 01224/5, k. 4–9) … tutaj pojawia się lista 25 nazwisk wraz z krótkimi charakterystykami o co są podejrzewani. Pośród wymienionych pojawiają się oczywiście nazwiska: C. Czapów, A. Rażniewski, Z. Skórzyński, J. Dąmbski[2], J. Kubin, J. Matejko, M. Rostworowski, T. Mazowiecki, prof. S. Ossowski, Prof. B. Suchodolski, prof. T. Kotarbiński, Z. Kossakowska, S. Manturzewski, J. Konopka, A. Rozmarynowicz, A. Podgórecki, S. Stomma i inni. Podkreślenie związków profesorów z zespołem „Personaliści" pozwalało zapewne podejmować działania zmierzające do oskarżenia ich o wspieranie działalności antypaństwowej, a tym samym pozbawienie prawa do pracy na uniwersytetach.

Czesław Czapów bardzo poważnie zaangażował się działalność „Personalistów". Z relacji J. Kubina dowiadujemy się, iż jesienią 1950r. rozpoczął on przygotowywanie broszury, w której to podkreślał „szczególne znaczenie osoby ludzkiej. Człowiek jest rzeczą świętą, nie można go krzywdzić, to byłaby intencja pierwsza, a druga to, że człowiekowi z natury przysługują pewne prawa, prawo swobodnego myślenia i wypowiadania się, prawo swobodnego zrzeszania się. Takie określenie znaczenia osoby ludzkiej było wynikiem obawy, aby nie skrzywdzić człowieka w toku reform społecznych czy rewolucji dokonywanych właśnie w imię człowieczeństwa. […] Z pojęciem personalizmu wiązał Czapów Mannheimowskie pojęcie demokracji walczącej, pojęcie dyktatury w obronie demokracji przeciwko faszy-

…….

[2] Po analizach zebranych dokumentów wraz z historykami wyjaśnione zostało, iż praktyką UB było ukrywanie tożsamości agenta – w naszych przypadku J. Dąmbskiego – ps. „Popiel", także w przygotowywanych przez nich opracowaniach.

zmowi. Demokracja ta był w sposób zachodnioeuropejski rozumiana – wolność myśli, słowa, zrzeszania się. […] Katolik postępowy winien uczestniczyć w rewolucji w sposób krytyczny. Czapów w całej rozciągłości podpisywał się pod reformami, jakich w Polsce dokonano: nacjonalizacji przemysłu i likwidacji obszarnictwa, a także jakich dokonuje się w rolnictwie" (IPN BU 01224/5, k. 707–710). Z raportów „Popiela" dowiadujemy się, iż poszczególne fragmenty broszury C. Czapów konsultował z innymi członkami zespołu. Powstały dwa opracowania, które miały stanowić materiał przeznaczony do dyskusji wśród studentów: „Zasady i podstawy polityki socjalizmu personalistycznego", a także „Marksizm stalinowski jako teoretyczna podstawa socjalistycznego »uzdrowienia« świata". W 1951 r. powstała także broszura: „Socjalizm personalistyczny", która składała się z następujących części: „Socjalistyczny program polityczny, Elementy światopoglądowej więzi, Filozofia społeczna socjalizmu, Socjotechnika jako ideał, Socjaliści i socjalizm, Socjalistyczna koncepcja polityczna". 14 lutego 1951 r. odbyło się zebranie u J. Matejki, w którym uczestniczyli: C. Czapów, J. Kubin, S, Manturzewski, A. Rażniewski, Z. Skórzyński, J. Dąmbski. Skrytykowano wówczas pracę C. Czapówa, zarzucając jej „brak perspektywy historycznej, amatorstwo, brak oceny rzeczywistości oraz spekulatywność" (IPN BU 01224/5, k. 55–56). Niestety nie udało się odnaleźć kopii owego opracowania[3]. W raporcie „Popiela" możemy odczytać wyłącznie jego streszczenie rozmowy na ten temat z C. Czapówem, która miała miejsce 18 marca 1951 r.: „Jestem socjalistą i stoję na stanowisku katolickim, dlatego mogę mówić o socjalizmie w sensie humanistycznym i społecznym bez zajmowania stanowiska materialistycznego. W chwili obecnej do socjalistów są różne drogi… Można stać na stanowisku […] międzynarodówki, która ogłosiła […] deklarację w Kopenhadze i jest związana z Partią Pracy (COMISCO). Badają w tej chwili zagadnienie własności i rozwiązanie problemów produkcji na stanowisku innym niż upaństwowienie. Zdaniem Mannheima upaństwowienie przemysłu i etap przejściowy przewidywany przy budowie komunizmu przez Lenina jest błędem – w praktyce bowiem grupa ludzi dochodząca do władzy w państwie totalnym chce władzę utrzymać i klasa robotnicza jest w praktyce wyzyskiwana, nie ma żadnej poprawy bytowej. Taki błąd popełniono w ZSRR, który przechodzi okres imperializmu i totalizmu. Rozwiązania problemu produkcji trzeba szukać w spółdzielczości i w oparciu o Związki Zawodowe – w zakładach produkcyjnych Rady Zakładowe stawałyby się współwłaścicielem zakładu produkcyjnego. Kierowanie tymi procesami winno spoczywać w rękach socjotechników. W wypadku, gdyby stanowisko stawiania na COMISCO było najlepsze, trzeba przyjąć taką zasadę, ……..

[3] Przytoczone w artykule tytuły prac C. Czapówa nie zostały odnalezione przez autorkę tekstu w archiwach IPN, AAN, AUW. W tym miejscu warto jednak zwrócić uwagę na artykuły opublikowane przez C. Czapówa: w „Dziś i Jutro" z 1950 r. – *Ubodzy duchem* , a także: *Na szlaku zasadniczego sporu* w „Po Prostu. Tygodnik studenta i młodej inteligencji", 46, 1956. Są one swoistymi szkicami, w których prezentuje swą „personalistyczną" postawę wobec zagadnień społecznych, politycznych oraz kulturalnych.

że w razie konfliktu korzystniejsze dla nas jest zwycięstwo państw zachodnich. W naszych warunkach, w ramach COMISCO powstać musiałaby pewna frakcja w związku z odrębnością naszych warunków. Podstawą jest socjalistyczny humanizm i teoria Mannheima. Istnieje jeszcze druga droga Tita i innych, lecz oczywiście nie jest rozwiązaniem ostatecznym, ponieważ nie jest też dość humanistyczna. […] Najlepsze jest COMISCO – to stanowisko jest do naszej pracy […]. Wrogiem przede wszystkim jest kapitalizm i burżuazja oraz wszelki totalizm i faszyzm" (IPN BU 01224/5, k. 57–58). Oczywiście trudno powiedzieć na ile jest to rzetelna wypowiedź C. Czapówa, a na ile są to mocne przejaskrawienia autora raportu.

Warto zasygnalizować także zebranie, które odbyło się 25 maja 1951 r. w mieszkaniu C. Czapówa, a w którym uczestniczyli: S. Stomma i J. Turowicz. Dyskutowano wówczas o założeniach przedstawionych w pracy C. Czapówa o polityce personalistycznej. W spotkaniu tym uczestniczyli także: Z. Skórzyński, A. Matejko, J. J. Lipski, S. Manturzewski, A. Podgórecki. Dyskusja dotyczyła rozumienia pojęć socjalizmu oraz personalizmu. Pomimo krytycznych uwag ze strony S. Stommy, ocenił on pracę Czapówa „jako ciekawą i godną przedyskutowania, natomiast Turowicz wyraźnie powiedział o potrzebie wypracowania w Polsce własnej koncepcji".

Ta intensywna praca nad broszurą C. Czapówa przełożyła się na niemożność regularnej pracy w ramach seminarium. Niemniej 27 marca 1951 r. S. Manturzewski w mieszkaniu J. J. Lipskiego wygłosił referat pt.: „Eksperyment kulturowy w badaniu zachowań beztradycyjnych", nad którym oczywiście dyskutowali stali uczestnicy seminarium. Miesiąc później odbyło się kolejne seminarium, na którym to A. Podgórecki referował na temat metodologii Leona Petrażyckiego (IPN BU 01224/5, k. 72–73). Po tak zintensyfikowanych działaniach można zauważyć, iż w 1951r. aktywność grupy „Personaliści" szła dwutorowo. Utrzymano seminaria z nauk społecznych, a także prowadzone były dyskusje nad programem, który przygotował C. Czapów. Taki wniosek można wysunąć z dokumentów zebranych w czasie śledztwa w 1953r. Swoistym preludium do policyjnego uderzenia w członków grupy „Personaliści" był „Wniosek o częściową likwidację agenturalnego rozpracowania kryptonim „Wilki" z 29 sierpnia 1953 r. Zawarte w nim informacje w dużej mierze pokrywają się z tymi, które zebrano już w 1951 r. Niemniej to w tym dokumencie pojawia się zapis „zdjąć tajnie Czapowa" i jeśli się uda zwerbować go na agenta, po czym podjąć taką próbę wobec Z. Skórzyńskiego i A. Rażniewskiego (IPN BU 01224/5, k. 293–297). Czesław Czapów został zatrzymany 06 września 1953 r.[4] i umieszczony w Areszcie w Warszawie. Nie jest znana dokładna data opuszczenia przez niego więzienia – wiadomo jednak, iż był to koniec grudnia 1953 r. (IPN BU 00 1043/3928 3956/I k.41–43) w związku

[4] Nie odnaleziono dotychczas protokołów przesłuchań C. Czapówa, a jedynie złożone przez niego „Oświadczenie", do którego pojawiają się odwołania w prezentowanej pracy. Jest to okres w życiu C. Czapówa, który obecnie stanowi kolejny etap badań naukowych.

z tym, iż władze bezpieczeństwa nie podjęły decyzji o procesie. „Ale pewien efekt został jednak przez policję osiągnięty. Dokładna dokumentacja ubowska większości naszych spotkań, poczynań, wielu poufnych rozmów itp. spowodowała wśród nas – na okres dwuletni – ograniczenie częstości kontaktów i rozmów, swoiste zamknięcie się w sobie, w swych rodzinach, w gronach osób najbardziej zaufanych […] Wchodziliśmy w okres, w którym ówczesna władza starała się kontrolować każdy przejaw niezależnego życia społecznego. Kontrolować – to znaczyło nie dopuszczać albo faktycznie tym procesem sterować, łamiąc ludzi i zmuszając ich do służenia w podwójnej roli" (Skórzyński 2003, s. 66). I tak C. Czapów nieustannie nękany i szantażowany ze strony UB postanowił się bronić, pozorując własne samobójstwo (w nurtach rzeki), aby potem, zmieniając swą powierzchowność, a także wielokrotnie miejsce zamieszkania, ukrywać się aż do czasów odwilży. Gdy postanowił powrócić, „licząc, że Jego sprawa przyschła" (Jawłowska 2003, s. 63) rozpoczął pracę w PAX-ie, a w 1961 r. powrócił do pracy w Uniwersytecie Warszawskim na stanowisko starszego asystenta w Katedrze Pedagogiki Specjalnej (AUW, K. 13068, k. 3). „Mylił się jednak, sądząc, że przestano się Nim interesować. Był pilnowany i spętany do końca życia. Przypominano Mu o tym, gdy tylko działo się coś naruszającego »naturalny« porządek rzeczywistości PRL-u. Nie mógł robić tego, co było Jego prawdziwym powołaniem – uprawiać polityki rozumianej w duchu Hannah Arendt jako tworzenie ludzkiego świata" (Jawłowska 2003).

* * *

W kolejnych latach C. Czapów włączył się w działalność Klubu Krzywego Koła, który powstał wiosną 1955 r. z inicjatywy Ewy i Juliusza Garzteckich. Miejscem spotkań było ich mieszkanie mieszczące się na ul. Krzywe Koło w Warszawie (stąd nazwa klubu). Początkowo koncentrowano się na wygłaszaniu referatów, których tematów dotyczyły przede wszystkim zagadnień kultury. To właśnie w Klubie Krzywego Koła kontynuowana była działalność dawnych uczestników grupy personalistów w tym C. Czapówa, którzy skupili się w Sekcji Diagnostyki Społecznej (IPN 0204/1421, t.1, k. 354). Dodatkowo zaangażował się w pracę Polskiego Radia – początkowo w Biurze Listów – a następnie w utworzonym Ośrodku Badania Opinii Publicznej przy Polskim Radiu. Kierując nim, wykonano w czerwcu 1958 r. pierwszy ogólnopolski sondaż nt.: „Stosunek do nowej polityki mieszkaniowej"[5]. W obszarze działalności naukowej włączył się w badania zespołowe nad grupami chuligańskimi wraz ze S. Manturzewskim – organizowane w kierowanej przez prof. B. Suchodolskiego Katedrze Pedagogiki Ogólnej na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego, kontynuowane później od 1960 r. w Katedrze Pedagogiki Specjalnej UW. Ich podsumowaniem stała się książka ich autorstwa

[5] C. Czapów przygotował na podstawie tego sondażu artykuł: *Ludzie chcą mieszkać* opublikowany w „Przeglądzie Kulturalnym", 43, 1958.

„Niebezpieczne ulice. U źródeł chuligaństwa. Materiały i refleksje" opublikowana w 1960 r. Stała się ona jednocześnie inspiracją do kontynuowania badań i przygotowania rozprawy doktorskiej nt.: „Problemy chuligańskiej podkultury – teoretyczne podstawy resocjalizacji młodzieży ze środowiska chuligańskiego" (pod kierunkiem doc. dr S. Jedlewskiego[6]), która nie została jednak opublikowana (AUW, WPP-dr 104, knlb.).

Abstract: Czesław Czapów – a man of action – as the organizer of the opposition discussion club Personalists (1950–1953)

The present paper deals with the area of activity of Czesław Czapów which is associated with his co-creation of the opposition discussion club called Personalists. They were an unusually interesting group of people with roots in Warsaw student organizations and the Logofag Club. Their idea was an intellectual search related to the area of social sciences. Besides, they opposed to the Stalinist model, which was being imposed on the social sciences, as well as searched for a certain system of social values, which, while remaining left-wing, protected and defended human rights, and above all enabled the cooperation of believers and non-believers.
Key words: personalism, discussion club, Personalists.

Bibliografia

[1] Flores d'Arcais G., 1981, *Linee di una pedagogia della persona, Rassegna di Pedagogia*, „Pädagogische Umschau", 39, 1.
[2] Guardini R., 1939, *Welt und Person. Versuche zur christlichen Lehre vom Menschen*, Würzburg.
[3] Guardini R., 1964, *Scritti filosofici*, t. 2, Milano.
[4] Herbert Z., *Przesłanie Pana Cogito*, [w]: *Pan Cogito*, Wyd. Dolnośląskie, Wrocław 1988.
[5] Jawłowska A., 2003, *Sławek (wspomnienie o Czesławie Czapówie)*, [w]: *Czesław Czapów 1925–1980. Świadectwa trzech pokoleń*, (red.) W. Kaczyńska, Wyd. UW, Warszawa.
[6] Jawłowska A., Cygankiewicz-Cedro T., Sęp L. (red.), 2000, *Wiktoria Czapów: 1886–1975*, WSP, Kielce.
[7] Kalinowski M., Pełka J., 1996, *Zarys dziejów resocjalizacji nieletnich*, Wyd. APS, Warszawa.
[8] Kowalczyk S., 1997, *Personalistyczno-integralna koncepcja człowieka J. Maritaina*, „Pielęgniarstwo. Problemy Dydaktyczno-Medyczne", 6 (35).
[9] Manturzewski S., 2003, *Intelektualista na luzie (wspomnienia o moim Przyjacielu)*, [w]: *Czesław Czapów 1925–1980. Świadectwa trzech pokoleń*, (red.) W. Kaczyńska, Wyd. UW, Warszawa.
[10] Maritain J., 1935, *Freedom in the Modern World*, London.
[11] Maritain J., 1947, *La personne et le bien commune*, Paris.

[6] Obrona rozprawy doktorskiej odbyła się 29 czerwca 1965 r.

[12] Matejko A., 2003, *Człowiek dobrego czynu*, [w]: *Czesław Czapów 1925–1980. Świadectwa trzech pokoleń*, (red.) W. Kaczyńska, Wyd. UW, Warszawa.
[13] Mounier E., *Manifesto al servizio del personalismo comunitario*, Editrice Ecumenica, Bari.
[14] Mrówczyński T., 1964, *Personalizm Maritaina i współczesna myśl katolicka*, Książka i Wiedza, Warszawa.
[15] Nowak M., 2019, *Personalizm w myśli filozoficznej a personalizm pedagogiczny*, [w]: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, (red.) B. Śliwerski, Z. Kwieciński, PWN, Warszawa.
[16] Rozmarynowicz A., 1996, *Klub Logofagów. Wspomnienia*, Wyd. Znak, Kraków.
[17] Skórzyński Z., 1996, *Logofadzy i ciąg dalszy. Reduty polskiej inteligencji*, „Rzeczypospolita", nr 256, dodatek: „Plus Minus" 44, 16–18.
[18] Skórzyński Z., 2003, O *klubach opozycyjnej młodzieży i o popaździernikowych inicjatywach badawczych Czesława Czapówa*, [w]: *Czesław Czapów 1925–1980. Świadectwa trzech pokoleń*, (red.) W. Kaczyńska, Wyd. UW, Warszawa.
[19] Skuza A., 2020a, *Czesław Czapów – „w drodze" ku mistrzostwu*, „Polska Myśl Pedagogiczna", 6.
[20] Skuza A., 2020b, *Działalność Czesława Czapówa w oddziałach partyzanckich na Kielecczyźnie w czasie drugiej wojny światowej (1939–1945)*, „Biografistyka Pedagogiczna", 6.
[21] Wintrop N., 1983, *Liberal Democratic Theory and Its Critics*, Taylor&Francis.

Materiały źródłowe

[22] IPN BU 001043/3928, k. 15–21. „Oświadczenie" C. Czapówa z 07.09.1953 r.
[23] IPN BU 001043/3928, k. 291. „Pawiany" – maszynopis sygnowany inicjałem M. – używanym przez J. Krasnowolskiego.
[24] IPN BU 01224/5, „Zeznania własne" Zygmunta Skórzyńskiego (1953 r.)
[25] IPN BU 01224/5, „Zeznania własne" Andrzeja Rażniewskiego (1953 r.)
[26] IPN BU 01224/5, „Zeznania własne" Jerzy Kubin (1953 r.)
[27] IPN BU 01224/5, „Streszczenie materiałów dotyczące agenturalnego opracowania pod krypt. »Wilki«" z 19.04.1951 r.
[28] IPN BU 01224/5, „Uzupełnienie streszczenia materiałów dotyczące agenturalnego opracowania pod krypt. „Wilki" za okres od kwietnia 1951 r." – maszynopis z 01.11.1951 r.
[29] IPN BU 01224/5, „Wniosek o częściową likwidację agenturalnego rozpracowania kryptonim »Wilki«" z 29.08.1953 r.
[30] IPN BU 0204/1421, t. 1.
[31] AUW, K. 13068, Akta pracownicze. Czesław Czapów.
[32] AUW, WPP-dr 104, knlb, Akta przewodu doktorskiego, Czapów Czesław.

RESOCJALIZACJA POLSKA
POLISH JOURNAL OF SOCIAL REHABILITATION
24/2022
ISSN 2081-3767 | e-ISSN 2392-2656
R O Z P R A W Y
DOI 10.22432/pjsr.2022.24.06

Łukasz Albański*, Mirosław Kowalski**
* Pedagogical University of Cracow, Poland
lukasz.albanski@up.krakow.pl; ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5819-1557
** Uniwersytet Zielonogórski
m.kowalski@ipp.uz.zgora.pl; ORCID: 0000-0003-2960-8258

Does AI Come to Schools? Some Concerns about Teaching in Times of the COVID 19 Pandemic

Abstract: The article addresses the question of a possible technological change in teaching, triggered by the COVID 19 pandemic and the development of AI systems in education. On the one side, the pandemic lockdowns and remote education have stimulated reflections on different aspects of educational routine concerning rapid digital expansion into schools. On the other, sophisticated technologies are designated to intelligently support various types of learning. The article presents a brief overview of some ideas from the past, focusing on the automation of teaching. Then it shows how the pandemic situation will help to induce some changes. The socio-cultural perspective presented in the article provides interpretive frameworks for further research.
Key words: teaching, AI in education, COVID 19, technological change.

Introduction

Each technological change is a never linear, but contingent and contextual process (Selwyn 2016). It means that the ways in which technology is implemented across society are not fully predictable. As a result, the development of automated teaching

technologies will not be inevitable to be used in consistent ways with anticipated outcomes. Moreover, the integration of any technology into society is always stretched between necessity and choice. As such, it opens an area for a discussion concerning socio-cultural approaches. However, the contexts in which technology use is situated can be severely limited to individual behaviors, individual development and "best practice and what works." The predominance of these concerns leads to a largely restricted view of technology use in relation to its effectiveness and difference making. In addition to its strong influence, it has a certain advantage over socio-cultural approaches based on the uncertainty of the future prospects of technology use in such a profoundly social – and therefore human process as education, that is, instead of questions, it puts an emphasis on an optimistic desire to show how to make an immediate but far-reaching difference in education.

In the times of pandemic, remote education offers an opportunity for rapid digital expansion and a change from traditional methods of lecture into alternative ways of teaching concerning apps, software and educational platforms designated to carry out pedagogical tasks. The automation of digital teaching is set to be a particularly dynamic process under threat from the turmoil of another pandemic lockdowns. The pandemic time can help to legitimate any discourse of technological innovation and justify its claim for educational reforms. However, these are not straightforward technical issues. Therefore, the politics of digital automation is far beyond the focus on matters of design and efficiency. It engages the realms of values, judgements and beliefs.

Teaching machines

The belief that technology can facilitate teaching is deeply ingrained in the notion of automating instructions (Selwyn 2019). Although there is still a consensus among academics that human learning is a by far more complicated than the first behaviorists initially conceived, behaviorism has cast a long shadow on educational technology and teaching machines. It was B.F. Skinner who set the theoretical foundations in automated instruction. Skinner suggested a new way to explaining learning through the concepts of shaping and reinforcing behavior by instant feedback. In addition to his theoretical contribution to automating instructions, he designed a teaching machine in order to prove his ideas on education. The idea stood behind his invention was relied on the description of class education in which there was a set of stimuli and responses between the student and the teacher. In his own words, "teaching is a matter of arranging contingencies of reinforcement under which students learn" (Skinner 1969: 25).

Skinner's machine was a piece of equipment with moving parts that was designated to do a true/false question. The student received instant feedback for a respond and moved forward to the next task only if his answer was

correct. In theory, the student would control the level of learning and advance when the content was mastered. Skinner explained that learning could be accomplished, provided that the student went step by step in the right direction through the content, and each step required a regular feedback. In his view, the turning point was that every student needed to attain the same level of mastery, but he set his own speed of learning. Students with less ability could take their time without being publicly ezmbarrassed by their slower progress, whereas students with skills could move forward quickly and they were not being held back and bored by a slow pace of learning.

For Skinner, that programming would take the role of teacher by offering questions/answers in the manner a teacher might do. However, as he stated: "the machine itself, of course, does not teach. It simply brings the student in contact with the person who composed the material it presents" (Skinner 1958: 971). Skinner's approach to programming was linear, based on the idea of going from one thing to another in a single series of stages. In spite of its simplicity, the critical point was that Skinner's teaching machine introduced some key concepts in digital teaching and educational technology such as individual progress, adaptive behavior and instant feedback.

Game-based learning

Teaching machines were simply replaced by a more sophisticated machine – the personal computer. In that change, however, one premise was constant that technological breakthroughs would offer new insights into the process of teaching. The main idea of how to teach by using machines was taken over from Skinner's behaviorism to Piaget's constructivism. At the core of Piaget's theory of constructivism is the assumption that education starts with an understanding that children have a set of evolving principles based on direct experience related to their previous experiences (Piaget 1964). As a result, one of basic rules is that children need to discover for themselves the errors of their ways and make connections relied on their own experience rather than learning by being told directly. All new knowledge is self-constructed. In constructivism, the teacher's role is to define a problem that covers the content to be learned, provide an environment that will help solving the problem through exploration, and give support for the student's exploration of that environment.

The computer program creates environment that is limited to some specific problem in which students will construct their own solutions. This idea is deeply in rooted in game-based learning, especially since digital games were an entrenched part of childhood (Zagal 2010). Piaget (1952) believed that children were distinct beings with age-related and fundamentally different views of their environment from adults. At the foundation of game-based learning approach lies a similar idea

about how children view their world that they inhabit. The impact and potential of games is brought into an interest in using game dynamics to support learning.

The educational game environment is constructed around principles found in Skinner's teaching machine such as individual progress, constant feedback and mastery learning based on a step by step method. In addition to these attributes, it is flavored with Piaget's views on child education, where specific objectives are defined and students must navigate through it on their own. Moreover, the modern educational game environment creates social groups out of their players. Group networking with its ability to get people connected has ignited a remarkable turn in digital teaching.

E-learning

E-learning has its roots in the correspondence schools (Ferster 2014: 124). The use of Internet to deliver digital contents to students transforms traditional instruction in different contexts. The digital context is fully searchable, making easier for the student to go back and review previous sections any time as required. Moreover, the instructions are often customized into individual preferences and fit the learner's goals. Furthermore, most of e-learning tools provide a didactic, instruction-driven experience aimed at producing the face-to-face classroom experience.

The flexibility of e-learning gives an opportunity for a wider participation, because it is not obligatory for students and the teacher to be in the same location. There is also a variety in its synchronicity. A synchronous course presents the class at a particular time and it provides a communication platform to interact with one another during the class. An asynchronous course allows students to browse for the instructional content at any time that is convenient, but because of the lack of a common time space, the modes of communication are limited to email, chat, or online forums.

One of the important limitations of e-learning is the teaching instruction and the cost of delivering it, because the teacher's time is circumscribed. Each time the class is taught, the teacher must be present to teach it. Best solution for effective e-learning lies in combination of student driven with asynchronous learning, but also adds the assistance of the teacher (Ferster 2014: 125). Therefore, the recent surge in investments in educational technology drives the development of digital teaching based on the AI that will eventually replace the necessity of the assistance of the teacher in person.

The AI

The AI work is associated with adding intelligent features to computerized technology. One crucial aspect of this work is based on the concept of machine

learning. In the process of machine learning algorithms are trained to incorporate large amounts of data in order to learn how to make decisions and perform tasks. The most recent add to machine learning is so-called deep learning. Deep learning introduces the application of machine learning to artificial neural networks. They are designated on the complex structure of biological brains. Thus, a deep learning system is able to train itself to refine the accuracy of algorithms until they are capable of reaching accurate conclusions. The capacity for autonomous learning based on neural networks will offer a key to building a machine with human-like intellect and skills.

Despite its development, the AI system is still heavily relied on the logics it programmed with and the data set it is trained on. The AI is strongly connected to the power of classification that disclose the forms which society will assume. Therefore, it has become an area of computer science associated with social consequences. Although this shortcoming is recognized, there is a hope that any short-term limitation will be overcome in the light of the potential for long-term transformations as the process of evolving proceeds (Fernster 2014).

One possible view on the educational implications of the AI is an intelligent tutoring system. It is interesting that some intelligent tutoring systems are equipped with digital assistants which allow learners to role-play with them in order to receive instructions. Digital assistants are designated to look and behave like real people and their work is extended from displaying information, testing and explaining to motivating and reassuring learners.

The intelligent system is designated to respond to a domain of what the learner should be doing during the task. In process, the learner's actual performance is compared with an expert model and the system analyses where the learner's actions are deviated. On the basis of comparisons, the system is able to provide a feedback in order to guide the learner step by step to solution. The most significant rule of the intelligent system is to help students learn by doing rather than through instruction. Such an engaging form of tutoring is by all means adapted to vocational education and training.

When considering teaching in terms of personal/intellectual transformative potentials, it is pedagogically crucial to distinguish education from training. Education is more general and aims at cultured and civic-minded citizenry, whereas training is reduced to specialization and the acquisition of a narrow range of skills and information connected with a specific task, challenge, or problem. Training is instrumentally geared to meeting definable goals and the intelligent system is truly dedicated to acquisition of technical knowledge and the details that are specific to a given field.

This truth about the design of contemporary tutoring systems is often veiled by claims regarding the AI associated with expert knowledge and one-and-one tutoring (Fernster 2014, 159–161). It is also limited to a technicality concerning a question of how to support artificially intelligent tutors capable of authentic

communication. The recent developments are based on so-called empathy technologies which are sensitive to biometric techniques of mood detection such as eye-tracking or facial recognition. At the same time, the AI avatars are developed to display their own emotions in order to behave naturally and believably. In addition to emotional development, they will be able to provide differently nuanced mentoring approaches after finished with the scan of a type of the potential learner. Even now, some systems give an opportunity of multiple agents to work with a single learner. Nevertheless, it cannot be forgotten that each intelligent system, even the most complex system is essentially created around closed forms of repetitive training. Regardless of open-ended and socially rich learning claims, intelligent systems are most successfully found in dealing with rational and repetitive lines. They focus on triggering the correct outcomes in education.

The art of teaching

The significance of education in every society provokes a discussion on the art of teaching. The model of teaching which is found in the AI system is strongly based on some romanticized vision of teaching vaguely referring to the Socratic method where the teacher uses dialogic questioning of alternative viewpoints in order to lead the student to discover and get understandings. However, the practicalities of modern teaching are by far more complex, because they involve detailed planning, organization and management of work. Not to mention, other functions that teachers are responsible for, such as disciplinary and bureaucracy. On the contrary, one claim for the AI is that it will not be preoccupied by the production of evidence of teaching, but it will focus on teaching (Selwyn 2019, 3–4).

It leads to the core of a question of what "good" teaching is. In many cases, the preferable model of teaching concerning the AI is the ideal of individual instruction which is traditionally rooted in educationally oriented technological innovations. It resonates with some social changes in society towards the individualization of social life. Collective and institutionalized learning is often harshly criticized for being a poor substitute for individualized forms of learning. In the view, the idea that students should learn the same thing at the same time is seen so socially backward as an artifact from the way classroom have to be organized by age. Individual instruction under the guise of one-to-one tutoring is presented as the apex of classical teaching, which is the reference to the retro-utopian vision of the Athenian philosopher teaching, yet flavored with digital technology (Clark 2020).

Nonetheless, teaching is never a simple process of transferring knowledge and skills to students. Teaching involves supporting the development of a student's intellect for sure, but most importantly it cultivates the development of heart and soul. At the core of teaching, the development of character is as important as the

acquisition of knowledge. It means that some dimensions of teaching are beyond a formal logic of calculability, as a result of cultural and social contextualization. Any AI system, even the most sophisticated one, is completely dependent on the data. Any gaps and omissions are vitally important in terms of education. Even the best models of teaching contain grey areas. Moreover, there are many social and cultural factors integral to understanding what happens in education they may be not really measured and quantified. Some of them just need human compassion and wisdom.

Pandemics as a possible game-changer

With the outbreak of the coronavirus disease 2019 pandemic, as governments implemented virus mitigation strategies (lockdowns), many students are required to shift to remote education. Collectively, it abruptly reconfigured boundaries between education and technology. More precisely, widespread stay-at-home requirements restricted the elements of education to its remote forms based on some digital developments. These rapid transformations create an opportunity to develop knowledge about remote education on a large scale, its potentials for a change in education, as well as its repercussions. Some observations will provide the basic rationales for the widespread implementation of AI system in education.

Economies of scale and corporate desires to reform education

Support for AI-driven education comes together with a wider belief that schools and universities will benefit from technological innovation. The purpose of technology is to increase the efficiency of tasks that people perform. It encourages the corporate claims for reforms of "outdated and inefficient" educational systems (Clark 2020). The digital teaching is seen as a necessary reboot educational systems to scale education's efficiency.

Issues of scale affect the delivery of instruction and its creation. It is true that AI systems and applications deal with massive amounts of data to make connections and detect patterns that would not be identified. They need a quality content of information to feed them and economies of scale to improve their performances. So far, online storage costs are low and there is a growing wealth of digital resources available, because its size is no longer an issue. The access to information is almost unlimited and the systems that can deliver content such scale are exist. However, it is claimed that some efforts in implementing the AI systems in education are hampered from a lack of quality of information, or a determination to succeed in changing a mindset of contemporary educational agents (Bates et al. 2020).

However, the drifts of education towards the competency–enhancing potential of vocational type programs will give a hand in opening a back door for intelligent tutoring systems. Educational technology is particularly well-suited in offering a training mode, since training is a narrow, particular and instrumentally geared to meeting definable goals. Moreover, disciplines that train students to undertake tasks associated with the positivist concentration on precision and quantification as a superior approach to knowledge have already suited for a close cooperation with various AI applications (Popenici, Kerr 2017). Furthermore, popular views and understandings elevate hard or physical science to the top of an intellectual level far superior to humanities and social sciences. The application of new technology to teaching in hard science could be widely perceived as another natural step in proving its advancement and superiority.

Especially, in the times of pandemic, when traditional education systems suffer from lockdowns and uncertainty, educational technologies are praised for their efficiency. The pace of change in educational technology is rising exceptionally because of the Internet and digital devices users. It is entwined with a general shift in neoliberal societies toward the increased role of the private sector, increased individualism and a focus on data-driven efficiencies and accountabilities (Williamson, Eynon 2020). Increasingly, the public calls for relevance and efficiency in education, particularly in times of severe economic downturn. AI technologies will deal with the ways in which contemporary educational institutions are politically managed by the use of numeric measurement and accountability.

Political desires to reform education

In media, the public is repeatedly informed about a crisis in education. An essential part of a crisis in education narrative is a crisis of teaching with its burnt-out figures of teachers, those who want to leave the profession forever and the decline in numbers of potential recruiters. Moreover, there is a growing concern about the costs of education associated with educational labor and infrastructure. In difficult times, it might be expected that the public would call for rationalization and accountability of education, which usually reflect the views those who favor vocational-oriented education and the production of quantitative-tested knowledge. The public is not really attuned to what goes on education and therefore, people are understandably likely to be interested in practical outcomes of education and in curricula that promise cutting down on spending their tax money. In conclusion, alternative sources of teaching might be introduced as an effective means of dealing with a lack of teachers, and at the same time, as an effective means of spending public money on more practical and results-oriented pursuits in education (Feenberg 2003: 100).

Another political factor that might play a role in heading for AI applications in education is an intersection between education and ideology. Although teaching, after John Dewey, can be seen as cultivating the 'habit' of learning that is necessary for someone to thrive as a member of a democratic community, there are serious concerns in the public about the engagement of education in so-called cultural wars. The pandemic situation has been instrumentally used for politicians to achieve their particular goals and polarize the public opinion on social issues along different social and cultural lines (Jungkunz 2021). Education is an ideological battleground, because the politics of education are in fact conflictual, rather than harmonious, including their connections to economic and cultural systems, political ideologies and personal worldviews. On the contrary to this, many people want to believe that education can offer an apolitical haven, in otherwise a turmoil world of politics. In reference to their beliefs, alternative sources of teaching might be promoted as non-partisan and not polluted by personal value judgements tools in education (Selwyn et al. 2020). Such a position resonates well with governments, which are given a method of managing educational agenda in accordance with their political convictions. Moreover, even the AI driven systems based on certain algorithms are recognized as an effective means of controlling information, some people might support them anyway, because they see educational technology as a firewall in education that can stop the flow of ideological contents that are not approved by themselves.

Conclusion

The pandemic intersects with general concern over the impact of AI on education, work and social life. Massive changes caused by the pandemic have been created shifts in exposure of the role of technology in relation to the demise of traditionally defined education and work. It is widely expected that technology will enable new possibilities people have not predicted yet. In process, the importance of education-technology integration is seen as a digitally driven and progressive step towards a future turn in education.

It must be recognized, however, that there is an idea that lies at the core of the AI educational applications that the nature of teaching should be revolutionized by technological innovations. The pandemic could expose such claims for an urgent change in the education system, because of the use of dramatic language that proclaims a profound difference in the world and pronounces generational differences in relation to the remote forms of education and work. In addition, the pandemic experiences evoke strongly bounded divides between the past of education and its future, also in terms of a normative change towards the creation of new norms concerning models of teaching.

In the meantime, however, according to contemporary experiences of teaching and digital technology during pandemic times, it is more likely than other scenario that teachers find themselves adjusting what they do in order to fit in the limitations of the digital machines they are working with. It clearly shows why teaching should remain an essentially human process.

References

[1] Bates, T., Cobo, C., Mariño, O., Wheeler, S., 2020, *Can Artificial Intelligence Transform Higher Education?* "International Journal of Educational Technology in Higher Education", 42 (17), https://doi.org/10.1186/s41239-020-00218-x.

[2] Clark, D., 2020, *Artificial Intelligence for Learning: How to Use AI to Support Employee Development*, Kogan Page Limited, New York.

[3] Feenberg, A., 2003, *Modernity Theory and Technology Studies: Reflections on Bridging the Gap* [in:] *Modernity and Technology*, (eds.) T.J. Misa, P. Brey, A. Feenberg, MIT Press, Boston, pp. 73–104.

[4] Ferster, B., 2014, *Teaching Machines. Learning from the Intersection of Education and Technology*, Johns Hopkins University Press, Baltimore.

[5] Jungkunz, S., 2021, *Political Polarization During the COVID-19 Pandemic*, "Frontiers in Political Science", 3, https://doi.org/10.3389/fpos.2021.622512.

[6] Piaget, J., 1952, *The Origins of Intelligence in Children*, WW Norton & Co, New York.

[7] Piaget, J., 1964, *Part I: Cognitive Development in Children: Development and Learning*. "Journal of Research in Teaching Science" 2, pp. 176–186.

[8] Popenici, S. A. D., Kerr, S., 2017, *Exploring the Impact of Artificial Intelligence on Teaching and Learning in Higher Education*, "Research and Practice in Technology Enhanced Learning", 22 (12), https://doi.org/10.1186/s41039-017-0062-8.

[9] Selwyn, N., 2016, *Is Technology Good for Education?* Polity Press, Cambridge.

[10] Selwyn, N., 2019, *Should Robots Replace Teachers?* Polity Press, Cambridge.

[11] Selwyn, N., Pangrazio, L., Nemorin S., Perrotta C., 2020, *What Might the School of 2030 Be Like? An Exercise in Social Science Fiction*, "Learning, Media and Technology", 45 (1), pp. 90–106, DOI: 10.1080/17439884.2020.1694944.

[12] Skinner, B. F., 1958, *Teaching Machines*, "Science", 3330 (128), pp. 969–977.

[13] Skinner, B. F., 1969, *The Contingences of Reinforcement. A Theoretical Analysis*, Appleton Century Crofts, New York.

[14] Williamson, B., Eynon R., 2020, *Historical Threads, Missing Links, and Future Directions in AI in Education*, "Learning, Media and Technology", 45 (3), pp. 223–235, DOI: 10.1080/17439884.2020.1798995.

[15] Zagal, J. P., 2010, *Ludoliteracy: Defining, Understanding and Supporting Games Education*, Carnegie Mellon University ETC Press, Pittsburgh.

RESOCJALIZACJA POLSKA
POLISH JOURNAL OF SOCIAL REHABILITATION
24/2022
ISSN 2081-3767 | e-ISSN 2392-2656
R O Z P R A W Y
DOI 10.22432/pjsr.2022.24.07

Mariusz Dobijański*, Arkadiusz Kamiński**
* Uniwersytet w Białymstoku
m.dobijanski@uwb.edu.pl; ORCID: 0000-0002-4825-796X
** Uniwersytet Wrocławski
arkadiusz.kamiński@uwr.edu.pl; ORCID: 0000-0003-0042-5968

Działania Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Pracowników Resocjalizacji na rzecz resocjalizacji nieletnich w Polsce

Abstract: W artykule zaprezentowana została działalność Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Pracowników Resocjalizacji, które jako organizacja pozarządowa przez okres dwudziestu ośmiu lat działalności wykazała się szeroką aktywnością na rzecz środowiska pracowników resocjalizacji, ale również na rzecz młodzieży niedostosowanej społecznie umieszczonej w instytucjach wychowawczych. Aktywne wspieranie oraz inicjowanie zmian i przeobrażeń organizacyjnych, legislacyjnych oraz systemowych stało się osią prac Stowarzyszenia, które z biegiem lat poszerzyło się o działania szkoleniowe, organizację konferencji naukowych, wymian międzynarodowych, aż po prowadzenie programów i projektów profilaktycznych, wychowawczych i terapeutycznych na rzecz młodzieży zagrożonej niedostosowaniem społecznym i niedostosowanej społecznie, na którą organizacja pozyskiwała środki finansowe lub bezpośrednio je sponsorowała, kończąc na prowadzeniu działalności naukowej i popularyzatorskiej. Opracowanie wskazuje na bezpośredni wpływ Stowarzyszenia na rzecz resocjalizacji nieletnich w Polsce.
Słowa kluczowe: młodzieżowe ośrodki wychowawcze, nieletni, stowarzyszenie pracowników resocjalizacji, resocjalizacja.

Wprowadzenie

Współcześnie funkcjonujące społeczeństwo oprócz dobrze rozwiniętych struktur państwowych potrzebuje sprawnie działających instytucji pozarządowych, które powinny nie tylko wzmacniać różne dziedziny życia społecznego, ale w wielu wypadkach winny być pomysłodawcą i realizatorem nowych trendów i rozwiązań. Do jednego z obszarów życia społecznego zalicza się działania na rzecz wychowania i opieki nad młodzieżą, których efektem jest prawidłowy rozwój psychospołeczny jednostki. Skutkiem zaburzeń procesu socjalizacji staje się problem niedostosowania społecznego, którego genezy należy szukać w czynnikach biopsychicznych i socjokulturowych (Urban, 2000). Oddziaływania wobec tych osób wymagają zaangażowania wielu instytucji oraz specjalistów z dziedziny pedagogiki, prawa, socjologii czy psychologii i prowadzenia ich na płaszczyznach wychowania, opieki i terapii. Istotne znaczenie dla efektywności resocjalizacji ma sfera organizacyjna i strukturalna stanowiąca podstawę logistyczną tego procesu. Wszelkie te działania powinny być prowadzone w oparciu o współpracę instytucji państwowych oraz organizacji pozarządowych.

Ogólnopolskie Stowarzyszenie Pracowników Resocjalizacji jako instytucja pozarządowa

Znaczącą rolę różnorodnych stowarzyszeń i organizacji społecznych podkreślał już w 1974 roku profesor Aleksander Kamiński (1974). Ich intensywny rozwój nastąpił w Polsce w czasie transformacji społeczno-gospodarczej po 1989 roku, która wyzwoliła ogromną energię społeczną, poczucie solidarności i chęć niesienia pomocy osobom najbardziej dotkniętym skutkami tych przemian. Przeświadczenie o skuteczności wspólnotowego działania skłoniło wielu społeczników do tworzenia struktur, których zadaniem było wspieranie instytucji wychowawczych, edukacyjnych czy profilaktycznych w sferze organizacyjnej i realizacyjnej. Zrzeszanie się z innymi ma bowiem zasadnicze znaczenie dla efektywności działania na rzecz dobrego życia człowieka. Praca w organizacji wzmacnia poczucie zaangażowania i skuteczności oraz zapewnia mechanizm do rozwijania wrażliwości społecznej, zachęca do współpracy i wzmacnia indywidualne inicjatywy w rozwiązywaniu problemów. Pomaga też w zaspakajaniu potrzeb i aspiracji zarówno członków organizacji jak i odbiorców ich działania.

Organizacje pozarządowe (NGO) można zdefiniować jako specyficzne formy samoorganizacji społecznej, zorganizowane struktury integrujące grupy obywateli, których cechuje wspólna dojrzała tożsamość społeczna, określony stopień zaangażowania, prywatny charakter inicjatywy, dobrowolność uczestnictwa, niezależność

oraz niekomercyjność, a także znaczny udział wolontariatu. NGO pełnią istotną rolę w kształtowaniu postaw ludzkich, zarówno osób uczestniczących, jak i mających z nimi jakikolwiek kontakt (Radziewicz-Winnicki 2008). Mogą mieć one charakter lokalny oraz ponadlokalny. Jedną z funkcji, która ma szczególne znaczenie zdaniem badaczy jest funkcja opiekuńczo-wychowawcza i integracyjna (Pilch 1995).

Do omawianych organizacji należy Ogólnopolskie Stowarzyszenie Pracowników Resocjalizacji (OSPR). Powstało w październiku 1993 roku w Łękawie koło Bełchatowa z inicjatywy pracowników młodzieżowych ośrodków wychowawczych z terenu całego kraju, którzy pragnęli skonsolidowania wysiłków wzajemnej współpracy na poziomie organizacji pozarządowej. Dało to im podstawy organizacyjne i prawne do prowadzenia działalności na rzecz kadry pracującej w placówkach resocjalizacyjnych oraz młodzieży niedostosowanej społecznie umieszczonej w tych instytucjach. Działalność Stowarzyszenia opierała się głównie na aktywności ponad 20 kół terenowych rozsianych na mapie całego kraju, których członkowie rekrutowani byli przede wszystkim spośród pracowników ośrodków wychowawczych, choć w stowarzyszeniu zrzeszeni byli również funkcjonariusze policji, pracownicy sądów oraz innych placówek, w tym pogotowi opiekuńczych. Zgodnie z przyjętym Statutem OSPR kierowane było i jest poprzez Zarząd Główny z Prezesem, a funkcje kontrolną w stowarzyszeniu spełnia Rada Nadzorcza. Pierwszym Prezesem OSPR została dr hab. Irena Motow pełniąca wówczas funkcję dyrektora Młodzieżowego Ośrodka Wychowawczego w Łękawie, gdzie mieściła się pierwsza siedziba Stowarzyszenia. Następnie w latach 1996–1999 siedzibą Stowarzyszenia stał się Młodzieżowy Ośrodek Wychowawczy w Radzionkowie, a kolejnym Prezesem został dr Tadeusz Wolan. Po kolejnych zmianach, przez trzy kadencje (1999–2008) Stowarzyszeniem kierował dr Arkadiusz Kamiński z Młodzieżowego Ośrodka Wychowawczego w Herbach, który stał się siedzibą organizacji. Następne 12 lat (2008–2020) Stowarzyszenie funkcjonowało w Młodzieżowym Ośrodku Wychowawczym w Kuźni Raciborskiej, a jego Prezesem został Julian Zieliński. Od 2020 roku siedzibą Stowarzyszenia jest Młodzieżowy Ośrodek Wychowawczy w Jaworku, a kieruje nim dr Mariusz Dobijański (Biuletyn OSPR, 2013; Wnioski ze Zjazdu OSPR, 2020).

Zgodnie ze Statutem Stowarzyszenia do najważniejszych celów tej organizacji można zaliczyć:

— umocnienie i zjednoczenie środowiska pracowników resocjalizacji oraz reprezentowanie ich interesów zawodowych,
— szerzenie i wspieranie nowych metod i form pracy resocjalizacyjnej,
— pomoc w zapewnieniu właściwych warunków ekonomiczno-bytowych wychowankom objętych procesem resocjalizacji,
— aktywne uczestnictwo w całościowej działalności resocjalizacyjnej na terenie kraju (Stowarzyszenie ma kierować swoją pomoc do każdej jednostki objętej procesem resocjalizacji, bez względu na jej orientację religijną, polityczną, pochodzenie narodowe, uznany system wartości i przekonań, koncentrując się na wypełnianiu funkcji opiekuńczo-wychowawczej i integracyjnej),

— modyfikacje rozwiązań prawnych poprawiających funkcjonowanie instytucji resocjalizacyjnych, zwłaszcza młodzieżowych ośrodków wychowawczych,
— konsolidowanie środowiska pracowników resocjalizacji oraz ich aktywizacja w procesie przystosowania ośrodków wychowawczych do nowych form i metod pracy,
— współpracę z uczelniami, instytucjami i organizacjami naukowymi poprzez organizowanie narad, seminariów oraz konferencji naukowych,
— aktywną współpracę z organami przedstawicielskimi, administracją państwową oraz związkami zawodowymi we wszelkich sprawach wynikających z celów Stowarzyszenia,
— organizowanie i prowadzenie działań edukacyjnych i integracyjnych dla osób zagrożonych wykluczeniem społecznym w tym młodzieży z niepełnosprawnościami,
— organizowanie aktywnych form przeciwdziałania uzależnieniom wśród dzieci i młodzieży,
— kształtowanie postaw etycznych wśród pracowników resocjalizacji,
— zajmowanie stanowisk wobec władz państwowych, organizacji zawodowych itp., w sprawach dotyczących szeroko pojętej resocjalizacji,
— powoływanie do życia lub współpracę w prowadzeniu ośrodków specjalistycznych, szkół i placówek opiekuńczo-resocjalizacyjnych dla dzieci i młodzieży niedostosowanej społecznie i marginalizowanej (Statut OSPR 2020).

OSPR jako organizacja pozarządowa prowadzi pełną dokumentację kadrową, finansową oraz merytoryczną wynikającą ze Statutu, a jej działalność podlega kontroli państwowej – głównie finansowej i sądowej. Władze Stowarzyszenia wybierane są raz na 3 lata w czasie Walnych Zjazdów Delegatów Stowarzyszenia, które wyznaczają kierunki jego działań. Według materiałów wewnętrznych organizacji dotychczasowo odbyło się ich 12 i stanowiły one najważniejszy organ, który wyznaczał kierunki jej funkcjonowania na najbliższy okres działalności.

Działalność Stowarzyszenia

Prawie trzydziestoletni okres działalności Stowarzyszenia obfitował w różnorodne formy aktywności zarówno w obszarze organizacyjnym, jak również w szkoleniowym, organizacji konferencji naukowych, prowadzenia działalności naukowej i wydawniczej, współpracy międzynarodowej oraz tworzenia i realizacji programów dla młodzieży niedostosowanej społecznie. Działalność miała silny i bezpośredni wpływ na zmiany i przeobrażenia w polskim systemie resocjalizacji nieletnich i przyczyniła się do wprowadzenia konkretnych rozwiązań legislacyjnych, organizacyjnych oraz promowania nowatorskich form i metod pracy resocjalizacyjnej.

Naczelnym organem Stowarzyszenia pozostał Walny Zjazd Delegatów OSPR, w czasie którego wielokrotnie dochodziło do ogólnopolskich dyskusji z udziałem

delegatów oraz zapraszanych gości z władz centralnych, innych organizacji pozarządowych, przedstawicieli świata nauki, gości zagranicznych. Omawiane były tematy kierunków reform w polskim systemie resocjalizacji nieletnich, zmian legislacyjnych i organizacyjnych, preferowanych metod i form pracy itp. (materiały ze Zjazdów OSPR). Wszystkie Zjazdy kończyły się wypracowaniem wniosków, które odpowiednio sformułowane były materiałem służącym do prac Zarządu Głównego na kolejną kadencję, ale były one również kierowane do władz państwowych oraz innych instytucji uczestniczących w pracy z młodzieżą niedostosowana społecznie.

Z analizy zgromadzonego materiału dostępnego w siedzibie OSPR wynika, że od samego początku stowarzyszenie podejmowało inicjatywy mające wpływ na kształtowanie się i rozwój polskiego systemu resocjalizacji nieletnich. W czasie II Zjazdu w 1994 roku delegaci podkreślali konieczność uregulowania spraw związanych z konwojowaniem nieletnich przebywających w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych, należytej opieki medycznej oraz odpłatności za pobyt wychowanków. Zwrócono uwagę na nie podjęcie działań przez władze oświatowe związanych z realizacją zaproponowanego w 1991 roku przez dr Marka Konopczyńskiego w czasie spotkania przedstawicieli placówek wychowawczych w Renicach projektu dotyczącego powołania pełnomocników Ministra Edukacji Narodowej ds. resocjalizacji.

W trakcie III Zjazdu OSPR w Debrznie w 1996 roku wypracowano i przyjęto *Koncepcję przemian w systemie wychowania resocjalizacyjnego*, która w wyniku przemian społecznych w Polsce ewaluowała przez kolejne lata stając się w ówczesnym czasie ważnym materiałem do dyskusji w środowisku praktyków i teoretyków pedagogiki resocjalizacyjnej. Głównymi założeniami *Koncepcji* było powiązanie systemu wychowania resocjalizacyjnego z terenowymi strukturami samorządowymi oraz modyfikacja systemu prawnego. Celem złożonych propozycji miało być zwiększenie efektywności pracy wychowawczo-resocjalizacyjnej i powiązanie jej z ekonomicznym wsparciem najlepiej funkcjonujących młodzieżowych ośrodków wychowawczych. Te rewolucyjne jak na tamte czasy (a może i obecne – zdaniem autorów artykułu) rozwiązania nie tylko odbiły się głębokim echem w środowisku pracowników resocjalizacji, ale wpłynęły na późniejsze rozwiązania organizacyjno-prawne. To w efekcie prowadzonych dyskusji nastąpiło przekazanie ośrodków wychowawczych w gestię starostw powiatowych.

Kolejnymi kluczowymi kwestiami dla funkcjonowania ośrodków wychowawczych zajęto się podczas V Zjazdu Stowarzyszenia w 1999 roku, który odbył się w Sandomierzu. Członkowie OSPR wyrazili swoje zaniepokojenie stopniem finansowania ośrodków, które realnie prowadziło do obniżenia efektywności świadczonych usług w placówkach – pojawiły się problemy z jakością wyżywienia, zabezpieczeniem pomocy medycznej, zakupami odzieży i obuwia dla podopiecznych. Głęboki niepokój budził niedobór środków finansowych na kluczowy z punktu widzenia rezultatów resocjalizacji proces usamodzielniania wychowanków po opuszczeniu ośrodka. Podniesiono również kwestie braku placówek leczniczych dla

wychowanków z problemami psychicznymi i uzależnionymi, którzy pozbawieni należytej opieki i terapii trafiali do „zwykłych ośrodków wychowawczych". Zwrócono się również do Ministerstwa Edukacji Narodowej z wnioskami dotyczącymi konieczności zmiany przepisów oświatowych, które uniemożliwiały podopiecznym placówek ukończenie szkoły w ośrodku z uwagi na wydłużony okres nauki w gimnazjach oraz stworzenia warunków prawnych do zdobywania przez wychowanków odpowiedniego wykształcenia zawodowego. Skierowano również wnioski do Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej dotyczące m.in. kwestii poprawy jakości trybu przyznawania wychowankom opuszczającym placówki pomocy w procesie usamodzielnienia. Ze względu na brak konkretnych rozwiązań prawno-praktycznych w tych kwestiach podobne uwagi były wysuwane na kolejnych dwóch Zjazdach OSPR, które odbyły się w 2002 i 2005 roku. Jednocześnie w tych latach Stowarzyszenie zaczęło propagować koncepcje konieczności wprowadzenia w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych standardów jakości świadczonych usług. Według jego członków placówki uległy mocnej decentralizacji, wystąpił brak nadzoru nad ich funkcjonowaniem oraz zaobserwowano lukę w monitorowaniu ich działań. Ponadto zwrócono uwagę, iż system kierowania i umieszczania nieletnich w placówkach resocjalizacyjnych był kompletnie niewydolny. W skali całego kraju ponad 1500 nieletnich nie zostało umieszczonych w ośrodkach wychowawczych mimo wydanych przez sądy rejonowe postanowień. Akcentowano, iż umiejscowienie kierowania nieletnich przy starostwach powiatowych jest złym rozwiązaniem i należy jak najszybciej z niego zrezygnować tworząc centralny system kierowania. Takie rozwiązanie wprowadzono w 2004 roku organizując przy MEN odpowiedni system teleinformatyczny.

Istotny wpływ na zmiany w polskim systemie opieki nad dzieckiem miały działania Stowarzyszenia kiedy to w roku 2000 wprowadzono w Polsce istotne przeobrażenia. Przesunięto ze struktur systemu oświaty do struktur pomocy społecznej wszystkie zadania w dziedzinie opieki instytucjonalnej i pozainstytucjonalnej nad dziećmi pozbawionymi opieki rodzicielskiej lub zagrożonymi takim zjawiskiem, w tym dzieci i młodzież funkcjonującą w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych. Zmiana systemu wymagała gruntownej ewolucji prawodawstwa w tym zakresie. Rozwiązania prawne dotyczące pomocy dzieciom pozbawionym opieki rodziców zostały zamieszczone w Ustawie o pomocy społecznej z dnia 12 marca 2004 roku (Dz. U. z 2004 r. Nr 64, poz. 593 z późn. zm.). Zadanie organizowania opieki nad dzieckiem zostało powierzone do realizacji samorządom powiatowym poprzez powiatowe centra pomocy rodzinie. Dzieci, które z różnych względów (wiek, zaburzenia w zachowaniu, traumatyczne doświadczenia w rodzinie itp.) nie mogły być wychowywane w rodzinach naturalnych lub zastępczych, umieszczane zostały w całodobowych placówkach opiekuńczo-wychowawczych. Sytuacja taka budziła ostry sprzeciw środowiska pracowników ośrodków wychowawczych. M.in. Ogólnopolskie Stowarzyszenie Pracowników Resocjalizacji artykułowało bardzo mocno konieczność umiejscowienia ośrodków wychowawczych

w strukturach Ministerstwa Edukacji Narodowej, co w konsekwencji doprowadziło do powrotu tych instytucji w roku 2002 do resortu oświaty. Stowarzyszenie podawało ważkie argumenty takie jak: fakt funkcjonowania w ośrodkach szkół będących integralną ich częścią, oczekiwania nauczycieli i wychowawców pracujących w tych instytucjach, powoływało się także na tradycę, z której wynikało, iż placówki tego typu podporządkowane były w przeszłości ministerstwu oświaty. Również starania OSPR (wnioskowanie do Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu, Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej, Ministerstwa Sprawiedliwości oraz bezpośrednie spotkania członków Zarządu Głównego z ich przedstawicielami, inicjowanie interpelacji poselskich, spotkania z władzami związków zawodowych) doprowadziły do powrotu MOW w struktury MENiS. Wydarzenie to zostało ogłoszone podczas trwania Ogólnopolskiej Konferencji Dyrektorów Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych w Antoniewie w 2002 roku, w czasie której Prezes OSPR wystąpił z referatem pt.: *Sytuacja Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych po zmianach systemu opieki, wychowania i edukacji-zagrożenia i perspektywy* (Biuletyn OSPR 2002).

Aktywność członków środowiska resocjalizacji nieletnich, a także członków OSPR pozwoliła na doprowadzenie do istotnych zmian w zakresie finansowania systemu resocjalizacji nieletnich w Polsce. Wysokość subwencji oświatowej w momencie przejścia z resortu polityki społecznej do resortu edukacji w sposób dramatyczny ograniczała możliwości organizacji i prowadzenia działań edukacyjnych i resocjalizacyjnych w placówkach. Doprowadzenie przy udziale ówczesnego Rzecznika Praw Obywatelskich prof. A. Zolla do szerokiej dyskusji reprezentacji MOW, wśród których znaleźli się także członkowie OSPR, z przedstawicielami resortów edukacji, sprawiedliwości, polityki społecznej oraz zdrowia spowodowało w konsekwencji zwiększenie wagi subwencyjnej, a więc nakładów finansowych na funkcjonowanie placówek resocjalizacyjnych.

Kolejną krytyczną analizę funkcjonowania systemu resocjalizacji nieletnich w ośrodkach wychowawczych dokonali członkowie Stowarzyszenia w 2006 roku w materiale *Trudności i bariery w funkcjonowaniu Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych* (Biuletyn OSPR 2006). Zwrócono w nim uwagę na problemy z przekazywaniem subwencji oświatowej na działalność ośrodków przez organy prowadzące (m.in. przez starostwa i urzędy marszałkowskie), mimo wysokiego finansowania placówek na poziomie Skarbu Państwa. Podkreślano konieczność usprawnienia sytemu kierowania do placówek oraz nieprawidłowości w umieszczaniu w ośrodkach osób uzależnionych od środków psychoaktywnych, chorych psychicznie lub osób przewlekle chorych, wymagających specjalistycznej opieki medycznej, do czego ośrodki kompletnie nie były przygotowane od strony technicznej, organizacyjnej a przede wszystkim kadrowej. W dokumencie przekazanym do MEN. skierowanym również do wszystkich placówek resocjalizacyjnych na terenie kraju, wykazano trudności związane z dostosowaniem obowiązujących przepisów edukacyjnych do wymogów kształcenia podopiecznych ośrodków wychowawczych (m.in. problemy z kształceniem zawodowym) oraz podkreślano brak

w dalszym ciągu ogólnopolskiego systemu monitorowania placówek z uwzględnieniem ich profilu, specyfiki oraz charakteru kształcenia (Biuletyn OSPR 2006). W nawiązaniu do złożonych uwag Zarząd Główny przesłał do wszystkich młodzieżowych ośrodków wychowawczych działających w Polsce ankietę, w której poprosił o podanie propozycji rozwiązań występujących problemów. Zebrany materiał został zaprezentowany w czerwcu 2006 roku na ogólnopolskiej konferencji „Problemy systemu resocjalizacji dzieci i młodzieży w Polsce" zorganizowanej przez Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej w Warszawie na zlecenie Departamentu Wychowania Ministerstwa Edukacji Narodowej w Serocku k. Warszawy. Postulowano w nim wprowadzenie możliwości profilowania placówek resocjalizacyjnych lub grup wychowawczych w placówkach, tak aby powstały dodatkowo ośrodki o zaostrzonym rygorze wychowawczym oraz MOW-y wielofunkcyjne (prowadzące w ramach swojej struktury grupy dla osób uzależnionych lub osób wymagających opieki psychiatrycznej). Zaproponowano konkretne rozwiązania organizacyjne i prawne mające poprawić funkcjonowanie systemu kierowania do placówek oraz stworzenie ogólnopolskiego systemu monitorowania ośrodków z uwzględnieniem ich specyfiki oraz charakteru kształcenia. Podano propozycje gotowych rozwiązań dotyczących zmian w kształceniu podopiecznych MOW oraz kwestii dokonywania zakupów odzieży, obuwia i przyznawania wychowankom tzw. kieszonkowego. Z dzisiejszej perspektywy wydaje się, iż najważniejszy postulat dotyczył stworzenia zespołu roboczego kierowanego przez przedstawicieli MEN do opracowania standardów opieki, wychowania i kształcenia w ośrodkach wychowawczych i socjoterapeutycznych, co pozwoliłoby na dostosowanie modelów pomocy i opieki specjalistycznej oraz form kształcenia do profilu działalności każdej placówki (Biuletyn OSPR 2006).

Późniejsza działalność Stowarzyszenia obfitowała w szereg aktywności mających na celu poprawę funkcjonowania polskiego systemu resocjalizacji nieletnich. Nieustająco, w miarę potrzeb członkowie Stowarzyszenia formułowali wnioski, które były kierowane do odpowiednich ministerstw, brali udział w spotkaniach z ich przedstawicielami, uczestniczyli w wielu konferencjach i spotkaniach. Efektem tych działań było uczestnictwo członków OSPR w pracach nad zmianami w systemie resocjalizacji nieletnich. Z materiałów wewnętrznych Stowarzyszenia wynika, iż jego przedstawiciele brali aktywny udział w pracach zespołów roboczych do opracowania Katalogu wydarzeń nadzwyczajnych w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych, zespołach eksperckich m.in. pracujących nad Funkcjonowaniem zespołów wychowawczych oraz Procedurami konstruowania Indywidualnych Programów Resocjalizacji w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych działających przy Ośrodku Rozwoju Edukacji w Warszawie czy w zespole ds. Standardów funkcjonowania młodzieżowych ośrodków wychowawczych funkcjonującego przy Ministerstwie Edukacji Narodowej.

Cenną inicjatywą środowiska resocjalizacji nieletnich w Polsce jest organizacja przez Młodzieżowe Centrum Edukacji i Readaptacji Społecznej w Goniądzu,

kierowanym przez S. Moczydłowskiego, corocznych spotkań kongresowych. Pierwszy Kongres MOW odbył się w 2009 roku. Celem spotkań jest wymiana doświadczeń, prezentacja dobrych praktyk i omówienie najważniejszych problemów funkcjonowania placówek resocjalizacyjnych. W trakcie trzydniowych obrad (przy m.in. aktywnym udziale delegatów OSPR) w efekcie dyskusji z przedstawicielami władz oświatowych, Ośrodka Rozwoju Edukacji, Rzecznika Praw Obywatelskich, Rzecznika Praw Dziecka, samorządów lokalnych i środowisk naukowych wypracowywane zostają wnioski i propozycje zmian mających na celu doskonalenie efektywności systemu resocjalizacji nieletnich.

W 2015 roku pod patronem Rzecznika Praw Dziecka Marka Michalaka rozpoczął pracę zespół specjalistów, którego celem było określenie standardów w zakresie edukacji, wychowania i opieki w placówkach wychowawczych. Pracami zespołu kierował prof. M. Konopczyński, a wśród członków tej grupy znaleźli się przedstawiciele OSPR – m.in. dr Mariusz Dobijański. Efektem inicjatywy stało się Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie publicznych placówek oświatowo-wychowawczych, młodzieżowych ośrodków wychowawczych, młodzieżowych ośrodków socjoterapii, specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych, specjalnych ośrodków wychowawczych, ośrodków rewalidacyjno-wychowawczych oraz placówek zapewniających opiekę i wychowanie uczniom w okresie pobierania nauki poza miejscem stałego zamieszkania, które w swej istocie ma za zadanie doprowadzenie do podniesienia standardów funkcjonowania młodzieżowych ośrodków wychowawczych (Dz. U. 2017, poz. 1606). Rozporządzenie w przepisach przejściowych i końcowych zawierało klauzulę zobowiązują placówki nie spełniające przepisów określonych w rozporządzeniu z dniem jego wejścia w życie obowiązek dostosowania do wymagań w nim zapisanych do dnia 31 sierpnia 2020 roku.

Przedstawiciele Stowarzyszenia (w tym obaj autorzy niniejszego artykułu) uczestniczyli także w opracowaniu narzędzia do oceny stopnia wdrażania standardów wynikających z ww. rozporządzenia. Składało się ono z 75 pytań i obejmowało 10 obszarów badawczych. Długotrwałe prace nad jego ostateczną wersją prowadzone przez zespół ekspercki, składający się z reprezentatywnego gremium pracowników naukowo-dydaktycznych, praktyków pracujących w tych instytucjach oraz przedstawicieli Ośrodka Rozwoju Edukacji, konsultacje z przedstawicielami nadzoru pedagogicznego oraz przeprowadzenie badań pilotażowych, po których dokonano weryfikacji jego przydatności, daje rękojmię, iż stworzone narzędzie będzie miało już w niedalekiej przyszłości wpływ na poprawę jakości pracy młodzieżowych ośrodków wychowawczych.

Ogólnopolskie Stowarzyszenie Pracowników Resocjalizacji prowadziło równocześnie inne cenne formy działalności. Jako instytucja konsolidująca pracowników placówek resocjalizacyjnych prowadziła szeroko pojętą działalność szkoleniową poprzez organizację różnorodnych warsztatów, paneli dyskusyjnych, typowych szkoleń oraz ogólnopolskich i międzynarodowych konferencji. Z analizy materiałów

wewnętrznych Stowarzyszenia wynika, iż co najmniej raz w roku organizowano szkolenia dla kadr placówek resocjalizacyjnych. Ich tematyka dostosowywana była do aktualnych potrzeb środowiska i dotyczyła różnych aspektów pracy resocjalizacyjnej, edukacyjnej i terapeutycznej. Do najważniejszych można zaliczyć szkolenia z zakresu:

— metod diagnozy, terapii, profilaktyki i pracy wychowawczej,
— rozwijania umiejętności pedagogicznych w zakresie radzenia sobie z problemami związanymi z niedostosowaniem społecznym: uzależnieniem od środków psychoaktywnych, agresji, autoagresji (w tym prób samobójczych), przemocy w rodzinie, zaburzeń osobowości, zaburzeń zachowania oraz przemocy seksualnej,
— efektywności pracy resocjalizacyjnej, sposobów jej badania oraz wdrażania działań służących podnoszeniu skuteczności pracy wychowawczej,
— aspektów prawnych i rozwiązań systemowych związanych z działalnością placówek resocjalizacyjnych,
— współpracy z organizacjami i instytucjami wspierającymi proces resocjalizacji,
— bezpieczeństwa osobistego i organizacyjnego w pracy z młodzieżą niedostosowaną społecznie i zagrożoną niedostosowaniem społecznym.

W trakcie zorganizowanych szkoleń i warsztatów uczestnicy rekrutujący się głównie spośród ośrodków wychowawczych, ale również z placówek socjalizacyjnych, interwencyjnych, zakładów poprawczych, schronisk dla nieletnich oraz spośród pracowników uczelni wyższych zapoznali się z tradycyjnymi, jak również nowatorskimi metodami pracy z dziećmi i młodzieżą, między innymi: pracą z kartami dialogowymi, terapią bębnami djembe, survivalem, pracą z genogramem, behawioralnymi metodami psychoterapii, pracą metodą społeczności psychokorekcyjnej, metodą kontraktowania, arteterapią (techniką malowania palcami, decoupage, tworzenia ceramiki itp.) oraz dogoterapią. Prowadzenie tego typu działalności pozwoliło zapoznać się z ciekawymi metodami i formami pracy, które znacznie podnosiły poziom warsztatu pracy praktyków biorących udział w tych zajęciach, co w bezpośredni sposób przenosiło się na jakość prowadzonej pracy opiekuńczo-wychowawczej i terapeutycznej w placówkach resocjalizacyjnych, jak i innych instytucji w zależności od zatrudnienia uczestników na terenie całego kraju. Zgromadzona w siedzibie Stowarzyszenia dokumentacja z organizacji tych szkoleń (m.in. listy obecności i wydane certyfikaty) potwierdza udział w nich kilkuset osób przeszkolonych przez specjalistów z różnych dziedzin zatrudnionych przez Zarząd Główny Stowarzyszenia.

Zdobyte przez członków Stowarzyszenia doświadczenie w organizacji szkoleń, warsztatów i innych form doskonalenia zawodowego pozwoliło na organizacje konferencji, których celem miało być zintegrowanie środowiska praktyków pedagogiki resocjalizacyjnej ze światem naukowym. Zasadniczym pomostem do powiązania tych dwóch grup – praktyków i teoretyków – okazali się członkowie Stowarzyszenia, którzy łączyli pracę naukowo-dydaktyczną z pracą w placówkach

resocjalizacyjnych. Nie bez znaczenia był również fakt, iż Prezesi Stowarzyszenia w większości reprezentowali właśnie taki sposób zatrudnienia, tj.: pierwsza Prezes OSPR dr hab. Irena Motow była pracownikiem m.in. ówczesnej Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie (obecnie Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy w Częstochowie), dr Tadeusz Wolan był zatrudniony na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach, dr Arkadiusz Kamiński (inicjator organizacji większości konferencji) pracuje na Uniwersytecie Wrocławskim, a obecny prezes dr Mariusz Dobijański jest pracownikiem naukowo-dydaktycznym Uniwersytetu w Białymstoku (OSPR-monografia, 2013, wnioski z Walnego Zjazdu OSPR w 2020). To połączenie popularyzacji dorobku naukowego, wspólne prowadzenie badań naukowych, prezentacja osiągnięć dydaktycznych, wychowawczych i resocjalizacyjnych oraz wymiana szeroko rozumianych doświadczeń zawodowych tych środowisk stała się doskonałą platformą współpracy między praktykami, a teoretykami, z której obustronnie korzystały oba środowiska. Cennym wzbogaceniem organizowanych konferencji okazało się z zapraszanie gości zagranicznych, zarówno reprezentujących uczelnie wyższe, jak i przedstawicieli różnych instytucji wychowawczych i resocjalizacyjnych z terenu Europy, co umiędzynarodowiło prowadzone spotkania. Według materiałów wewnętrznych OSPR do najważniejszych i najcenniejszych z punktu widzenia zasięgu oraz liczebności uczestników, można zaliczyć konferencje organizowane wspólnie z Instytutem Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego w latach 2010–2016:

— w 2010 roku w Murzasichlu – międzynarodowa konferencja „Między praktyką, a teorią w resocjalizacji”;
— w 2012 roku w Murzasichlu – międzynarodowa konferencja „Bariery w procesie resocjalizacji”;
— w 2013 roku ogólnopolska konferencja w Łazach koło Mielna pt.: „Optymalizowanie profilaktyki społecznej i resocjalizacji. Tradycja, współczesność, perspektywy”;
— w 2015 roku w Murzasichlu – międzynarodowa konferencja „Możliwości oddziaływań wychowawczych i terapeutycznych we współczesnych instytucjach resocjalizacyjnych”;
— w 2016 roku w Białce Tatrzańskiej – międzynarodowa konferencja „Rola bezpieczeństwa w funkcjonowaniu placówek resocjalizacyjnych” (najbardziej liczna konferencja, w której wzięli udział m.in. praktycy z wielu krajów uczestniczący w spotkaniu europejskich instytucji wychowawczych i resocjalizacyjnych).

Ze zgromadzonego materiału wewnętrznego w siedzibie OSPR można wnioskować, iż uczestniczyło w wymienionych konferencjach kilkaset osób reprezentujących praktyków z kilkudziesięciu ośrodków wychowawczych z terenu całego kraju, jak również pracowników służby więziennej, zakładów poprawczych, placówek interwencyjnych, socjalizacyjnych, kuratorów sądowych oraz przedstawicieli samorządów terytorialnych. W każdym spotkaniu brali również czynny udział

przedstawiciele Ośrodka Rozwoju Edukacji, Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz innych instytucji państwowych. Zdecydowanie grupą, która stanowiła o naukowym charakterze konferencji byli pracownicy uczelni wyższych z terenu całego kraju, którzy reprezentowali ośrodki akademickie m.in. z Wrocławia, Katowic, Częstochowy, Szczecina, Sosnowca, Raciborza, Warszawy, Białegostoku, Gdańska, Zielonej Góry, Słupska, Opola, Siedlec i Dąbrowy Górniczej. Umiędzynarodowienie spotkań było możliwe dzięki uczestnictwu zaproszonych gości z Czech, Ukrainy, Niemiec, Litwy, Estonii, Słowacji oraz z Teenessee w USA. Organizowane konferencje stanowiły doskonałą formę wymiany doświadczeń, zaprezentowania wyników badań naukowych z zakresu profilaktyki społecznej oraz wychowania, kształcenia i terapii osób niedostosowanych społecznie. Pracownicy ośrodków wychowawczych mieli również okazję do prezentacji działań resocjalizacyjnych podejmowanych w placówkach. Organizacja konferencji przyczyniła się do integracji środowiska praktyków i przedstawicieli nauki, która w wielu wypadkach stała się początkiem realizacji projektów badawczych, a potem ich popularyzacji, prezentacji dokonań naukowych oraz działalności wydawniczej. Kilka inicjatyw zapoczątkowanych na organizowanych przez Stowarzyszenie konferencjach znalazło swoje zwieńczenie w realizowanych na terenie placówek programów wychowawczych, bazujących na prowadzonych wcześniej badaniach naukowych, co ukazuje doskonałą współpracę na rzecz pedagogiki resocjalizacyjnej pomiędzy naukowcami a praktykami.

Członkowie Zarządu Głównego OSPR oprócz kontaktów z przedstawicielami zagranicznych placówek resocjalizacyjnych i ośrodków akademickich podczas międzynarodowych konferencji, odbyli dwukrotnie wizyty studyjne na Ukrainie. Co prawda już w latach 90. XX wieku członkowie Stowarzyszenia kół terenowych z Herb, Puław i Jaworza brali udział w wymianach międzynarodowych z ośrodkami dla młodzieży niedostosowanej społecznie z Francji, ale Stowarzyszenie wówczas nie było ich organizatorem (Kamiński 2005, s. 97). W roku 2008 i 2009 członkowie Zarządu Głównego mieli przyjemność wizytowania instytucji oraz organizacji kościelnych zajmujących się na Ukrainie pracą z młodzieżą niedostosowaną społecznie. Efektem tych spotkań było nawiązanie współpracy z Ośrodkiem Socjoterapeutycznym na Fontance w Odessie, a także z przedstawicielami kościoła katolickiego w Sewastopolu i Charkowie. Podczas wizyty w Odessie członkowie Stowarzyszenia uczestniczyli w konferencji nt. *System resocjalizacji w Polsce i na Ukrainie – stan obecny oraz perspektywy zmian*. Celem wizyty studyjnej w Sewastopolu było poznanie form pracy z „dziećmi z ulicy" w środowisku otwartym na Ukrainie oraz nawiązanie współpracy z organizacjami prowadzącymi sierocińce i placówki ambulatoryjne dla bezdomnych dzieci. Należy nadmienić, iż po dwóch latach doszło do rewizyty pracowników Ośrodka Socjoterapeutycznego na Fontance w czasie organizowanej przez Stowarzyszenie konferencji międzynarodowej w 2010 roku w Murzasichlu (OSPR-monografia 2013).

Jedną z najbardziej owocnych form działalności Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Pracowników Resocjalizacji, mającą bezpośredni wpływ na działalność resocja-

lizacyjną wobec młodzieży niedostosowanej społecznie, była realizacja programów i projektów z podopiecznymi młodzieżowych ośrodków wychowawczych. Prezentowane w czasie spotkań organizowanych przez Stowarzyszenie w ramach jego statutowej działalności (Walne Zjazdy Delegatów, posiedzenia Zarządu Głównego oraz Kół terenowych) różnorodne przedsięwzięcia i inicjatywy oraz praktyczne pomysły i rozwiązania metodyczne wypracowywane w trakcie szkoleń i konferencji w wielu przypadkach zostały zrealizowane jako te o charakterze wychowawczym oraz terapeutycznym.

Stowarzyszenie podejmując współpracę z ośrodkami wychowawczymi oraz innymi instytucjami wspierającymi edukację i wychowanie doprowadziło do zorganizowania wielu cennych inicjatyw ogólnopolskich. Z analizy dokumentacji wewnętrznej OSPR wynika, iż jedną z największych imprez turystycznych realizowanych na terenie Polski z młodzieżą niedostosowaną społecznie były organizowane wraz z Zespołem Placówek im. Jana Pawła II w Lubaczowie „Ogólnopolskie Rajdy MOW na Roztoczu". Ta mająca osiem edycji impreza (2001–2007, 2012) stała się pomostem do współpracy kilkunastu placówek resocjalizacyjnych w kraju i przyczyniła się do upowszechnienia wykorzystania elementów survivalu w pracy z młodzieżą niedostosowaną społecznie. Należy tutaj zauważyć, iż ta metoda pracy była stosowana wcześniej przez Koło OSPR przy MOW w Herbach, które już w latach 90. XX wieku rozpoczęło aktywnie stosowanie elementów szkoły przetrwania w pracy z młodzieżą niedostosowaną społecznie (Kamiński, Jezierska, Kołodziejczak 2016, s. 92). Poszukiwanie nowych form pracy doprowadziło do wdrożenia idei wykorzystania survivalu do ogólnopolskich rajdów. Z inspiracji członków Koła OSPR przy MOW w Szczecinie doszło do zorganizowania w latach 2006–2019 *Rajdów Survivalowych Orły, w* których wzięli udział wychowankowie z 30 ośrodków wychowawczych z całej Polski. Kontynuacją „Ogólnopolskich Rajdów MOW po Roztoczu" stały się „Ogólnopolskie Rajdy dla wychowanków MOW – Bieszczady", które z dużym powodzeniem odbywały się w latach 2008–2011. Stowarzyszenie zaprosiło do współorganizacji kilkanaście młodzieżowych ośrodków wychowawczych z terenu całego kraju. Chcąc prowadzić na tak dużą skalę ogólnopolskie rajdy, obozy oraz wymiany placówek władze OSPR rozpoczęły działania zmierzające do pozyskania środków na realizację tego typu przedsięwzięć. Dzięki dokumentacji prowadzonej przez Stowarzyszenie możemy ustalić, iż pozyskała ono m.in. środki na organizację:

— programów profilaktyczno-terapeutycznych dla młodzieży pochodzącej z rodzin patologicznych „Mój pierwszy krok w trzeźwą przyszłość", „Jak być sobą„ oraz „Sprawni Razem", które zostały dofinansowane przez Urząd Województwa Podkarpackiego oraz PCPR w Lubaczowie (dzięki realizacji tych projektów w latach 2004–2006 młodzież niedostosowana społecznie wzięła udział w zajęciach terapeutycznych stacjonarnych i wyjazdowych);
— programu „Zdrowo, trzeźwo i aktywnie" zrealizowanego w roku 2007 na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej, którego głównym celem była re-

alizacja warsztatów plenerowych dla wychowanków MOW w Werchracie na pograniczu polsko-ukraińskim;

— programów profilaktycznych „W zdrowym ciele zdrowy duch. Trzeźwe jutro" oraz „Nie alkoholowi", w których wzięła udział młodzież niedostosowana społecznie i niepełnosprawna intelektualnie z ośrodków wychowawczych (projekty te sfinansowane ze środków Regionalnego Ośrodka Polityki Społecznej w Rzeszowie w latach 2009–2012 pozwoliły na zorganizowanie podopiecznym MOW w Lubaczowie wielu wyjazdów i obozów oraz na przeprowadzenie dodatkowych zajęć w tej placówce);

— projektu „Tak to widzę" z fundacji Młodzież w ramach środków z UE, którego realizacja odbyła się dzięki Kołu OSPR przy ośrodku w Herbach;

— projektu realizowanego dzięki współpracy OSPR z Młodzieżowym Ośrodkiem Wychowawczym w Łękawie „Kształtować przyszłość" (przedsięwzięcie współfinansowane ze środków UE w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, ukierunkowane na aktywizację zawodową i integrację społeczną wychowanków MOW w Łękawie), w ramach którego podopieczni oprócz zajęć przygotowujących ich do opuszczenia ośrodka brali udział w zajęciach rozwijających ich potencjał, m.in. w zajęciach arteterapii realizowanych w pracowni ceramicznej.

Przygotowywanie młodzieży niedostosowanej społecznie do opuszczenia placówki resocjalizacyjnej, w której często spędzili wiele lat, wymaga wielu zabiegów i czynności. Jednakże tylko pełna integracja społeczna byłych wychowanków ośrodków stanowi o wartości prowadzonego postępowania resocjalizacyjnego. Członkowie OSPR, w zdecydowanej większości praktycy, podejmowali wiele działań zmierzających do wprowadzenia w życie atrakcyjnych form i metod pracy korekcyjnej, stąd wykorzystywanie przez nich w pracy z młodzieżą niedostosowaną społecznie Metod Twórczej Resocjalizacji, tj. survivalu, sportu, szeroko pojętej turystyki i rekreacji (kajakarstwo, jachting, wspinaczka skałkowa, penetracja jaskiń itp.), arteterapii z teatrem, filmoterapii, fototerapii, choreoterapii i sztuk plastycznych oraz treningu umiejętności psychospołecznych. Gdyby nie inicjatywy członków OSPR zmierzające do pozyskania środków zewnętrznych stosowanie tych metod w pracy stałoby na o wiele niższym poziomie. Warto w tym miejscu wspomnieć, iż finansowanie realizacji programów i projektów wychowawczych, profilaktycznych i terapeutycznych pochodziło także ze środków statutowych Stowarzyszenia.

Swoistym dopełnieniem funkcjonowania OSPR w obszarze resocjalizacji nieletnich w Polsce, oprócz wcześniej opisanych aktywności, jest wspieranie działalności wydawniczej. M.in. Prezesi Stowarzyszenia poprzez łączenie pracy naukowo-dydaktycznej z praktyką resocjalizacyjną prowadzili postępowania badawcze, których efektem były ich pozycje książkowe. Dr hab. Irena Motow skupiała się m.in. na instytucjach resocjalizacyjnych (Motow 2006) czy też na innowacjach w opiece i resocjalizacji (Motow 2008), a dr Tadeusz Wolan m.in. poszukiwał odpowiedzi na pytania o rolę nauczyciela wychowawcy i współtwórcy przemian w edukacji (Wolan 2004) oraz badał proces resocjalizacji w warunkach młodzieżowego

ośrodka wychowawczego (Wolan 2006). Organizacja przez OSPR ogólnopolskich i międzynarodowych konferencji naukowych umożliwiła prowadzenie działalności popularyzatorskiej poprzez inspirację wielu naukowców z dziedziny zagrożenia niedostosowaniem i niedostosowania społecznego młodzieży do badań i publikacji. Stowarzyszenie wydało kilkudziesięciu artykułów głównie autorstwa pracowników uczelni wyższych oraz studentów z kół naukowych. Ich prace zostały opublikowane w trzech pozycjach: *Uwarunkowania procesu resocjalizacji* (Kamiński 2011), *W dążeniu do skutecznej resocjalizacji* (red. Kamiński 2013) oraz *Współczesne tendencje w niedostosowaniu społecznym i oddziaływaniach resocjalizacyjnych* (red. Kamiński 2016). Stanowiły one podsumowanie wspomnianych konferencji oraz odnosiły się do prowadzonego na terenie ośrodków wychowawczych procesu resocjalizacji nieletnich. Autorzy zawarli w nich materiały z prowadzonych postępowań badawczych oraz prezentowali propozycje zmian organizacyjnych i metodycznych w pracy z osobami niedostosowanymi społecznie. Ostatnia publikacja wydana przez OSPR i Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego *Uzależnienia jako wyzwanie dla współczesnego pedagoga resocjalizacyjnego* odnosiła się do problematyki współczesnych zagrożeń wśród młodzieży w aspekcie uzależnień (Kamiński, Dobijański 2018). Można więc pokusić się o stwierdzenie, iż mimo ograniczonych możliwości finansowych i organizacyjnych (Stowarzyszenie nie posiada pracowników etatowych) OSPR także w dziedzinie prowadzenia badań naukowych i ich popularyzacji wykazało się sporą aktywnością.

Stowarzyszanie było i jest otwarte na współpracę z pracownikami naukowymi, praktykami i innymi osobami zainteresowanymi rozwojem resocjalizacji, która pozwalała na korzystanie z jego potencjału organizacyjnego i zasięgu do prowadzenia działalności naukowo-badawczej.

Podsumowanie

Ogólnopolskie Stowarzyszenie Pracowników Resocjalizacji jako organizacja pozarządowa przez okres dwudziestu ośmiu lat działalności prowadziła szeroką działalność na rzecz środowiska pracowników resocjalizacji, ale również młodzieży niedostosowanej społecznie umieszczonej w instytucjach wychowawczych. Aktywne wspieranie oraz inicjowanie zmian i przeobrażeń organizacyjnych, legislacyjnych oraz systemowych stało się osią prac Stowarzyszenia, które z biegiem lat poszerzyło się o działania szkoleniowe, organizację konferencji naukowych, wymian międzynarodowych, aż po prowadzenie programów i projektów profilaktycznych, wychowawczych i terapeutycznych. Wielokrotnie na swoje działania pozyskiwało ono środki finansowe lub bezpośrednio je sponsorowało. Dopełnieniem tych form aktywności jest prowadzenie działalności naukowej i jej popularyzacja m.in. poprzez organizowanie i wspieranie działalności wydawniczej. Całokształt dorobku Stowarzyszenia jednoznacznie ukazuje na jego bezpośredni wpływ na

rzecz resocjalizacji nieletnich w Polsce. Szczególne ważne jest ta działalność w dobie dynamicznych przeobrażeń społeczno-gospodarczych w naszym kraju, w których ma ono znaczący udział jako inspirator, organizator i realizator wielu konkretnych zmian i przedsięwzięć o charakterze ogólnokrajowym. Także w ostatnim roku, w którym w efekcie pandemii wywołanej wirusem Covid-19, Stowarzyszenie stara się aktywnie wpływać na bieżącą sytuację, monitując i apelując o podjęcie działań związanych z funkcjonowaniem placówek, które pomimo nałożonego przepisami prawa reżimu sanitarnego realizują swoje zadania w niemal nie zmienionym zakresie. Działania te nakierowane są zarówno na zapewnienie bezpieczeństwa kadry MOW, ale także przebywających w nich wychowanków, dla których okres ten i trwająca izolacja będąca efektem ograniczonego urlopowania i udzielania przepustek stał się jeszcze trudniejszy. Obostrzenia sanitarne uniemożliwiają włączanie wychowanków do funkcjonowania w środowisku otwartym, czego efektem jest postrzeganie placówek jako swoistego rodzaju mini zakładów karnych, a nie jak ośrodków wychowawczych, prowadzących swoją działalność pedagogiczną i resocjalizacyjną. Sytuacja ta stała się przyczyną podjęcia działań przez Stowarzyszenie, które w pismach kierowanych do władz oświatowych apeluje o podjęcie konkretnych rozwiązań mających na celu poprawę bezpieczeństwa w MOW, a także natychmiastowego objęcia szczepieniami wszystkich pracowników placówek. Jak widać dynamika zmian i wielość współcześnie pojawiających się problemów wskazuje na nowe obszary działania, które Stowarzyszenie będzie podejmowało w myśl dbałości o szeroko rozumiany system resocjalizacji nieletnich w Polsce.

Abstract: Activities of the National Association of Rehabilitation Workers for the rehabilitation of minors in Poland

The article presents the activities of the National Association of Rehabilitation Workers, which, as an NGO for twenty-eight years of activity, has shown a wide activity for the environment of rehabilitation workers, but also for the benefit of socially maladjusted youth placed in educational institutions. The active promotion and initiation of organisational, legislative, and systemic changes and transformations have become the focus of the Association's work, which over the years has expanded to include training activities, the organisation of scientific conferences, international exchanges, and the conduct of preventive, educational and therapeutic programmes and projects for young people at risk of social maladjustment and socially maladjusted, for which the organisation has raised or directly sponsored funds, ending with scientific and promoting activities. The study indicates the direct impact of the Association for the rehabilitation of minors in Poland.

Key words: youth educational centres, delinquency, association rehabilitation workers, resocialization.

Bibliografia

[1] Baranov B. B., 2009, *Organizacja procesu wychowania*, Wydawnictwo Palmira, Odessa.

[2] Dobijański M. 2017, *Teoretyczne i praktyczne aspekty pedagogiki resocjalizacyjnej w pracy z nieletnimi w Młodzieżowych Ośrodkach Wychowawczych*, Marlab, Siedlce.

[3] Kamiński A., 1974, *Funkcje pedagogiki społecznej*, PWN, Warszawa.

[4] Kamiński A., 2005, *Młodzieżowy Ośrodek Wychowawczy – zagrożenia, zadania, perspektywy rozwoju*, [w:] *Profilaktyka, opieka, wychowanie i resocjalizacja*, (red.) K. Socha-Kołodziej, B. Zajęcka, Wydawnictwo im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa.

[5] Kamiński A. (red.), 2013, W *dążeniu do skutecznej resocjalizacji*, Ośrodek Wydawniczo-Poligraficzny „SIM", Warszawa.

[6] Kamiński A. (red.), 2016, *Współczesne tendencje w niedostosowaniu społecznym i oddziaływaniach resocjalizacyjnych*, Ośrodek Wydawniczo-Poligraficzny „SIM", Warszawa.

[7] Kamiński A. (red.), 2011, *Uwarunkowania procesu resocjalizacji*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „KONIKA", Warszawa.

[8] Kamiński A., Dobijański M. (red.), 2018, *Uzależnienia jako wyzwanie dla współczesnego pedagoga resocjalizacyjnego*, Ośrodek Wydawniczo-Poligraficzny „SIM", Warszawa.

[9] Kamiński A., Jezierska B., Kołodziejczak L., 2016, *Funkcjonowanie placówek socjalizacyjnych I resocjalizacyjnych w aspekcie organizacyjnym I metodycznym*, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław.

[10] Konopczyński M., 2010, *Metody twórczej resocjalizacji*, Wydawnictwa Naukowe PWN, Warszawa.

[11] Pospiszyl I., Konopczyński M. (red.), 2007, *Resocjalizacja. W stronę środowiska otwartego*,Wydawnictwo PEDAGOGIUM, Warszawa.

[12] Motow I., 2006, *Standarty opieki instytucjonalnej dla nieletnich*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Kupieckiej, Kielce.

[13] Motow I., Marzec A. (red.), 2008, *Innowacje w opiece i resocjalizacji dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo im. S. Podobińskiego Akademii im. J. Długosza w Częstochowie, Częstochowa.

[14] *Ogólnopolskie Stowarzyszenie Pracowników Resocjalizacji*, monografia upowszechniająca, 2013, Kuźnia Raciborska.

[15] Urban B., 2000, *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagielońskiego, Kraków.

Akty prawne

[16] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie publicznych placówek oświatowo-wychowawczych, młodzieżowych ośrodków wychowawczych, młodzieżowych ośrodków socjoterapii, specjalnych ośrodków szkolno-wychowawczych, specjalnych ośrodków wychowawczych, ośrodków rewalidacyjno-wychowawczych oraz placówek zapewniających opiekę i wychowanie uczniom w okresie pobierania nauki poza miejscem stałego zamieszkania (Dz. U. 2017, poz. 1606).

[17] Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej (Dz. U. z 2004 r. Nr 64, poz. 593, z późn. zm.).

RESOCJALIZACJA POLSKA
POLISH JOURNAL OF SOCIAL REHABILITATION
24/2022
ISSN 2081-3767 | e-ISSN 2392-2656
R O Z P R A W Y
DOI 10.22432/pjsr.2022.24.08

Sławomir Przybyliński
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
s.przybylinski@uwm.edu.pl; ORCID: 0000-0001-9785-9863

Męski świat więziennej codzienności – zakratowana przestrzeń podkulturowa

Abstrakt: W rodzimych jednostkach penitencjarnych przebywa wiele tysięcy osób, które z określonego powodu trafiły za wysoki mur. Zdecydowana większość z nich to mężczyźni, którzy każdego dnia kształtują codzienność, nadając jej określony rytm. Natomiast więzienne areały mogą być postrzegane w odcieniach szarości, czy czerni. To tylko powierzchowne obserwacje oraz pozory i złudzenie obserwatora z zewnątrz, gdyż szczególnie to, co nieoficjalne nabiera nierzadko kolorystyki i różnych zabarwień z życia poszczególnego osadzonego, ale też konkretnej grupy współosadzonych. Z większą intensywnością zauważyć to można w obrębie zjawiska podkultury więziennej, które pomimo widocznych i nieuniknionych przemian, nadal gromadzi swoich zwolenników wokół określonych styli zachowania i całościowego funkcjonowania w sytuacji uwięzienia. Męskie bycie w środowisku izolowanym ma swój profil i lokowane jest niejednokrotnie w soczewce „drugiego życia". Nakreślenie zaś kompozycji i natury więziennej, czy też więziennych męskości jest ciekawym wyzwaniem i pozostającym w sferze przyszłościowych eksploracji badawczych.
Słowa kluczowe: instytucja penitencjarna, kara pozbawienia wolności, podkultura więzienna.

Namiastka więziennej ilustracji męskości…

Więzienna ilustracja modelowana od lat śladami bycia i codziennego funkcjonowania tysięcy uwięzionych przestępców jest w zasadzie skamieliną nienaruszalną. Obraz mężczyzny w środowisku inkarcerowanym był i jest raczej niezmienny i nie

pozostawiający szczeliny do metamorfozy, jeżeli takowa w ogólne jest możliwa za kratami. Osoba pozbawiana wolności ma obraz mężczyzny, o czym świadczą chociażby dane statystyczne. Obecnie w rodzimych zakładach karnych i aresztach śledczych (stan na 31 lipca 2022 r.) przebywa 72 542 tymczasowo aresztowanych, skazanych, ukaranych mężczyzn, a jedynie 3461 to kobiety (Miesięczna informacja statystyczna…). Fotografia skazanego kreślona jest dominacją i determinacją oraz siłą i władzą nad innym współtowarzyszami. Świat więzienny, to świat męski, który fotografowany jest ich oczyma. Wielość zdarzeń i niejednolitość treści, w tym jakże specyficznym środowisku nie pozwala na wspólnotowość myśli i działań. Tutaj pomimo względnej monotonni dnia codziennego, skazani czynią próby ułożenia sobie niezbornego czasu. Cela więzienna, jako namiastka własnego miejsca w zakratowanym życiu urasta do najwyższej rangi. Wszak winna być swoistym azylem „własnego kąta" skazanego i konstruowania przez niego wizji przyszłościowych peregrynacji, a niejednokrotnie bywa zgoła inaczej. Słowem, więzienna męska codzienność, z racji odmienności doświadczania chwili musi istotnie odróżniać się od tych pozawięziennych. Sytuując to w obrębie kategorii płci, powiedzielibyśmy za Reawyn Connell (2005) o męskości hegemonicznej (hegemonic masculinity). Ta odmiana, czy też kategoria męskości „stanowi kulturowo dominujący ideał męskości, skoncentrowany na autorytecie, fizycznej tężyźnie i sile, heteroseksualności i płatnej pracy. Głównym komponentem tego typu męskości jest posiadanie władzy i zajmowanie dominującej pozycji w konkretnej społeczności lub instytucji, gdzie podporządkowuje ona sobie nie tylko wszystkie inne odmiany męskości, ale także kobiecości i innych konstrukcji genderowych" (Wojnicka, Ciaputa 2011, s. 12). Wydaje się, że istnieje tutaj pewna analogia sposobu funkcjonowania i stawiania w życiu określonych akcentów w odniesieniu do mężczyzn pozbawionych wolności i tkwiących w systemie izolacyjnym. P. Bourdieu twierdzi, iż „mężczyzn można potraktować jak więźniów i ofiary dominujących wyobrażeń kulturowych. Zarówno bowiem dyspozycje do podległości, jak i inne, prowadzące do potwierdzania własnej nadrzędności i egzekucji dominacji, nie są wpisane w naturę, ale podlegają procesowi konstrukcji – są tworem długiego procesu socjalizacji, to znaczy aktywnego procesu różnicowania płci. Bycie mężczyzną w sensie vir zakłada konieczność wywiązywania się z określonych powinności (virtus) narzuconych poza wszelką dyskusją, oczywistych" (Bourdieu 2004, s. 63). Bez wątpienia skazany bytujący na krawędzi egzystencjonalnego rozproszenia, na nowo kształtuje zarówno w sobie, jak i na zewnątrz swój wizerunek. Bycie mężem, ojcem czy sąsiadem nie posiada w izolacji wspólnego mianownika z wolnościowym odpowiednikiem. Inkarcerowana przestrzeń nakazuje wręcz, a nawet nie pozostawia innej możliwości, by „ja" z wolności, było „mną" z czasów pozbawienia wolności. Zważywszy na to, że wchodzenie w różne role społeczne jest podyktowane uwarunkowaniami, które zastajemy, a następnie w nich tkwimy. Toteż z chwilą przekroczenia bramy zakładu karnego, czy aresztu śledczego, pozostawia się za sobą własne jestestwo w sensie niejednokrotnie dosłownym, ale przede

wszystkim również symbolicznym. Deformacja dotychczasowego funkcjonowania staje się faktem i próba ucieczki od tej prawidłowości jest bynajmniej mało realna. Zniekształcenie, a nawet diametralna zmiana wszystkiego, co dotychczas, jest najczęściej nieakceptowana, bo nakazana i podyktowana realiami więzienia, a wcześniej poprzedzona wyrokiem sądowym. Obraz inności dwóch światów staje się teraźniejszością doświadczaną już od pierwszych dni zmiany miejsca pobytu. Wszak cela mieszkalna odbierana czasami, jako namiastka wolności może powodować u osadzonych stan konstruowania równoległej rzeczywistości, lecz nie sposób powiązać ze sobą i ukazać analogie funkcjonowania w czasie, przed i po wyroku. Czas natomiast przybiera odmienną szatę, gdyż w kontekście dalszej czy bliższej przyszłości w izolacji, toczy się leniwie i bywa ospały. „Dla każdego bowiem więźnia pojęcie czasu przestaje być zwykłą abstrakcją, stając się w ich życiu rzeczą podstawową, najgłówniejszą i jednocześnie czymś konkretnym realnym. Zjawia się naturalna potrzeba uzmysłowienia sobie pojęcia czasu, jak gdyby unaocznienia go" (Szpakowski 1937, s. 10). Idzie poniekąd o nauczenie się go na nowo, a nawet przewartościowanie jego znaczenia i każdorazowego osobistego odbioru w sensie personalistycznym. Konkretny wyrok i odbycie kary pozbawienia wolności, powiązane są stanowczo z kategorią czasu. Czasu który „wlecze się w więzieniu niepomiernie, nieznośnie długo" (Szpakowski 1937, s. 11). L. Rabinowicz zwraca uwagę na poczucie samotności w więzieniu, twierdząc następująco: „Zabójcza siła samotności polega właściwie na olbrzymiej dysproporcji między czasem i przestrzenią: czas ciągnie się, dłuży się, wydaje się nieskończony podczas gdy przestrzeń jest zredukowana do ostatecznego minimum, do ciasnego pudełka celi. A im okres czasu jest większy, tem cierpienie jest sroższe. Krótka kara, to zabawka nieledwie, to wypoczynek; lecz gdy się wydłuża, zaczyna działać na nerwy i powoduje zaburzenia organiczne. To trwanie bezruchu, ten ciąg bezżycia, wywołują w naczyniach reakcje chemiczne" (Rabinowicz 1933, s. 137). Więzienie to utrata najcenniejszych wartości, związanych z wolnością, swobodą i wielowymiarowym nieskrępowaniem. Każda chwila i jakikolwiek krok są reglamentowane i kontrolowane, a dowolność działania skazanych nie istnieje. Mówiąc za E. Goffmanem, więzienie to instytucja totalna, czyli taka, która po wielokroć ogranicza. Funkcjonowanie osób przebywających w danej placówce toczy się w tym samym miejscu, przebywają razem i traktowani są jednakowo. Ponadto ich codzienność jest zaplanowana odgórnie, gdzie ma się niewielki wpływ na swój dzień, a także określone czynności, które ich dotyczą posiadają wymiar przymusu i wpisują się w ogólny plan będący elementem całości funkcjonowania instytucji (Goffman 1975, s. 151–177). Więzienne areały są trudnymi przestrzeniami do opanowania wielowymiarowego. To miejsce ze swej natury jest sytuacją trudną, a nawet niezwykle skomplikowaną. Izolacja zaburza i zniekształca normalny cykl życia i codzienne odczuwanie. Życie, które było przed uwięzieniem jest niemożliwe, a realizacja zadań bezcelowa. O ile egzystencja części skazanych mogła nie być determinowana założonymi celami i zaplanowanymi działaniami, to jednak

nie można wykluczyć, iż określona grupa osób pozbawionych wolności posiadała swoje plany, marzenia i dążenia, bynajmniej niezwiązane z pobytem w instytucji penitencjarnej. Jedno jest pewne, że pozbawienie wolności diametralnie i po wszech miar przebudowuje typowość dnia. To, co dotychczas było dane bez zastanowienia i czasami uświadomienia sobie, w przestworzach oddziałów zakładu karnego nie ma i nie może mieć miejsca. Tu wszystko jest inne i nie mające w zasadzie nic wspólnego z życiem przed separacyjnym. Nie sposób przeto konstruować świata wolnościowego w więzieniu. To byłoby niedorzeczne oraz pozbawione sensu i logiki. Bycie skazanym rodzi swoje nieuniknione konsekwencje w różnych obszarach. Jednakowoż środowisko nienaturalne, jakim jest więzienie powoduje całe mnóstwo ograniczeń i utrudnień, co wpisuje się w tzw. sytuację trudną. Idzie o obiektywne, ale i subiektywne komplikacje, czy zakłócenia w sferze jednostkowej oraz społecznej. Ta pierwsza wiąże się z endogennym odczuwaniem dyskomfortu funkcjonowania przez pryzmat własnych przekonań, zapatrywań, czy niemożności realizacji indywidualnych, swobodnych czynności, które przed uwięzieniem były naturalne w swej istocie. Społeczny obszar zaś wiązać trzeba z holistycznie pojmowanym bytem wśród i w centrum relacji interpersonalnych i różnorakich zwyczajnych zdarzeń, które się działy. Izolacja penitencjarna to wręcz samotność społeczna i wykluczenie z partycypacji w kreowaniu rzeczywistości. To znaczy skazani z racji swego statusu życiowego są poniekąd niejednokrotnie w wielomiesięcznej swoistej kwarantannie, która wyłącza ich z wpływu na życie społeczne i alienuje z decyzyjności. Żyjąc zaś w otulinie własnych, więziennych myśli, nie sposób posiadać pozycji osoby partycypującej w teraźniejszości społecznej. Można by rzec, iż antonimem uwięzienia staje się wielopłaszczyznowa łączność ze społeczeństwem. Łączność na tyle rozlega, na ile każdy człowiek tego chce i daje sobie do tego przyzwolenie. „Natomiast ścisła izolacja o charakterze przymusowym, stosowana w ciągu dłuższego okresu czasu i połączona ze specjalnie zaostrzonym regulaminem, stanowi znaczną dolegliwość, na którą rozmaici osobnicy reagują w różny sposób. U jednych rozwija się stan znacznej apatii, u drugich zjawiają się okresowo częste napady szału; niektórzy obojętnieją na wszystko, jak gdyby «zamykają się w sobie», inni dochodzą do całkowitego «zdziczenia» itd. Oczywiście istnieje poza tym dość znaczna liczba osobników odpornych na wszystko, którzy pozostają obojętni na najostrzejszą nawet izolację" (Szpakowski 1937, s. 15).

Bezsprzecznie immanentną cechą placówek penitencjarnych jest brak możliwości zaspokajania swoich potrzeb przez ich pensjonariuszy. Taki też jest obraz inkarcerowanego świata, gdzie skazani podlegają codziennemu monitoringowi i zaplanowanym działaniom. Część z nich jednak bezużytecznie tkwi w przekonaniu, że nic nie można i świat się im przeciwstawił, pomimo, że niektórzy permanentnie wykazują oznaki zmęczenia bezczynnością. Więzienna deprywacja potrzeb nie jest czymś wyimaginowanym, a wręcz odwrotnie, nabrzmiewa mimowolnie i jest stanem odczuwalnym przez osoby odbywające karę pozbawienia wolności.

B. Waligóra powiada, że w sytuacji izolacji więziennej „wszystkie potrzeby człowieka są co najmniej frustrowane, a wiele z nich całkowicie blokowanych, czyli deprywowanych." (Waligóra 1984, s. 60). Autor wylicza, iż deprywowane w przestrzeni penitencjarnej są „potrzeba kontaktu emocjonalnego, współuczestnictwa, partnerstwa, godności osobistej, niezależności, intymności itd. oprócz np. potrzeby seksualnej, której niezaspokojenie w sposób prawidłowy prowadzi niejednokrotnie do przeróżnych zboczeń. Wszystkie potrzeby człowiek powyżej wspomniane i pominięte 'chcą' być zaspokajane." (Waligóra 1984, s. 62). Zaspokajane mianowicie być nie mogą, gdyż to leży w naturze więzienia, które nie stwarza do tego warunków i możliwości. Uwarunkowania odseparowania przymusowego są jałowe, co de facto nie koresponduje ze stanem zadowolenia i personalnej satysfakcji w spełnieniu ludzkich potrzeb.

Podkulturowa konstrukcja codzienności…

Czyniąc powrót myślowy do kategorii związanej z męskością, od której rozpoczęto rozważania, to Zbyszko Melosik powiada: „Nie ulega wątpliwości, że męskość hegemoniczna w odmienny sposób przejawia się wśród działających w warunkach korporacyjnej konkurencji menedżerów wyższego szczebla i – z drugiej strony – wśród robotników pracujących w fabryce. Trzeba jednak powtórzyć raz jeszcze, że istnieje pewien wspólny wzorzec takiej męskości, niezależnie od wszelkich okoliczności. Dotyczy on potwierdzania dominacji nad kobietami i innymi grupami mężczyzn. I oczywiście męskość hegemoniczna nie musi się wiązać z popełnianiem przestępstw." (Melosik 2021, s. 12). U niejednego pensjonariusza zakładu karnego „męskość więzienna" ma cechy męskości hegemonicznej. Wszakże zależna jest od kontekstu kulturowego i osobliwych okoliczności wszelakich. Męskość w odmianie więziennej, to męskość oparta na sile mięśni (czasami idzie o posturę, czyli aspekt wizerunkowy), eksponowaniu i zdobywaniu władzy, czy też dominacji wśród współosadzonych. „Najczęściej przywoływana wersja męskości hegemonicznej jest związana z wysokim statusem społecznym, prestiżowym zawodem i wysokimi zarobkami. Jednak inna, której z pewnością nie można zignorować, odnosi się do męskiej fizyczności, ciała i seksualności." (Melosik 2021, s. 11). Za kratami seksualność i jej postrzeganie przybiera niejednokrotnie wyimaginowane oblicze. Supremacja seksualna może wiązać się z degradacją drugiego człowieka, co w świecie więziennym ma swoje znaczenie. „Męski, silny styl bycia kreowany w więzieniu nie pozostawia wątpliwości, co do istotności potrzeby seksualnej w życiu skazanych. Gros z nich posiada wypaczony obraz kobiety, narzeczonej, żony. Ich holistyczne podejście do pojęcia miłości, pożądania, czy uprawiania seksu zdaje się być w wielu przypadkach zgoła odmienne od powszechnie uznanego za zwyczajowe przyjęte w społeczeństwie. Trudno jednak dywagować, czy wyznaczać tu konkretne kanony myślenia, czy działania w tych intymnych sferach ludzkiej

egzystencji" (Przybyliński 2011, s. 206). Skoro brak jest możliwości zaspokajania w izolacji różnych potrzeb, w tym seksualnej, to naturalnym w tym nienaturalnym środowisku jest, iż pensjonariusze zakładu karnego próbują żyć z optyką przeszłości wolnościowej i na obrzeżach normalności konstruować substytutowe projekty, których celem staje się chociażby zminimalizowanie doznawanego i odczuwanego niedosytu. Tutaj też w pewnym sensie pojawia się alternatywne spojrzenie na rzeczywistość więzienną w postaci od lat wpisanego w nią zjawiska „drugiego życia". Można by zadać kluczowe pytanie: co w meandrach izolowanego środowiska buduje i organizuje niniejsze zjawisko, które było, jest i najprawdopodobniej będzie stałym elementem placówki penitencjarnej? Otóż pozaformalna warstwa więzienia, to dla części skazanych azyl bezpieczeństwa i platforma do tworzenia wspólnoty myśli oraz działania, nawet pancerz na konwencjonalność więzienia. Podkulturowe tło funkcjonowania skazanych wybrzmiewa w wielu zakładach karnych i aresztach śledczych oraz z niejednolitą siłą oddziałuje na kształtowanie ludzkich poglądów. Filozofia partycypowania i współtworzenia nieformalnego nurtu życia więziennego staje się dla części jego wyznawców sposobem na przetrwanie trudnego czasu, a jednakowoż usprawiedliwia wszelkie zachowania skazanych uwikłanych w zależności podkulturowe. Zjawisko to jest częścią izolowanego otoczenia i wydaje się, że bez niego trudno wyobrazić sobie więzienne korytarze, cele mieszkalne, czy pola spacerowe. Podkulturowe funkcjonowanie w instytucji penitencjarnej ma już wieloletnią tradycję, bo „zagadnienie 'drugiego życia' nie tylko u nas, ale na całym świecie zostało spostrzeżone, w sensie 'instytucjonalnym' dopiero pod koniec lat czterdziestych i początku pięćdziesiątych" (Śliwowski 1975, s. 104) minionego stulecia. K. Braun natomiast powiada, że biorąc pod uwagę „odległość czasową i brak jakichkolwiek wzmianek w literaturze penitencjarnej, trudno jest dokładnie określić okres powstawania grypsery" (Braun 1975, s. 40). Autor podaje wszelako, iż na przełomie lat 50. i 60. pojawiły się nieformalne grupy młodocianych skazanych grypserów (Braun 1975, s. 40). Grypsera notuje swoje korzenie ze środowiska warszawskiego, z funkcjonującego ongiś Zakładu Karnego na tzw. „Gęsiówce" w Warszawie. Następnie transmisja pierwiastka podkulturowego zauważona była na terytorium całego kraju, ale najbardziej w dużych więzieniach dla młodocianych i w takich miastach jak Warszawa, Łódź, Wrocław. Najmniejszą wówczas siłę grypserskiej działalności więziennej notowano w województwie rzeszowskim i lubelskim (Braun 1975, s. 40–41). Przez lata podkulturowe zależności i podkulturowe oblicze z wiadomych względów nabierało heterogenicznych form i różnobarwnych fotografii. Czas i miejsce położenia zakładu karnego, czy aresztu śledczego miało i ma swoje znaczenie. Dynamika kreowania „drugiego życia" wśród osób uwięzionych jest zależna od wielu czynników, m.in. typu i rodzaju zakładu karnego, zaangażowania funkcjonariuszy SW, pracy wychowawczej, składu skazanych i ich determinacji w działaniu. Jedno jest jednak raczej niezmienne, a mianowicie to, iż skoro pozbawienie wolności i wszelkie idące za tym reperkusje (np. wspomniana już deprywacja potrzeb) są faktem, to i skazani poszukują spo-

sobów rozwiązania, czy też rozwiązywania zastanej sytuacji dla nich niekorzystnej. Niewątpliwie podkultura daje i podsuwa gotowe możliwości bycia w nurcie. Oznacza to, że przynależność do grupy „grypsujących", czyli grupy mającej tendencje do zawłaszczania przestrzeni życia skazanych i nadawania rytmu nieformalnej codzienności, pozwala w mniemaniu części skazanych na „poprawne" bytowanie i spojrzenie na ten zakratowany świat w inny sposób.

Każdy dzień to inna historia, zarówno w środowisku otwartym, jak i w zamkniętym. Więzienie pomimo swoich ograniczeń również się zmienia i podlega strukturalnym i personalnym przemianom. Podkulturowy trójpodział, tj. „grypsujący", „niegrypsujący" i „cwele" (m.in. Szaszkiewicz 1997; Przybyliński 2005) jest w zasadzie niezmienny, w tym sensie, że są skazani podkulturowo aktywni, skazani obojętni w swych poczynaniach podkulturowych, oraz ci, którzy z różnych powodów nie są kwalifikowani to dwóch wymienionych zbiorowości. Nieustannie prym na oddziale wiodą skazani „grypsujący", nazywający siebie „ludźmi" (I liga). Osoby nie biorące udziału w tych strukturach to „niegrypsujący" („frajerzy", „nieludzie" – II liga) oraz „poszkodowani", czyli „cwele" – III liga (Przybyliński 2005, s. 28–37).

Oprócz klasycznego zestawienia grup wypełniających izolowane „drugie życie" są i pojawiają się lokalnie z różną intensywnością, siłą i znaczeniem dla środowiska inne grupy, bądź pojedyncze przypadki osób, których nie możemy zaliczyć do grona oficjalnego i formalnego świata. Zatem są to grupy, bądź osoby po części współkreujące podskórną i nieoficjalną więzienną atmosferę wśród pensjonariuszy. Taką grupą są chociażby „cwaniacy" (Przybyliński 2016a; Przybyliński 2020), którzy istotnie nie wkraczają w arkana podkulturowe, ale jednostkowo, a czasami zespołowo wpisują się w nieoficjalne ramy działalności zakładu karnego, czy aresztu śledczego. Są to osadzeni kreślący swoją historię i czasami niezauważalni i nie absorbujący pracowników Służby Więziennej żyją w meandrach swoich postanowień.

„Podkultura więzienna ukierunkowana jest na optymalizację możliwości i sposobów zaspokajania różnorodnych potrzeb w warunkach odbywania kary. Jest więc ukierunkowana na zmniejszenie ograniczeń, które wprowadza kara pozbawienia wolności, w celu optymalizacji możliwych w danych warunkach zachowań aspołecznych pozostających w repertuarze stereotypów postępowania osób pozbawionych wolności. Z tej racji też jej nasilenie zależeć będzie od stopnia występowania różnego rodzaju ograniczeń" (Górski 1984, s. 67). Wspomniana deprywacja potrzeb w środowisku penitencjarnym może potęgować i eskalować zachowania podkulturowe wśród osadzonych. Idzie więc o to, by w ramach grupowych poczynań minimalizować ograniczenia i niwelować braki w zaspokajaniu różnych potrzeb. Takie możliwości na określonym poziomie daje funkcjonowanie w grupie skazanych „grypsujących". Są to osobnicy, mający się za najważniejszych w podziale podkulturowym i uważający się za liderów nieformalnego życia za murami. Cechuje ich ustalony system zasad, norm i wartości. M. Szaszkiewicz (1997, s. 45–48) mówi o trzech wartościach nadrzędnych, które utożsamiane są także

z celami grupowymi, tj.: walka z prawem i stojącymi na jego straży instytucjami, solidarność grupowa, godność osobista i grypserski honor. W tej grupie obowiązują konkretne normy postępowania (m.in.: Braun 1975; Wawszczyk, Wawrzyniak, Różański 1994; Szaszkiewicz 1997; Moczydłowski 2002), które regulują codzienne działanie „grypsujących". Ponadto należy dodać, że więźniowie „grypsujący" posiadają zdefiniowany podział skazanych, na lepszych i gorszych, czyli my i oni. My jako więzienna elita, a pozostali spoza naszego grona to osobnicy drugorzędni, frajerzy.

Obok „grypsujących" funkcjonuje kolejna grupa osadzonych, którzy z natury rzeczy nie są aktywnymi przedstawicielami środowiska podkulturowego i nie biorą czynnego w nim udziału. Są to osadzeni „niegrypsujący". „Ilościowo są grupą znacznie liczniejszą niż 'grypsujący', lecz nie przekłada się to na ich wewnętrzną konsolidację oraz grupową siłę. Nie łączy ich żaden kodeks postępowania ani cel. Chyba że celem nazwać chęć odbywania kary pozbawienia wolności w bezkonfliktowej atmosferze, w przeciwieństwie do uznających się za lepszych od nich więźniów 'grypsujących'" (Przybyliński 2016b, s. 395). „Niegrypsujący" w zasadzie nie mają jasno zakreślonego celu, bowiem nie są gremium spoistym i skonsolidowanym wokół konkretnej idei. Chcą odbyć karę pozbawienia wolności bez większych komplikacji, nie angażując się w sytuacje problemowe i konfliktowe.

Następna grupa, chociaż trudno o niej tak nawet mówić, to skazani poszkodowani, zwani w języku więziennym „cwelami". Życie w izolacji tych osób jest niezwykle utrudnione, gdyż cała społeczność osadzonych ma do nich jednoznacznie pejoratywne odniesienie. Są to osoby zdegradowane i zrzucone na dno hierarchii więziennej, bez prawa głosu i współdecydowania o dziejących się sytuacjach. „Cioty", czy „parówy", jak się ich również wulgarnie nazywa są wręcz emblematowane i stygmatyzowane z rożnych względów, a pobyt w przestrzeni zakładu karnego, czy aresztu śledczego nastręcza im wielu problemów na każdym kroku. „Z reguły poszkodowanymi zostają skazani z racji popełnionego przestępstwa: gwałtu lub czynu lubieżnego na osobie nieletniej. Obligatoryjnie przyczyną stania się 'pariasem' wśród osadzonych są nietypowe preferencje seksualne oraz jakiekolwiek powiązania z policją, wymiarem sprawiedliwości i personelem penitencjarnym. Niezałatwione na wolności lub więzienne interesy, niespłacone pożyczki, mogą stać się również przyczynkiem do natychmiastowej degradacji. Innym powodem do 'przecwelenia' danego osobnika może być jego uroda" (Przybyliński 2005, s. 35). M. Snopek dokonuje podziału poszkodowanych stwierdzając następująco: „Więźniów o statusie osób poszkodowanych podzielić można na dwie grupy. Pierwszą stanowią skazani, którzy uprawiają lub uprawiali (dobrowolnie lub pod przymusem) bierny seks homoseksualny. Mowa więc tu zarówno o więźniach zgwałconych, jak i o biernych homoseksualistach, którzy najczęściej przez badaczy (oraz skazanych) nazywani są cwelami. Drugą grupę więźniów stanowią ci, wobec których zastosowano różne inne – poza gwałtem – środki degradacji, takie jak: nabluzganie, wypłacenie parola lub pobicie. Niezależnie od tego, jakie

środki są stosowane wobec poszkodowanych, z racji zajmowanej pozycji należy ich izolować od reszty skazanych w celu zapewnienia im bezpieczeństwa" (Snopek 2018, s. 71–72).

Więzienne areały to męskie oblicze w znacznej mierze, a świat codzienności w zakładzie karnym przybiera niejednokrotnie heterogeniczne wizerunki. Podkulturowe zależności i nieformalna stratyfikacja wśród osób pozbawionych wolności sytuują się w sferze transpozycji i nadawania tradycyjnym obrazom nowych znaczeń. Mieszkalne cele więzienne generują i kumulują potencjał przestępczy, który nie należy bagatelizować, a wręcz monitorować i na bieżąco wprowadzać elementy procesu resocjalizacji. Już dzisiaj raczej nie ma wątpliwości, że podkultura sprzed lat nie występuje. Obecna fotografia „drugiego życia" nie powinna jednak napawać optymizmem, gdyż inne, nie znaczy lepsze, a może bardziej nieznane obrazy i wybrzmiewające zdarzenia podkulturowe, implikują i warunkować będą szereg nieprzewidywalnych i nieobliczalnych sytuacji. Skoro ten dzisiejszy świat nieformalny nie jest do końca wiadomy, to może rodzić perturbacje i problemy w prowadzonych czynnościach psychokorekcyjnych i pejoratywnie wpływać na więzienny klimat. Dynamika wszelkich przemian w postrzeganiu świata przez skazanych, kierowana rozwojem życia społecznego w różnych sferach funkcjonowania świata, spowodowała logiczną i wydaje się, że również nieuniknioną erozję tzw. tradycyjnej warstwy podkulturowej, włącznie z wartościami, celami i zasadami „drugiego życia". Dzisiejszy skazany „grypsujący" nie jest rzecz jasna równoznaczny skazanemu „grypsującemu" sprzed lat. Jednak styl bycia i kreowania samego siebie w więzieniu nie zmienił swojej szaty. To znaczy niezmiennie za wielkim murem ważkim jest kult męskości, czasami wyimaginowany i nieadekwatny do rzeczywistości, a bywa też, że w ramach ekspozycji społecznej ukazywany na pokaz. Jest to wówczas pusta i nadęta siła, gdyż postawa słabości nie jest domeną skazanych, a w szczególności „grypsujących". Gloryfikowanie władzy, mocy i postępowanie zgodnie z typowo więziennym męskim stylem jest preferowane i nieustannie pożądane w więzieniu. Wszelka oznaka słabości może mieć swoje ujemne konsekwencje.

Bycie w zakratowanej rzeczywistości – kilka słów podsumowujących

Na kanwie powyższych rozważań warto zadać pytanie o kategorię/kategorie męskości w przestrzeni więziennej. Czy zatem zjawisko podkultury więziennej funkcjonuje w koalicji i symbiotycznie współdziała z obrazem i wyznacznikami męskości hegemonialnej? Wydaje się, że jest istotna zbieżność i symboliczna synergia w tym zakresie. Podkulturowe poczynania poniekąd sytuują się często w definicyjnej orbicie tejże męskości. Czy owe poczynania są intencjonalne i naturalne w inkarcerowanym otoczeniu? Czy można by wyszczególnić w związku

z tym swoistą odmianę męskości więziennej? Może jednak określony styl bycia osadzonych, to zwyczajnie zakorzeniony od lat w jednostce penitencjarnej sposób zaadoptowania się, trwania i przetrwania w warunkach izolacji. Niewątpliwie homogeniczne, czyli typowo męskie w zasadzie pod względem płci środowisko osób pozbawionych wolności, a przede wszystkim skazani „grypsujący" tworzący nurt podkulturowy, rozcierają aurę zbliżoną do męskości supremacyjnej. Być może jest to jedynie mylne spostrzeżenie, lecz oczywistym staje się, że „ludzie" co do zasady winni być silni, nieugięci, dominujący, skupieni na sobie i swojej wielkości, podporządkowujący sobie innych spoza własnego grona. Bez wątpienia męskie bycie w środowisku izolowanym ma swój profil i lokowane jest niejednokrotnie w soczewce „drugiego życia". Natomiast holistyczne nakreślenie kompozycji i natury więziennej, czy też więziennych męskości pozostaje częstokroć w sferze wyobrażeniowej, a tym samym daje przestrzenie do eksploracji, jak i przyszłościowej próby zobrazowania tej zajmującej poznawczo i wartej rozpoznania naukowego tematyki.

Abstract: The male world of everyday life in prison – subcultures behind the bars

There are many thousands of people in Polish penitentiary institutions who, for a certain reason, went behind a high wall. The vast majority of them are males who shape their everyday life day by day, giving it a certain rhythm. Meanwhile, prison areas can be seen in shades of gray or black. They are only perfunctory observations and illusions of an observer from the outside, since predominantly the unofficial sphere often acquires various colours of lives of both individual inmates and specific groups of co-inmates. This applies with a greater intensity to the phenomenon of the prison subculture, which, despite visible and inevitable changes, continues to gather its supporters around specific styles of behaviour and holistic functioning in a situation of imprisonment. Being a male in an isolated environment has its own profile and is often located in the lens of the "second life". Outlining the composition and nature of prison or prison masculinity is an interesting challenge and remains in the sphere of future research explorations.
Key words: penitentiary institution, prison sentence, prison subculture.

Bibliografia

[1] Ambrozik W., Konopczyński M. (red.), 2022, *Współczesne problemy resocjalizacji. W stronę integracji teorii z praktyką*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.

[2] Bourdieu P., 2004, *Męska dominacja*, Oficyna Naukowa, Warszawa (przekład L. Kopciewicz).

[3] Braun K., 1975, *Drugie życie wśród skazanych młodocianych*, [w:] *Negatywne przejawy podkultury więziennej – środki i sposoby przeciwdziałania. (Materiały z Sympozjum zorganizowanego przez Centralny Zarząd Zakładów Karnych w Ośrodku Doskonalenia Kadr Ministerstwa Sprawiedliwości w Popowie k/Warszawy w dniach 16–17 grudnia 1974 r.)*, (oprac.) K. Braun i in., Centralny Zarząd Zakładów Karnych, Drukarnia Nr 1, Warszawa.

[4] Ciosek M., 1996, *Człowiek w obliczu izolacji więziennej*, Wydawnictwo Archidiecezji Gdańskiej „Stella Maris", Gdańsk.
[5] Connell R. W., 2005, *Masculinities,* Polity Press, Cambridge.
[6] Goffman E., 1975, *Charakterystyka instytucji totalnych*, [w:] *Elementy teorii socjologicznych: materiały do dziejów współczesnej socjologii zachodniej, wybór,* (red.) W. Derczyński, A. Jasińska-Kania, J. Szacki, PWN, Warszawa.
[7] Górski J., 1984, *Podkultura więzienna a problem resocjalizacji skazanych*, [w:] *Problemy współczesnej penitencjarystyki w Polsce*, (red.) B. Hołyst, t. 1, Wydawnictwo Prawnicze, Warszawa.
[8] Machel H., 2006, *Sens i bezsens resocjalizacji penitencjarnej – casus polski*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.
[9] Melosik Z., 2021, *Męskość hegemoniczna: teoria i społeczne konstruowanie przestępstwa,* „Resocjalizacja Polska", 21.
[10] Moczydłowski P., 2002, *Drugie życie więzienia*, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa.
[11] Ostrouch-Kamińska J., 2019, *Male project of self-destruction and adult learning of authenticity. Educational challenge for contemporary men*, [w:], *Gender – Diversity – Intersectionality: (New) Perspectives in Adult Education*, (red.) M. Endepohls-Ulpe, J. Ostrouch-Kamińska, Waxmann, Monachium.
[12] Przybyliński S., 2005, *Podkultura więzienna – wielowymiarowość rzeczywistości penitencjarnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.
[13] Przybyliński S., 2011, *Prowizoryczna seksualność więźniów z aspektem podkulturowym w tle*, „Szkice Humanistyczne", 1–2.
[14] Przybyliński S., 2016a, *Na krawędzi więziennej egzystencji – skazani „cwaniacy" w soczewce podkulturowego spojrzenia*, „Resocjalizacja Polska", 11.
[15] Przybyliński S., 2016b, *Więzienne grupy podkulturowe – istota i charakterystyka*, [w:] *Psychologia penitencjarna*, (red.) M. Ciosek, B. Pastwa-Wojciechowska, PWN, Warszawa.
[16] Przybyliński S., 2020, *Przestępcy w oparach więziennej imaginacji – codzienny żywot „cwaniaka"*, „Resocjalizacja Polska", 20.
[17] Rabinowicz L., 1933, *Podstawy nauki o więziennictwie*, Gebethner i Wolff, Warszawa.
[18] Snopek M., 2018, *Więźniowie poszkodowani – psychospołeczne funkcjonowanie osób zdegradowanych w przestrzeni penitencjarnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.
[19] Szaszkiewicz M., 1997, *Tajemnice grypserki*, Wydawnictwo Instytutu Ekspertyz Sądowych, Kraków.
[20] Szpakowski J., 1937, Z *psychologii przeżyć więziennych. (Według odczytu wygłoszonego we wrześniu 1933 r. na XIII Zjeździe Psychiatrów Polskich w Poznaniu i Kościanie, jako sekcji XIV Zjazdu Lekarzy i Przyrodników Polskich)*, Warszawa.
[21] Śliwowski J., 1975, *Dyskusje*, [w:] *Negatywne przejawy podkultury więziennej – środki i sposoby przeciwdziałania. (Materiały z Sympozjum zorganizowanego przez Centralny Zarząd Zakładów Karnych w Ośrodku Doskonalenia Kadr Ministerstwa Sprawiedliwości w Popowie k/Warszawy w dniach 16–17 grudnia 1974 r.)*, (oprac.) K. Braun i in., Centralny Zarząd Zakładów Karnych, Drukarnia Nr 1, Warszawa.
[22] Waligóra B., 1984, *Deprywacja potrzeb u osób pozbawionych wolności*, [w:] *Problemy współczesnej penitencjarystyki w Polsce*, (red.) B. Hołyst, t. 1, Wydawnictwo Prawnicze, Warszawa.
[23] Wawszczyk W., Wawrzyniak L., Różański Z., 1994, *Charakterystyka i struktura grup nieformalnych w zakładach penitencjarnych i Rejonowym Areszcie Śledczym w Katowicach*, [w:] *Materiały (referaty, sprawozdania) z Konferencji nt. Podkultura więzienna*

w Aresztach Śledczych i w Zakładach Karnych, Centralny Ośrodek Szkolenia Służby Więziennej, Kalisz 17–19 października 1994 r., Wydawnictwo Centralnego Zarządu Zakładów Karnych Ministerstwa Sprawiedliwości, Kalisz.

[24] Wojnicka K., Ciaputa E., 2011, *Wprowadzenie: refleksja naukowa nad społeczno-kulturowymi fenomenami męskości*, [w:] *Karuzela z mężczyznami. Problematyka męskości w polskich badaniach społecznych*, (red.) K. Wojnicka, E. Ciaputa, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.

Źródła internetowe

[25] *Miesięczna informacja statystyczna – lipiec 2022 r.,* 2022, Ministerstwo Sprawiedliwości, Centralny Zarząd Służby Więziennej. Warszawa, https://www.sw.gov.pl/strona/statystyka--miesieczna.

RESOCJALIZACJA POLSKA
POLISH JOURNAL OF SOCIAL REHABILITATION
24/2022
ISSN 2081-3767 | e-ISSN 2392-2656
R O Z P R A W Y
DOI 10.22432/pjsr.2022.24.09

Ewa Włodarczyk
Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu
ewa.wlodarczyk@amu.edu.pl; ORCID: 0000-0002-5998-7378

Kryzys – wierny towarzysz kobiet uzależnionych od alkoholu

Abstrakt: Przedmiotem rozważań w niniejszym artykule jest kryzys, stanowiący nieodłączny element ludzkiego życia, a zatem i obecny w życiu kobiet zdiagnozowanych jako uzależnione od alkoholu. Część prezentującą uzyskane wyniki badań poprzedzają, dopełniają i przeplatają rozważania wokół wieloaspektowości kryzysu. Z analizy wyników badań innych badaczy i własnych nasuwa się wniosek, że kryzysy są silnie skorelowane z kobiecymi problemami alkoholowymi. Można je zdiagnozować na kontinuum ich życia: od inicjacji alkoholowej, przez postępujące uzależnianie się, uzależnienie aż po proces stopniowego zdrowienia. Ramę konstrukcyjną dla uporządkowanej prezentacji wyników badań własnych stanowią typy kryzysu, wyróżnione przez J. Cullberga (1975) i L.M. Brammera (1985), obecne w biografiach respondentek. Ich narracje potwierdziły, że przywoływane przez nie kryzysy w różnych fazach ich życia wiązały się z regresem lub progresem oraz z poczuciem obniżenia lub podwyższenia jakości ich życia.
Słowa kluczowe: kryzys, uzależnienie od alkoholu, kobiety.

Kryzys – konceptualizacja pojęcia

Słowo „kryzys" bywa używane w odniesieniu do różnych dziedzin i sfer ludzkiego życia, będąc analizowanym, tak w obszarze przyczyn, jak i skutków, w perspektywie jednostkowej i społecznej. Ta wielość, różnorodność i multiznaczeniowość tworzą heterogeniczną mozaikę różnorodnych znaczeń, sytuacji i stanów, a co za tym idzie – szerokie spektrum konsekwencji.

Potocznie słowo „kryzys" stosowane jest „najczęściej dla oznaczenia załamania się ustalonego porządku rzeczy, nieskuteczności dotychczasowych reguł działania, czyli pojawienia się sytuacji trudnych, wywołujących u ludzi napięcie, poczucie dyskomfortu, dezorientację" (John-Borys 1995, s. 12). Nasuwa to pejoratywne konotacje – kryzys to zatem intuicyjnie, indywidualnie odczuwane jakieś naruszenie, załamanie, napięcie, zakłócenie, dezorientacja, destabilizacja.

W naukach społecznych natomiast wyodrębnić można różnorakie konceptualizacje kryzysu, które nieco odmiennie pojmują kryzys, przynajmniej na pięć sposobów:

— jako utratę lub zachwianie równowagi emocjonalnej lub psychicznej;
— jako zablokowanie lub brak w zasobach jednostki nawykowych dotychczas dostępnych strategii zaradczych i obronnych adekwatnych do sytuacji zagrożenia;
— jako moment zwrotny, krytyczny, przełomowy, wymuszający konieczność zmiany życiowej;
— jako zagrożenie „ja", względnie utratę dotychczasowej tożsamości;
— jako zagrożenie dotychczasowego sensu życia i systemu wartości (Kubacka-Jasiecka 2010, s. 50–54).

Ta próba wyodrębnienia sposobów konceptualizowania kryzysu, jak zauważa Dorota Kubacka-Jasiecka, „ma charakter porządkujący i teoretyczny, najczęściej bowiem można spotkać ujęcia, które mimo akcentowania poszczególnych aspektów opisują kryzys w złożonych kategoriach, zawierających elementy więcej niż jednej z wyróżnionych konceptualizacji" (Kubacka-Jasiecka 2010, s. 54).

Rodowód współczesnej psychologii kryzysu (bo to głównie z jej dorobku będę tu czerpać) jest złożony (Kubacka-Jasiecka 2004 s. 153–161; Kubacka-Jasiecka 2010, s. 77–82; Pawlas-Czyż 2008, s. 110–111) – „sięga odrębnych nurtów myśli teoretycznej, haseł, różnorodnych oddziaływań pomocowych oraz ruchów społecznych. Właśnie jego złożoność bezsprzecznie zaważyła zarówno na braku spójności przyjmowanych założeń i rozwiązań teoretycznych, jak i zróżnicowaniu proponowanych i realizowanych w praktyce oddziaływań interwencyjnych" (Kubacka-Jasiecka 2004, s. 153–154).

Warto zatem przyjrzeć się wybranym, wypracowanym ujęciom rozumienia kryzysu, aby wychwycić podobieństwa i różnice w akcentowaniu jego charakterystycznych cech.

Niewątpliwie postacią wartą przywołania w tym przeglądzie jest Erich Lindemann, którego obserwacje i wyniki badań nad przebiegiem kryzysu żałoby, analizujących doświadczenia z pracy z bliskimi ofiar tragicznego pożaru w jednym z bostońskich klubów w latach 40. XX wieku zainicjowały formalne narodziny psychologii kryzysu (Kubacka-Jasiecka 2004, s. 155). Szczególnym był tekst jego autorstwa pt. *Symptomatologia i postępowanie wobec ostrej żałoby* (1944, nr 101, s. 141–148) opublikowany w 1944 roku na łamach „American Journal of Psychiatry" (a potem i kolejne jego prace), w którym wskazał na objawy normalnego i patologicznego (zablokowanego) przebiegu procesu żałoby po utracie bliskich osób.

Konstatacje Lindemanna stały się zaczynem do pogłębionego namysłu na żałobą, a szerzej: nad kryzysem. Spośród kontynuatorów tego klasyka teorii kryzysu wskazać należy na amerykańskiego psychiatrę Geralda Caplana, który w swoich publikacjach wskazywał na takie cechy kryzysu jak: bezskuteczne wysiłki podejmowane dla przezwyciężenia trudności, nieusuwalność przeszkód na drodze do realizacji ważnych celów życiowych za pomocą wcześniej dokonywanych przez siebie wyborów i zachowań czy szerzej stosowanych sposobów radzenia sobie z trudnościami, utrata równowagi, dezorganizacja, czasowe załamanie (Caplan 1963, 1964).

Doświadczony praktyk w obszarze pomagania – Lawrence M. Brammer (1985) za kryzys uważał stan dezorganizacji, w którym człowiek doświadcza zniweczenia ważnych celów życiowych lub głęboko sięgającego zaburzenia swojego cyklu życiowego i metod radzenia sobie z czynnikami stresującymi, wraz z towarzyszącym mu poczuciem lęku, szoku i trudności.

W innym ujęciu – propozycji Lee Ann Hoff (1995), autorki psychosocjokulturowej koncepcji kryzysu zwanej Paradygmatem Kryzysu – źródła, objawy i skutki kryzysu oraz odpowiednie działania zmierzające do opanowania kryzysu należy postrzegać jako pozostające w ścisłym wzajemnym związku i tworzące funkcjonalną całość, zaś sam kryzys to ostry rozstrój emocjonalny, wpływający na zdolność trojakiego posługiwania się dotychczas stosowanymi sposobami rozwiązywania problemów: emocjonalnego, poznawczego i behawioralnego.

Przegląd wybranych definicji pojęcia „kryzys" dopełnia stanowisko Richarda K. Jamesa i Burta E. Gillilanda, zdaniem których kryzys jest „odczuwaniem lub doświadczeniem wydarzenia bądź sytuacji jako trudności nie do zniesienia, wyczerpującej zasoby wytrzymałości i naruszającej mechanizmy radzenia sobie z trudnościami" (James, Gilliland 2010, s. 33). Autorzy ci wskazali na kolejne właściwości kryzysu: skomplikowaną symptomatologię, złożoność etiologii (u jego źródeł wiele, wzajemnie na siebie oddziałujących i splatających się ze sobą czynników), uniwersalność (wyrażającą się tym, że w pewnych okolicznościach nikt nie jest całkowicie na niego odporny i nie może mieć pewności, że nigdy go nie doświadczy), wyjątkowość (związaną z tym, że identyczne okoliczności i uwarunkowania kryzysowe dla jednych mogą stanowić trudności nie do przezwyciężenia, inni natomiast są w stanie samodzielnie sobie z nimi poradzić) oraz brak panaceum i szybkich rozwiązań (trwała poprawa następuje stopniowo) (James, Gilliland 2010, s. 33–34). U osób, które w sytuacji doświadczanego kryzysu nie otrzymają odpowiedniego wsparcia, może dojść do poważnych zaburzeń w trojakim zakresie funkcjonowania: afektywnego, poznawczego i behawioralnego (James, Gilliland 2010, s. 33).

Pomocą w zidentyfikowaniu kryzysu jest zbiór cech – symptomów, zebranych przez Glenys Parry (1990). Są nimi: obecność ostrego wydarzenia krytycznego lub przewlekłego stresu, odczuwanie go jako nieoczekiwanego, spostrzeganie sytuacji jako utraty, zagrożenia lub wyzwania, doświadczenie przez osobę negatywnych

emocji i przeżyć, poczucie niepewności co do przyszłości, poczucie utraty kontroli, nagłe naruszenie rutynowych sposobów zachowania, rytmu dnia, przyzwyczajeń, stan napięcia emocjonalnego trwający zwykle od 2 do 6 tygodni (niekiedy nawet kilka miesięcy) oraz konieczność zmiany dotychczasowego sposobu funkcjonowania.

Wspomniany wcześniej Caplan dynamikę kryzysu ujął w cztery fazy (opis za: Badura-Madej 1999, s. 18–19; John-Borys 1995, s. 13).

Pierwszą jest faza konfrontacji z wywołującym ów kryzys wydarzeniem, naruszającym ważne dla jednostki potrzeby czy wartości. Cechuje się ona napięciem, lękiem i niepokojem, poczuciem nieskuteczności i bezradności, biorąc swe źródło z konkluzji jednostki, że jej własne umiejętności i zdolności oraz dotąd wypróbowane źródła pomocy, a także zbyt mała efektywność zewnętrznej pomocy okazują się w tej sytuacji niewystarczającymi.

Prowadzi to do fazy drugiej, w której osoba dochodzi do wniosku, że pomimo podejmowania prób poradzenia sobie z sytuacją, odczuwa je jako bezskuteczne, ma więc także poczucie utraty kontroli nad własnym życiem, nie jest w stanie samodzielnie przezwyciężyć trudności i spostrzega siebie jako pokonaną, co obniża jej poczucie własnej wartości i jednocześnie powoduje wzrost napięcia, niepokoju, bezradności i lęku.

Faza trzecia to mobilizacja: jednostka stara się uruchomić wszystkie swoje zasoby psychiczne, aby poszukiwać nowych rozwiązań i przezwyciężyć kryzys.

Jeśli jej się to uda, stopniowo odzyskuje poczucie równowagi.

Jeśli natomiast wysiłki te okażą się nieskuteczne lub osoba zaprzecza istniejącym trudnościom, następuje czwarta faza – faza dekompensacji, w której w wyniku napięcia przekraczającego wytrzymałość jednostki, procesy spostrzegania rzeczywistości ulegają deformacji, jednostka wycofuje się z kontaktów interpersonalnych, doświadcza dezorganizacji i wewnętrznego chaosu i niejednokrotnie ujawnia próby aktów agresji i autoagresji czy uzależnień.

Dwie odsłony kryzysów. Kryzysy jako zarzewie i katalizator kobiecych problemów alkoholowych oraz jako bodziec i motywacja do podjęcia terapii uzależnień

Od lat podejmowane są próby naukowego wyjaśniania dlaczego ludzie wpadają w pułapkę uzależnień. Ich źródeł poszukiwać należy w generalnych trzech grupach uwarunkowań: biologicznych, psychicznych oraz społeczno-kulturowych (etiologii uzależnień poświęcić można osobne dzieło, zwłaszcza jeśli postawiłoby sobie ambitny cel przywołania wyników bogactwa badań prowadzonych przez genetyków, psychologów, socjologów czy badaczy sytuujących się wewnątrz lub na pograniczach innych nauk). Wśród badaczy tropiących przyczyny uzależniania się i uzależnienia od alkoholu kobiet również panuje zgoda co do znaczenia tych grup uwarunkowań, wzajemnie się wzmacniających i przenikających, nie-

kiedy specyficznych tylko dla kobiet (omówienie specyfiki kobiecych problemów alkoholowych w aspekcie biologicznym, psychologicznym i społeczno-kulturowym zob. np. Włodarczyk 2017, s. 70–91). W wynikach badań własnych oraz innych badaczy wyraźnie przy tym wybrzmiewa znaczenie siły kryzysów, o różnym charakterze, zakresie i sile oddziaływania, sprzyjających wikłaniu się przez kobiety w problemy alkoholowe oraz również stymulujących do podjęcia przez nie terapii uzależnień. Co ważne, kryzysy te mają swoje podłoże i pożywkę w czynnikach o wspominanym wcześniej trojakim charakterze, w szczególności psychicznym, wzmacnianym kontekstem społeczno-kulturowym i częściowo wyposażeniem biologicznym.

Kiedy ludzie doświadczają kryzysu, mogą różnorodnie na niego reagować (James, Gilliland 2010, s. 33–34). Niektórzy samodzielnie radzą sobie z kryzysami czerpiąc z tego doświadczenia siłę i motywację do dalszego rozwoju. Inni radzą sobie z kryzysem jedynie pozornie, wypierając towarzyszące mu uczucia i doświadczenia, które jednak będą do nich powracać w przyszłości. Jeszcze inni łatwo poddają się, wycofują, przeżywają załamanie, co może spowodować niezdolność do dalszego normalnego życia w przypadku, gdy nie otrzymają adekwatnej do ich potrzeb pomocy. Jeszcze inni szukają łatwych rozwiązań, a do takich należy między innymi sięganie po alkohol w poszukiwaniu „znieczulenia" i uzyskania pozytywnego bilansu emocjonalnego, a pierwsze czy kilka pierwszych doświadczeń z alkoholem (lub inną substancją psychoaktywną) właśnie powoduje zmianę emocji w kierunku pozytywnych, dając możliwość odwrócenia uwagi od problemów, nudy czy marazmu i nie pociągając za sobą jeszcze znacznych kosztów (Pomianowski 1998, s. 269). W zasadzie to nie substancja uzależnia człowieka, ale efekty wywołane w jego samopoczuciu pod wpływem chemicznego działania tej substancji (Pomianowski 1998, s. 262). Z czasem bowiem, w miarę jak człowiek brnie się w uzależnienie, „wciąga (go – przyp. EW) powracająca fala, która wyrzuca go poza obszar bezpiecznego, kontrolowanego używania – pojawia się wewnętrzny przymus, presja" (Pomianowski 1998, s. 270). Uzależnienie wyrasta z nawykowej reakcji jednostki na coś, co uważa ona za gratyfikujące, dające możliwość szybkiego i efektywnego regulowania samopoczucia potęgującego poczucie samowystarczalności, siły, kontroli, które jednak są sztuczne i z czasem powodują, że kurczą się inne możliwości radzenia sobie aż do ich zaniku i dominacji uzależnienia jako jedynego sposobu radzenia sobie ze światem i samym sobą (Pomianowski 1998, s. 262), a zatem i radzenia sobie z kryzysami.

Wielość sytuacji i wydarzeń kryzysowych może stanowić trudność w ich uporządkowaniu i stypologizowaniu. Próbę taką podjął (z powodzeniem, o czym może świadczyć chętne korzystanie z tego podziału, obecne w literaturze przedmiotu) szwedzki psychiatra Johan Cullberg, który wyróżnił: kryzysy przemiany, kryzysy sytuacyjne i kryzysy chroniczne (Badura-Madej 1999, s. 17), zaś Lawrence M. Brammer (1985) dołączył jeszcze kryzys egzystencjalny. Richard K. James i Burl E. Gilliland (2010, s. 35) wskazali jeszcze jeden typ: kryzysy środowisko-

we, będące skutkiem zjawisk naturalnych, zdarzeń o pochodzeniu biologicznym, wydarzeń o podłożu politycznym lub zapaści gospodarczej, ale zostają tu tylko zasygnalizowane, ponieważ nie znalazły odniesienia w wynikach moich badań. Odniesienie do tych typów stanowić będzie ramę konstrukcyjną dla uporządkowanej prezentacji wyników badań własnych[1].

Pierwszy typ wyróżniony przez Cullberga czyli kryzysy przemiany, zwane także rozwojowymi lub normatywnymi, są nieodłączną częścią ludzkiego życia i wiążą się z podstawowymi wydarzeniami życiowymi (takimi jak: zawarcie małżeństwa, urodzenie dziecka, rozpoczęcie nauki szkolnej, opuszczenie domu, przejście na emeryturę), stąd są spodziewane (a nawet pożądane), ale ponieważ zawsze towarzyszy im poczucie utraty czegoś, jakaś zmiana, jakieś novum oraz podejmowanie nowych ról i zadań, stąd wplecione jest w nie napięcie emocjonalne i niepewność (Badura-Madej 1999, s. 18). Z powodu tej obudowy emocjonalnej, mogą stać się impulsem do sięgania po alkohol, zarówno w sytuacji inicjacji alkoholowej, jak i później. Możliwe istnienie takiego ciągu przyczynowo-skutkowego potwierdza między innymi Edith S. Lisansky Gomberg (1997) czy Małgorzata Dragan (2016). Sytuacje takie zostały zasygnalizowane w wypowiedziach moich respondentek, wspominających „świętowanie" różnych, ważnych dla nich okazji, jak: „zakończenie szkoły podstawowej" (Małgorzata), „obóz klasowy na koniec podstawówki" (VVV), „zakończenie roku szkolnego" (Justyna), „sylwester" (AAA), „studniówka" (Hanna 2) czy „wesele siostry" (Mariola). W żadnej z wypowiedzi nie zostało jednak wyraźnie podkreślone, że obudowywał je kryzys przemiany; były to raczej okazje wywołujące czy sprzyjające inicjacji alkoholowej. Również i wśród motywacji podjęcia terapii przez badane kobiety obecność kryzysów przemiany wprost nie pojawiła się w wypowiedziach respondentek: dwie z nich wskazały tu zajście w ciąże jako wydarzenie leżące u źródeł podjęcia terapii przez nie, nie podkreślając jednak, że było to szczególnie powiązane z kryzysem przemiany, a raczej z chęcią zmiany swojego życia dla swojego dziecka.

Kryzysy sytuacyjne, nazywane także losowymi czy incydentalnymi, wywoływane są niespodziewanymi, nieoczekiwanymi wydarzeniami, które zagrażają zdrowiu, życiu, poczuciu bezpieczeństwa, integralności, tożsamości (Kubacka-Jasiecka 2010, s. 72). Kluczem odróżniającym kryzysy sytuacyjne od kryzysów innego typu są takie cechy wywołującego je wydarzenia, jak: nieprzewidywalność, nagłość, szokujący charakter, intensywność, katastroficzność i poczucie zagrożenia (James, Gilliland 2010, s. 35). Mogą być nimi między innymi: śmierć bliskiej osoby, utra-

[1] Prezentowane tu wyniki badań zostały zebrane w środowisku poznańskim, w latach 2013–2015 roku, z wykorzystaniem techniki ankiety (zapewniającej oczekiwaną od respondentek anonimowość, zawierającej pytania zamknięte, półotwarte i otwarte) wypełnionej przez 55 kobiet zdiagnozowanych jako uzależnione od alkoholu i korzystające (w przeszłości i w okresie przeprowadzania badania) z jakiejś formy terapii uzależnień. Podbudowa metodologiczna tego projektu badawczego oraz raport z uzyskanych wyników zawarte zostały w: E. Włodarczyk, Społeczny wymiar problemu alkoholowego kobiet. Obraz i instytucjonalne reakcje środowiska wielkomiejskiego, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

ta pracy, diagnoza poważnej choroby, nagła utrata sprawności fizycznej, odkrycie zdrady partnera. Ten typ kryzysów był najczęściej wskazywanym przez moje respondentki, wiązanym przez nie z inicjującymi go sytuacjami trudnymi, które w klasycznym rozumieniu Tadeusza Tomaszewskiego należy pojmować jako sytuacje, w których wewnętrzna równowaga normalnej sytuacji zostaje zakłócona, co powoduje zaburzenia przebiegu aktywności i obniżenie prawdopodobieństwa realizacji zadania na normalnym poziomie (Tomaszewski 1975, s. 32). Respondentki przywoływały tu różne sytuacje, które były dla nich zaskoczeniem i obciążeniem oraz w których poszukiwały ukojenia w alkoholu, jak np. wiadomość o chorobie dziecka. Dla niemal połowy z nich sięganie po alkohol było sposobem na zapomnienie swoich problemów i trudnych przeżyć.

Ten typ kryzysów wybrzmiał dobitniej w kontekście poszukiwanych wspólnie z respondentkami przyczyn podjęcia decyzji o rozpoczęciu terapii – wspominanych przez nie wydarzeń, którym nadawały rangę przełomu, a które rezonowały swoją siłą oddziaływania tak potężnie, że doprowadziły do takiej decyzji. Wśród nich pojawiły się w szczególności często sytuacje powiązane z rodziną: umieszczenie dzieci w placówkach opiekuńczo-wychowawczych lub rodzinach zastępczych bądź ostrzeżenie, że sąd zadecyduje o odebraniu dzieci, opuszczenie przez męża/partnera lub zagrożenie odejściem przez męża/partnera, śmierć ojca oraz zerwanie relacji z rodzicami. Zwykle decyzje respondentek wymuszał zatem jakiś „zewnętrzny" czynnik sprawczy, jak na przykład również: wypadek, osadzenie w zakładzie karnym czy jednoczesna strata pracy i mieszkania. Komentarze respondentek do tych wydarzeń ujawniały, że były one dla nich nagłe, niespodziewane, stąd porażająca je siła oddziaływania.

Zwykle kryzysy sytuacyjne, nierozwiązane i nieprzepracowane, z czasem nabierające intensywności przyjmują kształt kryzysów chronicznych. Ten trzeci z wyróżnionych przez Cullberga typ to kryzysy określane również mianem kryzysów przewlekłych czy stanów transkryzysowych. Doświadczający ich ludzie cechują się: wycofaniem, biernością, bezradnością, brakiem motywacji do zmian, niepodejmowaniem odpowiedzialności, postawą unikania, lękiem przed kontaktami społecznymi, obniżeniem nastroju, licznymi dolegliwościami somatycznymi oraz tendencją do użalania się nad sobą i oskarżania innych (Badura-Madej 1999, s. 23). W ich odróżnieniu od nieco przypominających je kryzysów ostrych decydujące jest kryterium okresu trwania. „Tak zwane kryzysy chroniczne są wielokrotnie aktywizowanymi stanami napięcia w wyniku tendencji do nawracania, kumulowania się problemów, które nie zostały pozytywnie rozwiązane" (Kubacka-Jasiecka 2010, s. 67), to „nawracające kryzysy nierozwiązane lub (z subiektywnego punktu widzenia jednostki) niezadowalająco rozwiązane, pozostawiające poczucie udaremnienia dążeń i napięcie, mogące stać się zarzewiem przyszłych stanów kryzysowych. Chroniczne pozostają nierozstrzygnięte problemy, bolesne doświadczenia, tlący się nadal niepokój" (Kubacka-Jasiecka 2010, s. 69). Borykanie się z tego typu kryzysami również było sygnalizowane w wypowiedziach responden-

tek, w których znaleźć można potwierdzenie, że przewlekłe stany kryzysowe były doświadczeniem bardzo wielu z nich w okresie nadużywania alkoholu.

Do tego typu kryzysu nawiązuje wspominany wcześniej fakt, że niemal połowa z respondentek orzekła, że sięgała po alkohol, licząc na zapomnienie o problemach i trudnych przeżyciach, zaś jedna trzecia wskazała na to, że dawał im możliwość szybkiego zrelaksowania się i odpoczynku. Zatem najczęściej wskazywanymi były motywy sięgania po alkohol, nazwane przez Mariusza Jędrzejko, Małgorzatę Janusz i Marka Walancika (2013, s. 86) ucieczkowymi: powodowanymi chęcią ucieczki od codzienności, problemów, pustki, nudy, monotonii, samotności, lęku i chęcią rozluźnienia się, oderwania od rzeczywistości, wytłumienia emocji.

W zaawansowanej fazie uzależnienia od alkoholu duchowej pustce towarzyszą zaburzenia sfery emocjonalnej, zwłaszcza: podwyższenie poziomu lęku, brak kontroli afektywnej, zmniejszenie odporności na sytuacje trudne oraz nasilenie objawów depresyjnych (Cibor 1994, s. 21–22), a ponadto: upośledzenie zdolności oceny i sądów, zaburzona samoocena, brak poczucia własnej wartości, słaba umiejętność syntetyzowania oraz osłabiona zdolność (lub jej brak) stawiania sobie celów i planowania, jak poczucie samotności, izolacji i odrzucenia przez innych (Madeja 2008, s. 798) – symptomy łudząco przypominające stan ludzi w kryzysach chronicznych. Uświadomienie sobie tej permanentności i beznadziei swojej sytuacji, zintensyfikowane współwystąpieniem kilku motywów zmiany swojego życia, stawało się impulsem dla części respondentek do zrealizowania tego zamiaru. Potwierdzają to między innymi następujące wypowiedzi: „utrata pracy i złe traktowanie mnie przez pracodawcę i pracowników firmy, do tego bardzo zły stan zdrowia, wycieńczenie organizmu" (Hanna 1), „miałam już dosyć takiego trybu życia, było mi wstyd, że nadużywam alkoholu, zaczęłam zaniedbywać obowiązki w pracy i domu, coraz bardziej zaczęłam tyć i miałam problemy ze zdrowiem" (AAA), „uświadomienie sobie konieczności wypijania większej ilości alkoholu, aby osiągnąć stan uzyskiwany wcześniej przy mniejszych dawkach; zmęczenie wstawaniem z kacem i koniecznością długiego odsypiania" (Paulina), „nie mogłam już dłużej patrzeć na moją degenerację jako kobiety" (YYY).

W wypowiedziach respondentek pojawił się również, powiązany niekiedy z kryzysami chronicznymi, wątek kryzysów egzystencjalnych, wiążących się, według Lawrence'a M. Brammera (1985), z wewnętrznymi konfliktami, pytaniami o cel i sens życia oraz lękami przed wyzwaniami, które stawia życie. Długotrwałe pozostawanie w uzależnieniu od alkoholu generuje stany psychiczne, które można najogólniej nazwać, jak uczynili to Portnow i Piatnickaja (1977, s. 94–98), zespołem psychicznego zubożenia, które dotyczy sfery intelektu, emocji, woli, aktywności życiowej i treści osobowości. Wskutek zaniku uczuć wyższych, zatrzymania rozwoju emocjonalnego, płytkich i głębokich zmian psychicznych, spadku samooceny, doświadczana jest wewnętrzna pustka, bezsens życia i depresja. Kilka spośród respondentek dzieliło się wspomnieniem okresu w ich życiu, gdy niemal stale tak funkcjonowały pod wpływem spożywanego alkoholu, dostrzegając

z perspektywy czasu: „nieprawdziwość emocji" (Paulina), „huśtawki nastrojów (od euforii do użalania się nad sobą); irytowanie się z błahych powodów; zwiększony niepokój, lęki, uczucie szarości życia, zagubienie w sobie i rzeczywistości" (Anna 2), „lęki, ból, wstyd" (VVV), „poczucie osamotnienia, braku motywacji do działania, bezradność" (Anna 3), „ogólne rozbicie; niesmak, niedowartościowanie" (Dora). Pojawiały się nawet głosy świadczące o tak skrajnym stanie, że prowokował on u badanych kobiet myśli o odebraniu sobie życia, nie dostrzegających już jego sensu: „miałam dość siebie, świata, utraciłam siły" (VVV), „ciągłe myślenie, żeby tylko się napić, aby zapomnieć o myślach samobójczych" (Angelika), „podjęłam próbę samobójczą" (Krystyna). Zatem wśród motywacji, leżących u źródeł decyzji o terapii podjętych przez badane kobiety, pojawiły się takie, które brały się ze swoistego zmęczenia sobą i własnym życiem, niedostrzegania jego sensu, ogólnego wycieńczenia i kiełkujących myśli samobójczych.

Przywołanych tu typów kryzysów, wraz z ilustrującymi je doniesieniami badawczymi, dotyczących głównie okresu picia alkoholu, dopełnia obraz swoistych sytuacji kryzysowych, jakie stają się udziałem kobiet, które podjęły terapię uzależnień. Z wypowiedzi respondentek wynika, że sporo było w nich napięć, niepokoju, zmian, potknięć i trudności (ich przegląd i omówienie zawarte jest np. w: Włodarczyk 2018, s. 267 – 280). Wspominam o nich w tym miejscu, ponieważ często przez nie same nazywane były kryzysami. Dotyczyły one początku lub przebiegu terapii, gdy zwykle pojawiają się reakcje pacjentów, które Johannes Lindenmeyer (2010, s. 16–17) nazywa „potrójnym szokiem". Ta multiplikacja problemów, z którymi musi zmierzyć się większość osób, dotyczy tego, co nieznane: nieznajomości roli pacjenta i niezrozumiałości „świata" terapii, wraz z nowymi obowiązkami i okrojeniem praw; niewyobrażalna do zaakceptowania i realizowania perspektywa dożywotnej abstynencji; brak zaufania do siebie i brak nadziei na skuteczny przebieg terapii. Dodatkowo przerażająca i zniechęcająca może być świadomość wielkości wysiłku, jaki będzie wymagać od osoby proces terapii, a wraz z nim zmiana dotychczasowego życia. Wypowiedzi respondentek potwierdziły tę nie tylko „potrójność", lecz „wielokrotność" owego szoku, wskazując na trudności, które pojawiły się na starcie i podczas terapii uzależnienia od alkoholu, a które wprost były odczuwane i nazywane przez nie jako kryzys, rozumiany raczej jako poczucie rezygnacji, obniżenie motywacji, wytrwałości i poziomu energii do działania.

Omówione tu typy kryzysu, stanowiące kanwę rozważań dotyczących kobiet uznających się za uzależnione od alkoholu, wraz z potwierdzaną ich obecnością w biografiach respondentek, dokumentują z jednej strony podnoszoną często siłę destruktywnego wpływu kryzysów na ludzkie życie, z drugiej natomiast szansę zaistnienia i wykorzystania (przy zaistnieniu pewnych warunków) potencjału ich konstruktywności w życiu doświadczających ich osób.

Szanse rozwojowe „wbrew"/„pomimo"/„dzięki" doświadczeniu kryzysu[2] – perspektywa kobiet uzależnionych od alkoholu w procesie terapii

W rozważaniach wokół ludzkich kryzysów zdecydowanie wybrzmiewa nasycenie ich negatywnym sensem. Tymczasem na kryzys warto spojrzeć także i z innej perspektywy. Inspiracją może być rozumienie tego pojęcia, oparte na znajomości jego etymologii, stanowiące świetną podpowiedź, aby kryzys rozpatrywać dwojako: z jednej strony jako zagrożenie czy ryzyko, z drugiej zaś jako szansę, w szczególności szansę rozwojową czy szansę na wzbogacenie swojego życia.

Termin ten pochodzi z języka greckiego; czasownik κρίνειν oznacza „odsiewać, rozdzielać, wybierać, decydować, sądzić", zaś pochodzący od niego rzeczownik κρίση to „wybór, rozstrzygnięcie" (Kopaliński 2000, s. 282). Pojęcie to w swoim źródłosłowie oznacza również „moment rozstrzygający, punkt zwrotny, przełom, przesilenie, zwrot" (Kopaliński 1968, s. 417). Kryzys bowiem „coś odsłania, umożliwia poznawcze uchwycenie czegoś, co bez niego byłoby niepoznawalne, poznawczo prezentuje coś ważnego, istotnego, odsłania teleologię określonego procesu" (Stachewicz 2010, s. 8). Takie rozumienie nasuwa skojarzenie, że kryzys może stać się impulsem rozwojowym, otwierając nowe horyzonty, niosąc ze sobą pewne okazje, preteksty, możliwości.

Na tę dwoistość kryzysu wskazywali Richard K. James i Burt E. Gilliland (2010, s. 33, 34). Ich zdaniem kryzys może być jednocześnie i zagrożeniem (ze względu na jego liczne konsekwencje w wielu sferach funkcjonowania) i szansą (ponieważ powodowane kryzysem cierpienie zmusza człowieka do szukania pomocy i jeśli człowiek skorzysta z tej okazji, to interwencja może mu pomóc w samorozwoju i samorealizacji); zależy to jednak od sposobu, w jaki człowiek zareaguje na kryzys. Kryzys może kryć w sobie zalążek rozwoju i zmiany, gdy towarzyszący mu lęk i związany z nim dyskomfort osiągnie tak wysoki poziom, że stanie się bodźcem do zmian, silnym czynnikiem motywującym do działania. Wiąże się więc z nim konieczność dokonywania wyboru jakiegoś działania, co stwarza człowiekowi szansę na ruszenie z martwego punktu w swoim życiu.

Każde wydarzenie w życiu człowieka, nawet jeśli niesie znamiona wydarzenia trudnego, krytycznego, przełomowego, początkowo samo w sobie jest obojętne, neutralne, bo tym, co decyduje o jego zabarwieniu emocjonalnym i jego wartości, jest sens, jaki nada mu doświadczająca go jednostka. Tak więc zmiany, jakie potencjalnie prowokuje kryzys, mogą wiązać się z progresem lub regresem.

[2] Określenie użyte przez D. Kubacką-Jasiecką (2016, s. 73).

Przyjmując, że kryzysy emocjonalne mają charakter dwuwartościowy, po przejściu ostrego stanu kryzysu mogą zaistnieć następujące możliwości jego zakończenia:

— wzór stagnacyjny: mowa o nim, gdy następuje powrót do poziomu funkcjonowania zbliżonego do przedkryzysowego, ale osiągnięty stan równowagi jest pozorny i chwiejny, bo nierozwiązane konflikty, dylematy, sprzeczności i problemy pozostają nadal aktualne, stając się źródłem kolejnych, przyszłych napięć i kryzysów, pozostawiając osobę z obniżonym poczuciem sprawstwa, kontroli i wiary w siebie oraz pomniejszonym poczuciem nadziei, że konstruktywne rozwiązanie problemu jest możliwe;
— wzór regresyjny: w poczuciu niedostatku możliwości konstruktywnego rozwiązania problemu kryzysowego, jednostka może się starać zredukować napięcie i cierpienie poprzez zachowania dysfunkcjonalne i tendencje destrukcyjne;
— wzór progresyjny: ma miejsce, gdy (dzięki wewnętrznym zasobom i sile oraz wsparciu innych osób) rozwiązanie problemu kryzysowego otwiera jednostce możliwości rozwoju; procesy wzrostu mogą tu obejmować: wzmocnienie psychiczne, podniesienie samooceny i poczucia własnej wartości, konstruktywne zmiany w systemie wartości, zwiększenie odporności psychicznej, poprawę relacji z bliskimi, uzyskanie większych kompetencji społecznych (Kubacka-Jasiecka 2010, s. 61–62; Kubacka-Jasiecka 2016, s. 54–55).

Podobnie różnorodnie piszą się scenariusze losów kobiet (jak i mężczyzn) z problemami alkoholowymi. Można spróbować poszukać pewnych analogii pomiędzy doświadczaniem kryzysu i (nie)radzeniem sobie z nim a borykaniem się (nieefektywnym lub skutecznym) z własnym problemem alkoholowym.

Decyzja o podjęciu terapii i zmianie swojego życia nie zawsze bywa trwała, gwarantująca wytrwałość i konsekwencję w dążeniu do jej realizacji. Zwątpienie i brak determinacji na różnych etapach terapii osłabiają stabilność podjętej decyzji i zmian wprowadzanych w życie. W proces terapii zawsze wpisanych jest szereg barier i utrudnień, spowalniających, redukujących albo wręcz uniemożliwiających autentyczną pracę. Niekiedy osoby podejmują terapię, lecz albo ją przerywają albo nie daje im ona oczekiwanego, trwałego efektu. Wówczas powrót do „dawnego" życia, spowodowany wieloma możliwymi czynnikami, byłby wzorem regresywnym, dla którego charakterystyczne jest także dalsze obniżanie się możliwości konstruktywnego działania. Człowiek w takiej kondycji nie jest gotów do kolejnych prób podjęcia zmiany swojego życia, w tym poprzez udział terapii uzależnienia od alkoholu. Wzór regresyjny był udziałem tych respondentek, które kilkakrotnie podejmowały nieudane próby podjęcia terapii. Szczegółowa analiza wskazywanych przez nie powodów, dla których wcześniej nie podjęły terapii (dokładne omówienie w: Włodarczyk 2017, s. 244–245), podsuwa generalny wniosek: u podstaw tych powodów leżała siła charakterystycznego dla uzależnienia od alkoholu systemu iluzji i zaprzeczeń, obejmującego procesy spostrzegania i myślenia – mechanizmu uniemożliwiającego rozpoznanie faktu własnego uzależnienia,

o którym wielokrotnie pisał Jerzy Mellibruda, wskazując na najczęstsze zniekształcenia poznawcze, jakimi są: proste zaprzeczanie, minimalizowanie, obwinianie, racjonalizowanie, intelektualizowanie, odwracanie uwagi, fantazjowanie, koloryzowanie wspomnień i marzeniowe planowanie (Mellibruda 1997, s. 290–291), których przejawy w swoim życiu zdemaskowały także badane kobiety.

Sytuacja, gdy osoba uczestniczyła w terapii, nawet ją ukończyła, ale codzienność postterapeutyczna obnażyła pozorne, połowiczne przepracowanie podczas terapii oraz kruchość i niestabilność postanowienia osoby o zmianie swojego życia, oznaczałaby wzór stagnacyjny. Tak uzależnienia, jak i kryzysu dotyczy wówczas to, że pozostaje on „nierozwiązany, dylematy i sprzeczności przez niego stworzone – nierozwikłane, okoliczności życiowe, które do niego doprowadziły – niezmienione i nadal aktualne" (Kubacka-Jasiecka 2010, s. 61–62). Osoba pozostaje wówczas w poczuciu, że nie sprostała wyzwaniu, a w konsekwencji jej przekonania o przegranej zwiększa się poczucie niemocy i bezradności, zaś obniża samoocena, pozostając „nadal w dyskomfortowej sytuacji, uboższa o niedostatek: wiary i nadziei, że rozwiązanie problemu będzie proste czy w ogóle możliwe, przekonań o własnej mocy, sile i wartości, a także o swojej zdolności zmagania się z określonym problemem, możliwości konstruktywnego rozwiązania nadal pogarszającej się sytuacji (korzystanie z nieadekwatnych i nieadaptacyjnych środków obrony)" (Kubacka-Jasiecka 2010, s. 62). Ten wzór dotyczy zwykle osób uzależnionych od alkoholu, które nie są świadome lub nie dostrzegają konieczności nieustannego wysiłku, jaki muszą wkładać w pozostawanie trzeźwymi. Badane kobiety w znacznej większości zdawały sobie z tego sprawę, a w przypomnieniu im tego oraz umocnieniu ich w tej refleksji i zamiarach posłużyły celowo postawione przeze mnie pytania dotyczące tego, co są gotowe zrobić, by pozostać trzeźwymi, a szerzej: by nie ustawać w procesie wielopłaszczyznowego zdrowienia (więcej w: Włodarczyk 2017, s. 258–259).

Wzorem progresyjnym byłaby natomiast sytuacja, gdy osoba rzeczywiście podejmuje stały wysiłek w kierunku wielostronnego rozwoju. W nawiązaniu do tegoż wzoru, pełne zdrowienie obejmowałoby cztery jego aspekty, wyróżnione przez Piotra Szczukiewicza: somatyczny (związany z ustępowaniem objawów abstynencyjnych i skutków długotrwałego nadużywania alkoholu, a z czasem także funkcji poszczególnych układów i narządów), psychiczny (wiążący się z nabywaniem umiejętności życia wolnego od mechanizmów typowych dla choroby alkoholowej: nałogowego regulowania uczuć, fałszowania obrazu rzeczywistości, stosowania mechanizmów obronnych, kreowania nieprawdziwego obrazu samego siebie), społeczny (mieszczący w sobie poprawę funkcjonowania trzeźwiejącego alkoholika w pełnionych przez niego rolach społecznych, poprawę jakości relacji i więzi społecznych) oraz noetyczny (powiązany z przezwyciężaniem frustracji egzystencjalnej, dostrzeganiem sensu w swoich poczynaniach, sensu samego istnienia, większą samoświadomością w hierarchii własnych wartości i zdolnością bezinteresownego działania dla innych) (Szczukiewicz 2007, s. 121–122). Z wielu opowieści bada-

nych kobiet uznających się za uzależnione od alkoholu wynika, że kryzys stał się dla nich motorem do działania, swoistą trampoliną, szansą na odzyskanie własnej podmiotowości i godności. Co więcej podkreślały one, że ich życie zyskało nową jakość (więcej w: Włodarczyk 2017, s. 256–257).

Wyniki moich badań współbrzmią zatem z tym, o czym przekonuje Dorota Kubacka-Jasiecka, że kryzys emocjonalny wraz z towarzyszącą mu dezorganizacją zachowania „mogą być uznane za katalizator wejścia na drogę rozwoju, a procesy wzrostu mogą obejmować: wzmocnienie psychiczne, zwiększenie odporności, odkrywanie i kształtowanie bardziej adekwatnych zasobów zmagania się, polepszenie obrazu własnej osoby, wzrost samooceny, umacnianie dotychczasowej tożsamości (względnie poczucia tożsamości) lub zmiany w jej obrębie, odkrycie nowych zasobów i strategii zmagania się, uzyskanie nowych kompetencji, poprawę relacji interpersonalnych, odkrycie nowego sensu życia, własnej drogi, misji życiowej" (Kubacka-Jasiecka 2016, s. 73–74). Podobne korzyści wskazywane są jako doraźne i dalekosiężne skutki autentycznej pracy podczas terapii uzależnień. Konstruktywne poradzenie sobie i z kryzysami, i z uzależnieniem niesie zatem podobne pożytki, ponieważ i terapia uzależnień bywa postrzegana przez terapeutów i osoby uzależnione jako zaczyn realnej, korzystnej dla osoby zmiany jej życia, powiązanej z rozwojem w różnych sferach.

Podsumowanie

Sytuacje kryzysowe mogą przydarzyć się każdemu, w dowolnym momencie życia; mogą być one albo pojedyncze albo następować kolejno po sobie, a w efekcie ich konsekwencje ulegają kumulacji i spotęgowaniu (Badura-Madej 1999, s. 28). Zintensyfikowanie trudności niesie stan, w którym osoba nie dość, że boryka się z kryzysem, to jeszcze ponadto z własnym problemem alkoholowym. Możliwości radzenia sobie, osłabione trwaniem w stanie kryzysu oraz trwaniem w sile uzależnienia, mogą okazać się niewystarczające w podejmowaniu prób samodzielnego wyplątania się z tej podwójnej pułapki. Pomoc osobom w takiej sytuacji wymaga uważności i kompetencji, by realnie pomóc uporządkować im kolejne sfery ich życia.

Kryzys to z jednej strony zwykle jakaś strata, deficyt, zakłócenia i niepewność, z drugiej natomiast, co rzadziej bywa podkreślane, szansa na zrewidowanie swoich wartości hierarchii i wyborów, zwrot, reorientację i przeprojektowanie swojego życia. Owszem, kryzys może mieć wartość rozwojową, pod warunkiem jednak, że jednostka dysponuje określonymi zasobami – indywidualnymi i w swoim otoczeniu – które będą jej sprzymierzeńcami w tym procesie (Stanisławiak 2012, s. 14–15), a co więcej – zdoła je odkryć, uruchomić i wykorzystać.

Abstract: Crisis – faithful companion of women addicted to alcohol

The subject of this article is the crisis, an inseparable element of human life and therefore present in the lives of women diagnosed as addicted to alcohol. The research results are preceded and supplemented by considerations around various aspects of the crisis. The analysis of the results of studies by other researchers and mine show that crises are highly correlated with women's alcohol problems. They can be diagnosed on the continuum of their life: from alcohol initiation, through progressive addiction and the process of gradual recovery. The structural framework for an orderly presentation of the results of own research are the types of crisis according to J. Cullberg (1975) and L.M. Brammer (1985) shown in the biographies of the respondents. Their narratives confirmed that crises in various phases of their lives were associated with regression or progress, and with a sense of lowering or increasing the quality of their lives.
Key words: crisis, alcohol addiction, women.

Bibliografia

[1] Badura-Madej W., 1999, *Podstawowe pojęcia teorii kryzysu i interwencji kryzysowej*, [w:] *Wybrane zagadnienia interwencji kryzysowej. Poradnik dla pracowników socjalnych*, wybór i oprac. W. Badura-Madej, Wydawnictwo Śląsk, Katowice.

[2] Brammer L.M., 1985, *The Helping Relationship: Process and Skills*, Prentice Hall, New York.

[3] Caplan G., 1963, *Emotional Crisis*, [w:] *The Encyclopedia of Mental Health*, (red.) M. Deutsch, H. Fishbein, Basic Books, New York.

[4] Caplan G., 1964, *Principles of Preventive Psychiatry*, Basic Books, New York.

[5] Cibor R., 1994, *Struktura „ja" a motywy podejmowania leczenia odwykowego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

[6[Dragan M., 2016, *Problemowe picie alkoholu przez młode kobiety. Rola niekorzystnych doświadczeń i samoregulacji emocji*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.

[7] Hoff L. A., 1995, *People in Crisis. Understanding and Helping*, Jossey-Bass, San Francisco.

[8] James R. K., Gilliland B. E., 2010, *Strategie interwencji kryzysowej*, tłum. A. Bidziński, K. Mazurek, Parpamedia, Warszawa.

[9] Jędrzejko M, Janusz M., Walancik M. (red.), 2013, *Czynniki ochronne i ryzyka w uzależnieniach i zachowaniach ryzykownych*, [w:] *Zachowania ryzykowne i uzależnienia. Zjawisko i uwarunkowania*, Oficyna Wydawnicza Aspra, Warszawa.

[10] John-Borys M., 1995, *Kryzys rodzinny jako doświadczenie życiowe*, [w:] *Doświadczenie kryzysu – szansa rozwoju czy ryzyko zaburzeń?*, (red.) I. Heszen-Niejodek, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

[11] Kopaliński W., 1968, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Wiedza Powszechna, Warszawa.

[12] Kopaliński W., 2000, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, Świat Książki, Warszawa.

[13] Kubacka-Jasiecka D., 2004, *Interwencja kryzysowa z perspektywy psychosocjokulturowego paradygmatu kryzysu*, [w:] *Kryzys. Interwencja i pomoc psychologiczna. Nowe ujęcia i możliwości*, (red.) D. Kubacka-Jasiecka, K. Mudyń, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

[14] Kubacka-Jasiecka D., 2010, *Interwencja kryzysowa. Pomoc w kryzysach psychologicznych*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.

[15] Kubacka-Jasiecka D., 2016, *Kryzys emocjonalny i trauma szansą na rozwój i potęgowanie zdrowia. Wątpliwości i pytania*, „Rocznik Filozoficzny Ignatianum", 1.

[16] Mellibruda J., 1997, *Psycho-bio-społeczny model uzależnienia od alkoholu*, „Alkoholizm i Narkomania", 3 (28).

[17] Lindemann E., 1944, *Symptomatology and Management of Acute Grief*, „The American Journal of Psychiatry", 101.

[18] Lindenmeyer J., 2010, *Ile możesz wypić? O nałogach i ich leczeniu*, przekł. i oprac. J. Chodkiewicz, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

[19] Lisansky Gomberg E. S., 1996, *Czynniki ryzyka picia alkoholu w życiu kobiety*, [w:] *Kobiety i alkohol*, (red.) M. Ślósarska, Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Warszawa.

[20] Madeja Z., 2008, *Uzależnienia od substancji psychoaktywnych, przedmiotów, czynności i osób*, t. 2, Wydawnictwo Politechniki Koszalińskiej, Koszalin.

[21] Parry G., 1990, *Coping with Crisis*, BPS Books/Routledge, London.

[22] Pawlas-Czyż S., 2008, *Psychokulturowy model interwencji kryzysowej w praktyce pracy socjalnej. Możliwości zastosowania*, [w:] *Praca socjalna wobec nowych obszarów wykluczenia społecznego*, (red.) K. Wódź, S. Pawlak-Czyż, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń.

[23] Pomianowski R., 1998, U*zależnienia – współczesną wersją „ucieczki od wolności"*, [w:] *Psychologia rozwiązywania problemów społecznych. Wybrane zagadnienia,* (red.) J. Miluska, Bonami, Poznań.

[24] Portnow A. A., Piatnickaja I. N., 1977, *Klinika alkoholizmu*, przekł. W. Moczulski, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa.

[25] Stachewicz K., 2010, *Kryzys jako kategoria filozoficzna,* „Teologia i Moralność", t. 7.

[26] Stanisławiak E., 2012, *Kryzys w ujęciu psychologicznym oraz społecznym*, [w:] *Psychologia kryzysu i interwencji kryzysowej. Skrypt dla słuchaczy studiów podyplomowych*, (red.) J. Plak, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, Warszawa.

[27] Szczukiewicz P., 2007, *Poczucie sensu życia u osób zaawansowanych w procesie zdrowienia z choroby alkoholowej*, [w:] *Drogi rozwoju. Od uzależnienia do wolności*, (red.) M. Tatala, J. Karczewski OFMCap, Ośrodek Apostolstwa Trzeźwości, Zakroczym.

[28] Tomaszewski T., 1975, *Człowiek i otoczenie*, [w:] *Psychologia*, (red.) T. Tomaszewski, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

[29] Włodarczyk E., 2017, *Społeczny wymiar problemu alkoholowego kobiet. Obraz i instytucjonalne reakcje środowiska wielkomiejskiego*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

[30] Włodarczyk E., 2018, *Kobiety uzależnione od alkoholu w procesie terapii – bariery i oczekiwania,* [w:] *Społeczne i jednostkowe konteksty pomocy, wsparcia społecznego i poradnictwa. Koncepcje – Dyskursy – Inspiracje*, t. 1, red. nauk. M. Piorunek, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

RESOCJALIZACJA POLSKA
POLISH JOURNAL OF SOCIAL REHABILITATION
24/2022
ISSN 2081-3767 | e-ISSN 2392-2656
R O Z P R A W Y
DOI 10.22432/pjsr.2022.24.10

Marta Kędzia
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
kmarta@amu.edu.pl; ORCID: 0000-0001-5349-6706

Resocjalizacyjna funkcja muzyki a preferencje muzyczne młodzieży

Abstrakt: W niniejszym artykule podjęty został wątek dotyczący funkcji muzyki w zakresie działań o charakterze resocjalizacyjnym w kontekście preferencji muzycznych młodzieży. W obszarze tematycznym związanym z preferencjami muzycznymi skoncentrowano się na wyborach gatunków muzycznych i ich znaczeniu w procesie resocjalizacji młodzieży.
Słowa kluczowe: funkcje muzyki, resocjalizacja młodzieży, preferencje muzyczne, gatunek muzyczny.

Wstęp

Złożoność rozumienia pojęcia muzyki oraz wieloaspektowe interpretacje związanych z nią zjawisk, skłaniają do refleksji na temat funkcji muzyki, rozumianych jako przyczyna zastosowania w osiągnięciu szerszego celu (Merriam 1964). Bogaty zakres tematyczny pozwala na wyodrębnienie wątku nawiązującego do oddziaływań muzyki na młodzież, szczególnie w okresie przełomowego kształtowania się tożsamości, przypadającego na drugą fazę okresu dojrzewania (Brzezińska i in. 2105, s. 265). Uszczegółowienie, obejmujące funkcję resocjalizacyjną muzyki, zostanie rozpatrzone w odniesieniu do preferencji muzycznych młodzieży w zakresie gatunków muzycznych.

Funkcje muzyki

Rozważania teoretyczne nawiązujące do zastosowania muzyki w życiu człowieka, stanowią wielowątkowy dyskurs, oparty zarówno na zagadnieniach z teorii i historii muzyki, jak i na związkach muzyki z innymi dziedzinami nauki i sztuki. Rozpatrywanie funkcji muzyki w kontekście naukowym, dopełnia obserwacja codziennych przeżyć z muzyką, składająca się na wielobarwny obraz złożony z relacji międzyludzkich oraz indywidualnych historii. Trzy podstawowe punkty funkcji muzyki przedstawia Rober Lawendowski, wskazując na rolę muzyki w regulacji nastroju i zachowania, gdzie pośrednią rolę odgrywa środowisko społeczne. W punkcie drugim autor wskazuje na relacje interpersonalne i funkcje muzyki w ich modyfikacji oraz rozwijaniu, czego przykładem może być wybór subkultury przez nastolatków i wiążące się z tym upodobania muzyczne. Po trzecie, jak konstatuje Lawendowski, nasze preferencje muzyczne to informacja na temat naszych wartości i nastawień (Lawendowski 2011). Na kontekst psychologiczny funkcji muzyki oraz na jej słuchanie, wywołujące zmiany w biochemicznych parametrach organizmu, zwrócili uwagę Magdalena Chęć, Ernest Tyburski i Agnieszka Samochowiec. Według autorów „rytm i tempo muzyki wpływa na fizjologiczne przejawy emocji, tj. aktywację autonomicznego układu nerwowego (AUN), ponadto słuchanie muzyki determinuje również aktywność centralnego układu nerwowego (CUN)" (Chęć i in. 2014, s. 197). Jak wykazują badania, słuchanie muzyki niewątpliwie wiąże się z pozytywnymi emocjami. Słuchanie muzyki jako czynność społeczna oraz rytuały muzyczne z tym związane, mogą przyczynić się do pozytywnego samopoczucia emocjonalnego. Również osoby bardziej pozytywne pod tym względem, bardziej zaangażują się we wspólne słuchanie muzyki. Preferencje dotyczące słuchania muzyki tworzą więzi nie tylko w grupie rodziny czy znajomych, ale także między nieznajomymi (Boer, Abubakar [2020]). Należy jednak pamiętać, że słuchanie muzyki nie zawsze wiąże się z pozytywnymi i społecznie pożądanymi skutkami. Może wręcz wywoływać negatywne uczucia (Chęć i in. 2014).

Niewątpliwie muzyka oddziałuje w dwóch kierunkach – od wewnątrz i na zewnątrz. Skierowana do wewnątrz wywołuje zmiany emocjonalne oraz biochemiczne. Działając na zewnątrz stanowi element autobiografii jednostki, swoisty przekaz, źródło wiedzy o człowieku w aspekcie społecznym, kulturowym i psychologicznym. Trzeci wymiar funkcji muzyki definiuje nieuchwytna relacja wiążąca dzieło z odbiorcą, twórcą lub wykonawcą w czasie trwania utworu muzycznego.

W kontekście przyjętej perspektywy oglądu zjawiska, ważnym wydaje się spojrzenie na funkcje muzyki z perspektywy jej zastosowania w procesie resocjalizacji. Namysł nad resocjalizacyjną funkcją muzyki prowadzi do ustalenia zakresu jej oddziaływania. Wykorzystanie muzyki w działaniach resocjalizacyjnych pełni funkcję wspomagającą pełen proces. Odwołania do form aktywności muzycznych

uzupełniają i wzbogacają stosowanie innych metod i technik, stanowią element wykorzystujący zarówno wiedzę i umiejętności z zakresu powadzenia zajęć muzykoterapeutycznymi oraz muzyczne przygotowanie pedagogiczne, jaki i diagnozę preferencji muzycznych podopiecznych. Formy kontaktu z muzyką umożliwiają młodzieży aktywność wyrażaną przez pryzmat własnych preferencji w kontakcie w dziełem muzycznym. Gra na instrumencie kształci systematyczność i rozwija poczucie własnej wartości, daje satysfakcję z postępów w zakresie technicznego oraz interpretacyjnego opanowania utworu muzycznego. Śpiew stanowi element naturalnej ekspresji, a w przypadku śpiewu zbiorowego, daje poczucie więzi i odpowiedzialności. Poprzez ruch z muzyką i taniec młodzież ma możliwość fizycznego rozładowania napięć, nabycie sprawności ruchowej i czerpania radości z kontaktu z muzyką. Jak potwierdzają badania przeprowadzone przez Mirosława Mielczarka[1], zajęcia muzyczne mogą stanowić skuteczną technikę terapeutyczną w procesie resocjalizacji. Autor podkreśla, iż „zajęcia korzystnie oddziaływały zarówno na sferę psychofizyczną nieletnich, jak i społeczną, a same ich uczestniczki wykazywały w większości zaangażowanie w tę formę spędzania czasu. Ponadto zajęcia muzyczne umożliwiały wyrażanie własnego Ja, do czego przyczyniały się odpowiednio dobrane formy ich realizacji" (Mielczarek 2018, s. 219–220). Odpowiedni dobór muzyki, kompetencje i kwalifikacje prowadzących zajęcia muzyczne oraz wspomagająca funkcja tego typu aktywności to podstawowe kwestie, na które należałoby zwrócić uwagę przy planowaniu procesu resocjalizacyjnego wykorzystującego formy kontaktu z muzyką (Mielczarek 2018, s. 220–2021).

Preferencje muzyczne w kontekście wybranych aspektów rozwojowych okresu dojrzewania

Ponowoczesna rzeczywistość społeczno – kulturowa prowadzi do przemian społecznych (Cybal-Michalska 2006, s. 60), których dynamika implikuje, jak zauważa Agnieszka Cybal-Michalska, „zmiany w tożsamościowych aspektach funkcjonowania młodzieży". Autorka zwraca uwagę na obraz człowieka poszukującego, w kontekście zmiany obrazu własnego „Ja" młodzieży oraz związanym z tym utratą między innymi poczucia pewności, autorytetów czy bezpieczeństwa (Cybal-Michalska 2018, s.208). W świecie ciągłych przemian zaobserwować można także następującą „ideę wolności kulturowej" (Melosik 2013, s. 59), co nierozerwalnie wiąże się „ze zjawiskiem deklasyfikacji praktyk kulturowych, które kiedyś tworzyły dwie odrębne rzeczywistości dla dwóch grup ludzi. Oto bowiem kultura wysoka i niska […] mieszają się ze sobą coraz częściej, aż stają się nierozróżnialne i nie

[1] Mirosław Mielczarek przeprowadził badania w wybranych ośrodkach wychowawczych. Belem badań było poznanie opinii nieletnich i kadry pedagogicznej na temat zajęć muzycznych z elementami muzykoterapii.

wiadomo, co do której należy […] Znajdujemy się więc w okresie nieuchronnego, jak się wydaje, wypierania kultury wysokiej przez popularną oraz popularyzacji „wysokich" praktyk kulturowych (Melosik 2013, s. 47 – 47).

W obliczu powyższych rozważań rodzi się pytanie o kierunki wyborów muzycznych dokonywanych przez młodzież oraz, a może przede wszystkim, o ich konsekwencję. Ograniczona edukacja artystyczna na poziomie szkoły średniej wyklucza możliwość poznania preferencji muzycznych młodzieży oraz powszechne kształcenie muzyczne przygotowujące do roli świadomego odbiorcy dzieła. Co ważne, nie chodziłoby o edukację wskazującą, nastawioną na trwałą zmianę zainteresowań, ale o subtelne pokierowanie, przedstawienie wachlarza możliwości z równoczesnym określeniem podstaw kompozytorskich i wykonawczych, które mogłyby stanowić podstawę do uznania dzieła za wpisującego się w kanon kultury wysokiej, niezależnie od reprezentowanego gatunku bądź formy. Świadoma edukacja muzyczna młodzieży nie powinna ingerować w ich zainteresowania, ale ma formować wybory w obrębie trzonu, jakim jest wykształcone na podstawie potrzeb oraz doświadczeń zainteresowanie. Wsparciem teoretycznym dla powyższych rozważań byłaby propozycja pedagogiczna Zbyszko Melosika, przedstawiona w kontekście rekonstrukcji tożsamości w kulturze kontroli i rozproszenia. Wyłaniająca się z przeprowadzonego przez autora dyskursu tendencja młodzieży do fragmentaryzacji tożsamości, skłoniła autora do przedstawienia propozycji pedagogicznej w postaci pedagogiki rdzenia tożsamości, której celem „byłoby […] dostarczanie młodym ludziom źródeł i podstaw do kształtowania trwałej i względnie stabilnej „istoty swojego ja"" (Melosik 2015, s. 30).W takim podejściu, jak opisuje autor, „człowiek może rekonstruować swoją tożsamość opierając się na dostępnych źródłach kulturowych, jednakże „dobierając" je do rdzenia tożsamości, a nie wymieniając swoją tożsamość na nową" (Melosik 2015, s. 30).

Podejście bazujące na partnerstwie pedagogicznym, stanowić może punkt wyjścia do dialogu i poznania. Zorientowanie się w potrzebach i zrozumieniu stwarza przestrzeń do pracy terapeutycznej, natomiast „brak wsparcia emocjonalno-motywacyjnego, poprawiającego samopoczucie, redukującego osamotnienie i poczucie bezradności, najbardziej utrudnia młodzieży przywiązanie do wybranych (uznanych za »własne«) wartości, norm, celów" (Cybal-Michalska 2018, s.208). Znajomość zainteresowań muzycznych adolescentów, możliwość przedstawienia innego repertuaru, dzielenia się własnymi doświadczeniami i preferencjami, w końcu przygotowanie przestrzeni do partnerskiego dyskursu na temat muzyki w ogóle oraz jej formalnego przedstawienia w postaci dzieła muzycznego, stanowi niewątpliwie podstawę do zastosowania muzyki jako formy terapii w kontekście utworu jako nośnika treści emocjonalnych. Wyłania się zatem potrzeba poznania preferencji muzycznych młodzieży, a co za tym idzie, przyjrzenie się gatunkom muzycznym preferowanym przez adolescentów.

Punktem wyjścia dalszego dyskursu jest ustalenie terminu preferencje. Słownik języka polskiego wskazuje dwa wyjaśnienia pojęcia: po pierwsze są to „warunki

stworzone jakiejś osobie, organizacji itp., korzystniejsze niż warunki stworzone innym". Po drugie to „przedkładanie czegoś nad coś innego, stawianie kogoś wyżej niż kogoś innego" (Słownik…[2020]). Rozumienie preferencji "jako akt wyboru, oceny, przedkładanie jednej rzeczy nad drugą w formie słownego stwierdzenia, oszacowania na skali, bądź też wybór spośród dwóch lub większej liczby alternatyw" przytacza w swojej monografii na temat osobowościowych uwarunkowań preferencji muzycznych Robert Lawendowski (Lawendowski 2011, s. 38). Mając na uwadze rozwój w okresie dojrzewania oraz koncentrując się na połączeniu sformułowań mówiących o przedkładaniu jednej rzeczy nad drugą i na tworzeniu warunków, dochodzimy do wniosku, że preferencje muzyczne młodzieży mogą być uzależnione nie tylko od osobistych wyborów, ale także od czynników zewnętrznych, społecznych, które wpływają w różnym stopniu oraz różnym czasie na upodobania. Zbieżną perspektywę oglądu zjawiska preferencji odnaleźć można w dyskursie dotyczącym kształtowania własnej tożsamości w okresie adolescencji. Podobnie jak praca nad własną tożsamością odbywa się w perspektywie rozwoju pewnych obszarów (Kędzia 2020), tak kształtowanie preferencji muzycznych przebiega w każdym z nich. Obszar rozwoju umysłowego, związany z postrzeganiem, uwagą, pamięcią, wyobraźnią i twórczością (Obuchowska 1996, s. 51–54) wiąże się z selekcjonowaniem informacji w sposób subiektywny, poszukiwaniem osobistych dróg rozwoju, zainteresowaniem i wyborem spośród wielości propozycji skierowanych do młodych ludzi. W obszarze rozwoju społecznego mamy do czynienia z nałożeniem czynników środowiskowych na osobiste preferencje adolescenta. Rodzina, szkoła, grupy rówieśnicze, środowiska aktywności edukacyjnej wpływają na wybory młodzieży, stanowią element tożsamości grupowej, szczególnie pożądanej w tym okresie rozwojowym. Emocjonalny aspekt rozwoju może z jednej strony stanowić o emancypacji gustów, z drugiej wiązać z emocjonalnym przywiązaniem do innej osoby, gdzie na znaczeniu przybierają związki o charakterze koleżeńskim, przyjaźnie oraz pierwsze zauroczenia i zakochania. W tym obszarze wpływ na preferencje muzyczne wydaje się wynikać z silnych przeżyć, zarówno pozytywnych, jak i negatywnych, co pociąga za sobą dobór repertuaru muzycznego w zależności od ich charakteru i intensywności.

Biorąc pod uwagę powyższe rozważania, uzależnione od czynników wewnętrznych oraz zewnętrznych preferencje muzyczne stanowią jeden z czynników odzwierciedlających kształtująca się tożsamość, gdyż „dzięki muzyce ludzie mogą manifestować swoją tożsamość w taki sam sposób, jak przy udziale funkcji językowych" (Lawendowski 2011, s. 18).

Proces resocjalizacji młodzieży w perspektywie wyborów gatunków muzycznych

Wykorzystanie resocjalizacyjnej funkcji muzyki w pracy z młodzieżą niewątpliwie wiąże się z preferencjami muzycznymi w okresie adolescencji. Wielość wątków

w tej tematyce zmusza do wybranej analizy w kontekście jednego nurtu rozważań. Koncentracja na nierozerwalnie związanym z wyborem, zarówno indywidualnym, jak i środowiskowym, tak zwanym rodzajem utworu muzycznego, pozwoli na pogląd podjętych w prowadzonej narracji zjawisk w perspektywie gatunków muzycznych.

Gatunek muzyczny, jak twierdzi Danut Wójcik, „oznacza klasę utworów muzycznych w zależności od przeznaczenia i charakteru dzieła (np. gatunki muzyki kościelnej, teatralnej, estradowej, tanecznej), od obsady (np. gatunki muzyki orkiestrowej, kameralnej, chóralnej, solowej), rodzaju tekstu (np. liryka wokalna, oratorium, dramat muzyczny), środków choreotechnicznych i teatralnych (np. balet, opera)" (Wójcik 1996, s. 14). Gatunek może posiadać jednocześnie walor komercyjny, estetyczny, jak i naukowy, jednak nie powstała pełna kategoryzacja muzyki, która obejmowałaby wszystkie jej gatunki (Lawendowski 2011). Przyjęcie tej formy struktury pojęciowej wyjaśnia pogląd, iż „wielość gatunków muzycznych jest dla nas oczywista i potrafimy wymieniać je bez problemu. Różnorodność muzyczna stała się elementem codziennego życia. Niemalże instynktownie wkładamy zasłyszane melodie muzyczne do oddzielnych przegródek, stosując do każdej z nich oddzielne kategorie pojęciowe. Młodzież bez wysiłku wymienia daty, nazwiska twórców i wykonawców, składy zespołów, tytuły utworów, listy nagrań" (Lawendowski 2011, s. 44).

Bazując na przedstawionych ustaleniach definicyjnych, można postawić pytanie: czy wybór konkretnych gatunków muzycznych, opartych na preferencjach muzycznych młodzieży, ma znaczenie w procesie resocjalizacji? Przyjmując, że prowadzona narracja nie dotyczy tylko młodzieży z wybranych środowisk muzycznych, w których młodzież kształcona jest w systemie profesjonalnej edukacji muzycznej[2], należy zawęzić obszar zainteresowań do preferencji muzycznych adolescentów podlegających tak zwanej edukacji powszechnej.

Jak zapewniają Magdalena Chęć, Ernest Tyburski i Agnieszka Samochowiec „nastolatki preferują różnorodne gatunki muzyczne, które z jednej strony odzwierciedlają ich indywidualne różnice osobowe, z drugiej – w odmienny sposób wpływają na ich obecne funkcjonowanie oraz kształtowanie osobowości i tożsamości" (Chęć i in. 2014, s. 198). Autorzy, zwracając uwagę, że codzienne formy aktywności muzycznej w zakresie muzyki popularnej są szczególnie cenione przez adolescentów, przedstawili wyniki badań w zakresie pozytywnych i negatywnych aspektów odziaływań wybranych gatunków muzyki popularnej. Autorzy, powołując się na wyniki brytyjskiego badania w grupie 2465 angielskich nastolatków w okresie adolescencji, zwrócili uwagę, że dla nastolatków „granie/słuchanie muzyki pop jest bardziej »wartościowe« niż granie/słuchanie muzyki klasycznej", ponadto większości ludziom „zwłaszcza w kulturze zachodniej, w codziennym

[2] Zagadnienie preferencji muzycznych młodzieży z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia autorka zawarła w monografii pt. „Orientacje muzyczne młodzieży z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia".

życiu towarzyszy tak zwana muzyka popularna. Pojawia się ona najczęściej bezwolnie w strefie publicznej, na przykład podczas robienia zakupów w centrum handlowym, czy czekania w kolejce na stacji metra. Ujawnia się też w procesie świadomego wyboru, poprzez włączenie dostępnego nośnika dźwięku (m.in. mp3, telefon, kanału w radio, TV czy w Internecie). Odzwierciedla to najczęściej indywidualne preferencje muzyczne". (Chęć i in. 2014, s.197 – 198). Z perspektywy negatywnych aspektów odziaływań wybranych gatunków muzyki popularnej, autorzy przytoczyli przykłady badań w Kanadzie i Francji dotyczące muzyki heavy metalowej. Wnioski z badań pokazały, iż fascynacja tego typu gatunkiem przekłada się na fascynację śmiercią, co ma negatywne skutki na kształtowanie się osobowości nastolatka. Jednocześnie zainteresowanie muzyką heavy metalową nie jest istotnie związane z ryzykiem samobójstw przy jednoczesnej kontroli innych czynników ryzyka. Jako przykład pozytywnych skutków wykorzystania muzyki popularnej w pracy terapeutycznej, autorzy przytoczyli amerykańskie badanie, w takcie którego wykorzystano muzykę rap. „Dzięki sięgnięciu po tego rodzaju muzykę można było zwiększyć motywację do leczenia młodzieży zagrożonej zaburzeniami emocji i zachowania oraz efektywnie wspierać osiąganie celów leczenia" (Chęć i in. 2014, s.199). Można zatem przyjąć, iż wybór konkretnego gatunku w procesie resocjalizacji nie wynika z przekonania o jego wyższości nad innymi w ogólnym wskazaniu. Włączanie muzyki w działania terapeutyczne powinno opierać się na weryfikacjach na poziomie konkretnego utworu muzycznego, jego wartości artystycznej przy jednoczesnym rozeznaniu preferencji odbiorcy w zakresie gatunku oraz mając na uwadze cel zajęć.

W rozważaniach na temat funkcji muzyki w perspektywie wyborów gatunków muzycznych warto przyjąć także odwrotną do przytoczonej perspektywę. Dyskurs oparty na odziaływaniu gatunku na funkcjonowanie, osobowość, czy tożsamość młodzieży dopełnia namysł nad znaczeniem cech osobowości w wyborach muzycznych. Badania przeprowadzone przez Roberta Lawendowskiego w obszarze skupienia preferencji muzycznych a cechy osobowości wykazały, iż wybrane cechy osobowości mogą w znacznym stopniu determinować preferencje określonych gatunków muzycznych. Autor w swoich badaniach udowadnia, że osoby spokojne i poważne preferują muzykę klasyczną, jazz, blues i folk. Osoby hołdujące normom sięgają po pop, country oraz gatunki należące do muzyki filmowej lub religijnej. Słuchacze lubiący eksperymentować i obmyślać sposób ulepszania rzeczy wybierają heavy metal, rock, muzyka alternatywna, natomiast osoby spontaniczne i żywe słuchają utworów z repertuaru muzyki elektronicznej, rapu i soulu (Lawendowski 2011, s. 210 – 214).

Odpowiadając na pytanie, czy wybór konkretnych gatunków muzycznych opartych na preferencjach muzycznych młodzieży ma znaczenie w procesie resocjalizacji, można, mając na uwadze przeprowadzoną narracją, odpowiedzieć twierdząco. Przeprowadzone przez autorkę rozważania miały na celu zwrócenie uwagi na następujące kwestie:

1. Punktem wyjścia do zaplanowania zajęć terapeutycznych wykorzystujących utwory muzyczne jest rozpoznanie preferencji muzycznych młodzieży oraz partnerska edukacja, nastawiona na tworzenie przestrzeni do konstruktywnej wymiany myśli i poglądów z poszanowaniem rdzenia muzycznej tożsamości adolescentów.
2. W procesie resocjalizacji, wykorzystującym elementy aktywności muzycznych, nie jest obojętny wybór gatunków muzycznych, które zostaną wykorzystane w ramach terapii resocjalizacyjnej.
3. Niezbędnym wydaje się przynajmniej podstawowa edukacja muzyczna osób wykorzystujących muzykę do działań resocjalizacyjnych.

Wielowymiarowość zastosowań muzyki stanowi niewyczerpany temat badań i analiz. Warto jednak podejmować kolejne dyskursy, gdyż możliwości wykorzystania form aktywności muzycznych, zwłaszcza działań o charakterze terapeutycznym, stanowią zarówno czynnik wspomagający sam proces, jak i stwarzają możliwość obcowania z dziełem muzycznym w wybranej na potrzeby konkretnej terapii formie.

Abstract: The rehabilitative function of music and the musical preferences of young people

This article presents the topic of the function of music in terms of rehabilitation activities in the context of musical preferences of young people. In the thematic area related to musical preferences, the focus was on the choices of musical genres and their importance in the process of rehabilitation of young people.
Key words: functions of music, resocialization of youth, musical preferences, music genre.

Bibliografa

[1] Brzezińska A. I., Appelt K., Ziółkowska Z., 2015, *Psychologia rozwoju człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne Sp. z o. o, Sopot.
[2] Chęć M., Tyburski E., Samochowiec A., 2014, *Preferencje muzyczne a zaburzenia funkcjonowania młodzieży w okresie adolescencji*, „Psychiatria", 11, 4.
[3] Cybal-Michalska A., 2006, *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
[4] Cybal-Michalska A., 2018, *Orientacje społeczne na globalną zmianę jako główna oś narracji w rozważaniach nad młodzieżą*, [w:] *Młodzież we współczesnej rzeczywistości społeczno – kulturowej*, (red.) A. Cybal-Michalska, B. Kanclerz, L. Myszka-Strychalska, P. Peret-Drążewska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
[5] Kędzia M., 2020, *Orientacje muzyczne młodzieży z ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia,* Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
[6] Lawendowski R., 2011, *Osobowościowe uwarunkowania preferencji muzycznych w zależności od wieku*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.

[7] Melosik Z., 2013, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży,* Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.
[8] Melosik Z., 2015, *Pedagogika i tożsamość młodzieży w kulturze kontroli i rozproszenia*, [w:] *Młodzież w dobie przemian społeczno – kulturowych*, (red.) K. Segiet, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
[9] Merriam A. P., 1964, *The antropology of music, Northwestern*, University Press, Evaston.
[10] Obuchowska I., 1996, *Drogi dorastania. Psychologia rozwojowa okresu dorastania dla rodziców i wychowawców,* Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna, Warszawa.
[11] Wójcik D., 1996, *ABC form muzycznych*, Musica Iagellonica, Kraków.

Źródła internetowe

[12] Boer D., Abubakar A., *Music listening in families and peer groups: benefits for young people's social cohesion and emotional well-being across four cultures*, https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00392 (dostęp: 1.12.2020).
[13] Mielczarek M., *Zajęcia muzyczne z elementami muzykoterapii w procesie resocjalizacji nieletnich dziewcząt,* http://dx.doi.org/10.16926/em.2018.13.12 (dostęp: 2.12.2020).
[14] *Słownik języka polskiego PWN*, https://sjp.pwn.pl/sjp/preferencja;2572329.html (dostęp: 30.11.2020).

RESOCJALIZACJA POLSKA
POLISH JOURNAL OF SOCIAL REHABILITATION
24/2022
ISSN 2081-3767 | e-ISSN 2392-2656
R O Z P R A W Y
DOI 10.22432/pjsr.2022.24.11

Anna Ratajczak
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
r.a@amu.edu.pl; ORCID: 0000-0003-3203-3811

Profilaktyczny wymiar socjoterapii w pracy z młodzieżą zagrożoną niedostosowaniem społecznym

Abstrakt: Artykuł stanowi próbę odpowiedzi na pytanie, czy socjoterapię można rozpatrywać w kategorii profilaktycznego wymiaru w pracy z młodzieżą zagrożoną niedostosowaniem społecznym. W tym celu dokonana zostanie szczegółowa analiza podstawowych pojęć, takich jak socjoterapia, profilaktyka, niedostosowanie społeczne.
Słowa kluczowe: profilaktyka, socjoterapia, niedostosowanie społeczne.

Teoretyczne reprezentacje kluczowych pojęć

W niniejszym opracowaniu omówione zostaną podstawowe pojęcia takie jak: socjoterapia, profilaktyka oraz niedostosowanie społeczne.

Socjoterapia to pojęcie wielowątkowe i złożone, funkcjonujące w literaturze przedmiotu już od wielu lat, jednakże w heterogenicznych kontekstach znaczeniowych. Jak zauważa B. Jankowiak oraz E. Soroko „posługują się nią zarówno nauczyciele, pedagodzy, pracownicy socjalni, resocjalizatorzy, jak i psychologowie, choć zapewne nie wyczerpuje to licznych profesji, które mogą być zawodowo powiązane z socjoterapią" (Jankowiak, Soroko 2013, s.33). Mnogość definicji tego pojęcia powoduje, iż po pierwsze: socjoterapię nadal można określać mianem dyscypliny *in statu nascendi*, po drugie natomiast – zasadnym wydaje się przyjrzeć różnym próbom jej doprecyzowywania.

Początków socjoterapii można doszukiwać się w opracowaniach z przełomu lat 40 i 50 XX w., w których ujmowano ją jako jeden z elementów rehabilitacji medycznej (zarówno klinicznej jak i społecznej). Zwrócono wówczas uwagę na zastosowanie socjoterapii jako swoistej terapii wspomagającej w leczeniu pacjentów psychotycznych, a określone działania naznaczone charakterem socjoterapeutycznym zaczęto wdrażać zarówno w pracy z osobami dorosłymi, jak i z osobami w wieku rozwojowym, u których rozpoznawano zaburzenia osobowości, zaburzenia afektywne czy też zaburzenia zachowania (Waszyńska, Bury, Filipiak 2016, s. 94).

Katarzyna Sawicka podkreśla, iż zarówno psychiatrzy jak i psychoterapeuci łączą socjoterapię z odpowiednią organizacją środowiska społecznego, zaprojektowaną w taki sposób, by umożliwić pacjentom stworzenie przestrzeni swoistego wsparcia w ich procesie leczenia (zob. Sawicka 1998, s. 9). Potwierdzeniem tak rozumianej socjoterapii zdają się być jej definicje zaproponowane przez H. Wardaszko-Łyskowską oraz A. Rebera.

Pierwsza z nich wskazuje, że socjoterapia to „metoda, która stawia sobie za zadanie niedopuszczenie do wyizolowania chorego z życia, a jeśli do tego doszło, włączenie go do tego życia z powrotem, uwzględniając i wykorzystując do tego celu wszystkie czynniki socjalne" (Wardaszko-Łyskowska 1996, s. 50). Druga natomiast, zawarta w *Słowniku psychologii*, przedstawia socjoterapię jako „termin zbiorczy na określenie każdej formy terapii, w której nacisk kładzie się w większym stopniu na czynniki społeczno-środowiskowe i interpersonalne niż na czynniki intrapsychiczne, zalicza się do niej różne formy psychoterapii grupowej, psychodramy" (Reber, Reber 2000, s. 686).

W podobnym tonie wypowiada się J. Siuta, zwracając uwagę na fakt, że socjoterapia, jako forma oddziaływania terapeutycznego wykorzystuje zarówno wpływ środowiska społecznego, jak i pozytywne oddziaływanie grupy społecznej oraz interakcji społecznych. Zaznacza przy tym, że równie ważnym elementem socjoterapii jest stworzenie wśród uczestników odpowiedniej relaksującej atmosfery, pozbawionej konfliktów – takiej, która sprzyja odprężeniu się (Siuta 2005, s. 262).

W wymienionych wyżej definicjach pojęcia socjoterapia zauważyć można elementy wspólne, do których zalicza się, po pierwsze: silne akcentowanie roli zorganizowanego środowiska, grupy i zachodzących w niej kontaktów interpersonalnych, które pełnią swoistą funkcję leczniczą; po drugie: podkreślanie znaczenia edukacji w zakresie rozwoju umiejętności społecznych. Konkludując zatem, należy stwierdzić za M. John-Borys, że w świetle przytoczonych definicji „odpowiednio zorganizowana społeczność i więź grupowa spełniają w stosunku do uczestników funkcje lecznicze oraz korygują deficyty w zakresie doświadczenia życiowego" (John-Borys 2005, s. 348).

Nieco odmienne rozumienie socjoterapii obserwować można w latach osiemdziesiątych XX w. Wówczas, pojęcie to zaczęto definiować w kategoriach pomocy psychologiczno-pedagogicznej, przeznaczonej głównie dla dzieci, pochodzących ze środowisk dysfunkcyjnych wychowawczo. Oddziaływania socjoterapeutyczne

przeniesiono na grunt placówek oświatowych oraz różnorodnych placówek opiekuńczo-wychowawczych.

Jarosław Jagieła, odnosząc się do tego okresu, podkreśla, iż zajęcia socjoterapeutyczne stanowią specyficzny rodzaj terapii grupowej zachowań dzieci i młodzieży. Ich zasadniczy cel koncentruje się na stworzeniu takich warunków, aby mógł zaistnieć proces korekcji postępowania, uwzględniający trzy prymarne elementy:

1. przebudowę negatywnych sądów poznawczych o sobie i innych;
2. odreagowanie emocjonalne przeżytych wcześniej urazów;
3. wypracowanie, a zarazem wypróbowanie w praktyce nowych, efektywnych wzorców postępowania (Jankowiak, Soroko 2013).

Można zatem wyraźnie zaznaczyć, że terapia sprowadza się do następujących założeń: a) relacje międzyosobowe, powstające w grupie mają dla uczestników znaczenie lecznicze lub korektywne, b) pozytywne doświadczenia w relacjach z ludźmi „wpływają na zmianę sądów poznawczych, dotyczących siebie, innych ludzi oraz relacji z nimi, korygując skutki negatywnych uprzednich doświadczeń społecznych, co z kolei umożliwia zmianę zachowania" (John-Borys 2005, s. 348).

Grupowa forma zajęć, stanowi z co najmniej kilku powodów, ważny a zarazem niezbędny warunek powodzenia procesu socjoterapeutycznego. Otóż:

1. pożądane zachowania społeczne, łatwiej przyswoić w grupie niż w pojedynkę (co ma miejsce w przypadku psychoterapii indywidualnej);
2. terapia ta w stosunku do terapii indywidualnej, charakteryzuje się znacznie niższymi kosztami;
3. grupa stanowi swoisty punkt odniesienia, zachęcając do zmiany zachowania;
4. grupa stanowi mikrokosmos szerszego środowiska społecznego, co zwiększa zakres oddziaływań;
5. grupa jest naturalnym środowiskiem rozwoju i edukacji dzieci i młodzieży (klasa szkolna, grupa rówieśnicza);
6. grupa daje możliwość odczucia przynależności;
7. zajęcia w grupie pozwalają uczestnikom dostrzec podobieństwa z innymi, zapobiegając społecznej izolacji (Jagieła 2007, s. 15).

Analiza powyższych rozważań umożliwia sformułowanie zasadniczych celów zajęć socjoterapeutycznych, do których należą cele: edukacyjne (profilaktyczne), terapeutyczne (korekcyjne) oraz rozwojowe.

Szczegółowa charakterystyka wymienionych celów została zaprezentowana w poniższej tabeli 1.

Tabela 1. Ogólne cele socjoterapii

Cele socjoterapii	Charakterystyka
Cele rozwojowe	Dotyczą uaktywniania potencjału rozwojowego (społecznego, emocjonalno-motywacyjnego, poznawczego) uczestników grup, a więc takich działań które mają za zadanie wspierać rozwój w wielu jego aspektach. Identyfikuje się je w dwóch powiązanych ze sobą obszarach: facylitowania rozwoju jednostki oraz grupy oraz towarzyszenia w kryzysach rozwojowych. Aktywowanie potencjału rozwojowego polega na potęgowaniu czynników chroniących tkwiących w jednostce (np. ciekawości poznawczej) oraz w jej otoczeniu (np. w grupie socjoterapeutycznej) a także potencjału danego etapu rozwojowego.
Cele edukacyjne (profilaktyczne)	Osiągane są poprzez stosowanie interwencji zapobiegających zaburzeniom i problemom zdrowotnym u uczestników grup. W oddziaływaniach socjoterapeutycznych profilaktyka prowadzona jest zazwyczaj poprzez edukowanie na temat zagrożeń na np. wynikających z podejmowanych zachowań ryzykowanych (palenie papierosów, picie alkoholu, używanie narkotyków, wczesna aktywność seksualna), umożliwienie ćwiczenia korzystnych zachowań społecznych (np. odmawiania rówieśnikom namawiających do sięgania po narkotyki) oraz przez przekazywanie użytecznej psychologicznie wiedzy, aby wspierać w rozwoju (np. informując o prawidłowościach rozwoju, co może zmniejszyć lęk związany z dojrzewaniem).
Cele terapeutyczne (korekcyjne)	Dotyczą zmiany niekorzystnych zachowań, przekonań i sposobów reagowania emocjonalnego. Cele korekcyjne realizowane są poprzez zdobywanie przez uczestników grup doświadczeń interpersonalnych, przeciwnych do tych niekorzystnych, których doświadczyli oni w przeszłości lub doświadczają w innych środowiskach, co może zmienić nieadaptacyjne przekonania na własny temat oraz związane z nimi emocje a także poprzez kształtowanie adaptacyjnych zachowań.

Źródło: Jankowiak, Soroko 2020.

Doprecyzowując kwestie związane z pojęciem socjoterapii na gruncie placówek oświatowych oraz opiekuńczo-wychowawczych, należy zwrócić uwagę na rozróżnienie definicyjne zaproponowane przez K. Sawicką. Autorka podkreśla, ze socjoterapia jest formą pomocy psychologicznej, która korzysta z doświadczeń psychoterapii, psychoedukacji oraz treningu interpersonalnego. Za przedmiot zainteresowań socjoterapii a jednocześnie oddziaływań uznać należy zaburzenia zachowania i niektóre zaburzenia emocjonalne dzieci i młodzieży (Sawicka 1998).

Zaburzenia zachowania, w potocznym rozumieniu, to pojęcie szerokie, obejmujące postępowania wynikające z różnych powodów, takich jak:

1. braku znajomości zasad (rodzice, nauczyciele, opiekunowie nie podejmowali czynności zmierzających do nauczenia dziecka określonych zasad);
2. celowego, prawidłowego w sensie rozwojowym łamania zasad (dzieci i nastolatkowie będą wielokrotnie próbować przekraczać wyznaczone wcześniej granice, dopóki osoby dorosłe będą dawać im na to przyzwolenie);

3. wszelkich niezrozumiałych zachowań dziecka, które dorośli interpretują jako odmowę podporzadkowania się (Kołakowski 2018, s. 15–16).

Artur Kołakowski wymienia, iż zaburzeniem zachowania określać można, powtarzające się przynajmniej w ciągu ostatnich 6 miesięcy zachowania opozycyjno-buntownicze, agresywne czy też aspołeczne. Biorąc pod uwagę wymienione kategorie, do najczęstszych symptomów niedostosowania społecznego zalicza się: wybuchy złości, łamanie reguł społecznych, ciągłe konflikty z otoczeniem, złośliwe i mściwe zachowania. Dopełnienie obrazu klinicznego stanowią natomiast kradzieże, pobicia, znęcanie się nad innymi osobami, zastraszanie, ucieczki z domu, podpalenia, okrucieństwo względem zwierząt (Kołakowski 2005, s. 238–239).

Zaburzenia emocjonalne z kolei to subiektywnie odczuwany niepokój dziecka, niezakłócający jego postrzegania rzeczywistości. Wśród nich wymienia się stany lękowe, zaburzenia nastroju, natręctwa myślowe i czynności przymusowe oraz fobie. Do najczęstszych symptomów zaliczyć można poczucie niższości, skrępowanie, wycofanie społeczne, nieśmiałość, lęk, smutek (Seligman i in. 2003, s. 330–331).

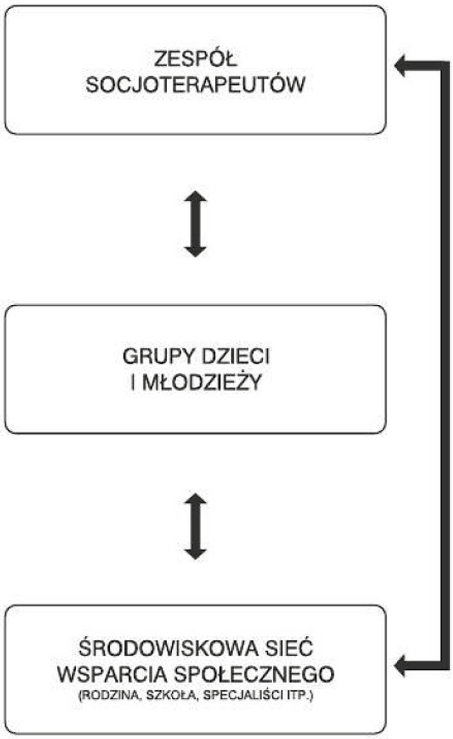
Biorąc pod uwagę powyższe konstatacje, można powiedzieć za B. Jankowiak oraz E. Soroko, że współcześnie socjoterapia rozumiana jest jako „forma pomocy psychopedagogicznej (w obszarze oświaty i instytucji opiekuńczo-wychowawczych) ukierunkowana na dzieci i młodzież z grup ryzyka lub/i przejawiające zaburzenia w funkcjonowaniu psychospołecznym (niekoniecznie zdiagnozowane psychiatrycznie), która polega na intencjonalnym uruchamianiu czynników pomocowych, wykorzystujących procesy grupowe i rolę socjoterapeuty, w celu kompensacji potencjalnych deficytów rozwoju społecznego i zapobieganiu kształtowania się zaburzeń uczestników grupy" (Jankowiak, Soroko 2013, s. 49–50).

Schemat 1 stanowi graficzne przedstawienie podmiotów zaangażowanych w proces socjoterapeutyczny.

Zgodnie z wcześniej zaplanowaną strukturą niniejszego opracowania, kolejnym pojęciem, które zostanie pokrótce omówione jest profilaktyka.

Profilaktyka (podobnie jak socjoterapia) charakteryzuje się mnogością definicji, zarówno w literaturze rodzimej jak i międzynarodowej. Jej szkice odnaleźć można w takich dyscyplinach naukowych jak pedagogika, psychologia, socjologia, resocjalizacja czy też nauki o zdrowiu. Termin profilaktyka wywodzi się z języka greckiego: *prophylassein*, co oznacza strzec się, zapobiegać (Śliwa 2015, s. 9). W teorii i praktyce oddziaływań pedagogicznych stosuje się zamiennie określenia *prewencja* oraz *zapobieganie*.

Zbigniew Gaś zaznacza, że w tradycyjnych koncepcjach, profilaktyka zasadniczo miała znaczenie negatywne. Opierała się bowiem głównie na ograniczaniu dysfunkcji człowieka i na poszczególnych rodzajach zaburzeń. Taki stan rzeczy spowodował, że wyraźnie wydzieliły się poszczególne rodzaje profilaktyki, np. profilaktyka uzależnień, profilaktyka przestępczości, profilaktyka samobójstw (Gaś 2006, s. 30). Współcześnie natomiast zaczyna dominować pozytywne podejście do profilaktyki, opierające się na trzech prawidłowościach:



Schemat 1. Składniki struktury procesu socjoterapii
Źródło: John-Borys 2005, 357.

1. dysfunkcjonalność człowieka jest wyrazem jego niedostatecznej skuteczności w radzeniu sobie z określonymi wymogami życia;
2. poziom i zakres zaradności/niezaradności człowieka zależny jest od wielu czynników pośredniczących (zwanych czynnikami ryzyka oraz czynnikami chroniącymi);
3. manifestowane przez człowieka symptomy dysfunkcji są względem siebie alternatywne (Gaś 2006, s. 34).

Barbara Woynarowska przez profilaktykę rozumie wszelkie działania podejmowane w celu zapobiegania pojawieniu się i/lub rozwojowi niepożądanych zachowań, stanów lub zjawisk w danej społeczności. Istotą tych działań jest przeciwdziałanie zagrożeniom (Woynarowska 2007, s. 127). Z. Gaś z kolei dokonując charakterystyki pojęcia profilaktyka zwraca uwagę na fakt, iż jest to proces, korygujący niedostatki wychowania, polegający na:

— „wspieraniu młodego człowieka w konstruktywnym radzeniu sobie z trudnościami zagrażającymi prawidłowemu rozwojowi i zdrowemu życiu;
— ograniczaniu i likwidowaniu czynników ryzyka, które zaburzają prawidłowy rozwój i dezorganizują zdrowy styl życia;

— inicjowaniu i wzmacnianiu czynników chroniących, które sprzyjają prawidłowemu rozwojowi i zdrowemu życiu" (Gaś 2006, s. 37).

G. Edwards natomiast pisze, że „działania profilaktyczne to działania, które stwarzają człowiekowi okazję aktywnego uczestniczenia w gromadzeniu takich doświadczeń, jakie powodują wzrost zdolności do radzenia sobie w potencjalnie trudnych sytuacjach życiowych" (Śliwa 2015, s. 18).

Wymienione powyżej definicje posiadają punkt wspólny – zwracają uwagę, że profilaktyka to nie tylko zapobieganie pojawianiu się w życiu niepożądanych zachowań – to również czynności, polegające na wyposażeniu jednostki w takie umiejętności i kompetencje, które pozwolą jej zmagać się z ewentualnymi zagrożeniami dla zdrowia lub życia, które może napotkać w swojej biografii.

Przywołując klasyfikację profilaktyki, należy dokonać rozróżnienia na tzw. stary oraz nowy podział poziomów profilaktyki. Pierwszy z nich został wprowadzony w roku 1957 przez Komisję do spraw Chorób Chronicznych (Commission on Chronic Illness)[3] a następnie Światową Organizację Zdrowia (WHO). Nowa klasyfikacja natomiast została wprowadzona procesualnie od roku 2000 (Jankowiak, Matysiak-Błaszczyk 2017, s. 300).

W poniższej tabeli zaprezentowane zostały poziomy profilaktyki z uwzględnieniem starego oraz nowego podziału.

Tabela 2. Tradycyjne i nowe poziomy profilaktyki

Tradycyjny podział	Nowy podział
Profilaktyka pierwotna	Promocja zdrowia
	Profilaktyka uniwersalna
Profilaktyka wtórna	Profilaktyka selektywna
	Profilaktyka wskazująca
Profilaktyka trzeciego stopnia	Leczenie
	Postępowanie po leczeniu

Źródło: Ostaszewski 2017, s. 117

Tradycyjny podział poziomów profilaktyki jest nadal stosowany – choć krytykowany. K. Ostaszewski zwraca uwagę, iż w tym ujęciu do profilaktyki zalicza się m. in. działania z pogranicza leczenia (np. wczesne wykrywanie chorób), leczenie lub postępowanie po leczeniu (np. zapobieganie nawrotom uzależnienia od substancji psychoaktywnych) – co jest niezgodne z definicją profilaktyki (zapobieganie problemom, zanim one wystąpią) (Ostaszewski 2017, s. 117).

[3] Więcej na ten temat można przeczytać w opracowaniu P. J. Mrazek, R. J. Haggerty, *Reducing the Risks for Mental Disorders: Froniers for Preventive. Intervention Research*, Washington DC: National Academy Press, 1994, s. 19.

Profilaktyka pierwotna (pierwszorzędowa) obejmuje zespół działań, które zmierzają do zmniejszenia prawdopodobieństwa wystąpienia choroby, poprzez przeciwdziałanie szkodliwym czynnikom, zanim wywołają chorobę lub inny problem. Odbiorcami profilaktyki pierwotnej jest całe społeczeństwo lub określone podgrupy populacji, np. dzieci, młodzież. Wśród przykładów działań profilaktycznych, mieszczących się w obrębie omawianego rodzaju profilaktyki wymienić można np. promowanie prozdrowotnego stylu życia, czy też program szczepień ochronnych. W kontekście tym, do działań występujących w ramach realizacji profilaktyki pierwotnej zaliczyć można te, które są charakterystyczne dla promocji zdrowia oraz edukacji zdrowotnej.

Profilaktyka wtórna (drugorzędowa) z kolei odnosi się do działań związanych z kontrolą czynników ryzyka oraz wczesnej interwencji. Adresowana jest do osób z grup zwiększonego ryzyka (np. osób z obciążeniami rodzinnymi) lub do tych jednostek, u których wykryte zostały wczesne objawy zaburzeń. Jej celem jest zatem zapobieganie lub powstrzymanie rozwoju choroby, jak również skrócenie czasu jej trwania. Do przykładowych działań z zakresu profilaktyki wtórnej zalicza się: testy przesiewowe oraz profilaktyczne badania lekarskie.

Ostatni wymieniony w ujęciu tradycyjnym poziom profilaktyki, to profilaktyka trzeciego stopnia, inaczej nazywana również trzeciorzędową. Rozumiana jest jako 1) zapobieganie dotkliwym skutkom choroby poprzez podjęcie wczesnego leczenia, 2) przeciwdziałanie nawrotom choroby poprzez edukowanie pacjentów pod kątem samoopieki oraz racjonalnego stosowania leków, 3) minimalizacje wtórnych problemów czy też potencjalnych dysfunkcji związanych z przebytą chorobą poprzez rehabilitację oraz/lub właściwą opiekę środowiskową. Do odbiorców tej grupy zalicza się osoby, mające rozpoznaną chorobę, co wiąże się z podjęciem przez nie odpowiedniego leczenia. Przykłady działań podejmowanych w ramach stosowania profilaktyki trzeciorzędowej to m. in. systematyczne kontrolowanie ciśnienia u osób po przebytym udarze (Ostaszewski 2017, s. 117–118).

Aktualnie profilaktykę I, II i III rzędu definiuje się jako profilaktykę uniwersalną, selektywną oraz wskazującą (Wojcieszek 2013, s. 31).

Profilaktyka uniwersalna adresowana jest do całej populacji lub jej poszczególnych podgrup, bez względu na stopień indywidualnego ryzyka występowania problemów zdrowotnych. Jej zasadniczy cel sprowadza się do redukcji czynników ryzyka. Główne działania sprowadzają się natomiast do dostarczania wiedzy i uczenia prymarnych umiejętności psychologicznych oraz społecznych, niezbędnych do zapobiegania problemom (Szymańska 2012).

Działania profilaktyczne skierowane do osób, które z uwagi na swoją sytuację społeczną, rodziną, środowiskową czy też określone uwarunkowania biologiczne, narażone są na większe od przeciętnego ryzyko wystąpienia problemów zdrowotnych – chrakteryzują profilaktykę selektywną. Główne aktywności w zakresie wymienionej profilaktyki sprowadzają się do działań opiekuńczych, edukacyjnych i rozwojowych, uwzględniając specyfikę potrzeb i problemów danej podgrupy (Ostaszewski 2017, s. 118).

Profilaktyka wskazująca dedykowana jest dla jednostek z grup zwiększonego ryzyka, które demonstrują już pierwsze symptomy problemów, dysfunkcji, takie jak np. różne niepokojące zachowania (np. okresowe upijanie się, częste wagary). Cechuje ją ograniczenie czasu trwania dysfunkcji, a główne działania sprowadzają się do indywidualnej diagnozy przyczyn orz interwencji (Szymańska 2012).

Ostatnią kwestią w niniejszej pracy, która pozostaje do wyjaśnienia, jest pojęcie niedostosowania społecznego.

Problem niedostosowania społecznego zajmuje ważne miejsce zarówno w polskim jak i międzynarodowym piśmiennictwie. Jednak należy podkreślić, że pojęcie to charakteryzuje się wielością i różnorodnością zawartości treściowej, dlatego też powinno być rozpatrywane „na bazie ogólniejszego problemu przystosowania, czyli relacji człowieka z jego otoczeniem, wskazując złożoność i wielowarstwowość, uniwersalność i szeroki zakres semantyczny […], co z pewnością nie ułatwia jego operacjonalizacji" (Krupa 2011, s. 13, za: Lubowiecka 2000, s. 15). Z uwagi na ten fakt, znacznie mniejszą trudność sprawia wskazanie jakie są objawy nieprzystosowania społecznego, aniżeli przytoczenie jego definicji.

Tabela 3 zawiera kategorie ogólne oraz szczegółowe charakterystyki opisujące niedostosowanie społeczne.

W literaturze przedmiotu odnaleźć można cztery rodzaje definicji, charakteryzujące niedostosowanie społeczne. Należą do nich:

— definicje objawowe – akcentowane są w nich pewne symptomy, świadczące o nieprzestrzeganiu określonych norm przez jednostkę;
— definicje teoretyczne – uwaga kierowana jest na niektóre pojęcia teoretyczne, takie jak np. postawa, motywacja itp., wskazując na mechanizmy regulacji psychicznej lub społecznej, mające znaczenie w pojawianiu się zachowań niezgodnych z ogólnie przyjętymi normami;
— definicje operacyjne – eksponują przede wszystkim rodzaj narzędzia, które umożliwia zmierzenie częstotliwości i natężenia cech uznawanych za niepożądane;
— definicje utylitarne – zwracają uwagę na ujmowanie niedostosowania społecznego przez pryzmat bezradności środowiska wychowawczego jednostki (Krupa 2011, s. 16).

Termin niedostosowanie społeczne został opracowany przez Światowy Związek Instytucji Opieki nad Dziećmi i Młodzieżą. Jego początki w Polsce datuje się no rok 1959 – został on wówczas zainicjowany przez twórczynię pedagogiki specjalnej prof. M. Grzegorzewską (Matusek 2015, s. 146). Ogólnie rzecz ujmując, niedostosowanie społeczne to występowanie zachowań nieakceptowalnych, niepożądanych, niezgodnych z powszechnie przyjętymi normami. Przejawia się m. in. w nieumiejtności pełnienia określonej roli społecznej. Pojęcie to stosowane może być również w odniesieniu do konkretnych grup społecznych, a jego przyczyn doszukiwać można się w środowisku rodzinnym, rówieśniczym i w konkretnych właściwościach jednostki (Matusek 2015, s. 146).

Tabela 3. Szczegółowe kryteria niedostosowania

Kategoria ogólna	Charakterystyka szczegółowa
Ogólny poziom nieprzystosowania	nieumiejętność przystosowania się do nowych warunków ze względu na brak plastyczności; brak kontroli swego otoczenia i nieumiejętność postępowania w zmieniającym się świecie […]
Braki w zakresie zaspokajania własnych potrzeb	stała frustracja własnych potrzeb i brak satysfakcji z codziennych zadań życiowych; nieumiejętność spontanicznego działania i brak poczucia swobodnego uczestnictwa w aktywności swego otoczenia
Braki w kontaktach interpersonalnych	zaburzenia w pełnieniu ról społecznych (ucznia, dziecka, członka grupy rówieśniczej, itp.); braki w zakresie realizacji norm wynikających z pełnionych ról; nieumiejętność korzystania z pomocy innych ludzi i zaburzone kontakty interpersonalne; podejmowanie zachowań wywołujących społeczną dezaprobatę […]
Braki w zakresie zdolności intelektualnych	Nieadekwatna percepcja i osłabiony kontakt z rzeczywistością; nieadekwatna wiedza o świecie; nieumiejętność rozwiązywania problemów […]
Braki w zakresie kontroli emocji i motywów	Brak zinternalizowanych norm moralnych; niska samokontrola i brak odporności na stres; obniżony nastrój psychiczny; brak skuteczności w działaniu […]
Postawy wobec innych	Egoizm i brak zainteresowania innymi ludźmi; brak zaufania do innych i brak sympatii do ludzi; nieżyczliwość i niezdolność do nawiązywania bliskich kontaktów
Produktywność	Brak chęci podejmowania działań społecznie użytecznych; brak inicjatywy
Poziom integracji	Niedojrzałość osobista; występowanie wewnętrznych konfliktów i rozbieżność motywów działania; niewykorzystywanie własnych możliwości […]
Stosunek do samego siebie	Brak zadowolenia z własnych dokonań i niski poziom samoakceptacji; pesymizm życiowy i brak wiary, że posiada się umiejętność rozwiązywania problemów; nieadekwatny obraz siebie i poczucie niskiej wartości

Źródło: Krupa 2011, s. 15.

Prewencyjne znaczenie socjoterapii w pracy z młodzieżą zagrożoną niedostosowaniem społecznym

Dziecko zagrożone niedostosowaniem społecznym zwykle przejawia zachowania odbiegające od przyjętej normy, jednakże występują one w mniejszym nasileniu i częstotliwości w stosunku do jednostki niedostosowanej społecznie. Niezależnie od przyczyn takiego stanu rzeczy, należy podjąć jak najwcześniej działania, dzięki którym możliwe będzie wyeliminowanie potencjalnych zagrożeń dla jednostki.

Literatura przedmiotu obfituje mnogością wskazań, dotyczących przejawów niedostosowania społecznego wśród adolescentów. Należy jednak dostrzec te, które wymieniane są najczęściej. Są to:

— niesystematyczne uczęszczanie do szkoły, wagary;
— niestosowne zachowania na terenie szkoły i poza nią;
— ucieczki z domów i włóczęgostwo;
— łączenie się w grupy o charakterze przestępczym;
— kłamstwo i nieposłuszeństwo;
— spożywanie alkoholu, palenie papierosów i narkotyzowanie się;
— przedwczesna inicjacja seksualna;
— wandalizm;
— kradzieże;
— agresywność;
— próby samobójcze i samobójstwa;
— pasożytnictwo (Krupa 2015, s. 20).

Nie ulega wątpliwości, iż w przypadku pojawiania się symptomów wymienionych powyżej, zasadnicze znaczenie ma czas, w którym zostaną podjęte działania, zmierzające do wyeliminowania wśród jednostek potencjalnych czynników ryzyka, lub też wzmocnienia czynników chroniących, które pozwolą zmierzyć się z problemem. Skierowanie wobec ucznia odpowiedniej formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej na właściwym etapie, może decydować o powodzeniu podejmowanych działań.

Propozycja uczestnictwa w zajęciach socjoterapeutycznych jest z całą pewnością tym rodzajem aktywności, który z wielu względów wydaje się być atrakcyjny a zarazem efektywny dla młodych osób zagrożonych niedostosowaniem społecznym, dlatego gdyż poprzez uczestnictwo w zajęciach adolescenci mają możliwość:

— dostrzec, że nie tylko oni zmagają się z problemem – są również inne osoby, mające podobne deficyty;
— partycypowania w zaprojektowanych sytuacjach, dzięki którym będą mogli zdobywać doświadczenie, pozwalające korygować oraz kompensować deficyty w zakresie rozwoju społecznego i emocjonalnego;
— odreagowania nagromadzonych napięć emocjonalnych;

— nabycia nowych umiejętności psychologicznych, komunikacyjnych, społecznych, takich jak: umiejętność lepszego uczenia się, umiejętność rozwiązywania konfliktów czy też umiejętność rozpoznawania – nazywania – wyrażania emocji (w sposób akceptowalny społecznie);
— zaspokojenia ważnych potrzeb takich jak akceptacja, bezpieczeństwo.

Zajęcia socjoterapeutyczne to nie tylko nauka – to również dobra „zabawa", która może stanowić panaceum na kwestie związane z zagrożeniem niedostosowaniem społecznym wśród młodych osób.

Podsumowanie

Analiza podstawowych pojęć omawianych w niniejszej pracy pozwala stwierdzić, że udział w zajęciach socjoterapeutycznych (zarówno przez wzgląd na ich specyfikę a także podstawowe założenia), traktować można jako działania prewencyjne w pracy z młodzieżą zagrożoną niedostosowaniem społecznym. Adolescenci mają bowiem możliwość nie tylko nabywania nowych umiejętności i kompetencji, które pozwolą im zmagać się z różnymi problemami; ale odkrywają również tkwiące w nich zasoby, stanowiące potencjał rozwojowy.

Udział w zajęciach socjoterapeutycznych można opisać metaforycznie jako budowanie rusztowania, które pozwala po pierwsze zmierzać się z różnymi trudnościami, występującymi w codziennym życiu, po drugie natomiast daje możliwość celebrowania życia mimo wszystko i mimo wszystkich.

Abstract: Preventive dimension of sociotherapy in work with young people at risk of social maladjustment

The article attempts to answer the question of whether sociotherapy can be considered in the category of a preventive dimension in working with young people at risk of social maladjustment. For this purpose, a detailed analysis will be made of basic concepts such as sociotherapy, prophylaxis, social maladjustment.
Key words: prophylaxis, sociotherapy, social maladjustment.

Bibliografia

[1] Gaś Z., 2006, *Profilaktyka w szkole*, WSiP, Warszawa.
[2] Jagieła J., 2007, *Socjoterapia w szkole. Krótki poradnik psychologiczny*, Wydawnictwo Rubikon, Kraków.
[3] Jankowiak B., Matysiak-Błaszczyk A., 2017, *Profilaktyka skierowana do młodzieży*, [w:] *Młodzież. Między ochroną a ryzykiem. Wspieranie rozwoju oraz pomoc psychologiczno-pedagogiczna dla adolescentów i adolescentek*, (red.) B. Jankowiak, A. Matysiak Błaszczyk, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

[4] Jankowiak B., Soroko E., 2013, *Socjoterapia jako forma pomocy psychopedagogicznej*, [w:] *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Teoria i praktyka*, (red.) B. Jankowiak, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
[5] John-Borys M., 2005, *Socjoterapia – jak zachodzi zmiana zachowania?* [w:] *Diagnostyka, profilaktyka, socjoterapia w teorii i praktyce pedagogicznej*, (red.) M. Deptuła, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
[6] Kołakowski A., 2018, *Kliniczny obraz zaburzeń zachowania*, [w:] *Zaburzenia zachowania u dzieci. Teoria i praktyka*, (red.) A. Kołakowski, GWP, Sopot.
[7] Kołakowski A., 2005, *Zaburzenia zachowania*, [w:] *Zaburzenia emocjonalne i behawioralne u dzieci*, (red.) T. Wolańczyk, J. Komender, PZWL, Warszawa.
[8] Krupa B., 2011, *Doświadczenia życiowe młodzieży z okresu wczesnego dzieciństwa i ich związek z niedostosowaniem społecznym*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej i Nauk Społecznych, Łódź.
[9] Mrazek P. J., Haggerty R. J., 1994, *Reducing the Risks for Mental Disorders: Froniers for Preventive. Intervention Research*, Washington DC: National Academy Press.
[10] Ostaszewski K., 2017, *Edukacja zdrowotna w profilaktyce chorób i zachowań ryzykowanych dla zdrowia*, [w:] *Edukacja zdrowotna. Podstawy teoretyczne. Metodyka. Praktyka*, (red.) B. Woynarowska, PWN, Warszawa.
[11] Reber A., Reber E., 2000, *Słownik psychologii*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
[12] Sawicka K., 1998, *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej*, [w:] *Socjoterapia*, (red.) K. Sawicka, CMPPP, Warszawa.
[13] Seligman M., Walker E., Rosenhan D., 2003, *Psychopatologia*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
[14] Siuta J., 2005, *Słownik psychologii*, Wydawnictwo Zielona Sowa, Kraków.
[15] Szymańska J., 2012, *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprafilaktyki*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
[16] Śliwa S., 2015, *Profilaktyka pedagogiczna*, Wydawnictwo Instytut Śląski, Opole 2015.
[17] Wardaszko-Łyskowska H., 1996, *Analiza roli socjoterapii we współczesnej psychiatrii*, Wydawnictwo AM, Warszawa.
[18] Waszyńska K., Bury P., Filipiak M., 2016, *Socjoterapia a psychoterapia – refleksje teoretyczne*, [w:] *Współczesne konteksty psychoterapii i socjoterapii. Wybrane zagadnienia z teorii i praktyki*, (red.) K. Waszyńska, M. Filipiak, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
[19] Wojcieszek K. A., 2013, *Optymalizacja profilaktyki problemów alkoholowych. Pedagogiczne implikacje grupowych interwencji krótkoterminowych*, Wydawnictwo Rubikon, Kraków.
[20] Woynarowska B., 2007, *Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa.

Źródła internetowe

[21] Jankowiak B., Soroko E., *Socjoterapia dziś i jutro. O potrzebie współpracy refleksyjnego praktyka i ciekawego praktyki naukowca*, „Biuletyn Polskiego Stowarzyszenia Socjoterapeutów i Trenerów", http://pssit.pl/download/B_Jankowiak_E_Soroko_Socjoterapia_dzis_i_jutro.pdf (dostęp: 19.12.2020).

[22] Matusek B., Z *teorii i praktyki pracy z uczniem zagrożonym niedostosowaniem społecznym w szkole podstawowej*, http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Zeszyty_Naukowe_Wyzszej_Szkoly_Humanitas_Pedagogika/Zeszyty_Naukowe_Wyzszej_Szkoly_Humanitas_Pedagogika-r2015-t10/Zeszyty_Naukowe_Wyzszej_Szkoly_Humanitas_Pedagogika-r2015-t10-s145-157/Zeszyty_Naukowe_Wyzszej_Szkoly_Humanitas_Pedagogika-r2015-t10-s145-157.pdf (dostęp: 21.12.2020)

RESOCJALIZACJA POLSKA
POLISH JOURNAL OF SOCIAL REHABILITATION
24/2022
ISSN 2081-3767 | e-ISSN 2392-2656
R O Z P R A W Y
DOI 10.22432/pjsr.2022.24.12

Łukasz Kwadrans*, Sławomir Stasiorowski**

* Uniwersytet Śląski w Katowicach
e-mail: lukasz.kwadrans@us.edu.pl; ORCID: 0000-0001-6102-2308
** Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie
e-mail: slawomir.stasiorowski@gmail.com; ORCID: 0000-002-5451-6171

Ośrodek kuratorski jako centrum diagnostyczne, instytucja wczesnego wsparcia oraz kompleksowej pracy z podopiecznym, rodziną, środowiskiem lokalnym

Abstrakt: Prezentowany tekst ma charakter przeglądowy w odniesieniu do badań zastanych i własnych. Celem głównym jest wskazanie miejsca i misji oraz możliwości wykorzystania ośrodka kuratorskiego w systemie resocjalizacji nieletnich. Cele szczegółowe związane są z dostrzeżeniem roli tego środka wychowawczego w obszarze diagnozy, wczesnego wsparcia, a także pracy z uczestnikiem i rodziną. Problem stanowi pytanie o stan, zagrożenia i perspektywy ośrodka kuratorskiego w świetle współczesnych koncepcji probacji i metodyki resocjalizacji. Wskazano na znaczenie przemian demograficznych i polityki społecznej dla funkcjonowania tej instytucji. Podkreślono, że diagnostyka i metodyka są nierozłączne w pracy z uczestnikiem, podopiecznym, rodziną, środowiskiem. Podjęto się poszukiwania uzasadnienia dla traktowania ośrodka kuratorskiego jako instytucji wczesnego reagowania, prewencji ze wskazaniem propozycji rozwiązań, wniosków i rekomendacji. Do badań, w oparciu o które uzasadniano tezy zawarte w tekście, wykorzystano różne metody i techniki zbierania materiału, jak analiza źródeł wtórnych, tj. dokumentów, akt sądowych, analiza i opracowanie danych statystycznych, obserwacja uczestnicząca, obserwacja nieuczestnicząca, analiza aktów prawnych oraz literatury przedmiotu, kwestionariusz i metoda sondażu diagnostycznego. Źródła były wtórne, analizy oparto o różne badania, w tym także autorskie. Istotne jest wypracowanie

zaleceń dotyczących dalszej profesjonalizacji organizacyjnej i metodycznej w obszarze misji resocjalizacyjnej ośrodków kuratorskich w systemie. Wnioski potwierdzają istotę funkcjonowania ośrodków kuratorskich, a także efektywność stosowanych tam oddziaływań W tekście zawarto propozycje konkretnych zmian, m. in. w obszarze ewaluacji, superwizji, a także zwiększenia dostępności stosowania tego środka wychowawczego.
Słowa kluczowe: ośrodek kuratorski, nieletni, kuratorzy sądowi, diagnoza, metodyka, resocjalizacja, profilaktyka.

Wprowadzenie

Ośrodki kuratorskie (kuratorskie ośrodki pracy w młodzieżą) rozpoczęły swoją działalność na podstawie kolejnych zarządzeń Ministra Sprawiedliwości: z dnia 27 lipca 1971 roku w sprawie kuratorskich ośrodków pracy z młodzieżą (Dz. Urz. MS Nr 6, poz. 39), później z 6.02.1976 r. w sprawie kuratorskich ośrodków pracy z młodzieżą (Dz.Urz. MS Nr 2, poz. 9 ze zm.), a następnie z 26.04.1983 r. w sprawie ustalania trybu i zasad tworzenia kuratorskich ośrodków pracy z młodzieżą oraz określenia ich organizacji i zakresu działania (Dz.Urz. MS Nr 3, poz. 15) i do tej pory nieprzerwanie prowadzą misję wychowawczo-resocjalizacyjną, obecnie na podstawie przepisów rangi ustawowej, ustawy z 9.06.2022 (Dz.U. z 2022, poz. 1700) Działalność ośrodków kuratorskich jest silnie zakorzeniona w środowisku lokalnym i stanowi ważny element łączący wymiar sprawiedliwości (poprzez działalność sądów rodzinnych) ze społeczeństwem oraz funkcjonującymi w miejscu instytucjami, szeroko rozumianego wsparcia społecznego, co jest zgodne z aktualnymi trendami i zaleceniami (Ambrozik 2013, s. 13–24, 2016; Bałandynowicz 2019; Konopczyński 2013, 2014). Ponadto stanowi obszar wsparcia funkcji wychowawczej rodzin nieletnich. Celem niniejszego artykułu, jest wskazanie możliwych kierunków dalszej profesjonalizacji organizacyjnej i metodycznej w obszarze misji wychowawczo-resocjalizacyjnej tych placówek w systemie wymiaru sprawiedliwości.

Problemem jest odpowiedź na pytania o stan, zagrożenia i perspektywy instytucji ośrodka kuratorskiego w świetle współczesnych koncepcji probacji i metodyki resocjalizacji (Kwadrans, Stasiorowski 2022, s. 441). Autorzy zwracają uwagę na to jakie znaczenie dla funkcjonowania ośrodków kuratorskich mają uwarunkowania demograficzne oraz polityka społeczna. Kierują uwagę czytelnika na tak istotne w resocjalizacji nieletnich kwestie jak właściwa diagnoza i metodyka pracy wychowawczo-resocjalizacyjnej z uczestnikiem ośrodka, jego rodziną oraz środowiskami, w których wzrasta. W oparciu o powyższe, poddają pod rozwagę propozycje działań, które mogą spowodować, by placówka mogła być potraktowana jako instytucja wczesnego reagowania i prewencji.

Ośrodek kuratorski współcześnie

Możliwość orzekania środka wychowawczego w postaci skierowania nieletniego do ośrodka kuratorskiego nadal ma charakter swoistej ekstrawagancji dla większości sądów rodzinnych w Polsce. Kolejne zmiany legislacyjne, tj. uchwalenie ustawy z 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich (Dz.U. 1982 Nr 35 poz. 228 tj. Dz.U. 2018 poz. 969), wprowadzenie rozporządzenia Ministra Sprawiedliwości z dnia 5 października 2001 r. w sprawie ośrodków kuratorskich (Dz.U. Nr 120, poz. 1294) i w końcu obowiązującej od 1 września 2022 r. ustawy z 9 czerwca 2022 r. o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich (Dz. U. 2022 poz. 1700), nie zmieniły tej sytuacji.

Ośrodek kuratorski tworzy i znosi prezes sądu okręgowego w obszarze właściwości sądu okręgowego na wniosek prezesa sądu rejonowego, po zasięgnięciu opinii kuratora okręgowego. Ośrodki tworzy się przy sądach rejonowych, przy czym w każdym z sądów rejonowych może być utworzony więcej niż jeden ośrodek kuratorski. Tak jest na przykład w Sądzie Rejonowym Lublin-Wschód w Lublinie z siedzibą w Świdniku, gdzie powołano rekordową liczbę 5 ośrodków czy W Sądzie Rejonowym w Jeleniej Górze, przy którym działają 4 ośrodki. *Prima facie* zdawać by się mogło, że wobec takiej regulacji instytucja, o której mowa powinna być powszechna i gwarantowana zarówno sądom rodzinnym – by mogły orzekać środek wychowawczy, przewidziany prawem powszechnie obowiązującym, jak i nieletnim oraz ich rodzicom, by mogli z dobrodziejstwa tej instytucji korzystać w zakresie prowadzonych w nich zajęć. Otóż, pomimo upływu kolejnych dekad, jest zupełnie odwrotnie. W Polsce funkcjonują obecnie 122 ośrodki kuratorskie, które zostały powołane przy zaledwie 94 sądach rejonowych, co oznacza, że sędziowie 224 sądów rejonowych w Polsce (70% w ogólnej liczbie 318 sądów rejonowych)[1] nie mogą stosować pełnego katalogu środków wychowawczych, wymienionych w ustawie o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich.

Z praktyki funkcjonowania sądów rejonowych wynika, że ten stan rzeczy ma swoje źródło w ich organizacji oraz kondycji finansowej sądów rejonowych, przy których są powoływane. Zgodnie z treścią ustawy, działalność ośrodka kuratorskiego jest finansowana z budżetu sądu rejonowego, z wydzielonych na ten cel środków finansowych, o których sposobie wykorzystania decydują dyrektorzy sądów. Kolejne akty prawne nie pozwalały na wyodrębnianie w budżetach sądów rejonowych odrębnych „portfeli" na funkcjonowanie ośrodków kuratorskich, a jeżeli nawet były one ujęte, to nierzadko wyprzedzały je wydatki na inne wybrane

[1] Obwieszczenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 15 czerwca 2022 r. w sprawie wykazu jednostek organizacyjnych podległych Ministrowi Sprawiedliwości lub przez niego nadzorowanych, Monitor Polski, Dz.Urz. RP z dnia 15 lipca 2022 r., poz. 693.

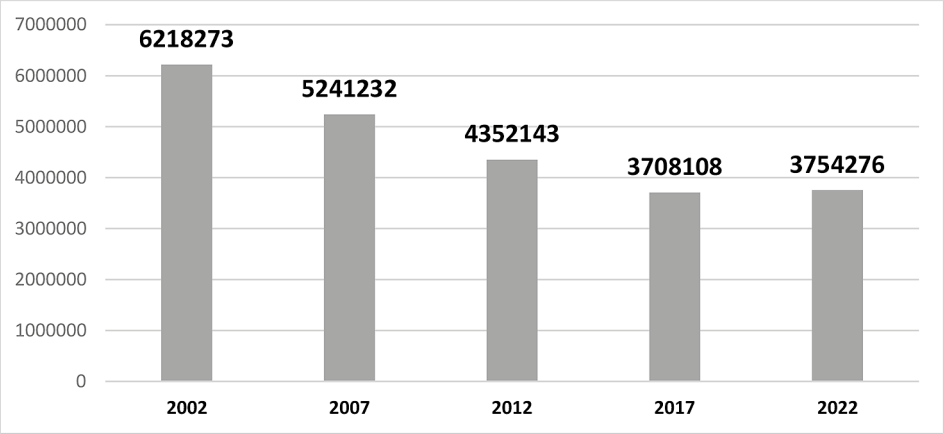
zadania sądów. Brak stabilności finansowej prowadził do rezygnacji z prowadzenia ośrodków kuratorskich lub uniemożliwiał ich powoływanie. Również w obrębie sfery finansowej pozostawała kwestia zasad wynagradzania kadry. Podobnie i w tym przypadku pierwszeństwo w ramach funduszu płac nadawano awansom i obsadzie sądu w kontekście wykonywanych przez nie orzeczeń.

Powyższe uwagi, dotyczące pragmatyki funkcjonowania sadów rejonowych rozjaśniają nieco przyczyny braku powszechnego występowania ośrodków kuratorskich z racji tego, że ich tworzenie nie ma charakteru obligatoryjnego, pomimo że ustawa wymienia je jako jeden ze środków wychowawczych. Dopóki zatem nie wprowadzi się systemowego rozwiązania w zakresie obowiązku powołania przynajmniej jednego ośrodka przy każdym sądzie rejonowym, dopóty sytuacja ta nie ulegnie zmianie.

Ważną kwestią jest postulowana zmiana filozofii kierowania nieletnich do ośrodka kuratorskiego. Możliwe pozostało jedynie przyjmowanie do ośrodka kuratorskiego nieletnich, wobec których orzeczono środek wychowawczy. Tym samym nie zapewniono możliwości prowadzenia działalności o charakterze profilaktycznym, jak wcześniej, zapobiegającej zagrożeniom niedostosowaniem społecznym nieletnich, wobec których stosuje się inne środki wychowawcze. Wyraźnie widoczne jest podejście teleologiczne, które wybrzmiewa z preambuły ustawy, a także nowe formy „reakcji społecznej", *quasi* środków wychowawczych (środków oddziaływania wychowawczego), ze wskazaniem na kompetencje dyrektorów szkół, czy zawartych wytycznych w zakresie wykonywania oddziaływań resocjalizacyjnych.

Nie bez znaczenia dla rodzajów oraz sposobu kształtowania środków wychowawczych są zmiany demograficzne obserwowane w Polsce od przeszło 20 lat, w wyniku których zmniejszyła się liczba dzieci i nieletnich naruszających prawo. Nakreślone tendencje mają odzwierciedlenie w zakresie przestępczości w Polsce i w najbliższych latach utrzymają się. Oznacza to, że w dalszym ciągu będziemy obserwować spadek liczby przestępstw, a w konsekwencji spadek obciążeń aparatu wymiaru sprawiedliwości w sprawach karnych, również w zakresie popełniania czynów karalnych przez nieletnich. W Polsce około 2/3 przestępczości jest generowane przez osoby w wieku do 24. roku życia (młodociani). Wśród nieletnich, którzy w świetle przepisów ustawy ponoszą odpowiedzialność za popełniony czyn karalny, a więc co do zasady w wieku od 13 do 17 roku życia obserwujemy znaczący spadek populacji osób w tym wieku, co obrazuje wykres 1.

Z prezentowanych danych statystycznych wynika, że ludność w Polsce w przedziale wiekowym 13–17 lat zmniejszyła się o niemal 40%, tj. o ok. 2,5 mln osób. Nie ulega wątpliwości, że trwający proces zmniejszania się udziału ludzi młodych w społeczeństwie, wpływa wydatnie na zmniejszanie się zjawiska przestępczości nieletnich i jest głównym tego czynnikiem, który nie ma nic wspólnego z prowadzoną w kraju polityką karną. Ciekawe na tym tle będzie ewentualne porównanie poziomu przestępczości nieletnich z uwagi na napływającą ludność ukraińską w 2022 r. Jak wiadomo obywatele Ukrainy stanowią obecnie największą populację



Wykres 1. Populacja dzieci w wieku od 13 do 17 lat w latach 2002–2022
Źródło: Główny Urząd Statystyczny, Baza demografia, https://demografia.stat.gov.pl/BazaDemografia/Tables.aspx (dostęp: 30.01.2023).

osób o obcej narodowości odbywających karę pozbawienia wolności w polskich jednostkach penitencjarnych, stanowiąc 40% wszystkich osadzonych cudzoziemców[2]. W rezultacie zmian demograficznych zmniejsza się liczba orzekanych środków wychowawczych, lecz w związku z powolnym wzrostem liczby ośrodków kuratorskich w ostatnich latach, liczba ich uczestników się nie zmniejszyła

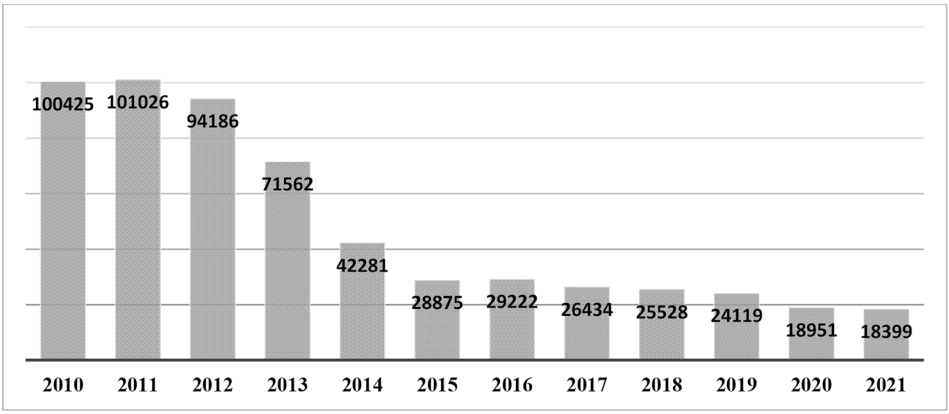
Wielokrotnie podkreślano podczas konferencji[3] spotkań zespołów problemowych[4], w publikacjach naukowych, że ośrodek kuratorski jest specyficznym, rodzimym, oryginalnym środkiem wychowawczym, którego stosowanie nie wiąże się ze zmianą środowiska wychowawczego, a jednocześnie pozwala na oddziaływanie wychowawczo-resocjalizacyjne, właściwe postępowanie diagnostyczne i elementy pracy profilaktycznej z cechami prewencji społecznej czy wczesnego reagowania, udzielania wsparcia w sytuacjach zagrożenia demoralizacją (Kozłowski, Stasiak 2018; Kwadrans 2018). Warto zwrócić uwagę na miejsce tej placówki w systemie resocjalizacji i wsparcia społecznego w Polsce.

……

[2] Źródło: file:///C:/Users/Kancelaria/Downloads/grudzie%C5%84%202022%20r-1.pdf (dostęp: 30.01.2023).

[3] Konferencja nt. *Ośrodki kuratorskie*, zorganizowana przez PEDAGOGIUM Wyższą Szkołę Nauk Społecznych w Warszawie i Krajową Radę Kuratorów, Warszawa 10.05.2012 r.; Konferencja zorganizowana przez Prezesa Sądu Apelacyjnego w Poznaniu, nt. *Ośrodki kuratorskie to szansa na przyszłość*, Poznań 24.04.2018 r.; Ogólnopolska Konferencja Naukowa z okazji 50-lecia Ośrodka Kuratorskiego nr 1 w Słupsku, nt. *Ośrodek kuratorski – miejsce, misja, potencjał w systemie sprawiedliwości*, Słupsk 2.12.2021 r.; Konferencja nt. *Kurator sądowy w społeczności lokalnej – praca i współpraca*, Akademia Handlowa Nauk Stosowanych w Radomiu, 17.11.2022 r.

[4] Zob. np. efekty prac Rzecznika Praw Dziecka, który powołał Zespół ds. Opracowania Standardów Pracy Ośrodków Kuratorskich w 2017 r.



Wykres 2. Czyny karalne nieletnich stwierdzone przez Policję w latach 2010–2021
Źródło: opracowanie własne na podstawie: https://policja.pl/ (dostęp: 7.11.2022).

Ustawa z dnia 27 lipca 2001 roku o kuratorach sądowych stanowi (art. 1), że kuratorzy sądowi realizują określone przez prawo zadania o charakterze wychowawczo-resocjalizacyjnym, diagnostycznym, profilaktycznym i kontrolnym związane z wykonywaniem orzeczeń sądu. Zatem w definicji tej mieści się również prowadzenie zajęć z uczestnikami w ośrodkach kuratorskich

Kuratorska służba sądowa liczyła na dzień 31 grudnia 2021 r. 5212 etatów sądowych kuratorów zawodowych, w tym 2871 kuratorów dla dorosłych i 2244 kuratorów rodzinnych (z wyłączeniem kuratorów okręgowych oraz ich zastępców), którzy współpracowali z 15 949 kuratorami społecznymi (odpowiednio 4907 kuratorów społecznych kurateli dla dorosłych i 11 042 kuratorów społecznych kurateli rodzinnej).

Tabela 1. System resocjalizacji i wsparcia społecznego w Polsce

SYSTEM RESOCJALIZACJI INSTYTUCJONALNEJ I WSPARCIA SPOŁECZNEGO W POLSCE						
Minister Sprawiedliwości				Minister Rodziny i Polityki Społecznej		Minister Edukacji i Nauki
Sądy powszechne	resocjalizacja i wsparcie instytucjonalne		podmioty współpracujące z jednostkami podległymi lub nadzorowanymi przez MS	Rada Pomocy Społecznej – organ opiniodawczo-doradczy	Rada Rynku Pracy – organ opiniodawczo-doradczy	
	osób dorosłych	nieletnich	organizacje pozarządowe	województwo	województwo	

SYSTEM RESOCJALIZACJI INSTYTUCJONALNEJ I WSPARCIA SPOŁECZNEGO W POLSCE						
Minister Sprawiedliwości				Minister Rodziny i Polityki Społecznej		Minister Edukacji i Nauki
Sądy apelacyjne (11)	kuratorska służba sądowa – kurator dla dorosłych	kuratorska służba sądowa – kurator rodzinny	fundacje	Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej	Wojewódzki Urząd Pracy	
Sądy okręgowe (47)	Służba Więzienna	ośrodki kuratorskie (122)	stowarzyszenia	gmina – rada gminy	instytucje rynku pracy	
Sądy rejonowe (318)	zakłady karne (64)	rodzina zastępcza zawodowa	inne organizacje zgodne celowo	Ośrodek Pomocy Społecznej Centrum Usług Społecznych	– Ochotnicze Hufce Pracy – agencje zatrudnienia – instytucje szkoleniowe – instytucje dialogu społecznego i partnerstwa lokalnego	
Opiniodawcze zespoły sądowych specjalistów (67)	areszty śledcze (39)	zakłady lecznicze	kościoły i inne związki wyznaniowe	powiat	powiat	młodzieżowe ośrodki socjoterapii
	wychowawcy psycholodzy terapeuci inny personel	Młodzieżowe ośrodki wychowawcze	osoby godne zaufania	Powiatowe Centrum Pomocy Rodzinie	Powiatowy Urząd Pracy – doradcy zawodowi	młodzieżowe ośrodki wychowawcze
	przywięzienne zakłady pracy (52)	okręgowe ośrodki wychowawcze		pracownik socjalny	pośrednictwo pracy poradnictwo zawodowe organizacja szkoleń	okręgowe ośrodki wychowawcze
	centra kształcenia ustawicznego	schroniska dla nieletnich		asystent rodziny	Centrum Integracji Społecznej	
	nauczanie w zakładach karnych	zakłady poprawcze			kluby integracji społecznej	

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 2. Kuratorzy rodzinni. Liczba prowadzonych spraw (na dzień 31.12.2021)

Sprawy ogółem	Nadzory	Inne sprawy	Wywiady środowiskowe
123 493	118 503	4990	320 526

Źródło: Sprawozdanie z działalności kuratorskiej służby sądowej MS-S40 za 2021 r., Ministerstwo Sprawiedliwości, Departament Strategii i Funduszy Europejskich.

Tabela 3. Struktura spraw wykonywanych przez kuratorów rodzinnych na koniec 2021 r.

Rodzaj spraw	2021
Nadzór w sprawach opiekuńczych	79 624
Nadzór w sprawach nieletnich	24 511
Nadzór w sprawach leczenia odwykowego	14 368
Kontrola obowiązków w nałożonych na nieletnich i rodziców	2446
Udział kuratora w kontaktach rodziców z dzieckiem	2347
Odebranie osoby podlegającej władzy rodzicielskiej	197

Źródło: Sprawozdanie z działalności kuratorskiej służby sądowej MS-S40 za 2021 r., Ministerstwo Sprawiedliwości, Departament Strategii i Funduszy Europejskich.

Środek wychowawczy w postaci skierowania do ośrodka kuratorskiego (do 2001 r. kuratorski ośrodek pracy z młodzieżą) od chwili powstania jest ważną instytucją systemu resocjalizacji nieletnich w Polsce. Traktowany jako specyficzna odmiana nadzoru kuratorskiego sprawowanego nie przez jednego, ale zespół kuratorów sądowych zatrudnionych w ośrodku kuratorskim, polega na profesjonalnej organizacji czasu pozaszkolnego nieletnich poprzez działalność profilaktyczną, opiekuńczo-wychowawczą i resocjalizacyjno-terapeutyczną zmierzającą do zmiany postaw uczestników w kierunku społecznie pożądanym. Niestety nie we wszystkich okręgach sądowych jest to stały i ważny składnik pracy kuratorów sądowych, dlatego w tym opracowaniu został scharakteryzowany w oparciu o badania aktowe, analizy statystyczne i dostępną literaturę. Warto zwrócić uwagę na strukturę zadań kuratorów rodzinnych i możliwości wykorzystania ośrodka kuratorskiego w pracy z rodziną w ramach postępowań o charakterze opiekuńczym, nierzadko z problemami natury wychowawczej, zagrożeniem niedostosowaniem społecznym. Przed wejściem w życie obowiązującego rozporządzenia, w Polsce było ponad dwa razy więcej kuratorskich ośrodków pracy z młodzieżą. W roku 2022 w Polsce funkcjonują 122 ośrodki kuratorskie, do których skierowanych jest ok. 1,4 tys. uczestników. Należy zauważyć, że pomimo, iż liczba ośrodków kuratorskich wzrosła w ostatniej dekadzie o 20 (102 ośrodki na koniec 2013 r.). to liczba uczestników ośrodków pozostaje na podobnym poziomie, tj. 1403 (2013); 1445 (2014); 1492 (2015); 1430 (2016); 1450 (2017); 1424 (2018);

1464 (2019); 1350 (2020); 1376 (2021). Zgodnie z treścią ustawy o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich ośrodek kuratorski prowadzi działalność wychowawczą, resocjalizacyjną, terapeutyczną, profilaktyczną i kontrolną, zmierzając do zmiany postaw nieletnich w kierunku społecznie pożądanym, zapewniającym prawidłowy rozwój ich osobowości (art. 162). Na moment tworzenia niniejszego tekstu nie uchwalono jeszcze rozporządzenia Ministra Sprawiedliwości w sprawie szczegółowego sposobu funkcjonowania i organizacji ośrodków kuratorskich (art. 173 ustawy), stąd aby zrekonstruować zakres działalności ośrodka autorzy zmuszeni byli posłużyć się treścią uchylonego Rozporządzenia Ministra Sprawiedliwości z dnia 5 października 2001 r. w sprawie ośrodków kuratorskich (Dz.U. 2001.120.1294), które do wejścia w życie cyt. ustawy określało tryb i szczegółowe zasady tworzenia i znoszenia ośrodków kuratorskich, zakres działania i organizację ośrodków kuratorskich, sposób wykonywania nadzoru nad ośrodkami kuratorskimi. Ośrodek prowadzi działalność profilaktyczną, opiekuńczo-wychowawczą i resocjalizacyjno-terapeutyczną, zmierzając do zmiany postaw uczestników w kierunku społecznie pożądanym, zapewniającym prawidłowy rozwój ich osobowości, w szczególności poprzez: zaspokajanie potrzeb osobowościowych, rozwiązywanie problemów psychicznych, uczenie samodzielnego radzenia sobie z trudnościami życiowymi, eliminowanie zaniedbań wychowawczych i edukacyjnych oraz wyrównywanie zaniedbań środowiskowych, wdrażanie do przestrzegania norm społecznych, rozwijanie zainteresowań, wyrabianie właściwych nawyków spędzania czasu wolnego, rozładowywanie napięć emocjonalnych, kształtowanie poczucia odpowiedzialności i opiekuńczości. W ośrodku kuratorskim najpełniej można realizować, dostrzec możliwości, wykorzystać narzędzia i środki, jakie ma w dyspozycji kurator sądowy w zakresie zasobów osobistych, jak i środowiskowych. Po uprawomocnieniu i skierowaniu do realizacji orzeczenia w sprawie nieletniego rozpoczyna się postępowanie diagnostyczne, które trwa nieprzerwanie niemal do momentu uchylenia środka wychowawczego lub jego ustania z mocy prawa. Poza czynnościami administracyjno-biurowymi polegającymi na założeniu i prowadzeniu dokumentacji, wezwaniu, pouczeniu o prawach i obowiązkach nieletniego wraz opiekunami następuje rozpoczęcie diagnozy. Podobnie jak w sprawach nadzoru nad nieletnim podstawowe techniki zbierania materiału to analiza akt, obserwacja i wywiad, jednak w ośrodku kuratorskim do wykorzystania jest zespół specjalistów i diagnoza ciągła na tle grupy wychowawczej, we współpracy z rodziną i środowiskiem lokalnym. Ośrodek kuratorski jest miejscem, gdzie sformułowany winien być do diagnozy specyficzny plan oddziaływań pozwalający na włączenie uczestnika do grupy, aktywizowanie jego rodziny i środowiska. Poprzez ciągłą obserwację i modyfikowanie diagnozy oraz planowanych działań prowadzone winno być monitorowanie postępów w przemianie nieletniego. Działalność ta jest dokumentowana w formie wpisów w dzienniku, arkuszach spostrzeżeń, sprawozdaniach dla sądu. Zawierać winna możliwie szeroką diagnozę i prognozę z opisem metod pracy wychowawczo-resocjalizacyjnej, frekwencji, opisów zachowania podczas zajęć, zaangażowania

w realizowany plan pracy, skuteczność oddziaływań czy uczestnictwa w terapii, inne ważne informacje, zamierzenia, z ewentualnymi propozycjami dla sądu w zakresie zmian. Podczas pracy z uczestnikiem ośrodka istotne jest rozpoznawanie fazy niedostosowania społecznego, określenie objawów oraz opracowanie diagnozy, prognozy przypadku i programu resocjalizacji, planu działań korekcyjno-wychowawczych oraz jego systematyczna realizacja. Zatem od momentu otrzymania orzeczenia przez kierownika ośrodka należy zapoznać się z aktami sprawy, założyć nieletniemu teczkę, w której gromadzi się dokumentację przebiegu stosowania środka wychowawczego. Następnie trzeba nawiązać kontakt z uczestnikiem i jego środowiskiem rodzinnym, szkolnym, lokalnym w celu zebrania materiału potrzebnego do sporządzenia diagnozy. Informacje dodatkowe uzyskać można po włączeniu uczestnika do grupy i obserwacji jego funkcjonowania podczas zajęć w ośrodku i terapii. Należy dokonywać systematycznych wpisów w dzienniku i arkuszu spostrzeżeń, a w terminie wskazanym w orzeczeniu (nie rzadziej niż raz na 6 miesięcy) sporządzać sprawozdania (opinie) o nieletnim. W sprawozdaniu pisemnym formułuje się plan pracy i odnosi się do jego realizacji. Zakończenie stosowania środka wychowawczego następuje w związku z umorzeniem postępowania (na wniosek lub w momencie ukończenia przez uczestnika 18 lat), uchylenia środka, zmiany środka, chyba że sąd postanowi inaczej.

W § 7 rozporządzenia o ośrodkach kuratorskich wskazano, że zajęcia z uczestnikami realizuje się w szczególności metodą pracy: grupowej, z indywidualnym przypadkiem, środowiskowej. Podczas analizy akt rzeczywiście można dostrzec pewien eklektyzm stosowania metod pracy i elastyczność ich doboru wynikającą zapewne z dostępnych warunków, tj. zasobów zewnętrznych, ale i specjalistycznej kadry. Badania dla Instytutu Wymiaru Sprawiedliwości (Kwadrans 2019) potwierdzają informacje, że zajęcia z uczestnikami polegają przede wszystkim na: organizowaniu czasu wolnego, nawiązywaniu współpracy ze środowiskiem, prowadzeniu terapii, udzielaniu pomocy w usuwaniu zaniedbań wychowawczych i edukacyjnych. Zauważalne różnice praktyk zawodowych w zakresie wykonywania poszczególnych kategorii spraw, w tym skierowania do ośrodka kuratorskiego, wynikają ze struktury organizacyjnej kuratorskiej służby sądowej. W 47 okręgach sądowych istotny wpływ na sposób realizowania zadań przez kuratorów sądowych ma bowiem 47 kuratorów okręgowych podległych 47 prezesom sądów okręgowych. Zasady organizacyjne, zakres zadań, obowiązków i uprawnień, określono przepisami prawa. Jednakże sposób prowadzenia oddziaływań przez kuratorów sądowych pozostawiony jest sferze ich kompetencji i autonomicznej decyzji w zakresie wyboru konkretnych metod pracy wychowawczej, resocjalizacyjnej i profilaktycznej.

Przyszłość ośrodków kuratorskich – badania własne i zastane

Zagadnienia dotyczące efektywności zajęć prowadzonych dla uczestników ośrodków kuratorskich wydają się szczególnie istotne jako głos w dyskusji nad możliwymi zmianami w systemie pracy z dziećmi i młodzieżą niedostosowaną bądź zagrożoną niedostosowaniem społecznym. Nie bez znaczenia jest argumentowanie tego konkretnymi, twardymi wskaźnikami w postaci społecznego funkcjonowania uczestników w ośrodku i na zewnątrz, osiągnięć edukacyjnych, relacji rodzinnych i sąsiedzkich po możliwe do pomiaru zmiany w sferze emocjonalno-osobowościowej. Sama istota organizowania co najmniej 20 godzin zajęć w ciągu tygodnia wskazuje na nie dający się porównać z żadną inną formą oddziaływania w środowisku otwartym, bez konieczności zmiany otoczenia wychowawczego. Krajowa Rada Kuratorów (KRK) w 2012 i 2016 roku patronowała badaniom dotyczącym ośrodków kuratorskich. Do badań wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego i narzędzie w postaci kwestionariusza ankiety wypełnianego przez kierowników ośrodków kuratorskich. Zastosowane techniki w innych wskazywanych w przypisie 5 badaniach, to również analiza źródeł wtórnych, tj. dokumentów, akt sądowych, analiza i opracowanie danych statystycznych, obserwacja uczestnicząca, obserwacja nieuczestnicząca, analiza aktów prawnych oraz literatury przedmiotu. Zasadniczo celem badań, poza ich charakterem diagnostyczno-opisowym, była próba pomiaru efektywności pracy ośrodków kuratorskich, opisu ich organizacji oraz sytuacji ekonomicznej, na tle stosowanych tam metod pracy i przyjmowanego podejścia diagnostycznego. Jako wskaźniki efektywności przyjęto sposób funkcjonowania nieletnich, ich późniejsze „drogi kariery" czy sposób realizacji środka wychowawczego. Pytania kwestionariusza zostały tak ułożone, aby dostarczyć odpowiedzi na powyższe problemy. Konstruując narzędzie, wzięto pod uwagę również obowiązujące rozporządzenie, aby zaprezentować, jakie ma ono zastosowanie w rzeczywistości. W ten sposób dokonano swego rodzaju aktualnej diagnozy sytuacji ośrodków kuratorskich.

Rozważania w tym artykule oparto przede wszystkim na wspomnianych w tekście badaniach i publikacjach (więcej zob. Kwadrans 2012, s. 113–124; 2016, s. 107–125; 2018, s. 840–872). Równolegle do powtórzonych w 2016/2017 badań, w ramach grantu Narodowego Centrum Nauki, numer rej.: 2015/17/N/HS6/02900. Projekt badawczy realizowany w ramach konkursu PRELUDIUM 9 na temat „Zasoby odpornościowe młodzieży nieprzystosowanej" przeprowadzono badania wśród uczestników ośrodków kuratorskich (Konaszewski, Kwadrans 2018). Natomiast standardy pracy ośrodków kuratorskich i publikacja obejmująca wielość zagadnień związanych z funkcjonowaniem ośrodków kuratorskich omówili

P. Kozłowski i K. Stasiak (2018). Przygotowanie raportu dla Instytutu Wymiaru Sprawiedliwości dotyczyło również badań aktowych kilkudziesięciu wybranych spraw z orzeczeniem środka wychowawczego w postaci skierowania do ośrodka kuratorskiego (Kwadrans 2019). Znaczące dla dalszych rozważań pozostają również ustalenia i wnioski prezentowane przez badaczy, naukowców i praktyków (kuratorów sądowych, sędziów, dyrektorów i prezesów sądów) podczas Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej w Słupsku (on-line), „Ośrodek kuratorski – miejsce, misja, potencjał w systemie sprawiedliwości", która odbyła się 2 grudnia 2021 r. (Kurator 2021).

Wspomniane badania, których dokonano na próbie 500 losowo wybranych akt postępowań wykonawczych, losowo wybranych sądów rejonowych z terenu całej Polski, prowadzonych przez kuratorów rodzinnych wobec nieletnich podopiecznych, w tym uczestników ośrodków kuratorskich na zlecenie Instytutu Wymiar Sprawiedliwości w 2018 r. (Kwadrans 2019), potwierdziły wnioski o skuteczności tego środka wychowawczego, które wyciągnięto na podstawie badań przeprowadzonych przez Krajową Radę Kuratorów w latach 2012, 2016/2017 (Narodowe Centrum Nauki). Ośrodek kuratorski w sposób nieporównywalny z żadnym innym środkiem wychowawczym pozwala na stosowanie wszelkich metod pracy resocjalizacyjno-wychowawczej w wymiarze indywidualnym, jak i grupowym, dając możliwość osiągnięcia niezwykle wymiernych skutków oddziaływania profilaktycznego. Diagnoza dotycząca osobowości jednostki i jej środowiska rodzinnego, rówieśniczego, szkolnego i lokalnego, a także diagnoza społeczna całej grupy umożliwia stosowanie indywidualnego i zespołowego podejścia w procesie wychowawczym skierowanym do uczestników ośrodków kuratorskich. W koncepcjach i modelach dostrzegających elementy środowiska wychowawczego, zależności między zagrożeniami (deficytami), a potencjałami (zasobami) i efektami oddziaływań wychowawczych, jednostka rozwija się przez ciągłą konfrontację z niesprzyjającymi okolicznościami, wykorzystując dostępne jej czynniki chroniące. Połączenie instrumentów ryzyka i potrzeb w jeden instrument diagnostyczny jest wykorzystywane do opracowania planu zarządzania sprawą dla nadzorowanego nieletniego m. in. w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej (Kratcoski, 2017, s. 125–127). Komplementarne podejście do diagnozy winno obejmować zatem diagnozę pozytywną i negatywną, w obu obszarach.

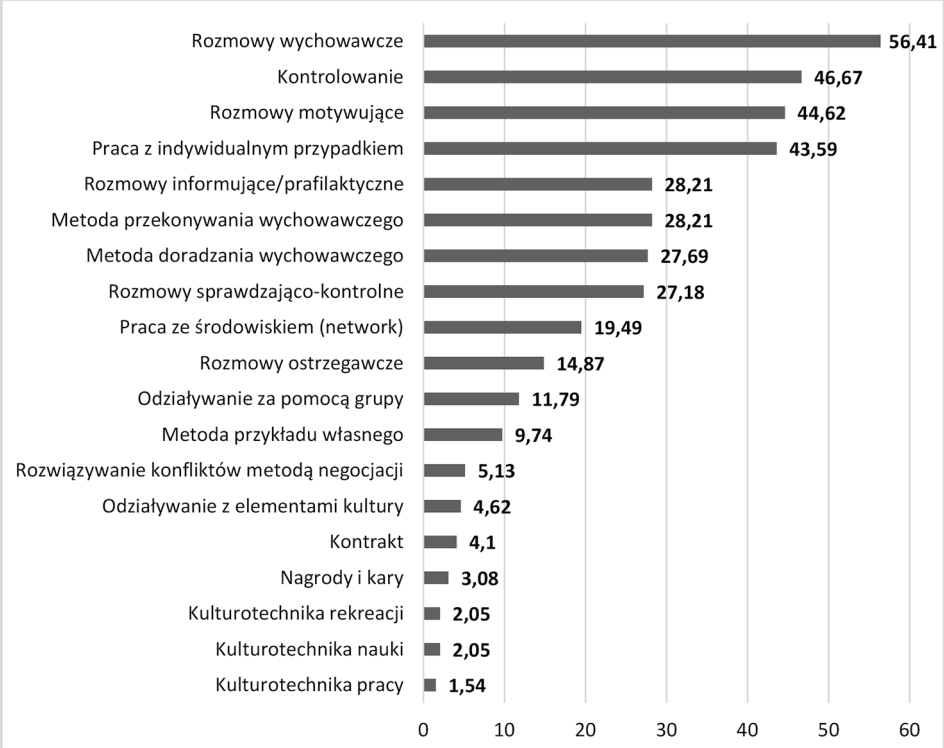
Organizacja i funkcjonowanie ośrodków kuratorskich wskazują, że ta instytucja wyróżnia się na tle pozostałych jako wyjątkowa w kontekście pełnienia funkcji profilaktycznej i możliwości diagnostycznych oraz wielości stosowanych metod pracy z nieletnimi.

Współcześnie sąd rodzinny, powinien – wykorzystując przepisy ustawy o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich doprowadzić do poprawy i przyspieszenia procesu diagnostycznego niepełnosprawności nieletnich. Stanowisko to należałoby rozumieć jako identyfikację potrzeby wsparcia wymiaru sprawiedliwości dla

Schemat 1. Zależności między efektami wychowawczymi a czynnikami chroniącymi i czynnikami zagrożeń rozwoju

Źródło: opracowanie własne na podstawie schematu zaproponowanego przez Ewę Wysocką (Wysocka 2016, s. 209).

nieletnich w wielu aspektach. Sędziowie, którzy posiadają wiedzę o konotacjach przestępczości nieletnich i niepełnosprawności, jak również rodzajach edukacji i innych opartych na dowodach naukowych metodach psychospołecznych, psychofarmakologicznych czy rehabilitacyjnych, mogą być wspomagani przez te informacje w podejmowaniu decyzji dotyczących rozstrzygnięcia niektórych spraw (Thompson, Morris 2016, s. 240). Wśród przepisów, które umożliwiają spełnienie wskazanych postulatów, można wymienić między innymi te, na podstawie których sąd rodzinny może: zobowiązać rodziców nieletniego do wykonania odpowiedniej diagnozy nieletniego oraz nawiązania współpracy z podmiotem wykonującym działalność leczniczą; przed zastosowaniem lub zmianą konkretnych środków wychowawczych lub środka poprawczego, czy wydłużenia w czasie ich stosowania poddać nieletniego badaniom opiniodawczego zespołu sądowych specjalistów, biegłych psychiatrów lub innych dziedzin medycznych, obserwacji psychiatrycznej; powodować szerokie wsparcie, między w zakresie socjoterapii, psychoterapii oraz pomocy psychologiczno-pedagogicznej, rehabilitacji czy terapii uzależnień. Szybkość i trafność diagnozy nie tylko umożliwiają stosowania właściwej terapii, lecz także mogą eliminować interwencję resocjalizacyjną (wymiaru sprawiedliwości) w sprawach, które nie mają podłoża niedostosowania społecznego (demoralizacji).



Wykres 3. Metody stosowane w wykonywaniu środka wychowawczego
Źródło: opracowanie własne.

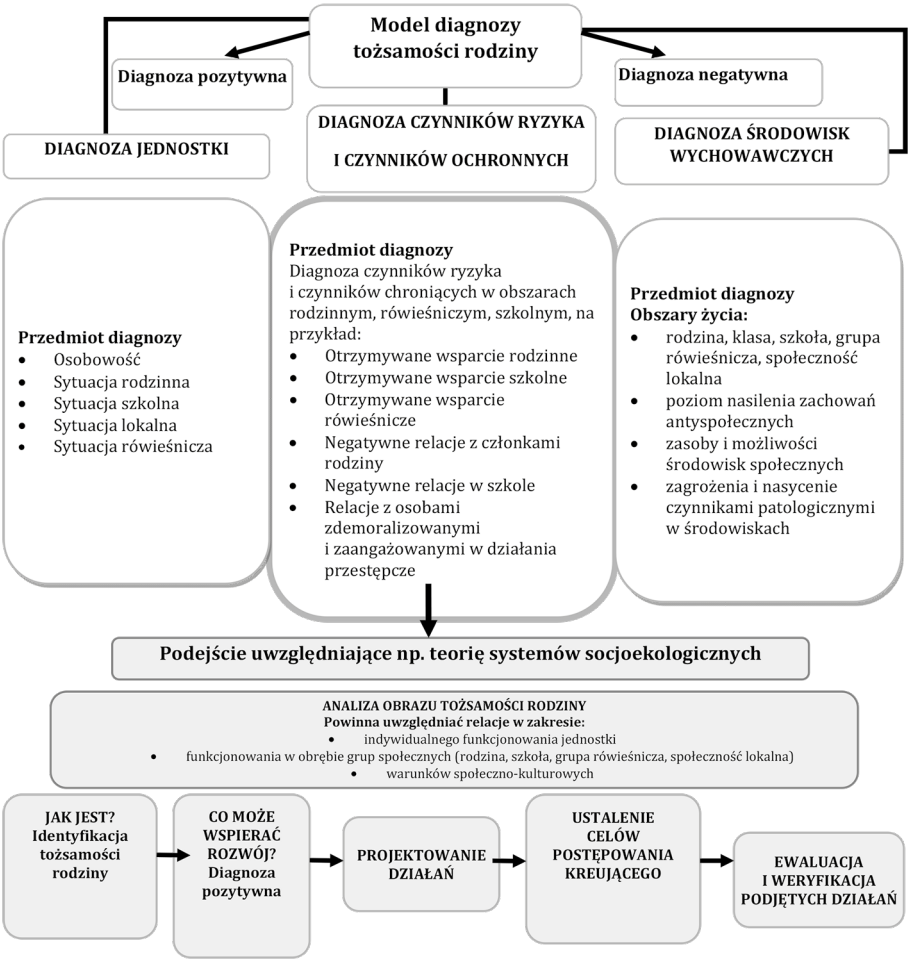
Największa nadzieja na sukces w oddziaływaniu wychowawczo-resocjalizacyjnym wydaje się leżeć w starannym doborze technik, poświęceniu i umiejętnościach osób prowadzących metodyczne działania oraz ocenie metod w celu określenia, czy przynoszą one wyniki, czy też należy je uzupełnić lub zastąpić. Warto również podkreślić iż aktywne zaangażowanie nieletniego w jego własne leczenie jest ważnym czynnikiem wpływającym na efektywność (Kratcoski i in. 2020, s. 426).

W postępowaniu z nieletnimi ośrodek kuratorski traktowany jest jako skutecznie stwarzający warunki dla szeroko pojętej profilaktyki, zwłaszcza w zakresie zapobiegania demoralizacji dzieci i młodzieży oraz ponownego popełniania przez nieletnich czynów karalnych, głównie poprzez wzmożoną kontrolę nieletnich na terenie ośrodka. Staje się instytucją wczesnego reagowania i wsparcia w środowiskach lokalnych. Poniższy schemat 2. pozwala zrozumieć rolę ośrodka kuratorskiego w systemie, a także zobrazować możliwości oraz kierunki współ-

pracy międzyinstytucjonalnej. Placówka ta z powodzeniem bowiem może pełnić rolę centrum diagnostycznego, instytucji wsparcia i wczesnego reagowania, a także koordynatora działań ukierunkowanych na kompleksową pracę z uczestnikami, ich rodzinami przy wsparciu środowiskowym oraz pomoc osobom zagrożonym czy mającym problemy z przystosowaniem społecznym, szczególnie gdy czynniki środowiskowe stanowią o jego genezie. Konieczna jest współpraca nie tylko z instytucjami samorządowymi (OPS, PIK, PUP, szkoła), ale również z Policją, organizacjami pozarządowymi, środowiskiem rodzinnym, szkolnym, lokalnym.

Schemat 2. Obszary współpracy środowiskowej w funkcjonowaniu ośrodka kuratorskiego
Źródło: opracowanie własne.

Warunki oddziaływania wychowawczego w ośrodku kuratorskim pozwalają na intensywniejszą pracę z nieletnim (formy grupowe), a także na bardziej indywidualne podejście w traktowaniu wychowanka niż w przypadku samoistnego środka w postaci nadzoru kuratora sądowego czy rodzica. Uwzględniając powyższe i traktując ośrodek kuratorski jako rzeczywiste centrum oddziaływań w środowisku lokalnym z powodzeniem zaproponować można prezentowany w schemacie 3. program diagnostyczno-metodyczny.



Schemat 3. Propozycja programu diagnostyczno-metodycznego do pracy w ośrodku kuratorskim

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie, wnioski, rekomendacje

W większości sądów rejonowych w Polsce nie utworzono ośrodków kuratorskich, a zatem sędziowie rodzinni w sprawach nieletnich mają ograniczone możliwości stosowania środków wychowawczych określonych w ustawie o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich. Co gorsza, nie mają doświadczenia z tym środkiem wychowawczym, nie mają również pozytywnego przekonania o jego wysokiej skuteczności. Tym samym pragmatyka funkcjonowania sądów prowadzi do nieuzasadnionego ograniczenia stosowania alternatywnych środków wychowawczych (w środowisku otwartym) wobec środków izolujących nieletniego od środowiska rodzinnego i społeczeństwa (młodzieżowe ośrodki wychowawcze, okręgowe ośrodki wychowawcze, zakład poprawczy). Ośrodki kuratorskie prowadzą przede wszystkim działalność diagnostyczną, profilaktyczną i resocjalizacyjno-terapeutyczną, zmierzając do powtórnej socjalizacji uczestników. W rzeczywistości pełnią również funkcję opiekuńczo-wychowawczą i edukacyjną (elementy kształcenia resocjalizującego), tzn. zapewniają opiekę w godzinach popołudniowych pod kierunkiem kuratorów sądowych, wolontariuszy i praktykantów (zdobywających przyszłe doświadczenie zawodowe). W ośrodku organizowane są także spotkania z rodzicami lub opiekunami uczestników, pedagogami szkolnymi, mające na celu dokonywanie analizy przebiegu procesu wychowania i ustalenie dalszych metod postępowania, a także mobilizowanie do udziału uczestników w zajęciach, sporządzanie wspólnie kontraktów z nieletnimi. Stały kontakt z rodzicami (opiekunami) uczestników jest istotnym elementem skutecznego oddziaływania wychowawczego (kontynuacja pracy prowadzonej podczas zajęć w ośrodku po powrocie nieletnich do domów rodzinnych, wykorzystanie zasobów w rodzinie nieletnich również w kontekście ich zasobów osobistych).

Ośrodki kuratorskie, tam gdzie je utworzono, są stałym elementem lokalnych systemów wsparcia, resocjalizacji, pomocy i wspomagają gminne instytucje zajmujące się problemami społecznymi. Kadry ośrodków kuratorskich włączane są do lokalnych zespołów interwencyjnych, interdyscyplinarnych grup opracowujących strategie, systemy przeciwdziałania przemocy w rodzinie, walki z przestępczością, profilaktyki uzależnień, wspierają także tworzenie diagnoz społecznych na terenie gmin. Dostrzega się coraz lepsze powiązanie czynności podejmowanych przez pracowników ośrodków z działaniami rodziców, nauczycieli oraz działaczy społecznych w lokalnym środowisku.

Ośrodek kuratorski winien być traktowany jako centrum diagnostyczne, instytucja wczesnego wsparcia i kompleksowej pracy z rodziną i podopiecznym z wykorzystaniem wielości dostępnych metod. Pożądane w funkcjonowaniu ośrodka kuratorskiego są superwizja, ewaluacja, oddziaływanie programowe jako element uzupełniający oddziaływania zindywidualizowane. Należałoby rozwijać funkcjo-

nowanie ośrodków kuratorskich wobec niepowodzeń zabiegów resocjalizacyjnych w placówkach zamkniętych. Jest to zgodne ze współczesnymi trendami w resocjalizacji (rekomendacje z konferencji i standardy opracowane w Biurze Rzecznika Praw Dziecka). Celowym jest utworzenie co najmniej jednego ośrodka kuratorskiego przy każdym sądzie rejonowym. Nie tylko jako placówki typu otwartego dla nieletnich, ale rzeczywistego centrum diagnostycznego, instytucji wczesnego wsparcia i kompleksowej pracy z rodziną i podopiecznym z wykorzystaniem wielości dostępnych metod (w tym twórczej resocjalizacji) – wykres 3. To właśnie ośrodek kuratorski mógłby wypełniać postulowane zadania i funkcje, których nie realizują Zespoły kuratorskie. Można również określić precyzyjnie zależności, relacje i kierunki współpracy kuratorów sądowych pracujących w danym obszarze, jak i współpracy z zewnętrznymi podmiotami. Pozwoliłoby to na merytoryczny wpływ na metodykę pracy z podmiotem postępowania wykonawczego, a także planowanie rozwoju zawodowego kuratorów sądowych, ich specjalizację, ewaluację pracy i superwizję. Zmieniające się potrzeby uczestników ośrodków kuratorskich, duża rotacja i wysoka fluktuacja wskazują na konieczność zapewnienia skutecznego wsparcia i nadzoru. Z wniosków płynących z badań naukowych wynika, że skuteczne wsparcie, nadzór i szkolenia personelu resocjalizacyjnego pomagają w satysfakcji z pracy i zaangażowaniu organizacyjnym, co zmniejsza stres i redukuje rotację (Paterson-Young i in. 2019, s. 150–151). Powstać mogłaby sieć lokalnej współpracy pomiędzy przedstawicielami instytucji i służb bezpośrednio współdziałających, a tym samym możliwość rozpoznania problemów i zjawisk społecznie patologicznych w środowisku lokalnym, przygotowanie prognoz, programów oraz podejmowanie działań interwencyjnych. W świetle przeprowadzonych badań wydaje się, że rozwój ośrodków kuratorskich może nastąpić przede wszystkim przez ustawiczne podnoszenie zawodowych kompetencji indywidualnych kuratorów sądowych, poprzez wdrożenie następujących elementów systemowych: centralnego przygotowania aplikantów do pełnienia służby, a także zapewnienia centralnego systemu szkoleń ciągłych; poprawy funkcjonowania zespołów kuratorskiej służby sądowej poprzez poprawę zarządzania służbą, zadaniami, właściwy dobór spraw do referatów, specjalizację kuratorów; wdrożenie narzędzi usprawniających pracę, systemowe podejście do pracy z rodziną, wykorzystanie ośrodków kuratorskich w każdym sądzie rejonowym; wdrożenie superwizji pracy: wychowawczej, resocjalizacyjnej, profilaktycznej i związanej z reintegracją społeczną, opracowanie optymalnego narzędzia ewaluacyjnego, dostosowanie programów oddziaływania indywidualnego oraz grupowego do potrzeb kuratorów wykonujących orzeczenia w sprawach rodzinnych.

Abstract: The probation centre as a diagnostic centre, an institution for early support and complex work with the client, family and local environment

The presented text is a review of foreign and own research. The main goal is to indicate the place and mission, as well as the possibility of using the probation center in the system of juvenile rehabilitation. The specific objectives are related to the recognition of the role of this educational measure in the area of diagnosis, early support, as well as work with the participant and family. The problem is the question of the condition(,) threats and prospects of the probation center in the light of modern concepts of probation and the methodology of rehabilitation. The importance of demographic changes and social policy for the functioning of this institution is pointed out. It was emphasized that diagnostics and methodology are inseparable in working with the participant, the client, the family, the environment. The search for justification for treating the probation center as an institution of early response, prevention with the indication of proposals for solutions, conclusions and recommendations was undertaken. For the research, based on which the theses in the text were justified, various methods and techniques of collecting material were used, such as analysis of secondary sources, i.e. documents, court records, analysis and processing of statistical data, participatory observation, non-participatory observation, analysis of legal acts and literature on the subject, questionnaire and diagnostic survey method. Sources were secondary, analyses were based on various studies, including the author's. It is important to develop recommendations for further organizational and methodological professionalization in the area of the rehabilitation mission of probation centers in the system. Conclusions confirm the essence of the functioning of probation centers, as well as the effectiveness of the interventions applied there The text includes proposals for specific changes, including in the area of evaluation, supervision, as well as increasing the availability of the use of this means of upbringing.
Key words: Probation center, juveniles, probation officers, diagnosis, methodology, resocialization, prevention.

Bibliografia

[1] Ambrozik W., 2013, *Wielotorowość systemu resocjalizacji jako źródło jego kryzysu*, „Resocjalizacja Polska", 4, s. 13–24.

[2] Ambrozik W., 2016, *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę uspołecznienia systemu oddziaływań,* Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.

[3] Bałandynowicz A., 2019, *Probacja. Resocjalizacja z udziałem społeczeństwa. Konteksty antropologiczno-filozoficzne*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa.

[4] Konaszewski K., Kwadrans Ł., 2018, *Zasoby osobiste młodzieży nieprzystosowanej społecznie. Uwarunkowania środowiskowe*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.

[5] Konopczyński M., 2013, *Kryzys resocjalizacji czy(li) sukces działań pozornych. Refleksje wokół polskiej rzeczywistości resocjalizacyjnej*, „Pedagogium" Wyższa Szkoła Nauk Społecznych, Warszawa.

[6] Konopczyński M., 2014, *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę działań kreujących*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.

[7] Kozłowski P., Stasiak K., 2018, *Ośrodek kuratorski Ujęcie prawne, organizacyjne i metodyczne*, Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa.
[8] Kratcoski P. C., Kratcoski L. D., Kratcoski P. Ch., 2020, *Juvenile Delinquency Theory, Research, and the Juvenile Justice Process,* Sixth Edition, Springer Nature Switzerland AG.
[9] Kratcoski P. C., 2017, *Correctional Counseling and Treatment,* Sixth Edition, Springer International Publishing AG.
[10] Kwadrans Ł., 2012, *Diagnoza aktualnej sytuacji i propozycje rozwoju ośrodków kuratorskich*, „Probacja", 3, s. 113–124.
[11] Kwadrans Ł., 2016, *Ośrodek kuratorski – jego miejsce w systemie profilaktyki i resocjalizacji nieletnich w Polsce*, [w:] *Polska kuratela sądowa na przełomie wieków – nadzieje, oczekiwania, dylematy*, (red.) M. Konopczyński, Ł. Kwadrans, K. Stasiak, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków, s. 107–125.
[12] Kwadrans Ł., 2018, *Ośrodek kuratorski – środek wychowawczy wykonywany przez kuratorów sądowych*, [w:] *Zarys metodyki pracy kuratora sądowego*, (red.) K. Stasiak, Wolters Kluwer Polska, Warszawa, s. 840–872.
[13] Kwadrans Ł., 2019, *Metody pracy wychowawczo-resocjalizacyjnej i profilaktycznej stosowane przez kuratorów sądowych wykonujących orzeczenia w sprawach rodzinnych i nieletnich*, Instytut Wymiaru Sprawiedliwości, Warszawa.
[14] Kwadrans Ł., Fajfer-Kruczek I., 2021, *Diagnoza i metodyka w pracy kuratorów rodzinnych*, Akapit, Toruń.
[15] Kwadrans Ł., Stasiorowski S., 2022, *Zagrożenia i perspektywy kurateli sądowej w świetle współczesnych koncepcji probacji i metodyki resocjalizacji*, [w:] *Współczesne problemy resocjalizacji. W stronę integracji teorii z praktyką*, (red.) W. Ambrozik, M. Konopczyński, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków, s. 435–452.
[16] Paterson-Young C., Hazenberg R., Bajwa-Patel M., 2019, *The Social Impact of Custody on Young People in the Criminal Justice System,* Palgrave Macmillan, Springer Nature Switzerland AG.
[17] Sprawozdanie z działalności kuratorskiej służby sądowej MS-S40 za 2021 r., Ministerstwo Sprawiedliwości, Departament Strategii i Funduszy Europejskich.
[18] Thompson K. C., Morris R. J., 2016, *Juvenile Delinquency and Disability,* Springer International Publishing Switzerland.
[19] Wysocka E., 2016, *Diagnoza pozytywna w działalności pedagoga resocjalizacyjnego – założenia teoretyczne i metodologiczne identyfikacji zaburzeń w przystosowaniu*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny", 35, 2, s. 195–222. DOI: 10.17951/lrp.2016.35.2.195.

Akty Prawne

[20] Obwieszczenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 15 czerwca 2022 r. w sprawie wykazu jednostek organizacyjnych podległych Ministrowi Sprawiedliwości lub przez niego nadzorowanych, Monitor Polski, Dz.Urz. RP z dnia 15 lipca 2022 r., poz. 693.
[21] Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z 5 października 2001 r. w sprawie ośrodków kuratorskich (Dz.U. Nr 120, poz. 1294).
[22] Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich (Dz.U. 1982 Nr 35 poz. 228 t.j. Dz.U. 2018 poz. 969).
[23] Ustawa z dnia 27 lipca 2001 r. o kuratorach sądowych (Dz. U. z 2020 r. poz. 167).

[24] Ustawa z dnia 9 czerwca 2022 r. o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich (Dz. U. 2022 poz. 1700).
[25] Zarządzenie Ministra Sprawiedliwości z 27 lipca 1971 r. w sprawie kuratorskich ośrodków pracy z młodzieżą (Dz.Urz. MS Nr 6, poz. 39).
[26] Zarządzenie Ministra Sprawiedliwości z 6 lutego 1976 r. w sprawie kuratorskich ośrodków pracy z młodzieżą (Dz.Urz. MS Nr 2, poz. 9 ze zm.).
[27] Zarządzenie Ministra Sprawiedliwości z 26 kwietnia 1983 r. w sprawie ustalania trybu i zasad tworzenia kuratorskich ośrodków pracy z młodzieżą oraz określenia ich organizacji i zakresu działania (Dz.Urz. MS Nr 3, poz. 15).

Źródła internetowe

[28] Kurator 2021, http://kurator.info/2021/11/25/osrodek-kuratorski-miejsce-misja-potencjal-w-systemie-sprawiedliwosci/ (dostęp: 20.02.2022).

RESOCJALIZACJA POLSKA
POLISH JOURNAL OF SOCIAL REHABILITATION
24/2022
ISSN 2081-3767 | e-ISSN 2392-2656
R O Z P R A W Y
DOI 10.22432/pjsr.2022.24.13

Iwona Chmura-Rutkowska, Marzena Buchnat
Izabela Cytlak, Sylwia Jaskulska, Bożena Kanclerz,
Agnieszka Kozłowska-Rajewicz, Mateusz Marciniak
Lucyna Myszka-Strychalska, Joanna Szafran
Renata Wawrzyniak-Beszterda[1]
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Kto jest najgorzej traktowany w szkole? Dyskryminacja i przemoc rówieśnicza w polskich szkołach. Poznańskie badania oświatowe 2021

Abstrakt: Celem artykułu jest ukazanie wyników badań prowadzonych wśród uczniów i uczennic poznańskich szkół podstawowych i średnich miasta Poznania w kontekście ich spostrzeżeń i doświadczeń dotyczących poziomu nieakceptacji, dyskryminacji i przemocy rówieśniczej. Analizując wyniki badań oraz odnosząc się do rozstrzygnięć teoretycznych i danych zastanych, autorzy artykułu wskazują na potrzeby zmian w zakresie projektowania i realizowania profilaktyki antydyskryminacyjnej i antyprzemocowej w szkołach.

[1] Iwona Chmura-Rutkowska: iwona.chmura-rutkowska@amu.edu.pl, ORCID 0000-0002-9319-7767; Marzena Buchnat: mbuchnat@amu.edu.pl, ORCID 0000-0002-7579-6715; Izabela Cytlak: izabela.cytlak@amu.edu.pl, ORCID 0000-0002-6528-9680; Sylwia Jaskulska: sylwia.jaskulska@gmail.com, ORCID 0000-0002-3454-7894; Bożena Kanclerz: b.k@amu.edu.pl, ORCID 0000-0002-5496-2139; Agnieszka Kozłowska-Rajewicz: agnes@amu.edu.pl, ORCID 0000-0002-7614-6095; Mateusz Marciniak: kwazimat@amu.edu.pl, ORCID 0000-0002-7131-626X; Lucyna Myszka-Strychalska: lucyna.myszka@amu.edu.pl, ORCID 0000-0003-2973-1379; Joanna Szafran: joanna.szafran@amu.edu.pl, ORCID 0000-0001-5646-7118; Renata Wawrzyniak-Beszterda: rwb@amu.edu.pl, ORCID 0000-0001-5640-1784.

Słowa kluczowe: akceptacja rówieśnicza, przemoc rówieśnicza w szkole, bullying, dyskryminacja rówieśnicza, profilaktyka antyprzemocowa, profilaktyka antydyskryminacyjna.

Wprowadzenie

W różnych dyscyplinach nauki funkcjonuje wiele pojęć odnoszących się do wrogich i krzywdzących zachowań oraz relacji międzyludzkich (Krahe 2005, Aronson i in. 2006; Surzykiewicz 2000; Pyżalski 2012; Urban 2012; Komendant-Brodowska 2014; Czemierowska-Koruba 2014). Na użytek realizowanych badań, w których analizowane są mechanizmy dyskryminacji, stosujemy pojęcie przemocy – rozumianej szeroko, jako świadome zachowanie w celu wyrządzenia krzywdy, które jest nadużyciem albo wykorzystaniem swojej przewagi nad inną osobą, dla uzyskania ważnego dla siebie celu lub korzyści (Brzezińska 2014; Rigby 2002; Olweus 2007). Rówieśniczą przemoc szkolną rozumiemy zatem jako szerokie spektrum wrogich, świadomych, celowych i krzywdzących zachowań uczniów i uczennic, jako członków społeczności szkolnej w relacjach bezpośrednich oraz zapośredniczonych przez nowe technologie (cyberprzemoc). Zakładamy, że poszczególne formy przemocy rzadko występują oddzielnie. Zarówno codzienne akty werbalnych ataków, naruszania fizycznych lub psychologicznych granic, jak i na pierwszy rzut oka nieagresywne, ale dotkliwe ignorowanie lub wykluczanie przenikają się wzajemnie, a ich efekt kumuluje (Tokunaga 2010; Coyne, Monks 2012; Barlińska, Szuster 2014; Komendant-Brodowska 2014; Pyżalski 2018).

Zjawisko przemocy szkolnej stanowi istotny problem dzieci i młodych ludzi na całym świecie. Wyniki międzynarodowych badań wskazują, że około 5–10% uczniów i uczennic podlega długotrwałej wiktymizacji rówieśniczej stając się ofiarą jednego rówieśnika lub grupy (np. Olweus 2007; Smith 2012; UNESCO 2018). W Polsce obserwuje się podobne nasilenie zjawiska (por. Craig, Harel 2004, Małkowska-Szkutnik 2015). Średnio ponad połowa dzieci i młodych ludzi każdego lub prawie każdego dnia styka się w szkole z przemocą werbalną, psychiczną i relacyjną (w tym cyberprzemocą), czyli obraźliwymi słowami, rozpowszechnianiem kłamstw, izolowaniem, presją i przymuszaniem. Od 10% do 30% dzieci doświadcza bicia, popychania, przewracania, niszczenia rzeczy czy kradzieży, a około 10% jest ofiarą długotrwałego znęcania się w różnych formach (bullying). W badaniach Fundacji Dajemy Dzieciom Siłę około 45% dzieci i młodzieży, w tym 39% dziewcząt i 51% chłopców deklarowało, że w ciągu roku poprzedzającego badania doświadczyło przemocy na terenie szkoły lub w jej pobliżu. Aż 15% uczniów i uczennic wskazało, że sytuacja taka miała miejsce przynajmniej raz w tygodniu (Makaruk 2017, s. 220). Inne badania pokazują podobny zakres zjawiska. Najczęściej dzieci i młodzież (około 50%) stają się ofiarą przemocy werbalnej, psychicznej i relacyjnej (w tym cyberprzemocy), głównie związanej z wywoływaniem presji, obrażaniem, rozpowszechnianiem kłamstw, izolowaniem,

czy przymuszaniem. Bicia, popychania, przewracania, niszczenia rzeczy, kradzieży (agresji fizycznej) doświadcza 10–30% uczniów i uczennic, a 10% badanych podlega dręczeniu (bullyingu) czyli długotrwałemu znęcaniu się (Ostrowska, Surzykiewicz 2005; Czapiński 2009; Włodarczyk 2013; Komendant-Brodowska 2014). Jedną z prawidłowości dotyczących agresji i przemocy rówieśniczej jest różnica płci. Niezależnie od kraju, wieku uczniów, uczennic i typu szkoły najbardziej niebezpieczni i agresywni uczniowie to przede wszystkim chłopcy. Wśród chłopców notuje się nie tylko wyższy odsetek sprawców, ale równocześnie większą częstotliwość bycia ofiarą przemocy. Analizy porównawcze ze względu na płeć wskazują na przewagę chłopców w przejawianiu prawie wszystkich zachowań agresywno-przemocowych na wszystkich etapach rozwoju – przy czym proporcje dziewcząt i chłopców w odniesieniu do poszczególnych form przemocy i w różnym wieku zmieniają się. Ogólnie rzecz biorąc liczba chłopców wśród sprawców wzrasta wprost proporcjonalnie do stopnia brutalności, fizycznego i seksualnego charakteru czynów. Agresję i przemoc dziewcząt charakteryzuje w ogólnym zarysie pośredniość form, werbalny charakter i motywacja obronna. Stopień uwikłania w sprawstwo dziewcząt i chłopców podobny jest jedynie w przypadku pewnych form cyberprzemocy oraz przemocy relacyjnej. Równocześnie – wyłączając przemoc seksualną, oraz szykanowanie ze względu na płeć, gdzie większość ofiar stanowią dziewczęta, a także przemoc relacyjną, gdzie proporcje są wyrównane – chłopcy częściej niż ich rówieśniczki są ofiarami wszystkich pozostałych form zachowań agresywno-przemocowych ze strony rówieśników (Chmura-Rutkowska 2019). Ponadto chłopcy (podobnie jak mężczyźni) w dużo większym stopniu niż dziewczęta akceptują przemoc, twierdząc, że jest potrzebna i ułatwia życie oraz skłonni są usprawiedliwiać przemoc „specjalnymi cechami" ofiary (Surzykiewicz 2000; Tłuściak-Deliowska 2013; 2014). W ujęciach społeczno-kulturowych różnice te tłumaczy się przede wszystkim wpływem socjalizacji oraz efektem typizacji płciowej (Bem 1981; 2000; Connell 2013). Zinternalizowane w procesie wychowania cechy uznawane w kulturze za męskie bowiem pozytywnie korelują z nasileniem gotowości do zachowań agresywnych i stosowania przemocy, a normy i wartości wpisane w męską tożsamość i rolę stanowią usprawiedliwienie dla stosowania jej przez chłopców. (Ranschburg 1993; Szczepanik 2007; Connell 1995; Olweus 2007).

Przemoc może być jednorazowym, krótkotrwałym, przynoszącym szkodę zachowaniem i doświadczeniem. Może też przyjmować formę bullyingu i polegać na świadomym, systematycznym, długotrwałym prześladowaniu, dręczeniu, gnębieniu, znęcaniu się, upokarzaniu lub wykluczeniu z grupy wybranej osoby lub osób przez jednego lub grupę uczniów/uczennic (Olweus 2007). Niezależnie jednak od dotkliwości i długości trwania procederu badacze i badaczki są zgodni, że przemoc ma zazwyczaj charakter instrumentalny – osoby ją stosujące wykorzystują swoją przewagę, a ich celem jest bardzo często nie tyle zadawanie bólu samo w sobie, ale możliwość kontrolowania innych oraz chęć uzyskania lub podtrzyma-

nia dominującej pozycji i władzy opartej na strachu i respekcie ze strony innych. Stąd sprawcy przemocy wybierają sobie za cel dręczenia osoby, które w grupie postrzegane są jako "słabsze"pod jakimś względem i takie, które nie mogą liczyć na pomoc innych (Salmivalli 2010). Dowodzi tego szereg badań. Dzieci i nastolatkowie, którzy są ofiarami przemocy rówieśniczej, bardzo często należą do szczególnych stygmatyzowanych, odrzucanych, nieakceptowanych i nie mogących liczyć na wsparcie społeczne grup lub kategorii społecznych, co oznacza, że są postrzegane, naznaczone oraz źle traktowane ze względu na jakąś cechę lub zespół cech (prawdziwych bądź nie) przypisywanych członkom i członkiniom owej grupy lub kategorii. Niesprawiedliwie traktowane, izolowane, poniżane i dręczone – zarówno przez rówieśników, jak i dorosłych, bardzo często są osoby uznawane za „inne", wyróżniające się w grupie wyglądem, stanem zdrowia, pochodzeniem, kolorem skóry, stopniem sprawności fizycznej i intelektualnej, sytuacja rodzinną, tożsamością płciową, orientacją seksualną, statusem materialnym, doświadczeniem migracyjnym, przynależnością do grup etnicznych czy religijnych, itp. (UNESCO 2018; WHO 2016; Rigby 2010; Komendant-Brodowska i in. 2011; Gawlicz i in. 2015; Chmura-Rutkowska 2019; Buchnat 2019). Tego typu zachowania i relacje opisywane sa jako dyskryminacja czyli „nieusprawiedliwione negatywne lub szkodliwe działanieskierowane przeciwkoczłonkom jakiejś grupy tylko dlatego, ze do niej należą" (Aronson i in. 1997, s. 546). Szerzej ujmując, dyskryminacja to nierówne, gorsze traktowanie osób ze względu na ich przynależność do pewnej kategorii ludzi, wyróżnionej na podstawie jakiejś cechy, takiej jak: płeć, wiek, kolor skóry, pochodzenie narodowe i/lub etniczne, religię lub światopogląd, wygląd, niepełnosprawność i/lub stan zdrowia, orientację seksualną, status i ekonomiczny, sytuację rodzinną, itp. (Olechnicki, Załęcki 1997, s. 49–50; Dovidio i in. 1999, s. 228). Nieuzasadnione "działania odbierające określonym grupom dostęp do środków lub korzyści, które są otwarte dla innych" (Giddens 2009, s. 1071), które zmierza do utrzymania uprzywilejowanej pozycji grupy dominującej.

Mechanizmem gratyfikującym i źródłem satysfakcji dla sprawców przemocy bywa często wyprodukowane kulturowo „poczucie wyższości" wynikające z przekonania, że ze względu na posiadane cechy i charakterystyki należą do kategorii „normalnych" i „lepszych" w opozycji do „innych" i „gorszych". Przewaga w relacjach społecznych może być bardzo subtelna, znaturalizowana lub akceptowana społecznie i mieć różny charakter: przewagi fizycznej (siły, sprawności, wzrostu, atrakcyjności wyglądu), liczebnej (grupa przeciwko jednej osobie), psychologicznej (emocjonalnej, intelektualnej), w zakresie umiejętności społecznych (pewność siebie, stanowczość, gotowość do podejmowania ryzyka, manipulacja), społecznej (przynależność do grupy lub kategorii osób uprzywilejowanych, wysoki status ekonomiczny, akceptacja społeczna, wyższe miejsce w hierarchii), sytuacyjnej (sprzyjające otoczenie, dostęp do zasobów) lub kulturowej (wynikającej z przekonań, regulaminu, norm obyczajowych lub prawnych, tradycji). Przewaga może zatem wynikać z cech, na które młoda osoba nie ma wpływu: różnicy wieku, płci, wyglą-

du, zamożności, doświadczenia, wyglądu, sprawności fizycznej lub intelektualnej, formalnej funkcji w instytucji, pochodzenia etnicznego, koloru skóry itd. Charakterystyki te i przynależności stają się kryteriami porównań społecznych, samooceny oraz przesłankami dyskryminacji i przemocy (Rigby 2010; Dąbkowski 2010; Miłkowska 2013), które dodatkowo często krzyżują się i kumulują.

Akceptacja dla nierówności – odbieranej jako „oczywisty" porządek społeczno-kulturowy oparty na przewadze jednych nad drugimi oraz możliwość arbitralnego narzucania przez grupy uprzywilejowane grupom podporządkowanym symboli i znaków oraz znaczeń, wzorców zachowań, przekonań, wartości i norm – jest efektem działania tego, co Pierre Bourdieu nazwał ukrytą „przemocą symboliczną". Zdaniem autora ma ona realne, chociaż często nieuświadamiane przełożenie na każdy poziom funkcjonowania ludzi, również na ich codzienność, reprodukuje bowiem społeczne dystanse i może uprawomocnić każdą przemoc bezpośrednią (Bourdieu, Passeron 2006, s. 73–75; Bourdieu, 2004; Kwieciński 1995, s. 123–133). Inaczej rzecz ujmując przemoc symboliczna, normalizuje każdą przemoc bezpośrednią i instytucjonalną (wraz z jej regułami i obyczajami), z punktu widzenia ludzi uwikłanych w codzienność szkolną jest zazwyczaj nieuświadamiana i niewidzialna, a wskutek socjalizacji – akceptowana. Tak działają różnego rodzaju normy, hierarchie, porządki wpisane w stereotypowe postrzeganie innych ludzi, czy akceptowane wizje relacji międzyludzkich będące usprawiedliwieniem dla krzywdzących zachowań i wykluczania (Fiske 1993; Nelson 2003).

Z perspektywy psychologicznej stereotypy rozumiane są jako uogólnione, uproszczone, sztywne, odporne na zmianę i wartościująco zabarwione reprezentacje osób należących do pewnych kategorii społecznych, czyli szczególny rodzaj schematów poznawczych, konstruowanych w toku rozwoju jednostki podczas procesów wychowania i socjalizacji. W ujęciach społeczno-kulturowych opisywane są natomiast jako systemy zbiorowych przekonań i szczególny rodzaj funkcjonujących w świadomości i praktyce społecznej wzorów, stanowiących integralną część społeczno-kulturowej struktury danej zbiorowości, utrwalanych i przekazywanych z pokolenia na pokolenie (Nelson 2003; Kofta, Jasińska-Kania 2001; Łukaszewski, Weigl 2001; Stangor, Schaller, 1999). Uproszczone i schematyczne przekonania na temat innych ludzi są początkiem swoistej reakcji łańcuchowej: stereotypy stanowią materiał do tworzenia negatywnych nastawień – uprzedzeń, a co za tym idzie, stają się źródłem bodźców i usprawiedliwień dla zachowań dyskryminacyjnych oraz różnych form przemocy wobec przedstawicieli danej kategorii lub grupy ludzi takich jak unikanie kontaktu, izolowanie, wyrażanie niechęci, czy pogardy, prezentowanie wrogości, zastraszanie, naruszanie granic psychologicznych i fizycznych oraz generalnie reagowanie w tendencyjny, negatywny sposób (Aronson i in. 1997, 542–547).

Dla osoby dyskryminowanej i krzywdzonej szkoła zaczyna być miejscem nieprzyjaznym i zagrażającym. W relacjach z rówieśnikami młodzi ludzie doświadczają przede wszystkim blokady w komunikacji, braku zrozumienia oraz braku akceptacji indywidualności. W praktyce oznacza to marginalizację i/lub wyklu-

czenie z grup i kręgów koleżanek i kolegów oraz różne formy przemocy doświadczanej niemal codziennie – otwartego prezentowania niechęci, wyśmiewania, obgadywania, wyzywania, nastawiania przeciwko, izolowania i odrzucenia, a także naruszania granic cielesnych (Chustecka i in. 2015). Ciągłe napięcie i lęk, brak poczucia bezpieczeństwa i możliwości otrzymania wsparcia jest przyczyną wielu trudności i negatywnych konsekwencji dla codziennego funkcjonowania dziecka i młodego człowieka w szkole oraz poza nią. Eskalacja zachowań dyskryminujących czy przemocy motywowanej uprzedzeniami może doprowadzić do sytuacji zagrażającej zdrowiu i życiu. Stres osoby doświadczającej dyskryminacji może być tak duży, że kończy się pogorszeniem stanu zdrowia, nerwicą, lękami, depresją, samookaleczeniem, a czasem nawet samobójstwem.

Dyskryminacja i przemoc rówieśnicza, dotyczą niemal wszystkich uczniów i uczennic z uwagi na fakt, że do wrogich i krzywdzacych sytuacji w szkole dochodzi przeważnie w obecności innych osób (Rigby 2010; Włodarczyk, Makaruk 2013; Tłuściak-Deliowska 2017). Świadkowie oraz osoby które wiedzą, kto kogo źle traktuje stanowią najliczniejszą grupę uwikłaną w przemoc i mogą mieć znaczący wpływ na jej zatrzymanie lub wzmacnianie (Salmivalli, Voeten, Poskiparta 2011; Swearer i in. 2010, s. 39; Huitsing, Veenstra 2012; Pyżalski 2018). Mogą się oni/one bezpośrednio włączyć w działania sprawcy stając się jego/jej asystentem lub wspierać jego/ją w sposób bierny nie udzielając pomocy ofierze. Wyniki prowadzonych badań w tym obszarze wskazują, że krótko i długoterminowe negatywne konsekwencje doświadczania agresji i przemocy szkolnej nie odnoszą się jedynie do jego sprawcy i ofiary, ale także do świadków (Due i in. 2005; Pyżalski 2012; Klomek i in. 2008; Copeland i in. 2013; Zych, Ortega-Ruiz, Del-Rey 2015). Jak wskazują teoretycy i praktycy edukacji profilaktyka antydyskryminacyjna i antyprzemocowa powinna nie tylko uwzględniać całą uczniowską społeczność szkolną, ale także być skupiona na diagnozie oraz wspieraniu pozytywnych i akceptujących różnorodność relacji rówieśniczych przy uważności na kontekst społecznych hierarchii i mechanizmów nierówności. Niestety w szkolnej profilaktyce nie wykorzystuje się w pełni potencjału i zasobów grupy rówieśniczej (Ttofi, Farrington 2011).

Metoda

Problematyka i cele badań

W tekście prezentujemy fragment badań realizowanych na potrzeby projektu „Polityka Oświatowa Miasta Poznania 2030", koordynowanego przez miejski Wydział Oświaty[2].

[2] Autorem koncepcji badań oraz narzędzia był powołany w tym celu zespół ekspercki z Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Celem badań było poznanie doświadczeń uczniów i uczennic poznańskich szkół – w kilku obszarach funkcjonowania szkoły oraz określenie, w jakim stopniu są to doświadczenia sprzyjające rozwojowi a także zbadanie, jakie czynniki te doświadczenia różnicują. Celem praktycznym badań była diagnoza problemów, potrzeb dzieci i młodzieży funkcjonującej w kontekście szkolnym[3]. Obszary uczniowskich doświadczeń szkolnych, wyznaczające stawiane problemy badawcze, to: lekcje; relacje nauczyciele/ki – uczniowie/uczennice; lekcje wychowawcze; relacje rówieśnicze; oferta zajęć pozalekcyjnych; warunki uczenia się – infrastruktura; dyskryminacja – nierówne, gorsze traktowanie; bezpieczeństwo; życzliwość; pomoc psychologiczno-pedagogiczna; orientacja edukacyjno-zawodowa czy edukacja ekologiczna/klimatyczna.

Główny problem badawczy: w jakim stopniu poznańskie szkoły stanowią dla uczniów i uczennic kontekst i źródło doświadczeń wspierających ich rozwój? – został uszczegółowiony do wymienionych wyżej subpól szkoły. Subpola doświadczeń szkolnych **i** równocześnie sekcje tematyczne ankiety wyłonione zostały jako kluczowe obszary szkolnych doświadczeń uczniów i uczennic. Badane w ich ramach wymiary (subzmienne**)** zakotwiczone są (wygenerowane są) z teorii kultury edukacji J. Brunera (Bruner 2006), a więc koncepcji szkoły wspierającej rozwój uczniów poprzez stwarzanie bezpiecznego środowiska edukacyjnego oraz okazji do doświadczania sprawstwa, partycypacji, partnerstwa, równego traktowania, troski czy refleksyjności.

Główne problemy badawcze:

1. Czy, w jakich obszarach, jakim stopniu, w jaki sposób poznańskie szkoły stanowią dla uczniów i uczennic kontekst i źródło doświadczeń wspierających ich rozwój?
2. Jaki jest stopień zaawansowania szkoły w realizowaniu wybranych priorytetów miasta Poznania (bezpieczeństwo uczniów, edukacja klimatyczna, edukacja równościowa, edukacja bliższa potrzebom rynku pracy)?

Szczegółowe problemy badawcze poddane analizie w artykule:

1. Jakie jest subiektywne odczucie akceptacji ze strony rówieśników pomimo różnic?
2. Jakie jest subiektywne odczucie akceptacji ze strony rówieśników w sytuacji wyrażania odmiennego zdania?
3. Jaka jest subiektywna ocena występowania cyberprzemocy wśród uczniów i uczennic ze szkoły?

……

[3] Z perspektywy osób zarządzających oświatą przeprowadzone badania i przygotowana diagnoza stanowi merytoryczną podstawę dla określenia strategicznych priorytetów w polityce oświatowej miasta – kierunków intensyfikacji działań wobec szkół, kadry zarządzającej, kadry pedagogicznej, uczniów i uczennic oraz ich rodziców i opiekunów. Znając obszary stwarzające relatywnie najmniej okazji gromadzenia doświadczeń prorozwojowych lub będących blokadą rozwojową można wskazać kierunki wymagające najintensywniejszych zmian.

4. Jaka jest subiektywna ocena własnej umiejętności adekwatnego reagowania w sytuacji bycia świadkiem złego traktowania przez rówieśników w szkole?
5. Jaka jest subiektywna ocena występowania przejawów dyskryminacji (nierównego, gorszego, krzywdzącego traktowania) ze strony rówieśników w szkole ze względu na następujące przesłanki: pochodzenie etniczne/narodowe, kolor skóry, płeć, orientację seksualną niepełnosprawność fizyczną, niepełnosprawność intelektualną, zły stan zdrowia, chorobę, wygląd, religię, wyznanie lub bezwyznaniowość, światopogląd, niski status materialny, trudną sytuację rodzinną, i inne zgłoszone przez respondentów/ki?
6. Czy i w jakim zakresie występują różnice w analizowanych zjawiskach dyskryminacji i przemocy ze względu na wiek oraz płeć?

Badania zostały zaplanowane i zrealizowane w celu poznania codzienności szkolnej z perspektywy uczniów i uczennic, stąd pytania dotyczyły ich subiektywnych doświadczeń, opinii, odczuć na różnych polach funkcjonowania w szkole. W tekście analizujemy owe doświadczenia w kontekście koncepcji mechanizmu dyskryminacji i przemocy, jako zachowania motywowanego stereotypami i uprzedzeniami oraz nierównością (Aronson i in. 1997) oraz przemocy symbolicznej P. Bourdieu (Bourdieu, Passeron 2006; Bourdieu 2004) która reprodukuje społeczne dystanse oraz nierówności i w ten sposób uprawomocnia wiele form przemocy interpersonalnej i bezpośredniej.

Celem w tej perspektywie jest wskazanie i opisanie tych obszarów funkcjonowania młodych ludzi w szkole, które obarczone są największym ryzykiem doświadczeń naruszających dobrostan i bezpieczeństwo młodych ludzi w szkole.

Charakterystyka badanej próby

Badaniem objęto uczniów i uczennice poznańskich szkół podstawowych (klasa VIII) oraz ponadpodstawowych: liceów ogólnokształcących (klasa III), techników (klasa IV) i szkół branżowych (klasa III). Z wyłączeniem szkół specjalnych.

W I turze badań udział wzięło 1043 uczniów i uczennic, z czego do analizy zakwalifikowano 996 ankiet. Większość badanych stanowili uczniowie i uczennice szkół ponadpodstawowych (735 osób, co stanowi 73,8% ogółu badanych) i pełnoletnich (636 osób). W badaniu wzięło udział nieco więcej dziewcząt (57%) niż chłopców (39,5%), a 14 osób (1,4%) zadeklarowało się jako osoby niebinarne: w tym 3 osoby ze szkoły podstawowej i 11 osób ze szkoły ponadpodstawowej. Większość badanych uczniów i uczennic pochodziło z Poznania (56,4%) lub miasta poza Poznaniem (21,5%). Wieś zamieszkiwało 22,1% respondentów/tek.

Do analizy siły zależności statystycznej wzięto pod uwagę populację badanych z wyłączeniem osób niebinarnych (N = 959) ze względu na bardzo niską liczebność, wpływającą na rzetelność uzyskanych analiz ze względu na płeć. Z tego też powodu odpowiedzi tych osób zostały przeanalizowane osobno.

W II turze badań, której celem było pogłębienie, uzupełnienie lub weryfikacja wybranych wątków analizowanych w I turze badań, udział wzięło 172 osoby, głównie ze szkół ponadpodstawowych (130 uczniów i uczennic). Prawie połowa badanych (47%) była pełnoletnia. Podobnie jak w pierwszej turze, w badaniu wzięło udział więcej dziewcząt niż chłopców (63,3% vs 31,9%). Osoby niebinarne stanowiły 4,8%. Ponad połowa badanych (51,2%) zamieszkiwała w Poznaniu lub mieście poza Poznaniem (23,5%). Jedna czwarta młodzieży (25,3%) pochodziła ze wsi.

Procedura i metoda zbierania danych

Badania zrealizował Wydział Oświaty w Poznaniu we współpracy z dyrekcją szkół[4]. Przeprowadzono je w dwóch etapach, w lutym 2021 r. (główna część) oraz w maju 2021 (badania weryfikujące i pogłębiające). Drugi etap był odpowiedzią na potrzebę weryfikację wyników z powodu błędów technicznych w formularzu, które pojawiły się w przypadku trzech pytań w pierwszej turze oraz potrzebę rozszerzenia i pogłębienia wiedzy na temat różnych przesłanek i skali problemu dyskryminacji, form w jakich się przejawia, przejawów życzliwości i troski oraz pomocy i wsparcia ze strony dorosłych w szkole.

Badania odbyły się w okresie prowadzenia w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych edukacji zdalnej. Informacja dotycząca ankiet wraz z prośbą o jej rozpowszechnienie wśród społeczności uczniowskiej została przesłana do wszystkich szkół podstawowych i ponadpodstawowych, dla których organem prowadzącym jest Miasto Poznań (za pośrednictwem wewnętrznego komunikatora). Dyrektor szkoły po zapoznaniu się z wiadomością decydował o włączeniu się w projekt. W przypadku ucznia niepełnoletniego konieczne było uzyskanie zgody rodzica/opiekuna prawnego na udział dziecka w badaniu (za pośrednictwem e-dziennika). Rodzice otrzymali również do wglądu formularz ankiety. Po wyrażeniu zgody przez rodzica/opiekuna, w informacji zwrotnej, przesyłany był link do ankiety dla ucznia/uczennicy.

Metoda i techniki zbierania danych

Metodą zastosowana w badaniu jest wywiad sondaż diagnostyczny. Badanie z uczniami zrealizowane zostało techniką ankiety zamieszczonej w internecie – CAWI. Do przeprowadzenia badań użyto platformy Google Dysk i programu Google Forms. Położono duży nacisk na otrzymanie formalnych zgód od opiekunów osób nieletnich biorących udział w badaniu oraz zapewnienie respondentom i respondentkom anonimowości i poufności podawanych przez nich informacji.

[4] Autorem koncepcji badań oraz narzędzia był powołany w tym celu zespół ekspercki z Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Narzędzie badawcze

Kwestionariusz ankiety wykorzystany w badaniu przygotowano w dwóch wersjach:
— wersja skrócona (bez pytania o priorytety rozwoju oświaty) dla uczniów i uczennic klas VIII szkoły podstawowej,
— wersja rozszerzona dla uczniów i uczennic klas II i IV szkół ponadpodstawowych.

Narzędzie badawcze w i etapie badań obejmowało następujące sekcje tematyczne: lekcje; relacje nauczyciele/ki–uczniowie/uczennice; lekcje wychowawcze; relacje rówieśnicze; oferta zajęć pozalekcyjnych; warunki uczenia się – infrastruktura; dyskryminacja – nierówne, gorsze traktowanie; bezpieczeństwo; pomoc psychologiczno-pedagogiczna; orientacja edukacyjno-zawodowa; edukacja ekologiczna/klimatyczna; opinia na temat nauczycieli/nauczycielek w szkole; priorytety polityki oświatowej.

Narzędzie badawcze w drugim etapie badań obejmowało następujące sekcje tematyczne: życzliwość w szkole; dyskryminacja – nierówne, gorsze traktowanie; wsparcie w uczeniu się ze strony nauczycielek i nauczycieli; szczególne problemy doświadczane przez uczniów i uczennice; pomoc psychologiczno-pedagogiczna; orientacja edukacyjno-zawodowa; priorytety polityki oświatowej.

Kwestionariusz ankiety został rzetelnie przygotowany z zachowaniem wysokich standardów merytorycznych i etycznych obowiązujących w dziedzinie nauk społecznych. Był efektem zespołowej merytorycznej współpracy i krytycznej refleksji oraz konsultacji z zespołem sterującym Strategią Rozwoju Oświaty Miasta Poznania. Narzędzie spełnia kryterium możliwości replikacji badań. W artykule wykorzystano odpowiedzi na pytania znajdujące się w częściach kwestionariusza dotyczących relacji rówieśniczych.

Analiza danych

Do budowania bazy danych oraz ich analizy ilościowej zastosowano program SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*). Do analizy danych wykorzystano statystyki opisowe, analizy częstości, testy istotności różnic (test niezależności chi-kwadrat).

Analiza wyników badań

W tekście przeanalizowano wybrane pytania kwestionariusza dotyczące relacji rówieśniczych – wzajemnej akceptacji, różnych form przemocy (w tym cyberprzemocy) oraz dyskryminacji ze względu na szereg przesłanek.

Akceptacja pomimo różnic

Jak wynika z udzielonych odpowiedzi poziom akceptacji rówieśniczej wyraźnie rośnie wraz z wiekiem. W szkole podstawowej co piąta badana młoda osoba wyraziła przekonanie, że uczniowie i uczennice nie akceptują się nawzajem. W szkole średniej brak akceptacji odczuwa 12% uczniów i uczennic. Poczucie akceptacji rówieśniczej (odp. „tak" lub „raczej tak") zadeklarowało 50% uczniów i uczennic w szkole podstawowej i 70% w szkole ponadpodstawowej, a 20% uczniów i uczennic ze szkół podstawowych, i tyle samo ze szkół ponadpodstawowych nie potrafiło odpowiedzieć na to pytanie.

Nie ujawniły się istotne statystycznie różnice w tej kwestii pomiędzy dziewczętami i chłopcami. Osoby niebinarne uczęszczające do szkoły podstawowej zadeklarowały wyższy niż przeciętny poziom poczucia nieakceptacji 66,6% (2 osoby) i jedna osoba nie potrafiła odpowiedzieć na to pytanie. W szkole ponadpodstawowej ponad połowa osób niebinarnych (54,5% – 6 osób) nie potrafiła odpowiedzieć na to pytanie, 36,4% (4 osoby) zadeklarowały poczucie akceptacji rówieśniczej, a jedna osoba (9,1%) jej brak.

Ośmieszanie w sytuacji ujawniania poglądów

Uzyskane wyniki badań ujawniły, że niemal jedna trzecia młodych ludzi nie czuje się komfortowo podczas dyskusji z rówieśnikami. Jedna trzecia osób na obu poziomach edukacji nie potrafi odpowiedzieć na to pytanie (można się zastanowić nad przyczynami braku odpowiedzi). W szkole podstawowej nie ma różnic statystycznie istotnych pomiędzy dziewczętami i chłopcami. 33,9% dziewcząt i 34,4% chłopców w szkole podstawowej uważa, że ujawnianie poglądów wiąże się z ryzykiem ośmieszania.

W szkole ponadpodstawowej ujawniają się różnice pomiędzy płciami: 34,1% dziewcząt i 22,7 chłopców uważa, że ujawnianie poglądów wiąże się z ryzykiem ośmieszania. Chłopcy w szkołach ponadpodstawowych są w statystycznie istotnym stopniu bardziej przekonani niż dziewczęta, że warunki dyskusji są przyjazne ($\Sigma 2 = 18{,}365$, $df = 4$, $p < 0{,}001$).

Dane pokazują, że zdania co do tego, czy w szkołach można dyskutować, spierać się, wyrażać swoje wątpliwości bez narażania się na ośmieszenie lub niechęć ze strony kolegów i koleżanek zmieniają się wraz z wiekiem, tylko w przypadku chłopców, którzy w szkole średniej czują się zdecydowanie bardziej komfortowo niż dziewczęta w sytuacji publicznego prezentowania swoich poglądów.

Wszystkie osoby niebinarne uczęszczające do szkoły podstawowej określiły, że nie czują się komfortowo podczas dyskusji z rówieśnikami. W szkole ponadpodstawowej takiej odpowiedzi udzieliło ponad 50% osób niebinarnych (6 osób), a 36,4% (4 osoby) badanych osób niebinarnych nie potrafiła odpowiedzieć na to

pytanie i tylko jedna osoba (9,1%) zadeklarowała, że może bez narażania się na ośmieszenie lub niechęć wyrażać swoje poglądy.

Przemoc rówieśnicza

Wyniki uzyskane w przeprowadzonych badaniach dotyczące postrzegania przez uczniów i uczennice występowania uczniowskiej przemocy przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Postrzeganie występowania sytuacji uczniowskiej przemocy przez uczniów i uczennice szkół podstawowych (N = 249) oraz ponadpodstawowych (N = 710)

W mojej szkole zdarzają się sytuacje uczniowskiej przemocy							
Kategorie		szkoła podstawowa			szkoła ponadpodstawowa		
		K	M	gółem	K	M	ogółem
Zdecydowanie tak	N	20	29	49	25	11	36
	%	15,4	24,4	19,7	5,7	4,0	5,1
Raczej tak	N	40	38	78	73	35	108
	%	30,8	31,9	31,3	16,7	12,8	15,2
Trudno powiedzieć	N	26	21	47	114	70	184
	%	20	17,6	18,9	26,1	25,6	25,9
Raczej nie	N	39	27	66	171	106	277
	%	30	22,7	26,5	39,1	38,8	39
Zdecydowanie nie	N	5	4	9	54	51	105
	%	3,8	3,4	3,6	12,4	18,7	14,8
Razem	N	130	119	249	437	273	710
	%	100	100	100	100	100	100

Źródło: wyniki badań realizowanych w ramach projektu „Strategia Rozwoju Oświaty Miasta Poznania 2030".

Uzyskane wyniki ujawniają, że zarówno w szkole podstawowej, jak i ponadpodstawowej zauważalne są różnice pomiędzy płciami w dostrzeganiu zdarzeń przemocowych – jednak różnica ta nie ma charakteru istotnej statystycznie. W szkole podstawowej częściej na przemoc zwracają uwagę chłopcy (56,3%) niż dziewczęta (46,2%), natomiast w szkole średniej częściej przemoc dostrzegają dziewczęta (22,4%) niż chłopcy (16,8%). Przemoc w szkole podstawowej jest częstszym doświadczeniem zarówno chłopców, i jak i dziewcząt (50% odpowiedzi zdecydowanie tak i raczej tak) niż młodzieży w szkole ponadpodstawowej (20%). Co trzecia osoba w szkole podstawowej i co czwarta młoda osoba w szkole średniej nie potrafiła odpowiedzieć na to pytanie.

Osoby niebinarne znacznie częściej niż chłopcy czy dziewczynki zauważają przemoc rówieśniczą w szkole. W szkole podstawowej wszystkie osoby niebinarne wybrały odpowiedź twierdzącą, natomiast w szkole ponadpodstawowej ponad połowa tych osób (54,5% – 6 osób). W szkole ponadpodstawowej 18,2% (2 osoby) osób niebinarnych nie potrafiło odpowiedzieć na to pytanie, a 27,3% (3 osoby) zadeklarowała, że nie zauważa przemocy rówieśniczej.

Cyberprzemoc

W tabeli 2. zostały przedstawione wyniki badań dotyczące postrzeganie przez uczniów i uczennice sytuacji cyberprzemocy (np. hejtowanie kogoś w Internecie np. FB, TikTok, WhatsApp) z podziałem na szkołę podstawową i ponadpodstawową.

Tabela 2. Postrzeganie występowania sytuacji cyberprzemocy przez uczniów i uczennice szkół podstawowych (N = 249) oraz ponadpodstawowych (N = 710)

Wśród uczniów i uczennic z mojej szkoły zdarzają się sytuacje cyberprzemocy (np. hejtowanie kogoś w Internecie np. FB, TikTok, WhatsApp)							
Kategorie		szkoła podstawowa			szkoła ponadpodstawowa		
		K	M	ogółem	K	M	ogółem
Zdecydowanie tak	N	11	20	31	39	20	59
	%	8,5	16,8	12,4	8,9	7,3	8,3
Raczej tak	N	27	19	46	84	34	118
	%	20,8	16	18,5	19,2	12,5	16,6
Trudno powiedzieć	N	40	39	79	137	95	232
	%	30,8	32,8	31,7	31,4	34,8	32,7
Raczej nie	N	44	29	73	137	89	226
	%	33,8	24,4	29,3	3,4	32,6	31,8
Zdecydowanie nie	N	8	12	20	40	35	75
	%	6,2	10,1	8	9,2	12,8	10,6
Razem	N	130	119	249	437	273	710
	%	100	100	100	100	100	100

Źródło: wyniki badań realizowanych w ramach projektu „Strategia Rozwoju Oświaty Miasta Poznania 2030".

Średnio 30% młodych osób w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych potwierdza występowanie cyberprzemocy. W szkołach podstawowych wskazań potwierdzających fakt obecności cyberprzemocy jest mniej niż wskazań dotyczących przemocy w ogóle, natomiast w szkole średniej poziom cyberprzemocy został określony jako podobny do poziomu przemocy ogółem.

Dziewczęta w szkole średniej (28,1%) częściej niż chłopcy (19,8%) deklarują, że sytuacje cyberprzemocy wśród ich koleżanek i kolegów są elementem szkolnej rzeczywistości. W przypadku nastolatków w szkołach podstawowych – doświadczenia dziewcząt i chłopców są bardzo podobne (29,3% i 32,8%). Obserwowane różnice między płciami nie miały charakteru istotności statystycznej.

Osoby niebinarne uczęszczające do szkoły podstawowej w 66,6% (2 osoby) zadeklarowały, że nie potrafią na to pytanie jednoznacznie odpowiedzieć, a 33,3% badanych (1 osoba) określiło, że występuje cyberprzemoc w szkole. W szkole ponadpodstawowej ponad połowa osób niebinarnych potwierdziła występowanie cyberprzemocy (63,7% – 7 osób), a po 18% badanych (2 osoby) udzieliło odpowiedzi trudno powiedzieć i przeczącej.

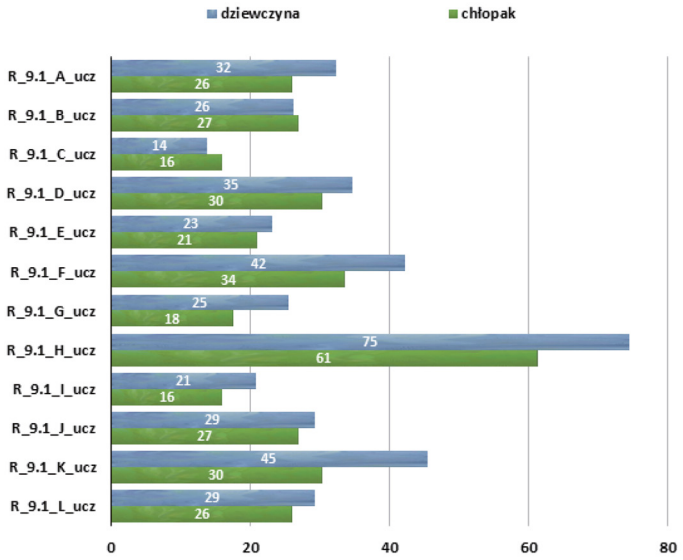
W pytaniu dotyczącym konkretnej formy przemocy, jaką jest cyberprzemoc, więcej osób niż w odniesieniu do pytania ogólnego odpowiedziało „trudno powiedzieć". Co trzecia młoda osoba na obu poziomach edukacji nie potrafiła odpowiedzieć na to pytanie.

Dyskryminacja/nierówne traktowanie

Dyskryminacja **w** badaniu została zdefiniowana jako nierówne, gorsze, niesprawiedliwe traktowanie (różnicowanie, ignorowanie, piętnowanie, wykluczanie, ograniczanie, poniżanie, przemoc itp.), którego doświadczają konkretne osoby lub całe grupy ze względu na przynależność do pewnej kategorii ludzi, wyróżnionej na podstawie jakiejś cechy, takiej jak: płeć, wiek, kolor skóry, pochodzenie narodowe i/lub etniczne, religię lub światopogląd, wygląd, niepełnosprawność i/lub stan zdrowia, orientację seksualną, status i ekonomiczny, sytuację rodzinną, itp. Definicja ta została umieszczona w narzędziu badawczym.

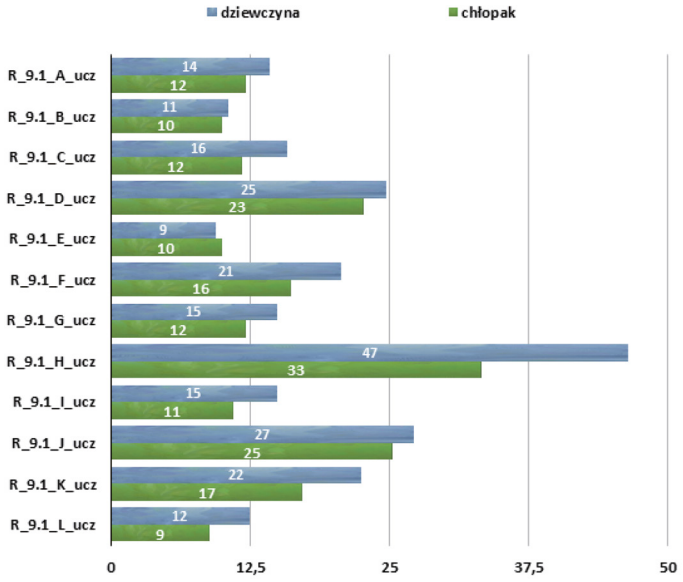
W świetle uzyskanych wyników widać wyraźnie, że młodsi badani nastolatkowie częściej niż starsi zauważają i doświadczają dyskryminacji (tab. 3). Najczęściej wskazywanymi przez młodszych nastolatków ze szkół podstawowych przesłankami okazały się: wygląd (68,3%), niski status materialny (38,2%) niepełnosprawność intelektualna (38,2%) i orientacja seksualna (32,5%). Natomiast uczniowie i uczennice ze szkół średnich najczęściej dostrzegali gorsze i nierówne traktowanie ze względu na: wygląd (48,2%), światopogląd (26,8%), orientacja seksualna (26,1%), niski status materialny (24,9%), niepełnosprawność intelektualna (23,8%) (wykresy 1 i 2[5]).

[5] **Uwaga metodologiczna do wykresów 1–2**: Ze względu na techniczny błąd zaistniały podczas budowania ankiety on-line (w pytaniu: *Czy spotkałeś/aś się w swojej szkole z przejawami dyskryminacji (nierównego, gorszego, krzywdzącego traktowania?* brakowało opcji odpowiedzi: „nie". Możliwa była odpowiedź „tak" i „trudno powiedzieć") uzyskane odpowiedzi na powyższe pytanie poddane zostały analizie i interpretacji z dużą ostrożnością (przy założeniu, że odpowiedź „trudno powiedzieć" zostaje potraktowana jako odpowiedź przecząca). Z tego też powodu niniejsze pytanie zostało powtórzone a wyniki zweryfikowane w drugiej turze badań.



Wykres 1. odpowiedzi dziewcząt i chłopców ze szkoły podstawowej na pytanie: Czy spotkałeś/aś się w swojej szkole z przejawami dyskryminacji (nierównego, gorszego, krzywdzącego traktowania) ze strony rówieśników

Źródło: wyniki badań realizowanych w ramach projektu „Strategia Rozwoju Oświaty Miasta Poznania 2030".



Wykres 2. Odpowiedzi dziewcząt i chłopców ze szkoły ponadpodstawowej na pytanie: Czy spotkałeś/aś się w swojej szkole z przejawami dyskryminacji (nierównego, gorszego, krzywdzącego traktowania) ze strony rówieśników

Źródło: wyniki badań realizowanych w ramach projektu „Strategia Rozwoju Oświaty Miasta Poznania 2030".

W obu kategoriach wiekowych najczęstszą przesłanką gorszego, nierównego traktowania przez rówieśników okazał się wygląd.

Zarówno w szkole podstawowej, jak i ponadpodstawowej ujawniły się różnice ze względu na płeć. W przypadku niemal wszystkich przesłanek zarówno młodsze (14–15 lat) jak i starsze (18–19 lat) nastoletnie dziewczęta częściej niż chłopcy deklarowały, że spotkały się z nierównym i gorszym traktowaniem. Różnice istotne statystycznie dotyczyły w szkole podstawowej: wyglądu ($Chi^2 = 5{,}051$, $p = 0{,}025$) oraz niskiego statusu materialnego ($Chi^2 = 6{,}029$, $p = 0{,}014$) a w szkole ponadpodstawowej ponownie wyglądu ($Chi^2 = 11{,}921$, $p = 0{,}001$).

Dane dotyczące osób niebinarnych w przypadku większości przesłanek świadczą o dużo częstszym zauważaniu i doświadczniu dyskryminacji, przy czym najwyższe wartości i największa nadreprezentacja osób niebinarnych dotyczy dyskryminacji ze względu na wygląd w obu kategoriach wiekowych.

Tabela 3. Wskazane przez osoby badane przesłanki dyskryminacji w relacjach rówieśniczych. Porównanie szkół podstawowych (N = 249) i ponadpodstawowych (N = 710) uszeregowane według częstości wskazań

Szkoła podstawowa			Szkoła ponadpodstawowa		
Przesłanki	Dz % z płci	Ch % z płci	Przesłanki	Dz % z płci	Ch % z płci
Wygląd R_9.1_H_ucz	74,6	61,3			
Niski status materialny R_9.1_K_ucz	45,4	30,3	Wygląd	46,5	33,3
Niepełnosprawność intelektualna R_9.1_F_ucz	42,3	33,6			
Orientacja seksualna R_9.1_D_ucz	34,6	30,3			
Pochodzenie etniczne, narodowe R_9.1_A_ucz	32,3	26,1			
Światopogląd R_9.1_J_ucz	29,2	26,9			
Trudna sytuacja rodzinna R_9.1_L_ucz	29,2	26,1			
Kolor skóry R_9.1_B_ucz	26,2	26,9	Światopogląd R_9.1_J_ucz	27,2	25,3
Niepełnosprawność fizyczna R_9.1_E_ucz	23,1	21	Orientacja seksualna R_9.1_D_ucz	24,7	22,7
Zły stan zdrowia, choroba R_9.1_G_ucz	25,4	17,6	Niski status materialny R_9.1_K_ucz	22,4	17,2

Szkoła podstawowa			Szkoła ponadpodstawowa		
Przesłanki	Dz % z płci	Ch % z płci	Przesłanki	Dz % z płci	Ch % z płci
Religia, wyznanie, bezwyznaniowość R_9.1_I_ucz	20,8	16	Niepełnosprawność intelektualna R_9.1_F_ucz	20,6	16,1
Płeć R_9.1_C_ucz	13,8	16	Płeć R_9.1_C_ucz	15,8	11,7
			Zły stan zdrowia, choroba R_9.1_G_ucz	14,9	12,1
			Pochodzenie etniczne, narodowe R_9.1_A_ucz	14,2	12,1
			Religia, wyznanie, bezwyznaniowość R_9.1_I_ucz	14,9	11
			Trudna sytuacja rodzinna R_9.1_L_ucz	12,4	8,8
			Kolor skóry R_9.1_B_ucz	10,5	9,9
			Niepełnosprawność fizyczna R_9.1_E_ucz	9,4	9,9

Źródło: wyniki badań realizowanych w ramach projektu „Strategia Rozwoju Oświaty Miasta Poznania 2030".

Wyniki badań z drugiej tury – rewizja wcześniejszego etapu

Druga fala badań potwierdziła obserwacje z pierwszej tury, jeśli chodzi o kategorie przesłanek dyskryminacji, ze względu na które młodzi ludzie traktowali siebie gorzej. Przy czym odsetki generalnie wskazują na mniejszą niż w pierwszej turze częstotliwość, co może wynikać z dużo niższej niż w pierwszej fali frekwencji (N = 166) oraz równocześnie dużej przewagi uczniów i uczennice szkół średnich (74,7%).

Ogólnie rzecz biorąc prawie połowa uczniów i uczennic (47%) ze szkół podstawowych i ponadpodstawowych uważa, że wygląd jest najczęstszą przyczyną dyskryminacji ze strony rówieśników. Jedna piąta badanej młodzieży wskazała światopogląd, jako powód takich zachowań. Natomiast około 17% dziewczynek i chłopców uważa, że powodem gorszego traktowania ze strony rówieśników jest orientacja seksualna i niepełnosprawność intelektualna. 13% nastolatków spotkało się z doświadczaniem dyskryminacji rówieśniczej ze względu na status społeczno-ekonomiczny. Co dziesiąta osoba badana wskazywała na pochodzenie etniczne i zły stan zdrowia.

Prawie połowa uczniów i uczennic (47%) ze szkół podstawowych i ponadpodstawowych uważa, że wygląd jest najczęstszą przyczyną dyskryminacji ze strony rówieśników. Jedna piąta badanej młodzieży wskazała światopogląd jako powód takich zachowań. Natomiast około 17% dziewczynek i chłopców uważa, że powodem gorszego traktowania ze strony rówieśników jest orientacja seksualna i niepełnosprawność intelektualna. 13% nastolatków spotkało się z doświadczaniem dyskryminacji rówieśniczej ze względu na status społeczno-ekonomiczny. Co dziesiąta osoba badana wskazywała na pochodzenie etniczne i zły stan zdrowia.

Ujawniły się istotne statystycznie różnice między uczniami i uczennicami szkoły podstawowej i ponadpodstawowej. Młodzież ze szkoły podstawowej w większym stopniu niż ze szkoły ponadpodstawowej, uważa że kolor skóry ($\Sigma^2 = 12{,}889$, $df = 2$, $p < 0{,}002$) jak i niepełnosprawność intelektualna ($\Sigma^2 = 10{,}606$, $df = 2$, $p < 0{,}005$) są przesłankami zachowań dyskryminacyjnych wśród rówieśników. W innych kategoriach poziom edukacji nie różnicował w istotny sposób uzyskanych wyników.

Dyskusja

Jak pokazują zebrane dane, subiektywne doświadczenia i postrzeganie przez młodzież występowania przejawów dyskryminacji, przemocy czy nieakceptacji rówieśniczej są codziennością w konetkście relacji szkolnych oraz różnicują się w zależności od kategori płci i wieku. Przemoc rówieśnicza w szkole dostrzegana jest przez 50% młodszych i 20% starszych respondentek i respondentów. W szkole podstawowej chłopcy, częściej niż dziewczęta zgłaszają doświadczenia przemocy i nieakceptacji, natomiast w szkole ponadpodstawowej sytuacja się zmienia na niekorzyść dziewcząt.

Nasze badania, podobnie jak inne (np. Brzezińska, Hornowska 2007; Connell 1995; Olweus 2007; Ranschburg 1993; Szczepanik 2007; Watson 2007) wykazują przewagę chłopców w przejawianiu prawie wszystkich zachowań agresywno-przemocowych. Do okresu wczesnej adolescencji różnice między chłopcami a dziewczętami są widoczne dla wszystkich form przemocy – przy czym proporcje dziewcząt i chłopców w odniesieniu do poszczególnych form są różne. Wraz ze wzrostem brutalności i fizycznym lub seksualnym charakterem czynów wzrasta liczba chłopców wśród sprawców. Agresję i przemoc dziewcząt charakteryzuje w ogólnym zarysie pośredniość form, werbalny charakter i motywacja obronna. Przemoc w przypadków młodszych chłopców częściej przybiera formy fizycznego naruszania granic – stąd prawdopodobnie przewaga płci męskiej w szkole podstawowej. Na etapie późnej adolescencji przemoc i nieakceptacja przybierają bardziej pośrednie formy, w tym cyberprzemoc. Zwiększa się z tego powodu udział dziewcząt w roli sprawczyń i ofiar. Cyberprzemocy doświadczają najczęściej te same osoby, które są ofiarami przemocy w relacjach twarzą w twarz i zaangażowana

jest w nią przeważnie szersza publiczność, co pogłębia ich proces wiktymizacji (Barlińska, Szuster, Winiewski 2015; Pyżalski 2014).

Znamienne, że pomimo deklaracji w zakresie poczucia akceptacji rówieśniczej zadeklarowało 50% uczniów i uczennic w szkole podstawowej i 70% w szkole ponadpodstawowej, to niemal jedna trzecia młodych ludzi nie czuje się komfortowo podczas dyskusji z rówieśnikami na forum. Chłopcy w szkołach ponadpodstawowych są częściej niż dziewczęta wyrażają przekonanie, że warunki do dyskusji, spierania się i wyrażania swoich wątpliwości w szkole są dobre i nie powoduje to narażenie się na ośmieszenie lub niechęć ze strony kolegów i koleżanek. Wynika z tego, że mają lepsze, niż dziewczęta, doświadczenia w tym zakresie lub jak wskazują badania przedmiotu wyższy w porównaniu z dziewczętami poziom pewności siebie wynikający z częstszego treningu umiejętności wyrażania publicznie swojego zdania (Brown, Gilligan 1992).

Uzyskane wyniki badań ujawniły różnice między młodszymi a starszymi nastolatkami w częstotliwości dostrzeganej dyskryminacji w relacjach rówieśniczych. Wraz z wiekiem zmniejsza się stopień nasilenia takich zachowań, jednak w obu kategoriach wiekowych dominującymi przesłankami pozostaje wygląd, niski status materialny, niepełnosprawność intelektualna, światopogląd i orientacja seksualna. Taką zależność można tłumaczyć z jednej strony zwiększeniem dojrzałości młodzieży a z drugiej stałością czynników atrakcyjności społecznej. W okresie adolescencji rówieśnicy stają się główną grupa odniesienia oraz źródłem presji dostosowywania się do akceptowanych wzorców. Normy i stereotypy unifikujące wyobrażenia na temat atrakcyjności i stylu życia, narzucane przez różne agendy socjalizacji (przemoc symboliczna) stają się paliwem dla braku zrozumienia i akceptacji wobec (wynikającego z natury i kultury) zróżnicowania ludzi. Co z kolei staje się pożywką do naznaczania i dyskryminowania tych osób, których wygląd, sprawność, status, światopogląd czy zachowanie odbiegają od akceptowanych przez większość lub tych, którzy owe wzorce kontestują albo do nich nie aspirują. W okresie adolescencji pozycję w grupie rówieśniczej, którą w kulturze konsumpcji i popularności w mediach społecznościowych (podobnie jak w przypadku dorosłych) buduje się poprzez pożądany wygląd i sygnalizatory statusu ekonomicznego. Niemożność przystosowania się lub nonkonformizm naraża młodych ludzi na rówieśniczy ostracyzm, dyskryminację, ośmieszanie, wykluczanie i przemoc.

W kontekście uzyskanych wyników na temat przesłanek dyskryminacji i przemocy rówieśniczej, wskazujących na kumulację negatywnej, ocennej uwagi oraz uprzedzeń na wyglądzie, statusie materialnym, sprawności intelektualnej i orientacji seksualnej ujawniają się mechanizmy społeczno-kulturowych zagrożeń konsumpcyjnego stylu życia, wpływu "kultury posiadania", braku akceptacji dla "inności", słabości i mniejszej sprawności – szczególnie w sferze intelektualnej, stygmatyzacji wynikającej z braku podobieństwa i zrozumienia a także komercjalizacji i seksualizacji ciała oraz wciąż powszechnych głęboko zakorzenionych seksistowskich i homofobicznych przekonań (Giddens 2002; Bourdieu 2004; Me-

losik 2010; Poteat i in. 2010; Wysocka 2013; Mmari i in. 2017; Buchnat 2019; Chmura-Rutkowska 2019; Pogorzelska, Rudnicki 2020; Buchner i in. 2021).

W naszych badaniach osoby niebinarne uczęszczające do szkoły podstawowej jak i ponadpodstawowej częściej niż chłopcy i dziewczęta zadeklarowały brak akceptacji ze strony rówieśników, brak możliwości dyskutowania, spierania się, wyrażania swoich wątpliwości bez narażania się na ośmieszenie lub niechęć ze strony kolegów i koleżanek ze szkoły. Częściej też zauważają, zapewne ze względu na własne doświadczenia oraz przynależność do grupy mniejszościowej dyskryminację oraz przemoc i cyberprzemoc rówieśniczą w szkole. Badania potwierdzają, że z punktu widzenia przeciętnego dziecka i młodego człowieka spędzającego kilkanaście lat w szkole przemoc i dyskryminacja są czymś, czego się w niej doświadcza często i w różnorodnych formach oraz, że z bardzo wielu powodów można być "na celowniku" gnębicieli lub znaleźć się w grupie "innych" i "gorszych". Negatywne skutki rówieśniczej dyskryminacji, przemocy i wiktymizacji w dzieciństwie i czasie dorastania są dobrze udokumentowane w literaturze naukowej i nie są mniej poważne niż w dorosłości (Finkelhor i in. 2012), dlatego dane te są alarmujące.

Podsumowanie

W świetle zebranych danych oraz analizy literatury przedmiotu niezwykle istotne jest aby działania profilaktyczne w obszarze zachowań o charakterze dyskryminacji, przemocy i nieakceptacji były wdrażane na wczesnych etapach edukacji – w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Realizacja tych programów w okresie wczesnej i środkowej adolescencji uczniów i uczennic jest już mało efektywna. W tym czasie następuje kumulacja zjawisk o charakterze dyskryminacji i przemocy interpersonalnej, trudności z akceptacją rówieśniczą i obawą przed ośmieszeniem, a w prewencji skuteczne jest wyprzedzanie ryzykownych zachowań. Programy te powinny być nakierowane nie tylko na przeciwdziałanie dyskryminacji i przemocy, ale także na edukację włączającą, rozwój pozytywnych relacji rówieśniczych, akceptację inności i różnorodności a także uczenie dzieci właściwych metod rozładowania napięć. Powinny się one także odnosić do kontekstu społecznego w szczególności do zrozumienia mechanizmów oceniania społecznego i nierówności, rezygnacji ze stereotypów i uprzedzeń oraz umiejętności adekwatnego reagowania w roli świadka naruszeń i krzywdzenia – co uznaje się obecnie za kluczowy element prewencji antyprzemocowej. W konstruowaniu programów profilaktycznych warto wziąć pod uwagę wziąć pod uwagę że chłopcy, ze względu na stereotypy męskości stanowią kategorię osób potrzebują szczególnego wsparcia w obszarze treningu umiejętności społecznych, akceptacji dla różnorodności a także dystansu wobec dominatywnych i przemocowych wzorców zachowań w relacjach rówieśniczych.

Abstract: Who is the worst treated at school? Discrimination and peer violence in Polish schools. Poznan educational research 2021

The aim of the article is to present the results of surveys conducted among male and female students of primary and secondary schools in Poznań in the context of their observations and experiences of the level of non-acceptance, discrimination and peer violence. Analyzing the results of the research and referring to theoretical solutions and existing data, the authors of the article indicate the need for changes in the design and implementation of anti-discrimination and anti-violence prevention in schools.
Key words: peer acceptance, school violence, peer discrimination, bullying, school-based violence prevention, discrimination prevention.

Bibliografia

[1] Aronson E., Wilson T. D., Akert R. M., 1997, *Psychologia społeczna*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.

[2] Barlińska, J., Szuster, A., 2014, *Cyberprzemoc: o zagrożeniach i szansach na ograniczenie zjawiska wśród adolescentów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

[3] Barlińska, J., Szuster, A., Winiewski, M., 2015, *The role of short- and long-term cognitive empathy activation in preventing cyberbystander reinforcing cyberbullying behaviour*, „Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking", 18/4, 241–244.

[4] Bem S. L., 1981, *Gender schema theory: A cognitive account of sex typing*, „Psychological Review", 88(4), 354–364.

[5] Bem S. L., 2000, *Męskość. Kobiecość. O różnicach wynikających z płci*, GWP, Gdańsk.

[6] Buchnat M., 2019, *Percepcja klimatu szkoły przez uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach kształcenia a agresja i przemoc szkolna,* Wydawnictwo UAM, Poznań.

[7] Buchner A., Müller A., Urbańska A., Wierzbicka M., 2021, *Wpływ korzystania z social mediów na postrzeganie swojego ciała przez nastolatki/ków,* Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, Warszawa.

[8] Bourdieu P., 2004, *Męska dominacja*, Oficyna Naukowa, Warszawa.

[9] Bourdieu P., Passeron J., 2006, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

[10] Brzezińska A., 2007, *Jak rodzi się agresja?*, [w:] *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy* (red.) A. Brzezińska, E. Hornowska, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.

[11] Brzezińska A., Hornowska A. (red.), 2004, *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.

[12] Brown L. M., Gilligan C., 1992, *Meeting at the Crossroads: Women's Psychology and Girls' Development,* Harvard University Press, Cambridge, MA.

[13] Chmura-Rutkowska I., 2019, *Być dziewczyną, być chłopakiem i przetrwać*, Wydawnictwo UAM, Poznań.

[14] Chustecka M., Dymowska M., Stoecker E., 2015, *Dyskryminacja w szkole oczami młodzieży na podstawie wywiadów grupowych z uczennicami i uczniami gimnazjów oraz szkół ponadgimnazjalnych,* [w:] *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. Raport z badań*, (red.) K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa.

[15] Connell R., 1995, *Masculinities,* Polity Press, Cambridge.

[16] Connell R., 2013, *Socjologia płci. Płeć w ujęciu globalnym,* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

[17] Copeland, W. E., Wolke, D., Angold, A., Costello, E. J., 2013, *Adult Psychiatric Outcomes of Bullying and Being Bullied by Peers in Childhood and Adolescence*. „JAMA Psychiatry", 70 (4), 419–426.

[18] Coyne I., Monks C. P., 2012, *Przegląd zagadnień związanych z mobbingiem i przemocą w różnych kontekstach*, [w:] *Przemoc i mobbing w szkole, w domu, w miejscu pracy*, (red. polskiego wydania) M. Gamian-Wilk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

[19] Craig W., Harel Y., 2004, *Bullying, physical fightingand victimization*, [w:] *Young people's health in context: Health behaviour in school-aged children* (HBSC), (red.) C. Currie, Study, „International Report from the 2001/2002 Survey", World Health Organization, 133–144.

[20] Czapiński J., 2009, *Diagnoza szkolna 2009. Przemoc i inne problemy w polskiej Szkole*, [w:] *Raport roczny programu społecznego „Szkoła bez przemocy",* Warszawa.

[21] Czemierowska-Koruba E. (red.), 2014, *Agresja i przemoc w szkole*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.

[22] Dąbkowski M. R., 2010, *Społeczny kontekst zastraszania*, [w:] *Zastraszanie i przemoc szkolna*, (red.) M. I. Dąbkowka, M. R. Dąbkowski, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.

[23] Dovidio J. F., Brigham J. C., Johnson B. T., Gaertner S. L., 1999, *Stereotypizacja, uprzedzenia i dyskryminacja: spojrzenie z innej perspektywy*, [w:] *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie*, (red.) C. N. Macrae, Ch. Stangor, M. Hewstone, GWP, Gdańsk.

[24] Due P., Holstein B. E., Lynch J., Diderichsen F., Gabhain S. N., Scheidt P., Currie C., 2005, *Bullying and symptoms among school-aged children: international comparative cross sectional study in 28 countries*, „European Journal of Public Health", 15 (2), 128–132.

[25] Finkelhor D., Turner H. A., Hamby S., 2012, *Let's prevent peer victimization, not just bullying*, „Child Abuse & Neglect", 36 (4), 271–274.

[26] Fiske S. T., 1993, *Controlling other people. The impact of power on stereotyping,* „American Psychologist", 48/6, 621–628.

[27] Gawlicz K., Rudnicki P., Starnawski M. (red.), 2015, *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. Raport z badań*, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa.

[28] Giddens A., 2002, *Nowoczesnosc i tożsamość. „Ja" i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe PWN.

[29] Giddens A., 2012, *Socjologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

[30] Harel-Fisch Y., Walsh S. D., Fogel-Grinvald H., Amitai G., Pickett W., Molcho M., Due P., de Matos M. G., Craig W., 2011, *Negative school perceptions and involvement in school bullying: A universal relationship across 40 countries*, „Journal of Adolescence", 34 (4), 639–652.

[31] Huitsing G., Veenstra R., 2012, *Bullying in Classrooms: Participant Roles From a Social Network Perspective*, „Aggressive Behavior", 38 (6), 494–509.

[32] Klomek, A. B., Marrocco, F., Kleinman, M., Schonfeld, I. S., Gould, M. S., 2008, *Peer victimization, depression, and suicidality in adolescents*, „Suicide Life Threat Behav", vol. 38(2), 166–180.

[33] Kofta M., Jasińska-Kania A., 2001, *Czy mozliwy jest dialog między społeczno-kulturowym a pscyhologicznym podejściem do stereotypów?*, [w:] *Stereotypy i uprzedzenia. Uwarunkowania psychologiczne i kulturowe*, (red.) M. Kofta, A. Jasińska-Kania A., Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.

[34] Komendant-Brodowska A., 2014, *Agresja i przemoc szkolna. Raport o stanie badań,* Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.

[35] Komendant-Brodowska A., Baczko-Dombi A., Giza-Poleszczuk A., 2011, *Kto następny? Czynniki ryzyka zostania ofiarą przemocy szkolnej. Raport z badań,* Szkoła bez przemocy, Warszawa.

[36] Krahe B., 2005, *Agresja*, GWP, Gdańsk.

[37] Kwieciński Z., 1995, *Ukryta przemoc jako podstawa racjonalności funkcjonowania szkoły*, [w:] Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Mazurska Wszechnica Nauczycielska, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Olecko.

[38] Łukaszewski W., Weigl B., 2001, *Stereotyp stereotypu czy prywatna koncepcja natury ludzkiej,* [w:] *Stereotypy i uprzedzenia. Uwarunkowania psychologiczne i kulturowe*, (red.) M. Kofta, A. Jasińska-Kania, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.

[39] Makaruk K., (2017), *Przemoc rówieśnicza*, [w:] *Dzieci się liczą 2017. Raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria. Badania. Praktyka", 16/1, 214–231.

[40] Małkowska-Szkutnik A., 2015, *Przemoc w szkole (bullying)*, [w:] *Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce na tle wybranych uwarunkowań socjodemografi cznych. Wyniki badań HBSC 2014*, (red.) J. Mazur, Instytut Matki i Dziecka, Warszawa.

[41] Miłkowska G., 2013, *Determinanty zachowań agresywnych młodzieży gimnazjalnej,* [w:] *Zachowania agresywne dzieci i młodzieży. Uwarunkowania oraz możliwości ich przezwyciężania*, (red.) D. Borecka-Biernat, Wydawnictwo Difin, Warszawa.

[42] Melosik Z., 2010, *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

[43] Mmari K., Blum R. W., Atnafou R., Chilet E., De Meyer S., El-Gibaly O., Basu S., Bello B., Maina B., Zuo X., 2017, *Exploration of Gender Norms and Socialization Among EarlyAdolescents: The Use of Qualitative Methods for the Global Early Adolescent Study*, „Journal of Adolesc Health" 61/4S, 12–18.

[44] Nansel T. R., Overpeck M., Pilla R. S., Ruan W. J., Simons-Morton B., Scheidt P., 2001, *Bullying behavior among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment*, „Journal of the American Medical Association", 285, 2094–2100.

[45] Nelson T. D., 2003, *Psychologia uprzedzeń*, GWP, Gdańsk.

[46] Olweus D., 2007, *Mobbing, Fala przemocy w szkole. Jak ją powstrzymać?*, Wydawnictwo Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza, Warszawa.

[47] Ostrowska K., Surzykiewicz J., 2005, *Zachowania agresywne w szkole. badania porównawcze 1997 i 2003*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa.

[48] Pogorzelska M., Rudnicki P., 2020, *Przecież jesteśmy! Homofobiczna przemoc w polskich szkołach narracje gejów i lesbijek*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

[49] Poteat V. P., Kimmel M. S., Wilchins R., 2010, *The moderating eff ects of support for violence beliefs on masculine norms, aggression, and homophobic behavior during adolescence*, „Journal of Research on Adolescence", 21/2, 434–447.

[50] Pyżalski J., 2012, *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.

[51] Pyżalski J., 2018, *Przeciwdziałanie przemocy rówieśniczej w szkole – krytyczny przegląd stosowanych rozwiązań*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria. Badania. Praktyka", 17 (1), 30–45.

[52] Ranschburg J., 1993, *Lęk, gniew, agresja*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1993.

[53] Rigby K., 2002, *New Perspectives on Bullying*, Jessica Kingsley, London and Philadelphia.

[54] Rigby K., 2010, *Przemoc w szkole. Jak ją ograniczać. Poradnik dla rodziców i pedagogów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

[55] Salmivalli C., 2010, *Bullying and the peer group: A review*, „Aggression and Violent Behavior", 15/2, 112–120.

[56] Salmivalli Ch., Voeten M., Poskiparta E., 2011, *Bystanders Matter: Associations Between Reinforcing, Defending, and the Frequency of Bullying Behavior in Classrooms*, „Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology", 40 (5), 668–676.

[57] Smith P. K., 2012, *Mobbing w szkole: trzydzieści lat badań*, [w:] *Przemoc i mobbing w szkole, w domu, w miejscu pracy*, (red. polskiego wydania) M. Gamian-Wilk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

[58] Stangor Ch., Schaller M., 1999, *Stereotypy jako reprezentacje indywidualne i zbiorowe*, [w:] *Stereotypy i uprzedzenia*, (red.) C. N. Macrae, Ch. Stangor, M. Hewstone, GWP, Gdańsk.

[59] Surzykiewicz J., 2000, *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekologiczne*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa.

[60] Swearer S. M., Espelage D. L., Vaillancourt T., Hymel S., 2010, *What Can Be Done About School Bullying? Linking Research to Educational Practice*, „Educational Researcher", 39 (1), 38–47.

[61] Szczepanik R., 2007, *Kulturowo-społeczna „płeć" agresji. Perspektywa pedagogiczna*, [w:] *Socjologiczne i psychopedagogiczne aspekty przemocy*, (red.) J. Wawrzyniak, Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, Łódź.

[62] Tłuściak-Deliowska A., 2014*, O wykorzystaniu i użyteczności analizy sieci społecznych w badaniu przemocy rówieśniczej w szkole*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja", 67 (3), 147–159.

[63] Tłuściak-Deliowska A. 2013, *Deklaracje postaw wobec przemocy rówieśniczej wśród gimnazjalistów*, „Psychologia Rozwojowa", 3/18.

[64] Tłuściak-Deliowska A., 2014, *Interwencja rówieśników w sytuacji dręczenia szkolnego. Rola czynników kontekstowych. Implikacje praktyczne*, „Studia Edukacyjne", 32, 303–320.

[65] Tłuściak-Deliowska A., 2017*, Dręczenie szkolne. Społeczno-pedagogiczna analiza zjawiska*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.

[66] Tokunaga R. S., 2010, *Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization*. „Computers in Human Behavior", 26, 277–287.

[67] Ttofi M. M., Farrington D. P., 2011, *Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review,* „Journal of Experimental Criminology", 7, 27–56.

[68] UNESCO, 2018, *School violence and bullying: Global status and trends, drivers and consequences*, Paris.

[69] Urban B., 2012, *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

[70] WHO, 2016, *Growing up unequal: gender and socioeconomic diff erences in young people's health and well-being Health Behaviour in School-aged Children Study: international report from the 2013/2014 survey*, Genewa.

[71] Włodarczyk J., Makaruk K., 2013, *Ogólnopolska diagnoza problemu przemocy wobec dzieci. Wyniki badania*, Fundacja Dzieci Niczyje, Warszawa.

[72] Watson S. W., 2007, *Boys, masculinity and school violence: reaping what we sow*, „Gender and Education", 19 (6), 729–737.

[73] Wysocka E., *Społeczno-kulturowe wyznaczniki agresji młodzieży – próba systematyzacji* [w:] *Zachowania agresywne dzieci i młodzieży. Uwarunkowania oraz możliwości ich przezwyciężania*, (red.) D. Borecka-Biernat, Wydawnictwo Difin, Warszawa.

[74] Zych I., Ortega-Ruiz R., Del Rey R., 2015, *Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention and intervention*, „Aggression and Violent Behavior", 23, 1–21.

RESOCJALIZACJA POLSKA
POLISH JOURNAL OF SOCIAL REHABILITATION
24/2022
ISSN 2081-3767 | e-ISSN 2392-2656
DONIESIENIA Z BADAŃ
DOI 10.22432/pjsr.2022.24.14

Justyna Kusztal*, Maciej Muskała**
* Uniwersytet Jagielloński w Krakowie
justyna.kusztal@uj.edu.pl; ORCID: 0000-0001-9493-7504
** Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu
muskala@amu.edu.pl; ORCID: 0000-0002-5707-9149

Odstąpienie od przestępczości jako kategoria pojęciowa polskiej pedagogiki resocjalizacyjnej

Abstrakt: Artykuł opisuje odstąpienie od przestępczości/ zaniechanie zachowań przestępczych w dyskursie naukowym pedagogiki resocjalizacyjnej.
Na gruncie polskim jest ono kategorią badawczą resocjalizacji, ale właściwie nieobecną w szerszym dyskursie pedagogicznym. Odstąpienie od zachowań przestępczych, czy szerzej: dewiacyjnych, paraprzestępczych czy przejawów społecznego niedostosowania, w świetle prowadzonych na łamach niniejszego artykułu analiz, zasługuje na miano kształtującej się, ewoluującej, funkcjonującej niejako „w stanie tworzenia" (Palka 2003) pedagogicznej kategorii pojęciowej.
Słowa kluczowe: odstąpienie od przestępczości, kategorie pojęciowe, pedagogika resocjalizacyjna, resocjalizacja.

Wprowadzenie

Celem artykułu jest zaprezentowanie stanowiska pedagogów resocjalizacji względem problemu odstąpienia od przestępczości na mapie pojęć i kategorii w pedagogice. Kilkuletnia obecność opracowań teoretycznych i podejmowanych prób badań tego zjawiska w polskiej pedagogice resocjalizacyjnej wskazuje na potencjał

teoretyczny i badawczy odstąpienia (*desistance*) od zachowań dewiacyjnych, takich jak przestępczość, paraprzestępczość (np. prostytucja), podejmowania zachowań ryzykowych, problemowych czy uzależnieniowych, dorosłych, dzieci i młodzieży. Na potrzebę zarysowania przedmiotu naszych rozważań we wprowadzeniu można przyjąć, że odstąpienie to, upraszczając, zaniechanie podejmowania zachowań określanych jako dewiantywne/ dewiacyjne czy przestępcze, dokonywane samodzielnie przez jednostkę w określonym czasie bez interwencji resocjalizacyjnej, terapeutycznej, wychowawczej czy prawnokarnej. Zdecydowanie najszerzej zjawisko odstąpienia opisane jest w pedagogice resocjalizacyjnej jako odstąpienie od przestępczości *(desistance from crime),* gdzie współcześni badacze definiują je w zróżnicowanych kontekstach lub poddają diagnozie bądź weryfikacji empirycznej w badaniach terenowych. Aby podjąć próbę ulokowania *desistance* na mapie polskich kategorii pedagogicznych, należy najpierw odpowiedzieć na dwa pytania: pytanie o sposoby opisania i wyjaśnienia problemu odstąpienia w literaturze anglojęzycznej oraz pytanie o to, czym jest pedagogiczna kategoria pojęciowa w pedagogice resocjalizacyjnej.

Definiowanie odstąpienia od przestępczości

Definicje i konceptualizacja odstąpienia od przestępczości ewoluowały z biegiem czasu (Rocque 2017, s. 47) i początkowo opisywano *desistance* jako „punkt końcowy", w którym przestępczość jednostki ustaje i jednostka pozostaje wolna od tego typu zachowań przez określony czas (Kazemian 2018, s. 952–961). Były to definicje „binarne" lub „statyczne" (Bushway, Thornberry, Krohn 2003; Kazemian 2007). Jednakże heterogeniczność we wzorach przestępczości rzutuje nie tylko na przebieg czy przyczyny *desistance*, ale również na samą jej konceptualizację. Kariery przestępcze charakteryzują się pewnym stopniem sporadyczności w toku życia, co D. Glaser opisał jako „zygzakowatą drogę" pomiędzy dokonywaniem przestępstw, a ich zaprzestaniem. „Przestępcy przechodzą od nieprzestępczości do przestępczości i znowu do nieprzestępczości. Czasami ta sekwencja powtarzana jest wiele razy, ale czasami przestępcy wchodzą w przestępczość tylko raz; czasami zmiany obejmują długi okres, nawet na stałe, a czasami są krótkotrwałe" (Glaser 1969, s. 58, za: Laub, Sampson 2001, s. 54.).

Jak długo zatem trzeba nie popełniać czynów karalnych, by zostać uznanym za osobę, która odeszła od przestępczości? Przestępcy spędzają dni, miesiące, a nawet lata, pomiędzy kolejnymi naruszeniami prawa, zatem ustalenie, kiedy przestępczość ostatecznie się zakończyła, jest w zasadzie możliwe dopiero w momencie śmierci osoby, co z poznawczego punktu widzenia nie jest zbyt przydatne.

Inną istotną kwestią, podnoszoną w literaturze, jest poziom początkowej przestępczości, stąd pytanie czy adekwatne jest badanie tego zagadnienia pośród sporadycznych przestępców lub tych, którzy przestępstwa popełniali jedynie w wieku

dorastania. Jako przykład niech posłużą rozważania Terrie E. Moffit, która wyróżniła dwie grupy przestępców: przejawiających zachowania łamiące ład społeczny w całym biegu życia (*life-course persistent offenders*) oraz naruszających go tylko w okresie adolescencji (*adolescent limited offenders*) (Bushway, Thornberry, Krohn 2003, s. 130.).

Długość trwania oraz moment rozpoczęcia kariery przestępczej jest czynnikiem różnicującym przebieg odchodzenia, ale to nie jedyne kwestie komplikujące próbę jednoznacznego zdefiniowania *desistance*. Należy wziąć także pod uwagę wspomnianą już niezwykłą heterogeniczność w przestępczości na przestrzeni całego życia. Niektórzy przestępcy mają krótkie kariery, inni znacznie dłuższe.

Konkludując, statyczne ujęcie odstąpienia od przestępczości jako proste „zakończenie przestępczości" wydaje się nieuprawnione. W konsekwencji badania oparte na takich założeniach nie uwzględniają zmian we wskaźnikach przestępczości ani progresji wzdłuż całego procesu. Jak zauważa Shadd Maruna, *desistance* jest dla kryminologów nietypową zmienną zależną, ponieważ nie jest to jedno wydarzenie, ale raczej długotrwały brak pewnego typu wydarzeń. *Desistance* nie pasuje więc do linearnego modelu przyczynowości, uznawanego przez kryminologów za najbardziej akceptowalny (Maruna 2001, *s.* 17).

Krytyka tego statycznego podejścia koncentruje się na trzech kwestiach: wyborze punktu progowego, stanowiącego granicę pomiędzy przestępczością a jej brakiem, heterogeniczności sprawców traktowanych tak samo, niezależnie od długości trwania kariery przestępczej, wagi czynów i ich częstotliwości, a także czasu, w którym jednostka zaprzestała popełniania przestępstwa. David P. Farrington zauważa, że „nawet pięcio- lub dziesięcioletni okres bez przestępstw nie jest gwarancją, że przestępczość została zakończona" (Farrington 1986, s. 201)[1].

Jak zauważają John H. Laub i Robert J. Sampson, (Laub, Sampson 2003, s. 36.), powinno się postrzegać dewiację jako coś, do czego ludzie wracają sporadycznie w toku życia, zamiast postrzegać przestępczość jako stałą cechę jednostki traktowanej jako przestępca bądź nie przestępca. Taka interpretacja pozwoli uchwycić niestabilność w przestępczości w czasie, co ma znaczenie dla definiowania *desistance.*

[1] Warto w tym miejscu spojrzeć na omawiane zagadnienie z drugiej strony. Uczynili to w swoich pracach K. Soothill i B. Francis, kwestionując stereotypowe rozróżnienie pomiędzy „przestępcami" a „nieprzestępcami", poprzez podkreślenie, że w przypadku każdej osoby istnieje ryzyko skazania w przyszłości. W swoich badaniach wykazali, że nawet tak zwani „nieprzestępcy" mogą być skazani w ciągu następnego roku – od około 9 na 1000 w wieku 21 lat do około 2 na 1000 w wieku 35 lat. Stosując wskaźniki zagrożenia wyrokiem w celu porównania trajektorii skazanych przestępców i nieprzestępców, pokazali, jak te trajektorie zaczynają się zbiegać w czasie. Prowadzi to do stwierdzenia, że po dziesięcioletnim okresie odstąpienia od przestępczości wcześniejsze zachowania naruszające porządek normatywny nie są już predykatorami dla przyszłej przestępczości. Inaczej mówiąc, statystyczne prawdopodobieństwo popełnienia przestępstwa przez osobę, która nigdy wcześniej nie naruszyła prawa, i przez byłego przestępcę jest takie samo (Soothill, Fitzpatrick, Francis 2009, 161); zob. także Soothill, Francis 2009, 373–387.

Obecnie częściej *desistance* definiowane jest jako dynamiczny, wieloaspektowy proces, doświadczany przez człowieka (Rocque, Slivken, 2019), co pozwala zauważyć postęp poczyniony przez jednostkę na różnych etapach tego procesu (Kazemian i Farrington, 2010, s. 139.). Postęp jest tu rozumiany jako przejście od stosunkowo wysokiego wskaźnika działalności przestępczej do niższego czy jako przejście od poważniejszych przestępstw do mniej poważnych lub jak spadek częstotliwości czynów karalnych (Mulvey i in., 2004, s. 220).

Według S. Maruny, procesualny kontekst *desistance* należy rozumieć jako utrzymanie zachowań wolnych od przestępczości mimo życiowych przeszkód i frustracji, gdyż „zdolność do utrzymania abstynencji może być całkowicie niezwiązana z początkową przyczyną (czy pierwotnym powodem) zaprzestania zachowania […] motywy unikania mogą być potężnymi katalizatorami działań, ale mogą nie wystarczyć, aby podtrzymać długoterminowe postanowienie wobec potężnych pokus" (Maruna 2001, s. 27.).

Kategorie pojęciowe i ich funkcje w pedagogice

Kategoria rzadko bywa definiowana w literaturze, generalnie traktuje się kategorie jako pojęcia czy terminy stanowiące aparat pojęciowy tej dyscypliny naukowej. W pedagogice „kategoria pedagogiczna" jest ściśle zdefiniowana, aczkolwiek wielu pedagogów posługujących się „kategorią" np.: wychowania, cielesności, jakości życia, ma raczej na uwadze potoczne jej rozumienie (Wysocka 2014a; 2014b; Rogalska 2022; Czerepaniak-Walczak 2011). Tymczasem według Józefa Górniewicza kategorie to „elementy rzeczywistości realnej lub symbolicznej, stanowiące pewną funkcjonalną całość, będącą zestrojem elementów przynależnych do różnych obiektów rzeczywistości, także w jakiś sposób ustrukturowanych" (Górniewicz 1997, s. 7). Są one czymś więcej niż wyróżniane w logice pojęcia i terminy. Obecnie w dobie nakładania się wielu różnych kontekstów, w dobie „post-postmodernizmu" (Śliwerski 2015, s. 381; Gajdamowicz 2010, s. 138) i interdyscyplinarności lub nawet transdyscyplinarności w nauce, zdefiniowanie kategorii pedagogicznej wydaje się szczególnie trudne, aczkolwiek konieczne, gdy dbamy o jasność i jakość wywodu naukowego.

Warto w tym miejscu zarysować, jak kształtuje się obecnie status pedagogiki resocjalizacyjnej. Pedagogika resocjalizacyjna zajmuje się wychowaniem osób społecznie niedostosowanych lub zagrożonych społecznym niedostosowaniem. Pojęcie niedostosowania społecznego jest kluczowe w pedagogice resocjalizacyjnej, a wyrasta ona z tradycji pedagogiki specjalnej, gdzie resocjalizacja lokuje się obok tyflo-, surdo- i oligofrenopedagogiki i koncentruje się na „wychowaniu specjalnym" (Grzegorzewska 1964, s. 190 za: Pytka 1990). Równocześnie jednak wyraźnie widoczny jest rodowód pedagogiki resocjalizacyjnej umiejscowiony w pedagogice społecznej (Ambrozik 2016; Kusztal 2021). Społeczny rodowód

pedagogiki resocjalizacyjnej koresponduje z zachodnią tradycją pracy socjalnej z podsądnymi i postawą Mary Richmond, nakazującą mobilizację sił jednostki, grupy (rodziny) i środowiska w celu wzmacniania jednostki w prospołecznym funkcjonowaniu (Sztuka 2013, s. 85, 186). Obecnie przejawem niejednolitego statusu pedagogiki resocjalizacyjnej jest lokowanie jej jako ścieżki kształcenia przy kierunku pedagogika i równocześnie, co równie uprawnione, przy kierunku kształcenia pedagogika specjalna, jako jeden z modułów rozwijających kompetencje pedagogiczne w zakresie edukacji włączającej (Rozporządzenie MNiSW 2019). Sama zaś „resocjalizacja" jako działalność praktyczna sytuowana bywa przy naukach o bezpieczeństwie czy psychologii lub kryminologii. Co istotne, teoria i praktyka resocjalizacyjna pozostają współcześnie w pedagogice, wykorzystując tradycyjny i rozwijając nowy aparat pojęciowy i metodyczny, opierając się na metodologii nauk pedagogicznych i teoriach pedagogicznych. Równocześnie jednak resocjalizacja wyrasta na interdyscyplinarną naukę społeczną, w której obecna jest psychologia, kryminologia, socjologia i nauki prawne (Urban 2004, s. 166–167; 2007, s. 29–31). Kategorie pojęciowe pedagogiki resocjalizacyjnej są i pozostaną kategoriami pedagogicznymi.

Język pedagogiki jako nauki, a przy tym język współczesnego pedagoga (także praktyka) „Musi wyjść poza ich modernistyczną, zamkniętą strukturę w stronę polisemantycznych i teoriotwórczych kategorii. Musi być zdolny do tego, aby w przestrzeni dyskursu o procesach i podmiotach edukacji w kulturowych warunkach tekstualizacji i metaforyzacji postrzegania świata, obok tego, co powszechne i standardowe, opisywać także to, co ambiwalentne, peryferyjne, marginalne i jednostkowe" (Gaweł, Bieszczad 2011, s. 8).

Kategoria pojęciowa ma taki potencjał, aby „w różnych dziedzinach wiedzy ukierunkowywać myślenie i organizować problemy badawcze, pozostając przy tym jednocześnie przedmiotem analiz" (Skarga 2005, s. 109–110 za: Gaweł, Bieszczad 2011, s. 8). Choć Anna Gaweł i Bogusław Bieszczad wypowiadają się o kategoriach badawczych w edukacji, nie ma przeszkód, aby przenieść rozważania na grunt pedagogiki, abstrahując jednak od ustalania ich sztywnych zakresów znaczeniowych. Pedagogika pełna jest pojęć i kategorii, które dynamicznie się rozwijają, ewoluują, stają się „modne", po czym „gasną", odchodzą do lamusa i czekają na kolejne, nowe, czasem krytyczne, a czasem afirmujące, powroty i nowe odkrycia. Według J. Górniewicza, aby pojęcie pedagogiczne mogło zyskać status kategorii, powinno wnieść do pedagogiki „swoisty bagaż interpretacyjny, szerszy kontekst występowania i własną historię ugruntowaną w różnych dziedzinach nauki. Kategorie stanowią konstrukcje, na której wspierają się analizy różnych fragmentów rzeczywistości społecznej, […] kategorie pojęciowe mające szersze zastosowanie w wielu naukach społecznych stanowiące też hasła niosące z sobą wielowiekowy bagaż interpretacji, a niektóre nawet – ideologiczny i światopoglądowy" (Górniewicz 1997, s. 12). Kategorie pedagogiczne powinny być osadzone w kontekście historycznym i opierać się na uznanych autorytetach, a choć należą do dyscypliny

pedagogika i wyrastają z jej tradycji, to równocześnie mają moc przekraczania, transgresji tej dyscypliny i wnikania w obszary innych dyscyplin[2].

Kategorie pedagogiczne mogą spełniać w pedagogice różne funkcje (Magier 2013, s. 28). Funkcja poznawcza *desistance* koncentruje się na odpowiedzi na pytania o to, czym jest odstąpienie od przestępczości w pedagogice resocjalizacyjnej, czyli opisie i wyjaśnieniu oraz pytania o rozumienie i nadawanie znaczenia tej kategorii w badaniach empirycznych i interpretacjach w dyskursie resocjalizacyjnym. Funkcja praktyczna odstąpienia od przestępczości koncentruje się na wykorzystaniu *desistance* jako pewnej perspektywy, kontekstu metodycznych oddziaływań resocjalizacyjnych lub funkcjonowania systemu resocjalizacji jako wspomagającego lub utrudniającego proces odchodzenia od przestępczości. To właśnie funkcja praktyczna kategorii pedagogicznej odstąpienia od przestępczości pozwala na kontestację tezy, że „zadaniem systemu oddziaływań resocjalizacyjnych jest właśnie przyspieszenie i wzmacnianie łagodnego dojrzewania" (Muskała 2016, s. 221)

Odstąpienie od przestępczości w polskiej pedagogice resocjalizacyjnej

Mimo że badania *desistance* wyłoniły się jako rodzaj antytezy instytucjonalnych oddziaływań resocjalizacyjnych, wydaje się że nie ma konfliktu między odstąpieniem a resocjalizacją, co znajduje odzwierciedlenie w coraz liczniejszych opracowaniach dotyczących „wspierania" procesu odstąpienia od przestępczości. Spojrzenie na zależność pomiędzy działaniem, oddziaływaniem i procesem zmiany, którego efektem jest odstąpienie od przestępczości, pedagogom może wydawać się znajome i kojarzyć z pojęciem resocjalizacji. Resocjalizacja byłaby tu rozumiana tak, jak definiuje ją pedagogika resocjalizacyjna, nie zaś zgodnie z tym, jak funkcjonuje w szerokiej świadomości społecznej, a także, niestety, w kręgach prawniczych czy ustawodawczych, tj. jako odwołujący się wyłącznie do teorii behawioralnych, odgórny, wręcz medyczny model, na mocy którego specjaliści starają się zmienić lub poprawić osoby niedostosowane społecznie[3]. Już blisko czterdzieści lat temu czo-

[2] W dotychczasowych poszukiwaniach badawczych podejmowałam próby ustalenia, czy i na ile „dobro dziecka" może być pedagogiczną kategorią pojęciową (por. Kusztal 2018), stąd obecny wywód naukowy opiera się w części na podobnych źródłach prezentowanych w innej perspektywie i uaktualnionych, por także: Górniewicz 1997, s. 5–6.

[3] Dobitnie tę rozbieżność formułuje w jednym ze swych opracowań M. Konopczyński, pisząc: „Współczesna pedagogika resocjalizacyjna wie, że syndromu nieprzystosowania społecznego nie można analizować wyłącznie w kontekstach teorii behawioralnych, co jak się okazuje, jest jeszcze dyskusyjne i niewiarygodne dla nauk prawnych, które poprzez swoich przedstawicieli decydują o formalno-organizacyjnej stronie polskiej resocjalizacji instytucjonalnej, nie mówiąc już o będących pod ich merytorycznym wpływem administratorach różnych szczebli, organizujących i nadzorujących ten proces" (Konopczyński 2013, s. 220).

łowy przedstawiciel warszawskiej szkoły pedagogiki resocjalizacyjnej, C. Czapów, wyraźnie podkreślał: „Nie utożsamiamy […] działalności resocjalizacyjnej z resocjalizacją, traktowaną jako zewnętrzno-wynikowa funkcja układu wychowawczego lub innego układu socjalizującego. Relację między działalnością resocjalizacyjną a resocjalizacją traktujemy analogicznie do tej, jaka zachodzi między leczeniem a zdrowieniem. Czasem ktoś jest leczony, a nie przychodzi do zdrowia, a bywa i tak, że choroba ustępuje, mimo braku interwencji lekarskiej. Oczywiście, takie postawienie sprawy nie upoważnia ani do lekceważenia działalności medycznej, ani do niedoceniania działalności inspirującej, ukierunkowującej, korygującej i podtrzymującej proces socjalizacji reedukacyjnej (resocjalizacji)" (Czapów 1980, s. 68).

Takie rozumienie resocjalizacji i związanych z nią oddziaływań ma wiele wspólnego z tym, co literatura anglosaska określa mianem paradygmatu *desistance*[4]. Nie ma zatem powodu, by stawiać w opozycji wobec siebie resocjalizację i odstąpienie od przestępczości. Badania zainicjowane przez Jamesa. O. Prochaskę i Carlo C. DiClementego pokazują iluzoryczność rozróżnienia pomiędzy osobami, które zmieniają się z pomocą grup wsparcia czy w wyniku uczestnictwa w programach, a tymi, które zmieniają się bez takowych (Prochaska, DiClemente, Norcross 1992, s. 1102–1114; Prochaska, Norcross, DiClemente 2008.). Bez względu na to, czy zmiana następuje podczas oddziaływań o charakterze penitencjarnym czy jakimkolwiek innym, jednostka nadal dokonuje jej samodzielnie (co dobrze oddaje angielskie określenie *self-changers*). Wszak „w programie", na terapii u psychologa spędza się jedynie niewielką część swojego codziennego życia; większość ciężkiej pracy związanej ze zmianą siebie odbywa się poza nimi. Niezależnie od tego, czy jest się poddanym profesjonalnej interwencji czy nie, zmiana i tak wydaje się być wewnętrznym, indywidualnym dążeniem.

To właśnie w pespektywie opartej na *desistance*, największą wagę przykłada się do procesu, któremu poddana jest osoba przechodząca zmianę: co ten proces dla niej oznacza, jak jej osobiste społeczne i kulturowe konteksty wymuszają lub utrudniają ten proces. Instytucje wspierające koncentrują się wokół jednostki, ale również zwracają uwagę na społeczność i pytają, w jaki sposób przebudować relacje pomiędzy osobami i społecznościami, tak by osiągnąć *desistance* i reintegrację. „Perspektywa *desistance* skłania do pytania, co tak naprawdę oznacza reintegracja

……

[4] Także odniesienia do medycyny są dość częste, czego przykładem niech będą uwagi poczynione przez L. Kazemiana i S. Marunę: „Można tu zaczerpnąć porównania ze świata medycznego. W obrębie układu odpornościowego organizm ma siły regeneracyjne, które w sposób naturalny zwalczają wiele infekcji i powikłań. […] Jednak nasze białe krwinki i inni obrońcy mogą być powolnymi wojownikami, czasami pozwalając utrzymywać się denerwującym i bolesnym objawom powyżej punktu, który możemy tolerować. Zwracamy się zatem po profesjonalną pomoc, aby zintensyfikować ten proces. Antybiotyki, które często nam się przepisuje, mają *pracować w partnerstwie* z naturalnymi, samonaprawczymi funkcjami naszego organizmu, nigdy ich nie lekceważąc. Mimo że czasami błędnie przypisujemy nasze wyzdrowienie leczeniu farmaceutycznemu, w rzeczywistości sami wykonaliśmy tę pracę z pewną tylko pomocą", Kazemian, Maruna 2009, 290.

(lub integracja) w społecznościach oraz co może ją utrudniać praktycznie, psychologicznie i politycznie" (McNeill, 2012, s. 98). Perspektywa ta nakazuje akcentować podmiotowość człowieka, która jako podstawowa kategoria pojęciowa w procesie oddziaływań resocjalizacyjnych od początku funkcjonuje w pedagogice resocjalizacyjnej: „Dochodzimy do […] strategii i procedur traktowania człowieka jako twórcy własnych biografii, własnej osobowości nie poprzez negację, ale samodzielny rozwój, poprzez afirmację siebie w odmiennym kształcie motywacyjnym i osobowym" (Pytka 2010b, s. 19).

Jeżeli przestępcę postawi się jako cel interwencji, należy zwrócić uwagę na dwie kwestie. Po pierwsze, przy zastosowaniu dobrej jakości oddziaływań, które opierają się na empirycznie zweryfikowanych dowodach, sukces zależy przynajmniej w takim samym stopniu od tych interwencji, jak i samego podmiotu (np. motywacja, nadzieja) oraz licznych czynników kontekstowych. Zamiast postrzegać oddziaływanie resocjalizacyjne jako coś, co produkuje zmianę, perspektywa *desistance* sugeruje, że zmiana dzieje się w trakcie życia, nawet u najbardziej zatwardziałych przestępców na skutek interwencji lub bez jej udziału. Zadaniem dla praktyków przestaje być „produkowanie" zmiany, a właśnie wspieranie jej (McNeill i in. 2012, s. 46). Służby resocjalizacyjne muszą mniej myśleć o sobie w kategoriach dostawców zabiegów (oddziaływań resocjalizacyjnych), a bardziej w kategoriach wspierania naturalnego procesu odstąpienia od przestępczości, który zależy od samego przestępcy i należy do niego (McNeill 2006, s. 46.). W podobnym duchu wypowiada się S. Farrall, który przeciwstawia dotychczasowej perspektywie „zorientowanej na przestępczość" i deficyty sprawcy, perspektywę „zorientowaną na *desistance*", promującą czynniki związane z odstąpieniem od przestępczości (np. silne więzi społeczne, zaangażowanie prospołeczne i kapitał społeczny) (Farrall 2004), czyli zasoby osobiste i środowiskowe (Antonovsky 2005).

Zdaniem L. Pytki (2010a, s. 31), pozytywne, konstruktywne, twórcze wątki funkcjonują w rodzimym myśleniu i działaniu pedagogicznym od lat, choćby w teorii twórczej samodzielności wychowanka C. Czapówa, czy teorii twórczej resocjalizacji M. Konopczyńskiego (2015). Podmiotowość jednostki nakazuje też inaczej patrzeć na skuteczność oddziaływań resocjalizacyjnych. Skupienie uwagi wyłącznie na zakończeniu działań przestępczych, może nie uchwycić zmian zachodzących we wzorach przestępczości obecnych w procesie zaniechania. Jeśli w procesie oceny oddziaływań resocjalizacyjnych, nie zostaną uwzględnione te „nieregularności w przestępczości", owa „zygzakowata ścieżka przestępczości" pomiędzy początkiem a końcem kariery, którą podąża zdecydowana większość przestępców, może to spowodować błędne interpretacje. Dynamiczny charakter odstąpienia od przestępczości, skutkujący różnorodnością ścieżek prowadzących do zaprzestania przestępczości, będzie wymagał od wychowawców, kuratorów czy, szerzej, specjalistów resocjalizacji, a także od przedstawicieli świata nauki, zrewidowania sposobu ich krytycznej oceny tego, czy przestępca odnosi sukces czy porażkę.

Wszystkie te kwestie są w centrum rozważań i dociekań pedagogiki resocjalizacyjnej, gdzie odstąpienie jest kategorią mocno ugruntowaną, wymagającej rozwijania poprzez badania naukowe, których wyniki pozwolą na skonstruowanie koncepcji czy teorii w polskiej pedagogice resocjalizacyjnej.

Współczesne polskie badania nad odstąpieniem od przestępczości

Bodaj jako pierwszy na gruncie polskim badania nad odstąpieniem prowadził Maciej Muskała (2016), w celu poznania zindywidualizowanych sposobów (dróg) odchodzenia od przestępczości i znaczeń, jakie byli przestępcy przypisują zdarzeniom, których doświadczają na tej drodze. W badaniach jakościowych przeprowadzono siedemnaście wywiadów narracyjnych z ex-przestępcami. Na podstawie refleksji uczestników dotyczących prób zmiany analizie zostały poddane czynniki i procesy związane z rozpoczęciem zmiany oraz proces utrzymania zachowań wolnych od przestępczości w obliczu życiowych przeszkód i frustracji. W toku rekonstrukcji jednostkowych procesów *desistance from crime*, dokonywanych poprzez retrospektywne tworzenie znaczeń, przedmiot dociekań badawczych rozszerzył się o relacje pomiędzy „zdarzeniami wyzwalającymi" a tworzonymi w umysłach byłych skazanych konstruktami myślowymi na ich temat. W kolejnych publikacjach M. Muskała wraz z zespołem badawczym rozwija problematykę odstąpienia od przestępczości, szczególnie w zakresie zmiany w procesie resocjalizacji i warunków jej zaistnienia (Chojecka, Muskała 2021; Muskała 2017; 2018; 2019).

W obszarze badań nad odstąpieniem od przestępczości i poszukiwaniem dla niego miejsca w polskim dyskursie naukowym warto zwrócić uwagę na artykuł Krzysztofa Biela z 2017 roku, który miał na celu ukazanie przydatności kategorii generatywności w procesie odstąpienia od przestępczości. Generatywność rozumiana jest na łamach tej publikacji jako „troska o przyszłe pokolenia, ale może wyrażać się również poprzez troskę o siebie i przyszłość swoją i innych (Biel 2017, s. 49), a w literaturze przedmiotu podkreślane są teoretyczne i praktyczne aspekty wdrażania generatywności do procesu odstąpienia od przestępczości byłych skazanych. Jednym z jej przejawów jest zaangażowanie w rodzicielstwo, a badania przytaczane w artykule wskazują, że „rodzice, którym zaczyna zależeć na wychowaniu dzieci, chętniej podejmują terapię uzależnień, aktywizację zawodową, edukację czy rozważają odstąpienie od przestępczości, aby nie stawać się dla dzieci negatywnym modelem. Tym samym skazani koncentrują się na odgrywaniu roli rodzica i w ten sposób wzmacniają poczucie życia dla kogoś" (Biel 2017, s. 54).

Kolejny artykuł K. Biela prezentuje badania przeprowadzone wśród 90 skazanych odbywających karę po raz pierwszy. Ich celem był pomiar poziomu nadziei i własnej skuteczności oraz wykazanie związku między tymi zmiennymi w kontekście procesu odstąpienia od przestępczości (Biel 2018a, s. 65–77).

Celem badań opisanych w kolejnym artykule była identyfikacja różnic płciowych w procesie *desistance*. Wyniki analizy literatury przedmiotu potwierdzają hipotezę, że „mężczyźni odstępują od przestępczości w wyniku działania czynników związanych ze statusem społecznym (zatrudnienie, małżeństwo), podczas gdy kobiety akcentują rolę czynników związanych z relacjami osobistymi (rodziną, przyjaciółmi, znajomymi, kuratorami, terapeutami) w procesie zmiany" (Biel 2021, s. 57).

Badania nad *desistance* prowadzone były przez Zakład Kryminologii Instytutu Nauk Prawnych PAN od 2016 roku. W szeroko zakrojonych badaniach podłużnych wyodrębniono grupę 39 mężczyzn, wielokrotnych sprawców przestępstw, którzy w chwili badań odbywali karę pozbawienia wolności. Badania prowadzono metodą wywiadu pogłębionego, a cel badań to uzyskanie odpowiedzi na pytanie: „dlaczego proces wychodzenia z przestępczości w ich przypadkach się nie powiódł, co im stanęło na przeszkodzie w tym uczciwym życiu" (Klaus 2022, s. 426). Wnioski z badań są wieloaspektowe, wskazują na trudności strukturalne i systemowe, spośród których wiele warunkowanych jest samą karą pozbawienia wolności i sposobem jej wykonywania (Klaus 2022, s. 505).

Odstąpienie od przestępczości jest jednym z kluczowych wątków nurtu określanego w literaturze jako kryminologia pozytywna (*positive criminology*) (Ronel, Segev 2014), odróżnianego wyraźnie od tradycyjnej kryminologii pozytywistycznej, opartej na deterministycznym paradygmacie teoretyczno-badawczym (Błachut, Gaberle, Krajewski 1997). Jest to nurt mocno eklektyczny, łączy wiele koncepcji, niekiedy pochodzących z różnych okresów historycznych i różnych tradycji kulturowych (Drzazga 2018, s. 1–7). Odstąpienie od przestępczości jest rozumiane tu jako „rozpoznawanie mechanizmów odpowiedzialnych za niepodejmowanie aktywności dewiacyjnej przez osoby zaangażowane wcześniej w działalność przestępczą. Pytanie o etiologię zjawiska przestępczego ustępuje tu pytaniom o przyczynę porzucenia kariery przestępczej" (Sztuka 2022, s. 2). Kryminologia pozytywna odwołuje się, jak wskazano wyżej, do psychologii pozytywnej czy do modelu dobrego życia (*good lives model*), (Wysocka 2016a; 2016b; Ostaszewski 2014). Model ten ma duży potencjał w diagnozie pedagogicznej, a szczególnie resocjalizacyjnej i profilaktycznej, gdyż akcentuje właśnie zasoby jednostki lub środowiska (Kwadrans, Konaszewski 2018; Kusztal i in. 2021)

Zakończenie

Odstąpienie do przestępczości jest obecne w pedagogice resocjalizacyjnej, ale i w kryminologii, naukach prawnych, psychologii sądowej czy penitencjarnej. Jako kategorii współczesnej pedagogiki resocjalizacyjnej można by jej przypisać także status autonomiczny, gdyż – przekracza subdyscyplinę pedagogiki resocjalizacyjnej, wyrasta z rozwijającej się na rodzimym gruncie refleksji resocjalizacyjnej, równocześnie pozostaje pod wpływem inspiracji nauki i praktyki zachodniej, a także

budowana jest na pojęciach i innych kategoriach pedagogicznych, takich jak choćby podmiotowość wychowanka czy wychowanie resocjalizujące. Jako kategoria badawcza funkcjonuje już w polskiej pedagogice resocjalizacyjnej, gdzie rozwijany jest jej potencjał badawczy, choćby przez adaptację narzędzi pomiarowych, czy próby opisu i operacjonalizacji warunków zaistnienia procesu odstąpienia. W pedagogice resocjalizacyjnej wypracowano już aparat pojęciowy odstąpienia od przestępczości, swobodnie do tej kategorii nawiązują badacze i teoretycy w swoich publikacjach (Szczepanik, 2017). Otwarte pozostaje pytanie o instytucjonalne uwarunkowania tego procesu w praktyce wychowawczej i resocjalizacyjnej, czyli pytanie o to czy i na ile instytucje resocjalizacyjne wspomagają proces „łagodnego dojrzewania do zamiany" w samej jednostce, a na ile generują trudności i utrudniają ten proces. Stąd potrzeba dalszych, pogłębionych badań nad warunkami zaistnienia jak i przebiegiem procesu odstąpienia od przestępczości.

Abstract: Desistance from crime as a conceptual category of Polish social rehabilitation pedagogy

This article describes desistance from crime/abandonment of criminal behavior in the scientific discourse of Polish re-socialization pedagogy.
On the Polish ground, it is a research category in re-socialization, but virtually absent from the broader pedagogical discourse. Desistance from criminal behavior, or more broadly: deviant, para-criminal or manifestations of social maladjustment, in the light of the analysis conducted in the pages of this article, deserves to be called a forming, evolving, functioning, as it were, "in a state of creation" (Palka, 2003) pedagogical conceptual category.
Key words: Desistance from crime, conceptual categories, rehabilitation pedagogy, re-socialization.

Bibliografia

[1] Ambrozik W., 2016, *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę uspołecznienia systemu resocjalizacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
[2] Antonovsky A., 2005, *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*, Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa.
[3] Barczykowska A., 2021, *Od izolacji do partnerstwa w resocjalizacji nieletnich – w poszukiwaniu optymalnego modelu współpracy z rodzinami w procesie resocjalizacji nieletnich*, „Resocjalizacja Polska", 21, 51–68.
[4] Barnett G. D., Manderville-Norden R., Rakestrow J., 2014, *The Good Lives Model or Relapse Prevention: What Works Better in Facilitating Change, Sexual Abuse*, „A Journal of Research and Treatment", 26 (1), 3–33.
[5] Bazemore G., 1996, *Three Paradigms for Juvenile Justice*, [w:] *Restorative Justice: International Perspectives*, (red.) J. Hudson, B. Galaway, Monsey: Criminal Justice Press/Willow Tree Press.
[6] Biel K., 2017, *Generatywność i jej przejawy w readaptacji społecznej skazanych*, „Forum Pedagogiczne", 1, 49–59.

[7] Biel K., 2018a, *Determinanty readaptacji społecznej w narracjach byłych skazanych z Centrum Integracji „Pro Domo" w Krakowie*, „Studia Paedagogica Ignatiana", 1 (21), 159–174.
[8] Biel K., 2018b, *Nadzieja i poczucie własnej skuteczności w procesie odchodzenia od przestępstwa*, „Resocjalizacja Polska", 16 (2), 63–74.
[9] Biel K., 2021, *Różnice płci w odstępowaniu od przestępczości w obszarze płci*, „Studia Paedagogica Ignatiana", 5 (24), 57–74.
[10] Błachut J., Gaberle A., Krajewski K., 1997, Kryminologia, Wydawnictwo Arche, Gdańsk.
[11] Borkowska-Żebrowska M., Czaczuń K., Kusztal J., Piasecka M., Turczyk M., 2021, *Bezpieczny uczeń w Krakowie. Analiza zasobów środowiskowych w zakresie profilaktyki w szkole*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
[12] Bushway S. D., Thornberry T. P., Krohn M. D., 2003, *Desistance as a Developmental Process: A Comparison of Static and Dynamic Approaches*, „Journal of Quantitative Criminology", 19 (2), 129–153.
[13] Chojecka J., Muskała M., 2021, Uwarunkowania gotowości do resocjalizacji. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
[14] Czapów, Cz., 1980, Wychowanie resocjalizujące. Elementy metodyki i diagnostyki, Warszawa: PWN
[15] Czerepaniak-Walczak, M., 2011, Świat życia jako kategoria pedagogiczna. Przegląd Pedagogiczny, 1, 152–168
[16] Drzazga, E., 2018, *Czy kryminologia pozytywna jest pozytywistyczna?*, [w:] *Wybrane prace z obszaru prawa, ekonomii i nauk społecznych*, (red.) E. Chodźko, P. Szymczyk, Wydawnictwo Naukowe TYGIEL, Lublin.
[17] Farrall S., 2004, *Social Capital and Offender Re-integration: Making Probation Desistance Focused*, [w:] *After Crime and Punishment. Pathways to Offender Reintegration*, (red.) S. Maruna, R. Immarigeon, Willan Publishing, Cullompton.
[18] Farrington D. P., 1986, *Age and Crime, Crime and Justice*, „An Annual Review of Research", 7, 189–250.
[19] Gajdamowicz H., 2010, *Postmodernistyczna wizja człowieka. Kontekst pedagogiczny*, [w:] *Antropologiczna pedagogika ogólna*, (red.) M. Nowak, P. Magier, I. Szewczak, Wydawnictwo Archidiecezji Lubelskiej Gaudium i Wydawnictwo KUL, Lublin.
[20] Gaweł A., Bieszczad B. (red.), 2011, *Kategorie pojęciowe edukacji w przestrzeni interdyscyplinarnych interpretacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
[21] Górniewicz J., 1997, *Kategorie pedagogiczne. Odpowiedzialność, podmiotowość, samorealizacja, tolerancja, twórczość, wyobraźnia*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Olsztyn.
[22] Grzegorzewska, M., 1964, *Pedagogika specjalna. Skrypt wykładów*, Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej, Wydawnictwo WSPS, Warszawa.
[23] Harris M. K., 2005, *In Search of Common Ground: The Importance of Theoretical Orientations in Criminology and Criminal Justice*, „Criminology and Public Policy", 4(2), 311–328.
[24] Kazemian L., 2007, *Desistance from Crime: Theoretical, Empirical, Methodological, and Policy Considerations*, „Journal of Contemporary Criminal Justice", 23 (1), 5–27.
[25] Kazemian L., 2018, *Desistance from Crime and Delinquency*, [w:] *Encyclopedia of Adolescent*, (red.) R. J. R. Levesque, Springer, New York, 952–961.

[26] Kazemian L., Farrington D. P., 2010, *The Developmental Evidence Base: Desistance*, [w:] G.J. Towl, D.A. Crighton, *Forensic Psychology*, Wiley-Blackwell, Oxford, 133–147.
[27] Kazemian L., Maruna S., 2009, *Desistance from Crime*, [w:] *Handbook on Crime and Deviance*, (red.) M. D. Krohn, A. J. Lizotte, G. P. Hall, Springer, New York, 277–295.
[28] Klaus W., 2022, *Sidła i udręki, czyli co stoi na przeszkodzie procesu odchodzenia od przestępczości?*, [w:] W. Klaus, I. Rzeplińska, P. Wiktorska, M. Woźniakowska-Fajst, *Karierowicze kryminalni. Aktywność przestępcza w dalszych losach nieletnich*, INP PAN, Warszawa, 421–506.
[29] Konopczyński M., 2013, *Kryzys resocjalizacji czy(li) sukces działań pozornych. Refleksje wokół polskiej rzeczywistości resocjalizacyjnej*, Wydawnictwo Pedagogium, Warszawa.
[30] Konopczyński M., 2015, *Metody twórczej resocjalizacji*, PWN, Warszawa.
[31] Kubiak-Jabłońska D., 2014, *Ciało jako kategoria pedagogiczna*, „Roczniki Pedagogiczne", 6(42)/1, 69–85.
[32] Kusztal J., 2018, *Dobro dziecka w procesie resocjalizacji. Aspekty pedagogiczne i prawne*, Wydawnictwo UJ, Kraków.
[33] Kusztal J., 2021, *Social pedagogy as a source of social prophylactics and social rehabilation theory and practice*, „Polska Myśl Pedagogiczna", 7, 139–157.
[34] Kwadrans Ł., Konaszewski K., 2018, *Zasoby osobiste młodzieży nieprzystosowanej społecznie. Uwarunkowania środowiskowe*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
[35] Laub J. H., 2016, *Life Course Research and the Shaping of Public Policy*, [w:] *Handbook of the Life Course*, (red.) M. J. Shanahan, J.T. Mortimer, M. K. Johnson, Vol. II, Springer, Cham–Heidelberg–New York–Dordrecht–London, 623–637.
[36] Laub J. H., Sampson R. J., 2001, *Understanding Desistance from Crime*, „Crime and Justice", 28, 1–69.
[37] Laub J. H., Sampson R. J., 2003, *Shared Beginnings, Divergent Lives: Delinquent Boys to Age 70*, Harvard University Press, Cambridge–Massachusetts–London.
[38] Magier P., 2013, O *pedagogicznym rozumieniu dobra dziecka*, [w:] *Dziecko w przestrzeni życia społecznego*, (red.) A. Daszykowska, A. Łuczyński, Wydawnictwo KUL, Stalowa Wola, 27–50.
[39] Maruna S., 2001, *Making Good: How Ex-Convicts Reform and Rebuild Their Lives*, APA, Washington.
[40] Maruna S., LeBel T. P., 2003, *Welcome Home? Examining the „Reentry Court" Concept from a Strengths-Based Perspective*, „Western Criminology Review", 4 (2), 91–107.
[41] McNeill F., 2006, A *Desistance Paradigm for Offender Management*, „Criminology & Criminal Justice", 6 (1), 39–62.
[42] McNeill F., 2012, *Counterblast: A Copernican Correction for Community Sentences?*, „The Howard Journal of Criminal Justice", 51 (1), 94–99.
[43] McNeill F., Lightowler C., Maruna S., 2012, *Re-Examining Evidence-Based Practice in Community Corrections: Beyond „A Confined View" of What Works*, „Justice Research and Policy", 14 (1), 35–60.
[44] Moffitt T. E., 1993, *Adolescence-Limited and Life-Course-Persistent Antisocial Behavior: A Developmental Taxonomy*, „Psychological Review", 100 (4), 674–701.
[45] Mudrecka I., 2010, *Poczucie odpowiedzialności młodzieży skonfliktowanej z prawem. Studium pedagogiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole.
[46] Mulvey E. P., Steinberg L., Fagan J., Caufmann E., 2004, *Theory and Research on Desistance from Antisocial Activity Among Serious Adolescent Offenders*, „Youth Violence and Juvenile Justice", 2 (3), 213–236.

[47] Muskała M., 2016, *Odstąpienie od przestępczości w teorii i praktyce resocjalizacyjnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
[48] Muskała M., 2017, *Readaptacja społeczna w świetle koncepcji odstąpienia od przestępczości*, [w:] *Horyzonty pedagogiki resocjalizacyjnej. Księga Jubileuszowa Profesora Wiesława Ambrozika*, (red.) A. Barczykowska, M. Muskała, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, 445–454.
[49] Muskała M., 2018, *Symboliczna deetykietyzacja wykluczonych. W poszukiwaniu formalnych sposobów wsparcia procesu readaptacji społecznej*, [w:] *Wykluczenie – wymiar jednostkowy i społeczny. Profilaktyka i wsparcie*, (red.) J. Rajewska de Mezer, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, 313–323.
[50] Muskała M., 2019, O *znaczeniu więzi społecznych w procesie resocjalizacji*, „Studia Edukacyjne", 52, 107–125.
[51] Ostaszewski K., 2014, *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*, Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa.
[52] Palka S., 2003, *Pedagogika w stanie tworzenia*, Wydawnictwo UJ, Kraków.
[53] Parvis M., Ward T., Willis G., 2011, *The Good Lives Model in Practice: Offence Pathways and Case Management*, „European Journal of Probation", 3 (2), 4–28.
[54] Piquero A. R., Moffitt T. E., 2005, *Explaining the Facts of Crime: How the Developmental Taxonomy Replies to Farrington's Invitation*, [w:] *Integrated Developmental and Life-Course Theories of Offending*, (red.) D. P. Farrington, Routledge, New Brunswick, 51–72.
[55] Prochaska J. O., DiClemente C. C., Norcross J. C., 1992, *In Search of How People Change: Applications to Addictive Behaviours*, „American Psychologist", 47 (9), 1102–1114.
[56] Prochaska J. O., Norcross J. C., DiClemente C. C., 2008, *Zmiana na dobre*, Wydawnictwo Amity, Warszawa.
[57] Pytka L., 2010a, *Pedagogika resocjalizacyjna w Uniwersytecie Warszawskim. Wczoraj, dziś, jutro*?, „Resocjalizacja Polska", 1, 25–52.
[58] Pytka L., 2010b, *Readaptacja jako element polityki reintegracji społecznej*, [w:] *Problemy współczesnej resocjalizacji*, (red.) L. Pytka, B. M. Nowak, Wydawnictwo Pedagogium, Warszawa, 15–27.
[59] Pytka L. (red.), 1990, *Służyć ludziom. Księga jubileuszowa w 80-lecie urodzin Profesora Stanisława Jedlewskiego*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
[60] Rocque M., 2017, *Desistance from Crime New Advances in Theory and Research*, Palgrave MacMillan, New York.
[61] Rocque M., Slivken L., 2019, *Desistance from Crime: Past to Present*, [w:] *Handbook on Crime and Deviance*, (red.) M. D. Krohn, N. Hendrix, G. P. Hall, A. J. Lizotte, Springer, Cham–Heidelberg–New York–Dordrecht–London, 377–394.
[62] Ronel N., Segev D., 2014, *Positive Criminology in Practice*, „International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology", 58 (11), 1389–1407.
[63] Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, t.j. Załącznik do Obwieszczenia Ministra Edukacji i Nauki z dnia 6 kwietnia 2021 r. poz. 890.
[64] Skarga B., 2005, *Granice historyczności*, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa.
[65] Soothill K., Fitzpatrick C., Francis B., 2009, *Understanding Criminal Careers*, Routledge, Portland.

[66] Soothill K., Francis B., 2009, *When Do Ex-Offenders Become Like Non-Offenders?*, „The Howard Journal of Criminal Justice", 48 (4), 373–387.
[67] Sztuka M., 2013, *Anachronizm i aktualność. Idea resocjalizacji w sporze o nowoczesność*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
[68] Sztuka M., 2022, *Potrzeby resocjalizacyjne a kryminologia pozytywna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
[69] Śliwerski B., 2015, *Pedagogika (w) ponowoczesności*, [w:] *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
[70] Urban B., 2004, *Pedagogika resocjalizacyjna w strukturze nauk społecznych*, [w:] *Pogranicza pedagogiki i nauk pomocniczych*, (red.) S. Palka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
[71] Urban B., 2007, *Resocjalizacja*, PWN, Warszawa.
[72] Ward T., Mann R. E., Gannon T. A., 2007, *The Good Lives Model of Offender Rehabilitation: Clinical Implications*, „Aggression and Violent Behavior", 12 (1), 87–107.
[73] Ward T., Maruna S., 2005, *Rehabilitation. Beyond the Risk Paradigm*, New York University Press, London–New York.
[74] Ward T., Maruna S., 2007, *Rehabilitation: Beyond the Risk Paradigm*, Routledge, London–New York.
[75] Whitehead P. R., Ward T., Collie R. M., 2007, *Time for a Change: Applying the Good Lives Model of Rehabilitation to a High-Risk Violent Offender*, „International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology", 51 (5), 578–598.
[76] Wysocka E., 2014a, *Jakość życia jako kategoria pedagogiczna – doświadczanie życia przez młode pokolenie w perspektywie teoretycznej*, „Chowanna", 1, 21–43.
[77] Wysocka E., 2014b, *Jakość życia jako kategoria pedagogiczna, psychologiczna i socjologiczna – doświadczanie życia przez młode pokolenie w perspektywie empirycznej*, „Chowanna", 1, 235–259.
[78] Wysocka E., 2016a, *Diagnoza pozytywna w działaniach pedagoga jako przykład „dobrych praktyk" w pracy z młodzieżą – propozycje narzędzi diagnostycznych*, „Journal of Modern Science", 4 (31), 37–62.
[79] Wysocka E., 2016b, *Diagnoza pozytywna w działalności pedagoga resocjalizacyjnego: założenia teoretyczne i metodologiczne identyfikacji zaburzeń w przystosowaniu*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny", 35 (2), 195–222.

Źródła internetowe

[80] Rogalska E., *Wychowanie jako podstawowe pojęcie i kategoria pedagogiczna*, http://www.publikacje.edu.pl/pdf/11875.pdf (dostęp: 25.06.2022).

RESOCJALIZACJA POLSKA
POLISH JOURNAL OF SOCIAL REHABILITATION
24/2022
ISSN 2081-3767 | e-ISSN 2392-2656
DONIESIENIA Z BADAŃ
DOI 10.22432/pjsr.2022.24.15

Hubert Kupiec*, Monika Zięciak**
Uniwersytet Szczeciński
* hubert.kupiec@usz.edu.pl; ORCID: 0000-0002-7188-008X
** monika.zieciak@usz.edu.pl; ORCID: 0000-0002-9204-1402

Stopień demoralizacji a kompetencje społeczne nieletnich przebywających w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych

Abstrakt: Celem prezentowanych w artykule badań było ustalenie jakie związki zachodzą pomiędzy stopniem demoralizacji (natężeniem zachowań ryzykownych i internalizacją przekonań podkulturowych) a kompetencjami społecznymi nieletnich przebywających w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych. Badania przeprowadzone zostały metodą sondażu diagnostycznego z zastosowaniem Kwestionariusza Umiejętności Społecznych (ART) A. Goldsteina oraz autorskim narzędziem do pomiaru stopnia demoralizacji. Badania przeprowadzono w 2019 roku na grupie 530 wychowanków z 12 losowo wybranych młodzieżowych ośrodków wychowawczych w kraju. Uzyskane wyniki wskazują, że istnieje słaby lecz istotny statystycznie związek pomiędzy stopniem demoralizacji nieletnich a dokonaną przez nich oceną posiadanych kompetencji społecznych. Stwierdzono ujemną korelację pomiędzy stopniem internalizacji przekonań podkulturowych a poziomem kompetencji. Nie odnotowano natomiast istotnego statystycznie związku pomiędzy natężeniem podejmowanych przez nieletnich zachowań ryzykownych a poziomem ich kompetencji społecznych. Większe znacznie w ocenie posiadanych kompetencji społecznych przez wychowanków ma stopień identyfikacji z przekonaniami podkulturowymi niż natężenie zachowań ryzykownych. Dlatego organizowanie oddziaływań ukierunkowanych na rozwijanie kompetencji społecznych wychowanków MOW powinno obejmować nie tylko kształtowanie nowych umiejętności społecznych, ale przede wszystkim zmianę negatywnych przekonań odnoszących się do obowiązujących reguł społecznych.

Słowa kluczowe: demoralizacja, kompetencje społeczne, nieletni, resocjalizacja.

Pojęcie, rozmiary i dynamika demoralizacji nieletnich

Rozpowszechnione w praktyce resocjalizacyjnej pojęcie „demoralizacji" cechuje dosyć wysoka niejednoznaczność. Etymologia tego określenia nawiązuje do moralności i oznacza „rozwiązłość obyczajów, zepsucie, upadek oraz brak karności i dyscypliny" (Szymczak 1978, s. 379). Wyraża się to przeważnie w odrzuceniu lub nieprzestrzeganiu norm moralnych uznawanych przez społeczeństwo, stąd też dla niektórych badaczy, kluczowe przy określaniu demoralizacji jest zachowanie, które stanowi obserwowalny wskaźnik naruszenia norm etycznych i prawnych (Korcyl-Wolska 2001, s. 43) oraz zasad współżycia społecznego (Grześkowiak 1984, s. 229; Krukowski, 1982, s. 188). Stąd zapewne w literaturze przedmiotu demoralizacja zastępowana jest za pomocą takich pojęć jak: „niedostosowanie społeczne", „wykolejenie", „zachowania dewiacyjne" czy „moralne zagrożenie", które uważa się za jej synonimy (Stanik, 2007, s. 178; Grześkowiak i in. 1991, s. 18; Czapów 1978; Bafia 1984, s. 8). Jednak stawianie znaku równości pomiędzy tymi terminami przy określaniu istoty demoralizacji budzi wiele wątpliwości, ponieważ poza aspektem behawioralnym równie istotne znaczenie odgrywają przekonania (Grześkowiak i in. 1991, s. 16; Bojarski, Skrętowicz 2002, s. 19). Wynika to z poznawczo-behawioralnej koncepcji funkcjonowania człowieka (Beck, Kelly 2012). Zgodnie z tą orientacją teoretyczną każde zachowanie (w tym także polegające na łamaniu reguł społecznych) wynika ze sposobu odbierania i interpretowania otaczającej rzeczywistości. Ponadto przekonania dotyczące sensu przestrzegania obowiązujących norm społecznych stanowią płaszczyznę rozwoju więzi człowieka z obowiązującym w danej kulturze porządkiem konformistycznym. Tym samym, uwewnętrznione przez młodzież przekonania, które nie są z nim zgodne mogą przyczyniać się do podejmowania zachowań ryzykownych (Hirschi 1969, s. 3) i zaprzeczenia odpowiedzialności za wyrządzoną szkodę czy istnienie ofiary (Sykes, Matza 1957, s. 77–91), gdyż osłabiają jej więź społeczną z pozytywnymi grupami odniesienia.

W Polsce termin demoralizacja wprowadzono do Ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich z dniem 26 października 1982 roku, wyodrębniając zgodnie z art. 4 § 1 jej symptomy (wagary, zaniedbywanie nauki szkolnej, ucieczki z domu, picie alkoholu, używanie środków odurzających, włóczęgostwo, udział w grupach przestępczych, naruszanie zasad współżycia społecznego) i wskazując na pewną powtarzalność lub czasową trwałość, tendencję jako charakterystyczną cechę. Należy zwrócić uwagę, że ustawodawca nie zdefiniował pojęcia demoralizacji, a posługując się sformułowaniem „w szczególności", stworzył możliwość uznaniowego rozszerzania katalogu zachowań traktowanych jako przejawy tego zjawiska. Interesujący jest również zapis w art. 10 wskazujący na zastosowanie Zakładu Poprawczego jako środka wychowawczego w sytuacji, gdy sąd zadecy-

duje o „wysokim stopniu demoralizacji nieletniego". Jest to o tyle zaskakujące, że w omawianej ustawie nie ma rzetelnie opracowanych kryteriów decydujących o natężeniu demoralizacji nieletnich. Co gorsza, w praktyce brakuje również wystandaryzowanych narzędzi do pomiaru stopnia jego natężenia, odpowiadających istocie tego zjawiska, uwzględniających nie tylko komponent behawioralny.

Konsekwencją różnic definicyjnych mogą być wątpliwości co do tego, czy określone zachowanie nieletniego spełnia znamiona demoralizacji, czy też nie. Tym bardziej, że podejmowane przez młodzież zachowania ryzykowne mogą stanowić szansę realizacji ważnych celów rozwojowych. Zdaniem R. Jessor (1991, s. 598) palenie, picie alkoholu, używanie narkotyków, ryzykowna jazda, wczesna inicjacja seksualna, mimo że są zagrożeniem dla zdrowia człowieka, mogą być pomocne w uzyskaniu akceptacji i szacunku wśród rówieśników, tworzeniu niezależności od rodziców, odrzuceniu norm i wartości konwencjonalnych autorytetów, pokonywaniu lęku, frustracji wobec doświadczanych porażek. Służą także afirmacji dojrzałości i uhonorowaniu przejścia ze statusu dziecka do dorosłego. Zachowania ryzykowne adolescentów są zatem częścią normalnego rozwoju młodzieży, są potrzebne i nieuniknione w kontekście pokonania kryzysów rozwojowych, z którymi mierzą się młodzi ludzie (Sęk, Kaczmarek 2016, s. 666; Jankowiak 2017, s. 447–448).

Mając na uwadze wskazane braki i nieścisłości w niniejszym opracowaniu zgodnie z założeniami koncepcji poznawczo-behawioralnej przyjęto, że o stopniu demoralizacji decyduje poziom internalizacji antyspołecznych przekonań, które powiązane są z podejmowaniem zachowań ryzykownych, jako wyraz postawy antagonistyczno-destrukcyjnej.

Dotychczas przeprowadzone badania wskazują, że większość młodzieży niedostosowanej społecznie przebywającej w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych posiada negatywne przekonania o sobie, innych ludziach, przyszłości i całym świecie (Mudrecka 2019, s. 46). „Postrzegają świat społeczny jako pole bitwy o dobra doczesne, gdzie zasoby są ograniczone, oraz są przekonane, że kiedy ktoś wygrywa, […] ktoś inny przegrywa, że sukces, szczególnie ekonomiczny, jest możliwy tylko kosztem porażki kogoś innego" (Różycka, Wojciszke 2009, s. 67). Nieletni w wysokim stopniu przekonani są o tym, że „nie warto się starać" bo „świat jest zły" (Siemionow 2016, s. 185). Konsekwencją interpretowania świata w ten sposób jest utrwalenie przekonania o jego niesprawiedliwości, niepewności i nieprzewidywalności. Takie podejście generuje negatywne emocje; niepokój, smutek, ale i niską satysfakcję z życia, poczucie niesprawiedliwości, prowadzi do takich zachowań jak wykluczenie z relacji wymiany społecznej, unikanie współpracy i eskalacji konfliktów interpersonalnych (Różycka-Tran, Boski, Wojciszke 2014, s. 94). Niektóre badania wskazują na brak związku pomiędzy symptomami niedostosowania społecznego a przekonaniami utrudniającymi adaptację społeczną (Siemionow 2016, s. 184). Jednak ze względu na niewielką próbę wniosek ten należałoby potraktować z dużą ostrożnością a przekonania podkulturowe nieletnich uczynić przedmiotem badań na szerszą skalę. Jest to istotne również z uwagi

na fakt braku w dotychczasowej literaturze naukowej innych doniesień poruszających tę problematykę.

Wyniki przeprowadzonych w 2018 roku badań obejmujących 662 podopiecznych MOS i 1068 wychowanków MOW wskazują, że najbardziej rozpowszechnionym zachowaniem ryzykownym przejawianym przez młodzież *jest palenie papiersoów* (67%). Ponad 40% uczestników często albo bardzo często podejmowało zachowania takie jak: *okłamywanie innych*, *picie alkoholu* oraz *zachowania powodujące problemy z policją*. Około jedna trzecia badanych potwierdziła, że często lub bardzo często *używa narkotyków*, *stosuje agresję werbalną wobec swoich nauczycieli lub opiekunów*, *nosi ze sobą niebezpieczne narzędzia (noże, kastety)*, *uczestniczy w kradzieżach sklepowych*. Do bardziej rozpowszechnionych zachowań (25–30%) w tej grupie należą: *sprzedaż marihuany lub innych narkotyków*, *ucieczki z domu*, *bójki i ryzykowne zachowania seksualne* (trzech partnerów lub więcej). Stosunkowo najrzadziej (od 9% do 12%) wystąpiły w badanej grupie: *codzienne palenie e-papierosów*, *podpalanie cudzej własności i rozboje z użyciem niebezpiecznych narzędzi*. Warto dodać, że w roku poprzedzającym badanie około 25% uczestników przejawiało od 6 do 10 zachowań problemowych, a kolejne 20% podejmowało ich więcej niż 11. Wśród wychowanków MOW częściej zachowania ryzykowne przejawiają chłopcy niż dziewczęta (Ostaszewski i in. 2019, s. 302, 306).

Używanie substancji psychoaktywnych jest zatem jednym z wiodących zachowań ryzykownych wśród wychowanków MOW. O rozpowszechnieniu używania alkoholu wśród podopiecznych placówek wychowawczych świadczą wyniki badań J. Greń i A. Pisarskiej (2021, s. 29). 90,6% nieletnich w ciągu ostatnich 12 miesiącach piła alkohol, a 81,3% upijała się. 51% badanych przyznała, że będąc pod wpływem alkoholu podejmowała kolejne zachowania ryzykowne. Sto procent podopiecznych MOW poddanych badaniu przez A. Kamińskiego (2018, s. 43) eksperymentowało z różnego rodzaju substancjami psychoaktywnymi; 95% paliło papierosy – większość z nich nałogowo, 88% spożywało alkohol, 83% w przeszłości paliło marihuanę, do stosowania innych środków narkotycznych, tj. amfetaminy i dopalaczy przyznało się 53% podopiecznych. Z danych Wydziału Statystycznej Informacji Zarządczej Departamentu Strategii i Funduszy Europejskich Ministerstwa Sprawiedliwości wynika, że w latach 2000–2019 w Polsce przybyło nieletnich z przejawami demoralizacji o 55,5%, a tych, którzy dopuścili się przestępstw związanych z naruszeniem przepisów ustawy o zapobieganiu/przeciwdziałaniu narkomanii o 465 nieletnich, czyli o 100%. Niepokoi również wzrost w latach 2000–2019 o 56,7% liczby nieletnich dziewcząt wykazujących przejawy demoralizacji. Natomiast analizując dane zebrane w tabeli 1 widoczny jest spadek w ostatnim dziesięcioleciu przejawianych przez nieletnich zachowań ryzykownych. Należy jednak podchodzić do tego z dużą ostrożnością, gdyż może to wynikać ze zmniejszającej się od 2000 roku liczby urodzeń. Takie wyjaśnienie występującego trendu uwiarygodnia zwiększająca się liczba zdemoralizowanych dziewcząt, co może być związane z tym, że od tegoż roku odnotowuje się w Polsce wzrost urodzeń kobiet.

Tabela 1. Liczba przejawów demoralizacji wśród nieletnich w Polsce w latach 2000–2019.

	Lata										
	2000	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Ogółem	**8 878**	**16 118**	**15 670**	**15 247**	**15 184**	**15 524**	**14 599**	**15 189**	**13 371**	**14 414**	**13 805**
CH (%)	6 918 (78%)	11 434 (71%)	10 811 (69%)	10 485 (69%)	10 222 (67%)	10 301 (66%)	9 767 (67%)	10 177 (67%)	8 999 (67%)	9 655 (67%)	9 277 (67%)
DZ (%)	1 960 (22%)	4 684 (29%)	4 859 (31%)	4 762 (31%)	4 962 (33%)	5 223 (34%)	4 832 (33%)	5 012 (33%)	4 372 (33%)	4 759 (33%)	4 528 (33%)

Źródło: opracowanie własne na podstawie danych Wydziału Statystycznej Informacji Zarządczej Departamentu Strategii i Funduszy Europejskich Ministerstwa Sprawiedliwości.

Kompetencje społeczne – pojęcie i uwarunkowania rozwoju

W literaturze przedmiotu wyróżnić można dwa sposoby definiowania kompetencji społecznych, które odnoszą się do sposobów zaspokojenia głównych potrzeb człowieka. Społeczna natura człowieka wyrasta z potrzeby aprobaty i akceptacji. Wyraża się to pragnieniem przynależności do grupy, doświadczaniem akceptacji ze strony jej członków i życiu w zgodzie z nimi. Osiągnięcie tego zależne jest od zdolności do generowania zachowań społecznych, które umożliwiają, ułatwiają inicjowanie oraz podtrzymywanie relacji interpersonalnych (Rey, Putnam 2005). Są to umiejętności, które pozwalają na nawiązanie satysfakcjonujących związków z innymi ludźmi, zarówno osobistych, jak i zawodowych (Matczak 2001, s. 6; Argyle 1999; Goleman 1997; Borkowski 2003). Drugi sposób nawiązuje do potrzeby osiągania statusu i władzy, dla której kompetencje społeczne są również warunkiem skuteczności w realizacji własnych celów w kontaktach z innymi ludźmi (Rose-Krasnor, 1997, s. 111–135) i wiążą się z umiejętnością wywierania wpływu społecznego (Argyle 1999).

Kompetencje społeczne są bardzo złożoną strukturą, dlatego w literaturze przedmiotu istnieje rozbieżność na temat elementów wchodzących w ich zakres. Wielu badaczy powołuje się na koncepcję M. Argyle (2002, s. 107–141) i wskazuje na trzy podstawowe komponenty: poznawczy (przetwarzanie informacji), motywacyjny (gotowość i chęć do podjęcia zachowania) i behawioralny (świadome i zamierzone zachowania), które są od siebie nawzajem zależne. Jednak większość specjalistów zajmujących się tą problematyką zgodna jest, co do tego, że „podstawowymi komponentami kompetencji są umiejętności" (Jeruszka 2016, s. 20) definiowane w kategoriach behawioralnych, co znacznie ułatwia ich operacjonalizację i pomiar. Zdaniem K. Martowskiej (2012, s. 19) zarówno aspekt poznawczy, jak i dyspozycje motywacyjne mogą być ważnym wyznacznikami kompetencji, niemniej jednak najbardziej rzetelnym wskaźnikiem są zachowania przejawiane w różnych sytuacjach.

Do umiejętności składających się na kompetencje społeczne można zaliczyć między innymi umiejętności pozyskiwania, odbierania i przekazywania informacji (werbalnych i niewerbalnych), udzielanie gratyfikacji i wsparcia, współodczuwanie, rozwiązywanie problemów, prezentowanie siebie, bycie asertywnym, zmianę postaw, zachowań czy stanów umiejętności przydatne w szkole np. słuchanie, proszenie o pomoc, decydowanie o tym, co robić, wyznaczanie celów; zarządzanie emocjami, kierowanie grupą, nadzór nad innymi, współdziałanie w realizacji własnych celów (Argyle 1999), wyrażanie siebie (Bieńkowska 2002, s. 99). Za najistotniejsze w rozwoju osób z deficytami w kompetencjach lub zaburzeniami behawioralnymi i emocjonalnymi uznaje się:

— umiejętności nawiązywania przyjaźni np. rozpoczynanie rozmowy, oferowanie pomocy, komplementowanie;
— umiejętności radzenia sobie z uczuciami np. wyrażanie uczuć, rozpoznawanie uczuć, radzenie sobie ze złością;
— umiejętności alternatywne wobec agresji, takie jak samokontrola, negocjowanie, radzenie sobie z oskarżeniem;
— umiejętności radzenia sobie ze stresem w sytuacji odmawiania, radzenia sobie z przegraną, reagowanie na niepowodzenia, radzenie sobie z presją grupy, podejmowanie decyzji (McGinns, Goldstein 2001).

U podstaw rozwoju kompetencji społecznych leży poziom rozwoju inteligencji emocjonalnej, czyli umiejętność rozpoznawania własnych emocji, kierowania nimi, samomotywacja, rozpoznawania emocji u innych (empatia) oraz nawiązywania i podtrzymywania z nimi relacji (Goleman 1997). Tak rozumiana inteligencja emocjonalna rozwija się dzięki naturalnym doświadczeniom socjalizacyjnym lub zorganizowanym w tym celu oddziaływaniom wychowawczym. Podstawą efektywnego funkcjonowania społecznego jest także posiadanie zasobu umiejętności (Hubbard, Coie 2001) oraz wiedzy społecznej (Pilecka, Pilecki 1990), które pozwalają człowiekowi na podejmowanie kompetentnych zachowań. Rozwój kompetencji społecznych w dużej mierze zależy również od cech osobowościowych (samoocena, brak wiary we własne siły, neurotyczność, buntowniczość, impulsywność, indywidualne przekonania, np. pozytywne przekonania na temat stosowania przemocy, używania alkoholu, akceptacja zachowań problemowych, zapotrzebowanie na stymulację, podejmowanie ryzyka dla przyjemności) oraz czynników środowiskowo-wychowawczych (Gaś 2008; Ostaszewski, Rustecka-Krawczyk, Wójcik 2008).

Kompetencje społeczne nieletnich wykazujących przejawy demoralizacji

Badania nad kompetencjami społecznymi nieletnich nie dostarczają jednoznacznych rezultatów. Niektóre wskazują na ich niski poziom (Wojnarska 2013; Kupiec 2012; Kudlak 2016), również w porównaniu z rówieśnikami ze szkół publicznych

(Huget 2009, s. 121). Istnieje jednak istotne zróżnicowanie stopnia ich rozwoju w zależności od ich rodzaju. W zakresie umiejętności interpersonalnych wychowankowie MOW posiadają niskie lub bardzo niskie kompetencje komunikacyjne (Małachowska 2017, s. 197; Mielczarek 2019, s. 289) oraz asertywność (Porzak 2008, s. 272). Największe trudności wykazują podczas wystąpień publicznych (68%), wyrażania opinii (65%) oraz w sytuacjach związanych z naruszaniem terytorium innych ludzi (56%). Najlepiej za to radzą sobie z wyrażaniem próśb (83%) i uczuć (70%) oraz oceną w zakresie wyrażania i przyjmowania krytyki/pochwał (65%) (Lewicka-Zelent, Trojanowska 2012, s. 120). Dla nieletnich dziewcząt największą trudnością jest wyrażanie własnych opinii, kontakt z autorytetami oraz wyrażanie próśb, a wszystkie trzy skale pozytywnie korelują z lękiem (Ostrowski, Szewczuk 2002). Wykazują one również znaczne deficyty w sferze umiejętności praktycznych, co zdaniem badaczy negatywnie oddziałuje na ich interakcje z innymi (Sanger i in. 2001, s. 25). Badania przeprowadzone przez P. Huget (2009, s. 121) wskazują, że populacja uczniów z zaburzeniami w zachowaniu charakteryzuje się: a) prawidłowym rozwojem zdolności koncentracji uwagi na wykonywanym zadaniu, b) obniżoną umiejętnością radzenia sobie w sytuacjach trudnych, c) prawidłowym rozwojem umiejętności współdziałania w grupie, d) prawidłowym rozwojem umiejętności nawiązywania kontaktów z rówieśnikami, e) prawidłowym rozwojem empatii, f) obniżoną umiejętnością stosowania reguł społecznych oraz g) obniżoną umiejętnością rozwiązywania problemów społecznych. W literaturze przedmiotu odnaleźć można również rezultaty badań świadczące o braku (poza niższą asertywnością wychowanków) istotnych statystycznie różnic w zakresie kompetencji społecznych pomiędzy nieletnimi a młodzieżą szkół publicznych (Bartkowicz 2013).

Większość badaczy jest zgodna, że deficyty w zakresie kompetencji społecznych skutkują niezdolnością do podejmowania działań użytecznych społecznie, odpowiedzialnego pełnienia ról oraz nawiązywania pozytywnych relacji z innymi (Bandach 2013, s. 82–97). Podkreślają ich zasadnicze znaczenie w prawidłowym przystosowaniu się do życia w społeczeństwie, szczególnie w odniesieniu do osób wykazujących trudności w prawidłowej adaptacji społecznej. Są badania, które dowodzą, że istnieje ujemna korelacja pomiędzy stopniem rozwoju kompetencji społecznych a poziomem zaburzeń w zachowaniu (Sorlie i in. 2008, s. 143) oraz wskaźnikiem przestępczości uzyskanym przy pomocy skal typu self-report (Palmer, Hollin 1999). Poziom umiejętności społecznych silnie rzutuje również na proces wykolejenia społecznego. Przy dużym wzroście kompetencji możliwe jest nawet zaniechanie przestępczości (Stepp i in. 2011).

Założenia metodologiczne badań własnych

Przedmiotem przeprowadzonych badań były opinie nieletnich przebywających w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych na temat posiadanych kompeten-

cji społecznych, stopnia internalizacji przekonań podkulturowych oraz natężenia przejawianych przez nich zachowań ryzykownych przed przybyciem do placówki. Miały one na celu uzyskanie odpowiedzi na następujące problemy badawcze.

1. Jaki jest związek pomiędzy stopniem demoralizacji a poziomem kompetencji społecznych nieletnich przebywających w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych?
2. Jakie związki zachodzą pomiędzy stopniem internalizacji przekonań podkulturowych a poziomem kompetencji społecznych nieletnich przebywających w MOW-ach?
3. Jakie związki zachodzą pomiędzy natężeniem zachowań ryzykownych a poziomem kompetencji społecznych nieletnich przebywających w MOW-ach?

Problemom badawczym odpowiadają następujące hipotezy:

1. Prawdopodobnie istnieje ujemna korelacja pomiędzy stopniem demoralizacji a poziomem kompetencji społecznych nieletnich przebywających w MOW-ach.
2. Przypuszcza się, że im wyższy stopień internalizacji przekonań podkulturowych posiadają nieletni, tym niżej oceniają swoje kompetencje społeczne.
3. Prawdopodobnie, im częściej nieletni przejawiają zachowania ryzykowne, tym niżej oceniają swoje kompetencje społeczne.

Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, która jest przeznaczona do badania opinii dużych grup respondentów, co przy losowym doborze próby umożliwia uogólnianie wniosków na całą populację. W ramach tej metody posłużono się techniką ankiety, której wykorzystanie polegało na wypełnieniu przez nieletnich Kwestionariusza Umiejętności Prospołecznych Wychowanka (ART), autorstwa A. Goldsteina (2001). Narzędzie to składa się z 50 pytań odnoszących się do pomiaru sześciu rodzajów umiejętności społecznych, na które respondenci odpowiadają zaznaczając na skali (od 1 – w ogóle do 5 – bardzo często), w jakim stopniu potrafią zachować się w określonej sytuacji.

Do pomiaru stopnia demoralizacji nieletnich skonstruowano autorski kwestionariusz ankiety składającej się z dwóch części. Wypełnianie pierwszej polegało na oszacowaniu na 5-stopniowej skali (od 1 – w ogóle do 5 – bardzo często), częstości przejawiania 22 rodzajów zachowań ryzykownych, takich jak używanie środków psychoaktywnych, stosowanie przemocy, czy dokonywanie czynów karalnych (kradzieży, rozbojów itp.). Część druga obejmowała 20 stwierdzeń wyrażających antagonistyczno-destrukcyjne przekonania, charakterystyczne dla podkultur przestępczych. Badani zaznaczali na 5-stopniowej skali, w jaki stopniu zgadzają się lub nie z każdym z nich.

Dla obu zastosowanych w badaniach kwestionariuszy obliczono zgodność wewnętrzną, a o ich wysokiej rzetelności świadczą wartości współczynnika alfa-Cronbacha zarówno w odniesieniu do całego narzędzia, jaki i jego poszczególnych skal (tab. 2).

Tabela 2. Miary rzetelności kwestionariusza do pomiaru umiejętności społecznych, internalizacji przekonań podkulturowych oraz natężenia zachowań ryzykownych

	Liczba pytań	α-Cronbacha	Liczba badanych
Podstawowe kompetencje społeczne	8 (p1–p8)	0,79	459
Zaawansowane kompetencje społeczne	6 (p9–p14)	0,70	451
Umiejętność regulacji emocji	7 (p15–p21)	0,71	453
Umiejętność kontroli agresji	9 (p22–p30)	0,80	436
Umiejętność radzenia sobie ze stresem	12 (p31–p42)	0,83	451
Umiejętność planowania	8 (p43–50)	0,80	443
Ogółem – narzędzie do kompetencji społecznych	50 (p1–p50)	0,80	482
Skala zachowań ryzykownych	22 (p1–22p)	0,91	400
Skala internalizacji przekonań podkulturowych	22 (p1–p20)	0,80	411
Ogółem – narzędzie do pomiaru stopnia demoralizacji	42 (p1–p42)	0,91	455

Źródło: badania własne.

Cechy badanej próby

Badania przeprowadzono od września do listopada 2019 roku w 12 losowo wybranych młodzieżowych ośrodkach wychowawczych na terenie woj. zachodniopomorskiego, kujawsko-pomorskiego i dolnośląskiego. Wzięło w nich udział 530 wychowanków (413 chłopców – 78% i 117 dziewcząt – 22%). Po odrzuceniu wadliwie wypełnionych ankiet do analiz statystycznych ostatecznie zakwalifikowano 505 kwestionariuszy. W badanej próbie najczęściej występowali starsi wiekiem, szesnastoletni (32%) i siedemnastoletni wychowankowie (36%), co potwierdza lewo-skośny rozkład danych (A = -0,96). Średnia długość pobytu wychowanków w placówce to 12 miesięcy, przy czym w badanej grupie przeważali nieletni z krótszym pobytem (od 1 do 6 miesięcy – 35%) nad wychowankami przebywającymi dłużej (od 13 do18 miesięcy – 13%) oraz powyżej 18 miesięcy (20%). Dodatni, czyli prawo-skośny rozkład tej zmiennej potwierdza wartość A = 1,79. Pomimo, iż żadna z podanych cech próby badawczej nie miała charakteru rozkładu normalnego (brak istotności statystycznej różnic w teście Kołgomorowa–Smirnowa), to wykazuje ona duże podobieństwo do rozkładu tych zmiennych w ogólnej populacji nieletnich przebywających w tym czasie w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych. Według informacji pozyskanych z Ośrodka Rozwoju Edukacji w 95 MOW-ach w kraju umieszczonych było 4902 wychowanków w wieku 12–14 lat 10%, 15–16 lat 30%, a 17–19 lat 61%, z czego 67% stanowili chłopcy, a 33% dziewczęta.

Rezultaty badań własnych

Wyniki uzyskane w przeprowadzonych badaniach wskazują, że istnieje słaby, aczkolwiek istotny statystycznie związek pomiędzy stopniem demoralizacji nieletnich a dokonywaną przez nich oceną posiadanych kompetencji społecznych (tab. 3).

Tabela 3. Stopień demoralizacji a poziom kompetencji społecznych nieletnich w MOW-ach

Stopień demoralizacji	Poziom kompetencji społecznych			
	niski	średni	wysoki	ogółem
Niski	8	45	14	67
	11,9%	67,2%	20,9%	100,0%
Średni	30	257	45	332
	9,0%	77,4%	13,6%	100,0%
Wysoki	13	44	7	64
	20,3%	68,8%	10,9%	100,0%
Ogółem	51	346	66	463
	11,0%	74,7%	14,3%	100,0%

Źródło: badania własne, współczynnik korelacji rho = – 0,100, p = 0,04.

Ujemna wartość współczynnika korelacji rho-Spearmana potwierdza widoczną w tabeli zależność, z której wynika, że wychowankowie o małym stopniu demoralizacji wyżej oceniali swoje kompetencje społeczne (11,9% niski, 20,9% wysoki) w porównaniu z bardziej zdemoralizowanymi rówieśnikami (20,3% niski, 10,9% wysoki).

Bardziej szczegółowe zestawienie wyników przedstawiające wartości współczynników korelacji (rho-Spearmana) pomiędzy zmiennymi zależnymi i niezależnymi, pozwala na sformułowanie odpowiedzi na pozostałe problemy badawcze (tab. 4).

Tabela 4. Zachowania ryzykowne i przekonania podkulturowe a poziom kompetencji społecznych nieletnich w MOW-ach

Kompetencje społeczne	Chłopcy		Dziewczęta		Razem	
	zachowania ryzykowne	przekonania podkulturowe	zachowania ryzykowne	przekonania podkulturowe	zachowania ryzykowne	przekonania podkulturowe
Ogólny poziom	rho = ,063 p = 0,239	rho = -,182 **p = 0,02**	rho = ,026 p = 0,787	rho = -,401 **p < 0,001**	rho = ,058 p = 0,213	rho = -,130 **p = 0,01**
Podstawowe i zaawansowane	rho = ,057 p = 0,289	rho = -,115 **p = 0,03**	rho = -,058 p = 0,548	rho = -,409 **p < 0,001**	rho = ,041 p = 0,382	rho = -,189 **p < 0,001**

Kompetencje społeczne	Chłopcy		Dziewczęta		Razem	
	zachowania ryzykowne	przekonania podkulturowe	zachowania ryzykowne	przekonania podkulturowe	zachowania ryzykowne	przekonania podkulturowe
Regulacji emocji	rho = ,091 p = 0,090	rho = ,086 **p = 0,111**	rho= ,115 p = 0,230	rho= -,272 **p = 0,01**	rho = ,096 p = 0,05	rho = -,039 **p = 0,404**
Kontroli agresji	rho = ,007 p = 0,900	rho = -,170 **p = 0,05**	rho= -,108 p = 0,260	rho= -,467 **p< 0,001**	rho= -,012 p = 0,790	rho = -,175 **p < 0,001**
Radzenie sobie ze stresem	rho = ,064 p = 0,232	rho = -,253 **p = 0,01**	rho = ,035 p = 0,716	rho = -,351 **p< 0,001**	rho = ,055 p = 0,236	rho = -,101 **p = 0,033**
Umiejętność planowania	rho = ,130 **p = 0,01**	rho = ,054 p = 0,318	rho = ,126 p = 0,190	rho = -,271 **p = 0,01**	rho = ,117 **p = 0,01**	rho = -,045 p = 0,344

Źródło: badania własne.

Większość istotnych statystycznie korelacji wskazuje na ujemny związek pomiędzy stopniem internalizacji przekonań podkulturowych nieletnich a ich poziomem kompetencji społecznych. Oznacza to, że im bardziej wychowankowie zgadzali się z aspołecznymi przekonaniami, tym niżej oceniali większość swoich umiejętności. Stwierdzona tendencja okazała się silniejsza wśród dziewcząt niż u chłopców przebywających w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych.

Wyniki przeprowadzonych analiz nie wykazały natomiast istotnej statystycznie korelacji pomiędzy natężeniem przejawianych przez nieletnich zachowań ryzykownych a oceną stopnia rozwoju posiadanych kompetencji społecznych. Zaskakujące jest, że pomimo braku wymaganego poziomu istotności, większość korelacji ma charakter dodatni (w grupie chłopców wszystkie, a w grupie dziewcząt cztery z sześciu). Można więc przyjąć, że niezależnie od deklarowanego przez wychowanków natężenia zachowań ryzykownych na podobnym poziomie oceniali oni posiadane kompetencje społeczne.

Pomimo, iż nie stwierdzono statystycznie istotnej różnicy pomiędzy chłopcami i dziewczętami w natężeniu zachowań ryzykownych ($\chi^2 = 2{,}49$, df = 2, p = 0,287), to przeprowadzenie bardziej zaawansowanej analizy ujawniło więcej istotnych korelacji pomiędzy pewnymi rodzajami zachowań a umiejętnościami społecznymi (częściej wśród chłopców niż u dziewcząt). Stwierdzono występowanie dodatniej korelacji pomiędzy deklarowaną przez chłopców intensywnością uprawiania seksu oraz chodzenia na wagary a wysoką oceną wszystkich wyróżnionych kompetencji. Okazało się też, że wychowankowie, którzy deklarowali częstsze palenie tytoniu lub marihuany wyżej oceniali zarówno swoje kompetencje ogólne, jak i umiejętność kontroli emocji, stresu oraz planowania. Co ciekawe zależności takiej nie odnotowano jeżeli chodzi o spożywanie alkoholu lub zażywanie silniejszych narkotyków.

Ujemne korelacje pojawiły się natomiast pomiędzy dokonywaniem wymuszeń a umiejętnością kontroli agresji, radzeniem sobie ze stresem oraz planowaniem.

Z niższą zdolnością do kontroli agresji wiązało się także częstsze uciekanie przez chłopców z domu, przynależność do subkultur oraz dokonywanie kradzieży i aktów wandalizmu. Niższy poziom ogólnych kompetencji wykazywali chłopcy, którzy przyznawali się do prostytucji.

Znamienne jest, że z przejawianiem przez chłopców wielu zachowań ryzykownych (takich jak palenie tytoniu i marihuany, alkoholizowaniem się, uprawianiem seksu, używanie wulgaryzmów, wagarowanie) dodatnio i istotnie statystycznie koreluje poziom umiejętności planowania oraz ogólny poziom kompetencji.

W grupie dziewcząt odnotowano znacznie mniej istotnych statystycznie powiązań i dotyczyły one dodatnich korelacji pomiędzy podejmowaniem aktywności seksualnej a radzeniem sobie ze stresem oraz umiejętnością planowania. Wyższy poziom kontroli emocji oraz umiejętności planowania wykazywały też wychowanki, które częściej deklarowały palenie marihuany oraz dokonywanie kradzieży. Natomiast ujemne korelacje występowały pomiędzy zdolnością do kontrolowania agresji a przejawianiem takich zachowań jak szarpanie i bicie, czyli agresją fizyczną.

Reasumując, można powiedzieć, że związek pomiędzy natężeniem zachowań ryzykownych a oceną posiadanych przez nieletnich kompetencji społecznych nie jest jednoznaczny. Z jednej strony przejawianie większości zachowań ryzykownych nie ma istotnego znaczenia dla oceny posiadanych przez młodzież umiejętności. Z drugiej istnieją od tej tendencji nieliczne wyjątki, które wskazują, że natężeniu pewnych zachowań (palenie marihuany, wagary i seks) towarzyszy wysoka ocena niektórych kompetencji, a podejmowaniu innych (głównie o charakterze agresywnym) niska. Poza tym większe znacznie dla oceny poziomu posiadanych kompetencji społecznych ma identyfikacja z przekonaniami podkulturowymi niż natężenie zachowań ryzykownych.

Dyskusja nad wynikami przeprowadzonych badań

Uzyskane wyniki potwierdzają przyjętą w badaniach hipotezę, w której zakładano, że im wyższy jest stopień demoralizacji wychowanków przebywających w placówce resocjalizacyjnej, tym niżej oceniają oni swoje kompetencje społeczne. Przy czym stwierdzona zależność opiera się bardziej na związku pomiędzy stopniem internalizacji przekonań podkulturowych niż na podejmowaniu przez nich zachowań ryzykownych.

Dlaczego przekonania silniej korelują z oceną kompetencji niż zachowania ryzykowne? Zgodnie z przyjętą w badaniach koncepcją poznawczo-behawioralną, zarówno zachowanie, jak i pojawiające się emocje są wypadkową pojawiających się w świadomości myśli, które w dużej mierze związane są z przechowywanymi w pamięci schematami, które najczęściej uruchamiane są pod wpływem bodźca w określonej sytuacji. Zinternalizowane schematy myślowe stanowią swego rodzaju filtr interpretacyjny w odniesieniu do otaczającej rzeczywistości, innych ludzi,

zdarzeń oraz samego siebie (Popiel, Pragłowska 2008). Można więc przypuszczać, że im bardziej młodzież ma uwewnętrznione przekonanie, że świat jest zły, wrogi i tylko siła oraz podstęp zapewniają skuteczność w osiąganiu własnych celów, tym mniejsza jest jej motywacja do podejmowania uczciwych interakcji z innym, w których można rozwijać swoje kompetencje społeczne, co w rezultacie prowadzi do niskiej samooceny w tym względzie.

Z kolei, stwierdzony w przeprowadzonych badaniach brak istotnego związku pomiędzy natężeniem zachowań ryzykownych nieletnich a oceną posiadanych kompetencji społecznych, zgodny jest z wynikami badań Bartkowicza (2013). Można to wyjaśnić w ten sposób, że skłonność młodzieży do przekraczania norm jest zjawiskiem powszechnym i związana jest z pokonaniem kryzysu rozwojowego w okresie adolescencji. Wyniki wielu badań wskazują, że tylko część młodych ludzi – od kilkunastu do ok. 30% – przechodzi przez okres dojrzewania bez zaangażowania się w zachowania o dużym ryzyku dla zdrowia i rozwoju. Większość młodzieży należy do grupy umiarkowanego ryzyka (eksperymentatotów), czyli podejmuje kilka zachowań ryzykownych, a ok. 25% młodych należy do grupy wysokiego ryzyka podejmując ryzyko znacznie częściej. Do typowych zachowań należą: palenie tytoniu, picie alkoholu, upijanie się, używanie substancji psychoaktywnych, bójki, wczesna inicjacja seksualna, przemoc rówieśnicza i dręczenie (Woynarowska 2017, s. 440). Wśród 900 uczniów krakowskich szkół podstawowych znajdujących się we wczesnej fazie adolescencji u 70% stwierdzono zaburzenia związane z podejmowaniem zachowań agresywnych (Huget 2009, s. 121).

Osobnej interpretacji wymaga również ujemna korelacja pomiędzy przejawianiem przez nieletnich zachowań agresywnych a oceną posiadanych umiejętności społecznych. Związek ten został już potwierdzony w literaturze przedmiotu licznymi badaniami (Frey i in. 2005, s. 171–175; Volling i in., 1993, s. 459–463; Sorlie i in., 2008, s. 123 – 124). Niektórzy badacze wręcz wskazują na to, iż przejawy agresji stanowią dowód na niekompetencje społeczną jednostki (Stump i in. 2009, s. 23–37). Z kolei, niski poziom kompetencji społecznych utrudnia zdobywanie zasobów społecznych, co może warunkować powstawanie gniewu, frustracji, wrogości, które są podłożem zachowań agresywnych i przemocowych (Rubin i in. 2012, s. 26–28). I w ten sposób powstaje błędne koło, o niekorzystnym dla rozwoju społecznego młodzieży sprzężeniu zwrotnym.

Wysoka ocena zarządzania emocjami u chłopców wiąże się z paleniem tytoniu i marihuany, a u dziewcząt z podejmowaniem aktywności seksualnej. W następstwie tego rodzaju zachowań dochodzi do redukcji napięcia emocjonalnego, co w świadomości nieletnich powoduje wzrost poczucie kontroli nad emocjami.

Przy podejmowaniu pewnych zachowań ryzykownych (takich jak na przykład kradzież) umiejętność planowania ma duże znaczenie dla spodziewanego efektu. Jednakże dotychczas przeprowadzone badania wskazują, że młodzież nie konstruuje świadomie planu czynności przed rozpoczęciem swojej pracy (Jabłonowska 2016, s. 206). Nieletni mają najczęściej niskie umiejętnościami planowania,

między innymi w wyznaczaniu oraz sposobie osiągania celów, długości i form spędzania czasu wolnego, korzystania z pomocy lekarskiej, czy przygotowywania sobie i spożywania posiłków (Zięciak 2020, s. 169–175). Można więc przypuszczać, że z jednej strony wychowankowie wykonują poszczególne czynności w odpowiedzi na uzyskiwane na bieżąco rezultaty, a z drugiej ryzyko z jakim wiążą się niedozwolone zachowania i towarzyszący im lęk przed wykryciem, wymusza na nich przynajmniej ogólne zaplanowanie podejmowanych czynności. Stąd być może bierze się rozbieżność pomiędzy wysoką umiejętnością planowania w kontekście podejmowania zachowań niezgodnych z normami społecznymi, a niską w odniesieniu do konstruktywnych aktywności związanych z uzyskiwaniem samodzielności życiowej.

Dlaczego pewne zachowania ryzykowne dodatnio, a inne ujemnie korelują z oceną posiadanych kompetencji społecznych? Wydaje się, że znak korelacji (dodatni lub ujemny) może zależeć od tego, w jakim stopniu podejmowane zachowanie ryzykowne jest szkodliwe dla innych. Wszystkie zachowania z użyciem przemocy (bójki, pobicia, kradzieże itp.) wiążą się z wyrządzaniem innym krzywdy i nie dostarczają sprawcy potwierdzenia posiadania umiejętności budowania satysfakcjonujących relacji interpersonalnych. Inaczej jest z dobrowolnym podejmowaniem współżycia seksualnego, które może stanowić potwierdzenie własnej atrakcyjności oraz wysokich umiejętności w nawiązywaniu relacji intymnych.

Podsumowanie i zalecenia praktyczne

Przeprowadzone badania potwierdzają, że rozwijanie kompetencji społecznych stanowić powinno ważny aspekt wychowania resocjalizującego młodzieży niedostosowanej społecznie. Na taką potrzebę wskazuje występowanie ujemnej korelacji pomiędzy stopniem demoralizacji nieletnich a ich oceną posiadanych umiejętności. W warunkach placówki resocjalizującej jaką jest Młodzieżowy Ośrodek Wychowawczy jest to trudne zadanie ze względu na dominujący w Polsce kontrolująco-restrykcyjny klimat społeczny (Staniaszek 2018) oraz znaczne ograniczenie wychowankom konstruktywnych kontaktów z osobami spoza placówki.

Pomimo tego niektóre badania dowodzą, że rozwijanie kompetencji społecznych u młodzieży przejawiającej zachowania dewiacyjne prowadzi do redukcji podejmowania przez nią przejawów demoralizacji (Bartkowicz, Wojnarska 2013) oraz zachowań przestępczych (Stepp i in. 2011) i można je rozwijać poprzez organizowanie treningów rozwoju kompetencji społecznych (TUS), najlepiej w cotygodniowym cyklu zajęć wychowawczych. Zazwyczaj struktura takiego programu obejmuje wstępną diagnozę posiadanych przez nieletnich kompetencji, a następnie ćwiczenie czynności pozwalających na opanowanie danej umiejętności w trakcie kolejnych spotkań z grupą (Goldstein i in. 2004). W świetle uzyskanych wyników w prezentowanych badaniach ważne jest, aby trening umiejętności wzmocniony

był pracą ukierunkowaną na zmianę antyspołecznych przekonań wychowanków, ponieważ w dużym stopniu utrudniają one stosowanie nabywanych umiejętności w praktyce. Wynika to z faktu, iż istota każdej kompetencji społecznej opiera się na wyrażaniu w kontaktach interpersonalnych obustronnego szacunku do siebie i innych, do realizacji własnych potrzeb i praw w zgodzie z potrzebami i prawami innych. Bez tej świadomości, z którą sprzeczne są przekonania podkulturowe, wyuczone przez nieletnich na TUS-ie umiejętności stanowić mogą tylko mniej lub bardziej opanowany przez nich repertuar nowych zachowań, z których nie będą korzystać w kontaktach z ludźmi ze względu na silną internalizację antyspołecznych przekonań. Pomimo, iż będą wiedzieli jak się zachować w danej sytuacji, to ze względu na wrogość i nieufność do ludzi nie będą mieli motywacji, aby tak postępować.

Abstract: Degree of demoralization and the social competence of juveniles staying in youth educational centers

The aim of the research presented in the article was to determine what relationships occur between the degree of demoralization (intensity of risky behavior and internalization of subcultural beliefs) and the social competences of minors staying in youth educational centers. The research was carried out using the diagnostic survey method using the A. Goldstein Social Skills Questionnaire (ART) and an original tool to examine the degree of demoralization. The research was conducted in 2019 on a group of 530 pupils from 12 randomly selected youth educational centers in the country.

The obtained results indicate that there is a weak but statistically significant relationship between the degree of demoralization of minors and their assessment of their social competences. A negative relationship exists between subcultural beliefs and the declared social competences of pupils. However, there is no connection between the intensity of risky behaviour undertaken by minors and the assessment of their social competences. Detailed analyses, however, revealed many more interesting relationships.

The degree of identification with subcultural beliefs is more significant in assessing the level of social competences of pupils than the intensity of risky behavior. Therefore, organizing activities aimed at developing the social competences of pupils should include not only the development of the desired skills but above all the change of their negative beliefs about social rules and other people.

Key words: demoralization, social competence, minors, rehabilitation.

Bibliografia

[1] Argyle M., 1999, *Psychologia stosunków międzyludzkich*, PWN, Warszawa.

[2] Bafia J., 1984, *Wokół idei przewodnich nowego prawa o nieletnich*, „Przegląd Penitencjarny i Kryminologiczny", 4.

[3] Bartkowicz Z., 2013, *Agresywność, kompetencje społeczne i samoocena resocjalizowanych nieletnich a ich przestępczość w okresie dorosłości*, UMCS, Lublin.

[4] Bartkowicz Z., Wojnarska A., 2013, *Poprawa funkcjonowania społecznego nieletnich resocjalizowanych w ośrodkach kuratorskich*, [w:] (*Efektywność resocjalizacji nieletnich w warunkach wolnościowych*, (red.) Z. Bartkowicz, A. Wojnarska, A. Węgliński, UMCS, Lublin.
[5] Beck J. S., 2012, *Terapia poznawczo-behawioralna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
[6] Bieńkowska A., 2002, *Bez kompetencji społecznych ani rusz!*, „Psychologia w Szkole", 4.
[7] Czapów C., 1978, *Wychowanie resocjalizujące*, PWN, Warszawa.
[8] Frey K. S., Bobbit Nolen S., Van Schoiack, Edstromb L. K., Hirschstein M., 2005, *Effect of school- based social-emotional competence program: Linking Children's goals, attributions, and behaviour*, „Applied Developmental Psychology, 26, 171–200.
[9] Gibbs J. C., Glick B., Goldstein A. P., 2004, ART. *Program zastępowania agresji,* Instytut Amity, Warszawa.
[10] Greń J., Pisarska A., 2021, *Picie alkoholu wśród podopiecznych młodzieżowych ośrodków socjoterapii i wychowawczych oraz związane z tym problemy*, „Serwis Informacyjny UZALEŻNIENIA", nr 4 (96), 28–33.
[11] Grześkowiak A., Krukowski A., Patulski W., Warzocha E., 1991, *Ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich, Komentarz*, (red.) A. Krukowski, Wydawnictwo Prawnicze, Warszawa.
[12] Hirsch T., 1969, *Causes of Delinquency*, Berkeley.
[13] Huget P., 2009, *Poczucie kompetencji społecznych młodzieży z zaburzeniami w zachowaniu jako czynnik wpływający na skuteczność mediacji rodzinnych*, [w:] *Mediacja w rozwiązywaniu konfliktów wieku adolescencji*, (red.) M. Leśniak, Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne sp. z o.o. – Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków, s. 113 – 122.
[14] Jabłonowska M., 2016, *Edukacyjny wymiar samodzielności poznawczej. Szkice teoretyczne i dociekania empiryczne w kontekście zdolności uczniów gimnazjum*, Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
[15] Jankowiak B., 2017, *Zachowania ryzykowne współczesnej młodzieży. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
[16] Jeruszka U., 2016, *Kompetencje. Aspekty teoretyczne i praktyczne*, Difin, Warszawa.
[17] Jessor R., 1991, *Risk Behavior in Adolescence: A Psychosocial Framework for Understanding and Action*, „Journal of Adolescent Health", 12.
[18] Kamiński A., 2018, *Stosowanie substancji psychoaktywnych przez podopiecznych młodzieżowych ośrodków wychowawczych*, [w:] *Uzależnienia jako wyzwanie dla współczesnego pedagoga resocjalizacyjnego*, (red.) A. Kamiński, M. Dobijański, Ogólnopolskie Stowarzyszenie Pracowników Resocjalizacji oraz Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Warszawa.
[19] Kudlak G., 2016, *Kompetencje społeczne nieletnich przestępców*, [w:] *Instytucjonalna resocjalizacja nieletnich. Wyzwania i perspektywy rozwoju*, (red.) G. Kudlak, Difin, Warszawa, s. 153–165.
[20] Kupiec H., 2012, *Rozwijanie kompetencji społecznych nieletnich a klimat wychowawczy placówki resocjalizacyjnej*, „Resocjalizacja Polska", 3, 383–398.
[21] Kupiec H., 2013, *Zmiany na poziomie kompetencji społecznych jako wskaźnik (nie) efektywności resocjalizacji nieletnich*, „Opuscula Sociologica", 2, 97–109.
[22] Lewicka-Zelent A., Trojanowska E., 2012, *Poziom asertywności wychowanków schroniska dla nieletnich*, „Niepełnosprawność. Półrocznik Naukowy. Problemy resocjalizacji penitencjarnej i niedostosowania społecznego", 8, 105–123.

[23] Małachowska E., 2017, *Kompetencje komunikacyjne wychowanków młodzieżowych ośrodków wychowawczych*, [w:] *Teoretyczne i metodyczne aspekty resocjalizacji młodzieży niedostosowanej społecznie*, (red.) I. Mudrecka, Pedagogium. Wyższa Szkoła Nauk Społecznych, Warszawa, s. 187–198.
[24] *Mały słownik języka polskiego*, (red.) S. Skorupka, H. Auderska, PWN, Warszawa 1968.
[25] McGinnis E., Goldsetin A. P., 2001, *Skillstreaming. Kształtowanie umiejętności ucznia. Nowe strategie i perspektywy nauczania umiejętności prospołecznych*, Katolicka Fundacja Pomocy Osobom Uzależnionym i Dzieciom KARAN, Warszawa.
[26] Mielczarek M., 2019, *Kompetencje interpersonalne młodzieży niedostosowanej społecznie. Perspektywa społeczno-zawodowa*, „Szkoła–Zawód–Praca", 18, 274–292.
[27] Mudrecka I., 2019, *Przekonania o sobie i świecie nieletnich przebywających w placówkach resocjalizacyjnych*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny", 38, 2, 41–53.
[28] Nowak A., 1998, *Zarys postępowania z nieletnimi dla pedagogów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
[29] Ostaszewski K., Bobrowski J. K., Greń J., Pisarska A., 2019, *Nasilone zachowania ryzykowne wśród podopiecznych młodzieżowych ośrodków socjoterapeutycznych i wychowawczych*, „Alkoholizm i Narkomania", 32 (4), 291–316.
[30] Ostrowski J., Szewczuk T., 2002, *Modyfikujący wpływ trwałego lęku na agresywność – asertywność wychowanek MOW w Sobótce*, „Roczniki Pedagogiki Specjalnej", 12–13, 308–320.
[31] Palmer E. J., Hollin C. R., 1999, *Social Competence and Sociomoral Reasoning in Young Offenders*, „Applied Cognitive Psychology", 13, 79–87.
[32] Pisarska A., Bobrowski K. J., Greń J., Ostaszewski K., 2019, *Badania młodzieży z ośrodków socjoterapeutycznych i wychowawczych – wyniki i rekomendacje dla praktyki w opinii personelu tych ośrodków*, „Alkoholizm i Narkomania", 32 (4), 337–354.
[33] Popiel A., Pragłowska E., 2008, *Psychoterapia poznawczo-behawioralna teoria i praktyka*, Wydawnictwo „Paradygmat", Warszawa.
[34] Porzak R., 2008, *Charakterystyka środowiska schronisk dla nieletnich*, [w:] *Efektywność instytucjonalnych form pomocy na rzecz młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym*, Z. B. Gaś, PWF „Masz Szansę", Lublin, s. 159–274.
[35] Rose-Krasnor L., 1997, *The nature of social competence: a theoretical rewiew*, „Social Development", 6.
[36] Różycka J., Wojciszke B., 2010, *Skala wiary w grę o sumie zerowej*, „Studia Psychologiczne", 48, 4, 33–44.
[37] Różycka-Tran J., Boski P., Wojciszke B., 2014, *Wiara w grę o sumie zerowej jako aksjomat społeczny: badanie w 37 krajach*, „Psychologia Społeczna", 9, 1 (28), 92–109.
[38] Rubin K. H., Begle A. S., McDonald K. L., 2012, *Peer relations and social competence in childhood*, [w:] *Developmental social neuroscience and childhood brain insult: Theory and Practice*, (red.) V. Anderson, M. H. Beauchamp, The Guilford Press.
[39] Sanger D., Moore-Brown B., Magnuson C., Svoboda N., 2001, *Prevalence of language problems among adolescent delinquents: a closer look*, „Communication Disorders Quarterly", 23, 17–26.
[40] Siemionow J., 2016, *Zmiana przekonań utrudniających adaptację społeczną u wychowanków Młodzieżowego Ośrodka Wychowawczego*, Difin, Warszawa.
[41] *Słownik języka polskiego*, 1978, (red.) T. I. M. Szymczak, PWN, Warszawa.
[42] Sorlie M. A., Hagen K. A., Ogden T., 2008, *Social Competence and Antisocial Behavior: Continuity and Distinctiveness Across Early Adolescence*, „Journal of Research on Adolescence", 19 (1), 121–144.

[43] Sorlie M. A., Hagen K., Ogden T., 2008, *Social Competence and Antisocial Behavior: Continuity and Distinctiveness Across Early Adolescences*, „Journal of Research on Adolescence", 18, 121–144.
[44] Staniaszek M., 2018, *Diagnoza klimatu społecznego młodzieżowych ośrodków wychowawczych w Polsce*, „Studia Pedagogica Ignatiana", 21, 1, 175–197.
[45] Stanik M., 2008, *Diagnozowanie niedostosowania społecznego i asocjalności*, [w:] *Resocjalizacja*, (red.) B. Urban, M. Stanik, t. 1, PWN, Warszawa.
[46] Stepp S. D., Pardini D. A., Loeber R., Morrois N. A., 2011, *The Relation Between Adolescent Social Competence and Young Adult Delinquency and Educational Attainment Among At-Risk Youth: The Mediating Role of Peer Delinquency*, „The Canadian Journal of Psychiatry", 56 (8), 457–465.
[47] Sykes M. Z., Matza D., 1957, *Technik of neutralization: A Theory of Delinquency*, „American Sociological Review", 22, 1957, 77–91.
[48] Volling B., Mackinnon-Lewis C., Baradaran L., 1993, *Children's social competence and sociometric status: Further exploration of aggression, social withdrawal, and peer rejection*, „Development and Psychopathology, 5 (3), 459–483.
[49] Wojnarska A., 2013, *Kompetencje komunikacyjne nieletnich*, UMCS, Lublin.
[50] Zięciak M., 2020, *Samodzielność i usamodzielnianie wychowanków w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

Akty prawne

[51] Ustawa z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu narkomanii (Dz.U. 2005 Nr 179, poz. 1485).

Źródła internetowe

[52] Opracowania wieloletnie / Baza statystyczna / (ms.gov.pl), https://isws.ms.gov.pl/pl/baza-statystyczna/opracowania-wieloletnie/?hc_location=ufi (dostęp: 1.08.2022).
[53] Polska w liczbach 2021, https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5501/14/14/1/polska_w_liczbach_2021.pdf (dostęp: 1.08.2022).
[54] Rey J., Putnam R., 2005, *Effective Social Skills Programming*, Skuteczne programowanie umiejętności społecznych (communitygateway.org) (dostęp: 14.08.2022).

RESOCJALIZACJA POLSKA
POLISH JOURNAL OF SOCIAL REHABILITATION
24/2022
ISSN 2081-3767 | e-ISSN 2392-2656
DONIESIENIA Z BADAŃ
DOI 10.22432/pjsr.2022.24.16

Agnieszka Tajak-Bobek
Pedagogical University of Krakow
agnieszka.tajak-bobek@up.krakow.pl; ORCID:0000-0002-8352-1367

Perception of risk by offenders. Relevance to resocialisation interventions

Abstract: The paper presents a theoretical elaboration and research results concerning the meaning and assessment of risk in criminal decision-making by perpetrators of economic crimes, offences against the person, and offences against property, including repeat offenders and first-time offenders. The results presented are a fragment of wider qualitative-quantitative research which concerned the characteristics and determinants of the criminal decision-making process. The paper presents the results of research in which the qualitative methodology was used with the application of the method of in-depth interview with elements of narrative interview. The qualitative analysis included 85 specifically selected respondents. The survey was conducted in 6 correctional facilities in Poland. The study revealed the great importance of the perception of risk associated with crime and illegal activities. As the qualitative analysis shows, the picture of risk before committing a crime is underestimated due to a number of factors. Numerous cognitive distortions appear in the narratives of inmates, which should become the subject of further empirical analyses and the basis for designing prevention and resocialisation interventions.
Key words: risk, criminality, cognitive distortions, resocialisation.

Introduction

The creation of resocialisation programmes is connected with the need to recognise the risk factors that are the source of deviant identity formation (Wysocka, 2015).

One of the risk factors may be perception of the risk associated with criminal decisions by socially maladjusted individuals, which is related to the occurrence of cognitive distortions. The cognitive-behavioural concept has had a significant impact on contemporary resocialisation. This approach emphasises the need to combine behavioural therapy, which is based on the use of positive and negative reinforcements, with awareness training. It is thanks to such activities that self-reflection on the reasons for failures and the consequences of one's behaviour appears in the charges (Ciosek, & Pastwa-Wojciechowska, 2016). Such an approach indicates the need for the individual to understand their erroneous thinking and their way of behaving; and the correction of the erroneous perception is possible thanks to the reinterpretation of the social situation in which the charge found themselves. It is assumed that a person's behaviour results from how they interpret themselves, other people and the world around them (Jaworska 2016). Therefore, in order to explain criminal behaviours, it is necessary to first find out about the perpetrator's understanding of their act including their perception of the risk associated with the crime (see de Hann, & Vos, 2003).

Risk in criminal decisions

Risk is involved in every situation in which the law is broken as every crime involves the risk of imprisonment or other negative consequences. As T. Tyszka (1992) writes, risk is associated with threat and danger which may cause harm or hinder the achievement of goals. The concept of risk is considered to be an interdisciplinary one requiring reference to anthropology, society, politics, finance and economics (Chylinski, 2015). Among the concepts of risk functioning today, there is one by T. Zaleśkiewicz (2006) who distinguishes two categories of risk, i.e. risk taken to achieve benefits or avoid losses, the so-called instrumental risk, and risk taken to satisfy needs for sensation, the so-called stimulating risk. Risk can also be a way to provide oneself with pleasurable experiences (Zuckerman, 1994). It is also identified with the probability and amount of loss. Consequently, a person who takes a risk has a subjective idea concerning the probability of a particular outcome, and is able to approximately determine the type and magnitude of the consequences of a possible failure (Studenski, 2004). Committing a crime involves a willingness to take risks so the perpetrator of criminal acts must have a belief in their capabilities (being clever, intelligent and having a great plan of action) and favourable circumstances to break the law (Studenski, 2004; see Jia, et al 1999).

Risk is related to offenders' perceptions of sanctions. In criminology, there are studies that analyse the relation between the perception of sanctions and the characteristics of the individual, e.g. the sense of control (Wright et al 2004). Others link the perception of sanctions to beliefs, offenders' convictions or the nature of motivation (Wikström, 2007; see Wikström, 2019). The most common

concepts that refer to risk in crime are those that consider humans to be rational individuals, guided by the principle of maximising gains and minimising losses (Cornish, & Clarke, 1986, 2014). A rational person considers the inputs and strives for good results of their choices. Crime occurs when it is profitable for the perpetrator. Thus, the assessment of benefits from an action indicates that they are greater than the costs that the offender could potentially incur. Research indicates that offenders compare the final benefit from a criminal offence with the expected punishment (Marszałek, 2011).

In their research on adolescents, M. K. Dhami and D. R. Mandel (2012) considered the importance that risk perception can have for engaging in crime. The results indicate that the intention to break the law is most noticeable based on the respondents' perceived value of the benefits to be gained regardless of any disadvantages or likelihood of the occurrence of a particular option for action. These results indicate the limited rationality of illegal intentions. Another study by R. M. Junger et al (2001) shows a relation between crime and risky traffic behaviour. The results show a disregard for the long-term consequences of one's own actions and may indicate that people who behave in a risky manner on the roads and commit traffic offences, violent crimes, vandalism or property crimes have a tendency to take risks or lack self-control. V.F. Reyna et al (2018), who studied criminals and non-criminals, concluded that most people avoid risk in a situation when they win a prize while the opposite is true for criminals. This research may encourage further considerations on offenders' risk perceptions, as this knowledge might contribute to minimising the phenomenon of recidivism.

The inherent elements of risk are the costs and benefits associated with a particular decision. The costs incurred by offenders include the monetary costs of punishment, such as fine or confiscation of property, and the costs related to the individual's functioning in society, such as stigmatisation. The likelihood of incurring costs or gains is related to the subjective anticipation of whether or not one will be punished. Gains and losses and the predicted probability of their occurrence are related to the rational decision-making model and concern the subjective rather than objective properties of punishment (Apel, & Nagin, 2017). Having experience with crime and with being punished can indeed change the perception of risk. Individuals who have successfully avoided the negative consequences of their actions, on average, perceive the likelihood of their being punished as low. In addition, perceptions of risk are influenced by the situational context, in particular being under the influence of psychoactive substances, or the presence of peers (Appel, 2013). According to M. C. Stafford and M. Warr (1993), perceptions of sanctions are influenced by the experience of being punished or avoiding punishment. Offenders with higher arrest rates perceive their crimes as more likely to be detected. Recidivists, on the other hand, perceive the risk of arrest as lower. Offenders tend to perceive punishment as something uncertain and remote. If such a punishment were to occur, it is perceived as not severe.

The perception of the occurrence of punishment depends on the number of arrests and the number of undetected crimes (Apel, & Nagin, 2017). The variety and regularity of studies on risk perception (see Wright, et al (2004); Thomas, et al (2013); and Pauwels et al (2011)) indicates the great potential for applying such research to the resocialisation practice.

Cognitive distortions in social resocialisation

Cognitive distortions, i.e. irrational beliefs, thoughts and attitudes, have been and are analysed from different research perspectives. R. Opora (2019) points out that distortions occur when a person wants to protect themselves from being accused or losing a positive image of themselves. Additionally, they occur in people who have low levels of skills in controlling antisocial behaviour including aggressive behaviour. In the cognitive-behavioural approach, which has recently been leading the way in resocialisation, it is recognised that cognitive distortions arise as a result of faulty processing of social information (Dodge, 1993). According to A.Q. Barrig et al (2005), cognitive distortions arise from attributing inaccurate or erroneous meaning to one's experiences. In cognitive behavioural therapy, the aim is to understand how people interpret events and their own experiences. There is a striving to identify cognitive distortions, which are the result of incorrect information processing, to reduce distortions and remove cognitive deficits (see Opora, 2019; Mudrecka, 2018).

Cognitive distortions that are fixed at an early age are often the source of disorders in the functioning of children and adolescents. Unfortunately, the earlier a person has erroneous thinking fixed, the more difficult it is to change it in the future (Stallard, 2006). Cognitive distortions are formed by thinking about oneself, the future and the world. Cognitive patterns are a reflection of the meanings that are given to oneself, the future and the surrounding world (Beck, 2005). Socially maladjusted adolescents have a distorted view of reality, and this leads them to behave in socially unacceptable ways (Opora, 2019). In a situation where a person's beliefs about themselves and the world around them are erroneous, distorted and irrational, there emerge emotions and behaviours that are inappropriate to the situation, leading to the occurrence of problems associated with maladaptation (Mudrecka, 2018).

Various classifications of cognitive distortions appear in the literature. One distortion is egocentrism, which is defined as 'adjusting the state of affairs to one's own point of view, one's own expectations, needs, rights, feelings and desires to the extent that the point of view, expectations, etc. of others are given little or no consideration or are completely ignored.' (Goldstein, et al 2004, p. 94). A. Q. Barriga et al (2005, p. 3) write about egocentrism that it is 'putting one's own views, expectations, needs, rights, overwhelming feelings and desires over the legitimate

views of others (and even over one's own long-range interest) to the extent that the latter are taken into account to a very small extent or not at all.' Another distortion is belittling which involves 'treating antisocial behaviour as causing no real harm or as acceptable or even desirable. … Everyone lies. It is not a big deal; If you know you can get away with it, only a fool would not steal; If you are badly beaten, you probably don't feel much pain; We need to get even with those who don't show us respect' (Goldstein, et al 2004, p. 96). Blaming others means 'erroneously assigning blame for one's destructive actions to external factors, or temporary disturbances (influence of alcohol, drugs, bad mood, etc.) or blaming other, innocent people for one's wrongness' (Goldstein, et al 2004, pp. 95–96). Another distortion, i.e. assuming the worst, involves attributing bad intentions to others. I. Mudrecka (2018, p. 72) points out that fatalism is a kind of tendency to predict the worst in a given situation. R. Opora (2009, 2019) lists cognitive distortions that appear in minors. He includes false conformity, anchoring, inductive reasoning, dichotomous thinking, underestimating, exaggerating, predicting the future, fatalism, generalisation, mind reading, personalisation, and thinking with emotions. J.S. Beck (1995) listed such distortions as arbitrary inference, catastrophic confusion, selective abstraction, over-generalisation, exaggerating or downplaying, personalisation, labelling, and polarised thinking (see Corey, 2001).

Cognitive distortions make it difficult to adapt to the surrounding reality, to see the potentials that are present in it and could be used constructively (Mudrecka, 2018). Therefore, in order to take effective action, distorted thinking of socially maladjusted people needs to be recognised at the beginning of the intervention. Performing cognitive restructuring, through cognitive and cognitive-behavioural therapy, can bring the socially maladjusted individual closer to situationally appropriate decision-making and approved actions (Stallard, 2006). Learning about cognitive distortions in offenders can bring them closer to effective resocialisation or designing preventive interventions.

Methodology of own research

The paper presents the results of a study on the understanding and assessment of risk in criminal decision-making by perpetrators of economic crimes, offences against the person, and property crimes, including repeat offenders and first-time offenders. The study presents answers to the following question in the different research groups: What is the importance of risk in criminal decision-making? Did the inmates assess risk before committing a crime and if so, how? It also undertakes a comparative analysis of the perception of risk by offenders in different research groups.

The paper presents the results of a survey in which qualitative methodology was applied using the method of in-depth interview with elements of narrative

interview. By studying narrative it is possible to understand human action and life. Narrative is a way of understanding the world, it is someone's intended story about something (Deręgowska, 2016). Narrative as a way of understanding human action has also been an object of interest for educators for some time. As A. Krawczyk-Bocian (2019, p. 13) writes, 'The narrator undertakes to describe, explain and interpret their world…. The relation between pedagogy and narrative is therefore expressed in the need to view the life of a contemporary person from the perspective of their experiences or biographical facts.'

Narrative studies are particularly important from the point of view of resocialisation interventions. Surveys that are carried out in prisons often arouse controversy. In the first place, there is the question of whether the respondents are telling the truth. In the case of narrative analysis, however, this question is not so important. The stories, feelings, perceptions and conclusions presented by the offenders can contribute to a better understanding by the researcher of what happened in the lives of the respondents, to an understanding their experiences and learning about the environment in which they lived (Sandberg, 2010). L. Presser (2009) wrote that narratives are the study of how the world is perceived by people; moreover, narratives can influence the future behaviour of a person. Narrative analysis provides us with knowledge about offenders' false beliefs about themselves and the world around them, which is important from the perspective of resocialisation (Piotrowski, Florek, 2015).

The qualitative analysis included 85 respondents. The surveys were conducted in six correctional facilities in Poland (Kraków-Podgórze, Kraków-Nowa Huta, Tarnów, Tarnów-Mościce, Nowy Wiśnicz, and Trzebinia). For the qualitative analysis, from the available interviews (172 interviews) those were selected which contained the largest amount of data relevant to the research problem, were recorded and corresponded to the criteria of deliberate sampling (type of committed crime and criminal past). A preliminary list of issues related to the perception of risk in criminal decisions was prepared for the interview.

The surveys were conducted in the presence of the respondent and the researcher. The place used for the survey was, depending on the prison, the psychologist's or pedagogue's room, classrooms or a library. The statements were recorded with the consent of the respondents and the prison management.

At the beginning of the research, a preliminary list of codes and their definitions, which were derived from the literature, was developed. The analysis of the qualitative research material collected was carried out using MaxQuda 11 software with which the reliability of the coding was also checked (see Gibbs, 2007). At the level of existence of the code in the documents, the reliability was 96%. At the level of the frequency of the code in the document, the reliability was 90%. At the level of consistency of coded utterance segments, the reliability was 79%.

Perceptions of risk by offenders. Results of qualitative research. Economic crime

The results of the study on those who committed economic crimes have been discussed without distinguishing between the criminal past because the statements of first-time offenders and repeat offenders did not differ significantly from each other. In the interview, respondents talked about the risks that were associated with their crimes. The fact that they took risks for financial gain was indicated by 42% of the respondents. A smaller proportion of respondents took risks in order to avoid losses (21% of respondents), and only one respondent admitted that the risk a stimulant, i.e. it evoked positive emotions in him.

The notion of taking risks in order to gain benefits was associated with an awareness of the possible negative consequences of the action. The respondents accepted the risk because they were oriented towards possessing, i.e. gaining mainly financial benefits. *Well, I was just aware of what I did; I knew I would still be held responsible for it sooner or later'* (R 90); *'No, well, I was aware from the beginning, well, there had to be the normal consequences of this; after all, I was committing a crime, yes. So I was aware of it, but I didn't really think about how it was going to be later on…* (R 67).

The respondents also mentioned that they undertook risky actions, unlawful, illegal because they wanted to avoid losses in this way, most often related to running a business. The fear of greater losses was greater than the fear of imprisonment; this motivated them to take risky action.

The respondents raised several matters in the conversation about their perception of gains and losses. The first issue concerned their awareness of negative consequences. The respondents indicated that they were well aware that they had to reckon with the costs resulting from costs of committing a crime. This awareness was formed based on criminal experience. Moreover, they accepted this risk and factored it into their profit and loss calculations. *No, I knew it was a matter of time. I knew when I took 100,000 that I wouldn't pay it back anyway. I knew there would be reminders* (R 95); *Let me be honest here; of course I did analyse some of the disadvantages of a solution of just this kind… I was aware of the sort of sentence I might get; more or less I knew it… I was aware of all of this, yes… Well, I knew myself very well, however you look at, I was aware; and so, I was held responsible for it, yes.* (R 90).

What was more important for the respondents than the risk was the possibility to obtain quick and easy profits. In this case, the risk did not play a significant role, but the vision of future benefits did. *'Well, it was just such a benefit in my opinion; I just wanted to have money; well, it was the fastest possible profit'* (R 90).

The inmates' statements show that their own experience was important in their perception of risk. Furthermore, both their own and their acquaintances' experience was important in assessing gains and losses. The more experience the respondents had with avoiding punishment for criminal activity, the lower they rated the risk.

Committing a crime was easier due to the fact that the respondents were not afraid of the negative consequences. And even if they were to appear, it would only be in the distant future. *'I mean, I was aware … that it would probably happen one day, that there would be a sentence, but somehow I just didn't care; I went about my work… Well, it will probably happen one day* [Researcher: negative consequence]' (R 80); *'I felt that one day it would all collapse; no, I felt it inside of me, and I knew that one day they would get me, I just didn't know it would end with such a sentence, that it would end like that…'* (R 87).

The conviction of a low risk appeared as a result of the belief that the actions undertaken did not cause much harm. Moreover, the crime was sometimes perceived as a lawful act. Some of the respondents did not see a high risk associated with their decisions because, as they claim, they were not aware of the consequences of their actions. *'So, well, when committing, when doing it, I didn't treat it as a crime at any time'* (R 89); *'I didn't hesitate because I didn't even think; it didn't even cross my mind that I might have some problems with the police and the court because of this. It did not even cross my mind that I might come to a prison'* (R 77).

The perception of a low level of risk by the respondents was also connected with the knowledge of the legal consequences of their actions. This belief was reinforced by successful crimes for which they did not face punishment. *'Well, yes, I got away with it once, then it went on'* (R 67); *'Paying off in part, for example, explaining myself with the impossibility of repayment because I don't earn that much. This is how it worked with most sentences… Such immunity lasts for years'* (R 95); *'I didn't use violence because I knew the charges would be different then'* (R 87).

When talking about planned gains in the interview, respondents meant financial gains including specific amounts of money or other material goods.

Respondents predicted the success of their crime with high probability. Respondents rarely thought about the negative consequences of their action before committing the crime. Most of them were convinced that they would be able to avoid the negative consequences of their action. They only feared a sentence that might deprive them of their liberty. The subjective probability of incurring costs was low. If there was a threat, it was remote. Most, however, hoped that they would get around the negative consequences of their actions. *'I mean, I was so aware, I was so aware that, that it would probably appear there one day, that the sentence, but somehow I just didn't pay attention, I just walked around, did my work'* (R 80); *'Well, I thought it would just, somehow, I don't know. I will get away'* (R 80).

Perceptions of risk by offenders. Results of qualitative research. Property crime

Presented below are the results of studies on individuals who committed property crimes, including theft, burglary and robbery. These results are presented separately due to the differences between the groups of offences in the study, including differences between repeat offenders and first time offenders.

THEFT / BURGLARY. Offenders serving their first custodial sentence

When committing a crime, respondents were convinced that everything would work out fine. The chances of success were estimated as very high. Therefore, the risk they took was low in their opinion. On the one hand, the respondents expected their actions to be successful. On the other hand, they were aware of the punishment (this punishment is remote) that might befall them. Prior to the crime, respondents hoped that they would not be punished. *'Yes, well, I knew, I was sure I would always be successful'* (R 88); *'Well, I expected to get away with it, but I also knew that, that there might be this worse version of, you know'* (R 66); *'Well yes, from 1 to 5, yes at 4* (Researcher: I judged that it would succeed)' (R 56).

The perceived risk was low as the respondents were aware that a potential punishment would be low compared with the gains they would make by breaking the law. There was awareness among respondents of the potential consequences which they felt were unlikely to affect them. Thus, the punishment was perceived as something remote distant, unknown or not severe, and therefore of little concern. *'Well, holy crap, I just laughed at him, and said, well, take this stuff, call the police and they'll write me a ticket. He shut up, the police came, they wrote me a ticket, in half an hour I was in the shop, and I robbed them; altogether I was lucky'* (R 88); *'Well, no, I knew that for sure; something would come of it, I just didn't know what… No, I thought, what has to be will be'* (R 78).

The risk perceived by the respondents was also low due to the fact that they had a criminal history. What is more, those who were repeatedly given suspended sentences were less afraid of negative consequences believing that this time too they would avoid prison. Their experience with avoiding punishment reinforced their belief that there was nothing to fear. *'Yes, I am not afraid* (Researcher: afraid of negative consequences)*, I have been to various centres, I am not afraid of being in prison, well staying in prison… I was successful all the time'* (R 88); *'I got away, yes…, I was so lucky'*. (R 85); *'They didn't catch me, not even once'* (R 56); *'I had no previous criminal record, and I knew that I would get a suspended sentence, and so on'* (R 92).

Risk was also estimated as low when respondents were convinced that the circumstances in which they committed the offence were favourable and non-threatening. *'We broke into a house; it belonged to people who knew me, and we knew*

they were just, they were not in that house' (R 86); *'There was little risk that they could catch me… No, I didn't think about it (Researcher: negative consequences) because I thought they wouldn't catch me'* (R 58).

The respondents did not think about the consequences of their actions in cases where the crime was committed in the spur of the moment, on an impulse or because there was an opportunity. *'I set myself in that context. I didn't have any such… thoughts about whether it would work or not. It was simply such an, at least an impulse in my part, we went and…'* (R 86); *'All in all, to be honest, I didn't really think what the side effect of it would be, just how to do the trick and take it'* (R 72).

Those who were accomplices and assisted in the commission of the offence understated the risks by shifting responsibility to those who broke the law in a direct manner. These were e.g. people who drove a car with the loot. *'I was aware of this and I didn't take part in it directly so I treated it a bit differently… I was less afraid because I didn't participate directly… Well, I didn't participate in it too much so I thought it was less of a risk for me and I didn't take it too much into account… They already took the risk on themselves'* (R 82).

Having a plan of action was the factor which, according to the respondents, lowered the risk associated with a violation of the law. When a crime is well thought out, the chances of a mishap are minimal. What is more, the respondents indicated that one should only steal goods of a limited value so that the possible punishment would not be too high. *'I did a lot of planning so that there would be no harm, no consequences… I was able to have 1,500 zloty a day, just misdemeanours, not me all the time… Because I was stealing up to a certain amount'* (R 88); *'The actions were even perfect even; just the human factor (laughing)'* (R 74).

The probability of profits was rated as high by respondents. They were convinced not only that everything would work out, but they were also sure of the profit.

THEFT / BURGLARY. Repeat offenders

Repeat offenders were more cautious in assessing the success of a crime. They were aware of the negative consequences they could face for breaking the law. Nevertheless, they took risks and hoped that the action would be successful. The respondents emphasised in their statements the fact that nothing is certain; therefore it is all right to take risks. *'Let's be honest; just everybody, most people who go for something like that hope they won't be caught… it was a kind of wishful thinking, let's say, that it would definitely work… You hardly thought of any consequences because if you thought about the consequences, you would never go for it'* (R 50); *'Someday I will fail but not now. That's what I thought, too'* (R 38).

If the respondents considered any negative consequences before committing the crime, they tended to perceive the punishment as remote and not severe. The respondents carefully calculated the gains and losses before committing the cri-

me. Gains were perceived as greater than the negative consequences despite the fact that there was a subjective awareness of the risk of being arrested. *'I mean, I thought about the consequences; that if they caught me there would be a sentence; only I didn't think it would be such a long one, no'* (R 46); *'Well, sure, I always reckoned with the consequences. I always considered them; I just always hoped that maybe things would go smoothly; or would they go harshly? … Mostly, I thought it I would get away'* (R 16); *'Well I could, for example, raid jewellery shops with a gun* (Researcher: but I didn't)*; well, 'cause the punishment for that is incomparably more severe'* (R 35).

The respondents reinforced their conviction that the crime was not associated with a high risk due to the fact that they had managed to avoid punishment before. Impunity even motivated them to act. They considered themselves lucky to go unpunished. *'Well, I was so lucky with all those burglaries; that I found everything I went in for'* (R 5); *'I just do it. Routine. There's nothing difficult, dangerous about it, right. Easy money'* (R 17); *'I usually got away'* (R 38); *'I was very successful at first. Later, too. Until someone snitched on me'* (R 12)

ROBBERY. Repeat offenders

Most of the people who committed robbery did not estimate the risk that was associated with breaking the law. Before the crime the respondents thought that risk did not concern them. The perception of risk appeared only afterwards, typically when they were detained by the police. *'I never thought about it; when I was there; yeah, exactly, I never thought I would be doing time, and all that'* (R 9); *'I didn't really think about it at all; only later, after the fact* (Researcher: about the negative consequences of the action)' (R 6); *'Failure was out of the question… I was certain. I was sure'* (R 1).

There was a sense of impunity in the respondents. Under the influence of alcohol 'the whole world belonged to them' so they paid no attention to possible risks. Respondents also indicated that they did not pay much attention to risks because they had managed to avoid punishment for their crimes many times in the past. *'Even worse kind of stuff happened; and didn't come out. Bigger deals were done and nothing came out; and I'm doing time for small beer. That's the truth'* (R 21); *'I mean, well, as a rule yes, yes, yes, there were times when it worked out for me'* (R 6); *'Well, we did it for a long time, and in fact if we got our heads round, it was like six months, because we did it week in, week out. And they only proved three shops to us'* (R 1).

In some cases respondents were aware of the punishment that might be meted out to them before committing the crime. However, the severity of the punishment, or imprisonment in itself, did not influence the commission of the crime. When committing a premeditated crime, respondents assessed that their actions would be successful and nothing bad would happen to them. '(Researcher: chances of success are) *100%*' (R 9); *'It's never 100%. Yes, 90%'* (R 6); *'100%*

(Researcher: will be successful)' (R 2); *'Always 100%* (Researcher: that it will be successful)' (R 1).

When faced with considerable gains, the respondents did not pay attention to potential losses. They spoke of temptation overshadowing the potential negative consequences of their action. *'If you see what money there is to make, you don't look the hell what the penalty is. Totally unimportant. I don't care about penalties being made more severe; I don't look at things like that. The temptation is just greater'* (R 19).

Perceptions of risk by offenders. Results of a qualitative study. Offences against the person

Presented below are the results of a qualitative analysis concerning the respondents convicted of offences against the person, including involvement in a fight and battery with fatal outcome (first-time offenders and repeat offenders – no distinction was made due to the lack of significant differences between the groups) and murder/attempted murder (repeat offenders).

INVOLVEMENT IN A FIGHT / BATTERY WITH FATAL OUTCOME. Offenders serving their first custodial sentence. Repeat offenders.

The situation in which the respondents found themselves before the offence itself was not perceived as threatening or likely to cause negative consequences. This was due to the fact that the respondents did not think about the consequences of their behaviour before acting. It was only after breaking the law that the respondents started to perceive a potential hazard, such as imprisonment. When the chances of avoiding punishment turned out to be low, respondents pleaded guilty to avoid a more severe sentence. *'No, I did not anticipate* (Researcher: negative consequences) … *I didn't reckon with the consequences. It was my mistake… Only afterwards. When I once woke up there in the hospital, I had to stop'* (R 65); *'I didn't think about it* (Researcher: negative consequences) *at all'* (R 63).

Situations in which premeditated actions were taken did not pose a threat to the respondents, as they were convinced that everything would work out anyway. *'Well, I mean, well, if it comes to such situations, as I saw it, so to speak, how good everything will be rather fine'* (R 71); *'That kind of things; not to do it, not to hurt in general* (Researcher: one thinks so). *More along the lines of yes, to scare a bit. So that he knows that it's no joking, but so that nothing happens to him'* (R 7).

In connection with committing a crime, respondents pointed to two benefits. The first was satisfaction because they made someone happy (in the situation of a revenge motive). The other benefit from criminal activity was gaining respect from the immediate environment. The probability of success of the crime was

rated as high. When committing a crime against the person, the respondents were convinced that everything would work out fine. *'I mean, I knew that I would make it…; it was certain'* (R 73); '(Researcher: I rated the chance of success) *as high… 100%'* (R 65).

HOMICIDE / ATTEMPTED HOMICIDE. Repeat offenders

In situations of unpremeditated offences the respondents did not anticipate negative consequences of their actions as they did not expect they would commit this type of offence. Thoughts about the negative consequences appeared after breaking the law when they had realised the seriousness of the situation in which they were involved. In the situation of premeditated crimes, the respondents were also convinced that nothing bad would happen because they would commit the crime in a careful manner. *'I did not anticipate anything… No witnesses, no traces, no anything; they couldn't do anything to me'* (R 51); *'I was aware of the consequences of what might happen for such a thing, but I never expected that I would do it'* (R 45); *'Well, only when I was in custody. And before that, no'* (R 39); *'I was sure that he would be fine there, that he was just a bit mutilated and that was it'* (R 13).

None of the respondents mentioned any gains from the crime. In the situation of a premeditated action, the chances of success were predicted in two variants, i.e. a success or a failure; it will definitely be a success. The respondents also spoke very little about losses.

Interpretation of research results and suggestions for the theory and practice of resocialisation

In each study group, risks were taken for three purposes: for gains, to avoid losses (see Zaleśkiewicz, 2006) and for pleasure (see Zuckerman, 1994).

In their narratives the respondents commented on risk identifying a number of factors which they believed were the reason why the risk was rated as low, which also allowed them to take criminal actions. In each study group (in the case of offences against the person this concerns planning a murder planning and football hooliganism), the respondents were convinced that their actions involved low risk as they anticipated an almost 100 per cent chance of success for their actions; the likelihood of success was very high. The respondents exhibited over--optimism in relation to the perception of crime-related risks thereby shutting themselves off from any cues that might indicate potential danger associated with their actions (Walters, 1990). The self-confidence shown earlier and the awareness of one's own efficacy may have influenced the perception of risk in the respondents. Having these qualities as well as a plan of action, and awareness of favourable circumstances mentioned by the respondents made them more willing to take risks despite being aware of the possible losses (see Studenski, 2004).

Among respondents committing offences against the person in unpremeditated situations and involvement in robberies, the risks associated with their activity were only perceived after the offence at the time of being detained by the police. Respondents (including some thieves convicted for the first time) indicated that they did not think about the consequences because they acted on impulse, intense emotions or the appearance of an opportunity.

The frequent involvement of alcohol in the commission of a crime made the respondents more willing to take criminal actions. In this case, immediate benefits were more important than a remote punishment. Risky behaviour under the influence of psychoactive drugs became more attractive to them (see Exum, et al, 2017). When an opportunity arises and evokes positive emotions, this obscures the view of the potential losses being the consequence of misguided behaviour. The respondents who committed a crime against the person without planning their action described the situation they found themselves in as non-threatening; they did not expect the crime to occur; thus, they did not think about the risk, either. The contract killers as well as the thieves were convinced that their actions did not involve great risk by virtue of having a good plan of action and their preparation for the crime. According to A. Bandura (1986), people with self-efficacy beliefs are convinced that they have the ability to succeed in specific situations. Strong self-efficacy beliefs promote the achievement of the intended goals, which could be observed in the respondents' narratives.

The respondents who committed economic crimes and those who engaged in theft shared some characteristics lowering the level of perceived risk. These included having an awareness of risk, which was overshadowed by the awareness of the possibility to make significant gains; in the calculation gains outweighed potential losses; more important than the risk is the awareness of quick and easy profit; potential losses were considered as remote and low, and therefore accepted; there was also the awareness of having previously avoided negative consequences, recollection of suspended sentences. Similar conclusions were reached by G. Pogarsky and A. Piquero (2003) who found that committing a crime with impunity impairs the perception of risk associated with committing a crime. Also R. Apel and G.D. Nagin (2017) indicated that risk perception depends on the number of arrests and the number of undetected crimes. The results of the study confirm that avoiding punishments in the past impaired the respondents' perception of risk.

In the case of economic offenders, the risk perception was even lower as the respondents believed that their actions would be smooth and quick; they already had experience that should increase their chances of success. Furthermore, crime was associated with little or no harm, with the belief that their activity was not a crime. When assessing the risk, the respondents questioned the harm. Some of the study subjects acted without thinking about the negative consequences pushing them out of consciousness instead. The negative signals indicating the danger of criminal activity were cut off (see Walters, 1990). Economic criminals,

who had problems in the company, were more afraid of potential financial loss than of a prison sentence when they calculated profits and losses.

The thieves who were punished for the first time were additionally convinced that the punishment would not apply to them; that the circumstances in which they committed the crime were so safe and favourable that there was nothing to fear (see Walters, 1990). They underestimated the risk by dividing it between the participants in the crime in the situation where they had accomplices. They were self-confident and aware that a good plan of action was a good safety net for them. Repeat offenders, on the other hand, additionally believed that it was the inevitability of punishment that could increase the risk associated with criminal activity rather than the punishment itself, which they did not find scary but low and non-existent. This is supported by a study by Fajnzylber et al (2002) who found that the effectiveness of the justice system is a factor that discourages offenders from taking action.

For offenders involved in robbery, the severity of punishment was not important. Before the crime, they did not care about it at all considering that it did not affect them. They were convinced of their impunity; they did not see the risk but believed that 'the world belonged to them', and they were invincible. The low self-control that is associated with robbery, fight and battery and homicide means that criminals perceive low losses while expecting high gains (see Piquero, Tibbetts, 1996).

The above findings indicate that due to various cognitive distortions and group action mechanisms (see Tyszka, 2010), the respondents underestimated the picture of risk by downplaying the harm (Gibbs, Potter, 1995); over-optimism, being strength-oriented and disengagement (Walters, 1990); polarised thinking (Beck, 1995). The logic-driven profit and loss calculation that is present in the narratives is limited by cognitive distortions.

Having experiences, new information from one's own experience, self-education and the experiences of fellow offenders, influenced the perception of crime-related risks lowering it from higher to lower levels. This supports the assumptions of R.L. Matsueda et al. (2006) that offenders update their perceptions of the likelihood of events, including perceptions of crime-related risks.

All the respondents who planned their crime assumed gain various benefits, mainly financial. The likelihood of gaining such benefits was very high. Profit in the case of economic crimes and thieves was almost certain, large, quick and easy. The respondents' propensity towards achieving immediate benefits may indicate their cognitive errors including preference for the present tense. Also the over-optimism, over-confidence, overestimation of one's capabilities manifested by them may distort the picture of risk (see Muskała, 2017).

The calculation of gains and losses did not take place in the situation of unpremeditated crimes and where the respondents distanced themselves from them. In each study group there were people who did not think about punishment before

the crime, or if they did, the likelihood of it occurring was very low. The excessive optimism they displayed, which boils down to people making decisions with the conviction that negative events do not concern them, being oriented towards positive event scenarios, testifies to a distorted view of risks (Szyszka, 2006).

The cognitive errors that appeared in the assessment of risk led the respondents to underestimate the risk associated with their criminal activity. Similarly, R. L. Matsueda et.al (2013) found that cognitive errors that have been formed in offenders as a result of different life experiences influence the perception of risk in such a way that it is overestimated or underestimated. The present study helped to show this problem in different research groups.

Before taking the action, offenders were convinced of a high likelihood of gains and a low likelihood of loss. Gains were to be obtained immediately after the crime was committed, and the respondents dissociated themselves from losses. Gains and losses were not calculated for unexpected situations. The likelihood of gains was mainly estimated by those committing property crimes.

In each study group, the respondents had the experience of avoiding punishment for breaking the law. This reduced their level of perceived risk from a higher level to a lower level, which further facilitated their decision to commit a crime. Such results were also obtained in a study by J. Horney and I. H. Marshall (2006) who found that a higher number of undetected offences led offenders to believe that the likelihood of imprisonment was low (see Kazemian, Le Blanc, 2007).

In their narratives the respondents manifested different kinds of cognitive distortions concerning risk perception, and used neutralisation techniques. This should be an area of interest for re-socialisation educators. Cognitive behavioural therapy, which focuses on changing erroneous, distorted thinking, could be particularly useful in this case.

The perception of risk made it easier for the subjects to commit a crime. The cognitive distortions that occurred in the respondents were relevant in underestimating the perceived risk related to the crime. Frequent dissociation from negative consequences, or overestimation of one's abilities, overestimation of the chances of success is conductive to breaking the law. Therefore, it is worthwhile to take this into account in correctional work and thus use cognitive-behavioural therapies. Such interventions should be introduced from an early age (13–16 years, the age of initiation of crime indicated in the study) and should be interwoven with both prevention and correctional activities, at schools, in care and educational institutions and penitentiary institutions. Consideration should be given to the enforcement of the law because in the case of all the respondents, repeated avoidance or postponement of sentences by the justice system reinforced the respondents' belief that their negative actions do not entail unpleasant consequences, which in fact has an encouraging effect on them. It is worthwhile to extend research on offenders' perception of risk as it can contribute to the development of effective prevention and resocialisation interventions.

References

[1] Apel R., 2013, *Sanctions, Perceptions, and Crime: Implications for Criminal Deterrence*, „Journal of Quantitative Criminology", 29, 67–101.

[2] Apel R., Nagin D.G., 2017, *Perceptual deterence*, [w:] *The oxford handbook of offender decision making*, (red.) W. Bernasco, J-L van Gelder, H. Elffers, Oxford University Press, New York.

[3] Bandura A., 1986, *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, NJ.

[4] Barriga A.Q., Gibbs J.C., Potter G.B., Liau A.K., 2005, *Kwestionariusz „Jak myśle" (HIT)*. Podręcznik, Instytut Amity, Warszawa.

[5] Beck J. S., 1995, *Cognitive therapy: Basic and beyond*, Guilford Press, New York.

[6] Beck J. S., 2005, *Terapia poznawcza. Podstawy i zagadnienia szczegółowe,* Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

[7] Chyliński A., 2015, *Podglądanie ryzyka. Dyktat założeń*, PWN, Warszawa.

[8] Ciosek M., Pastwa-Wojciechowska B., 2016, *Psychologia penitencjarna*, PWN, Warszawa.

[9] Corey G., 2001, *Teoria i praktyka poradnictwa i psychoterapii*, tłum. K. Mazurek, Zysk i S-Ka, Poznań.

[10] Cornish D. B., Clarke R. V., 1986, *The reasoning criminal: Rational choice perspectives on offending*, Springer-Verlag, New York.

[11] Cornish D. B, Clarke R. V., 2014, *The reasoning criminal. Rational choice perspectives on offending*, New Brunswick, London.

[12] De Hann W., Vos J., 2003, A *crying shame: The over-rationalized conception of man in the rational choice perspective*, „Theoretical Criminology", 7 (1), 29–54.

[13] Deręgowska J., 2016, *Rola badań biograficzno-narracyjnych w budowaniu modelu wsparcia społecznego rodzin doświadczonych chorobą nowotworową dziecka*, [w:] *Badania biograficzne i narracyjne w perspektywie interdyscyplinarnej. Aplikacje – Egzemplifikacje – Dylematy metodologiczne*, (red.) M. Piorunek, Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań.

[14] Dhami M. K., Mandel D. R., 2012, *Crime as risk taking*, „Psychology, Crime & Law", 18, 4, 389–403.

[15] Dodge K. A., 1993, *The future of research on the treatment conduct disorder*, „Development and Psychopathology", 5, 311–319.

[16] Exum M.L., Austin L.A., Franklin J.D., 2017, *The Effect of Alcohol and Arousal on Criminal Decision Making*, [w:] *The oxford handbook of offender decision making*, (red.) W. Bernasco, J-L van Gelder, H. Elffers, Oxford University Press, New York.

[17] Fajnzylber P., Lederman D., Loayza N., 2002, *What causes violent crime?*, „European Economic Review", 7, 1323–1357.

[18] Gibbs G. R., 2007, *Analyzing Qualitative Data*, Sage, London.

[19] Gibbs J. C., Potter G. B., 1995, A *typology of criminogenic cognitive distortions*, The Ohio State University, Columbus.

[20] Goldstein A. P., Glick B., Gibbs J. C., 2004, *ART – Program Zastępowania Agresji*, Wydanie poprawione, Amity, Warszawa.

[21] Horney J., Marshall I. H., 2006, *Risk perceptions among serious offenders: the role of crime and punishment*, „Criminology", 30 (4), 575–594.

[22] Jaworska A., 2016, *Teoretyczne podstawy procesu resocjalizacji*, [w:] *Psychologia penitencjarna*, (red.) M. Ciosek, B. Pastwa-Wojciechowska, PWN, Warszawa.
[23] Jia J., Dyer J.S., Butler J.C., 1999, *Measures of perceived risk*, „Management Science", 45, 777–780.
[24] Junger R. M., Timman W., 2001, *Crime and Risky Behaviorin Traffic: An Example Of-cross-Situational*, „Journal of Research in Crime and Delinquency", 38, 4, 439–459.
[25] Kazemian L., Le Blanc M., 2007*, Differential cost avoidance and sussessful criminal careers. Random or rational?* „Crime & Delinquency", 53, 1, 38–63.
[26] Krawczyk-Bocian A., 2019, *Narracja w pedagogice. Teoria. Metodologia. Praktyka* badawcza, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
[27] Marszałek M., 2011*, Model przestępcy racjonalnego i efektywna polityka karna – okiem praktyka*, „Prokurator", 3 (47), 8–14.
[28] Matsueda R. L., 2013, *Rational Choice Research in Criminology: A Multi-Level Framework*, [w:] *Handbook of Rational Choice Social Research*, (red.) R. Wittek, T. Snijders, V. Nee, Stanford University Press, Palo Alto.
[29] Matsueda R. L., Kreager D. A., Huizinga D., 2006, *Deterring Delinquents: Rational choice model of Theft and violence*, „American Sociological Review", 71, 95–122.
[30] Mudrecka I., 2018, *Resocjalizacyjna przemiana. Warunki, mechanizmy, wspomaganie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole.
[31] Muskała M., 2017, *„Odstąpienie od przestępczości" w teorii i praktyce resocjalizacyjnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
[32] Opora R., 2009, *Terapia poznawczo-behawioralna w resocjalizacji*, [w:] *Terapia w resocjalizacji*, cz. 1: *Ujęcie teoretyczne*, (red) A. Reizner, P. Szczepaniak, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
[33] Opora R., 2019, *Terapia grupowa w resocjalizacji osób niedostosowanych społecznie*, PWN, Warszawa.
[34] Parnaby P., 2007, Cr*ime Prevention through Environmental Design: Financial Hardship, the Dynamics of Power, and the Prospects of Governance*, „Crime, Law, and Social Change", 48 (1), 73–85.
[35] Pauwels L. J. R., Weerman F. M., Bruinsma G., Bernasco W., 2011, *Perceived sanction risk, individual propensity and adolescent offending: Assessing key findings from the deterrence literature in a Dutch sample*, „European Journal of Criminology", 8 (5), 386–400.
[36] Piotrowski P., Florek S., 2015, *Delinquens narrator – o źródłach i wybranych aspektach narracyjnego podejścia do przestępczości*, „Resocjalizacja Polska", 10, 27–40.
[37] Piquero A. T., Tibbetts S. G., 1996, *Specifying the direct and indirect effects of low self control and situational factors in offenders decision making: Toward a more complete model of rational offending*, „Justice Quarterly", 13, 481–510.
[38] Pogarsky G., Piquero A., 2003, *Can punishment encourage offending? Investigating the "resetting" effect*, „Journal of Research in Crime and Delinquency", 40, 95–120.
[39] Presser L., 2009, *The narratives of offenders*, „Theoretical Criminology", 13, 177–200.
[40] Reyna V.F., Helm R.K., Weldon R.B., Shah P.D., Turpin A.G., Govindgari S., 2018, *Brain activation covaries with reported criminal behaviors when making risky choices: A fuzzy-trace theory approach*, *„Journal of Experimental Psychology: General", 147* (7), 1094–1109.
[41] Sandberg S., 2010, *What can "Lies" Tell Us about Life? Notes towards a Framework of Narrative Criminology*, „Journal Of Criminal Justice Education", 21, 4, 447–465.

[42] Seipel Ch., Eifler S., 2010, *Opportunities, rational choice and self- control. On the interaction of person and situation in general theory of crime*, „Crime & Delinquency", 52 (2), 167–197.

[43] Stafford M. C., Warr M., 1993, A *Reconceptualization of General and Specific Deterrence*, „Jurnal of Research in Crime and Delinquency", 30, 123–135.

[44] Stallard P., 2006, *Czujesz tak jak myślisz. Praktyczne zastosowania terapii poznawczo-behawioralnej w pracy z dziećmi i młodzieżą*, Zysk i S-ka, Poznań.

[45] Studenski R., 2004, *Ryzyko i ryzykowanie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

[46] Szyszka A., 2009, *Behawioralne aspekty kryzysu finansowego*, „Bank i Kredyt", 4, 4–29.

[47] Thomas K. J., Loughran T. A., Piquero A. R., 2013, Do *individual characteristics explain variation in sanction risk updating among serious juvenile offenders? Advancing the logic of differential deterrence*, *„Law and Human Behavior", 37* (1), 10–21.

[48] Tyszka T., 1992, *Zachowania niebezpieczne z wyboru*, [w:] *Psychologia i bezpieczeństwo pracy*, (red.) T. Tyszka, Instytut Psychologii PAN, Warszawa.

[49] Walters G. D., 1990, *The criminal lifestyle: Patterns of serious criminal conduct*, Sage Publications, London–New Delhi.

[50] Wikström P-O. H., 2007, *Deterrence and deterrence experiences: Preventing crime through the threat of punishment*, [w:] *International handbook of penology and criminal justice*, (red.) S. Shoham, O. Beck, M. Keet, CRC Press, London.

[51] Wikström P-O.H., 2019, *Explaining Crime and Criminal Careers: the DEA Model of Situational Action Theory*, „Journal of Developmental and Life-Course Criminology", 6, 188–203.

[52] Wright B. R. E., Caspi A., Moffitt T. E., Paternoster R., 2004, *Does The Perceived Risk Of Punishment Deter Criminally Prone Individuals? Rational Choice, Self-Control, And Crime*, „Journal of Research in Crime and Delinquency", 41, 2, 180–213.

[53] Wysocka E., 2015, *Diagnoza pozytywna w resocjalizacji. Model teoretyczny i metodologiczny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

[54] Zaleśkiewicz T., 2006, *Ryzyko jako konieczność i ryzyko jako przyjemność. Teoria i jej empiryczna weryfikacja*, [w:] *Psychologia zachowań ryzykownych. Koncepcje, badania, praktyka*, (red.) M. Goszczyńska, R. Studenski, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.

[55] Zuckerman M., 1994, *Behavioral Expression and Biosocial Bases of Sensation Seeking*, Cambridge University Press, New York.

RESOCJALIZACJA POLSKA
POLISH JOURNAL OF SOCIAL REHABILITATION
24/2022
ISSN 2081-3767 | e-ISSN 2392-2656
DONIESIENIA Z BADAŃ
DOI 10.22432/pjsr.2022.24.17

Joanna Żeromska-Charlińska
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
joanna.charlinska@uwm.edu.pl; ORCID: 0000-0002-5921-5810

Klinika Penitencjarna jako projekt efektywnej edukacji akademickiej – doświadczenia uczenia się w retrospekcji

Abstrakt: Ciekawość poznawczą wzbudza problematyka alternatywnych przestrzeni edukacyjnych studentów jako doświadczenia stymulującego podmiotowe uczenie się i kształcącego umiejętność samodzielnego uczenia się. Szczególnego znaczenia nabiera refleksyjnie pogłębiony, świadomy namysł absolwentów resocjalizacji, zatrudnionych w jednostkach penitencjarnych nad sensem ich udziału w projekcie Kliniki Penitencjarnej w aspekcie pedagogicznej kondycji zawodowej. Aby dokonać analizy potencjalnych korzyści dla przyszłych praktyków penitencjarnych, szeroko rozumianej kadry penitencjarnej, celem prowadzonych badań uczyniono próbę interpretacji doświadczeń uczenia się, oczekiwań wobec transmisji specjalistycznej, unikatowej wiedzy wypełniającej pewne luki aktualnych problemów więziennictwa, możliwości niwelowania totalnego charakteru więzienia, poprzez retrospektywną konfrontację. Prezentowane badania stanowią część szerszego projektu do dalszych analiz dokonanych z perspektywy personelu penitencjarnego, a tym samym do przekraczania ograniczeń edukacji akademickiej wynikających z przyzwyczajeń prowadzących do ustanowienia opozycji między teorią a praktyką pedagogiczną. Badania wpisują się w dyskurs dotyczący przygotowania do zawodu studentów resocjalizacji w procesie możliwości alternatywnego kształcenia praktycznego. Interpretatywna perspektywa badań pozwoliła na ujęcie badanych jako niepowtarzalnych, konstruktywnych, refleksyjnych, podejmujących efektywne działania praktyczne.
Słowa kluczowe: klinika penitencjarna, uczenie się przez doświadczenie, absolwent resocjalizacji.

Wprowadzenie

Projekt Klinika Penitencjarna wpisuje się w realizację jednej z istotnych funkcji współczesnego uniwersytetu jako organizacji uczącej się w rozumieniu P. M. Senge (2002–2012). Organizacja ucząca się w myśl wspomnianego autora jest nastawiona przede wszystkim na rozwój a zatem jest autorefleksyjna, świadoma oraz zdolna do formułowania konstruktywnych wniosków. Stosując się do teorii prezentowanej przez P. M. Senge'a, uniwersytet jako organizacja „ucząca się", mając na uwadze dobro studentów i pracowników, będzie nastawiony na rozwój i innowacje zarówno w systemie edukacji jak i w zarządzaniu, połączy działania podopiecznych i wychowawców wspólnymi dążeniami oraz umiejętnie wyciągnie wnioski z prowadzonych badań ewaluacyjnych. Zadaniem uniwersytetu jako organizacji „uczącej się" jest nie tylko przekazywanie wiedzy lecz także przetrwanie na rynku oraz zapewnienie studentom najwyższej jakości świadczonych usług edukacyjnych. Aby nadzorować jakość edukacji, uniwersytet korzysta z pomocy organów zewnętrznych, przedsiębiorstw czy instytucji. Opisywany projekt jest przykładem tworzenia innowacyjnych metod i form pracy dydaktycznej połączonej z praktyką. Prowadzone w jego ramach zajęcia łączą wymiar poznawczy i praktyczny. Studenci w trakcie zajęć podejmują próby m.in. diagnozowania, sporządzania okresowych ocen postępów w resocjalizacji, przygotowania indywidualnego programu oddziaływań resocjalizacyjnych itp. Uczestnictwo w projekcie angażuje studentów w zdobywanie wiedzy teoretycznej, którą będą mogli zastosować w działaniach prewencyjnych, resocjalizacyjnych i probacyjnych. Studenci mają jednocześnie możliwość dokonania wstępnej identyfikacji własnych potencjałów i przekonań zawodowych (zob. Karłyk-Ćwik 2012, s. 130–148). Ponadto realizacja projektu przyczynia się do niwelowania totalnego charakteru zakładu karnego poprzez systematyczną obecność społeczności uniwersyteckiej oraz wskazuje na nowe możliwości współpracy uczelni wyższych z więziennictwem w zakresie kształcenia studentów resocjalizacji.

Założenia projektu Klinika Penitencjarna

Koncepcja projektu „Klinika Penitencjarna" powstała w Katedrze Pedagogiki Resocjalizacyjnej Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. W związku z realizacją projektu powołano zespół składający się z pracowników Uniwersytetu oraz funkcjonariuszy Aresztu Śledczego w Olsztynie. Koordynatorami projektu w Areszcie zostali: kierownik działu penitencjarnego oraz kierownik oddziału zewnętrznego. Projekt „Klinika Penitencjarna" adresowany był do skazanych odbywających karę pozbawienia wolności w Oddziale Zewnętrznym Aresztu Śledczego w Olsz-

tynie oraz studentów II roku Resocjalizacji stacjonarnych studiów licencjackich Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Uczestnikami realizowanego projektu był także personel więzienny. „Klinika Penitencjarna", łączy w sobie teoretyczną naukę akademicką z praktycznymi zajęciami na terenie Oddziału Zewnętrznego Aresztu Śledczego w Olsztynie i z uwagi na swój nowatorski charakter był jedynym takim projektem w Polsce.

Projekt obejmował moduł przedmiotów specjalnościowych, a w jego ramach, m.in. Metodykę pracy w środowisku patologicznym. Program projektu ewoluował, stopniowo wymiar czasowy zajęć był zwiększany zarówno do potrzeb edukacyjnych studentów, jak i potrzeb zgłaszanych przez skazanych. Celem głównym projektu „Klinika Penitencjarna" było przekazanie i wzbogacenie dotychczasowej wiedzy studentów z zakresu resocjalizacji penitencjarnej w jej realnej wielowymiarowości. Celami szczegółowymi były: a) poznanie warunków pracy personelu więziennego i możliwości prowadzenia oddziaływań penitencjarnych w zakładzie karnym typu półotwartego i otwartego, b) poznanie warsztatu pracy wychowawców działu penitencjarnego i wdrażanie w rzeczywiste oddziaływanie podmiotowe skazanych, c) wdrażanie skazanych do przestrzegania regulaminu organizacyjno-porządkowego wykonywania kary pozbawienia wolności oraz porządku wewnętrznego, d) próby dookreślania typologii skazanych, e) poznanie zakresu działań organów postępowania wykonawczego (sądu penitencjarnego, dyrektora i komisji penitencjarnej). Pierwsza edycja projektu trwała od 22.02.2012 do 16.06.2012 r. Każda inauguracja zajęć była poprzedzona oficjalnym podpisaniem umowy o współpracy pomiędzy stronami: władzami Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie a Aresztem Śledczym w Olsztynie. Oddział Zewnętrzny Aresztu Śledczego posiada do dyspozycji 356 miejsc przy zachowaniu normy powierzchni celi mieszkalnej zgodnej z art. 110 § 2 Kodeksu karnego wykonawczego, przypadającej na skazanego wynoszącej 3 m^2 (Kodeks karny wykonawczy, 1997). Na koniec 2017 r. oddział zaludniony był w 83,4 % i przebywało w nim ok. 297 skazanych. W trakcie dotychczasowych ośmiu edycji „Kliniki Penitencjarnej" w zajęciach uczestniczyło łącznie 439 studentów.

Założenia teorii uczenia się przez doświadczenie Davida Kolba

Termin „refleksyjny" z perspektywy edukacji akademickiej stanowi nową przestrzeń ideową, inspiracyjną. W czasach, w których wielu młodych ludzi musi mierzyć się z karierą zawodową, narzucającą konieczność stałego dynamizowania własnych umiejętności, kompetencji, a drogi dochodzenia do wiedzy, nie mają już charakteru linearnego, stworzenie nowego ekosystemu uczenia się (Solarczyk-Ambrozik 2021, s. 222) wymaga konstruktywistycznego projektowania akademickiego, m. in. w poszukiwaniu partnerów w procesie uczenia się. W tym aspekcie

odrzucone zostają perspektywy behawioralna i kognitywna myślenia o uczeniu się. W rozumieniu procesu uczenia się przydatną staje się teoria uczenia się przez doświadczenie D. Kolba (1986, s. 38). Odniesienie do owej teorii pozwoli na zaakcentowanie adekwatności procesu uczenia się w aspekcie rozwoju refleksyjnego przyszłych praktyków penitencjarnych (Kusztal, Sztuka 2013, s. 230; Szałański 2008, s. 26–27). Może przyczynić się nie tylko do opisu refleksyjności edukacyjnej studentów ale skonfrontowania i skatalogizowania ich doświadczeń zawodowych z projektową ofertą kształcenia akademickiego, możliwościami emancypacji czy pewnej demistyfikacji trajektorii konfliktów, wynikającej z pełnienia ról zawodowych absolwentów (por. Okólska 2017, s. 103).

Z analizy teorii D. Kolba wynika, iż „uczenie się to proces, gdzie wiedza jest kształtowana przez transformację doświadczenia" (tamże). Z jej założeń można wnioskować o preferencjach uczenia się jednostki, które świadczą o jej stałym, empirycznym wzorcu zachowania. Cykl uczenia się obejmuje cztery zakresy: 1) **konkretne doświadczenie** – podstawą uczenia się jest doświadczenie lub reinterpretacja posiadanego doświadczenia; 2) **refleksyjna obserwacja** – odnosi się do doświadczenia; obejmuje niespójności między doświadczeniem a zrozumieniem, wywołujące dysonans poznawczy, wymagający wyjaśnienia i doprecyzowania; 3) **abstrakcyjna konceptualizacja** – efektem refleksyjnej obserwacji jest umożliwienie formowania nowych pomysłów i koncepcji lub zmierzanie do zmiany tych już istniejących przy jednoczesnej generalizacji jej wyników; 4) **implementacja** nowo poznanych lub zmodyfikowanych koncepcji w praktykę w celu ich weryfikacji w przyszłych sytuacjach, zdobywaniu nowych doświadczeń[1]. Proces uczenia się zachodzi po przejściu całego cyklu, poza tym jest on rozpatrywany z dwóch perspektyw 1) continuum procesu, który wskazuje na podejście do realizacji działania, takiego jak uczenie się przez obserwację czy uczenie się przez działanie oraz 2) continuum percepcji, czyli preferencyjność uczenia się przez myślenie, odczucia i emocje.

U podstaw tej teorii jest założenie o współistnieniu doświadczenia i refleksji. Dorosły gromadzi obserwacje w sposób refleksyjny, zastanawiając się nad przyczynami działań, wkraczając w proces oceny doświadczeń. W kolejnym etapie układa pewne teorie, ogólne zasady, następnie przechodząc do eksperymentowania, tj. testowania uogólnień w nowych sytuacjach, co z kolei prowadzi do nowego doświadczenia, co domyka cykl D. Kolba. Zdaniem autora cyklu, cztery kombinacje percepcji i procesu (działania) pozwalają określić jeden z czterech stylów uczenia się preferowany przez jednostkę. Style nie stanowią stałej, składowej osobowościowej podmiotu, ale raczej pewien stały wzorzec zachowań, jako kontinuum własnego doświadczenia, stąd można je interpretować raczej w kategorii preferencji uczenia się niż stylów. Spośród wyłonionych preferencji autor zaproponowano

[1] S. M. McLoad, Kolb – learning styles: www.simplypsychology.org/learning-kolb.html (dostęp: 03.02.2022).

wał cztery zakresy preferencji uczenia się: dywergerta, asymilatora, konwergerta i akomodatora. Dywergert – przejawia myślenie intuicyjne i rozbieżne, kreatywne podejście do działania, postrzega daną sytuację z wielu perspektyw, co sytuuje go w pozycji obserwatora niż działającego, zorientowany na uczucia i emocje; preferujący zadania wymagające współpracy oraz pomysłowości. Ten styl preferuje tzw. teoretyk. Uczy się poszukując związków i zależności między zagadnieniami, analizuje modele teoretyczne, wyciąga logiczne wnioski z obserwacji i doświadczeń. Podnosi swoje kompetencje, gdy poznawane treści stanowią element większego systemu, modelu czy teorii, oraz gdy mają czas na wyjaśnienie związków i zależności pomiędzy ideami i pomysłami. Ważna jest dla niego znajomość celów i zadań, poczucie ustrukturalizowanej sytuacji. Proces uczenia się utrudnia jednostce sytuacja, w której zmuszona jest do angażowania i ujawniania emocji. Asymilator – integruje wielość obserwacji i konceptów w całość, tworzy modele i teorie, myśli indukcyjnie, projektuje i eksperymentuje. Analityk, osoba refleksyjna, gromadzi dane, poszukuje informacji, rozważa okoliczności i wyciąga wnioski. Uczeniu się sprzyjają sytuacje, w których może zastanowić się nad działaniem, przeanalizować to, co się wydarzyło. Preferuje warunki, w których może mieć czas na przemyślenie problemu, zebranie informacji, podejmowanie decyzji bez presji czasu. Utrudnieniem w uczeniu się jest konieczność improwizowania, działania bez wcześniejszego planu. Konwergert – praktyczne zastosowanie rozwiązań problemów, podejmowanie decyzji oraz wdrażanie ich w praktykę, podejmowanie rozwiązań problemów technicznych wobec interpersonalnych. To aktywista, empiryk. Osoba otwarta na zmiany, ucząca się przez działanie w aspekcie nowych doświadczeń i problemów, wymagających rozwiązania. Nowe zadania traktuje jak wyzwanie, zyskuje w kontekście aktywnych form nauki, jak: ćwiczenia, symulacje. Nie akceptuje tradycyjnych form nauczania, typu wykład o charakterze teoretycznym, pracy według ścisłych instrukcji, powtarzania tych samych działań. Nie preferuje pracy samodzielnej. Akomodator – działania na zasadzie „prób i błędów", adaptacja do zmiennych okoliczności, intuicyjny charakter rozwiązywanych problemów – odkrywczy (Kolb 1999). To pragmatyk. Znacząca jest dla niego przede wszystkim możliwość zastosowania nowej wiedzy, czyli jej praktyczne wykorzystanie. Najefektywniej przyswaja wiedzę, gdy dostrzega praktyczne zalety problemów i ma możliwość ich wypróbowania, przećwiczenia oraz uzyskania informacji zwrotnych od wykładowcy. Koncentruje się na problemach praktycznych. Stymuluje go współzawodnictwo w grupie, przeszkadza natomiast brak ćwiczeń praktycznych i wskazań do wykonania zadania. Nie akceptuje sytuacji, gdy proces uczenia się nie ma bezpośredniego praktycznego zastosowania, a prezentowane treści wydają się odbiegające od rzeczywistości, lub gdy coś utrudnia mu zastosowanie zdobytej wiedzy w procesie kształcenia. Schemat zajęć (ułożenie planu doskonalącego konkretne umiejętności, ćwiczenia z instrukcjami wyjaśniającymi korzyści płynące z zadania, otwartość na rzeczową wymianę zdań oraz analizę nowych przykładów

i konkretnych problemów z codziennej praktyki uczących się)[2]. Krótkiej charakterystyki preferencji w uczeniu się dokonałam ze względu na uwydatnienie możliwości analiz topologicznych modelu Kolba, jednakże ze względu na ograniczenia objętościowe tekstu, nie podejmuję ich.

Proces uczenia się w adaptacji teorii cyklu D. Kolba – doświadczenie jako podstawowa forma rozwoju człowieka – mógłby być wykorzystany w procesie nauczania umiejętności i treści, których należy doświadczać, by w konsekwencji dokonywać ich refleksyjnej analizy, uogólniania i włączania do codziennej praktyki (Leśny 2014).

Retrospektywne autoodniesienie absolwentów resocjalizacji do uczenia się w świetle badań empirycznych

Według D. Kolba każde uczenie się jest uczeniem się przez doświadczenie. M. Ledzińska (2000, s. 127) zauważa, że uczenie się postrzegane w kategorii celu i środków, związanych z wypracowaniem strategii uczenia się, winno odpowiadać osobistym preferencjom i możliwościom uczącego się. Świadomość powiązana z introspekcją doświadczenia, zw. działaniem refleksyjnym, charakteryzujące fazę wczesnej dorosłości stanowi wyjątkowy rezultat uczenia się (Ledzińska 2000, s. 133). Skoro rozwojem człowieka dorosłego steruje praktyka życia i jej wymagania, a każde uczenie się jest uczeniem się przez doświadczenie, obejmującym fazy układające się w cykl: od konkretnego doświadczenia poprzez refleksyjną obserwację i abstrakcyjną konceptualizację do aktywnego eksperymentowania, czyli z powrotem do konkretnego doświadczenia, to zasadnym będzie podjęcie perspektywy konstruktywizmu, w której podmioty to refleksyjni praktycy, uczący się przez uaktywnianie procesów konstrukcyjnych, pozwalającej opisywać proces edukacji wrażliwym na zmiany poprzez jego refleksyjne atrybuty: adekwatne reagowanie na wciąż zmieniające się wymagania, namysł, krytycyzm, nastawienie na rozwój. Badani doświadczając siebie, rzeczywistej przestrzeni, uczestnicząc, działając, uczą się.

Dociekania badawcze skoncentrowałam na strategii danych jakościowych. Badania dotyczą szerszego projektu naukowego dotyczącego rozwiązań w zakresie łączenia kształcenia akademickiego z praxis. Materiał empiryczny stanowią narracje absolwentów resocjalizacji pozyskane metodą wywiadu skoncentrowanego na problemie jako opowiadania, w którym badacz może powracać do głównego wątku, wspierając jednocześnie osobę badaną w trakcie narracji (przygotowana

[2] Zob. https://psychologiaity.com/2017/02/23/style-uczenia-sie-i-metody-aktywizujace-w-edukacji--doroslych (dostęp: 03.02.2022).

lista pytań przewodnich, niezobowiązujących bez izolowania odpowiedzi, by dać możliwie dogłębny i wielostronny ogląd badanego zagadnienia) nadając rozmowie kierunek w postaci dodatkowych pytań (w momencie oddalenia od wątku), zadawać pytania dotyczące dotychczas nieporuszanych tematów (Krüger 2021, s. 163–164). Pytania stanowią pomost do sięgnięcia pamięcią do przebiegu zjawiska, motywują do poszukiwania powiązań między wydarzeniami, pobudzają refleksję, wydobywają niespójności interpretacyjne (Bielecka 2012, s. 333). Proces odkrywania był wielokrotnym przechodzeniem od zebranych danych, do ustalonych wzorów znaczeń, obejmujących coraz większe partie tekstu transkrypcyjnego. Celem projektu badawczego było wskazanie doświadczeń edukacyjnych, poprzez udział w projekcie Klinika Penitencjarna, stymulujących podmiotowe, konstruktywne, refleksyjne uczenie się absolwentów resocjalizacji, czynnych zawodowo. Analizy materiału badawczego dokonałam z odwołaniem do kategorii pojęciowych, wywodzących się z teorii uczenia się przez doświadczenie. W odniesieniu do zaakcentowanych aspektów metodologicznych, podjęłam próbę interpretacji i opisu wypowiedzi badanych dotyczących oceny opisanego rozwiązania, pewnych ukierunkowań refleksji w zakresie możliwości jego modyfikowania, a mianowicie: W jaki sposób absolwenci resocjalizacji opisują kondycję studenta resocjalizacji i zawodową w aspekcie nadawanego znaczenia udziałowi w projekcie Kliniki Penitencjarnej?; Czy, a jeśli tak to w jaki sposób przestrzeń edukacyjna stymulowała refleksyjne i konstruktywne uczenie się oraz kreowała umiejętność samodzielnego uczenia się? Ujawniając dane z badań, doprecyzowałam ich obszar w kierunku próby identyfikacji możliwości niezbędnych do podejmowania pracy wychowawczej, wyposażenia w kompetencje i ich eksponowania przez badanych oraz zainicjowanie refleksji nad rozumieniem i efektywną realizacją procesu uczenia się w kontekście procesu poznawczego i rozwoju struktur pojęciowych. W zamierzeniu badawczym decyzję o celowym doborze próby do badań (co oznacza, że o tym, kto zostanie zakwalifikowany do grupy badanych, zadecyduje sam badacz) z absolwentami specjalności: resocjalizacja, aktualnie realizujących się zawodowo w ZK oraz przeprowadzeniu opisanych wywiadów, podjęłam biorąc pod uwagę doświadczenie zawodowe. Przedstawiona częściowa wersja raportu stanowi rezultat rekonstrukcji własnej. Po analizie jakościowej otrzymanych danych z wywiadów w celu wyszukania kategorii uwrażliwiających i ustaleniu jednostek kodowania przygotowałam analizę przypadków, układającą zdarzenia w siatkę kodową i tematyczną, poszukują podobieństw i różnic w wypowiedziach badanych. Po ustaleniu bazy interpretacji można konstatować, iż doświadczenia zawodowe badanych stanowią wypadkową wcześniejszej wiedzy, doświadczenia, predyspozycji i preferencji każdego z nich, zaczerpnięto m.in. z możliwości udziału w projekcie akademickim. Proces uczenia się uczestników badania wpisuje się w cykl D. Kolba w dwóch wymiarach, zachodzących na siebie, a mianowicie w czasie trwania projektu oraz w trakcie aktualnie realizowanej roli zawodowej. Ponadto dwutorowy proces uczenia się znajduje wyraz w konstruktywistycznym i reflek-

syjnym podejściu studentów do edukacyjnej oferty akademickiej w konfrontacji z realizowanym zawodem. W trakcie analizy wypowiedzi absolwentów ujawniła się wyraźnie orientacja humanistyczna uczenia się tychże. Wychodząc z założenia, że konstruktywistyczne uczenie się (Pritchard 2009) zachodzi gdy: uczący się konstruują wiedzę w aktywny sposób; uczący aktywują swoją wiedzę uprzednią; uczący korzystają z różnych źródeł informacji w procesie poznawania/rozwiązywania zadania poznawczego; stawiane są autentyczne zadania w znaczącym dla uczącego się kontekście; uruchamiana jest refleksja nad wiedzą uprzednią i nowymi sytuacjami uczenia się; uczący się wchodzą w interakcję społeczną, uczą się od siebie nawzajem; wyzwalana jest autonomia i samodzielność, to uczenie się będzie stanowiło aktywny proces indywidualnego konstruowania schematów poznawczych, ich formowania, przebudowywania i włączania w już istniejące struktury wiedzy, umiejętności i dotychczasowe rozumienie świata. Założenie konstruktywizmu wskazuje, że w procesie uczenia się studenci odnoszą się do dotychczasowych własnych doświadczeń, wiedzy, zdobytej w trakcie zajęć w uniwersytecie a przede wszystkim podczas udziału w projekcie. W tych zakresach ujawniana jest aktywność poznawcza, emocjonalna, działaniowa studentów jako składowe założeń konstruktywizmu. Jednocześnie proces uczenia się w cyklu, w pierwszej jego fazie zakładającej konkretne działanie, przejawia się tym, że studenci podczas zajęć projektowych są obligowani do przeprowadzania rozmów wychowawczych, sporządzania projektów ocen okresowych postępów skazanych w resocjalizacji, jak też przygotowywania indywidualnych programów oddziaływań resocjalizacyjnych, do których to działań praktycznych zostają wytypowani skazani odbywający karę pozbawienia wolności. Studenci uczestniczą w posiedzeniu sądu penitencjarnego, realizowanego na terenie zakładu, zapoznają się m.in. z kryteriami udzielania skazanym warunkowego przedterminowego zwolnienia z pozostałej, orzeczonej kary oraz kwalifikowania skazanych do odbywania kary poza zakładem karnym w systemie dozoru elektronicznego czy dokonują obserwacji pracy funkcjonariuszy Służby Więziennej, a przede wszystkim konfrontują już zdobytą wiedzę, z zawodową wiedzą i wsparciem koordynatorów projektu, z własnym doświadczeniem w pracy w instytucjach izolacyjnych. W pierwszej fazie cyklu **konkretne doświadczenie** studenci resocjalizacji podejmując się zadania problemowego wynikającego z założonych celów projektu, dokonują weryfikacji dotychczasowego doświadczenia w ramach wiedzy specjalnościowej, akademickiej, jednocześnie generując poznawczo nowe, inne od dotychczasowych pomysły wynikające z metodyki oddziaływań resocjalizacyjnych, dyskutują nad możliwościami działań, i w konsekwencji podejmują i wprowadzają konkretne decyzje. Nowe umiejętności wprowadzane do adekwatnych obszarów decyzyjnych, korespondują z umiejętnościami, wiedzą i kompetencjami zawodowymi, pedagogiczno-wychowawczymi i specjalistycznymi kadry oraz studentów. Rys „warsztatowy" projektu wyposaża kandydatów w umiejętność wnikania w głąb siebie i kreowania refleksji pedagogicznej. Dla przykładu:

A1: …organizacja procesu kształcenia w areszcie pobudzała we mnie chęć zgłębiania coraz to większej wiedzy o osobach pozbawionych wolności, ich funkcjonowania w jednostkach penitencjarnych, oddziaływaniach jakie funkcjonariusze muszą stosować, by pomóc w ponownej socjalizacji…

A2: …w mojej ocenie założeniem projektu było przekazanie uczestnikom jak największej dawki wiedzy praktycznej, którą potencjalnie wykorzystają w pracy zawodowej. Dzięki zajęciom praktycznym zweryfikowałam w niejednym obszarze pracy zawodowej swoje umiejętności […] Pozwolenie studentom na przenikanie do hermetycznego świata SW dało mi szansę na ugruntowanie wiedzy teoretycznej, która po uczestnictwie w projekcie została zweryfikowana przez umiejętności praktyczne.

Założenia bloków tematycznych stawiających na przekazanie informacji oraz wykorzystanie ich w praktyce sprawiły, że zarówno podczas ćwiczeń w projekcie jak i pracy zawodowej uczestnicy skorygowali pewne postawy, których nie należy przyjmować w pracy penitencjarnej.

A3: Pamiętam pierwszy kontakt z osadzonym w cztery oczy. Mężczyzna miał za zadanie przeprowadzić rozmowę, a dokładnie dać możliwość przeprowadzenia na sobie rozmowy wstępnej. Pierwszej rozmowy wychowawcy z osadzonym. Tutaj kurtyny opadły i można było w cztery oczy zobaczyć drugiego człowieka, który tęskni do domu, ma problemy z alkoholem, ma dość dotychczasowego życia.

A4: […] założenia były zrozumiałe od samego początku – zajęcia umożliwiają nam wejście w rolę funkcjonariusza SW.

W fazie **refleksyjnej obserwacji** absolwenci analizują konkretne działania własne, poszukują ich znaczenia, interpretują nieoczywiste ich elementy w pryzmacie osiągniętych efektów oraz możliwości ich kontynuacji czy konieczności zmiany myślenia, działania. Zaangażowanie, autentyczność w realizacji powierzonych działań, otwartość na inicjowane przez personel działania systemowe, formalne w kierunku poprawy człowieka w więzieniu będą profilowały społeczne facylitatory refleksyjności (Mizerek 2021, s. 138) studentów. Kolekcjonowanie doświadczeń interpersonalnych i intelektualnych krystalizuje orientację wartościującą, życiową, dookreśla znaczenie i zasadność wyboru ścieżki zawodowej. Wejście w głąb praktykowania, analiza rezultatów działań wspiera proces uczenia się podmiotów, kształtowania ich umiejętności i wiedzy. Refleksja odnosi się do zaistniałej sytuacji, zdarzenia w wielokontekstowej perspektywie, wiąże się z autonomiczną percepcją czy dokonywanymi wyborami. Znaczenie procesu refleksyjności na drodze braku odniesień wobec doświadczenia i rozumienia, stanowi ładunek motywacyjny możliwości rozstrzygania nowych, nieuświadomionych wcześniej doświadczeń praktyki. Niebagatelne znaczenie w rozważaniach nad refleksyjnością ma krytyka. Istota refleksji krytycznej stanowi rodzaj myślenia, skierowany na kwestionowanie własnego bycia. Dzięki niej możliwe jest odkrycie w jednostce

oraz otoczeniu społecznym, barier rozwoju (Mizerek 2021, s. 78–79). Jednakże jak konstatuje H. Mizerek (2021, s. 79) „nie wszystko, co domaga się sprzeciwu i negacji, może w praktyce stać się treścią refleksji". Zdaniem J. Mezirowa (2009, s. 90–105) refleksja krytyczna ma retrospektywny charakter i jest namysłem nad ustaleniem motywów, powodów oraz konsekwencji działań i definiowania tych uznanych za normalne i współwystępuje z transformatywnym uczeniem się, którego ramy odniesienia o charakterze dynamicznym, znajdują odniesienie w procesie reorientacji nawyków, szczególnie w sytuacji kryzysowej lub wynikają z akumulacji doświadczeń i świadomej krytycznej refleksji. Zdaniem J. Richardsa i Ch. Lockharta (2007) refleksja krytyczna czyli wyższy poziom refleksyjności stanowi umiejętność stawiania adekwatnych pytań, umożliwiających autoewaluację, przemyślenia wobec zmiany dotychczasowego sposobu postępowania celem jego modyfikacji oraz monitorowania tychże zmian. Podmioty konstruktywizmu są uosobieniem refleksyjnych praktyków, którzy uczą się przez uruchamianie procesów konstrukcyjnych (Perkowska-Klejman 2019, s. 161–162). Znacząca jest refleksja nad zagadnieniami nowymi – niedoświadczonymi wcześniej elementami praktyki. A. Perkowska-Klejman (2019, s. 167) zwraca uwagę na złożoność definicyjną refleksyjności, wymienia m.in. autoodniesienie, samoświadomość, otwartość, zdolność skupienia uwagi, umiejętność selekcjonowania informacji, dywergencyjność w myśleniu, kreatywność, umiejętność wnioskowania, odpowiedzialność, dodaje, iż w procesie poznania podmiot refleksyjny sprawnie zoperacjonalizuje te predyspozycje. Jej zdaniem refleksyjny student jest czujnym obserwatorem, umiejętnie przetwarzający nabywane w toku studiów informacje, łączący je z posiadaną wiedzą, zgłębiając możliwości nowego poznania, w tym praktycznego zastosowania Perkowska-Klejman 2019, s. 167).

> A1: …podczas zajęć student miał możliwość pracy bezpośrednio z osobą pozbawioną wolności. Program zajęć przewidywał zajęcia, w których studenci mogli […] wcielić się w rolę wychowawcy. Przeprowadzany był wywiad z osadzonym, w którym słuchacz zwracał uwagę na sytuację rodzinną, stopień demoralizacji, umyślność bądź nieumyślność czynu oraz wiele innych czynników, które pozwoliły studentowi założyć teczkę osobopoznawczą. […]. …uczestnictwo w klinice na pewno pozwoliło rozbudzić moją ciekawość, utwierdziło mnie w przekonaniu, że z tematyką penitencjarną czuje się dobrze. Czy oczekiwania zostały zaspokojone? Właściwie to nie do końca, ale wynikało to z tego, że w dalszym ciągu zastanawiałam się jak funkcjonuje Zakład Karny typu zamkniętego.

> A2: Zajęcia organizowane w projekcie Klinika Penitencjarna pozwoliły studentom wejść w rolę funkcjonariuszy Służby Więziennej. Było to pierwsze praktyczne spotkanie z rzeczywistością, która czeka młodego człowieka w momencie podjęcia decyzji o wybraniu tego zawodu. Możliwość przeprowadzenia pozorowanej rozmowy wstępnej oraz kontakt z wyselekcjonowaną grupą osadzonych w moim przypadku dały obraz obowiązków wynikających z podjęcia roli wychowawcy. Dzięki zajęciom przewidzianym w projekcie, podczas moich pierwszych dni w oddziale penitencjar-

nym nie czułam się wyobcowana, ponieważ znałam założenia pracy funkcjonariusza SW. Dodatkowo kontakt z otoczeniem i przebywanie w środowisku więziennym dało mi możliwość oswojenia się z wieloma aspektami pracy w jednostce penitencjarnej […]. Projekt był cennym doświadczeniem zarówno dla studentów jak i skazanych. Obie grupy wyniosły z zajęć wartości, które mogą wykorzystać w kontaktach międzyludzkich. […] dało pełen obraz wykonywanej pracy w zakładach karnych i aresztach śledczych. Nieunikniony jest pewien balans wynikający z wyobrażenia sobie danego zjawiska od jego realnej formy. Zajęcia Kliniki Penitencjarnej i wprowadzony do nich czynnik ludzki zwróciły uwagę studentów jak szeroko okrojony jest problem uczestniczenia w życiu więziennym.

A3: Od niemal początku uczestnictwa w klinice podjąłem decyzję, że chce służyć. Pomyślałem tam też są ludzie. […] nie trudno było zobaczyć zwykłych funkcjonariuszy, którzy z kulturą, pomocniczością i zainteresowaniem zawodem nie mieli dużo wspólnego […]. ukazane nam więzienie, osadzeni, pracownicy są zupełni inni niż oczekiwałem. […] wizyty uczyły mnie wiele, np., że osadzony nie jest stereotypowym bandziorem, to są przede wszystkim człowiek – ma rodzinę, uczucia.

A4: […] to właśnie po Klinice Penitencjarnej powstał pomysł przyjęcia się do Służby Więziennej gdy zobaczyłam jak to rzeczywiście wygląda, kim są osadzeni i jak wygląda praca w zakładzie karnym. Uczyłam się w realu, z większymi bądź mniejszymi efektami ale zawsze pod czynną pieczą prowadzącego.

Kolejna faza uczenia się studenta resocjalizacji czy też w trakcie realizowania zawodu pedagoga resocjalizacji w instytucji totalnej odnosi się do **abstrakcyjnej konceptualizacji** czyli wnioskowania dotyczącego właściwych bądź nie podjętych decyzji i potencjalnej korekty zaistniałych nieprawidłowości. Transfer uczących się badanych od konkretnego doświadczenia do abstrakcyjnego myślenia dokonuje się poprzez tworzenie uogólnień, wnioskowanie, formułowanie dyrektyw, zasad, reguł, kryteriów, odkrywanie mechanizmów. Zadaniem koordynatora jest pomoc w ich konstruowaniu oraz uzupełnienie o te elementy, których w pracy studentów zabrakło czyli katalogowanie treści, ich podsumowanie, formułowanie pytań w celu wyprowadzenia odpowiednich konkluzji. To etap wyjściowy do inicjowania idei czy korygowania istniejących konceptualizacji na podstawie integracji wyników refleksyjnej obserwacji.

A1: […] nie zawsze kwalifikacje idą w parze z kompetencjami zawodowymi

A2: Przed podejściem do zadań praktycznych i ich weryfikacji przez prowadzącego nad nami opiekę, dużą rolę odgrywało omówienie danego problemu w grupach ćwiczeniowych. Student nie zostawał sam z postawionym przed nim zadaniem. Nie miałam poczucia, że kogoś skrzywdzę albo się skompromituję. Wytyczenie jasnych granic oraz przedstawienie wszystkich możliwych aspektów ćwiczeń i konsekwencji podejmowanych decyzji, pozwalało na inny rodzaj uczenia się, jasno określało rolę pedagoga resocjalizacji w jednostce penitencjarnej. […] emocje, które towarzyszyły

podczas zajęć oraz ewentualna umiejętność radzenia sobie ze stresem wynikającym z postawienia przed nami zadań założonych w projekcie i skutków ich realizacji dała mi możliwość sprawdzenia swoich umiejętności oraz poznania mankamentów, z którymi będę musiała zmierzyć się, aby w pełni wykorzystać swoją wiedzę w pracy zawodowej.

A3: Pedagog resocjalizacyjny to bardzo ładne określenie. Bardzo popularne i niemal nic nieznaczące dla człowieka, podobnie jak piekarz, ślusarz – to jest nazwa. Przez uczestnictwo w zajęciach mogłem w swojej głowie uściślić ramy mojego przyszłego zawodu, zarówno ja, osoba która wycisnęła zajęcia do ostatniej kropli, jak również koleżanka, która niemal płakała, bo źle wybrała kierunek, to wielki sukces kliniki.

Ostania faza cyklu, **aktywne eksperymentowanie** odnosi się do testowania przez podmioty w praktyce implikacji nowych teorii. Efektywne uczenie się polega na zastosowaniu wiedzy w praktyce. Wyniki abstrakcyjnych konceptualizacji znajdują swoje zastosowanie podczas rozwiązywania nowych konkretnych problemów. Nowe pomysły są sprawdzane w praktyce. Eksperymentowanie prowadzi do powstania kolejnych doświadczeń, dlatego cykl może „zatoczyć koło". Obserwując i analizując rezultaty swoich konkretnych działań, studenci podejmują ustalenia korygujące deklaracje decyzyjne lub o ich rozwijaniu. To od prowadzącego projekt zależy w jaki sposób zaaranżuje i skanalizuje wiedzę studentów w celu realizacji konkretnych zadań, konkretnego kontekstu, w konsekwencji ćwiczenia i doskonalenia zdobytych umiejętności. Wśród wypowiedzi wstępujących w role zawodowe i je realizujących, nie zabrakło refleksji krytycznej, wynikającej z praxis. Kilka z nich:

A1: aktualna rola zawodowa, w której się realizuję ma podbudowę praktyczną, wynikającą z praktyki realizowanej w klinice. […] edukacja praktyczna zwiększyła pewność siebie w zawodzie, mam świadomość, że udział w projekcie to wstęp do dalszej nauki ale wiem też nad jakimi brakami muszę się pochylić […]. Mogłam przysłowiowo dotknąć mojej przyszłości […].

A2: […] dzięki poznaniu specyfiki jednostek penitencjarnych dowiedziałam się, czym chciałabym się zajmować w swoim życiu zawodowym. Możliwość poznania pracy nie tylko wychowawców, ale również funkcjonariuszy Działu Ochrony, a także ewidencji, czy kwatermistrzów dała pełny obraz tego z czym przyjdzie mi się zmierzyć w przyszłości. To właśnie na zajęciach Kliniki Penitencjarnej ukształtował się mój pogląd na pracę funkcjonariusza SW, a etos przekazywany przez wykładowców pozwolił na ugruntowanie postawy funkcjonariusza i ciągłe aktualizowanie i korygowanie wykonywanej pracy.

A3: Wejścia na teren jednostki, rozmowa z funkcjonariuszami z danej jednostki – ale takie sam na sam. Bardzo ceniłem sobie, krótkie rozmowy z funkcjonariuszami, czasami rzeczowe, kiedy indziej drwiny z wybranego kierunku lub też osadzonych i resocjalizacji, to na pewno wpłynęło na moje interakcje w jednostce, w której pracuję […].

A4: Klinika odbywała się na 2 roku studiów. Jeżeli ktoś zastanawiał się wtedy nad pracą w SW to zajęcia te były dla niego na pewno znaczące, mogły pomóc w wyborze ścieżki zawodowej. Jednak w momencie, gdy do SW przyjmiemy się kilka lat później, niestety zajęcia te za wiele nie wnoszą do naszej przyszłości zawodowej. Po pierwsze jest to długi czas, żeby coś szczegółowo zapamiętać, a dwa – zajęć tych było za mało. Pamiętam, że odbywały się, co 2 tygodnie i to w dużej grupie studenckiej. Myślę, że gdyby udało się je organizować częściej i w mniejszych grupach to wtedy byłyby efektywniejsze. Obecnie nie mogę powiedzieć, że udział w projekcie zminimalizował rozczarowanie miejscem pracy w roli funkcjonariusza, była to jedynie namiastka pracy funkcjonariusza […]. Gdybyśmy mogli jakoś etapowo przez kilka semestrów uczyć się, praktykować role to bylibyśmy bogatsi o pewność siebie w zawodzie.

Analizując wypowiedzi badanych absolwentów, uczestników projektu należy stwierdzić, że etapy cyklu, uczenia się przez doświadczenie w przebiegu kształcenia „zazębiają się", przeplatają, nie pozostają w oderwaniu, są integralnie powiązane z różnymi czynnościami podejmowanymi przez nich w toku edukacji akademickiej w projekcie, jak też w aktualnie pełnionej służbie. Odwołując się do teorii Kolba zauważyć można, że w badanych narracjach proces uczenia się, zdobywanie wiedzy i kompetencji zawodowych oraz jakości niezbędnych do podejmowania pracy zawodowej, cechującej się współcześnie permanentną zmiennością warunków, charakteru, uwydatnia gotowość kandydatów do uczenia się, autorozwoju, natomiast prowizoryczność biografii edukacyjnej studenta/pracownika, ich zdaniem może skutkować zagrożeniem stagnacją a w perspektywie, wykluczeniem. Schematy przyjęte przez Kolba mogą być wykorzystane w procesie nauczania umiejętności i treści, których należy doświadczać, by w konsekwencji refleksyjnie je analizować, uogólniać i wdrażać do praktyki zawodowej, codziennej.

Zakończenie

Podjęte w artykule rozważania dotyczące możliwości projektowania i wdrażania alternatywnej formy edukacji studentów resocjalizacji ujawniają w retrospekcji aktywnych zawodowo penitencjariuszy poczucie stabilności biografii zawodowej w pryzmacie nadawanego znaczenia udziałowi w projekcie Kliniki Penitencjarnej. Ewoluujący stan człowieka współczesnego z perspektywy jego relacji z neoliberalną ekonomią, pozbawioną wspierania jednostki, „serwującą" jej (internalizującej konieczność sukcesu) nieustanne poczucie porażki (Gromkowska-Melosik 2011, s. 140) może wskazywać na rozdźwięk między wyobrażanymi a zastanym i realiami zawodowymi. Zaprezentowane wyniki badań stanowić mogą przykład możliwości wyjścia naprzeciw najnowszym trendom pedagogicznym z konstruktywizmem i humanizmem jako paradygmatami uczenia się i poznania w roli głównej. Stanowi przykład praktyki edukacyjnej, przełamującej dominujące w szkole wyższej tradycyjne nauczanie frontalne. Opisana, zaimplementowana przestrzeń

edukacyjna w perspektywie idei całożyciowego uczenia się przyszłych pedagogów w resocjalizacji może stymulować refleksyjne uczenie się oraz wykształcać umiejętność samodzielnego uczenia się kandydatów, niezbędnego w czasach, u których podstaw leży przekonanie o dezaktualizacji posiadanego wykształcenia, wiedzy, kompetencji i kwalifikacji, w czasach nieustannego przekonania o deficycie posiadanej wiedzy, do której nie ma się zaufania (Hassan za: Melosik 2020, s. 43). Aktywność studentów zogniskowana wokół odniesień socjalizacyjnych innowacyjnego projektu, uwydatniająca ich potencjał zawodowy, kreująca społecznie akceptowaną konstruktywną samodzielność, wpisuje się w obszar misji i transformujących się w związku z nowymi potrzebami i strategiami działań uniwersytetu.

Analiza teoretyczna i empiryczna dostarcza argumentów przemawiających za celowością i uniwersalizmem projektu w edukowaniu akademickim. Nauczanie w paradygmacie resocjalizacji wymaga uczenia się przez doświadczenie, uczenia się refleksyjnego, nabywania umiejętności świadomego implementowania kategorii edukacyjnych w dalszym procesie kształcenia penitencjarnego, poszukiwania możliwości wyzwalania się z wcześniej wytworzonej i przyjętej za normatywną przestrzeni inkarcerowanej, kształtowania odpowiednich cech i postaw studentów, sprzyjających podejmowaniu wyzwań i oczekiwań społecznych możliwych do zrealizowania w praktyce (zob. Szczepanik 2013, s. 172–198). Model transferu wiedzy poza uczelnię wpisuje się w nowatorskie podejście do nauczania z wykorzystaniem konstruktywizmu (Miś 2008, 27–47) sytuując uczącego się w centrum procesu dydaktycznego. Koordynator formatuje ścieżkę dydaktyczną, wykorzystując cykl uczenia się przez doświadczenie, w przebiegu którego studenci podejmują konkretne działania związane z: przyjściem osadzonego do jednostki penitencjarnej, projektowaniem oceny okresowej, obserwacją pracy komisji penitencjarnej, sądu penitencjarnego na wokandzie, dokonywania różnego rodzaju ocen, poznawaniem osadzonych. Dokonują refleksji nad efektami swoich działań, wyciągają wnioski z tej refleksji i ostatecznie korygując je, uczą się, konkretyzując pojęcia i konceptualizując praxis z nowymi wyzwaniami edukacyjnymi poprzez: uzyskiwanie unikatowej i zweryfikowanej konfrontacją zarówno z personelem ZK jak również z osadzonymi, przejawianie społecznie konstruktywnej samodzielności, wypracowywanie zaangażowania w stabilizowanie dynamiki rzeczywistości penitencjarnej wręcz podejmowanie prób przeformułowywania dotychczasowych kompetencji, wypracowywanie czujności wobec wielości znaczeń kategorii potencjałów kreacyjnych.

Aktywność sprawcza pedagogów resocjalizacji i kandydatów sprofilowana edukacyjnie pozwala na syntetyzowanie doświadczeń, wzmacnianie autentyczności i autonomii. Refleksja poparta teoretycznymi przesłankami dotyczącymi uczenia się i nauczania wskazuje na znaczenie projektu Kliniki Penitencjarnej w kontekście przezwyciężania ograniczeń płynących z przyzwyczajeń prowadzących do ustanawiania opozycji między teorią a praktyką. Uczestnicy projektu uczą się m.in. profesjonalizmu skutecznego wykonywania kary jako działania racjonalnego,

w którym praktyczna mądrość oznacza wykorzystywanie doświadczeń zdobytych w jednych działaniach do działań następnych (Stępniak 2017, s. 350), uczą się koncentrowania na zadaniach ważnych: dostosowywania środków i metod pracy penitencjarnej do aktualnych potrzeb i wyzwań, urealniających postępowanie ze skazanymi poprzez właściwą organizację procesu wykonania wyroku, optymalizując jego przebieg (Stępniak 2017, s. 351), konfrontowania, identyfikowania optymalnych kompetencji, m.in. współpracy, umiejętności przezwyciężania stresu, komunikatywności (Kostera, Krokosz 2022, s. 86), profilowania indywidualnego stylu adaptacyjnego do warunków zawodowych (Podruczny 2022, s. 290).

Współcześnie kategorie: indywidualna odpowiedzialność za przebieg ścieżki edukacyjnej oraz dostęp do różnych form kształcenia, wiążące się z humanistycznym podejściem do procesu uczenia się, stanowią istotę rozumienia fenomenu uczenia się (Solarczyk-Ambrozik 2020, s. 27). Podejście ludzi młodych do uczenia się stanowi racjonalną przesłankę specyfiki kultury sfragmentaryzowanej i niejdnoznacznej, w której wyższość rozwoju skokowego nad liniowym wynika z konieczności godzenia zmiany z potrzebą poczucia stabilizacji. Empiryczna (de) konstrukcja wielu punktów zwrotnych biografii pokazuje często, że zmienność jest sposobem poszukiwania stałości, w końcu tej „właściwej stałości", jednak w kulturze/dyskursie „lepszego", „dobre" nie wystarcza i znowu trzeba się udoskonalać, stąd kolejne zmiany (wniosek: stabilizacja jest często rodzajem opóźnienia zmiany). Wdrażanie planów edukacyjnego działania stanowi factor dynamizujący procesy autoidentyfikacji i autowaloryzacji, kształtujące sprawczą postawę podmiotu, determinując wielowymiarowe uczenie się studentów i pracowników Służby Więziennej.

Abstract: Penitentiary Clinic as the project of effective academic education – learning experiences through retrospective

Cognitive curiosity is aroused by the issue of the alternative educational areas of the students as the experience, encouraging subjective learning and forming ability for the autonomous learning. Particular importance gains reflective developed, deliberated reflection of the rehabilitation graduated, employed in the penitentiary, on the sense of their participation in the project of the Penitentiary Clinic, in the aspect of the pedagogical, professional condition. To make the analysis of the potential benefits for the future practitioners, the penitentiary staff in the broad sense, an attempt of the interpretation of the learning experiences, expectations relating to technical transmission, unique knowledge, filling some gaps of the present prison system's problems, the possibilities of elimination the prison's total nature, through retrospective confrontation, was the aim of the study. Presented research constitutes a part of the bigger project for further analysis, made in the perspective of the penitentiary staff, and therefore for the overstepping the constraints of the academic education, resulting from customs, leading to setting up the opposition between the theory and the pedagogical practice. The study fits into the discourse, concerning vocational skills of the rehabilitation students

in the process of alternative, practical education. Interpretative perspective of the research allowed on consideration of the studied individuals as the unique, constructive, reflective, undertaking effective, practical activities.
Key words: penitentiary clinic, learning through experience, rehabilitation graduate

Bibliografia

[1] Bielecka J., 2012, *Wywiad skoncentrowany na problemie*, [w:] *Słownik socjologii jakościowej*, (red.) K. Konecki, P. Chomczyński, Difin, Warszawa.
[2] Gromkowska-Melosik A., 2011, *Edukacja i nierówność społeczna kobiet. Studium z dynamiki dostępu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
[3] Karłyk-Ćwik A., 2012, *Pedagog resocjalizacyjny – osobowe i profesjonalne aspekty roli w świadomości studentów resocjalizacji*, „Niepełnosprawność Półrocznik Naukowy", 8.
[4] Kolb D., 1986, *Experiential learning: experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, Prentice Hall–New Jersey.
[5] Kolb D., 1999, *The Kolb Learning Style Inventory*, Hay Group, V 3 Boston.
[6] Krüger H. H., 2021, *Metody badań w pedagogice,* GWP, Gdańsk.
[7] Kusztal J., Sztuka J., 2013, *Kształcenie pedagogów resocjalizacji-doniesienia z badań*, „Resocjalizacja Polska", 5.
[8] Ledzińska M., 2000, *Uczenie się wykraczające poza warunkowanie,* [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki t.* 2, (red.) J. Strelau, GWP, Gdańsk.
[9] Leśny A., 2014, *Pedagogika przygody – konteksty teoretyczne*, [w:] *Outdoor i adventure education w Polsce*, (red.) A. Bąk, A. Leśny, E. Palamer-Kabacińska, Fundacja Pracownia Nauki i Przygody, Warszawa.
[10] Melosik Z., 2020, *Lifelong learning – społeczno-kulturowe (re)konstrukcje*, [w:] *Edukacja dorosłych a planowanie karier edukacyjno-zawodowych*, (red.) E. Solarczyk-Ambrozik, M. Christoph, R. Konieczna-Woźniak, UAM, Poznań.
[11] Kostera K., Krokosz E., 2022, *Obraz kompetencji w Służbie Więziennej*, [w:] *Potencjał kadrowy Służby Więziennej w kontekście wykonywania zadań służbowych*, (red.) M. Szewczyk, S. Grzesiak, DiG, Warszawa.
[12] Mezirow J., 2009, *An overview on transformative learning*, [w:] *Contemporary theories of learning,* (red.) K. Illeris, Routledge, New York.
[13] Miś L., 2008, *Konstruktywizm/konstrukcjonizm w socjologii, pracy socjalnej i terapii* [w:] *Praca socjalna skoncentrowana na rozwiązaniach*, „Zeszyty Pracy Socjalnej", 14.
[14] Mizerek H., 2021, *Refleksja krytyczna w edukacji i pedagogice. Misja (nie)wykonalna?*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
[15] Okólska K., 2017, *Rzeczywistość więzienna w odbiorze studentów pedagogiki resocjalizacyjnej*, „Przegląd Więziennictwa Polskiego", 94.
[16] Perkowska-Klejman A., 2019, *Poszukiwanie refleksyjności w edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, APS, Warszawa.
[17] Podruczny R., 2022, *Proces prizonizacji funkcjonariuszy Służby Więziennej-adaptacyjne aspekty funkcjonowania personelu penitencjarnego w środowisku zawodowym*, [w:] *Potencjał kadrowy Służby Więziennej w kontekście wykonywania zadań służbowych*, (red.) M. Szewczyk, S. Grzesiak, DiG, Warszawa.

[18] Pritchard A., 2009, *Ways of Learning. Learning Theories and Learning Styles in the Classroom*, Routledge, Taylor & Francis Group, London–New York.
[19] Richards J., Lockhart Ch., 2007, *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*, Cambridge University Press, Cambridge.
[20] Solarczyk-Ambrozik E., 2020, *Przeobrażenia pracy i zmiany wzorów przebiegu karier a globalna kultura edukacyjna – kompetencyjny wymiar planowania karier edukacyjno-zawodowych* [w:] *Edukacja dorosłych a planowanie karier edukacyjno-zawodowych*, (red.) E. Solarczyk-Ambrozik, M. Christoph, R. Konieczna-Woźniak, UAM, Poznań.
[21] Solarczyk-Ambrozik E., 2021, *Dorosły uczeń w świecie cyfrowej transformacji i nowym ekosystemie uczenia się*, „Colloquium", 4, Gdynia.
[22] Stępniak P., 2017, *Resocjalizacja (nie)urojona. O zawłaszczaniu przestrzeni penitencjarnej*, Difin, Warszawa.
[23] Szałański J., 2008, *Kryteria i mierniki efektywności resocjalizacji*, [w:] *Efektywność oddziaływań resocjalizacyjnych*, (red.) F. Kozaczuk, UR, Rzeszów.
[24] Szczepanik R., 2013*, Drogi rozwoju zawodowego pedagogów resocjalizacyjnych*, [w:] *Współczesne wyzwania dlateorii i praktyki resocjalizacyjnej*, (red.) D. Rybczyńska-Abdel Kawy, M. Heine, A. Karłyk-Ćwik, Akapit, Wrocław.

Źródła internetowe

[25] McLoad S. M., *Kolb – learning styles*, www.simplypsychology.org/learning-kolb.html (dostęp: 03.02.2022).
[26] https://psychologiaity.com/2017/02/23/style-uczenia-sie-i-metody-aktywizujace-w--edukacji-doroslych (dostęp: 03.02.2022).

RESOCJALIZACJA POLSKA
24/2022
POLISH JOURNAL
OF SOCIAL REHABILITATION
ISSN 2081-3767 | e-ISSN 2392-2656
DONIESIENIA Z BADAŃ
DOI 10.22432/pjsr.2022.24.18

Agnieszka Lewicka-Zelent*, Ewa Trojanowska**
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
* agnieszka.lewicka-zelent@mail.umcs.pl; ORCID: 0000-0002-6967-8966
** ewa.trojanowska@mail.umcs.pl; ORCID: 0000-0002-0481-4218

Skuteczność autorskiego programu mediacyjnego w zakresie zwiększania gotowości do zadośćuczynienia u skazanych mężczyzn

Abstrakt: Mediacja stanowi jedną z najbardziej popularnych form sprawiedliwości naprawczej. Stosowana jest w różnych zakresach i typach konfliktów. Podejmowane są również próby jej implementacji w prawie karnym. Jednak o ile na gruncie prawa karnego doczekała się należytego miejsca na etapie postępowania przygotowawczego, o tyle nadal nie doceniana jest na etapie postępowania wykonawczego. Dotychczas podejmowane są pojedyncze próby realizacji autorskich programów mediacyjnych w zakładach karnych, ale nie znane są wyniki ich ewaluacji. Dlatego w artykule postanowiono udzielić odpowiedzi na pytanie: Czy możliwe jest, a jeśli tak to w jakim stopniu, rozwijanie gotowości do zadośćuczynienia osób odbywających karę pozbawienia wolności w ramach celowo zaplanowanych oddziaływań realizowanych w programie mediacyjnym?

W badaniu wykorzystano procedurę quasieksperymentalną z grupą eksperymentalną i kontrolną, z dwoma pomiarami. W artykule dokonano analizy wyników uzyskanych z dwóch narzędzi: Indeksu Reaktywności Interpersonalnej M. Davisa w adaptacji A. Lewickiej-Zelent oraz Skali Gotowości do Zadośćuczynienia A. Lewickiej-Zelent. Postanowiono ustalić poziom nie tylko gotowości skazanych do czynienia zadość osobom pokrzywdzonym ale także ich empatii, która stanowi ważny predyktor tejże gotowości. Pomimo małych prób przeprowadzono porównanie wyników między pomiarem I i II, w celu sprawdzenia, czy zaszły jakieś zmiany w poziomie obu zmiennych.

Uzyskane wyniki badania wskazują na potrzebę realizacji programów mediacyjnych z udziałem osób pozbawionych wolności z uwagi na ich niski poziom zadośćuczynienia i deficyty

w zakresie empatii oraz możliwą wysoką skuteczność programów w procesie przygotowywania osób skazanych do uczestnictwa w mediacji po wyroku.
Słowa kluczowe: mediacja po wyroku, program mediacyjny, zadośćuczynienie, empatia.

Wprowadzenie

Dyskusja naukowa na temat sprawiedliwości naprawczej rozpoczęła się w latach 70. XX wieku i trwa do dzisiaj. Jednakże sprawiedliwość naprawcza (restorative justice) ma swoje korzenie w pierwotnych społeczeństwach, w których w sytuacji naruszenia obowiązującej normy obyczajowej lub prawnej zwoływano spotkanie całej społeczności, w celu wspólnego podjęcia decyzji dotyczącej dalszych losów sprawcy przestępstwa (Woolford, Ratner 2003, 178–179). Idea ta była również stosowana w starożytności np. w Grecji (Gavrielides 2007, s. 20).

Sprawiedliwość naprawcza jest „filozofią, która karanie zastępuje pojednaniem, zemstę na sprawcach – pomocą dla ofiar, alienację i nieczułość – wspólnotą i zjednoczeniem, negatywizm i destrukcję – naprawą, przebaczeniem i łaską" (Consedine 2004, s. 12). Tony Marshall (1996, s. 22) traktuje sprawiedliwość naprawczą jako proces, w którym spotykają się wszystkie strony związane z konkretnym przestępstwem. Jego celem jest nie tylko wspólne zniwelowanie skutków przestępstwa, ale także zapobieganie ich implikacjom w przyszłości. Główne założenia sprawiedliwości naprawczej dotyczą umożliwienia przeprowadzenie dialogu przez strony (osobę pokrzywdzoną i sprawcę), przejęcia odpowiedzialności za wyrządzaną krzywdę oraz naprawienia powstałej szkody przez sprawcę (Wright 2005a, s. 5).

Współcześnie paradygmat sprawiedliwości naprawczej nie zastępuje tego o charakterze tradycyjnym, retrybutywnym. Stanowi jego uzupełnienie, a nie alternatywę (Ciepły 2009, s. 191). Jedną z form sprawiedliwości naprawczej stanowią mediacje (Wright 2005a), które są prowadzone w różnych sprawach: karnych, nieletnich, cywilnych, szkolnych itd. Mediacje w sprawach karnych mogą być prowadzone na etapie postępowania przygotowawczego, sądowego, ale także na etapie postępowania wykonawczego. Problem dotyczy tego, że prawo polskie jasno reguluje kwestię prowadzenia mediacji w czasie prowadzenia dwóch pierwszych postępowań, to w odniesieniu do etapu wykonywania kary zapisy dotyczące mediacji po wyroku są bardzo lakoniczne i ogólnikowe. O tym rodzaju mediacji mówi jedynie art. 162 § 1 Kodeksu karnego wykonawczego, który przyjmuje następujące brzmienie: „Sąd penitencjarny wysłuchuje przedstawiciela administracji zakładu karnego, a sądowego kuratora zawodowego, jeżeli składał wniosek o warunkowe zwolnienie, oraz uwzględnia ugodę zawartą w wyniku mediacji". Agnieszka Rękas (2015, s. 149) podkreśla szczątkową możliwość prowadzenia mediacji po wyroku zgodnie z tym zapisem.

Głównym celem mediacji w sprawach karnych, w tym po wyroku jest rozwiązanie konfliktu pomiędzy oskarżonym lub sprawcą przestępstwa a osobą po-

krzywdzoną z zastosowaniem różnych form zadośćuczynienia lub odszkodowania (Rękas 2011). Podjęcie przez sprawcę przestępstwa działań naprawczych związane jest z przejęciem przez niego odpowiedzialności za popełniony czyn (Grudziecka, Książek 2013, s. 67). Oznacza to, że mediacja po wyroku wpisuje się w cel kary pozbawienia wolności określony w art. 67 Kodeksu karnego wykonawczego, związany z procesem readaptacji społecznej i resocjalizacji osób pozbawionych wolności. Ponadto zgodnie z ideą sprawiedliwości naprawczej najważniejszym podmiotem w mediacji jest osoba pokrzywdzona. Pozytywny wynik mediacji przynosi także osobie pokrzywdzonej wiele korzyści, w tym istotne poczucie bezpieczeństwa wynikające z uregulowania relacji ze sprawcą przestępstwa. Nierzadko osoba taka obawia się zakończenia odbywania kary przez sprawcę przestępstwa z uwagi na potencjalną chęć zemsty z jego strony. Udział w mediacjach po wyroku daje jej zatem szansę na obniżenie poziomu tego lęku (Karbarz-Górka 2009, s. 171).

Niezależnie od etapu, na którym prowadzona jest mediacja, podstawą do udziału w niej czy to w sprawach karnych czy też na etapie wykonywania kary, jest gotowość do zadośćuczynienia u osoby oskarżonej lub skazanej za popełnienie przestępstwa. Próby zdefiniowania gotowości do zadośćuczynienia podjęła się Agnieszka Lewicka-Zelent. Według autorki (Lewicka-Zelent 2015, s. 189) gotowość ta oznacza, że sprawca czynów przestępczych ma „zamiar (jest chętny i zdecydowany) zrekompensować osobie pokrzywdzonej straty, jakie poniosła, oraz krzywdy, jakich doznała". Sprawca może zaproponować osobie pokrzywdzonej dwa rodzaje zadośćuczynienia: emocjonalno-materialne oraz usługowe. Pierwsze z nich przejawia się głównie w gotowości do przeprosin oraz przekazania pieniędzy lub określonych przedmiotów, a usługowe dotyczy np. podjęcia terapii lub pracy, wykonania usług na rzecz osoby pokrzywdzonej lub społeczności lokalnej (Lewicka-Zelent 2015, s. 169). Wyniki badań dowodzą, że osoby odbywające karę pozbawienia wolności cechują się przeważnie niskim poziomem ogólnej gotowości do podejmowania działań restytucyjnych (Lewicka-Zelent 2016; 2017).

Próby określenia uwarunkowań gotowości do zadośćuczynienia osób odbywających karę bezwzględnego pozbawienia wolności podjęła A. Lewicka-Zelent. Wyniki uzyskanych badań wskazują, że jednym z ważnych jej predyktorów jest empatia emocjonalno-poznawcza. Im większa umiejętność przyjmowania perspektywy innych ludzi u sprawcy, tym większa ogólna gotowość do zadośćuczynienia oraz gotowość o charakterze emocjonalno-materialnym osób skazanych. Ponadto dodatni związek występuje między empatycznym reagowaniem w sytuacjach trudnych oraz przyjmowaniem perspektywy innych ludzi a zadośćuczynieniem usługowym (Lewicka-Zelent 2017, s. 182–197). Oznacza to, że doskonaląc poznawczy wymiar empatii, można rozwijać jednocześnie ogólną gotowość sprawców do podejmowania działań naprawczych na rzecz osób pokrzywdzonych oraz jej wymiar usługowy oraz emocjonalno-materialny.

Na podstawie analizy dostępnych programów resocjalizacyjnych można stwierdzić, że w Polsce nie realizowano dotychczas w jednostkach penitencjarnych pro-

gramów ukierunkowanych na przygotowanie osadzonych do udziału w mediacjach po wyroku w zakresie zwiększania ich gotowości do zadośćuczynienia. Były organizowane spotkania informacyjne dla skazanych w zakładach karnych mające na celu zapoznanie z ideą mediacji (Lewicka-Zelent, Trojanowska 2017, s. 242–243), jednakże możliwość udziału przez nich w mediacjach po wyroku była w bardzo dużym ograniczona do 2020 roku ze względów organizacyjno-prawnych. Wcześniej podejmowano próby aranżowania spotkań mediacyjnych z udziałem osób pozbawionych wolności i osób pokrzywdzonych w Zakładzie Karnym w Chełmie w 2000 r. czy w Zakładzie Karnym w Jastrzębiu Zdroju w 2001 r. Nie zakończyły się one jednak upowszechnieniem podejmowanych rozwiązań (Marcinkowski 2012).

Idea sprawiedliwości naprawczej wykorzystywana jest w pocesie readaptacji osób pozbawionych wolności w wielu krajach nie tylko w Europie, ale także na świecie – w Niemczech, Węgrzech, we Włoszech, w Stanach Zjednoczonych czy Australii (Johnstone 2014, s. 6–9). W Polsce także podjęto działania mające na celu wdrażanie idei mediacji po wyroku w zakładach karnych w ramach „Pilotażu programu wdrażającego ideę sprawiedliwości naprawczej na terenie Okręgowego Inspektoratu Służby Więziennej w Lublinie" sfinansowano z Funduszu Sprawiedliwości, którego dysponentem jest Minister Sprawiedliwości. Projekt trwał od kwietnia 2020 r. do czerwca 2022 r. Głównym jego celem było zmniejszenie powrotności do przestępstw oraz poprawa sytuacji osób pokrzywdzonych przestępstwem poprzez zastosowanie mediacji jako formy sprawiedliwości naprawczej[1]. Osoby odbywające karę pozbawienia wolności dzięki projektowi mogły wziąć udział w mediacjach po wyroku.

Podstawy metodologii badań własnych

Ze względu na to, że autorki artykułu od kilku lat prowadzą program mediacyjny z udziałem osób pozbawionych wolności, zdecydowały się na częściowe upowszechnienie wyników jego ewaluacji.

Program „Mediacja szansą dla samego siebie i innych" został opracowany i przeprowadzony przez Agnieszkę Lewicką-Zelent oraz Ewę Trojanowską w Zakładzie Karnym we Włodawie. W jego ramach zrealizowano 24 godziny zajęć. Głównym celem programu było zwiększenie gotowości do zadośćuczynienia osób odbywających karę pozbawienia wolności. Tematyka zajęć obejmowała m.in. rozwijanie empatii, zwłaszcza jej poznawczego wymiaru, rozwijanie poczucia odpowiedzialności, pozycjonowanie w hierarchii wartości sprawiedliwości naprawczej oraz podnoszenie poziomu wiedzy i świadomości skazanych na temat mediacji w sprawach karnych, po wyroku oraz mediacji rodzinnych.

[1] https://www.sw.gov.pl/strona/okregowy-inspektorat-sluzby-wieziennej-w-lublinie-mediacje-i-sprawiedliwosc-naprawcza data dostępu: 20.10.2022.

Celem badań własnych było określenie skuteczności autorskiego programu ukierunkowanego na zwiększenie poziomu gotowości do zadośćuczynienia osób pozbawionych wolności.

Problem badawczy zawarł się w pytaniu: Czy możliwe jest, a jeśli tak to w jakim stopniu, rozwijanie gotowości do zadośćuczynienia osób odbywających karę pozbawienia wolności w ramach celowo zaplanowanych oddziaływań realizowanych w programie mediacyjnym?

Do problemu badawczego sformułowano następujące pytania szczegółowe:

1. Jakim poziomem ogólnej gotowości do zadośćuczynienia oraz gotowości do zadośćuczynienia emocjonalno-materialnego oraz usługowego cechują się badani mężczyźni?
2. Jakim poziomem empatii emocjonalno-poznawczej cechują się badane osoby?
3. Jakie zmiany zaszły w poziomie gotowości do zadośćuczynienia oraz jej składowych u osób odbywających karę pozbawienia wolności, które uczestniczyły w programie mediacyjnym?
4. Jakie zmiany zaszły w poziomie empatii emocjonalno-poznawczej oraz jej składowych u osób odbywających karę pozbawienia wolności, które uczestniczyły w programie mediacyjnym?

Przypuszcza się, że w wyniku prowadzonego programu nastąpi istotnie statystyczny wzrost średnich wyników w zakresie ogólnej gotowości do zadośćuczynienia oraz jej składowych a także empatii emocjonalno-poznawczej u uczestników programu.

Wyniki badań A. Lewickiej-Zelent oraz E. Trojanowskiej (2019) dotyczące rozwijania empatii emocjonalno-poznawczej u odbywających karę pozbawienia wolności wskazują na możliwość jej rozwijania. Także w Wielkiej Brytanii prowadzono program resocjalizacyjny, którego jednym z celów było rozwijanie empatii u skazanych w zakładach karnych. Uzyskane wyniki potwierdzają taką możliwość (Beech, Chauhan 2013). Ponadto warto przypomnieć, że empatia emocjonalno-poznawcza stanowi jedno z ważnych uwarunkowań gotowości do zadośćuczynienia u skazanych (Lewicka-Zelent 2017).

Badania przeprowadzono zgodnie z planem quasieksperymentalnym z pomiarem początkowym i końcowym, w dwóch grupach – eksperymentalnej i kontrolnej. Program rozpoczęło 12 skazanych. Jedna osoba zrezygnowała z uczestniczenia w zajęciach. Jeden skazany został przeniesiony do innego zakładu karnego, w związku z tym nie został objęty ewaluacją. W skład każdej grupy weszło po 10 mężczyzn. Grupa kontrolna została dobrana zgodnie z zasadą równoważenia.

W celu udzielenia odpowiedzi na problem badawczy zastosowano zestaw narzędzi badawczych, które dwukrotnie wypełniły osoby z grupy eksperymentalnej i kontrolnej. Jednakże w artykule zostaną przedstawione jedynie wyniki dotyczące gotowości do zadośćuczynienia oraz empatii. Do pomiaru powyższych zmiennych wykorzystano Skalę Gotowości do Zadośćuczynienia (SGZ) A. Lewickiej-Zelent oraz Indeks Reaktywności Interpersonalnej M. Davisa w polskiej adaptacji A. Lewickiej-Zelent.

Dzięki wykorzystaniu Kwestionariusza ankiety dotyczącego danych osobowych autorstwa A. Lewickiej-Zelent i E. Trojanowskiej dokonano charakterystyki osób biorących udział w programie. Grupa badanych nie była jednorodna pod względem popełnionego przestępstwa, jednakże wszystkie osoby zarówno uczestnicy programu, jak i członkowie grupy kontrolnej mieli nałożony przez sąd obowiązek naprawienia szkody lub zadośćuczynienia za doznana krzywdę w wyniku popełnienia przestępstwa osobie pokrzywdzonej lub nawiązkę.

W programie uczestniczyli mężczyźni w wieku od 27 do 60 lat. Większość z nich mieszkała przed osadzeniem w mieście (n = 9). Połowa badanych legitymowała się wykształceniem zawodowym. Czterech uczestników było w nieformalnych związkach. Czterech badanych nie posiadało dzieci, a pozostali mieli od jednego do pięciorga dzieci. Najwięcej osób odbywało aktualną karę pozbawienia wolności od ponad 3 lat (n = 5). Siedmiu uczestników programu nie było uzależnionych. Dwóch skazanych deklarowało uzależnienie od alkoholu, a jedna osoba – od papierosów. Połowa badanych utrzymywała stały kontakt z matką, a cztery osoby – z żoną/partnerką życiową.

W grupie kontrolnej znaleźli się mężczyźni między 23 a 54 rokiem życia, z których większość na stałe mieszka poza zakładem karnym w mieście (n = 7). Połowa z nich ukończyła szkołę zawodową lub średnią. Siedem osób nie ma rodziny własnej, ale czterech z nich ma potomstwo. Trzech skazanych przyznało, że ma problem z nadużywaniem alkoholu i nikotyny. Dwóch mężczyzn nikt nie odwiedza w warunkach izolacyjnych.

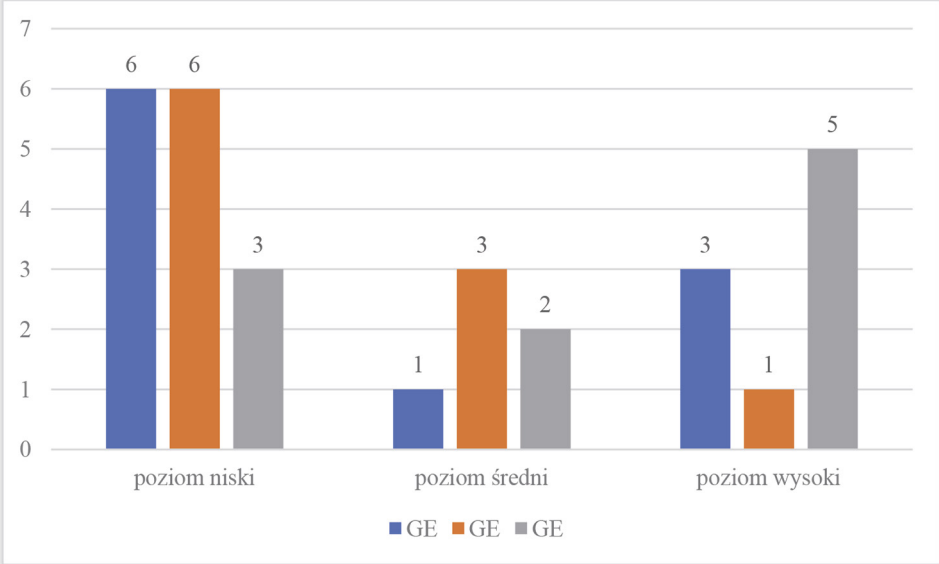
Wyniki badań własnych

Do oceny gotowości do zadośćuczynienia wykorzystano Skalę Gotowości do Zadośćuczynienia (SGZ), na którą składają się dwie podskale „Zadośćuczynienie Emocjonalno-Materialne" oraz „Zadośćuczynienie Usługowe". Narzędzie to posiada normy stenowe, dzięki czemu możliwe było określenie poziomu zmiennej.

Sześciu uczestników programu przed rozpoczęciem zajęć cechowało się niskim poziomem gotowości do podjęcia działań naprawczych w wymiarze ogólnym oraz emocjonalno-materialnym. Z kolei połowa badanych cechowała się wysokim poziomem gotowości do zadośćuczynienia usługowego (wykres 1).

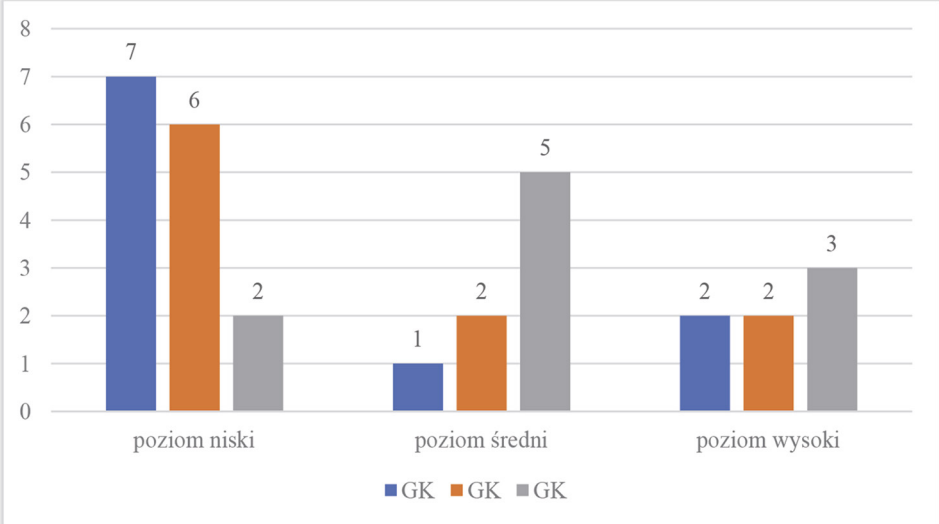
Większość osób z grupy kontrolnej w pomiarze początkowym cechowała się niskim poziomem zarówno ogólnej gotowości do zadośćuczynienia (n = 7), jak do zadośćuczynienia emocjonalno-materialnego (n = 6). Połowę badanych cechował przeciętny poziom gotowości do podjęcia działań naprawczych o charakterze usługowym, a trzy – wysoki jej poziom (wykres 2).

W celu sprawdzenia zmian, jakie zaszły w omawianym zakresie u badanych osób w grupie eksperymentalnej i kontrolnej, zastosowano test t-Studenta dla prób zależnych ze względu na potwierdzenie rozkładu normalnego (tab. 1).



Wykres 1. Poziom gotowości do zadośćuczynienia u uczestników programu przed rozpoczęciem zajęć

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 2. Poziom gotowości do zadośćuczynienia u osób z grupy kontrolnej w pomiarze początkowym

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 1. Analiza porównawcza wyników gotowości do zadośćuczynienia w grupie eksperymentalnej i kontrolnej (pomiar I–II)

Skale		GE				GK			
		M	Sd	t-Studenta	p	M	Sd	t-Studenta	p
Para 1	SGZ-1	27,20	13,57			29,60	7,54		
	SGZ-2	34,30	9,36			27,10	10,27		
	SGZ-1- SGZ-2	-7,10	8,17	-2,748	0,023*	2,50	11,62	0,680	n.i.
Para 2	ZEMSGZ-1	17,40	3,38			19,50	5,70		
	ZEMSGZ-2	22,70	5,98			16,00	2,11		
	ZEMSGZ-1 -ZEMSGZ-2	-5,30	5,96	-2,810	0,020*	3,50	6,60	1,676	n.i.
Para 3	ZUSGZ-1	9,80	5,61			10,10	2,37		
	ZUSGZ-2	11,60	3,23			8,90	2,13		
	ZUSGZ-1- ZUSGZ-2	-1,80	3,58	-1,588	n.i.	1,20	2,14	1,765	n.i.

Objaśnienia: GE – grupa eksperymentalna; GK – grupa kontrolna; SGZ – Skala Gotowości do Zadośćuczynienia; ZEMSGZ – Gotowość do Zadośćuczynienia Emocjonalno-Materialnego; ZUSGZ – Gotowość do Zadośćuczynienia Usługowego; 1 – pomiar I; 2 – pomiar II; 1–2 – różnica między pierwszym a drugim pomiarem; * $p < 0,05$.

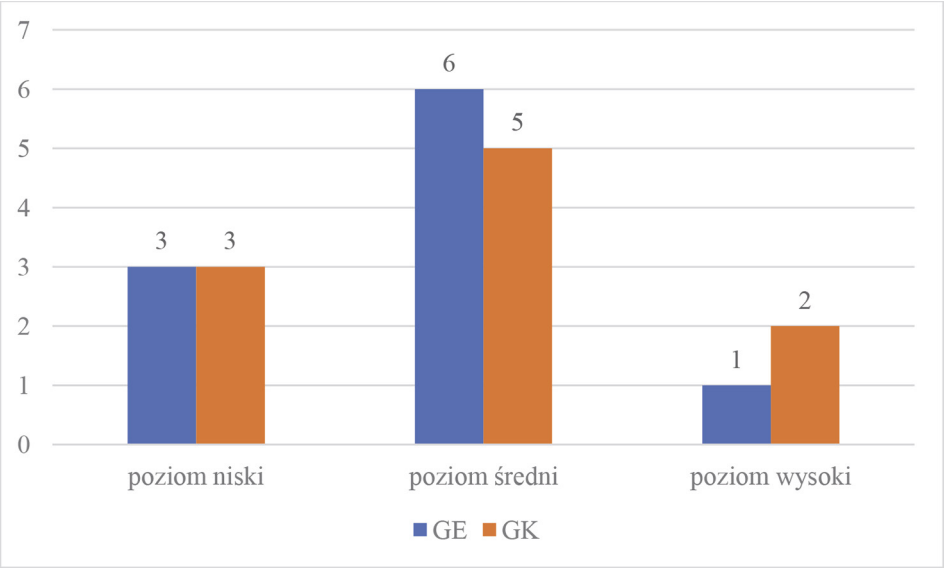
Źródło: badania własne.

W grupie eksperymentalnej odnotowano istotnie statystyczny ($p < 0,05$) wzrost średnich wartości w zakresie ogólnej gotowości do zadośćuczynienia oraz gotowości do zadośćuczynienia emocjonalno-materialnego. Obserwowane są również niewielkie zmiany w wartościach średniej w Skali Gotowości do Zadośćuczynienia Usługowego, aczkolwiek oznacza to brak różnic statystycznych między pretestem i posttestem. W grupie kontrolnej nie wystąpiły istotnie statystycznie zmiany w porównywanych pomiarach.

Do określenia empatyczności skazanych posłużono się Indeksem Reaktywności Interpersonalnej M. Davisa w polskiej adaptacji A. Lewickiej-Zelent. Narzędzie składa się z następujących podskal, które dotyczą różnych aspektów empatii emocjonalno-poznawczej:

— wyobraźni empatycznej – umożliwiającej pomiar skłonności do przeniesienia się w fikcyjne sytuacje za pomocą wyobraźni;
— przyjmowania punktu widzenia innych osób;
— empatycznego reagowania w sytuacjach trudnych – stanowiącego skłonność do odczuwania adekwatnych doznań w związku z zaistniałą sytuacją wywołującą silne negatywne emocje;
— empatycznej odpowiedzi na negatywne przeżycia innych oznaczającej skłonność do odczuwania przykrości będącej reakcją na zaobserwowane negatywne przeżycia innych ludzi (Lewicka 2006, s. 103).

Narzędzie posiada normy stenowe dla ogólnego wyniku empatii emocjonalno-poznawczej, co umożliwiło ustalenie poziomu tej zmiennej.



Wykres 3. Poziom empatii osób badanych przed rozpoczęciem programu (n)
Źródło: badania własne.

W obu grupach – eksperymentalnej i kontrolnej przeważały osoby cechujące się przeciętnym poziomem empatii emocjonalno-poznawczej. Po 3 osoby z każdej grupy przejawiały przed rozpoczęciem programu niski poziom empatii. Wysoki poziom empatii emocjonalno-poznawczej był charakterystyczny dla jednego uczestnika zajęć oraz dla 2 osób z grupy kontrolnej.

W celu ustalenia zmian, jakie zaszły w zakresie empatyczności badanych osób w grupie eksperymentalnej i kontrolnej wykorzystano test t-Studenta dla prób zależnych (potwierdzono rozkład normalny).

Tabela 2. Analiza porównawcza wyników empatii w grupie eksperymentalnej i kontrolnej (pomiar I–II)

Skale		GE				GK			
		M	Sd	t-Studenta	p	M	Sd	t-Studenta	p
Para 1	IRI-1	38,30	6,48			40,40	8,18		
	IRI-2	44,20	6,86			44,10	3,87		
	IRI-1-I-RI-2	-5,90	7,65	-2,438	0,037*	-3,70	8,11	-1,443	n.i.

Skale		GE				GK			
		M	Sd	t-Studenta	p	M	Sd	t-Studenta	p
Para 2	F-1	9,20	2,97			9,60	2,22		
	F-2	12,00	2,86			10,00	2,00		
	F-1-F-2	-2,80	4,49	-1,971	n.i.	-0,40	1,95	-0,647	n.i.
Para 3	ER-1	10,70	3,59			13,40	4,00		
	ER-2	13,00	4,71			15,60	1,57		
	E R - 1 - ER-2	-2,30	6,01	-1,208	n.i.	-2,20	4,31	-1,612	n.i.
Para 4	EO-1	6,20	1,93			6,80	2,97		
	EO-2	5,90	3,66			6,30	1,76		
	E O - 1 - EO-2	0,30	4,39	0,216	n.i.	0,50	2,54	0,620	n.i.
Para 5	PP-1	12,20	2,69			10,60	3,47		
	PP-2	13,30	4,27			12,20	2,04		
	P P - 1 - PP-2	-1,10	2,60	-1,337	n.i.	-1,60	3,53	-1,432	n.i.

Objaśnienia: IRI – empatia ogólna; F – fantazja; ER – empatyczne reagowanie w sytuacjach trudnych; EO – empatyczna odpowiedź na negatywne przeżycia innych; PP – przyjmowanie punku widzenia innych ludzi; *p < 0,05.

Źródło: badania własne.

W grupie eksperymentalnej stwierdzono istotne zmiany w zakresie zwiększenia poziomu empatii. Odnotowano istotny statystycznie wzrost średnich wyników w wyniku ogólnym Indeksu Reaktywności Interpersonalnej. Nie wystąpiły różnice istotne statystycznie między wartościami średniej w IRI oraz podskalach wchodzących w jego skład między pomiarem dokonanym przed rozpoczęciem autorskiego programu i jego zakończeniem.

Podsumowanie

Celem prowadzonych badań własnych było określenie skuteczności autorskiego programu mediacyjnego w zakresie rozwijania gotowości do zadośćuczynienia u osób odbywających karę pozbawienia wolności.

Uzyskane wyniki badań wskazują, że zarówno uczestnicy programu, jak i badani z grupy kontrolnej cechowali się niskim poziomem ogólnej gotowości do zadośćuczynienia oraz gotowości do zadośćuczynienia emocjonalno-materialnego w pomiarze I. Z kolei byli nieco bardziej gotowi do pojęcia działań naprawczych o charakterze usługowym.

Głównym celem programu „Mediacja szansą dla siebie i dla innych" było zwiększenie poziomu gotowości do zadośćuczynienia u osób odbywających karę pozbawionych wolności. Uznano bowiem, że stanowi ona podstawę do osiągnięcia satysfakcjonującego porozumienia między stronami – sprawcą i osobą pokrzywdzona. Uzyskane wyniki potwierdzają realizację przyjętego celu i hipotezę roboczą. Trzech uczestników programu zadeklarowało chęć uczestnictwa w mediacji po wyroku, a otrzymane wyniki badania wskazują, że są gotowi do zadośćuczynienia osobie pokrzywdzonej, zwłaszcza w wymiarze emocjonalno-materialnym, a także bardziej empatyczni, co zwiększa prawdopodobieństwo przystąpienia do dialogu z wewnętrznym przekonaniem o słuszności swojego postępowania.

Dyskusja wyników badań

Wyniki badań własnych określające poziom gotowości do zadośćuczynienia osób odbywających karę pozbawienia wolności korespondują z wynikami uzyskanymi przez E. Trojanowską w grupie recydywistów penitencjarnych (Trojanowska 2017) oraz osób skazanych za znęcanie się nad członkiem rodziny lub osobą najbliższą (Trojanowska 2020). Natomiast wyniki badań A. Lewickiej-Zelent (2017) wskazują, że większość badanych osadzonych cechuje się niskim poziomem poziom zadośćuczynienia emocjonalno-materialnego oraz usługowego. Z kolei wyniki innych badań tej autorki ukazują niskim poziom ogólnej gotowości do podjęcia działań naprawczych na rzecz osób pokrzywdzonych przez badanych odbywających karę bezwzględnego pozbawienia wolności (Lewicka-Zelent 2016). Potwierdzają one zatem potrzebę aranżowania oddziaływań zmierzających do przygotowania osób pozbawionych wolności do spotkania mediacyjnego z udziałem osób pokrzywdzonych.

Uzyskane wyniki badań wskazują, że poziom empatii emocjonalno-poznawczej uczestników programu oraz osób z grupy kontrolnej jest przeciętny. Podobne wyniki badań prowadzonych wśród recydywistów penitencjarnych uzyskała E. Trojanowska (2017). Również D. Jolliffe i D. Farrington (2004) na podstawie dokonanej metaanalizy stwierdzili, że między niskim poziomem empatii poznawczej a popełnianiem przestępstw istnieje silna zależność. Oznacza to, że sprawcy przestępstw mają deficyty w zakresie umiejętności przyjmowania perspektywy innych ludzi.

Analiza wyników badań z pomiaru początkowego oraz końcowego pozwala na stwierdzenie, że w grupie uczestników programu nastąpił wzrost ogólnej gotowości do zadośćuczynienia oraz gotowości do zadośćuczynienia emocjonalno-materialnego. Trudno jednakże porównać je z wynikami innych autorów, ponieważ jak wskazano wcześniej, takie programy mediacyjne nie były dotychczas realizowane w Polsce (lub nie były upowszechnione). Niestety wyniki badań prowadzonych w Wielkiej Brytanii w siedmiu zakładach karnych wskazują, że pomimo tego, że po zakończeniu programu osoby skazane wykazywały większą motywację do

zmiany zachowania i były bardziej zainteresowane losem pokrzywdzonych osób, to nie nastąpił u nich wzrost poczucia odpowiedzialności (Beech, Chauhan 2013). Nie stanowi to jednak pełnego punktu odniesienia do aktualnych wyników autorskiego badania z uwagi na brak informacji szczegółowych na temat przebiegu programu i jego elementów składowych, a także narzędzi badawczych wykorzystanych do ewaluacji.

W grupie eksperymentalnej w badaniu własnym nastąpił wzrost empatii po zakończeniu programu. Na możliwość rozwijania empatii emocjonalno-poznawczej u osób skazanych podczas realizacji programu resocjalizacyjnego wskazują wcześniejsze wyniki badań A. Lewickiej-Zelent oraz E. Trojanowskiej (2019). Skuteczność wówczas realizowanego programu sprawdzano z zastosowaniem takiego samego planu badawczego z pomiarem początkowym oraz końcowym z grupą eksperymentalną i kontrolną, jak obecnie. W grupie uczestników zajęć po ich zakończeniu stwierdzono istotny statystycznie wzrost średnich wyników w zakresie ogólnej empatii emocjonalno-poznawczej oraz takich jej składowych jak: wyobraźni empatycznej, empatycznego reagowania w sytuacjach trudnych oraz przyjmowania punktu widzenia innych ludzi.

W Areszcie Śledczym w Lublinie A. Lewicka-Zelent, K. Korona i M. Lesiuk (2013) przeprowadziły program ukierunkowany na poprawę psychospołecznego funkcjonowania osadzonych zakwalifikowanych do trzech różnych grup, wyodrębnionych na podstawie wykorzystanych w pracy z nimi metod arteterapeutycznych. Wyniki otrzymanych badań wskazują m. in., że w każdej z tych trzech grup eksperymentalnych odnotowano istotnie statystyczny wzrost empatii emocjonalno-poznawczej, a w dwóch grupach – wzrost umiejętności przyjmowania punktu widzenia innej osoby.

Konkludując, programy mediacyjne mogą stanowić jedną z cennych i skutecznych propozycji oddziaływań wobec osób skazanych w warunkach izolacyjnych. Z powodzeniem można oczekiwać zwiększenia poczucia odpowiedzialności za dokonane przestępstwo u ich uczestników, podejmowania działań naprawczych przez sprawców przestępstw na rzecz osób pokrzywdzonych, motywowanych wewnętrznie, a także aktywnego udziału przez nich w postępowaniu mediacyjnym na etapie wykonywania kary z udziałem osób skazanych, zakończonego spisaniem ugody i zrealizowaniem podjętych zobowiązań. Przeprowadzony program pilotażowy na terenie Okręgowego Inspektoratu Służby Więziennej w Lublinie przez SWWS w Warszawie, przy wsparciu finansowym Ministerstwa Sprawiedliwości potwierdza możliwość urzeczywistnienia idei mediacji po wyroku opartej na paradygmacie sprawiedliwości naprawczej w polskich jednostkach penitencjarnych. Z niecierpliwością czekamy zatem na upublicznienie uzyskanych wyników badania i rekomendacji, które będą cenna wskazówką do ich wdrażania w praktyce penitencjarnej.

Abstract: The effectiveness of the author's mediation program in terms of increasing the readiness for restitution in convicted men

Mediation is one of the most popular forms of restorative justice. It is used in various ranges and types of conflicts. Attempts are also being made to implement it in criminal law. However, while under criminal law it has a proper place at the stage of preparatory proceedings, it is still underestimated at the stage of enforcement proceedings. So far, individual attempts have been made to implement proprietary mediation programs in prisons, but the results of their evaluation are not known. Therefore, the article decides to answer the question: Is it possible, and if so to what extent, to develop a willingness to compensate people serving a prison sentence as part of deliberately planned interventions carried out in the mediation program? The study used a quasiexperimental procedure with an experimental and control group, with two measurements. The article analyzes the results obtained from two tools: the M. Davis Interpersonal Reactivity Index adapted by A. Lewicka-Zelent and the A. Lewicka-Zelent Readiness for Restitution Scale. It was decided to determine the level of not only the convicts' readiness to satisfy the victims, but also their empathy, which is an important predictor of this readiness. Despite the small samples, a comparison of the results between measurements I and II was carried out to see if there were any changes in the level of both variables.
The results of the study indicate the need to implement mediation programs with the participation of people deprived of their liberty due to their low level of compensation and deficits in empathy and the possible high effectiveness of programs in the process of preparing convicted persons to participate in mediation after the verdict.
Key words: mediation after the verdict, mediation program, restitution, empathy.

Bibliografia

[1] Beech A. R., Chauhan, J., 2013, *Evaluating the effectiveness of the Supporting Offenders through Restoration Inside (SORI) Programme delivered in seven prisons in England and Wales*, „Legal and Criminological Psychology", 18 (2).
[2] Ciepły F., 2009, *Sprawiedliwość naprawcza wobec przestępstwa,* [w:] *Mediacja w teorii i praktyce*, (red.) A. Gretkowski, D. Karbarz, Stalowa Wola.
[3] Consedine J., 2004, *Sprawiedliwość naprawcza. Przywrócenie ładu społecznego*, Warszawa.
[4] Gavrielides T., 2007, *Restorative justice theory and practice: Addressing the discrepancy*. Helsinki.
[5] Grudziecka M., Książek J., 2013, *Mediacja sprawdziła się jako instytucja dla pokrzywdzonego*, [w:] *Mediacja karna jako instytucja ważna dla pokrzywdzonego*, (red.) L. Mazowiecka, Warszawa.
[6] Jolliffe D., Farrington D. P., 2004, *Empathy and offending: A systematic review and meta-analysis*, „Aggression and Violent Behavior", 9 (5).
[7] Karbarz-Górka J., 2009, *Rozważania na temat pozytywnych aspektów mediacji po wyroku*, [w:] *Mediacja w teorii i praktyce*, (red.)A. Gretkowski, D. Karbarz, Stalowa Wola.
[8] Lewicka A., 2006, *Rozwijanie empatii u studentów pedagogiki specjalnej*, Lublin.

[9] Lewicka-Zelent A., 2015, *Uwarunkowania gotowości nieletnich do zadośćuczynienia w paradygmacie sprawiedliwości naprawczej*, Lublin.
[10] Lewicka-Zelent A., 2016, *Gotowość osób pozbawionych wolności do zadośćuczynienia osobom pokrzywdzonym,* „Lubelski Rocznik Pedagogiczny", 35 (2).
[11] Lewicka-Zelent A., 2017, *Gotowość osób pozbawionych wolności do zadośćuczynienia osobom pokrzywdzonym*, Lublin.
[12] Lewicka-Zelent A., Korona K., Lesiuk M., 2013, *Psychospołeczne funkcjonowanie uczestników programu resocjalizacyjnego „Uwolnij swoje emocje. Uwolnij siebie"*, Lublin.
[13] Lewicka-Zelent A., Trojanowska E., 2017, *Możliwości i utrudnienia w realizacji programów mediacyjnych w resocjalizacji zakładowej na przykładzie programu „Mediacja szansą dla samego siebie i innych"*, [w:] *Resocjalizacja, readaptacja i reintegracja społeczna – problemy, programy i perspektywy rozwoju komunikacji*, (red.) I. Mudrecka, Warszawa.
[14] Lewicka-Zelent A., Trojanowska E., 2019, *Rozwijanie empatii u osób skazanych za przestępstwa przeciwko bezpieczeństwu w komunikacji*, [w:] *Bezpieczeństwo społeczne. Konteksty – Zagrożenia – Perspektywy*, (red.) J. Michalski, A. Lewandowski, M. Wolińska, Pułtusk.
[15] Marcinkowski J. T., 2012, *Postawy osób pozbawionych wolności wobec mediacji po wyroku w zakładzie karnym w Jastrzębiu Zdroju*, [w:] *Kryzys w resocjalizacji a wybrane aspekty pracy penitencjarnej,* (red.) D. Lizoń-Szłapowska, Częstochowa.
[16] Marshall T. F., 1996, *The evolution of restorative justice in Britain*, „European Journal on Criminal Policy and Research", 4 (4).
[17] Rękas A., 2011, *Mediacja w polskim prawie karnym*, Warszawa.
[18] Rękas A., 2015, *Mediacja w polskim prawie karnym*, [w:] *Unijne standardy programów sprawiedliwości naprawczej*, (red.) L. Mazowiecka, Warszawa.
[19] Trojanowska E., 2017, *Gotowość do zadośćuczynienia a empatia u osób odbywających karę pozbawienia wolności – komunikat z badań,* „Kultura i Wychowanie", 12.
[20] Trojanowska E., 2020, *Gotowość do zadośćuczynienia sprawców przemocy w rodzinie jako podstawa do udziału w mediacjach po wyroku*, „Probacja", 1.
[21] Woolford A., Ratner R. S., 2003, *Nomadic Justice? Restorative Justice on the Margins of Law*, „Social Justice", 30.
[22] Wright M., 2005a, *Przywracając szacunek sprawiedliwości*, Warszawa.
[23] Wright M., 2005b, *Reparing the harm in society: The future direction of justice?*, „Mediator", 35

Akty prawne

[24] Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny wykonawczy (Dz. U. z 2021 r. poz. 53, 472, 1236, 2054, z 2022 r. poz. 22, 655, 1855).

Źródła internetowe

[25] https://www.sw.gov.pl/strona/okregowy-inspektorat-sluzby-wiezienniej-w-lublinie-mediacje-i-sprawiedliwosc-naprawcza (dostęp: 20.10.2022).
[26] Johnstone G., 2014, *Restorative Justice in Prisons: Methods, Approaches and Effectiveness*, Council of Europe 2014, https://rm.coe.int/16806f9905 (dostęp: 29.10.2022).

RESOCJALIZACJA POLSKA
POLISH JOURNAL OF SOCIAL REHABILITATION
24/2022
ISSN 2081-3767 | e-ISSN 2392-2656
DONIESIENIA Z BADAŃ
DOI 10.22432/pjsr.2022.24.19

Elżbieta Gaweł-Luty *, Jolanta Karbowniczek **
Grzegorz Piekarski ***

* Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni
e.luty@amw.gdynia.pl; ORCID: 0000-0001-8966-6842
** Akademia Ignatianum w Krakowie
jolanta.karbowniczek@ignatianum.edu.pl; ORCID: 0000-0003-4746-3814
*** Akademia Pomorska w Słupsku
ORCID: 0000-0002-5822-0239

Inkluzyjno-ekskluzyjny kontekst jakości życia seniorów

Abstrakt: Celem artykułu jest analiza jakości życia seniorów, jak i czynników wpływających na poczucie jego kształtu. Autorzy określili pojęcie starości, wskazali na koncepcje starości, a także wybrane ujęcia jakości ich życia. Podjęty został także wątek inkluzyjno-ekskluzyjny odnoszący się do miejsca seniorów we współczesnym społeczeństwie. Opracowanie wskazuje z jednej strony na możliwości podejmowania działań w kontekście dostrzegania potencjału seniorów w procesie resocjalizacyjnym więźniów, ale także – z drugiej – na specyfikę starości i starzenia się w warunkach izolacji penitencjarnej.
Słowa kluczowe: seniorzy, jakość życia, inkluzja, ekskluzja, proces resocjalizacji.

Wprowadzenie

Współczesność, naznaczona nieprzewidywalnością znaczeń, wymuszająca podejmowanie wielu aktywności, umiejętności radzenia sobie z ciągłymi zmianami, zarówno w sferze edukacyjnej jak i zawodowej w znaczący sposób wpływa na postrzeganie wartości jednostki poprzez pryzmat jej społecznej użyteczności.

W tym ujęciu w szczególności pojawia się pytanie o miejsce człowieka starego we współczesnym świecie, pełnym zagrożeń zarówno militarnych, ekonomicznych jak i związanych z rozluźnianiem więzi międzyludzkich. Jawi się zatem konieczność namysłu nad potrzebą, czy też braku potrzeby włączania seniorów do aktywnego uczestnictwa w obowiązującej rzeczywistości, nad potrzebą przełamania stereotypu etosu człowieka starego, czy też poddania się idei redukcjonizmu w każdej sferze życia. Namysł ten wymaga analizy przestrzeni funkcjonowania seniorów zarówno w warunkach wolnościowych, jak i izolacji penitencjarnej, w której obserwowany jest znaczy wzrost tej grupy osadzonych.

Starość – uzasadnienia terminologiczne

Starość jest wspólna dla wszystkich i zaczyna się od momentu przyjścia człowieka na świat, a kończy się z chwilą nadejścia śmierci. Według D. B. Bromleya (1969, s. 36–37) starzenie się ludzi jest zespołem zmian zachodzących w strukturze i funkcjonowaniu organizmu oraz w procesach przystosowawczych jednostki. Starość może być następstwem kumulowania się chorób i urazów ciała bądź naturalnych procesów starzenia się komórek i tkanek. Najbardziej charakterystycznymi dla procesu starzenia się zmianami biologicznymi są te związane z wyglądem zewnętrznym, pierwsze zmiany w narządach, kondycji fizycznej czy sprawności umysłowej. B. Rysz-Kowalczyk uznaje starość jako czas trwający od urodzenia aż do śmierci. Ten cykl życia jest procesem zaspokajania przez człowieka potrzeb, które umożliwiają mu osiągnięcie minimalnych możliwości jego rozwoju (Rysz-Kowalczyk 1995, s. 35). Zatem etap życia człowieka zwany starością poprzedza cały cykl zmian związany z procesem starzenia się, prowadzący do obniżania się jakości życia.

Starość wyznacza wiek metrykalny, ustalany na podstawie daty urodzenia (Leszczyńska-Rejchert 2010, s. 40–41). Wiek podeszły jak przyjmują badacze, pracodawcy i społeczeństwo zaczyna się w 60. lub 65. roku życia. W Polsce ten wiek jest rozgraniczony pod względem płci – dla kobiet od 60. roku życia, dla mężczyzn od 65. roku życia. Starość jest istotnym etapem naszego funkcjonowania, to ostatni etap rozwoju ontogenetycznego ludzi, jest również definiowana jako etap końcowy procesu starzenia się. Starość nazywana jest również późną dorosłością czy trzecim wiekiem życia. Ten etap rozwoju kończy się śmiercią. Niektórzy naukowcy (Nowicka 2006, s. 17) w przebiegu starości wyróżniają:

— wczesną starość (do 75. roku życia);
— późną starość (powyżej 75. roku życia).

Według ekspertów Światowej Organizacji Zdrowia (WHO) wyodrębniono następujące okresy starości:

— wiek przedstarczy (od 45. do 59. roku życia);

— wiek starzenia się, inaczej wczesna starość (od 60. do 74. roku życia) – w tym przedziale wiekowym znajdują się także tzw. „młodzi starzy" (young–old);
— wiek starczy, inaczej późna starość (od 75. do 89. roku życia);
— długowieczność (90 lat i więcej) – tego wieku dożywają tzw. długowieczni (longlife) (Nowicka 2006, s. 18).

Według innego podziału osoby powyżej 65. roku życia nazywa się ludźmi trzeciego i czwartego wieku. W trzecim wieku osoby starsze są aktywne, prowadzą niezależny tryb życia, natomiast wiek czwarty przedstawia okres kiedy ludzie starsi są mniej aktywni, stają się zależni od innych (Steuden 2011, s. 20).

Prezentowane ujęcia starości różnią się przyjętą perspektywą ujęć, jednak wszyscy autorzy wskazują na starość jako etap życia człowieka, który prowadzi do śmierci.

Starość jako przedmiot zainteresowań teoretycznych

Teoretycy, ze względu na przyjętą perspektywę badawczą formułują zróżnicowane teorie starzenia się. Wśród nich wyróżnić można.

1) Społeczne teorie starzenia się rozwijają się na bazie teorii socjologicznych, ujmują starość w wymiarze makrospołecznym (aktywności włączania, stratyfikacji wieku, politycznej ekonomii) i mikrospołecznym (wymiany, fenomenologiczna, kompensacyjna, P. Paltesa). Teorie z grupy makrospołecznych, za punkt wyjścia przyjmują przekonanie o determinującym wpływie norm i ról społecznych na tożsamość i zachowanie starszej osoby. Starość traktują w kategoriach makrostrukturalnych. Teorie z grupy mikrospołecznych poszukują wyjaśnień społecznych aspektów starzenia się i starości w kategoriach mikrostrukturalnych, interpersonalnych, świadomościowych. Koncentrują się na indywidualnej interpretacji starości, oraz na subiektywnych doświadczeniach jednostki. Społeczne teorie wskazują więc na perspektywę starzenia się w perspektywie wspólnoty, w obrębie której funkcjonują ludzie starsi. Niektóre z nich wskazują na rolę człowieka starszego, inne podkreślają indywidualny wymiar tego procesu.
2) Teoria aktywności analizuje starzenie się w kontekście utraty pełnionych ról społecznych, przez co gromadzą się napięcia związane z postrzeganiem samego siebie. Aktywność jest tutaj wpisywana w rolę społeczną człowieka starszego, łączy się ze statusem społecznym i prestiżem, wpływającym na samoocenę. Człowiek dążąc do społecznej akceptacji, z jednej strony próbuje pozostać w zgodzie z własnymi potrzebami, z drugiej zaś kreuje swoje zachowanie według oczekiwań innych.
3) Teoria włączania, poszukuje źródeł izolacji osób starszych w ograniczeniu kontaktów interpersonalnych, co prowadzi do wycofania się z życia społecznego, osłabienia więzi społecznych, zawężeniu przestrzeni życiowej. Według tej

koncepcji wszystkie systemy społeczne dla utrzymania swej równowagi muszą działać w kierunku wyłączania z aktywności ludzi starych i starzejących się.

4) Teoria stratyfikacji wieku, zakłada podział społeczeństwa na grupy wieku, kładąc nacisk na różnice majątkowe, zajmowane stanowiska. Podkreśla się tutaj dwa wymiary wieku, a mianowicie wymiar trwania życia, w czasie którego człowiek funkcjonuje w różnych grupach wiekowych oraz wymiar historyczny, uwzględniający wspólne doświadczenia danych grup wieku poprzez pryzmat warunków historycznych. Systemy społeczne bazują na odgrywaniu ról przypisanych osobom w określonym wieku.
5) Teoria subkultury stanowi o tym, że ludzie starsi poprzez pryzmat wieku mają głównie kontakt z rówieśnikami, przez co są odizolowani od osób pozostających w innej grupie wiekowej. Status społeczny osób starszych traktowany jest jako niższy od statusu ludzi młodszych.
6) Teoria polityki ekonomii starości podkreśla związek starości z polityką socjalną, różnicami ekonomicznymi i społecznymi, gdzie ludziom starszym ogranicza się dostęp do wielu dóbr, obniża się ich pozycję społeczną, co jest efektem traktowania ich jako osób zależnych od innych.
7) Teoria wymiany społecznej, traktuje relacje interpersonalne z perspektywy wzajemnych korzyści. Osoby starsze mają w tym ujęciu niewiele wartości wymiennych, dlatego też niewiele otrzymują od innych.
8) Teorie biegu życia charakteryzują się dużą dowolnością w określeniu samego pojęcia. Zatem analizują je na poziomie makrostruktur, uwzględniając zmiany demograficzne i kulturowe, czy też zwracają uwagę na subiektywne doświadczanie zmian życiowych. Teorie życia traktują starość jako naturalne następstwo wcześniejszych etapów rozwoju, ze swoimi zadaniami, możliwościami i ograniczeniami.
9) Teoria fenomenologiczna indywidualizuje proces starzenia się, przypisując człowiekowi, w ramach interakcji z innymi ludźmi, główną rolę w konstruowania własnego obrazu starości.
10) Teoria modernizacji wyjaśnia historyczne warunkowania społecznych postaw wobec starości. Zauważa iż do deprecjonalizacji osób starszych przyczyniła się modernizacja społeczeństw uprzemysłowionych, liczebny wzrost osób starszych oraz powstanie nowych zawodów, rozwój powszechnej oświaty i środków masowego przekazu. Formułowane są również poglądy przeciwstawne, ukazujące pozytywne zmiany w pozycji społecznej osób starszych.
11) Teoria kompetencji formułuje pogląd, że funkcjonowanie osoby starszej stanowi relację ukierunkowaną przez wymagania jej stawiane i zasobami umożliwiającymi sprostanie tym wymaganiom. Kompetencje zachowania rozpatruje się w wymiarze fizycznym, poznawczym i społecznym.
12) Teoria E. H. Eriksona podkreśla, iż jednostka w ostatniej fazie życia staje przed koniecznością sprostania walce o własną integralność, o nową jakość życia, poprzez akceptację czegoś, co musiało się dokonać.

13) Teoria gerotranscedencji, wskazuje na duchowość i niematerialne pragnienia które pojawiają się głównie w okresie starości. Gerotranscendencja zachodzi na trzech poziomach: kosmicznym, własnego „ja" oraz relacji społecznych i indywidualnych.

Prezentowane teorie formułowane są najczęściej w sposób komplementarny. Ukazane odniesienia wskazują na starzenie się głównie poprzez pryzmat warunków społecznych rozumianych jako społeczne odniesienia do problematyki starości, historycznych wskazujących na kreowanie postaw wobec starości, do uwarunkowań ekonomicznych i politycznych, a także do indywidualnych postaw seniorów wobec swojego wieku i otaczającego świata.

Jakość życia osób starych – uzasadnienia terminologiczne

Geneza pojęcia jakości życia jest trudna do określenia z powodu wieloznaczności pojęcia, jego ewolucji oraz braku precyzyjności językowej w tym zakresie.

Pojęcie jakości wywodzi się z czasów starożytnych, z greckiego *poiotes*. Jako pierwszy użył go Platon uznając, że jakość rzeczy określa stopień ich doskonałości. Dla Arystotelesa jakość to różnica istoty, umożliwiająca podział wszystkich pojęć na grupy logiczne (czas, miejsce, ilość, substancja, relacja, położenie, dyspozycja, czynność, podleganie czynnościom, jakość). Kartezjusz wskazywał na dualistyczne ujęcie jakości: jakość pierwotna, tkwiąca w przedmiocie, jakość wtórna emitowana przez przedmiot. W ujęciu Kanta jakość oznaczała zbiór cech wyodrębnionego fragmentu, subiektywnie postrzeganej obiektywnej rzeczywistości (Horbaczewski 2006, s. 10).

Termin jakość życia pojawił się po raz pierwszy po II wojnie światowej w Stanach Zjednoczonych i był postrzegany jako dobrostan materialny. Pierwsze próby konstruowania narzędzi pomiarowych pojawiły się w latach międzywojennych, a były rozwijane w latach 50., zaś ich rozkwit nastąpił w latach 60. XX wieku. Wraz z opracowaniami statystycznymi utożsamiającymi jakość życia ze społeczno-ekonomicznymi warunkami funkcjonowania człowieka, w szczególności zaś ze stopniem zaspokajania potrzeb, zwiększało się zainteresowanie środowiskowymi cechami jakości życia, osiągając swój szczyt w latach 80. i 90. XX wieku. Według M. Wnuka wydarzeniem przełomowym dla rozpowszechniania się badań nad jakością życia stał się projekt badawczy Cambella (1971), którego efektem było wprowadzenie analogicznych do ekonomicznych wskaźników egzystencji człowieka dotyczących psychologicznych aspektów funkcjonowania (Wnuk, Marcinkowski 2012, s. 23). Na kanwie projektu Cambella podobne pomiary zaczęto stosować w medycynie, gdzie starano się określić wartość metod terapeutycznych dla korzystnego wpływu na leczenie. W obrębie badań nad jakością życia osób chorych wskazywano na jej dwa wymiary: behawioralny i przeżyciowy. W psychologii na kanwie filozofii humanistycznej i koncentracji nad funkcjonowaniem człowieka pojawiły się pytania o wyznaczniki ludzkiego szczęścia oraz sensu życia W ramach

socjologii w latach 70. XX wieku zwrócono uwagę na sposoby i stopień zaspokojenia potrzeb człowieka. Na gruncie każdej z nauk powstało wiele koncepcji jakości życia.

Jakość życia jako przedmiot zainteresowań teoretycznych

Pojecie jakości życia jest naznaczone wielością podejść, zależną najczęściej od reprezentowanej przez badaczy dyscypliny naukowej.

Ujęcie filozoficzne

— Platon, który wskazywał na *poiotes* czyli na stopień doskonałości rzeczy i zjawisk w sensie wartościującym. Termin ten dla Platona posiadał wymiar subiektywny;
— Arystoteles, człowiek w dążeniu do pełnego i trwałego zadowolenia ze swojego życia winien żyć w zgodzie ze swoim *dajmonem,* czyli wewnętrznym duchem powstrzymującym nas od złych czynów; zaangażowanie się w działania służące wspólnemu szczęściu jest warunkiem osiągnięcia szczęścia jednostkowego (Tatarkiewicz 1988 s. 115–163).

Ujęcie psychologiczne

— T. Tomaszewski, uznał że jakość życia może być traktowana jako najwłaściwsza miara jakości świata i jakości człowieka. Do pomiaru jakości życia, które charakteryzuje się względną stabilnością autor stosuje pięć kryteriów: bogactwo przeżyć, poziom świadomości, poziom aktywności, twórczości oraz współżycia człowieka z innymi ludźmi. Zatem wskazuje na czynniki subiektywne (Znaniecki 1999).
— J. Czapiński utożsamiał jakość życia z poczuciem dobrostanu i szczęścia. Do pomiaru jakości życia używa czynników obiektywnych odnoszących się do warunków życia oraz subiektywnych, czyli indywidualnych kryteriów wartościowania (Czapiński 1992).

Ujęcie socjologiczne

— A. Campbell podkreślał, iż na jakość życia mają wpływ takie czynniki jak: życie rodzinne i zawodowe, stosunki międzyludzkie, relacje towarzyskie, stan zdrowia, sposób spędzania wolnego czasu, warunki mieszkaniowe i finansowe, posiadane wykształcenie i standard życia (Campbell 1981, s. 117–124);
— A. Michalos wskazał, że o jakości życia decyduje stan rozbieżności między potrzebą a poziomem jej zaspokojenia. Dotyczy to zwłaszcza potrzeb szczególnie istotnych, bowiem ich niezaspokojenie w szczególności może zdeterminować

postrzeganie jakości życia. Ważne są tutaj nie tylko materialne potrzeby jednostki, ale przede wszystkim dobra wyższego rzędu (Michalos 2004, s. 339–354; 1985, s. 347–413);

— J. Raeburn, I. Rootman twierdzili, że jakość życia obejmuje rozwijanie się, realizację własnych możliwości, zmienianie, przynależność środowiskową i odpoczynek. Na jakość naszego życia oddziałują także czynniki niematerialne jak duchowe, psychiczne, emocjonalne (1996, s. 75–88).

Ujęcie ekonomiczne

— A. Sen uważał, że na jakość życia jednostki mają wpływ warunki stworzone przez państwo, głównie w zakresie polityki społecznej. Przy czym autor uważał, że czynniki materialne są ważnym elementem jakości życia, ponieważ dają możliwość osiągnięcia psychicznego dobrostanu, związanego z osiągnięciem potrzeb wyższego rzędu (Kot 2012, s. 24–29).

— J.S. Mill podkreślał, że zasadniczym elementem jakości życia jest ustalenie zasad optymalnego podziału wytworzonego produktu zarówno indywidualnego jak i ogólnego (społecznego) punktu widzenia (Stanaszek 2015, s. 104).

Ujęcie pedagogiczne

— R. Nawroczyński, wskazywał z jednej strony na normatywny wymiar jakości życia (świata wartości) z drugiej strony odnosił go do realizacji świata wartości (jakości życia). W wymiarze normatywnym osobowość traktowana jest jako naczelna wartość – struktura duchowa. Poniżej niej znajduje się charakter wyznaczony przez wartości moralne, a po nim wykształcenie jako połączenie indywidualności wychowanka z dobrami kultury. Niżej jest umieszczona wolność moralna jako wartość instrumentalna, zaś najniżej znajdują się wartości praktyczne: narodowe, państwowe, obywatelskie, ogólnoludzkie. W wymiarze czynnościowym kultura to nie tylko wytwór, ale przede wszystkim proces duchowy odbywający się na kanwie wartości. Dlatego duże znaczenie ma kształtowanie struktury duchowej i tworzenie wartości kultury jako przejawów determinacji funkcjonalnej tych czynności, prowadzących do realizacji świata wartości. Koncepcja buduje w sposób niedogmatyczny świat wartości i łączy go z możliwością realizacji (Gofron 2013, s. 10–16).

— J. Maciaszek sądził, że jakość życia można rozpatrywać w odniesieniu do realizacji wartości z poziomu hedonistycznego, witalnego i duchowego (w odniesieniu do wartości Schellera). W pierwszym przypadku są to wartości odnoszące się do zmysłowości, a jakość jest wyznaczona przez poziom zaspokojenia potrzeb fizjologicznych i materialnych. Preferowanie wartości witalnych związanych z wszystkim tym co znajduje się w opozycji szlachetne – pospolite, czyli tężyzny fizycznej i sprawności wiąże jakość życia z tym

co dotyczy pomyślności i powodzenia – ze sławą, władzą i wpływami, Jakość życia może być oparta na realizacji wartości duchowych i religijnych. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z doświadczaniem dobra moralnego i piękna, poznania prawdy, w drugim realizacja wartości religijnych opiera się na ich wyjątkowym doświadczaniu (Maciaszek 2013, s. 63–67).

— B. Suchodolski podkreślał, że jakość życia obejmuje decyzje podejmowane przez człowieka oraz ich indywidualny wybór wartości, zgodnie z którymi chcą kreować własne życie. Autor widział konieczność podążania za potrzebami poznawczymi i rozwojowymi prowadzącego do samostanowienia, czyli dążenie do tego aby być kimś. Daje to bowiem także możliwość dostrzeżenia wartości w drugim człowieku a w związku z tym potrzebę wchodzenia w relacje z innymi osobami poza wymiarem własnych korzyści. W efekcie jednostka odczuwa komfort psychiczny, harmonię życia, co gwarantuje odczuwanie szczęścia. Dla B. Suchodolskiego jakość życia człowieka jest wyznaczona zarówno poprzez czynniki obiektywne i subiektywne (Suchodolski 1987, s. 214).

— M. Adamiec, K. Popiołek, uważali, że „jakość życia jest zbiorem warunków umożliwiających pewien sposób życia ludzkiego, wyznaczonych zbiorem wartości generatywnych, wyrażających się właściwościami i umiejętnościami, które umożliwiają posiadającemu je podmiotowi działania autonomiczne, zindywidualizowane i o charakterze personalistycznym" (Adamiec, Popiołek 1993, s. 94).

Ujęcie medyczne

— Światowa Organizacja Zdrowia usytuowała jakość życia jako psychiczny, fizyczny i społeczny dobrostan.

— L. Wołowicka, K. Jaracz uważali, iż jakość życia uwarunkowana jest stanem zdrowia, zatem poczucie zdrowia jest jednym z podstawowych czynników dobrej jakości życia (Wołowicka, Jaracz 1998, s. 81–85).

Podsumowując, filozofia jak i psychologia przede wszystkim odnosi się do subiektywnego odczuwania zadowolenia – niezadowolenia z jakości życia. Socjologia wskazuje na jakość życia w skali makro, jako zaspokajanie potrzeb całego społeczeństwa. Ekonomia podkreśla jakość życia w skali makro, ze szczególnym uwzględnieniem roli państwa w możliwości realizacji kwestii materialnych traktowanych w sposób obiektywny. Pedagogika przede wszystkim rozpatruje jakość życia z perspektywy wychowania młodego pokolenia, podkreślając głównie subiektywne przekonania jednostki na temat świata, własnego życia, środowiska życia. Nauki medyczne w odniesieniu do jakości życia współcześnie podkreślają wagę podejścia subiektywnego, gdzie wskazuje się na czynniki psychiczne i społeczne, skuteczność interwencji działań medycznych w poprawie zdrowia pacjenta.

W ramach poszczególnych nauk jak i każdej nauki rozpatrywanej oddzielnie można zauważyć dużą rozbieżność w pojmowaniu jakości życia, co wynika z odmiennego pola zainteresowań a przede wszystkim braku ostrości w zdefiniowaniu samego zjawiska.

Ekskluzywno-inkluzyjny wymiar starości

Niezaprzeczalnym faktem jest, iż współczesne społeczeństwa starzeją się. Dlatego też rozważania nad tym czy koniecznym jest zwrócenie należytej uwagi na tę grupę wiekową jest czymś bezzasadnym. Jednak pomimo powszechnego uznania potrzeby skierowania się ku seniorom, ich specyficznym często potrzebom i oczekiwaniom, doświadczają oni przejawów dyskryminacji wskutek niedorozwoju właściwego ustawodawstwa, kulturowych uprzedzeń oraz stereotypów.

Źródłem marginalizacji osób starszych staje się ograniczenie ich możliwości korzystania z istniejących zasobów społecznych wynikających często z niepełnosprawności, ograniczeń ruchowych, intelektualnych, a także złej sytuacji materialnej. Nie bez znaczenia są tutaj także takie czynniki jak samotność, izolacja, brak perspektyw, a także odczuwalna indoktrynacja. Senior jako jednostka społecznie wykluczona staje się pod względem geograficznym członkiem społeczeństwa, ale nie może uczestniczyć w normalnych aktywnościach obywateli w tym społeczeństwie (z powodów będących poza jej kontrolą).

Ekskluzja społeczna seniorów odnosi się zarówno do ich postaw wobec siebie samych jak i do innych, a także do społecznych postaw wobec ludzi starszych. Te dwa elementy pozostają względem siebie w koherentnej zależności. Seniorzy zauważając negatywizm społeczny wobec własnej grupy wiekowej kreują postawy wycofania, ewentualnego przetrwania w mało przyjaznej rzeczywistości, zaś wobec takich postaw seniorów osoby pozostające w innych przedziałach wiekowych utrwalają w sobie obraz osoby starej jako niepotrzebnej, mało efektywnej, utrudniającej funkcjonowanie innym i ograniczającej ich wolność.

Jednak ze względów indywidualnych i społecznych potrzeba integracji seniorów ze społeczeństwem jest bezsporna. Działania integracyjne winny odnosić się do kreowania właściwej mentalności społecznej, otwartej zarówno na osoby pełno-, jak i niepełnosprawne, młode i stare, wykształcone i niewykształcone, poprzez odpowiednie wychowanie, edukację i w końcu socjalizację. Także w ramach integracji osób starszych duże znaczenia odgrywa właściwa polityka społeczna, która stanowi fragment systemu zabezpieczenia społecznego. Na jej cele wskazuje bezpośredni katalog praw ludzi starszych, proklamowany w 1991 roku przez Zgromadzenie Ogólne ONZ i rekomendowany państwom członkowskim, jak też Deklaracja z Kobe z 1998 roku. Zapisy takie zawarte są również w zrewidowanej Europejskiej Karcie Społecznej, gdzie podkreśla się, że osoby starsze powinny mieć warunki do pozostawania pełnoprawnymi członkami społeczeństwa tak

długo, jak to możliwe. Rok 2012 ustanowiono na podstawie decyzji Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskim Rokiem Aktywności Osób Starszych i Solidarności Międzypokoleniowej. Jednym z podstawowych wskazań było uznanie, że zaangażowanie w życie społeczne i aktywizacja osób starszych mogą jednocześnie przynieść korzyści gospodarcze całemu społeczeństwu oraz wpłynąć na poprawę jakości życia seniorów. Aktualnym krajowym dokumentem jest rządowy program *Polityka społeczna wobec osób starszych 2030. Bezpieczeństwo. Uczestnictwo. Solidarność*, który uwzględnia wewnętrzne zróżnicowanie populacji osób starszych i promuje działania mające na celu podtrzymanie aktywności osób starszych i zapewnienie ich udziału w życiu społecznym oraz działania ukierunkowane na osoby o ograniczonej samodzielności. Program opiera się na trzech filarach: bezpieczeństwie, uczestnictwie i solidarności. Te elementy są kluczowe, ponieważ stanowią gwarancję znacznego podniesienia jakości i poziomu życia osób starszych. Dokument przewiduje realizację szeregu działań wobec ogółu osób starszych w ramach następujących obszarów:

1. Kształtowanie pozytywnego postrzegania starości w społeczeństwie;
2. Uczestnictwo w życiu społecznym oraz wspieranie wszelkich form aktywności obywatelskiej, społecznej, kulturalnej, artystycznej i sportowej;
3. Tworzenie warunków umożliwiających wykorzystanie potencjału osób starszych jako aktywnych uczestników życia gospodarczego i rynku pracy, dostosowanych do ich możliwości psychofizycznych oraz sytuacji rodzinnej;
4. Promocja zdrowia, profilaktyka chorób, dostęp do diagnostyki, leczenia i rehabilitacji;
5. Zwiększanie bezpieczeństwa fizycznego – przeciwdziałanie przemocy i zaniedbaniom wobec osób starszych;
6. Tworzenie warunków do solidarności i integracji międzypokoleniowej;
7. Edukacja dla starości (kadry opiekuńcze i medyczne), do starości (całe społeczeństwo), przez starość (od najmłodszego pokolenia) oraz edukacja w starości (osoby starsze);
8. Rozwój zróżnicowanych form aktywności społecznej poprzez upowszechnienie wolontariatu, udziału w procesach decyzyjnych, w życiu społecznym oraz udziału osób starszych w kształtowaniu polityki publicznej.

Dodatkowo w programie po raz pierwszy zaprojektowane zostały działania skierowane do niesamodzielnych osób starszych:

1. Zmniejszenie skali zależności od innych poprzez ułatwienie dostępu do usług wzmacniających samodzielność oraz dostosowanie środowiska zamieszkania do możliwości funkcjonalnych tych osób;
2. Zapewnienie optymalnego dostępu do usług zdrowotnych, rehabilitacyjnych i opiekuńczo-pielęgnacyjnych dostosowanych do potrzeb starszych osób niesamodzielnych;
3. Sieć usług środowiskowych i instytucjonalnych udzielanych starszym, niesamodzielnym osobom;

4. System wsparcia nieformalnych opiekunów niesamodzielnych osób starszych przez instytucje publiczne.

Seniorzy (i ich potencjał) w procesie resocjalizacji

W ostatnich latach obserwuje się przyspieszenie procesu starzenia się ludności Polski. Wskazują na to tendencje zmian dotyczące udziału ludności w wieku poprodukcyjnym. Z danych Głównego Urzędu Statystycznego wynika, że w 2021 roku liczba ludności Polski wynosiła 37,9 mln. W tej grupie ponad 8,5 mln stanowiły osoby w wieku powyżej 60. roku życia. W latach 2000–2021 liczebność tej zbiorowości zwiększyła się prawie o 2,9 mln, a jej odsetek wzrósł w tym okresie z niespełna 15% do ponad 22% (Cierniak-Piotrowska i in. 2022). Oczywiście ten ponad dwukrotny wzrost w tym okresie wynika głównie z wydłużania się trwania życia człowieka, co powoduje, że ludzie w wieku senioralnym stanowią dużą grupę potencjału społecznego, który z jednej strony może stać się zasobem możliwym do wykorzystania także w programach resocjalizacji. Z drugiej jednak rodzi wyzwania dla wielu dziedzin życia społecznego, w tym systemu penitencjarnego, który musi uwzględniać w projektowaniu oddziaływań resocjalizacyjnych, korekcyjnych, terapeutycznych specyfikę tej grupy wiekowej osadzonych.

Wykorzystanie potencjału seniorów w procesie resocjalizacji osób przebywających w warunkach izolacji więziennej nie jest powszechne, a i świadomość społeczna możliwości wsparcia osadzonych poprzez włączenie seniorów w struktury wolontariatu penitencjarnego jest niewielka. A przecież osoby ze starszych pokoleń mają rozmaite kompetencje i doświadczenia tyleż zawodowe, co życiowe, które mogą okazać się cenne i możliwe do wykorzystania w procesie resocjalizacji. Prowadzone w ramach projektu VOLPRIS badania w pięciu krajach europejskich – Niemcy, Belgia, Rumunia, Portugalia oraz Polska – sugerują, że ten rodzaj wolontariatu może być szczególnie korzystny dla więźniów. Jak dowiedziono, wolontariusze mają istotny wpływ ma zmianę postaw więźniów i mogą znacząco zmniejszać ryzyko powrotu do przestępstwa (Salselas, Pinto de Costa 2021). Wizyty wolontariuszy stwarzają więźniom rzadkie okazje do nawiązania rozwojowych relacji interpersonalnych, co w sytuacji surowości zwykłego życia więziennego jest istotnym czynnikiem realnie zmieniającym cechy osobowe osadzonych. Spostrzeżenia te zostały opisane także w badaniach przeprowadzonych w stanie Floryda w USA, (Mears, Cochran i in. 2011; Cochran 2012) i Niderlandach (Schuhmann, Kuis i in. 2018). Stwierdzono w nich, że wizyty wolontariuszy przyczyniając się do ustanowienia relacji społecznych podczas obywania kary przyczyniają się do rozwijania bardziej pozytywnego poglądu na przyszłość, przez co mogą być wspierającym elementem w nabywaniu i rozwijaniu przez więźniów potencjałów rozwojowo-twórczych rozumianych przez Konopczyńskiego (2014) jako zasoby i predyspozycje osobowe i społeczne, które umożliwiają innowacyjne

i aprobowane sposoby rozwiązywanie określonych sytuacji problemowych, zaspokajania potrzeb i poszukiwania nowej tożsamości. Podobne odkrycie odnotowano w innym badaniu przeprowadzonym w Hongkongu, podkreślając znaczenie roli wolontariuszy podczas uwięzienia, gdzie wolontariusze pomagają więźniom budować i ulepszać ich relacje osobiste, rodzinne i społeczne, co stwarza realną szansę na pozytywną readaptację poprzez automatycznie uruchamiany proces destygamtyzacji (Chui, Cheng 2012). Polskie doświadczenia w tym zakresie zdobywane były między innymi w ramach projektu *Senior w akcji resocjalizacji* realizowanego od w Zakładzie Karnym w Bydgoszczy-Fordonie wspólnie z Fundacją Bez Nazwy i bydgoskimi seniorami.

Wykorzystanie potencjału seniorów w procesie resocjalizacji osadzonych w jednostkach penitencjarnych niesie korzyści nie tylko dla więźniów, ale także dla samych seniorów. Wydaje się, że wolontarystyczne zaangażowanie się seniorów – w tym przedmiotowy tu wolontariat penitencjarny – może zaspokajać ich zasadnicze potrzeby, wśród których wymienia się: potrzebę radzenia sobie, potrzeby ekspresywne, potrzeby wspierania, potrzeby wywierania wpływu, potrzeby transcendentne. Działalność w przestrzeni wolontariatu stwarzać może dla nich przestrzeń inkluzyjną, w której dobrowolnie podejmowane role mogą przynosić wiele pozytywnych efektów. Możliwe jest to dzięki: oderwaniu się od własnych problemów dnia codziennego, wzmacnianiu poczucia sensu i wartości własnego życia, pozytywnemu oddziaływaniu na samoocenę, podwyższaniu pozytywnego nastroju i wzmacnianiu integracji z otoczeniem społecznym, opartej na umiejętnościach społecznych i związkach interpersonalnych (Midlarsky 1991). Badania sugerują, że wolontariat osób w wieku senioralnym jest predyktorem większej satysfakcji z życia i lepszego postrzegania własnego zdrowia (Van Willigen 2000). Midlarsky i Kahana (1994) w prowadzonych badaniach eksperymentalnych stwierdziły istotny wpływ wolontarystycznego zaangażowania się seniorów na ich równowagę afektywną, samoocenę, morale i subiektywnie oceniany poziom integracji z otoczeniem społecznym przez co, jak sugerują Oman, Thoresen i McMahon (1999), mechanizmy te poprzez szlaki psychoneuroimmunologiczne wpływają na organizm, obniżając śmiertelność osób starych. W przeprowadzonych przez ten zespół w latach 1990–1991 prospektywnych badaniach z udziałem 2025 osób wieku 55 lat i starszych stwierdzono o 44% niższy wskaźnik śmiertelności wśród osób zaangażowanych w działania wolontarystyczne niż wśród niezaangażowanych w tę aktywność.

Tendencja starzenia się społeczeństwa polskiego znajduje swoje odzwierciedlenie w populacji osób skazanych, w której coraz częściej znajdują się osoby po 60 roku życia. na koniec 2001 roku w polskich jednostkach penitencjarnych przebywało 652 osadzonych w wieku senioralnym, co stanowiło 0,8% wszystkich osób przebywających w izolacji więziennej. Na przestrzeni dziesięciu lat procentowy udział osadzonych seniorów w populacji ogólnej osób pozbawionych wolności kształtuje się następująco: 2,6% w 2013 roku, 3% w 2014 roku, 3,1 % w 2015

roku, 3,6% w 2016 roku, 3,8% w 2017 roku, 4,1% w 2018 roku, 4,5% w 2019 roku, 4,7% w 2020 roku. Z danych na dzień 31 grudnia 2021 roku liczba tymczasowo aresztowanych i skazanych wynosiła 71 139. W tym w wieku 61–63 lata 1366, 929 w wieku 64–66 lat oraz aż 1111 osób w wieku 67 lat i więcej. W sumie odsetek seniorów w całej populacji więźniów wynosi już 4,8%, co oznacza, że populacja osób w izolacji więziennej się starzeje (Centralny Zarząd Służby Więziennej Ministerstwa Sprawiedliwości, 2022, s. 16). Polskie przepisy prawa – kodeks karny wykonawczy i przepisy wykonawcze – nie zwierają żadnych specjalnych regulacji odnośnie osadzonych powyżej 60 roku życia. Podlegają oni takim samym warunkom osadzenia i oddziaływaniom resocjalizacyjnym jak pozostali więźniowie. Tymczasem proces starzenia się w warunkach izolacji penitencjarnej jest specyficzny i w porównaniu z warunkami wolnościowymi zdecydowanie mniej korzystny. Ze względu na postępujące procesy biologiczne i psychiczne osoby stare są zwykle częściej narażone są na: wycofanie się z uczestniczenia w życiu więziennej społeczności, osamotnienie, nieufność, bezradność, choroby (nierzadko przewlekłe), mniejszą sprawność fizyczną, kalectwo, niedołężność i zależność od innych, a przez to zagrożenie bezpieczeństwa osobistego oraz ekonomiczne wykorzystywanie przez współosadzonych. Oznacza to, że poza kwestią zmiany postaw tej grupy więźniów – a szczególnie tych z perspektywą długoterminowej kary pozbawienia wolności – równie istotną staje się ochrona zdrowia, opieka i psychopedagogiczne wsparcie, które pozwoli im sprostać zazwyczaj negatywnemu bilansowi życia i przygotować się do umierania i śmierci (Stępniak 2017; Jaworska 2012). Dostrzeganie „uwięzionej starości" (Szlęzak-Kawa 2014) musi przyjąć postać kompleksowego zakresu działań na różnych poziomach. Powinna działać jednocześnie na poziomie indywidualnym (oddziaływania penitencjarne), organizacyjnym (zarządzanie) i społecznym (polityka). Istotne tu stają się chociażby takie elementy jak podejmowanie i dostosowanie oddziaływań uwzględniających specyfikę tej grupy wiekowej skazanych, przygotowanie kadr jednostek penitencjarnych do pracy z seniorami, zwrócenie uwagi na bariery architektoniczne, dobór współwięźniów w celi, jej wyposażenie, właściwa opieka zdrowotna, prawidłowe, odpowiednie do wieku żywienie (Siemaszko 2018). Faktycznie coraz częściej projektowane i wdrażane są programy uwzględniające osobliwość seniorów w systemie penitencjarnym, to warto zauważyć, że są to oddziaływania realizowane przez poszczególne jednostki. Wciąż brakuje szerszych rozwiązań i przepisów uwzględniających inkluzyjną perspektywę starości i starzenia się więźniów w zakładach karnych, a bez podjęcia bezzwłocznych, kompleksowych, rzeczywistych i z racji starzenia się populacji – co warto podkreślić – nieuniknionych działań, funkcjonowanie tej grupy osadzonych w dalszym ciągu będzie spychane na margines więziennej codzienności.

Podsumowanie

Namysł nad jakością życia osób starych uzasadnia potrzebę ograniczania stereotypów i tworzenia narzędzi oraz klimatu przeciwdziałającemu stygmatyzacji i społecznemu wykluczeniu seniorów nie tylko w warunkach wolnościowych, ale także w przestrzeni izolacji więziennej. Wskazuje się zatem na potrzebę zmiany sposobu postrzegania seniorów, a w tym procesie nakładają się na siebie biomedyczne, społeczne, kulturowe, ekonomiczne i polityczne perspektywy, które w konsekwencji maja wpływ zarówno na tych, których społeczeństwo zalicza do ludzi starych, jak i na samo społeczeństwo. Niezależnie jednak od promowanych, a wynikających z potrzeby związanej ze starzeniem się ludności, postaw wskazujących na doświadczenie i mądrość ludzi starych, w dalszym ciągu dominują postawy obojętne, lekceważące a nierzadko i wrogie. Dlatego też jawi się nowy paradygmat dla i poprzez wychowanie, a mianowicie kreowanie takich postaw, które będą otwarte na inkluzję ujmowaną jako remedium na społeczną marginalizację ludzi starych. Owo wychowanie winno zatem wspomagać świadomość społeczną w kierunku uprawomocnienia racjonalności i równoprawności wszelkich różnic, w tym wynikających z odmienności wieku. Stąd wychowanie ma przede wszystkim wyposażać społeczeństwo w sprawnie działające i elastyczne mechanizmy poznawania i partycypowania w świecie różnorodności i odmienności oraz dawać narzędzia do zrozumienia tej wciąż zmieniającej się rzeczywistości. Ma to doprowadzić do konstytuowania się postaw tolerancji traktowanej nie tylko jako świadomość i akceptacja różnic, ale również jako otwarty i pozytywny stosunek do kontaktu z przedstawicielami różnych grup wiekowych.

Abstract: Inclusive-exclusive context of seniors' quality of life

The aim of the article is to analyze the quality of life of seniors as well as factors influencing the sense of its shape. The authors defined the concept of old age, pointed to the concepts of old age, as well as selected approaches to the quality of their lives. The issue of the inclusive and exclusive thread relating to the place of seniors in contemporary society was also taken up. The study indicates, on the one hand, the possibilities of taking action in the context of perceiving the potential of seniors in the rehabilitation process of prisoners, but also – on the other – the specificity of old age and aging in conditions of penitentiary isolation.
Key words: seniors, quality of life, inclusion, exclusion, process of social rehabilitation.

Bibliografia

[1] Adamiec M., Popiołek K., 1993, *Jakość życia, miedzy wolnością a mistyfikacją*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny", 2.

[2] Bromley D. B., 1969, *Psychologia starzenia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
[3] Campbell A., 1981, *The seance of well-being In America. Recent Batterns and Hremds*, New York, McGraw-Hill.
[4] Cierniak-Piotrowska M., Dąbrowska A., Stelmach K., 2022, *Ludność. Stan i struktura oraz ruch naturalny w przekroju terytorialnym w 2021 r. Stan w dniu 31 grudnia*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa.
[5] Chui W. H, Cheng K. K., 2012, *Effects of volunteering experiences and motivations on attitudes toward prisoners: evidence from Hong Kong,* „Asian Journal of Criminology", 8.
[6] Cochran J. C., 2012, T*he ties that bind or the ties that break: examining the relationship between visitation and prisoner misconduct*, „Journal of Criminal Justice", 40.
[7] Czapiński J., 1992, *Psychologia szczęścia: przegląd badań teorii cebulowej*, Wydawnictwo Ajademos, Warszawa–Poznań.
[8] Gofron A., 1994, *Zagadnienie jakości życia w koncepcji pedagogicznej B. Nawroczyńskiego*, [w:] *Psychologiczne i pedagogiczne wymiary jakości życia*, (red.) A. Bańka, R. Derbis, Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań.
[9] Horbaczewski H., 2006, *Filozoficzne źródła współczesnego pojmowania jakości* „Problemy Jakości", 10.
[10] Jaworska A., *Leksykon resocjalizacji*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
[11] Konopczyński M., 2014, *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę działań kreujących*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
[12] Kot S.M., 2012, *Ku stochastycznemu paradygmatowi ekonomii dobrobytu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
[13] Leszczyńska-Rejchert A., 2010, *Człowiek starszy i jego wspomaganie – w stronę pedagogiki starości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn.
[14] Mears D. P., Cochran J. C., Siennick E., Bales W. D., 2011, *Prison visitation and recidivism*, „Justice Quarterly", 29.
[15] Michalos A. C., 1985, *Multipla discrepancies theory*, „Social Indications Research", 16.
[16] Michalos A. C., 2004, *Einstein, etyka i nauka*, „Journal of Academic Ethies", 2.
[17] Midlarsky E., 1991, *Helping as coping*, [w:] *Prosocial behavior: Review of personality and social psychology*, (red.) M. C. Clark, CA, Sage, Newbury Park.
[18] Midlarsky E., Kahana E., 1994, *Altruism in later life*, Sage Publications, Thousand Oaks.
[19] Nowicka A., 2006, *Starość jako faza życia człowieka*, [w:] *Wybrane problemy ludzi starszych*, (red.) A. Nowicka, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
[20] Oman D., Thoresen E., McMahon K., 1999, *Volunteerism and morality among the community-dwelling elderly*, „ Journal of health Psychology", 4.
[21] Raeburn J. M., Rootman I., 1996, *Quality of life andhealth promotion,* [w:] *Quality of life in health promotion and rehabilitation, Conceptual approaches, issues and applications*, (red.) R. Renwick, I. Brown, M. Nagler, Sage Publications, Thousand Oaks.
[22] Rysz-Kowalczyk B., 1995, *Pokolenie w późnej dojrzałości. Deformacje cyklu życia a zagrożenia społeczne we współczesnej Polsce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
[23] Salselas M., Pinto da Costa M., 2021, *The Experience of Volunteers in Prisons in Portugal: A Qualitative Study*, „*Frontiers in Psychiatry*", 12.
[24] Schuhmann, C., Kuis, E., Goossensen, A., 2018, „*Purely for You*"*: Inmates' Perceptions of Prison Visitation by Volunteers in the Netherlands*, „International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology", 62 (14).

[25] Siemaszko K., 2018, *Seniorzy odbywający karę pozbawienia wolności. Czy zachodzi konieczność nowych rozwiązań legislacyjnych?*, „Probacja", 4.
[26] Stanaszek O., 2015, *Badanie jakości życia w Polsce*, [w:] *Gospodarka regionalna w teorii i praktyce*, (red.), E. Sobczak, D. Głuszczuk, M. Obrębalski, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
[27] Steuden S., 2011, *Psychologia starzenia się i starości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
[28] Stępniak P., 2017, *Resocjalizacja (nie)urojona. O zawłaszczaniu przestrzeni penitencjarnej*, Wydawnictwo Diffin, Warszawa.
[29] Suchodolski B., 1987, *Wychowanie i strategia życia*, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa.
[30] Szlęzak-Kawa E., 2014, *Uwięziona starość*, „Forum Penitencjarne", 4.
[31] Tatarkiewicz W., 1988, *Historia estetyki*, Wydawnictwo Arkady, Warszawa.
[32] Timoszyk-Tomczak C., Bugajska B., 2012, *Przyszłościowa perspektywa czasowa starości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin.
[33] Van Willigen M., 2000, *Differential benefits of volunteering cross the life course,* „Journals of Gerontology: Social Sciences", 55B.
[34] Wnuk M., Marcinkowski T. T., 2012, *Jakość życia jako pojęcie pluralistyczne o charakterze interdyscyplinarnym*, „Problemy Higieny i Epidemiologii", 93.
[35] Wołowicka L., Jaracz K., 1998, *Jakość życia uwarunkowana stanem zdrowia w badaniach własnych*, [w:] *Postępy Pielęgniarstwa i Promocji Zdrowia*, (red.) L. Wołowicka, Akademia Medyczna, Poznań.
[36] Znaniecki A., 1999, Wykształcenie a jakość życia: dynamika orientacji młodzieży szkół średnich, Wydawnictwo Edytor, Poznań–Toruń.

Źródła internetowe

[37] Centralny Zarząd Służby Więziennej Ministerstwa Sprawiedliwości, 2022. Roczna informacja statystyczna za rok 2021. Warszawa, https://www.sw.gov.pl/assets/19/51/61/a542f3464c6b93a4771c38eac7813b2b3aaee79c.pdf (dostęp: 20.10.2022).

RESOCJALIZACJA POLSKA
POLISH JOURNAL OF SOCIAL REHABILITATION
24/2022
ISSN 2081-3767 | e-ISSN 2392-2656
DONIESIENIA Z BADAŃ
DOI 10.22432/pjsr.2022.24.20

Emilia Macałka *, Katarzyna Tomaszek *
Joanna Kossewska ***

* Ośrodek Rehabilitacyjno-Edukacyjno-Wychowawczy
macalka.emilia@gmail.com; ORCID: 0000-0002-4102-2527
** Uniwersytet Rzeszowski
ktomaszek@ur.edu.pl; ORCID: 0000-0001-7019-5403
*** Uniwerstet Pedagogiczny w Krakowie
Joanna.kossewska@up.krakow.pl; ORCID: 0000-0002-8156-6764

Wypalenie szkolne jako mediator relacji między perspektywą temporalną a nasileniem depresji u adolescentów

Abstrakt: Zaburzenia depresyjne oraz syndrom wyczerpania sił w grupie uczniów to zjawiska, które w swoim przebiegu cechują się długim czasem trwania oraz stopniową eskalacją symptomów. Dotychczasowe wyniki badań potwierdziły, że obydwa powyższe zjawiska stanowią istotne czynniki utrudniające a nawet blokujące rozwój jednostki. Jednocześnie obydwa wiążą się z utratą zasobów umożliwiających efektywne funkcjonowanie w środowisku i radzenie sobie z wyzwaniami. Jednym z takich zasobów jest umiejętność zachowania równowagi pomiędzy różnymi perspektywami temporalnymi. Celem przeprowadzonego projektu badawczego było sprawdzenie mediacyjnej roli wypalenia szkolnego w relacji pomiędzy perspektywą temporalną a poziomem depresji u adolescentów. Badaniami objęto grupę 355 uczniów (w tym 61,6% dziewcząt) z III klas szkół ponadpodstawowych (średnia wieku 18.5). W badaniu wykorzystano trzy narzędzia psychologiczne tj. skalę wypalenia szkolnego dla młodzieży SSBS, pełną wersje Kwestionariusz Perspektywy Temporalnej Zimbardo i Boyda oraz skalę depresji Kutchera dla Młodzieży. Uzyskane dane potwierdziły występowanie istotnych związków między wskaźnikami perspektywy temporalnej a depresją i wypaleniem szkolnym u uczniów. Wyniki analizy mediacyjnej ujawniły, że przeszła perspektywa temporalna oraz fatalistyczna

perspektywa teraźniejsza były zarówno bezpośrednio związane z depresją, jak również poprzez wypalenie szkolne. Wykazano również, że koncentracja na doraźnych hedonistycznych celach nabiera istotnego znaczenia dla nasilenia depresji dopiero po uwzględnieniu w modelu poziomu wypalenia szkolnego. Przyszła perspektywa czasowa jedynie pośrednio była związana z poziomem depresji poprzez mediator. Uzyskane dane sugerują konieczność projektowania oddziaływań pomocowych skierowanych do młodzieży doświadczającej depresji i wypalenia szkolnego, uwzględniających kształtowanie efektywnego zarządzania perspektywą temporalną.
Słowa kluczowe: perspektywa temporalna, wypalenie szkolne, depresja, mediacja.

Wprowadzenie

Szybki rozwój cywilizacji, jak również przemiany kulturowe wywierają znaczny wpływ na funkcjonowanie uczniów we współczesnej szkole. Obecnie od młodzieży, realizującej obowiązek edukacyjny, wymaga się więcej niż w poprzednim stuleciu. Nieustanne reformy edukacji wprowadzają zmiany w zakresie zadań stawianych uczniom do realizacji. Wcześniej to nauczyciel w sposób dyrektywny prowadził zajęcia, teraz natomiast uczeń zyskuje więcej swobody w realizacji ćwiczeń uwzględnionych w podstawie programowej, a co za tym idzie zwiększa się jego odpowiedzialność za kształt procesu nauczania. Musi stać się on bardziej twórczy, ponieważ w nowoczesnej edukacji odchodzi się od jedynie odtwórczego sposobu wypełniania zadań. Szkoła jest także miejscem, gdzie dziecko jest nieustannie oceniane. Każdy zrealizowany materiał wiąże się z koniecznością przystąpienia do egzaminu podsumowującego zdobytą wiedzę. Generuje to permanentny stres związany z przekonaniem, iż osiągnięcia szkolne są miarą wartości ucznia w oczach nauczyciela, rodziców, a czasem nawet rówieśników (Banasiak, Wołowska 2015). Niekorzystne warunki edukacji, konflikty interpersonalne, nadmiar obowiązków, ciągły stres towarzyszący uczniowi mogą prowadzić do szeregu negatywnych konsekwencji takich jak pojawienie się fobii szkolnej, przeciążenia, czy syndromu wyczerpania sił. Syndrom wypalenia szkolnego rozumiany jest jako długotrwała reakcja na doświadczanie chronicznego stresu w sytuacji wyczerpania zasobów osobistych ucznia przy jednoczesnych nadmiernych wymaganiach otoczenia (Parker, Salmela-Aro 2011, za: Tomaszek, Muchacka-Cymerman 2018; Salmela-Aro, Upadyaya 2014). Stan ten generuje nadmierne i intensywne angażowanie się w aktywności zawodowe (lub edukacyjne), co przekracza posiadane przez jednostkę zasoby energetyczne (Aypay, Sever, 2015). Zespół wypalenia określany w literaturze również jako syndrom wyczerpania sił, w najpopularniejszym strukturalnym ujęciu składa się on z trzech wymiarów tj. stan chronicznego wyczerpania energii (określany jako wypalenie emocjonalne lub wypalenie), przyjmowanie cynicznej postawy (określany jako depersonalizacja), jak również poczucie niezadowolenia z osobistych osiągnięć (inaczej poczucie nieadekwatności (Tucholska, 2009; Tomaszek 2020). Aypay (2011) analizując symptomy zespołu wypalenia w grupie młodzieży ujawniła jednak 7-elementową strukturę tego zjawiska, wskazując na takie

obszary jak: wyczerpanie związane z uczeniem się, wypalenie związane z presją rodziców, utrata zainteresowania szkołą, wypalenie związane z przygotowaniem prac domowych, wypalenie związane z presją nauczycieli, potrzeba odpoczynku i wolnego czasu, poczucie własnej nieudolności w szkole.

Zjawisko to opisano bazując na koncepcji wypalenia zawodowego, którym badacze zajmowali się już od połowy lat 70. ubiegłego wieku. Jednak wielu badaczy utożsamia sytuację pracy z nauką w szkole, wskazując na analogie między wymaganiami w pracy i w szkole oraz konieczność wydatkowania własnych zasobów (osobistych, społecznych, organizacyjnych) w celu realizacji obowiązków wynikających zarówno z roli pracownika jak i ucznia (Tomaszek 2020).

Problematyka wypalenia szkolnego, jako konstruktu psychologicznego, wywodzącego się z teorii wypalenia zawodowego, podejmowana jest w badaniach stosunkowo rzadko, a na gruncie polskim dorobek empiryczny w tym obszarze jest bardzo niewielki i wskazuje na potrzebę prowadzenia licznych badań. Pogłębianie wiedzy na temat tego zjawiska jest ważne, ponieważ wypalenie szkolne jest poważnym problemem społecznym, który niesie szereg negatywnych konsekwencji. Dotychczasowe wyniki badań pokazują, że doświadczenie wypalenia szkolnego wiąże się z: niską samooceną, zniechęceniem, bezradnością, poczuciem osamotnienia (Wilsz 2009: Mehdinezhad 2011), patologicznym perfekcjonizmem (Ulu i in. 2012 za: Tomaszek, Muchacka-Cymerman 2018) brakiem samorozwoju, brakiem motywacji do działania, poczuciem własnej nieudolności, prokrastynacją, brakiem satysfakcji z życia oraz agresywnością (Capri i in. 2012; Raiziene i in. 2014; Çakır i in. 2014; Wang i in. 2015, za: Muchacka-Cymerman, Tomaszek 2017). Niepokojący jest również fakt, że wypalenie szkolne ma istotny związek z większą podatnością uczniów na depresję i wysokim ryzykiem tendencji samobójczych (Wang i in. 2015; Tomaszek 2020). Szersze analizy dotyczące tego zjawiska są również istotne z punktu oddziaływań rewalidacyjnych, gdyż jak pokazują liczne wyniki badań doświadczanie przez ucznia wypalenia związanego z jego funkcjonowaniem edukacyjnym jest istotnym predyktorem niedostosowania społecznego oraz zachowań problemowych tj. nadużywania substancji psychoaktywnych, uzależnienia od nowoczesnych technologii informacyjnych tj. Internet i telefon komórkowy, angażowaniem się w grupy dewiacyjne oraz naruszania norm społecznych i prawnych (Ang i in. 2015; Dolzan i in. 2015; Walburg i in. 2015).

Zaburzenia zdrowia psychicznego u młodzieży są coraz bardziej powszechne. Według badań epidemiologicznych notuje się ciągły wzrost zachorowań adolescentów na depresję. Rozpowszechnienie objawów depresyjnych waha się od 13,25 do 33,3% (Zagdańska, Kiejna 2016). Przyczyny tego zjawiska są złożone i niejednoznaczne. Badania, dotyczące czynników ryzyka pojawienia się depresji u młodzieży, są niezwykle ważne, ponieważ zaburzenie to wpływa na całokształt funkcjonowania jednostki. Dla prawidłowo rozwijających się intelektualnie i fizycznie uczniów, szkoła jest miejscem, w którym doświadczają wielu pozytywnych przeżyć. Bywa jednak odbierana inaczej przez uczniów o zaburzonym rozwoju

lub chorych przewlekle. Według badań depresja prowadzi do słabszych wyników w nauce oraz spadku aktywności i zaangażowania w czynności szkolne (Dudek 2014). Czynniki te zaś są głównymi składowymi syndromu wypalenia szkolnego.

Młodzież doświadczająca zaburzeń depresyjnych odczuwa wyższy poziom lęku, a także silny niepokój przed przyszłością, który wyraża się poprzez poczucie niezdolności do uzyskania zadawalającego stanu w dorosłości, w zakresie zdobycia wykształcenia, statusu materialnego czy znalezienia partnera życiowego. Ponadto w przypadku zaburzeń depresyjnych pojawiają się także trudności w funkcjonowaniu szkolnym. Wiążą się one z trudnościami w skupieniu uwagi, brakiem wytrwałości w aktywnościach czy poczuciem nieoryginalności myślenia. Depresji młodzieńczej towarzyszy także niskie poczucie własnej wartości, przekonanie o nieuchronności niepowodzenia oraz o nieskuteczności własnych działań. Występuje uczucie nudy, anhedonia i brak możliwości doświadczania przyjemności. Dla opisywanego zaburzenia charakterystyczne jest również zakłócenie rytmów dobowych, późne kładzenie się spać, problem z rannym wstawaniem czy znaczne zaniedbanie wyglądu i higieny (Bomba 2012). Obniżony napęd, anhedonia, brak snu oraz zaburzenia neuroendokrynne, będące objawami depresyjnymi, wpływają negatywnie na stosunek i podejście do obowiązków szkolnych. Fakt powyższy jest niepokojący, ponieważ jak pokazują badania, konsekwencją braku zaangażowania szkolnego, alienacji szkolnej oraz wypalenia sił w grupie uczniów jest niejednokrotnie funkcjonowanie jednostki na marginesie społeczeństwa. Związane jest to z niskim statusem społeczno-ekonomicznym, wynikającym z braku odpowiedniego wykształcenia, a przez to braku możliwości podjęcia dobrej pracy (Awang-Hashim i in. 2015).

Amerykański badacz Zimbardo (Gonzales, Zimbardo 1985) zwrócił uwagę na fakt, że zachowania człowieka zawsze pozostają w relacji do odcinków temporalnych na osi czasu: przeszłości, teraźniejszości lub przyszłości, choć jednostka nie zawsze zdaje sobie z tego sprawę. Właśnie ten stosunek do czasu nazwał perspektywą temporalną (*time perspective*), która wyraża osobistą postawę wobec czasu. To właśnie za pomocą tego mechanizmu człowiek porządkuje swoje doświadczenia oraz podejmuje jednostkowe decyzje. Poprzez nastawienie wobec czasu kształtują się wybory jednostki we wszystkich sferach jej życia. Optymalne dla funkcjonowania człowieka jest wykształcenie zrównoważonej perspektywy czasowej, która charakteryzuje się silnym zakorzenieniem w pozytywnych wspomnieniach i doświadczeniach z przeszłości (*przeszła pozytywna perspektywa temporalna*), przy jednoczesnym nieznacznym nasileniu tendencji do rozpamiętania negatywnych zdarzeń przeszłych (*przeszła negatywna perspektywa temporalna*), umiarkowanie nasilonej tendencji do podejmowania zachowań motywowanych hedonistyczną przyjemnością (*teraźniejsza hedonistyczna perspektywa temporalna*), a słabej tendencji do spostrzegania i interpretowania aktualnych doświadczeń w „minorowych tonacjach" (*teraźniejsza fatalistyczna perspektywa temporalna*) oraz silnie wyrażonej tendencji do budowania racjonalnych planów na przyszłość (*przyszła perspek-*

tywa temporalna). Występowanie odmiennego wzorca perspektyw temporalnych może skutkować pojawieniem się problemów w funkcjonowaniu jednostki.

Niewątpliwie wzorzec perspektyw temporalnych wpływa na osiągnięcia edukacyjne uczniów i zaangażowanie w aktywności szkolne. Z badań wynika, że osoby o wyższych wskaźnikach w zakresie przeszłej negatywnej perspektywy temporalnej charakteryzują się nieśmiałością, lękiem, agresją, niższym poczuciem własnej wartości czy podatnością na występowanie depresji (Zimbardo, Boyd 1999). Badania przeprowadzone w 2004 roku wykazały negatywny związek pomiędzy perspektywą teraźniejszą a osiągnięciami w nauce (Simons i in. 2004). Perspektywa ta okazała się być predyktorem prokrastynacji (Ferrari i in. 2007). Prokrastynacja zaś, jest jednym z czynników występujących u uczniów z syndromem wypalenia szkolnego. W świetle dotychczasowych wyników badań przyszła perspektywa temporalna jest związana z sumiennością, zaangażowaniem w aktywności szkolne czy świadomością konsekwencji własnych zachowań (Zimbardo, Boyd 1999). Młodzież, charakteryzująca się wyższym poziomem perspektywy przyszłościowej, stawia sobie bardziej odległe cele i ambitne osiągnięcia, związane z procesem uczenia się, ma wyższą samoocenę oraz wewnętrzne poczucie kontroli i pozytywne doświadczenie dobrostanu psychologicznego (Adelabu 2007; Kałużna-Wielobób 2013, 2014). Czynniki te mogą mieć charakter chroniący przed wystąpieniem wypalenia sił w grupie uczniów. B. J. Tabera (2013) zwraca uwagę na fakt, że dla podejmowania decyzji zawodowych związanych z planowaniem kariery najmniej korzystne jest zestawienie przeszłej negatywnej, teraźniejszej hedonistycznej i teraźniejszej fatalistycznej perspektywy temporalnej.

Niewłaściwy stosunek do czasu wiąże się również z częstszym występowaniem depresji Z dotychczas przeprowadzonych badań wynika, że im większe nasilenie depresji tym wyższe są wskaźniki w zakresie przeszłej negatywnej perspektywy temporalnej. Rozpamiętywanie negatywnych zdarzeń z przeszłości, powracanie do podjętych wcześniej decyzji w celu analizowania, co należało zrobić inaczej, aby było lepiej, są istotnymi predyktorami związanymi z występowaniem zaburzeń depresyjnych (Stolarski i in. 2014). Ponadto ujawniono, że wyższe wskaźniki w skali przeszłej negatywnej perspektywy temporalnej są istotnie związane z częstszym występowaniem myśli i zamiarów samobójczych u adolescentów (Shahnaz, Saffer, Klonsky 2019). Jednocześnie, jak pokazują ustalenia Boyda i Zimbardo (2011) im wyższy wynik w skali mierzącej przeszłą pozytywną perspektywą temporalną tym niższy poziom depresji. Osoby powracające do wydarzeń ze swojej przeszłości z pozytywnym afektem, pamiętające raczej te dobre wydarzenia a nie skupiające się na tych o zabarwieniu negatywnym cechują się mniejszym prawdopodobieństwem ryzyka rozwoju depresji (Boyd, Zimbardo 2011). Zależność zachodzi również pomiędzy wyższym poziomem depresji a wyższymi wynikami w teraźniejszej fatalistycznej perspektywie czasowej. Ludzi przyjmujących tę perspektywę charakteryzuje duże nasilenie pesymizmu. Nie widzą szansy na zmianę swojej sytuacji. Nie wierzą w swoją siłę sprawczą. Twierdzą, że wszystkim kieruje siła wyższa

i mocniejsza od nich, a oni sami nic nie mogą zrobić, aby ich życie nabrało innego biegu. Nie potrafią także konstruować swojej przyszłości. Nie wracają również do pozytywnych zdarzeń z przeszłości, tkwią w teraźniejszości bez aktywnej postawy mogącej zmienić ich sytuację (Boyd, Zimbardo 2011).

Badania przeprowadzone w grupie polskiej młodzieży wskazują, że najbardziej nasilona jest u nich przeszła negatywna perspektywa temporalna (Paszkowa-Rogacz 2015). Charakteryzuje ją nieustanne powracanie myślami do przykrych wydarzeń z przeszłości, ruminacje oraz rozpamiętywanie podjętych w przeszłości decyzji, zwłaszcza mających negatywne konsekwencje. Negatywna perspektywa temporalna jest istotnym predyktorem mogącym prowadzić do pojawienia się zaburzeń depresyjnych, te zaś nierzadko wiążą się z symptomami wskazującymi na syndrom wypalenia sił uczniów.

Hipotezy badawcze

Głównym celem prezentowanych badań było sprawdzenie pośredniczącej roli wypalenia szkolnego w relacji między wskaźnikami perspektywy temporalnej a stanami depresyjnymi. Na bazie przeglądu literatury założono, że:

H1. Negatywna perspektywa temporalna dotycząca przeszłości i teraźniejszości oraz hedonistyczne nastawienie na doraźne przyjemność i unikanie trudności są pozytywnie związane z poziomem depresji i wypaleniem szkolnym.

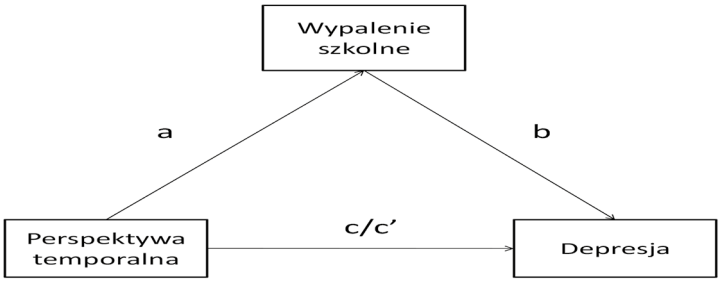
H2. Pozytywna perspektywa temporalna dotycząca przeszłości oraz zdolność do konstruowania przyszłych stanów są negatywnie związane z poziomem depresji i wypaleniem szkolnym.

Uzasadniając postawione hipotezy badawcze warto odwołać się do związków niezrównoważonej perspektywy czasowej z zaburzeniami zdrowia psychicznego m.in. dysregulacją emocjonalną, przejawiającą się wyższym poziomem depresji i zachowaniami dezadaptacyjnymi (Stolarski i in. 2013). Orientacja temporalna stanowi jeden ze stałych wymiarów ludzkiej egzystencji, czego przejawem jest jej znaczący wpływ na sposób postrzegania otaczającej rzeczywistości i selekcji oraz organizacji doświadczeń, mających miejsce w różnych interwałach czasowych (Boyd, Zimbardo 2011). Jak zauważają Zawadzka i in. (2014) powyższy proces ma swe odzwierciedlenie w formowaniu samopoczucia psychicznego, zwłaszcza jeśli ma miejsce nadmierna dominacja fatalistycznego spostrzeganiu swojej przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Dotychczasowe ustalenia potwierdzają, że obsesyjne koncentrowanie się na bolesnych i awersyjnych wydarzeniach, mających miejsce w przeszłości jest silnie związane z depresją, gdyż zaburza procesy poznawcze jednostki tj. logiczne myślenie czy zdolność planowania (Zawadzka, Byrczek 2012; Mostowik, Cyranka 2018). Zawadzka i in. (2014) wykazali, że dominacja negatywnej przeszłości i teraźniejszego fatalizmu we wzorcu perspektyw temporalnych będącym regulatorem zachowania jednostki są czynnikami ryzyka

nieadaptacyjnych zachowań antyzdrowotnych, tj.: nieprzestrzeganie zaleceń lekarskich. Jednocześnie percepcja czasu ukierunkowana na przyszłość sprzyja poczuciu jakości i sensu życia oraz prezentowaniu zachowań prozdrowotnych (Zawadzka i in. 2012). Warto zauważyć, że Bianchi i da Silva Nogueira (2019) ujawnili, że osoby depresyjne i wypalone prezentują podobne negatywne schematy poznawcze dotyczące siebie i świata społecznego. W obu grupach ujawniono duże trudności w kontroli negatywnych stanów afektywnych oraz zwiększoną skłonność do przypominania sobie informacji negatywnych i rzadsze przywołanie informacji pozytywnych. Zdaniem niektórych badaczy (MacLeod i Byrne 1996) negatywne perspektywy (tj. negatywne reprezentacje mentalne przyszłości) mogą stanowić główny mechanizm przyczynowy pojawienia się depresji. Roepke i Seligman (2016) uznają nawet, że cała kognitywna triada depresji, wyróżniona przez Becka tj. negatywne myśli o sobie, środowisku i przyszłość może sprowadzać się do negatywnej przyszłościowej perspektywy spostrzegania i myślenia o rzeczywistości, gdyż stanowi czynnik blokujący i zniechęcający do walki o własną, bardziej pozytywną przyszłość i zdrowie.

H3. Wyższe nasilenie depresji współwystępuje z wyższym poziomem wypalenia szkolnego. W literaturze przedmiotu wielu autorów podkreśla silne związki depresji i wypalenia. Już Freudenberger wskazywał, że osoby zmagające się z objawami wyczerpania sił reagują w sposób zbliżony do osób chorych na zaburzenia depresyjne (Tucholska 2009). Schaufeli i Enzmann (1998), charakteryzując symptomy wyczerpania sił zauważyli, że osoby wyczerpane czują się bezradne, beznadziejne oraz bezsilne. Według Leiter i Dorub (1994, za: Tomaszek, 2020) poczucie przytłoczenia, przemęczenie i smutek to stany tożsame z emocjonalnym wymiarem syndromu wyczerpania, zaś skłonność do izolacji społecznej odpowiada komponentowi depersonalizacji w wypaleniu. Należy zauważyć, że metaanalizy dotyczące siły związku między tymi zmiennymi ujawniły umiarkowane nasilenie korelacji (r = 0.520, SE = 0.012, 95% CI = 0.492, 0.547), wykluczając tym samym prawdziwość tezy, iż depresja i wypalenie to zjawiska zakresowo tożsame (Koutsimani i in. 2019). Badania takich autorów jak Salmela-Aro i Upadyay'a (2014) oraz Salvagioni i in. (2017) czy Tomaszek (2020) stanowią empiryczne potwierdzenie powyższych tez. W świetle wyników tych autorów doświadczanie wypalenia sił przez dzieci i młodzież w kontekście edukacyjnym jest istotnych predyktorem stanów depresyjnych.

H4. Wypalenie szkolne pełni rolę mediatora w relacji między wskaźnikami perspektywy temporalnej a depresją. Uzasadnieniem dla tak postawionej hipotezy badawczej są badania Akirmak i Ayla (2019), którzy analizowali znaczenie wypalenia zawodowego w relacji między przyjmowaniem perspektywy temporalnej a poziomem satysfakcji zawodowej pracowników banków. Autorzy, odwołali się do teorii zasobów Hobfolla (COR) uznając, że zrównoważona perspektywa czasowa stanowi istotny bufor przed wypaleniem zawodowym oraz czynnik wzmacniający zadowolenie z wykonywanej pracy. W toku analiz wykazano, że osoby o bardziej



Ryc. 1. Graficzne przedstawienie testowanego efektu mediacji
Źródło: opracowanie własne.

zrównoważonej perspektywie czasowej odznaczają się niższym wypaleniem, co prowadzi do większej satysfakcji z pracy. Wyniki te sugerują, że zmienna ta może odgrywać istotną rolę w minimalizowaniu negatywnego wpływu syndromu wypalenia na utratę dobrostanu psychicznego, którego wskaźnikiem mogą być nasilone stany depresyjne.

Metoda

Osoby badane

Badania przeprowadzono w 2019 roku w klasach III w pięciu liceach ogólnokształcących w trzech miastach znajdujących się w województwie małopolskim[1]. W badaniu łącznie wzięło udział 388 uczniów. Ostatecznie do analizy przyjęto tylko 355 ankiet. Resztę odrzucono z powodu braku kompletnie wypełnionych kwestionariuszy.

W badaniu wzięło udział 140 mężczyzn (39,4%) oraz 214 kobiet (61,6%). Średnia wieku badanych uczniów wynosiła 18,5 roku. Do klasy o profilu humanistycznym uczęszczało 31% badanych, pozostałe 60% uczęszczało do klasy o profilu ścisłym. Miejscem zamieszkania 222 osób (62,5%) była wieś, natomiast 133 uczniów (37,5%) pochodziło z miasta o średniej wielkości (do 100 tysięcy mieszkańców). Spośród badanych 83% posiadało rodzeństwo. Większość badanych uczniów pochodziła z rodzin pełnych (N = 295, 83,1%). Z rodziny rozwiedzionej pochodziło 16.9% badanych osób (N = 60). Tylko 6% osób badanych nie posiadało przyjaciela/bliskiej osoby, na którą zawsze może liczyć. Wyższy poziom

[1] Badania zostały przeprowadzone w ramach realizacji projektu pracy magisterskiej: E. Macałka, Depresja a perspektywa temporalna i wypalenie szkolne w okresie dorastania, Instytut Psychologii. Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, 2020.

poczucia bezpieczeństwa i akceptacji w rodzinie deklarowało 51% grupy badanej. 77,2% osób badanych (N = 274) oceniało sytuację materialną rodziny jako dobrą.

Procedura badania

Kryterium przystąpienia do badania była zgoda dyrektora szkoły oraz uczęszczanie do III klasy liceum. Udział w badaniu był dobrowolny i anonimowy. Uczniowie wypełniali kwestionariusze podczas jednego spotkania. Wszyscy uczestnicy badania byli pełnoletni.

Narzędzia badawcze

Do badań zostały wykorzystane trzy kwestionariusze oraz ankieta personalna.

Secondary School Burnout Scale (SSBS) – autorstwa A. Aypay'a w polskiej adaptacji dokonanej przez Tomaszek i Muchacką-Cymerman (2018). Narzędzie składa się z 34 pytań, na które osoby badane odpowiadają na 4-stopniowej skali Likerta. Pozwala na obliczenie ogólnego poziomu wypalenia i jego 7 wymiarów. Test zawiera itemy odwrócone. Im wyższy ogólny wynik tym większe nasilenie syndromu wypalenia u badanej osoby. Rzetelność liczona współczynnikiem α-Cronbacha wynosi 0,87. Skala powstała na gruncie teorii wypalenia sił uczniów Aypay'a (2011).

Skrócona wersja Skali Depresji Kutchera dla Młodzieży jest polską adaptacją skali KADS (Kutcher Adolescent Depression Scale) dokonaną przez Mojs i współpracowników w 2015 roku. Kwestionariusz składa się z sześciu itemów odnoszących się do następujących objawów: 1. Odczuwanego smutku, 2. Braku wiary w siebie, 3. Poczucia wyczerpania fizycznego, 4. Przekonania, że życie jest trudne i wyczerpujące, 5. Odczuwanego lęku i niepokoju, 6. Pojawiających się myśli i planów samobójczych. Badani zaznaczają odpowiedzi na skali 0–3, oceniając, z jaką częstotliwością doznają tych emocji i uczuć (rzadko, czasami, często, zawsze). Wynik równy lub wyższy od 6 wskazywał na ryzyko depresji. Rzetelność skali w języku polskim liczona współczynnikiem α-Cronbacha i wynosi 0,82. Narzędzie to jest powszechnie stosowane w Ameryce Północnej jako badanie przesiewowe depresji u młodzieży(Mojs i in., 2015).

Inwentarz Perspektyw Temporalnych P. Zimbardo jest polską adaptacją „The Zimbardo Time Perspective Inventory" – ZTPI (Zimbardo, Boyd 1999) wykonaną przez A. Przepiórkę w 2011 roku. Zawiera 56 stwierdzeń przyporządkowanych do pięciu podskal: *Przeszłej Negatywnej Perspektywy Temporalnej* (PN) „Często myślę o tym, co powinienem był zrobić w moim życiu inaczej". *Przeszłej Pozytywnej Perspektywy Temporalnej* (PP) „Myślenie o mojej przeszłości sprawia mi przyjemność", *Teraźniejszej Fatalistycznej Perspektywy Temporalnej* (TF) „W moim życiu wszystko zależy od przeznaczenia", *Teraźniejszej Hedonistycznej Perspektywy Temporalnej* (TH) „Uważam, że spotykanie się z przyjaciółmi, aby się razem pobawić, należy do istot-

nych życiowych przyjemności", *Przyszłej Perspektywy Temporalnej* (P) „Przed podjęciem decyzji robię rachunek zysków i strat", Badani odpowiadają na 5-stopniowej skali Likerta. Współczynnik rzetelności α-Cronbacha dla poszczególnych podskal w polskiej wersji wynosi: 0,85 (PN); 0,61 (PP); 0,72 (TF); 0,72 (TH); 0.80 (P). Kwestionariusz jest powszechnie stosowany na świecie do badania perspektyw temporalnych i ich znaczenia dla optymalnego funkcjonowania e ludzie nadają poszczególnym odcinkom temporalnym, ponieważ to właśnie sposób percepcji czasu odzwierciedla wartości, przekonania i postawy (Boyd, Zimbardo 2011).

Ankieta personalna: pozwala określić czynniki różnicujące grupę ze względu na płeć, jak i indywidualną sytuację obejmującą skład i strukturę rodziny, poziom jej funkcjonowania w odniesieniu do poczucia bezpieczeństwa i akceptacji osoby badanej wśród jej członków oraz rodzinną sytuację materialną. Kolejna grupa pytań odnosi się do funkcjonowania szkolnego (profil klasy) i rówieśniczego (relacje z przyjaciółmi).

Wyniki

Pierwszym krokiem weryfikacji postawionych hipotez badawczych było obliczenie średnich i odchyleń standardowych dla wszystkich zmiennych psychologicznych w całej grupie osób badanych. Wyniki tej analizy zamieszczono w tabeli 1. W celu ukazania wzajemnych powiązań między mierzonymi zmiennymi zastosowano analizę korelacji *r* Pearsona. Uzyskane dane wskazują, że wyższy poziom depresji (DEP) i wypalenia szkolnego (SSBS) współwystępuje z wyższymi wynikami w skalach mierzących negatywną perspektywę przeszłościową (PN) ($r_{DEP} = .22$, $p < .001$; $r_{SSBS} = .49$, $p < .001$) i teraźniejszą perspektywę fatalistyczną (TF) ($r_{DEP} = .17$, $p <. 01$; $r_{SSBS} = .31$, $p < .001$) oraz z niższymi wynikami w skali mierzącej pozytywną perspektywę przeszłościową (PP) ($r_{DEP} = -.33$, $p < .001$; $r_{SSBS} = -.20$ $p < .001$). Wypalenie szkolne było ponadto dodatnio skorelowane z teraźniejszą hedonistyczną perspektywą temporalną (TH) ($r_{SSBS} = .18$, $p < .01$) oraz ujemnie z perspektywą przyszłościową ($r_{SSBS} = -.26$, $p < .001$). W świetle danych im wyższy poziom wypalenia szkolnego tym większe nasilenie depresji w grupie osób badanych ($r = .27$, $p < .001$) (tab. 1).

Tabela 1. Statystyki opisowe analizowanych zmiennych psychologicznych oraz związki korelacyjne między nimi (N = 355)

Zmienne	M	SD	1	2	3	4	5	6	7
1. PN	32.09	7.22	-						
2. PP	27.99	5.09	-.30***	-					
3. TF	26.26	4.10	.33***	-.08	-				
4. TH	54.66	7.55	.14**	.20***	.37***	-			

Zmienne	M	SD	1	2	3	4	5	6	7
5. P	36.09	6.40	.02	.16**	-.26***	-.16**	-		
6. SSBS	87.32	13.00	.22***	-.20***	.31***	.18**	-.26***	-	
7. DEP	5.14	4.19	.49***	-.33***	.17**	-.07	-.06	.27***	-

p < .05; ** *p* < .01; ***p < .001

Legenda: PN – Przeszła Negatywna Perspektywa Temporalna; PP – Przeszła Pozytywna Perspektywa Temporalna; TF – Teraźniejsza Fatalistyczna Perspektywa Temporalna; TH – Teraźniejsza Hedonistyczna Perspektywa Temporalna; PP – Przyszła Perspektywa Temporalna; DEP – depresja; SSBS – wypalenie szkolne.

Źródło: badania własne.

Zasadniczą część analiz statystycznych, obejmującą testowanie związku między perspektywą temporalną a depresją jako funkcji wypalenia szkolnego, przeprowadzono w programie IBM SPSS ver21 z makrą PROCESS (model 4) (Hayes, 2013). W ramach analizy mediacyjnej sprawdzono istotność pięciu modeli mediacji, w których uwzględniono wszystkie wskaźniki perspektywy temporalnej (5 zmiennych niezależnych), wypalenie szkolne (mediator) i depresję (zmienna zależna). Wyniki tej analizy zamieszczono w tabeli 2.

Analiza efektów bezpośrednich we wszystkich pięciu modelach potwierdziła istotne związki między depresją a trzema wskaźnikami perspektywy temporalnej tj. przeszłą negatywną perspektywą temporalną (PN) (ß = .48, p <. 0001), przeszłą pozytywną perspektywą temporalną (PP) (ß = -.33, p < .0001) oraz teraźniejszą fatalistyczną perspektywą temporalną (TF) (ß = .17, p = .001). We wszystkich modelach wskaźniki perspektywy temporalnej były w znaczącym statystycznie stopniu związane z mediatorem, współczynniki regresji zależnie od modelu wahały się od ß = -.26, p = .0001 (model 5) do .31, p < .0001 (model 3). Mediator w istotnym stopniu pozwalał na predykcję poziomu depresji we wszystkich pięciu modelach, współczynniki regresji zależnie od modelu wahały się od ß = .17, p = .0003 (model 1) do .27, p < .0001 (model 5) (tab. 2).

Analiza warunkowych efektów pośrednich obliczonych metodą *bootstrap* przy użyciu programu macro PROCESS ujawniła, że wypalenie szkolne było mediatorem we wszystkich testowanych modelach (Tabela 2). W istotnym stopniu zmienna ta pośredniczyła w związku między depresją a negatywną przeszłą perspektywą temporalną (b = .03, 95%CI[.01;.07], mediacja częściowa), pozytywną przeszłą perspektywą temporalną (b = -.03, 95%CI[-.08;-.01], mediacja częściowa); fatalistyczną teraźniejszą perspektywą temporalną (b = .06, 95%CI[.04;.12], mediacja całkowita). Należy zauważyć, iż uzyskane dane sugerują, że poprzez wypalenie szkolne na poziom depresji wpływały także te zmienne niezależne, które miały nieistotne efekty bezpośrednie tj. hedonistyczna teraźniejsza perspektywa temporalna (TH) (b = .03, 95%CI[.02;.09]) oraz przyszła perspektywa temporalna (b = -.05, 95%CI[-.11;-.03]). W odniesieniu do zmiennej TH ujawniono, że wy-

palenie szkolne wzmocniło siłę związku z depresją w istotny statystycznie stopniu tj. po uwzględnieniu w modelu mediatora współczynnik regresji dla TH stał się istotnym predyktorem depresji (ß = -.12, p = .024) (model 4).

Tabela 2. Efekty mediacyjne wypalenia szkolnego w relacji między wskaźnikami perspektywy temporalnej a depresją (N = 355)

Numer modelu	Testowane efekty	Ścieżka	B	SE	ß	t	p	95%CI
Model 1	Efekty bezpośrednie	PN→DEP(c)	.28	.03	.48	10.42	<.0001	[.23;.33]
		PN→SSBS(a)	.39	.09	.22	4.17	<.0001	[.21;.57]
		SSBS→DEP(b)	.05	.02	.17	3.63	.0003	[.03;.08]
		PN→DEP(c')	.26	.03	.45	9.56	<.0001	[.21;.31]
	Efekty pośrednie	PN-SSBS→DEP	.02	.01	.04			[.01;.07]
Model 2	Efekty bezpośrednie	PP→DEP(c)	-.27	.04	-.33	-6.52	<.0001	[-.35;-.19]
		PP→SSBS(a)	-.51	.13	-.20	-3.84	.0001	[-.77;-.25]
		SSBS→DEP(b)	.07	.02	.21	4.18	<.0001	[.04;.10]
		PP→DEP(c')	-.24	.04	-.29	-5.69	<.0001	[-.32;-.15]
	Efekty pośrednie	PP-SSBS→DEP	-.03	.01	-.04			[-.08;-.01]
Model 3	Efekty bezpośrednie	TF→DEP(c)	.15	.04	.17	3.29	.001	[.06;.24]
		TF→SSBS(a)	.83	.13	.31	6.15	<.0001	[.56;1.09]
		SSBS→DEP(b)	.08	.05	.24	1.84	<.0001	[.04;.11]
		TF→DEP(c')	.08	.05	.10	1.84	.066	[-.01;.18]
	Efekty pośrednie	TF-SSBS→DEP	.06	.02	.07			[.04;.12]
Model 4	Efekty bezpośrednie	TH→DEP(c)	-.04	.03	-.07	-1.23	.219	[-.09;.02]
		TH→SSBS(a)	.31	.09	.18	3.44	.0007	[.13;.49]
		SSBS→DEP(b)	.09	.02	.29	5.56	<.0001	[.06;.13]
		TH→DEP(c')	-.07	.03	-.12	-2.26	.024	[-.12;-.01]
	Efekty pośrednie	TH-SSBS→DEP	.03	.01	.05			[.02;.09]

Numer modelu	Testowane efekty	Ścieżka	B	SE	ß	t	p	95%CI
Model 5	Efekty bezpośrednie	P→DEP(c)	-.04	.03	-.06	-1.18	.238	[-.11;.03]
		P→SSBS(a)	-.53	.10	-.26	-5.11	<.0001	[-.74;-.33]
		SSBS→DEP(b)	.09	.02	.27	5.06	<.0001	[.05;.12]
		P→DEP(c')	.01	.03	.01	.15	.883	[-.06;.07]
	Efekty pośrednie	P-SSBS→DEP	-.05	.01	-.07			[-.11;-.03]

Legenda: PN – Przeszła Negatywna Perspektywa Temporalna; PP – Przeszła Pozytywna Perspektywa Temporalna; TF – Teraźniejsza Fatalistyczna Perspektywa Temporalna; PP – Przyszła Perspektywa Temporalna; TH – Teraźniejsza Hedonistyczna Perspektywa Temporalna; DEP – depresja; SSBS – wypalenie szkolne.
Źródło: badania własne.

Dyskusja wyników

Perspektywa czasowa odnosi się do swoistego, automatycznego mechanizmu przypisywania indywidualnych doświadczeń do wyodrębnionych odcinków czasowych (przeszłość, teraźniejszość i przyszłość) oraz nadawania im emocjonalnego znaczenia (negatywne vs pozytywne) i przez badaczy jest uznawana za podstawowy wymiar konstruowania czasu psychologicznego oraz za jeden z istotnych predyktorów zaburzeń psychicznych tj. nasilony niepokój czy depresja (Altan-Atalay i in. 2020). Wypalenie szkolne natomiast to jeden z czynników ryzyka pojawienia się nieprawidłowości w obszarze zdrowia psychicznego u dzieci i adolescentów, które charakteryzują się dominacją negatywnych emocji, dysregulacją i zaburzeniami w wielu sferach funkcjonowania jednostki (Bianchi i in. 2019; Tomaszek 2020). W zaprezentowanych badaniach sprawdzano znaczenie wypalenia szkolnego jako mediatora związku pomiędzy wskaźnikami perspektywy temporalnej a depresją.

Zgodnie z założeniami hipotezy nr 1 potwierdzono, że negatywna perspektywa temporalna, dotycząca zarówno przeszłości, jak i teraźniejszości jest pozytywnie związana z poziomem depresji i wypaleniem szkolnym. Jednocześnie wyższe hedonistyczne nastawienie na doraźne przyjemność i unikanie trudności współwystępowało jedynie z większym nasileniem syndromu wypalenia szkolnego. Częściowo potwierdzono również hipotezę nr 2, tj. pozytywna przeszłościowa perspektywa temporalna ujemnie koreluje z wypaleniem szkolnym i depresją. Jednocześnie przyszła orientacja czasowa była związana negatywnie jedynie z wypaleniem szkolnym. W przedstawionych badaniach potwierdzono również hipotezę nr 3 dotyczącą dodatnich korelacji między nasileniem depresji a poziomem wypalenia szkolnego. W toku analiz potwierdzono, że wypalenie szkolne jest istotnym mediatorem relacji między wszystkimi wskaźnikami orientacji temporalnej a depresją

(hipoteza nr 4). Wyniki analizy mediacyjnej ujawniły, że zmienne niezależne – perspektywy temporalne dotyczące przeszłości (negatywna i pozytywna) oraz aktualnie odczuwane poczucie braku wpływu na własny los (fatalistyczna teraźniejsza perspektywa czasowa), są zarówno bezpośrednio związane z depresją, jak również mogą być z nią powiązane poprzez wypalenie szkolne. Wykazano również, że koncentracja osoby na doraźnych hedonistycznych celach i przyjemnościach nabiera istotnego znaczenia dla nasilenia depresji dopiero po uwzględnieniu w modelu poziomu wypalenia szkolnego. Natomiast przyszła perspektywa czasowa wiąże się z poziomem depresji jedynie pośrednio poprzez mediator (wypalenie szkolne).

Wyniki analizy korelacyjnej i mediacyjnej uzyskane w prezentowanych badaniach własnych są zbieżne z danymi otrzymanymi w innych grupach wiekowych oraz z teoretycznymi ujęciami dotyczącymi analizowanych konstruktów psychologicznych. Przyjmowanie określonej perspektywy czasowej pozwala na predykcję aktualnych stanów emocjonalnych oraz tych, które jednostka sobie przypomina w kontekście przeszłych sytuacji (Stolarski i in. 2013). Strukturyzacja tych doświadczeń związana jest ze stopniem dostępności autobiograficznych treści, które osoba uznaje za znaczące dla jej teraźniejszych przeżyć (Mattews, Stolarski, 2015). Zdaniem Stolarskiego i in. (2013) najsilniejszymi predyktorami zaburzeń nastroju są dwie spośród pięciu perspektyw temporalnych, tj. przeszła negatywna perspektywa temporalna oraz hedonistyczne nastawienie do czasu teraźniejszego. Åström i in. (2018) wykazali, że natężenie depresji u osób w starszym wieku związane jest pozytywnie z przeszłą negatywną perspektywą czasową (negatywne postrzeganie swoich przeszłych doświadczeń) oraz fatalistyczną interpretacją teraźniejszości i negatywnie z pozytywną perspektywą przeszłościową oraz perspektywą przyszłościową umożliwiającą planowanie i optymistyczne interpretowanie swojej przyszłości. Zdaniem autorów mechanizmem, który leży u podłoża tych związków jest „kurczenie się horyzontów czasowych dotyczących przyszłości" i ruminacyjne powracanie do przeszłych negatywnych zdarzeń życiowych. Ahmadi i in. (2019) na bazie badań prowadzonych w grupie zdrowych adolescentów (grupa kontrolna) oraz młodzieży z zespołem stresu pourazowego (PTSD) oraz dużym zaburzeniem depresyjnym (MDD) (grupa kliniczna) wykazali znaczne trudności w postrzeganiu i ocenie czasu między odcinkami czasowymi. Wynik taki może sugerować, że silne zaburzenia stresowe oraz depresyjne zaburzają zdolność jednostki do poprawnej oceny czasu oraz elastycznego przechodzenia pomiędzy trzema horyzontami czasowymi. Negatywne przekonania na temat przeszłość może „zabarwiać" ocenę zdarzeń dokonywanych „tu i teraz", generując negatywny nastrój (Matthews, Stolarski 2015). Jednak podłożem są tutaj dokonywane przez jednostkę operacje poznawcze, wyznaczające sposób afektywnego reagowania na wyobrażone strefy czasowe (przeszłość, teraźniejszość i przyszłość). Być może z tej przyczyny osoby z syndromem wypalenia szkolnego przejawiają znaczną skłonność do dokonywania negatywnych atrybucji zdarzeń przeszłych i teraźniejszych (Tomaszek 2020). Jednocześnie charakterystyczne wydają się być dla nich

zawężenie perspektywy do „tu i teraz" i zachowania dezadaptacyjne w postaci unikania konfrontacji z aktualnie doświadczanymi stresorami, ocenianymi jako zbyt obciążające. Warto dodać, że zgodnie z klasycznymi poglądami, dotyczącymi depresji negatywne przekonania na temat własnej przyszłości (tj. pesymizm, poczucie beznadziejności) są kluczowymi objawami, a nawet czynnikami aktywującymi proces chorobowy w przebiegu depresji (Korn i in. 2017). Co więcej obok dewaluacji siebie i dominującego negatywnego nastroju (smutek), wśród charakterystyk depresji pojawia się też chroniczne zmęczenie, apatia, wycofanie oraz poczucie porażki (Beck 1970). Fakt ten potwierdza, że obraz kliniczny stanów subdepresyjnych i wypalenia jest częściowo zbliżony, jednocześnie mechanizmy kognitywne, leżące u podłoża obu tych zjawisk mogą być podobne. Dotychczasowe badania i teoretyczne ujęcia podkreślają, że syndrom wyczerpania sił wiąże się z podejmowaniem zachowań ryzykownych i samoutrudniających tj. angażowanie się w ryzykowne zachowania dla zdrowia, łamanie norm społecznych, uzależnienie od Internetu, wagarowanie (Tomaszek 2020). W tym kontekście warto przywołać model wyczerpywania się ego (kontrola sprawowana przez Ja nad Ja) Baumeister i in. (2006, za: Karolczak 2010). Model ten zakłada, że dominujące reakcje jednostki zostają zastępowane mniej adaptacyjnymi z uwagi na wyczerpywania się zasobów, które determinują zdolność sprawowanie autokontroli (tj. energia, siła woli). Jednocześnie utrata tych zasobów generuje spadek efektywności działania oraz znaczący wzrost doświadczanego stresu (Karolczak, 2010). Mechanizm taki wydaje się ściśle powiązany z sugerowaną przez Stolarskiego i in. regulacyjną rolą perspektywy czasowej. W świetle uzyskanych wyników deficyty w utrzymywaniu równowagi temporalnej, poprzez dysregulację mechanizmów radzenia sobie, których wskaźnikiem jest zespół wyczerpania sił uczniów, wiążą się z większą podatnością na zaburzenia depresyjne. Ponadto odwołując się do teorii opracowanej przez Hobfolla (2006), dotyczącej ponoszenia kosztów osobistych w postaci utraty zasobów w celu przystosowania się do wymogów środowiska można założyć, że każdy uczeń angażujący się w naukę szkolną musi zainwestować posiadane zasoby, aby móc realizować swoje cele. Tak więc, wypełnianie obowiązków szkolnych może prowadzić do pomniejszenia lub całkowitej utraty posiadanych zasobów. Jednak brak osiągnięcia zadawalającego stanu może wiązać się z rozczarowaniem związanym z faktem, że zainwestowanie zasobów nie przyniosło wcześniej zamierzonych zysków (Dudek i in. 2007). Rozczarowanie i brak możliwości osiągnięcia wyznaczonych celów, a przy tym doświadczane niepowodzenia szkolne, mogą być istotnym predyktorem zaburzeń depresyjnych u adolescentów (Kołodziejczyk 2008). W świetle zaprezentowanych badań znaczący wydaję się również fakt, że zrównoważona perspektywa temporalna jest istotnym zasobem osobistym jednostki, pozwalającym jej na przystosowanie się do wymogów środowiska, jak również umożliwiającym osiąganie celów (Akirmak, Ayla 2019).

Przeprowadzony projekt badawczy i sformułowane na jego bazie wnioski mają pewne ograniczenia. Dane do badania były zbierane tylko w liceach ogól-

nokształcących z pominięciem uczniów techników i szkół zawodowych. Ponadto badani zamieszkiwali tylko województwo małopolskie oraz wszyscy pochodzili ze wsi i miast do 100 tys. mieszkańców. Respondenci byli także w podobnym wieku, co uniemożliwia sformułowanie wniosków odnoszących się do ogólnej populacji licealistów. Badania przeprowadzone były za pomocą kwestionariusza, co nie dało możliwości pogłębiania i doprecyzowania odpowiedzi. Biorąc pod uwagę niepokojące dane sformułowane na podstawie przeprowadzonego badania oraz skalę zjawiska ważna staje się replikacja niniejszych badań uwzględniająca większą liczbę osób badanych oraz dodatkowe zmienne tj. dane socjodemograficzne pozwalające na lepsze poznanie badanych konstruktów psychologicznych.

Uzyskane wyniki badań potwierdzają tezę zakładającą, że perspektywa temporalna, a szczególnie te jej składniki, które implikują dysadaptacyjne zachowania stanowią istotny czynnik ryzyka zaburzeń depresyjnych. Jednocześnie dane jakie uzyskano są zgodne z wynikami badań empirycznych, prowadzonych w grupie osób dorosłych przez Akirmak i in. (2019), w świetle których perspektywa temporalna może uaktywniać oraz pogłębiać symptomy wypalenia sił i poprzez ten efekt obniżać dobrostan psychiczny jednostki. W prezentowanych w niniejszym artykule badaniach udowodniono bowiem, że taka ścieżka relacji może zwiększać podatność uczniów, znajdujących się w okresie adolescencji, na doświadczanie stanów depresyjnych. W tym kontekście przeprowadzone badania potwierdziły użyteczność konstruktu perspektywy czasowej dla zrozumienia, z jednej strony, sposobów oddziaływania dysfunkcjonalnego wzorca perspektyw temporalnych na nieprawidłowości w funkcjonowaniu psychicznym młodych ludzi, a z drugiej mechanizmów utraty sił psychicznych w postaci wyczerpania szkolnego. Jednocześnie w świetle uzyskanych wyników konieczne staje się spojrzenie na powyższe problemy z perspektywy utraty zasobów osobistych i społecznych oraz sposobów ich wzmacniania. Wiedza na temat relacji między orientacją temporalną a wypaleniem szkolnym i depresją ma swoje konkretne implikacje praktyczne. Przede wszystkim wyznacza jeden z możliwych i ważnych obszarów oddziaływań profilaktycznych i rehabilitacyjnych tj. integracja doświadczeń z różnych perspektyw czasowych. Wyniki przeprowadzonych badań i wykryte empiryczne zależności jednoznacznie wskazują, że osoby pracujące z młodzieżą zmagającą się ze stresem i wypaleniem szkolnym oraz depresją i ich behawioralnymi konsekwencjami tj. nadużywanie substancji psychoaktywnych, ryzykowne zachowania seksualne, angażowanie się w grupy dewiacyjne, konflikty z prawem, powinny uwzględnić w swoich oddziaływaniach naukę metod zarządzania czasem oraz technik proponowanych przez model terapii linii czasu (TLT). Według Jamesa i Woodsmall (1988), każdy człowiek przechowuje wszystkie swoje wspomnienia chronologicznie w linii czasu (niekoniecznie jest to linia prosta). Zjawisko to wiąże się z faktem, że osoba mentalnie „lokalizuje" siebie, zatrzymując się na jakimś konkretnym wydarzeniu (często z przeszłości) i budując obraz siebie przez odwoływanie się do tego zdarzenia. W efekcie swoje aktualne i przyszłe działania

orientuje w odniesieniu do tej sytuacji (swoich emocji, myśli i działań w tamtym momencie życia). Głównym celem korzystania z technik TLT jest systematyczna redukcja wszystkich negatywnych emocji (lub ich intensywności), związanych ze trudnymi i często traumatycznymi wspomnieniami z przeszłości (Ahmad, 2011). W pracy nie chodzi o usunięcie tych trudnych wspomnień, tylko stanów afektywnych i przekonań, które są z nimi związane, a które nadal mają szkodliwy wpływ na aktualne funkcjonowanie człowieka. Analizy teoretyczne i empiryczne, zaprezentowane w artykule wspierają postulat autorów terapii czasem, by uwzględniać orientację temporalną jako ważną zmienna psychologiczną, mającą istotny wpływ na funkcjonowanie młodych ludzi z trudnościami psychicznymi i behawioralnymi.

Podsumowując, poruszana w artykule problematyka, jak również wyniki przytoczonych i przeprowadzonych badań stanowią istotną przesłankę dla podjęcia nie tylko działań klinicznych wobec młodzieży, coraz częściej zmagającej się z depresją, ale także resocjalizacyjnych wobec nastolatków doświadczających wypalenia szkolnego, skutkującego zarówno antagonistyczno – destruktywnymi postawami wobec obowiązków szkolnych, jak i wysokim ryzykiem marginalizacji społecznej z uwagi na przedwczesne porzucanie szkoły, brak umiejętności i wiedzy niezbędnych do kontynuowania kształcenia na poziomie wyższym oraz niepodejmowaniem normatywnych zadań okresu dorosłości (pracy zawodowej, odpowiedzialności społecznej, rodzicielskiej i obywatelskiej) z szerokimi tego społecznymi konsekwencjami.

Abstract: School burnout as a mediator of the relationships between time perspective and the intensity of depression in adolescents

Adolescent depression and school burnout syndrome in a group of students are phenomena that are characterized by a long duration and a gradual escalation of symptoms. The prior studies confirmed that both of the above mentioned constructs constitute significant factors hindering are even blocking the development. At the same time, both are associated with the loss of resources enabling efficient functioning in the environment and coping with challenges. One such resource is the ability to maintain a balance between different areas of temporal orientation. The aim of the current study was to test the mediating effect of school burnout on the relationships between time perspective indicators and the level of depression in the group of adolescents. The study sample was 355 students (including 61.6% girls) from grade 3 of collage schools (mean age 18.5). Three psychological tools were used in the study i.e. the SSBS school burnout scale for youth, the Zimbardo Time Perspective Inventory, and the Kutcher Depression Scale for youth. The data obtained confirmed significant relationships between the time perspective indicators, depression and school burnout. The results of the mediation analysis revealed that the past time perspective and the fatalistic present time perspective are both directly related to depression and may be related to it through school burnout. It has also been proven that the focus of a person on immediate hedonistic goals becomes significant for the severity of depression only after taking into account the

level of school burnout in the model. The future time perspective was only indirectly related to the level of depression via the mediator – school burnout. The obtained data suggest the necessity to design psychological interventions aimed at the group of young people experiencing depression and school burnout, taking into account the development of effective mental time management.
Key words: time perspective, school burnout, depression, mediation.

Bibliografia

[1] Adelabu D. H., 2007, *Time perspective and school membership as correlates to academic achievement among African American adolescents*, „Adolescence", 42 (167), 525.

[2] Ahmad K., 2011, *Alternatives to Simply Forgiving and Forgetting: Comparing Techniques in Hypnosis, NLP and Time Line Therapy (TM) in Reducing the Intensity of Memories of Stressful Events*, „Stress & Health", 27, 241–250. doi: 10.1002/smi.1351

[3] Ahmadi M., Moradi A. R., Esmaeili A. T., Mirabolfathi V., Jobson L., 2019, A *preliminary study investigating time perception in adolescents with posttraumatic stress disorder and major depressive disorder*, *„Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy", 11* (6), 671–676. https://doi.org/10.1037/tra0000471

[4] Akirmak U., Ayla P., 2019, *How is time perspective related to burnout and job satisfaction? A conservation of resources perspective*, „Personality and Individual Differences", 109667. doi.org/10.1016/j.paid.2019.109667

[5] Altan-Atalay A., Irmak Özarslan, Biriz B., 2020, *Negative urgency and time perspective: interactive associations with anxiety and depression*, „The Journal of General Psychology", 147 (3), 1–15. doi.org/10.1080/00221309.2020.1745139

[1] Ang R. P., Huan V. S., Teng Chan W., Cheong S. A., Leaw J. N., 2015, *The role of delinquency, proactive aggression, psychopathy and behavioral school engagement in reported youth gang membership*, „Journal of Adolescence", 41, 148–156. DOI: 10.1016/j.adolescence.2015.03.010

[1] Åström E., Rönnlund M., Adolfsson R., Carelli M. G., 2018, *Depressive symptoms and time perspective in older adults: associations beyond personality and negative life events*, „Aging & Mental Health", 1–10. https://doi.org/10.1080/13607863.2018.1506743

[1] Awang-Hashim R., Kaur A., Noman M., 2015, *The interplay of socio-psychological factors on school engagement among early adolescents*, „Journal of Adolescence", 45, 214–224.

[1] Aypay A., 2011, *Elementary School Student Burnout Scale for Grades 6–8: A Study of Validity and Reliability*, „Educational Sciences: Theory and Practice", 11 (2), 520–527.

[10] Bianchi R., da Silva Nogueira D., 2019, *Burnout is associated with a depressive interpretation style*, „Stress & Health", 35 (5), 642–649.

[10] Bomba J., 2012, *Depresja młodzieńcza*, [w:] *Psychiatria dzieci i młodzieży*, (red.) I. Namysłowska, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa, 299–316.

[10] Boyd J., Zimbardo P., 2011, *Paradoks czasu*, PWN, Warszawa.

[10] Dolzan M., Sartori R., Charkhabi M., De Paola F., 2015, *The effect of School Engagement on Health Risk Behaviours among High School Students: Testing the Mediating Role of Self Efficacy*, „Procedia – Social and Behavioral Sciences", 205, 608–613. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.09.091

[10] Dudek B., Koniarek J., Szymczak W., 2007, *Stres związany z pracą a teoria zachowania zasobów Stevana Hobfolla*, „Medycyna Pracy", 58 (4), 317–325.

[10] Dudek M., 2014, *Depresja wśród młodzieży licealnej*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych" 67, 139–151.

[10] Ferrari J. R., Díaz-Morales J. F., 2007, *Procrastination: Different time orientations reflect different motives*, „Journal of Research in Personality", 41 (3), 707–714.

[10] Gonzalez A., Zimbardo P.G., 1985, *Time in perspective: The sense we learn early affects how we do our jobs and enjoy our pleasures*, „Psychology Today", 19, 21–26.

[10] Hobfoll S. E., 2006, *Stres, kultura i społeczność: psychologia i filozofia stresu*, GWP, Gdańsk.

[10] James T., Woodsmall, 1988, *Time Line Therapy and The Basis of Personality*, Wales: Crown House Publishing Ltd.

[10] Kałużna-Wielobób A., 2013, *Student time perspective in the context of their preferred values*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Psychologica", numer specjalny „On Time Perspective", VI, 88–108.

[20] Kałużna-Wielobób A., 2014, *Perspektywy czasowe a dobrostan studentów*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Psychologica", VII, 82–102.

[20] Karolczak A., 2010, *Problem wyczerpywania się ego w perspektywie teorii osobowości*, „Przegląd Psychologiczny", 53(2), 163–176.

[20] Kołodziejek M., 2008, *Depresja u dzieci i młodzieży: podstawy teoretyczne, psychoterapia poznawczo-behawioralna*, „Psychoterapia", 2(2), 15–33.

[20] Korn C. W., Sharot T., Walter H., Heekeren H. R., Dolan R. J., 2017, *Depression is related to an absence of optimistically biased belief updating about future life events*, „Psychological Medicine", 44(3), 579–592. http://doi.org/10.1017/S0033291713001074

[20] Koutsimani P., Montgomery A., Georganta K., 2019, *The Relationship Between Burnout, Depression, and Anxiety: A Systematic Review and Meta-Analysis*, „Frontiers in Psychology", 10, 284. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00284

[20] MacLeod A. K., Byrne A., 1996, *Anxiety, depression, and the anticipation of future positive and negative experiences*, „Journal of Abnormal Psychology", 105(2), 286–289. doi:10.1037/0021-843X.105.2.286

[20] Matthews G., Stolarski M., 2015, *Emotional Processes in Development and Dynamics of Individual Time Perspective*, [w:] *Time Perspective theory, Review, Research and Application*, (red.) M. Stolarski, N. Fieulaine, W. van Beek, Springer, Cham, 269–286.

[20] Mehdinezhad V., 2011, *Relation between students' subjective well-being and school burnout*, „Journal Plus Education", 7 (2), 60–69.

[20] Mojs E., Bartkowska W., Kaczmarek Ł. D., Ziarko M., Bujacz A., Warchoł-Biedermann K., 2015, *Właściwości psychometryczne polskiej wersji skróconej Skali Depresji Kutchera dla Młodzieży (Kutcher Adolescent Depression Scale) – pomiar depresji w grupie studentów*, „Psychiatria Polska", 49 (1), 135–144.

[20] Mostowik J., Cyranka K., 2018, *Nowe Trendy w Psychoterapii. Znaczenie perspektywy czasowej w obszarze zdrowia psychicznego oraz podejmowania interwencji terapeutycznej*, „Psychoterapia", 1 (184), 17–29.

[30] Muchacka-Cymerman A., Tomaszek K., 2017, *Syndrom wypalenia w zawodzie nauczyciela i w roli ucznia. Przegląd literaturowy*, „Forum Oświatowe", 29 (58), 95–115.

[30] Paszkowska-Rogacz A., 2015, *Orientacja temporalna młodzieży a jej dojrzałość do planowania kariery*, „Studia Poradoznawcze", 4, 87–105.

[30] Roepke A. M., Seligman M. E. P., 2016, *Depression and prospection*, „British Journal of Clinical Psychology", 55, 23–48. http://doi.org/10.1111/bjc.12087

[30] Salmela-Aro K., Upadyaya K., 2014, *School burnout and engagement in the context of demands-resources model*, „British Journal of Educational Psychology", 84, 137–151.

[30] Salvagioni D. A. J., Melanda F. N., Mesas A. E., González A. D., Gabani F. L., de Andrade S. M., 2017, *Physical, psychological and occupational consequences of job burnout: a systematic review of prospective studies*, PLoS ONE,12, e0185781.10.1371/journal.pone.0185781.

[30] Schaufeli W. B., Enzmann D., 1998, *The Burnout Companion to Study and Research: A Critical Analysis*, Taylor & Francis, London.

[30] Shahnaz A., Saffer B. Y., Klonsky E. D., 2019, *Examining Time Perspective Orientation in Suicide Ideation and Suicide Attempts*, „Journal of Social and Clinical Psychology", 38(8), 627–646.

[30] Simons J., Dewitte S., Lens W., 2004, *The role of different types of instrumentality in motivation, study strategies, and performance: Know why you learn, so you'll know what you learn*!, „British Journal of Educational Psychology", 74 (3), 343–360.

[30] Stolarski M., Ledzińska M., Matthews G., 2013, *Morning is tomorrow, evening is today: relationships between chronotype and time perspective*, „Biological Rhythm Research", 44 (2), 181–196.

[30] Stolarski M., Matthews G., Postek S., Zimbardo P. G., Bitner J., 2014, *How we feel is a matter of time: Relationships between time perspectives and mood*, „Journal of Happiness Studies", 15 (4), 809–827.

[40] Taber B. J., 2013, *Time perspective and career decision-making difficulties in adults*, „Journal of Career Assessment", 21 (2), 200–209.

[40] Tomaszek K., 2020, *Emocjonalność studentów doświadczających syndromu wyczerpania sił*, cz. 1: *Wskaźniki wypalenia akademickiego a regulacja emocji, dobrostan psychiczny i stany depresyjne*, Petrus, Kraków.

[40] Tomaszek K., Muchacka-Cymerman A., 2018, *Radzenie sobie ze stresem i patogenny wzór zachowania A jako predyktory wypalenia szkolnego uczniów*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja", 3 (83), 67–86.

[40] Tucholska S., 2009, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*, Wydawnictwo KUL, Lublin.

[40] Walburg V., Moncla D., Mialhes A., 2015, *Burnout Among High-School Students and Cannabis Use, Consumption Frequencies, Abuse and Dependence*, „Child Youth Care Forum", 44, 33–42. DOI: 10.1007/s10566-014-9268-8

[40] Wang M. T., Chow A., Hofkens T., almela-Aro K., 2015, *The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents*, „Learning and Instruction", 36, 57–65.

[40] Wilsz J., 2009, *Przyczyny wypalenia uczniów w procesie edukacyjnym*, [w:] *Ku dobrej szkole. Cywilizacyjne dylematy współczesnej edukacji*, (red.) C. Plewka, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Eksploatacji–PIB, Radom, 106–115.

[40] Wołowska A., Banasiak M. (red.), *Szkoło, jaka jesteś? Problemy nauczycieli i uczniów we współczesnej szkole*, Oficyna Wydawnicza Difin, Warszawa.

[40] Zagdańska M., Kiejna A., 2016, *Rozpowszechnienie i czynniki ryzyka epizodów depresji wśród wrocławskiej młodzieży akademickiej – wyniki badania epidemiologicznego*, „Psychiatria Polska", 50 (3), 631–641.

[40] Zawadzka B., Byrczek M., 2012, *Kształtowanie perspektywy temporalnej jako aspekt adaptacji do choroby i leczenia. Analiza opartana badaniach chorych leczonych nerko zastępczo*, „Psychiatria Polska", 46 (5), 743–756.

[50] Zawadzka B., Byrczek M., Zawadzka S., 2014, *Perspektywa temporalna i inne czynniki psychologiczne utrudniające adaptację do wymogów leczenia u chorych przewlekle dializowanych*, „Psychiatria Polska", 48 (5), 961–974.

[50] Zimbardo P. G., Boyd J. N., 1999, *Putting time in perspective: A Valid, Reliable Individual Differences Metric*, „Journal of Personality and Social Psychology", 77 (6), 1271–1288.

RESOCJALIZACJA POLSKA
POLISH JOURNAL OF SOCIAL REHABILITATION
24/2022
ISSN 2081-3767 | e-ISSN 2392-2656
DONIESIENIA Z BADAŃ
DOI 10.22432/pjsr.2022.24.21

Marek Motyka *, Aneta Haligowska **
Ahmed Al-Imam ***

* Uniwersytet Rzeszowski
mmotyka@ur.edu.pl; ORCID: 0000-0001-6967-0035
** Szkoła Doktorska, Uniwersytet Rzeszowski
anetah@dokt.ur.edu.pl ; ORCID: 0000-0003-2192-0087
*** Szkoła Doktorska, Uniwersytet Medyczny w Poznaniu
ahmed.al.imam@student.ump.edu.pl; ORCID: 0000-0003-1846-9424

Leczenie, resocjalizacja i readaptacja kobiet zmagających się z uzależnieniem od narkotyków: bariery i wyzwania

Abstrakt: Wskazania używania substancji psychoaktywnych przez kobiety i mężczyzn coraz bardziej się wyrównują, a pomoc kobietom używającym tych substancji to poważne wyzwanie dla współczesnych służb społecznych i lecznictwa. Celem prowadzonych badań było poznanie zasobów, możliwości i planów życiowych kobiet używających substancje psychoaktywne, a zwłaszcza trudności z jakimi się zmagają podczas procesu powrotu do zdrowia i pełnienia ról społecznych. W badaniach uczestniczyło 17 kobiet, do zebrania danych posłużył kwestionariusz wywiadu standaryzowanego, w którym pytano o możliwości wsparcia rodzinnego, wykształcenie, pracę zarobkową, miejsce zamieszkania, samoocenę i plany życiowe respondentek. Badania przeprowadzono w latach 2017–2021 w województwie podkarpackim w Polsce. Uzyskane wyniki wskazują zarówno na niewielkie możliwości wsparcia ze strony najbliższych, jak i niski kapitał respondentek utrudniający samodzielne pełnienie ról życiowych. Zgłaszane bariery w procesie zdrowienia to bezradność wynikająca z przeżytych doświadczeń, lęk przed stygmatyzacją, niechęć do ujawniania swoich doświadczeń, zaniżona samoocena.
Słowa kluczowe: kobiety, substancje psychoaktywne, stygmatyzacja społeczna, bariery w leczeniu.

Wprowadzenie

Od kilku dekad globalne wskazania używania nielegalnych substancji psychoaktywnych przez kobiety i mężczyzn wydają się wyrównywać, zarówno pod względem używania, jak i zgłoszeń na leczenia (NCDAS 2021; UNODC 2021, s. 13–15). Dane potwierdzają również, że wzrasta liczba zgonów wśród kobiet używających narkotyki (VanHouten i in. 2019, s. 1).

Jeszcze we wczesnych latach osiemdziesiątych XX wieku szacowany stosunek mężczyzn do kobiet nadużywających alkoholu był zdecydowanie wyższy i wynosił 5:1 (Helzer i in. 1991, s. 82–112). Jednak w pierwszej dekadzie XXI wieku statystyki dotyczące używania różnych substancji psychoaktywnych wskazywały na zmniejszanie się wcześniejszych różnic między płciami (Greenfield i in. 2010, s. 339). Według danych przedstawionych w Światowym Raporcie Narkotykowym w 2021 roku wskaźnik używania narkotyków na poziomie globalnym jest nadal wyższy wśród mężczyzn, jednak szacuje się, że jedna na trzy osoby używające substancje psychoaktywne to kobieta (UNODC 2021, 13). Według niektórych szacunków odsetek kobiet zażywających te substancje waha się od 10% w krajach azjatyckich do nawet 40% w krajach europejskich (Boroumandfar i in. 2020, s. 1).

Używanie substancji psychoaktywnych przez kobiety spotykało się niemal zawsze z negatywnym odbiorem społecznym (Lal i in. 2015, s. 280). Z drugiej strony jednak kobiety stanowiły grupę, do której kierowano wiele „cudownych" leków mających przynieść ukojenie. W XIX wieku w Stanach Zjednoczonych bezreceptowe leki zawierające alkohol i opiaty były sprzedawane kobietom jako antidotum w leczeniu m.in. bólu i dyskomfortu związanego z miesiączką, porodem i menopauzą (Becker i in. 2016, s. 1056). W drugiej połowie XX wieku lekarze często przepisywali kobietom nowe „cudowne" leki stymulujące zaburzenia nastroju i kontrolę masy ciała; popularność zyskały zwłaszcza uspokajające *Valium* (Metzl 2003, s. 263) i medykamenty tłumiące apetyt produkowane m.in. na bazie amfetaminy i kokainy (Hendricks 2017, s. 224). Kulturowe wzorce posłusznej i zgrabnej kobiety sprzyjały częstszemu przepisywaniu tej grupie przez lekarzy leków stymulujących zaburzenia nastroju i kontrolę masy ciała. One zaś same, w celu dostosowania się do kulturowych oczekiwań, starały się za nimi podążać (Becker i in. 2016, s. 1056).

Postawy społeczne wobec kobiet zażywających substancje psychoaktywne różniły się od postaw wobec zażywających mężczyzn. W ostatnich dekadach XX wieku negatywny wizerunek kobiet zmagających się z uzależnieniem pogłębiło przedstawianie w mediach afroamerykańskich kobiet, które sprzedawały swoje ciało za narkotyki lub za pieniądze na kupno narkotyków. Ukazywano je jako złe matki, ale przede wszystkim jako kobiety rozwiązłe seksualnie. Wizerunek ten z dużym prawdopodobieństwem utrwalał pejoratywne przekonania na temat ko-

biet używających narkotyki (Campbell 2000, s. 3–9). Dodatkowo, niemal na całym świecie kulturowo zakorzenione dysproporcje między kobietami i mężczyznami narażają kobiety zmagające się z problemem uzależnienia na większe napiętnowanie niż mężczyzn mających analogiczne problemy (The Global Coalition on Women and AIDS 2011, s. 3). Sytuacja ta jednak zaczęła ulegać zmianom; w Europie pierwsze programy leczenia dla kobiet używających narkotyki powstały w drugiej połowie XX wieku. Podobnie w Stanach Zjednoczonych na mocy ustawy przyjętej w 1988 roku przez Kongres podjęto decyzję o przeznaczaniu odpowiednich środków finansowych na programy leczenia dla kobiet zmagających się z uzależnieniem i opiekę nad ich dziećmi (Bukowska 2012, s. 341–342).

Obserwatorzy i badacze zjawiska używania przez kobiety substancji psychoaktywnych zwracają uwagę na specyfikę tej grupy, ale przede wszystkim na trudności, z jakimi spotykają się kobiety decydujące się na podjęcie leczenia. Utrwalony w przestrzeni społecznej wizerunek uzależnionych mężczyzn znacząco różni się od wizerunku uzależnionych kobiet, które spotykają się z ostracyzmem i stygmatyzacją zarówno w trakcie rozwoju uzależnienia jak i podczas podejmowanych prób leczenia (Smith, Marshall 2007, s. 168–169; Eggertson 2013, s. 1562; Jeal i in. 2017, s. 3–7). Negatywne postawy wobec kobiet sięgających po narkotyki są związane m.in. ze spektrum konsekwencji, jakie przypisuje się kobietom używającym te substancje, m.in. niechcianą ciążą, prostytucją, przenoszeniem chorób zakaźnych (Boroumandfar i in. 2020, s. 2). Według badań przeprowadzonych w dziewięciu krajach Unii Europejskiej średnia prewalencja HIV była o ponad 50% wyższa wśród kobiet używających narkotyki iniekcyjne niż u mężczyzn (Malinowska-Szempruch 2015, s. 96). Kobiety próbujące podjąć leczenie odwykowe bywają narażone na znacznie większą stygmatyzację niż mężczyźni (napiętnowanie, osądzanie przez personel, strach przed utratą opieki nad dziećmi). Ponadto mają one zaniżoną samoocenę i mają trudności w utrzymywaniu wspierających relacji z powodu wcześniejszego doświadczania przemocy (Neale i in. 2018, s. 990–992).

Cel

Celem niniejszej pracy jest przedstawienie zasobów, możliwości, planów życiowych kobiet używających substancje psychoaktywne, a także zgłaszanych potrzeb i barier w powrocie do stabilizacji życiowej. Przedstawione wyniki są częścią projektu, w którym prowadzono wywiady również z mężczyznami. Jednak w celu zwrócenia uwagi na potrzeby zgłaszane przez kobiety uczestniczące w badaniu, jak i zebrany materiał empiryczny, którego niewykorzystanie można by uznać za bezzasadne pominięcie, podjęto się selekcji materiału i omówienie tej problematyki w odrębnym opracowaniu.

Materiał i metody

Zaprezentowane dane pochodzą z szerszej inicjatywy badawczej realizowanej w latach 2017–2019, której celem było ustalenie społeczno-kulturowych uwarunkowań inicjacji narkotykowych respondentów (Motyka 2018; Motyka, Jedynak 2020) oraz z wywiadów zrealizowanych w latach 2020–2021 z młodymi kobietami z województwa podkarpackiego, które zgłaszały się do placówek pomocowych dla osób doświadczających problemów wynikających z używania narkotyków, w celu konsultacji, porady, podjęcia terapii lub szukającymi wsparcia w grupach samopomocowych po przebytej detoksykacji.

W badaniach zastosowano celowy dogodny dobór respondentów. Informacje zostały zebrane od kobiet zgłaszających się do trzech placówek w województwie podkarpackim w Polsce zatrudniających jednego z autorów na etacie terapeuty uzależnień. Badania zaplanowano i zrealizowano zgodnie z obowiązującym w Polsce *Kodeksem Etyki Terapeuty Uzależnień* i *Kodeksem Etyki Socjologa*. Wszystkie wywiady przeprowadzono i notowano za zgodą respondentów z zapewnieniem poufności i pełnej anonimowości podawanych miejsc i osób. Od maja 2017 do sierpnia 2019 roku zebrano dane od 14 kobiet, natomiast trzy kolejne wywiady przeprowadzono w latach 2020–2021 podczas spotkań z kobietami, które ukończyły detoksykację a szukały wsparcia w utrzymaniu abstynencji. Na zapisanie tych wywiadów również otrzymano zgodę respondentek. Łącznie zebrano i poddano analizie 17 wywiadów. Uczestnictwo w wywiadach proponowano ponad stu kobietom zgłaszającym się po pomoc, Jednak w większości nie uzyskano zgody na udział w badaniach.

Narzędziem badawczym użytym do gromadzenia danych był kwestionariusz wywiadu składający się z 39 pytań. Poza pytaniami nawiązującymi do społeczno-kulturowych uwarunkowań zażywania narkotyków, które stanowiły zasadniczy cel głównego projektu, w wywiadach ustalano aktualną sytuację rodzinną badanych, pytano o jakość relacji między nimi a pozostałymi członkami rodzin, sondowano zasoby jakie posiadają: wykształcenie, zaplecze finansowe, zatrudnienie, dopytywano o plany życiowe, marzenia oraz ich realizację. Zapisywano również zgłaszane konsekwencje używania substancji psychoaktywnych oraz straty związane z ich używaniem. Szczegółowy opis narzędzia badawczego wraz z pytaniami przedstawiono w innym opracowaniu (Motyka 2018, s. 283). Zależnie od otwartości badanych zadawano także dodatkowe pytania w celu uzyskania pełniejszych informacji.

Na potrzebę podjętej inicjatywy sformułowano problemy badawcze, które wyznaczyły kierunki analiz.

1. Na jakie wsparcie ze strony bliskich mogą liczyć respondentki?
2. Dokąd mogą wrócić po zakończeniu terapii?
3. Jakie mają wykształcenie?

4. Czy mają zatrudnienie i jakie są ich możliwości ekonomiczne?
5. Jaką mają samoocenę?
6. Jakie mają marzenia / plany życiowe?

W celu uzyskania odpowiedzi na sformułowaną problematykę i cel prezentowanych badań skorzystano z jedenastu pytań w/w wywiadu, które pozwoliły na zebranie interesującego materiału badawczego. W przedstawionych poniżej sekcjach podano wybrane odpowiedzi. Niektóre stanowią interesujący materiał badawczy ze względu na obszerność udzielonych informacji, natomiast niektóre to zwięzłe wypowiedzi odpowiadające mniej lub bardziej na zadawane pytania. Podczas opisywania wyników badań, w celu lepszej charakterystyki respondentek, a jednocześnie zachowując ich anonimowość, każdemu wywiadowi przypisano numer od 1 do 17.

Dane z badań

Podstawowe dane na temat uczestniczek badań

Wszystkie uczestniczki badań to młode kobiety, które zgłosiły się na rozmowę w celu konsultacji, porady lub leczenia związanego z nadużywaniem substancji psychoaktywnych innych niż alkohol lub jednoczesnego ich używania z alkoholem. Ich wiek oscylował między 18 a 34 rokiem życia; trzy nie ukończyły jeszcze 20 lat, jedna miała powyżej 30, najwięcej było dwudziestokilkulatek – 13 kobiet. Sześć z nich jako miejsca zamieszkania wskazały duże miasta województwa, siedem – mniejsze miasta, trzy z nich mieszkały na wsi.

Cztery respondentki są matkami i założyły własne rodziny. Związki te jednak nie przetrwały przez problemy związane z używaniem substancji, przy tym dwie z nich mają ograniczone a jedna odebrane prawa rodzicielskie. Pozostałe nie założyły rodzin bądź nie myślały jeszcze o ich założeniu. W próbie badawczej znalazła się również kobieta, która przyznała, że jest osobą transpłciową.

Dla większości z nich był to pierwszy kontakt z placówką lecznictwa odwykowego. Pozostałe miały już za sobą od kilku po wielokrotne próby leczenia. Każda z respondentek przyznała, że po raz pierwszy użyła substancje psychoaktywne inne niż alkohol przed ukończeniem 19 roku życia; najwcześniejsze wskazania to 10 i 12 lat. Dla dziesięciu z nich narkotykiem inicjacyjnym była marihuana, dla dwóch amfetamina, dla trzech nowe substancje psychoaktywne (NSP), jedna jako narkotyk inicjacyjny wskazała heroinę „brązowy cukier", a jedna przyznała, że po raz pierwszy odurzyła się lekami zawierającymi pseudoefedrynę. Środki psychoaktywne, po które respondentki sięgały najczęściej przed zgłoszeniem się do placówek leczniczych to marihuana, amfetamina, NSP, kokaina, heroina, leki zawierające substancje odurzające. Środki te najczęściej były łączone z alkoholem lub też za pomocą alkoholu próbowano redukować objawy ich odstawienia.

Wsparcie ze strony rodziny

Z zebranych danych wynika, że siedem z nich wychowywało się w rodzinach niepełnych (brak jednego lub obojga rodziców) i jednocześnie rodzinach z dysfunkcjami (uzależnienie w rodzinie). Siedem z nich wychowywało w rodzinach, w których identyfikowano deficyty (rodzina niepełna albo z problemem uzależnienia), zaś trzy wskazały, że wychowały się w rodzinach pełnych i bez dysfunkcji. Niektóre wypowiedzi respondentek pozwalają zrozumieć jak z ich perspektywy wyglądało dorastanie w trudnych i skomplikowanych warunkach:

> Mama nie żyje, oboje rodzice alkoholicy. Ojciec tu już był kilka razy na terapii ale to nic nie dało. Dalej chla i pewnie znowu tu trafi (R: 7).

> […] ojciec ćpał, zmarł jak byłam mała. Matka mieszka w Niemczech, ma swoją rodzinę, nie mamy kontaktu (R: 14).

Z wypowiedzi można wnioskować, że dorastanie w atmosferze miłości, wsparcia, bezpieczeństwa, a przy tym korzystanie z wzorców zachowań obserwowanych u najbliższych było dla nich skomplikowane lub mało możliwe. Jednakże nawet w rodzinach, które można uznać za pełne i bez uzależnień respondentki wskazywały na doświadczane deficyty:

> […] matka odkąd pamiętam pracuje we Włoszech. Jest opiekunką ale zarabia dużo. Tato jest w domu, pracuje. W domu było wszystko tylko było pusto. Ja z siostrą mamy swoje pokoje na górze, tato ma na dole. Z pracy wraca późno a nas tylko pyta czy wszystko ok i czy coś trzeba kupić (R: 8).

Mimo młodego wieku respondentek nie każda mogła liczyć na wsparcie najbliższej rodziny; tylko kilka z nich mieszkało z rodzicami, którzy zapewniali opiekę i dawali poczucie bezpieczeństwa. Próbując zorientować się w możliwościach wsparcia ze strony rodziców zebrano wypowiedzi sugerujące bardzo trudne relacje z rodzicami lub ich zupełny brak:

> Moja mama jest lekomanką. Siedzi w domu na rencie i niby coś robi ale wiem, że cały czas bierze Relanium i jakieś inne lekarstwa. Chodzi do psychiatry i to dostaje ale też wiem że sobie załatwia. I też pije (R: 13).

Te z kobiet, które po założeniu swoich rodzin wyprowadziły się od rodziców, aktualnie wskazywały także brak możliwości wsparcia od swoich partnerów:

> Jesteśmy w separacji. Mamy dziecko, ale nie mieszkamy ze sobą. Moi rodzice nie zgodzili się na ślub, bo mój chłopak ćpa i handluje białym [amfetaminą] (R: 9).

> Mieszkaliśmy w domu mojego partnera, mieliśmy całe piętro dla siebie. Ale jak umarł to zaczęło być coraz gorzej (R: 16).

Więzi łączące rodzeństwo – o ile nie zostały uszkodzone – mogą stanowić bardzo ważną pomoc dla członka rodziny będącego w stanie kryzysu. Jednak w wypowiedziach respondentek trudno doszukać się możliwości skorzystania z tej formy wsparcia. Dwie z nich mają przyrodnie rodzeństwo, z którym nie łączą ich więzi emocjonalne, siedem ma rodzeństwo jednak uważają, że relacje między nimi są złe, dwie kobiety przyznały, że ich brat lub siostra używają narkotyki, natomiast brak rodzeństwa wskazało sześć pozostałych.

Możliwości mieszkaniowe

Powrót do bezpiecznego środowiska to ważny element zdrowienia osób cierpiących z powodu używania substancji. Dla większości respondentek miejscem powrotu był dom ich rodziców, w którym obecnie mieszkały. Trzy z nich wskazały, że mieszkają wspólnie ze znajomymi lub z członkami dalszej rodziny, a cztery zgłosiły brak miejsca zamieszkania lub niestabilną sytuację mieszkaniową:

> Taty nie znam, zmarł jak byłam mała. Z matką nie mieszkam ale mamy kontakt. Tam są tylko dwa pokoje i jest za mało miejsca dla trzech osób, mieszkam u babci (R: 4).

> Mój facet wrzucił mnie z domu. Do mojego domu nie wrócę. Mieszkam w schronisku, to znaczy tak myślę, że mnie przyjmą jak skończę terapię (R: 7).

Wykształcenie

Wykształcenie zaspokajające potrzeby własne, wzmacniające poczucie własnej wartości oraz pozwalające na rozwój, to istotny kapitał zarówno podczas kreowania swojej życiowej drogi, jak również podczas rekonstrukcji swojego statusu po przebytym kryzysie. W przypadku uczestniczek badań sytuacja nie wygląda zadowalająco. Dziewięć z nich zgłosiło ukończone wykształcenie na poziomie gimnazjum, pięć ukończyło szkoły zawodowe, jednak nie podjęły pracy w wyuczonym zawodzie, a trzy ukończyły szkołę średnią. Pomimo braku zadowolenia z takiego poziomu wykształcenia tylko trzy z kobiety kontynuowały swoją edukację.

Praca i możliwości ekonomiczne

Spośród uczestniczek badań aktualnie żadna nie posiada stałej pracy, większość wskazała, że są utrzymywane przez swoich bliskich. Dwie respondentki przyznały, że podczas ciągów narkotykowych miały sposoby na zaspokojenie potrzeb związanych z używaniem substancji:

Zarabiałam na telefon. Okradałam też moich sponsorów (R: 14).

[…] kiedyś kradłam w sklepach ciuchy i sprzedawałam. Nigdy mnie nie złapano (R: 15).

Jedynie kilka z nich wskazało źródła doraźnych dochodów, jak np. roznoszenie ulotek reklamowych, wyplatanie wieńców dla kwiaciarni, wykładanie towarów w marketach, robienie manicure. Jednak i te podejmowane działania zaspokajały minimum ich potrzeb.

Samoocena

W wywiadzie nie było bezpośredniego pytania o samoocenę, jednak na podstawie wypowiedzi o stratach związanych z używaniem substancji, a także dodatkowych zgłaszanych informacji notowano wypowiedzi, które tę samoocenę wyrażały. Sześć uczestniczek badań nie wskazywało jakichkolwiek strat związanych z używaniem substancji. Jednak pozostałe nie miały trudności, aby takie straty wskazać, a czasem użyć krytycznej samooceny. Niektóre z nich zgłaszały wstępne konsekwencje, zwłaszcza społeczne:

Zaufanie przyjaciół, czas, pieniądze (R: 4)

Część znajomych się ode mnie odwróciła (R: 6)

U kilku używanie substancji wpłynęło na zaburzenie okresu dorastania:

Miałam kuratora i nakaz leczenia w ośrodkach. Trzy ośrodki dla niepełnoletnich i 4 szpitale psychiatryczne (R: 1).

Mam za sobą dwa pobyty w ośrodkach młodzieżowych (R: 12)

Część kobiet na pytanie o straty spowodowane używaniem substancji podało dramatyczne wydarzenia ze swojego życia:

Straciłam dziecko jak byłam w ciąży. Nigdy nie myślałam, żeby zostać matką, ale to mnie dobiło (R: 7).

Szacunek do siebie. Robiłam różne rzeczy, o których nie chcę tu mówić. Nie mam normalnych koleżanek. Jestem do dupy, wiem o tym ale nie mam siły nic robić (R: 8).

Dzieci, jedno poroniłam a jedno zabrali. W pierwszej ciąży nie wiedziałam, że byłam. Paliłam [heroinę] cały czas, miałam bóle i krwawienie. Jak wzięli mnie do szpitala to powiedzieli, że byłam w ciąży (R: 14).

Marzenia i plany życiowe

Część respondentek nie potrafiła wskazać marzeń lub potrzeb motywujących do podjęcia odpowiednich działań. Jedna z uzależnionych kobiet przyznała przy tym:

> Nie mam, nie wiem, no future jak mówią punki. Nie wierzę, że można żyć bez amfy jak już się poznało co ona robi. […] Nie mam nawet z kim rozmawiać bo z moich znajomych wszyscy wciągają amfę, a kilku bierze w żyłę, ale to już dno (R: 8)

Jednocześnie, ich marzenia oscylowały wobec potrzeby utrzymania abstynencji. Część sygnalizowała potrzebę wyprowadzenia się z domu rodzinnego, kontynuacji nauki, założenia rodziny, uzyskania licencji detektywa. U kilku z nich marzenia były związane z wcześniejszymi trudnymi doświadczeniami:

> Mieć swój dom, ustatkować się, mieć faceta co mnie nie będzie bił (R: 6)

> Odzyskać syna (R: 14)

Jedna wypowiedz, mimo dużego nasycenia cierpieniem związanym z wcześniejszymi trudnymi doświadczeniami, miała w sobie nadzieję, chęć życia i gotowość do działania. Respondentka, która przyznała, że jest transkobietą wyznała:

> Chcę wyglądać jak kobieta i żyć jak kobieta i się już nie bać, że ktoś zobaczy że jest inaczej. To jest dla mnie najważniejsze. […] Może teraz zacznę coś robić ale nie wiem jak zacząć, do wszystkiego potrzebne dokumenty a ja nie mam. Nie mam nic. Powiem panu że ja często myślałam o tym żeby się zabić. Teraz już rzadziej, bo mam T. i jest trochę inaczej. Najgorsze dla mnie było to, że się czułam strasznie sama, tak strasznie sama, aż bolało. Raz już miałam się zabić ale pewnie za mało wzięłam prochów i się obudziłam. Ale tylko raz. Wiem, że można żyć inaczej, jeszcze w to wierzę, i wie pan co, mimo tego co przeżyłam to ja chyba lubię życie, może nie jest tak, że wszystko mi się podoba, czasem jest ok (R: 15).

Marzeniem kobiet mieszkających na wsi była przede wszystkich chęć zmiany miejsca zamieszkania wynikająca ze świadomości stygmatyzacji w tej małej społeczności:

> Chcę wyjechać do pracy za granicę. Wszędzie patrzą na mnie jak na alkoholiczkę bo jestem córką alkoholika (R: 11).

Podobne obawy przed powrotem do rodzinnej miejscowości, dzielnicy, kamienicy lub rodziny, ale także z okresu przed podjęciem leczenia przd zgłoszeniem się do danej placówki sygnalizowały pozostałe respondentki.

Dyskusja

Obraz kobiet uczestniczących w badaniu i ich światów prezentowanych podczas wywiadów wygląda na mało stabilny, a ich opisy pełne są potrzeb, których nie potrafią jasno zwerbalizować. Respondentki wskazują małe wsparciu ze strony środowiska rodzinnego, niskie wykształcenie, braku stałego i stabilnego zatrudnienia, bezpiecznego miejsca do życia. Konsekwencje używania substancji sprzyjają zaniżonej samoocenie, doświadczanej samotności, braku zaradności. Wiele z nich zgłaszało brak marzeń i planów życiowych tłumiących motywację do podjęcia działań naprawczych. Zgłaszane przez respondentki deficyty pozwalają te problemy nazwać, a jednocześnie zwrócić uwagę na dotychczasowe możliwości wsparcia, a także rewizję dostępu dla osób zmagających się z podobnymi trudnościami. Zwłaszcza dla kobiet młodych, wcześnie rozpoczynających używanie substancji, nieświadomych wchodzenia w wysoce ryzykowną aktywność, a przede wszystkim odciętych od dostępu do odpowiedniej pomocy.

Problemy występujące u kobiet używających substancji psychoaktywnych stanowią konsekwencję istotnych różnic występujących w tej grupie w porównaniu z zażywającymi mężczyznami. Dotyczą one wyższej podatności na rozwój zależności oraz skomplikowanych trudności w powrocie do zdrowia i wyższym ryzyku nawrotu. Kobiety znacznie częściej i szybciej niż mężczyźni przechodzą od nadużywania substancji do uzależnienia; są bardziej skłonne do podejmowania samoleczenia przy użyciu nielegalnych substancji; są bardziej narażone na konsekwencje zdrowotne związane z nadużywaniem substancji i przedawkowanie; częściej niż mężczyźni doświadczają nawrotów (Bezrutczyk 2021).

Podczas jednych z ciekawszych badań przeprowadzonych w Polsce wśród kobiet i mężczyzn z problemem uzależnienia podjęto się ustalenia czy płeć – zwłaszcza predyspozycje psychologiczne – mają znaczenie w procesie terapii, a przy tym czy zachodzi potrzeba wprowadzenia oddziaływań adekwatnych do potrzeb występujących oddzielnie ze względu na płeć. W badaniach uczestniczyło 109 pacjentów jednego z krajowych ośrodków leczenia uzależnień. Ustalono, że kobiety rozpoczynając leczenie znajdują się w trudniejszej sytuacji psychologicznej w porównaniu z mężczyznami; charakteryzują się większym nasileniem odczuwanego stresu, mniejszą intensywnością wprowadzania strategii zaradczych w sytuacjach trudnych, niższym poczuciem własnej wartości, silniejszym tłumieniem depresji, niższą akceptacją uzależnienia. Postulowano, aby terapia kobiet z problemem uzależnienia została rozszerzona o elementy radzenia sobie ze stresem i lękiem, a także pracę nad poprawą samooceny. Proponowano modyfikację programu terapii i zmianę dotychczasowego konfrontacyjnego podejścia (Chodkiewicz 2005, s. 62).

W innym badaniu, przeprowadzonym na próbie 55 kobiet cierpiących na uzależnienie ustalono, że wykazują one znacznie niższe zadowolenie z życia niż ko-

biety bez takich doświadczeń, w szczególności w takich obszarach jak samoocena, małżeństwo, seksualność, zdrowie. Postulowano o zwrócenie uwagi w procesie terapii na kreowanie i wzmacnianie poczucia własnej skuteczności, co mogłoby sprzyjać zarówno zwiększeniu motywacji do podjęcia leczenia jak i skuteczności podejmowanych inicjatyw terapeutycznych w tej grupie (Juczyński 2010, s. 33–34).

Interesujące wyniki badań na temat readaptacji społecznej kobiet uzależnionych od narkotyków opuszczających zakłady karne przedstawili badacze Instytutu Psychiatrii i Neurologii w Warszawie. W badaniach przeprowadzonych wśród 45 kobiet ustalono, że większość z nich po opuszczeniu zakładu karnego ma trudności w zakresie funkcjonowania psychospołecznego; ze znalezieniem pracy, miejsca zamieszkania, kontynuowaniem przerwanej edukacji. Ponadto, ze względu na długoletnią izolację a także problemy związane ze wcześniejszym używaniem narkotyków, kobiety te zgłaszają trudności w organizacji sobie życia, radzeniu ze stresem, kontrolą emocji. Mają dużą potrzebę wsparcia zarówno instytucjonalnego, jak i ze strony bliskich. Brak takiego wsparcia, trudne warunki socjalno-bytowe, problemy emocjonalne oraz podtrzymywanie kontaktów z osobami uzależnionymi od narkotyków to niestety najczęstsze przyczyny nawrotów. Jednocześnie czynniki chroniące przed powrotem do wcześniejszych problemów to pomoc ze strony najbliższego otoczenia oraz pełnienie nowych ról społecznych, takich jak rodzic, partner, uczeń czy pracownik (Klingemann i in. 2008, s. 132–133).

Ważne wyniki przyniosły również badania na temat stygmatyzacji osób podejmujących leczenie odwykowe przeprowadzone w dwóch polskich placówkach leczenia osób z problemem uzależnienia. W badaniach, w ktorych uczestniczyło 50 pacjentów i 14 terapeutów uzależnień, ustalono m.in., że płeć podejmujących leczenie ma wpływ na zakres stygmatyzacji. Według kobiet stygmatyzacja jest przez nie silniej odczuwana, co jest związane z większym przyzwoleniem społecznym dla analogicznych zachowań obserwowanych u mężczyzn. Przekonania pacjentów podzielają terapeuci. Osoby z problemem uzależnienia stygmatyzowane są również w swoim otoczeniu nawet gdy podejmują terapię. Naznaczające działanie placówek leczenia uzależnień sprawia, że pacjenci nie chcą przyznawać się do leczenia (Wieczorek 2015, s. 114–115).

W artykule przeglądowym Iwony Jagielskiej i in. (2013), jednym z nielicznych poświęconym potrzebom kobiet zażywających problemowo narkotyki, zwrócono uwagę na różnice dotyczące używania ze względu na płeć i tu również postulowano o wprowadzenie odpowiednich oddziaływań terapeutycznych skierowanych do kobiet. Autorki określiły narkomanię kobiet jako problem multidyscyplinarny, wymagający integracyjnej pracy i współpracy lekarzy, psychologów, pracowników socjalnych, a także rodzin takich kobiet. Według autorek niezbędna jest również odpowiednio pokierowana profilaktyka skierowana do dorastających dziewcząt (Jagielska i in. 2013, s. 176).

Interesujące badania, mimo niewielkiej próby badawczej (n=4), przeprowadzono również w Krakowie z kobietami w kryzysie bezdomności, u których

występowały jednocześnie trudności związane ze zdiagnozowanym zespołem uzależnienia. Dla uczestniczek badań największe wyzwanie stanowią świadomość permanentnego odrzucenia i konieczność hermetycznego zamknięcia się w swoim świecie. Zmiana wizerunku i brak wsparcia ze strony najbliższych są najbardziej dotkliwymi konsekwencjami. Nierzadko powrót do rodzinnej miejscowości łączy się z doświadczaniem stygmatu, natomiast budowanie nowego świata w zupełnie nowym miejscu sprawia, że muszą one liczyć niemal wyłącznie na samych siebie. Największe zgłaszane trudności w powrocie do stabilizacji życiowej to niskie umiejętności nawiązywania i podtrzymywania kontaktów, rozwiązywania konfliktów, a przede wszystkim utracona godność i zaniżone poczucie własnej wartości (Majerek, Frączek 2017, s. 62).

Analogiczne wyniki przedstawiają autorzy badań prowadzonych w różnych miejscach na świecie. Kobiety które identyfikują u siebie problem i myślą o podjęciu leczenia często nie podejmują terapii ze względu na lęk przed stygmatyzacją, a jeżeli są matkami – z obawy przed ograniczaniem bądź utratą praw rodzicielskich (Cormier i in. 2004; Opora 2012, s. 323–325). Zdarza się również, że nawet najbliżsi członkowie ich rodzin bywają przeciwni poszukiwaniu przez nie pomocy nie wierząc w ich bezsilność w samodzielnym podjęciu trwałej abstynencji (Opora 2012, s. 323). Dla kobiet, które jednak postanowiły szukać pomocy i podjęły terapię, powrót do zdrowia i prawidłowego pełnienia ról społecznych bywa często skomplikowany. Zasoby, jakie posiadają w wielu przypadkach bywają niewystarczające aby pomóc im utrwalić dopiero rozpoczętą abstynencję. Wiele z nich jest w kryzysie bezdomności i nie ma dokąd wrócić, zwłaszcza jeżeli odbywały karę pozbawienia wolności za przestępstwa związane z narkotykami (van Olphen i in. 2009; Greenfield i in. 2010, s. 346). Rodziny, z których pochodzą są często rodzinami z problemem uzależnień lub relacje rodzinne zostały tak uszkodzone, że trudno im liczyć na wsparcie bliskich (Abasi, Mohammadkhani 2016, s. 3; Zolala i in. 2016, s. 3–4), mają niskie wykształcenie (Zolala i in. 2016, s. 3), nigdy nie pracowały bądź pozostają długo bez pracy (Jagielska i in. 2013, s. 174), czują się samotne (Mannes i in. 2016, s. 600; Polenick i in. 2019, s. 2090) doświadczają dotkliwych szkód zdrowotnych (zarówno somatycznych jak i psychicznych) związanych z używaniem substancji psychoaktywnych (Cormier i in. 2004; O'Hagan, Wilson 2018, s. 95). Zdarza się także, że są to kobiety nieheteronormatywne co powoduje u nich dodatkowy lęk przed napiętnowaniem ze strony otoczenia, w którym żyją, jak również podczas procesu terapii od innych uczestników (Conner, Rosen 2008, s. 247; Mericle i in. 2018, s. 401–404; Wilson, Cariola 2020, s. 188). Problemy te są wielowymiarowe, złożone i szczególnie dotkliwie doświadczane.

Kobiety używające narkotyków są bardziej stygmatyzowane niż mężczyźni, ponieważ sięganie przez nie po substancje odurzające jest sprzeczne z utrwalonym społecznie postrzeganiem tożsamości kobiecej. Od kobiet oczekuje się, że będą one opiekunami ogniska domowego, będą się zajmowały wychowywaniem

dzieci i będą bardziej zorientowane na rodzinę niż mężczyźni. Kobiety są zazwyczaj świadome tych podwójnych standardów i starają się ukrywać używanie narkotyków (Lee, Boeri 2017, s. 68). Stygmatyzacja kształtuje praktyki leczenia i, jak zauważa wielu badaczy, kobiety nie są badane w takim samym stopniu jak mężczyźni w badaniach klinicznych i przedklinicznych (Beery, Zucker, 2011, s. 565; Clayton, Collins, 2014, s. 282). Dopiero współczesne koncentrowanie się na zdrowiu kobiety oraz na płciowych różnicach, zwróciło uwagę opinii publicznej na potrzebę interpretowania tych różnic przy podejmowaniu terapeutycznych i diagnostycznych decyzji. Obecnie w wielu przypadkach podejście to jest wynikiem silnych ruchów feministycznych (Opora 2012, s. 317).

Ponadto postawy i przekonania pracowników służby zdrowia mają istotny wpływ na leczenie osób uzależnionych kształtując praktyki leczenia i priorytety badawcze. Wielu pracowników opieki zdrowotnej wolałaby jednak nie pracować z uzależnionymi (Reyre i in., 2014, s. 183–184), gdyż często ma to związek z tzw. „piętnem zakaźnym", które związane jest z tym, że ci, którzy badają lub leczą populacje silnie stygmatyzowane, mogą również doświadczyć stygmatyzacji (Becker i in. 2016, s. 1058).

Macierzyństwo kobiet używających substancji jest silnie napiętnowane społecznie; to w postrzeganiu społecznym dwie zupełnie sprzeczne role. Matka, która zażywa substancje psychoaktywne jest postrzegana jako osoba obojętna i samolubna oraz ta, która powinna być trzymana z dala od swoich dzieci (Lee, Boeri 2017, s. 78). Matki zażywające narkotyki są często łatwo oddzielane od swoich dzieci poprzez niesprawiedliwą utratę opieki nad nimi. Ich narkomania bywa demonizowana, a zdolność macierzyńska jest rutynowo kwestionowana. Kobiety uzależnione będące w ciąży spotykają się z wrogością społeczną, która jest często potęgowana przez wrogość pracowników służby zdrowia, przez ich rodziny, ale także przez inne osoby zażywające substancje (Malinowska-Szempruch 2015, s. 96).

Zażywanie substancji psychoaktywnych przez kobiety będące w ciąży ma negatywny wpływ na płód. Liczne badania wskazują, że spożywanie alkoholu i zażywanie narkotyków, szczególnie w połączeniu ze złym odżywianiem, złym stanem zdrowia oraz problemami ze zdrowiem psychicznym i brakiem prawidłowej opieki prenatalnej, ma najbardziej negatywne skutki (Cormier i in. 2004). Ciąża jednak często okazuje się motywacją i bodźcem do walki z uzależnieniem (Flanagan, Kokotailo 1999, s. 185; Kolbowska 2007, s. 43). Jak donoszą badania, utrzymanie abstynencji lub podjęcie leczenia substytucyjnego udało się w ciąży aż 10 z 13 pacjentek. Dodatkowe obowiązki wynikające z odpowiedzialności związanej z macierzyństwem powodują, że wiele z nich podnosi swoje kwalifikacje, aby w przyszłości zdobyć dobrą pracę, która pozwoli im godnie żyć (Kolbowska 2007, s. 43).

Status społeczny i sytuacja ekonomiczna zażywających kobiet jest znacznie gorsza niż zażywających mężczyzn. Znacznie częściej pozostają one bez pracy lub pracując mają niższy dochód, co w przypadku macierzyństwa staje się podwójnym zagrożeniem (Hedrich 2000).

Wiele kobiet używających substancji może mieć problem ze zdrowiem psychicznym (depresja, zespół stresu pourazowego, zaburzenia jedzenia lub lęki napadowe. Według statystyk kobiety te często rozważają popełnienie samobójstwa lub są ofiarami działania suicydalnego (Stidham i in. 2013, s. 284; Lal i in. 2015, s. 278). Choroby psychiczne, fobie lub depresja mogą sprzyjać nadużywaniu środków zmieniających nastrój. Istnieje wysoki stopień współwystępowania nadużywania narkotyków z zaburzeniami psychicznymi i zaburzeniami nastroju (Cormier i in. 2004). Regularne zażywanie przez kobiety substancji psychoaktywnych, np. konopi indyjskich, może mieć negatywny wpływ na ich zdrowie psychiczne. Istnieją dowody, że zażywanie ich w okresie dorastania może powodować objawy psychotyczne i zaburzenia psychiczne w późniejszych latach (Greenfield i in. 2010, s. 344). Należy również dodać, że zarówno choroby somatyczne, jak i różne emocjonalne sytuacje życiowe (zakochanie się, utrata pieniędzy, odebranie dzieci, rozwód) mogą być czynnikami zapalnymi do sięgania po substancje psychoaktywne lub występowania objawów nawrotu uzależnienia (Bukowska 2012, s. 346).

Kobiety używające substancje psychoaktywne mają wyższy wskaźnik uwięzienia za przestępstwa związane z narkotykami (van Olphen i in. 2009; Van Demark 2007). W tej grupie występuje także wysoki wskaźnik aborcji, a używanie substancji to częsta przyczyna rozwodów (Lex 1994, s. 218–219). Potrzeba użycia substancji bywa też przyczyną angażowania się w prostytucję (Lex 1994, s. 217; van Olphen i in. 2009; Khajedaluee i in. 2015). Styl życia uzależnionych kobiet, któremu może towarzyszyć wymiana usług seksualnych na środki odurzające oraz zniekształcona społeczna percepcja, że odurzone kobiety są bardziej dostępne seksualnie, stawia je w pozycji potencjalnej ofiary narażonej na przemoc o charakterze seksualnym (Opora 2012, s. 320).

Osobną kwestią jest nieheteronormatywność użytkowników substancji, a zwłaszcza transpłciowość/niezgodność płci (*gender incongruence*) identyfikowana w przypadkach nieukończonej korekty płci podczas pobytów w placówkach opieki zdrowotnej, na komisariatach policji, izbach wytrzeźwień itp. W przypadku osób transpłciowych zażywanie substancji psychoaktywnych jest często zachowaniem ucieczkowym, nierzadko alternatywą od samobójstwa. Osoby transpłciowe są znacznie bardziej narażone na ryzyko sięgania po te środki niż ich nietranspłciowi rówieśnicy (Day i in. 2017, s. 733). W ostatnich latach w wielu krajach mimo rosnącej akceptacji wobec społeczności określanej mianem LGBTQ (lesbijek, gejów, osób biseksualnych, transpłciowych i queer) osoby te są znacznie gorzej traktowane od reszty społeczeństwa. Są często narażone na ubóstwo, trudności w przypadku potrzeb zdrowotnych, doświadczają dyskryminacji, a przy tym zdają sobie sprawę z niskiego wsparcia ze strony wielu instytucji (Ruppert i in. 2021, s. 11–13). Stanowią grupę szczególnie narażoną zarówno na możliwość „ucieczki" od świadomości stygmatyzacji wynikającej z przypominanej im wciąż „inności", jak również na groźne konsekwencje związane z używaniem lub uzależnieniem od substancji (Chakrapani i in. 2017, s. 260–262).

Dodatkowy problem to niska samoocena, która może stymulować mechanizm inicjacji substancji, ich nadużywania, a także może być przyczyną uzależnienia i nawrotów uzależnienia. Jednak sama niska ocena nie wyjaśnia mechanizmu zażywania substancji psychoaktywnych. Należy zwrócić uwagę na środowisko społeczne danej jednostki, które ma istotny wpływ na dane zachowanie (Bukowska 2012, s. 343). Wielu autorów stoi jednak na stanowisku, że najbardziej prawdopodobnymi przyczynami nadużywania środków psychoaktywnych, szczególnie wśród młodych ludzi, jest niska samoocena, presja rówieśników, nuda, ciekawość, predyspozycje biologiczne oraz negatywne przykłady dorosłych (Matejovičová et al. 2015, s. 254).

Według badaczy cierpienie psychiczne i niska samoocena mają wpływ na używanie środków psychoaktywnych. Kobiety używające substancje psychoaktywne poza zwiększeniem poczucia własnej wartości, „wchodzą" do własnej rzeczywistości społecznej, w której czują się lepiej. Używając narkotyków znajdują poczucie własnej wartości, dążą do wykonywania zadań i osiągania celów, które według nich wyznacza im społeczeństwo. Używanie narkotyków jest dla nich sposobem radzenia sobie z uczuciem stygmatyzacji lub brakiem szacunku, przez krótki czas podnosząc powierzchownie ich samoocenę (Lee, Boeri 2017, s. 78).

Konkluzje

Od kilku dekad problemy kobiet będących w kryzysie uzależnienia są coraz szerzej i częściej nagłaśniane, mimo to jednak ciągle zgłaszane są deficyty w systemie pomocy dla tej grupy. Dla kobiet zażywających narkotyki iniekcyjne poważne bariery w dostępie do opieki zdrowotnej i podjęcia leczenia stanowią niedofinansowanie systemu opieki zdrowotnej i utrudnienia w dotarciu do programów redukcji szkód i leczenia narkomanii (Malinowska-Szempruch 2015, s. 96). Kobiety uzależnione, które proces terapii odbywają na oddziałach koedukacyjnych, mają trudności w prawidłowym uczestnictwie w procesie terapii. Trudności te wynikają zarówno z różnic między dynamiką uzależnienia w tej grupie (przyczyny, szybkość, konsekwencje, emocje), jak i niewystarczających kompetencji ze strony terapeutów, którzy realizując programy terapii z różnych przyczyn pomijają specyfikę problemów występujących u kobiet bądź zajmują się nimi niewystarczająco (Włodarczyk 2018, s. 266).

Istotnym czynnikiem, który zniechęca kobiety do podejmowania leczenia jest troska o opiekę nad dziećmi w trakcie trwania terapii. Dla większości kobiet groźba utraty opieki nad dziećmi jest istotną barierą w leczeniu, choć zdarza się, że dla znacznej części uczestniczek stanowi motywację do szukania pomocy. Ponadto kobiety zgłaszają stygmatyzację społeczną zarówno w kontekście prywatnym, jak i zawodowym jako barierę w leczeniu (Schamp i in. 2021, s. 175). Wiele kobiet, które zgłaszają się na leczenie zwraca uwagę na istotne braki programów leczenia

wrażliwych na płeć i elastycznych systemów leczenia, uwzględniających ich ograniczenia i zwiększone obowiązki domowe. Zdarza się, że wiele z nich, nie mając wyboru, kontynuuje używanie środków psychoaktywnych (Lal i in. 2015, s. 282; Fattore i in. 2008, s. 59).

Piętno związane z używaniem środków psychoaktywnych przez kobiety, wpływa również na usługodawców. Kobiety często spotykają się z błędnymi informacjami, brakiem działania i nieprawidłowymi postawami specjalistów. Bariery w dostępie do leczenia wspomagającego są większe w przypadku kobiet w ciąży i matek posiadających dzieci. Bardzo rzadko zdarzają się specjalistyczne programy adresowane zarówno dla matek, jak i ich dzieci (Cormier i in. 2004).

Do istotnych barier w leczeniu wymienianych przez same kobiety jest ich słaba i niestabilna sytuacja ekonomiczna. Wielu kobietom brakuje środków finansowych na zapewnienie opieki dzieciom podczas terapii. Nie mogą też polegać na godnej zaufania sieci społecznej swojego najbliższego otoczenia (Schamp i in. 2021, s. 183).

Wymienione czynniki, jak i zapewne wiele innych zgłaszanych indywidualnie, pełnią istotną rolę zarówno w podjęciu decyzji o poszukiwaniu pomocy w terapii, jak również w utrzymaniu trwałej abstynencji po ukończeniu tego procesu. Warto zauważyć, że tylko odpowiednio zintegrowany model opieki (m.in. *case menegament* lub wspólne przebywanie podczas terapii matek z dziećmi) może znacząco przyczynić się do poprawy funkcjonowania kobiet, a zarazem redukcji popełnianych przestępstw i powrocie do pełnienia ról społecznych i realizacji zadań jakie tym rolom są przypisane (Bukowska 2012, s. 347–349).

Wsparcie społeczne, którego fundamentem jest empatia, wyrozumiałość i akceptacja zarówno podczas niesienia pomocy kobietom z problemem uzależnienia, jak i jeszcze przed jego pojawieniem się, to ciągle niedocenione źródło podstaw prewencji w zapobieganiu, jak i readaptacji społecznej (Maxwell i in. 2022, s. 5–6).

Abstract: Treatment, resocialization and readaptation of women struggling with drug addiction: barriers and challenges

Indications of psychoactive substance use by women and men are increasingly equalizing, and helping women who use these substances is a major challenge for today's social and treatment services. The purpose of the research conducted was to learn about the resources, opportunities and life plans of women who use psychoactive substances, especially the difficulties they face during the recovery process and the fulfillment of social roles. Seventeen women participated in the study, and a standardized interview questionnaire was used to collect data, asking about family support options, education, gainful employment, place of residence, self-esteem and life plans of the respondents. The research was conducted between 2017 and 2021 in the Podkarpackie Voivodeship in Poland. The results indicate both that there are few opportunities for support from loved ones and that the respondents' low capital makes it difficult to perform life roles independently. Reported barriers to recovery

include helplessness due to past experiences, fear of stigmatization, reluctance to disclose one's experiences, and lowered self-esteem.
Key words: women, psychoactive substances, social stigma, barriers to treatment.

Bibliografia

[1] Abasi I., Mohammadkhani P., 2016, *Family Risk Factors Among Women With Addiction-Related Problems: An Integrative Review*, „International Journal of High Risk Behaviors and Addiction", 5 (2).

[2] Becker J. B., McClellan M., Reed B. G., 2016, *Sociocultural context for sex differences in addiction*, „Addiction Biology", 21 (5).

[3] Beery A. K., Zucker I., 2011, *Sex bias in neuroscience and biomedical research,* „Neuroscience and Biobehavioral Reviews", 35 (3).

[4] Boroumandfar Z., Kianpour M., Afshari M., 2020, *Ups and downs of drug rehab among women: a qualitative study*, „BMC Women's Health", 20 (1).

[5] Bukowska B., 2012, *System opieki i terapia kobiet uzależnionych od substancji psychoaktywnych – przegląd badań i wskazania dla praktyki klinicznej*, [w:] *Uzależnienie od narkotyków. Podręcznik dla terapeutów*, (red.) P. Jabłoński, B. Bukowska, C. Czabała, Krajowe Biuro ds Przeciwdziałania Narkomanii, Warszawa.

[6] Campbell N. D., 2000, *Using Women: Gender, Drug Policy, and Social Justice*, Routledge, New York.

[7] Chakrapani V., Newman P. A., Shunmugam M., Logie C. H., Samuel M., 2017, *Syndemics of depression, alcohol use, and victimisation, and their association with HIV-related sexual risk among men who have sex with men and transgender women in India*, „Global Public Health", 12 (2).

[8] Chodkiewicz J., 2015, *Analiza wybranych zmiennych psychologicznych u mężczyzn i kobiet uzależnionych od alkoholu: wstępne wyniki*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Psychologica", 9.

[9] Clayton J., Collins F., 2014, *Policy: NIH to balance sex in cell and animal studies*, „Nature", 509.

[10] Conner K. O., Rosen D., 2008, *"You're nothing but a junkie": Multiple experiences of stigma in an aging methadone maintenance population*, „Journal of Social Work Practice in the Addictions", 8 (2).

[11] Cormier R. A., Dell C. A., Poole N., 2004, *Women and Substance Abuse Problems*, „BMC Women's Health", 4 (Suppl 1).

[12] Day J. K., Fish J. N., Perez-Brumer A., Hatzenbuehler M. L., Russell S. T., 2017, *Transgender Youth Substance Use Disparities: Results From a Population-Based Sample*, „Journal of Adolescent Health", 61 (6).

[13] Eggertson L., 2013, *Stigma a major barrier to treatment for pregnant women with addictions*, „CMAJ: Canadian Medical Association Journal", 185 (18).

[14] Fattore L., Altea S., Fratta W., 2008, *Sex differences in drug addiction: a review of animal and human studies*, „Womens Health (London)", 4.

[15] Flanagan P., Kokotailo P., 1999, *Adolescent pregnancy and substance use*, „Clinics in Perinatology", 26 (1).

[16] Greenfield S. F., Back S. E., Lawson K., Brady K. T., 2010, *Substance abuse in women*, „Psychiatric Clinics of North America", 33 (2).

[17] Helzer J. E., Burnam A., McEvoy L. T., 1991, *Alcohol abuse and dependence*, [w:] *Psychiatric Disorders in America: The Epidemiologic Catchment Area Study*, (red.) L. N. Robins, D. A. Regier, Free Press, New York.

[18] Hendricks E. J., 2017, *Off-label drugs for weight management*, „Diabetes, Metabolic Syndrome and Obesity: Targets and Therapy", 10.

[19] Jagielska I., Kazdepka-Zielińska A., Korcyl M., Grabiec M., 2013, *Kobieta i narkotyki,* „Farmacja Współczesna", 6.

[20] Jeal N., Macleod J., Salisbury C., Turner K., 2017, *Identifying possible reasons why female street sex workers have poor drug treatment outcomes: A qualitative study*, „BMJ Open", 7 (3).

[21] Juczyński A., 2010, *Uwarunkowania zadowolenia z życia kobiet uzależnionych od alkoholu*, [w:] *Leczenie alkoholików i członków ich rodzin. Perspektywa badawcza i praktyczna,* (red.) K. Gąsior, J. Hodkiewicz, Jedność, Kielce.

[22] Khajedaluee M., Dadgarmoghaddam M., Erfanian M., Alipourtabrizi A., Khadem-Rezaiyan M., 2015, *Women, drug dependency and consequences: a study from a developing country,* „Journal of Addiction", https://doi.org/10.1155/2015/831954.

[23] Klingeman J., Miturska E., Moskalewicz J., 2008, *Życie po opuszczeniu zakładu karnego: readaptacja społeczna kobiet uzależnionych od narkotyków w Polsce*, „Alkoholizm i Narkomania", 2 (21).

[24] Kolbowska A., 2007, *Używanie narkotyków a płeć*, „Serwis Informacyjny Narkomania", 1 (36).

[25] Lal R., Deb K. S., Kedia S., 2015, *Substance use in women: Current status and future directions*, „Indian Journal of Psychiatry", 57 (Suppl 2).

[26] Lee N., Boeri M., 2017, *Managing Stigma: Women Drug Users and Recovery Services*, „Fusio", 1 (2).

[27] Lex B. W., 1994, *Alcohol and Other Drug Abuse Among Women*, „Alcohol Health and Research World", 18 (3).

[28] Majerek B., Frączek M., 2017, *Proces wychodzenia z bezdomności kobiet uzależnionych od alkoholu*, [w:] *Eliminacja wykluczenia społecznego*, (red.) M. Duda, K. Kutek-Sładek, Uniwersytet Papieski, Kraków.

[29] Malinowska-Sempruch K., 2015, *What interventions are needed for women and girls who use drugs? A global perspective*, „Journal of Acquired Immune Deficiency Syndromes", 69 (Suppl 2).

[30] Mannes Z. L., Burrell L. E., Bryant V. E., Dunne E. M., Hearn L. E., Whitehead N. E., 2016, *Loneliness and substance use: the influence of gender among HIV+ Black/African American adults 50+,* „AIDS Care", 28 (5).

[31] Matejovičová B., Trandžík J., Schlarmannová J., Boledovičová M., Velemínský M., 2015, *Illegal drug use among female university students in Slovakia*, „Medical Science Monitor", 21.

[32] Maxwell A. M., Harrison K., Rawls E., Zilverstand A., 2022, *Gender Differences in the Psychosocial Determinants Underlying the Onset and Maintenance of Alcohol Use Disorder*, „Frontiers in Neuroscience", 16.

[33] Mericle A. A., de Guzman R., Hemberg J., Yette E., Drabble L., Trocki K., 2018, *Delivering LGBT-sensitive substance use treatment to sexual minority women*, „Journal of Gay and Lesbian Social Services", 30 (4).

[34] Metzl J. M., 2003, *'Mother's Little Helper': The Crisis of Psychoanalysis and the Miltown Resolution*, „Gender & History", 15.

[35] Motyka M. A., 2018, *Społeczno-kulturowe uwarunkowania zjawiska narkomanii. Skala i przyczyny zjawiska wśród młodzieży województwa podkarpackiego*. Wydawnictwo UR, Rzeszów.

[36] Motyka M. A., Jedynak W., 2020, *Family with a drug problem: intergenerational transmission of the dysfunction,* „Wychowanie w Rodzinie, 3.

[37] Neale J., Tompkins C., Marshall A. D., Treloar C., Strang J., 2018, *Do women with complex alcohol and other drug use histories want women-only residential treatment?,* „Addiction", 113 (6).

[38] O'Hagan A, Wilson M., 2018, *Women and substance abuse: gender-specific social, biological and psychological differences and treatment considerations,* „Forensic Research & Criminology International Journal", 6 (2).

[39] Opora R., 2012, *Charakterystyka zjawiska uzależnienia i nadużywania alkoholu przez kobiety*, „Resocjalizacja Polska", 3.

[40] Polenick C. A., Cotton B. P., Bryson W. C., Birditt K. S., 2019, *Loneliness and Illicit Opioid Use Among Methadone Maintenance Treatment Patients*, „Substance Use & Misuse", 54 (13).

[41] Reyre A., Jeannin R., Larguèche M., Hirsch E., Baubet T., Moro M. R., Taïeb O., 2014, *Care and prejudice: moving beyond mistrust in the care relationship with addicted patients,* „Medicine, Health Care, and Philosophy", 17.

[42] Ruppert R., Kattari S. K., Sussman S., 2021, *Review: Prevalence of Addictions among Transgender and Gender Diverse Subgroups,* „International Journal of Environmental Research and Public Health", 18 (16).

[43] Schamp J., Simonis S., Roets G., Van Havere T., Gremeaux L., Vanderplasschen W., 2021, *Women's views on barriers and facilitators for seeking alcohol and drug treatment in Belgium*, „Nordic Studies on Alcohol and Drugs", 38 (2).

[44] Stidham Hall K., Moreau C., Trussell J., 2013, *The link between substance use and reproductive health service utilization among young U.S. women*, „Substance Abuse", 34 (3).

[45] Smith F. M., Marshall L. A., 2007, *Barriers to effective drug addiction treatment for women involved in street-level prostitution: a qualitative investigation,* „Criminal Behaviour and Mental Health", 17 (3).

[46] UNODC, *World Drug Report 2021*, United Nations Publication, Vienna 2021.

[47] Van DeMark N. R., 2007, *Policy on reintegration of women with histories of substance abuse: a mixed methods study of predictors of relapse and facilitators of recovery*, „Substance Abuse: Treatment, Prevention, and Policy", 2.

[48] VanHouten J.P., Rudd R.A., Ballesteros M.F., Mack K.A., 2019, *Drug Overdose Deaths Among Women Aged 30–64 Years – United States, 1999–2017*, „Morbidity and Mortality Weekly Report", 68 (1).

[49] van Olphen J., Eliason M. J., Freudenberg N., Barnes M., 2009, *Nowhere to go: how stigma limits the options of female drug users after release from jail*, „Substance Abuse: Treatment, Prevention, and Policy", 8.

[50] Wieczorek Ł., 2015, *Stygmatyzacja osób uzależnionych od alkoholu oraz systemu leczenia uzależnień w Warszawie i w społeczności lokalnej*, „Alkoholizm I Narkomania", 28 (2).

[51] Wilson C., Cariola L. A., 2020, *LGBTQI+ Youth and Mental Health: A Systematic Review of Qualitative Research,* „Adolescent Research Review", 5.

[52] Włodarczyk E., 2018, *Kobiety uzależnione od alkoholu w procesie terapii – bariery i oczekiwania*, [w:] *Społeczne i jednostkowe konteksty pomocy, wsparcia społecznego i poradnictwa. Koncepcje – Dyskursy – Inspiracje*, Vol. 1, (red.) M. Piorunek, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

[53] Zolala F., Mahdavian M., Haghdoost A. A., Karamouzian M., 2016, *Pathways to Addiction: A Gender-Based Study on Drug Use in a Triangular Clinic and Drop-in Center, Kerman, Iran,* „International Journal of High Risk Behaviors and Addiction", 5 (2).

Źródła internetowe

[54] Bezrutczyk D., 2021, *What Are the Differences in Addiction Between Men and Women?*, https://www.addictioncenter.com/addiction/differences-men-women/ (dostęp: 18.08.2021).

[55] Hedrich D., 2000, *Problem Drug Use by Women: Focus on Community – based Interventions,* Pompidou Group, Strasbourg, https://www.drugsandalcohol.ie/5354/1/1506-1394.pdf (dostęp: 20.05.2022).

[56] NCDAS. *Drug Abuse Statistics 2021*, https://drugabusestatistics.org/ (dostęp: 20.05.2022).

[57] The Global Coalition on Women and AIDS, 2011, *Women who use drugs, harm reduction and HIV*, https://idhdp.com/media/1114/brief-women-drugs-hiv-harm-final.pdf (dostęp: 14.08.2021).

RESOCJALIZACJA POLSKA
POLISH JOURNAL OF SOCIAL REHABILITATION
24/2022
ISSN 2081-3767 | e-ISSN 2392-2656
DONIESIENIA Z BADAŃ
DOI 10.22432/pjsr.2022.24.22

Piotr Hreciński *, Roman Solecki **

* Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie
piotr.hrecinski@upjp2.edu.pl; ORCID: 0000-0003-3276-4366
** Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie
roman.solecki@up.krakow.pl; ORCID: 0000-0002-9424-0675

Analiza relacji pomiędzy trudnościami pandemii SARS-CoV-2, funkcjonowaniem w rodzinie, depresją a uzależnieniem od Internetu wśród młodzieży w wieku 11–16 lat

Abstrakt: Celem prezentowanych badań była analiza wzajemnych korelacji pomiędzy trudnościami związanymi z pandemią SARS-CoV-2, relacjami rodzinnymi, depresyjnością i uzależnieniem od Internetu. Badanie przeprowadzono na grupie 509 adolescentów w wieku 11–16 lat. Kwestionariusz ankiety był zbudowany ze standaryzowanych narzędzi badawczych. Wyniki pokazały, że symptomy depresji dodatnio korelowały z pobytem w obowiązkowej kwarantannie/izolacji. Ponadto symptomy depresji i uzależnienia od Internetu dodatnio korelowały z doświadczanymi trudnościami w czasie pandemii (trudności w relacji z najbliższymi w domu oraz zwiększona ilość codziennych obowiązków) oraz ujemnie z dobrą jakością relacji rodzinnych. Zauważono również wzajemną korelację między symptomami depresji i uzależnienia od Internetu. Co najciekawsze, wyniki wskazały na to, że trudności związane z okresem pandemii w niejednorodny sposób korelują z depresją i uzależnieniem od Internetu. Wydaje się, że sama pandemia nie była najważniejszym faktorem generującym depresję i uzależnienia, ale wzmocniła już istniejące problemy. Najlepszym zaś czynnikiem chroniącym okazały się dobrze funkcjonujące relacje rodzinne.

Słowa kluczowe: zdrowie psychiczne, Covid-19, relacje rodzinne, depresja, uzależnienie od Internetu.

Wprowadzenie

Dzieci i młodzież coraz częściej doświadczają trudności związanych ze zdrowiem psychicznym (Tanaś 2016, s. 5–10; Najwyższa Izba Kontroli [NIK], 2017, s. 2–17; Dębski, Bigaj 2019; s. 10–17; Raport Specjalny 2020, s. 2–5). Wśród najczęściej pojawiających się kłopotów wymieniane są objawy depresyjne oraz uzależnienie od Internetu (Białecka, Gil 2020, s. 13–24; Bieganowska-Skóra, Pankowska 2020, s. 66–73; Makaruk i in. 2020, s. 35–44; Ptaszek i in. 2020, s. 23–31; Grzelak, Żyro 2021, s. 17–28). Problemy te coraz mocniej ujawniają się w społeczności dzieci i młodzież mieszkającej także w Polsce (CBOS 2015, s. 8–10; Makaruk i in. 2019, s. 6; Buchner, Wierzbicka 2020, s.68–71; NASK, 2021, s. 67–71). Zbyt intensywne korzystanie z Internetu, szczególnie wtedy, gdy zaczyna zastępować realne kontakty rówieśnicze, wykazuje związek z takimi zaburzeniami psychicznymi, jak depresja i uzależnienie (Makaruk, Wójcik 2012, s. 23; Li i in. 2014, s. 4–5; Lam, 2014, s. 1; Morrison, Gore 2010, s. 123; Chen i in. 2020, s. 5). Choć te dwa zjawiska bywają ze sobą powiązane, trudno jednoznacznie stwierdzić, czy osoby z obniżonym nastrojem są bardziej skłonne do problematycznego używania Internetu, czy też jest zupełnie odwrotnie, uzależnienie od przebywania w sieci prowadzi do depresji (Majchrzak, Ogińska-Bulik 2010, s. 89). Depresja i uzależnienia wykazują związki także z relacjami rodzinnymi. Im bardziej wspierające, oparte na rozmowie oraz wspólnym spędzaniu wolnego czasu relacje z rodzicami, rówieśnikami i nauczycielami tym mniej „ucieczkowych" motywów korzystania z cyberprzestrzeni oraz takich aktywności w Sieci jak hazard, oglądanie materiałów o treściach erotycznych czy różnego typu gry *online* (Pawłowska, Dziurzyńska 2012, s. 204; Solecki 2017, s. 163–164). Do czynników ochronnych zalicza się również prowadzenie przez rodziców rozmów z dzieckiem na temat bezpieczeństwa w internecie oraz zainteresowanie rodzica aktywnością dziecka online (Makaruk i in. 2019, s. 36–37).

Badania prowadzone w czasie pandemii wykazują wzrost objawów depresyjnych i problematycznego używania Internetu. Według raportu: „Objawy depresji i lęku wśród Polaków w trakcie epidemii COVID-19" oba te zjawiska wiązały się najsilniej z trudnościami doświadczanymi w domu (trudnymi relacjami z bliskimi, poczuciem braku prywatności, zmęczeniem nadmiarem obowiązków) oraz niepokojem i niepewnością związaną z rozprzestrzenianiem się epidemii (Gambin i in. 2020, s. 22–23). Lęk przed COVID-19 był związany z zaburzeniem uzależnienia od Internetu (konflikty intrapersonalne i interpersonalne) (Servidio 2021, s. 5). Nadmierne korzystanie z Internetu nasilało objawy depresji (Zalewska, Gałczyk i in. 2021, s. 6). Sytuacja pandemii sprawiła, że dzieci i młodzież stanęła przed

nowymi trudnościami w różnych aspektach swojego funkcjonowania. Próbując zidentyfikować stresory związany z funkcjonowaniem w okresie pandemii badacze zaproponowali kilka kwestionariuszy, które pozwalały na ocenę tego, co dla młodzieży stanowi największą trudność.

Można powiedzieć, że depresja czy uzależnienie jest pewną formą nieprzystosowania do prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie. Według badań zaburzenie emocjonalne zazwyczaj prowadzi do zaburzeń w zachowaniu i niedostosowania społecznego (Urban, 2007, s. 141). W myśl teorii resocjalizacyjnych zjawisko nieprzystosowania możemy badać w klasycznym paradygmacie behawioralnym, psychodynamicznym czy na gruncie psychologii humanistycznej, jak również w oparciu o nowe koncepcje: interakcyjne i kognitywne (Konopczyński 2017, s. 229), które również mogą wyjaśniać zaburzenia zdrowia psychicznego młodzieży.

Prezentowane w tym artykule badania miały na celu odpowiedzieć na następujące pytanie: Jaka jest współzależność między objawami depresji i uzależnienia od Internetu wśród młodzieży szkolnej a odczuwanymi przez nią trudnościami w czasie pandemii oraz jakością relacji rodzinnych?

Metoda

Określenie szczegółowej struktury współzależności między badanymi zmiennymi jest trudne do przewidzenia, dlatego też pozostaje w realizowanym projekcie obszarem do eksploracji. Na podstawie przedstawionych rozważań teoretycznych oraz danych empirycznych sformułowano jednak kilka hipotez:

H1: Symptomy depresji i uzależnienia od Internetu dodatnio korelują z doświadczeniem własnej choroby na COVID-19 lub choroby domownika oraz pobytem w obowiązkowej kwarantannie/izolacji.

H2: Symptomy depresji i uzależnienia od Internetu dodatnio korelują z doświadczanymi trudnościami w czasie pandemii.

H3: Symptomy depresji i uzależnienia od Internetu ujemnie koreluję z dobrymi relacjami rodzinnymi.

H4: Symptomy depresji dodatnio korelują z symptomami uzależnienia od Internetu.

Badania były prowadzone wśród młodzieży szkolnej w wieku 11–16 lat, w marcu 2021 r. Do analiz włączono dane pochodzących od 488 respondentów: 257 dziewcząt i 231 chłopców. Osoby badane uczęszczały do szkół znajdujących się na terenie województwa małopolskiego.

Badania odbywały się za zgodą dyrektorów szkoły, miały miejsce w czasie lekcji prowadzonych w trybie nauki zdalnej, za pośrednictwem formularza w wersji elektronicznej dostępnego przez Internet; były anonimowe i dobrowolne.

Narzędzia badawcze

Kwestionariuszy do Diagnozy Depresji u Dzieci i Młodzieży (CDI 2)

Oryginalna wersja skali została opracowana przez Kovacs (2003). Autorami polskiej adaptacji są Wrocławska-Warchala i Wujcik (2017). W prezentowanych badaniach posłużono się skróconą wersją samoopisową. Zawiera ona 12 itemów, które odzwierciedlają różne symptomy depresji.

Test uzależnienia od Internetu (IAT)

Oryginalna skala (*Internet Addiction Test – IAT*) w wersji skróconej, składającej się z 8 itemów, została opracowana przez Young (1998). W niniejszej pracy wykorzystano wersję, dostosowaną do użytku w grupie młodzieży szkolnej w wieku 16–17 lat przez Soleckiego (2016).

Ankieta trudności związanych z pandemią i nauką zdalną dla młodzieży (ATP)

Narzędzie zostało opracowane przez Woźniak-Prus i Gambin (2021). Składa się ono z 13 itemów ocenianych za pomocą 5 punktowej skali, gdzie 1 oznacza – w ogóle nie jest to dla mnie wyzwanie/trudność a 5 – zdecydowanie jest to dla mnie wyzwanie/trudność.

Kwestionariusz relacji rodzinnych (KRR)

Skala do pomiaru relacji rodzinnych została opracowana przez Plopę i Połomskiego (2010). Dostępnych jest sześć wersji tego kwestionariusza. W niniejszych badaniach posłużono się wersją *Moja Rodzina*, służącą do oceny rodziny jako całości. Zawiera ona 32 twierdzenia, z których każde osiem pozwala na ocenę wymiaru komunikacji, spójności, autonomii-kontroli oraz tożsamości. Osoby wypełniające kwestionariusz proszone są o określnie na 5 stopniowej skali stopnia, w jakim poszczególne twierdzenia opisują ich własną sytuacją rodzinną.

Zmienne demograficzne

Dodatkowe zmienne poddane analizie dotyczyły płci badanych, ich wieku, województwa, w którym mieszkają, własnego zachorowania na COVID-19 lub zachorowania kogoś z domowników oraz pobytu w obowiązkowej kwarantannie/izolacji.

Wyniki

W analizie początkowej sprawdzono strukturę czynnikową ATP. Wykonano w tym celu eksploracyjną analizę czynnikową metodą głównych składowych, z zastosowaniem rotacji ortogonalnej Varimax. Miara adekwatności doboru próby (KMO) była równa 0,822, a test sferyczności Bartletta osiągnął wysoki poziom istotności ($\chi 2 = 2122{,}45$, $df = 78$, $p < 0{,}001$), potwierdzając zasadność wykonania analizy czynnikowej (Wieczorkowska, Wierzbiński, 2005). Ładunki czynnikowe chrakteryzujące poszczególne pozycje testu przedstawiono w tab. 1.

Tabela 1. Wyniki eksploracyjnej analizy czynnikowej dla itemów ATP

Treść poszczególnych itemów	Czynnik		
	I	II	III
	ŁCs	ŁCs	ŁC
1. Obawa przed zakażeniem się koronawirusem	-0,03	0,85	0,09
2. Obawa przed zakażeniem koronawirusem członka rodziny/innej bliskiej osoby	0,15	0,82	0,04
3. Niepewność związana z obecną sytuację i dotycząca najbliższej przyszłości	0,12	0,79	0,17
4. Nauka zdalna	0,32	0,29	0,36
5. Niewygoda związana z noszeniem maseczek/przyłbic w przestrzeni publicznej	0,52	0,04	0,31
6. Niewygoda związana z koniecznością zachowania dystansu społecznego i ograniczeń w gromadzeniu się	0,66	0,04	0,36
7. Zamknięcie siłowni/kin/teatrów/restauracji/pubów	0,71	-0,16	0,21
8. Ograniczenia możliwości uprawiania aktywności fizycznej	0,80	0,10	0,05
9. Ograniczenia w realizacji pasji i zainteresowań	0,76	0,26	0,06
10. Ograniczenia rzeczywistych spotkań z przyjaciółmi/znajomymi	0,71	0,26	-0,01
11. Częstsze korzystanie z komputera/telefonu w celu odpoczynku/jako sposób realizacji wolnego czasu	0,32	0,35	0,32
12. Trudne relacje z najbliższymi w domu (poczucie, że działamy sobie na nerwy)	0,13	0,09	0,79
13. Zwiększona liczba codziennych obowiązków	0,10	0,11	0,75
Wartość własna	4,29	1,91	1,14
Procent wyjaśnianej wariancji	33,00	14,70	8,80

Objaśnienia: ŁC – ładunki czynnikowe. Wyróżniono ładunki przekraczające wartość 0,40.
Źródło: opracowanie własne.

W efekcie wykonanej analizy otrzymano trzy składowe wyjaśniające łącznie 56,5% wariancji całkowitej. Pierwsza składowa reprezentowana jest przez szczęść

itemów, których ładunki czynnikowe osiągają wysokie wartości w zakresie 0,52–0,80. Teść poszczególnych pozycji ankiety odzwierciedla różne ograniczenia wprowadzone w związku z pandemią. Na drugi czynnik składają się trzy itemy opisujące obawy doświadczane przez młodzież w dobie pandemii. Ładunki czynnikowe każdej z pozycji posiadają wysokie wartości w zakresie 0,79–0,85. Trzeci czynnik reprezentowany jest jedynie przez dwa itemy o wartościach ładunków 0,75 i 0,79. Teść tych itemów odzwierciedla przeżywane w trakcie pandemii trudności w relacjach z najbliższymi oraz nadmiar codziennych obowiązków. Poza opisaną strukturą znalazły się itemy dotyczące nauki zdalnej oraz częstszego korzystania z komputera lub telefonu.

W tabeli 2 przedstawiono interkorelacje między poszczególnymi itemami ATP a zmiennymi wyjaśnianymi: objawami depresji oraz uzależnienia od Internetu. Wyniki wskazują, że nie wszystkie korelacje okazały się istotne statystycznie, a potwierdzone współzależności osiągnęły niską siłę związku.

Tabela 2. Korelacje r-Pearsona między itemami ATP a objawami depresji (CDI) oraz uzależnienia od Internetu (IAT)

Itemy ATP	CDI	IAT
1. Obawa przed zakażeniem się koronawirusem	-0,25***	-0,09
2. Obawa przed zakażeniem koronawirusem członka rodziny/innej bliskiej osoby	-0,19***	-0,12**
3. Niepewność związana z obecną sytuację i dotycząca najbliższej przyszłości	-0,12**	0,01
4. Nauka zdalna	-0,03	-0,04
5. Niewygoda związana z noszeniem maseczek/przyłbic w przestrzeni publicznej	-0,13**	-0,07
6. Niewygoda związana z koniecznością zachowania dystansu społecznego i ograniczeń w gromadzeniu się	-0,08	0,05
7. Zamknięcie siłowni/kin/teatrów/restauracji/pubów	0,04	0,08
8. Ograniczenia możliwości uprawiania aktywności fizycznej	-0,14**	-0,08
9. Ograniczenia w realizacji pasji i zainteresowań	-0,15**	-0,11*
10. Ograniczenia rzeczywistych spotkań z przyjaciółmi/znajomymi	-0,15**	-0,05
11. Częstsze korzystanie z komputera/telefonu w celu odpoczynku/jako sposób realizacji wolnego czasu	-0,16***	-0,12*
12. Trudne relacje z najbliższymi w domu (poczucie, że działamy sobie na nerwy)	0,15***	0,11*
13. Zwiększona liczba codziennych obowiązków	0,08	0,19***

Objaśnienia: ATP – Ankieta trudności związanych z pandemią i nauką zdalną dla młodzieży; CDI – Kwestionariuszy do diagnozy depresji u dzieci i młodzieży; IAT – Test problematycznego używania Internetu. * $p \leq 0{,}05$; ** $p \leq 0{,}01$; *** $p \leq 0{,}001$.

Źródło: opracowanie własne.

Na uwagę zasługuje fakt, że pozycje testowe nr 12 i 13 wykazały istotny związek z objawami depresji albo uzależnienia od Internetu, ale jest on dodatni, czyli odmienny od pozostałych itemów ATP. Wskazuje to na zróżnicowaną naturę

poszczególnych twierdzeń ATP w kontekście symptomów depresji i uzależnienia. Dodać należy, że itemy nr 12 i 13 w analizie czynnikowej utworzyły osobną składową, co dodatkowo potwierdza ich odrębność znaczeniową od pozostałych pozycji ATP. Biorąc pod uwagę odkrytą specyfikę tej ankiety, na potrzeby niniejszych badań, usunięto z niej itemy, które nie znalazły w wśród składowych w wyodrębnionej strukturze czynnikowej oraz te, które nie korelowały istotnie z żadną ze zmiennych wyjaśnianych.

W ATP pozostawiono zatem 9 pozycji testowych, dla których w przeprowadzonej ponownie analizie czynnikowej uzyskano akceptowalne wyniki: Miara KMO była równa 0,758, a test sferyczności Bartletta osiągnął wysoki poziom istotności (χ^2 = 1297,65; df = 36; p < 0,001), potwierdzając zasadność przeprowadzonej procedury statystycznej. Opierając się na kryterium Kaisera otrzymano trzy składowe wyjaśniające łącznie 65,7% zmienności wyników. Każda z pozycji testowych, wchodzących w skład danego czynnika, uzyskała ładunki przekraczające rekomendowaną wartość 0,40 (Bedyńska, Cypryańska 2007) oraz wyraźnie niższe wartości w pozostałych czynnikach. Biorąc pod uwagę treść twierdzeń reprezentujących poszczególne składowe badanym trudnościom przypisano następujące określenia:

ATP1 – ograniczenia (4 itemy; pozycje nr 5, 8, 9, 10; wyjaśnia 35,3% wariancji)

ATP2 – obawy (3 itemy; pozycje nr 1, 2, 3; wyjaśnia 17,9% wariancji)

ATP3 – relacje i obowiązki (2 itemy; pozycje nr 12, 13; wyjaśnia 12,5% wariancji).

Wskaźniki liczbowe dla wyodrębnionych wymiarów ATP są wyliczane jako średnia arytmetyczna wyników surowych z poszczególnych itemów wchodzących w skład danego czynnika. Chociaż pozycje testowe 12 i 13 utworzyły jedną składową, ze względu na różnice treściowe między tymi itemami oraz różną siłę powiązania każdego z nich z objawami depresji i uzależnienia, zdecydowano się na traktowanie ich w dalszych obliczeniach jako osobnych zmiennych.

W tabeli 3 przestawione zostały statystyki opisowe analizowanych zmiennych ilościowych oraz ich wzajemne korelacje. Rozkład wyników poszczególnych zmiennych wykazuje odstępstwo od krzywej normalnej. W większości przypadków nie jest ono jednak duże. W praktyce uważa się bowiem, że odstępstwo od rozkładu normalnego jest niewielkie, jeśli wartości skośności i kurtozy mieszczą się w przedziale od -1 do 1 oraz dopuszczalne w zakresie od -2 do 2 (Bedyńska, Książek 2012).

Nasilenie symptomów depresji ujawnia najsilniejszą, ujemną korelację ze spójnością, charakteryzującą relacje rodzinne (r = -0,53), a w dalszej kolejności również ujemny związek z komunikacją (r = -0,50), tożsamością (r = -0,49) i autonomią (r = -0,41). Każda z tych korelacji ujawnia umiarkowaną siłę związków między zmiennymi. Wyraźnie słabsze powiązania zachodzą między objawami depresji a trudnościami doświadczanymi z powodu pandemii, przy czym są one ujemne w przypadku obaw (r = -0,22) i ograniczeń (r = -0,19), natomiast dodatnie w odniesieniu do trudności doświadczanych w relacji z najbliższymi (r = 0,15). Dodatnia korelacja dotyczy także nasilenia objawów depresji oraz wieku badanych osób (r = 0,18). Siła tego związku jest jednak bardzo niska.

Tabela 3. Statystyki opisowe analizowanych zmiennych ilościowych oraz korelacje r-Pearsona między nimi

Zmienna	M (SD)	As (K)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Wiek	13,1 (1,17)	0,17 (-0,84)										
2. Ograniczenia	3,15 (1,05)	-0,14 (-0,6)	-0,05									
3. Obawy	2,81 (1,05)	-0,11 (-0,66)	-0,15♦	0,29■								
4. Relacje	2,64 (1,21)	0,12 (-0,79)	-0,02	0,26■	0,19■							
5. Obowiązki	2,60 (1,21)	0,34 (-0,74)	-0,05	0,24■	0,20■	0,40■						
6. Komunikacja	32,12 (6,27)	-1,01 (1,07)	-0,06	0,12♦	0,14♦	-0,27■	-0,16■					
7. Spójność	33,16 (6,38)	-1,29 (1,76)	-0,1*	0,14*	0,16■	-0,28■	-0,18■	0,89■				
8. Autonomia	31,62 (6,0)	-0,85 (0,88)	0,05	0,05	0,11*	-0,31■	-0,13♦	0,79■	0,73■			
9. Tożsamość	33,15 (5,68)	-1,09 (1,47)	-0,08	0,16■	0,16■	-0,25■	-0,19■	0,88■	0,88■	0,72■		
10. Objawy depresji	5,32 (4,61)	1,08 (0,96)	0,18■	-0,19■	-0,22■	0,15■	0,08	-0,50■	-0,53■	-0,41■	-0,49■	
11. Uzal. od Internetu	2,51 (2,02)	0,59 (-0,34)	0,05	-0,10*	-0,08	0,11*	0,19■	-0,25■	-0,26■	-0,21■	-0,26■	0,51■

* $p \leq 0,05$; ** ♦ $p \leq 0,01$; *** ■ $p \leq 0,001$.
Źródło: opracowanie własne.

Symptomy uzależnienia od Internetu ujemnie korelują z każdym wymiarem relacji rodzinnych, ale siła tego związku jest niska (od r = -0,21 do r = -0,26). Problematyczne używanie Internetu wykazuje ponadto jeszcze słabszy dodatni związek z trudnościami w relacjach z najbliższymi (r = 0,11) i nadmiarem obowiązków (r = 0,19) oraz ujemny z doświadczanymi w z powodu pandemii ograniczeniami (r = -0,10). Na poziomie umiarkowanym są ze sobą wprost proporcjonalnie powiązane symptomy depresji i uzależnienia od Internetu (r = 0,51).

W kolejnych analizach badano związek między nasileniem objawów depresji i uzależnienia z osobistymi doświadczeniami młodzieży, takimi jak: przechorowanie COVID-19, choroba kogoś z domowników oraz własny pobyt w kwarantannie/izolacji. Posłużono się w tym celu testem *t*-Studenta dla grup niezależnych. Jedyne powiązanie między analizowanymi zmiennymi stwierdzono między symptoma-

mi depresji a osobistym pobytem w kwarantannie/izolacji (patrz tab. 4). Biorąc pod uwagę miarę wielkości efektu *d* Cohena można stwierdzić, że uśredniony poziom objawów depresji wśród osób, które doświadczyły kwarantanny/izolacji jest istotnie większy od tych, którzy ich nie doświadczyli, różnica ta jest jednak mała.

Tabela 4. Porównanie średnich wyników w nasileniu objawów depresji u osób, które nie doświadczyły (Nie), bądź doświadczyły (Tak), kwarantanny/izolacji

Zmienna	Nie *n* = 91	Tak *n* = 397	Różnice między grupami		
	M (*SD*)	*M* (*SD*)	*t* (*df*)	p	*d* Cohena
Objawy depresji	6,58 (5,04)	5,03 (4,67)	2,70[a] (124,37)	0,008	0,34

Objaśnienia: a Test *t* dla nierównych wariancji.
Źródło: opracowanie własne.

Analizie poddano także potencjalne różnice między wynikami dziewcząt i chłopców w skalach mierzących nasilenie objawów depresji oraz problematycznego używania Internetu. Okazało się, że dziewczęta ujawniają większy poziom symptomów depresyjnych w porównaniu do swoich kolegów, a wielkość tej różnicy określona miarą *d* Cohena = 0,43 (zob. tab. 5). Nie znaleziono istotnych różnić między płcią młodzieży a symptomami uzależnienia od Internetu.

Tabela 5. Porównanie średnich wyników dziewcząt i chłopców w nasileniu objawów depresji

Zmienna	waza Dziewczęta *n* = 257	Chłopcy *n* = 231	Różnice między grupami		
	M (*SD*)	*M* (*SD*)	*t* (*df*)	*p*	*d* Cohena
Objawy depresji	6,24 (4,89)	4,29 (4,06)	4,80[a] (482,95)	< 0,001	0,43

Objaśnienia: a Test *t* dla nierównych wariancji.
Źródło: opracowanie własne.

W celu uchwycenia bardziej złożonych relacji między badanymi zmiennymi posłużono się metodą regresji hierarchicznej. Ze względu na wyskoki poziom skorelowania poszczególnych wymiarów relacji rodzinnych (patrz tab. 3), wykonano szereg regresji osobno dla komunikacji, spójności, autonomii oraz tożsamości. Zaobserwowano jednak podobny schemat powiązań między każdym z wymienionych aspektów KRR a pozostałymi zmiennymi. Biorąc to pod uwagę, aby ograniczyć liczbę prezentowanych w artykule analiz, zdecydowano się na utworzenie zmien-

nej reprezentującej ogólną jakość relacji rodzinnych (JRR). Jej wartości zostały obliczone jako średnia arytmetyczna czterech skal KRR. Uzyskała ona następujące własności statystyczne: M = 32,52; SD = 5,65; As = -1,08; K = 1,38. W tab. 6 przedstawiono model 1, określający udział trudności doświadczanych w czasie epidemii oraz JRR w wyjaśnianiu wariancji objawów depresyjnych wśród młodzieży.

Tabela 6. Współzależności między objawami depresji a komunikacją w rodzinie, trudnościami epidemii i poziomem uzależnienia od Internetu

Model i jego parametry	Zmienna	Beta	t	p
1. F = 41,43; df_1 = 5; df_2 = 482; p < 0,001; R^2 = 0,301; R^2 skoryg. = 0,293	Ograniczenia	-0,12	-2,72	0,007
	Obawy	-0,13	-3,19	0,001
	Relacje Obowiązki	0,06 0,03	1,36 0,75	0,175 0,453
	Jakość relacji rodzinnych	-0,46	-11,00	0,001
2. F = 63,42; df_1 = 6; df_2 = 481; p < 0,001; R^2 = 0,442; R^2 skoryg. = 0,435	Ograniczenia	-0,07	-1,84	0,066
	Obawy	-0,11	-2,92	0,004
	Relacje Obowiązki	0,05 -0,04	1,29 -1,09	0,196 0,275
	Jakość relacji rodzinnych	-0,38	-9,97	0,001
	Uzależnienie od Internetu	0,40	11,03	0,001

Źródło: opracowanie własne.

Model ten wyjaśnia ok. 29% zmienności symptomów depresji. Uzyskane wyniki wskazują, że w największym stopniu współwystępują one z niską JRR (β = -0,46). Niewielki, ale istotny, ujemny wkład w wyjaśnieniu zmienności objawów depresji mają obawy (β = -0,13) i ograniczenia (β = -0,12). W kolejnym etapie analizy, do wcześniejszego zestawu zmiennych wyjaśniających, dołączono nasilenie uzależnienia od Internetu (model 2). Zmienna ta okazała się najsilniej powiązana z symptomami depresji (β = 0,4) a moc wyjaśniająca tego modelu wzrosła do ok. 44%.

W kolejnych analizach przeprowadzonych metodą regresji hierarchicznej badano stopień w jakim objawy uzależnienia od Internetu są wyjaśniane przez trudności doświadczane w czasie pandemii oraz poszczególne zmienne opisujące jakość relacji rodzinnych. Podobnie jak w poprzednich analizach, procedury obliczeniowe zostały przeprowadzone osobno dla każdej ze zmiennych KRR w dwóch modelach: z bez wprowadzania zmiennej symptomów depresji oraz z jej udziałem. Także w tych przypadkach zaobserwowano podobny schemat powiązań między zmiennymi dla różnych aspektów KRR. W tab. 7 przedstawiono jedynie wyniki analizy z uwzględnieniem wyniku ogólnego JRR. Pierwszy model wyjaśnia jedynie ok. 10% wariancji problematycznego używania Internetu. Największy udział w wyjaśnianiu zmienności wyników uzależnienia wykazało przeciążenie obowiąz-

kami (β = 0,19) oraz, ze znakiem przeciwnym, JRR (β = -0,2). Należy zaznaczyć, że jest on jednak niewielki. Wkład zmiennej ograniczenia okazał się jeszcze mniejszy.

Tabela 7. Współzależności między poziomem uzależnienia od Internetu a komunikacją w rodzinie, trudnościami epidemii i objawami depresji

Model i jego parametry	Zmienna	Beta	t	p
1. $F = 11{,}67$; $df_1 = 5$; $df_2 = 482$; $p < 0{,}001$; $R^2 = 0{,}108$; R^2 skoryg. = 0,099	Ograniczenia	-0,11	-2,37	0,018
	Obawy	-0,06	-1,29	0,200
	Relacje	0,02	0,45	0,653
	Obowiązki	0,19	3,88	0,001
	Jakość relacji rodzinnych	-0,20	-4,27	0,001
2. F = 32,42; $df_1 = 6$; $df_2 = 481$; $p < 0{,}001$; $R^2 = 0{,}288$; R^2 skoryg. = 0,279	Ograniczenia	-0,06	-1,28	0,203
	Obawy	0,01	0,17	0,868
	Relacje	-0,01	-0,18	0,858
	Obowiązki	0,17	3,96	0,001
	Jakość relacji rodzinnych	0,03	0,67	0,504
	Objawy depresji	0,51	11,03	0,001

Źródło: opracowanie własne.

Wprowadzenie do analizy objawów depresji zwiększyło zdolności ekspanacyjne modelu do ok. 28%. Zmienna ta okazała się także najlepszym predyktorem symptomów uzależnienia (β = 0,51). Jej obecność sprawiła, że ograniczenia i obawy, a także JRR, utraciły swoją wcześniejszą zdolność wyjaśniającą. Powiązane z uzależnieniem pozostały jednak trudności związane z obowiązkami (β = 0,17).

Dyskusja

Doświadczane przez młodzież w czasie pandemii trudności, które pozwalała uchwycić użyta w badaniach ankieta, można sprowadzić do trzech zasadniczych obszarów: 1) obaw generowanych przez możliwość zachorowania i konsekwencji pandemii na przyszłość; 2) ograniczeń związanych z przebywaniem poza domem; 3) trudności w relacjach w domownikami oraz zwiększona liczba obowiązków. Niestety ankieta nie pozwoliła na poznanie charakteru tych obowiązków. Nie jest wykluczone, że odnoszą się one do funkcjonowania badanych w domu.

Badane trudności okazały się w różny sposób wiązać z negatywnymi konsekwencjami. Nasilenie objawów depresji oraz problematycznego używania Internetu wiąże się z deklarowanymi przez badanych problemami w relacjach

z domownikami oraz większą liczbą obowiązków domowych. Korelacja ta wydaje się oczywista i zbieżna z wynikami Woźniak-Prus, Gambin i Cudo (2020, s. 2), którzy stwierdzili dodatnią korelację między wymienionymi trudnościami szacowanymi przy pomocy ATP a depresją u młodzieży w wieku 16–18 lat. Generalnie na pozytywny związek trudności z poziomem depresji i uzależnienia od Internetu wskazują wyniki badań różnych autorów (Gambin i in. 2021, s. 5; Ptaszek i in. 2020, s. 28–30; Brudzińska, Godawa 2021, s. 135–141; Lin 2020, s. 206; Chen i in. 2020, s. 5; Servidio i in. 2021, s. 5).

Bardziej zaskakujący okazuje się negatywny związek między przeżywanymi przez młodzież ograniczeniami związanymi z pandemią a objawami depresji i – w mniejszym stopniu – z uzależnieniem od Internetu. Woźniak-Prus, Gambin i Cudo (2020, s. 2) uzyskali pozytywną korelację między trudnościami wynikającymi z ograniczeń okresu pandemii a objawami depresji. Związek ten był jednak zauważalny przez badaczy w listopadzie 2020 r. czyli tuż po przejściu na nauczanie zdalne. Prezentowany w tym artykule wyniki pochodzą z badań przeprowadzonych w marcu 2021 r. a zatem z okresu, gdy uczniowie mieli już kilkumiesięczne doświadczenie nauki w trybie zdalnym. Wydaje się, że w tym czasie restrykcje pandemiczne ograniczające aktywność zewnętrzną przeżywali jako istotną trudność jedynie ci, którzy chętnie, w satysfakcjonujący sposób korzystali z niej przed pandemią. Można przypuszczać, że były to osoby w mniejszym stopniu doświadczające objawów depresji i uzależnienia, które zwykle prowadzą do wycofywania się z aktywnej formy spędzania czasu poza domem. (Hammen 2006, s. 51–52; Kobylarek 2009, s. 46–47; Augustynek, 2010, s. 40). Podobny związek występował między obawami przeżywanymi przez młodzież w związku z pandemią a symptomami depresyjnymi. Wydaje się, że takie obawy w sytuacji realnego zagrożenia są oznaką zdrowej reakcji. Im mniej obaw w takiej sytuacji, tym więcej możliwych symptomów depresji, przejawiających się w obojętności, poczuciu daremności różnych wysiłków wobec piętrzących się kłopotów a w skrajnej sytuacji wyczekiwania niekorzystnych sytuacji. (Hammen 2006, s. 14). Przeżywanie obaw nie wykazało natomiast istotnego związku z problematycznym używaniem Internetu. Wydaje się zatem, że to nie samo w sobie uzależnienie od świata wirtualnego, ale właśnie depresyjność współwystępuje z określonym sposobem przeżywania zagrożenia.

Symptomy depresji okazały się być wyraźnie powiązane z jakością relacji rodzinnych, określanych aspektem komunikacji, spójności, autonomii i tożsamości. Młodzież wykazuje mniej objawów depresyjnych, jeśli w ich rodzinie obecne jest wzajemne zrozumienie, otwarcie na siebie nawzajem oraz występuje zdolność do elastycznego komunikowani się; poszczególnie członkowie rodziny potrafią ze sobą współpracować, troszczyć się o dobre samopoczucie poszczególnych osób oraz okazywać sobie pomoc. Istnieje ponadto możliwość swobodnego wypowiadania swoich przekonań i poglądów; jasne są także wartości rodzinne i wspólne dokładanie starań do radzenia sobie z zadaniami uważanymi przez wszystkich za ważne. Ponieważ poszczególne aspekty funkcjonowania rodzinnego wobec swoich członków

w podobny do siebie sposób korelowały z objawami depresji, można stwierdzić, że w analizowanej perspektywie składają się one na ogólną ocenę jakości relacji rodzinnych. Im lepsze relacje obecne w rodzinie, tym mniej badani oceniali relacje z najbliższymi w okresie pandemii jako bieżącą trudność. Ustalony w przeprowadzonych badaniach związek miedzy objawami depresji a relacjami w domu jest zgodny z wynikami badań innych autorów (Radziwiłłowicz 2010; Pilecki i in. 2013, s. 389–391; Wendołowska 2017, s. 98–99; Radoń, Samochowiec 2017, s. 85–85).

Negatywne relacje zaobserwowano także miedzy jakością relacji rodzinnych a problematycznym korzystaniem z Internetu. Także te wyniki pozostają zgodne z ustaleniami innych badaczy (Pawłowska, Potembska 2011, s. 227; Pawłowska, Dziurzyńska 2012, s. 204; Porzak 2013, s. 81; Sitarczyk, Łukasik 2013, s. 143–145; Komsta-Tokarzewska 2019, s. 121–122; Sela i in. 2020, s. 5–6). Wielkość korelacji w tym przypadku w niniejszych badaniach okazała się jednak mniejsza w porównaniu z relacjami rodzinnymi i symptomami depresji. Analizy regresji wielokrotnej ukazały, że wkład symptomów depresyjnych w wyjaśnienie nasilenia uzależnienia od Internetu w kontekście pozostałych zmiennych jest większy niż wkład problematycznego używania Internetu w wyjaśnianie depresji. Można zatem wnioskować, że objawy depresyjne w większym stopniu powiązane są z jakością relacji rodzinnych i czasem dodatkowo łączą się z uzależnieniem od Internetu. Problematyczne używanie Internetu z jakością relacji i objawami depresyjnymi nie jest już tak mocno związane. Przeprowadzenie analiz w sposób, który za pierwszym razem poszukiwał wyjaśnienia objawów depresji a drugim razem symptomów problematycznego korzystania z Internetu również wskazuje, że trudności przeżywane przez młodzież w czasie pandemii oraz jakość relacji rodzinnych dużo lepiej wyjaśnia objawy depresji niż uzależnienia. Chociaż przeprowadzone badania nie pozwalają na wyciąganie wniosków o charakterze przyczynowo-skutkowym, można przypuszczać, że etiologia uzależnienia jest bardziej złożona i nie musi być konsekwencją kłopotów w relacjach rodzinnych i depresji młodzieży. Wydaje się także na to wskazywać brak korelacji zmiennej uzależnienia z wiekiem badanych osób. Tymczasem objawy depresji okazały się (choć w małym stopniu, to jednak istotnie) dodatnio korelować z liczbą lat młodzieży. Jest to zbieżne ze spostrzeżeniami współczesnych badaczy: U osób poniżej 12. roku życia objawy depresji stwierdza się u około 2–3% badanych, powyżej tego wieku odsetek ten wzrasta do 6–8%. Dane z ostatnich lat wskazują ponadto, że wiek dzieci i młodzieży, w którym symptomy depresyjne pojawiają się po raz pierwszy ulega obniżeniu (Link-Dratkowska 2011, s. 84–85). Większe prawdopodobieństwo występowania zaburzeń nastroju u starszych dzieci i młodzieży może także wiązać się z coraz większymi wyzwaniami wynikającymi z okresu adolescencji. Jak wskazuje Wendołowska (2017, s. 89–90) mogą być one znacznym obciążeniem, szczególnie u progu dojrzałości, kiedy to nasilenie wielorakich zmian współwystępuje z ograniczonymi czynnikami wsparcia. Wykonane analizy regresji pozwoliły także zauważyć, że trudności odczuwane przez młodzież w związku ze zwiększe-

niem codziennych obowiązków w okresie pandemii ujawniają istotne powiązanie z objawami uzależnienia od Internetu, a nie z depresją. Być może więcej spędzanego czasu w sieci sprawia, że młodzież ma go mniej na realizację innych zajęć albo większa ilość obowiązków, zwłaszcza jeśli przeżywane są jako niechciane obciążenie, powoduje korzystanie z Internetu jako formy ucieczki i odprężenia. Nie sposób też stwierdzić, w jakim stopniu nadmiar obowiązków deklarowanych przez badanych jako trudność, rzeczywiście związany jest z samą pandemią a nie z coraz większymi wymaganiami charakterystycznymi dla wieku badanych.

W badaniach stwierdzono, że uśredniony poziom objawów depresji wśród młodzieży, która znalazła się w kwarantannie/izolacji jest istotnie większy od tych, którzy nie doświadczyli tego typu sytuacji, różnica ta jest jednak mała. Być może większe natężenie symptomów depresyjnych u osób w izolacji jest pochodną bardziej stresujących okoliczności, w jakich znaleźli się badani. Zauważyć także można, że dziewczęta ujawniły istotnie większy poziom objawów depresyjnych w porównaniu z chłopcami. Jest to prawidłowość obserwowana w badaniach prowadzonych w różnych krajach i z zastosowaniem różnych metod badawczych: wskaźniki depresji są nawet dwukrotnie wyższe dla kobiet w porównaniu do wyników mężczyzn (Hammen 2006, s. 63–64). W badaniach 17-latków objawy depresyjne oceniane na podstawie skali Becka wyniosły dla dziewcząt 33,6%, a dla chłopców 18,2% (Modrzejewska, Bomba 2010, s. 585).

W niniejszych badaniach nie znaleziono współzależności między płcią badanych a symptomami uzależnienia. Mogłoby to wskazywać, że ryzyko uzależnienia jest takie samo bez względu na płeć, co jest zbieżne z ustaleniami także innych autorów (Kamieniarz i in. 2012*)*. Istnieją jednak badania, które wskazują, że płeć męska jest jednym z predykatorów uzależnienia od Internetu (Chen i in. 2020, s. 7).

Warto zwrócić uwagę, że w percepcji młodzieży uznawanie nauki zdalnej jako trudności nie koreluje ani z objawami depresji, ani uzależnienia. Wydaje się zatem, że to nie sam sposób prowadzenia zajęć wiąże się z negatywnymi konsekwencjami, ale różnego rodzaju ograniczenia i obciążenia związane z dłużnym przebywaniem w domu. Być może czas pandemii przez konieczność spędzania większej ilości czasu w domu wydobył lub nasilił różnego rodzaju trudności w relacjach miedzy domownikami. Jedne z nich były niskiej jakości już od dawna, co w czasie pandemii nasiliło związane z tym negatywne konsekwencje. Inne, choć na ogół dobre, dostarczyły więcej obciążeń niż zwykle.

Przeprowadzone badania wskazują, że trudność polegająca na częstszym korzystaniu z komputera/telefonu w celu odpoczynku/jako sposób realizacji wolnego czasu w pandemii koreluje ujemnie z depresją i uzależnieniem od Internetu. Możne to oznaczać, że dostrzeganie w takiej aktywności sytuacji problematycznej jest oznaką właściwej oceny własnych zachowań i związanych z tym zagrożeń. Młodzież, która doświadcza depresji i objawów uzależnienia, być może nie uważa częstszego korzystania z komputera/telefonu jako trudności albo ta aktywność nie jest przez nich traktowana jako odpoczynek.

Odnosząc wyniki przeprowadzonych badań do postawionych w pracy hipotez można stwierdzić, że pierwsza z nich została potwierdzona jedynie częściowo. Jedynie symptomy depresji, ale nie uzależnienia od Internetu, dodatnio korelują z pobytem w obowiązkowej kwarantannie/izolacji. Takiej relacji nie potwierdzono w odniesieniu do choroby własnej i domownika. Także częściowo potwierdzono hipotezę drugą: Symptomy depresji i uzależnienia od Internetu dodatnio korelują z doświadczanymi trudnościami w czasie pandemii, ale tylko tymi które dotyczą trudów w relacji z najbliższymi w domu oraz zwiększonej liczby codziennych obowiązków. Należy jednak dodać, że trudności w relacjach z najbliższymi są przede wszystkim powiązane z jakością relacji rodzinnych i depresją, natomiast trudności wynikające z większej liczby obowiązków – z problematycznym używaniem Internetu. Pozytywnie zweryfikowano hipotezę trzecią. Symptomy depresji i uzależnienia od Internetu ujemnie koreluję z dobrą jakością relacji rodzinnych. Można przy tym dodać, że związek ten jest szczególnie wyraźny i silny w przypadku objawów depresji. Potwierdzona została także hipoteza czwarta: Symptomy depresji dodatnio korelują z symptomami uzależnienia od Internetu.

Szukając teorii wyjaśniających oddziaływanie relacji rodzinnych na funkcjonowanie młodzieży można odwołać się do resocjalizacyjnych koncepcji interakcyjnych, mających swoje źródło w interakcjonizmie symbolicznym, gdzie „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" (Konopczyński, s. 229). Zatem rola rodziny, jako podstawowego miejsca formowania się tej społecznej matrycy interakcji społecznych, również tych podejmowanych w cyberprzestrzeni, jest nieoceniona pod kątem dalszych procesów socjalizacyjnych. Nieprzystosowanie społeczne, zarówno podczas pandemii, jak również innych trudności okresu rozwojowego młodzieży, może być związane ze zjawiskiem dysonansu poznawczego, polegającym na występowaniu rozbieżności poznawczych pomiędzy swoimi możliwościami adaptacyjnym a warunkami społecznymi, co prowadzi do wytworzenia stanu psychicznego dyskomfortu. W celu jego zredukowania, jednostka podejmuje działania mające na celu zmianę elementów poznawczych takich jak przekonania, uczucia czy postawy. Im niższy poziom zróżnicowania obrazu własnej osoby, tym mniejszy repertuar zachowań redukujących dyskomfort psychiczny (Konopoczyński 2017, s. 231). Stąd zachowania ryzykowne, w tym uzależnienia, jak również zjawisko depresji, może być wynikiem bezsilności jednostki wobec powstałego dyskomfortu.

W konsekwencji tego sposobu myślenia, forma i treści ról pełnionych przez młodzież jest wypadkową pewnych sytuacji społecznych, w których oni uczestniczą, a zwłaszcza tych, z którymi sobie nie radzą. Ma to związek z pewnymi sposobami i normami autoprezentacyji, czyli wzorami wywierania wrażenia społecznego, które są budowane między innymi na podstawie warunków środowisko-

wych i społecznych oraz wpływów światopoglądowych, które przede wszystkim są kształtowane w rodzinie (Konopoczyński 2017, s. 234). Ma to również związek z potrzebą społecznej użyteczności, gratyfikacji czy akceptacji (Kocowski, 1982, s. 188–194), które będąc niezaspokojone, mogą prowadzić do zaburzeń zdrowia psychicznego i zachowania.

W niniejszych badaniach udało się wskazać, że trudności związane z okresem pandemii w niejednorodny sposób korelują z depresją i uzależnieniem od Internetu. Wskazuje to, że oba zjawiska, choć ze sobą powiązane, posiadają nieco inne faktory. Niskie wartości korelacji między trudnościami okresu pandemii a depresją i uzależnieniem pokazały, że największe znaczenie w ujawnieniu się obu zjawisk, także w sytuacji pandemii, posiada jakość relacji rodzinnych. Dlatego też szukając wskazań aplikacyjnych pozostaje powtórzyć za innymi autorami potrzebę i wartość starań o jak najlepsze funkcjonowanie członków rodziny (Bednarek, Andrzejewska 2009, s. 231–233; Grzelak 2015, s. 86; Porzak 2013, s. 81; Chen i in. 2020, s. 5; Sela i in. 2020, s. 5–6). Wszelkie działania podejmowane zarówno przez szkołę jak również przez samych rodziców, w celu poprawy wzajemnego komunikowania się z dziećmi, nazywania i wyrażania swoich potrzeb i emocji, wspólnie spędzany czas wolny a także wczesna interwencja w sytuacjach kryzysów systemu rodzinnego wydają się być cennymi czynnikami chroniącymi wobec depresji i uzależnienia. Również zwiększanie umiejętności diagnostycznych rodziców pod kątem wychwytywania wczesnych i niepokojących objawów zachowań ryzykownych dzieci, edukacja w tym temacie, jak również wzmacnianie autorytetu rodzica, powinno poprawiać funkcjonowanie rodziny.

Chociaż nie było to przedmiotem niniejszych badań, interesującą kwestią pozostaje bardziej dokładne zbadanie związków zachodzących miedzy depresją u młodzieży a uzależnieniem od Internetu. W tym celu wartościowe mogłoby się okazać wykonanie modelowania równań strukturalnych na zgromadzonych danych. Należy jednak zaznaczyć, że dookreślenie na ile depresja jest źródłem a na ile konsekwencją uzależnienia jest trudne i pozostaje wyzwaniem podnoszonym przez wielu badaczy (Morrison, Gore 2010, s. 123; Makaruk i in. 2012, s. 23; Li i in. 2014, s. 4–5; Lam 2014, s. 1).

Ciekawym pomysłem profilaktyki zaburzeń zdrowia psychicznego jest zastosowanie obecnego we współczesnej myśli resocjalizacyjnej Modelu Dobrego Życia (GLM) czy twórczej resocjalizacji Marka Konopczyńskiego. Odnoszą się one bardziej do potencjału jednostki i jej mocnych stron, a nie skupiają na psychospołecznych deficytach. Ważne jest, aby wzmacniać w młodzieży zasoby wewnętrzne i zewnętrzne, pozwalające na realizację swoich potrzeb i celów w prospołeczny sposób (Kowalczyk 2022, s. 125–126). Bliskie jest to Personalistycznej Koncepcji Resocjalizacji Krystyny Ostrowskiej, dla której diagnoza pozytywna człowieka, który jest osobą somatyczno-duchową oraz immanento-transcendentną, pozwala na przekraczanie determinizmów społeczno-kulturowych, bez względu na sytuację życiową (Kudlak, 2020, s. 19). Podobne przesłanie ma koncepcja logoprofilaktyki,

czyli profilaktyki pustki egzystencjalnej (T. Gubała, R. Solecki) opartej na logoterapii V. E. Frankla, gdzie dominującym czynnikiem chroniącym i wzmaniajacym potencjał osoby jest poczucie sensu życia, które tym jest silniejsze, im bardziej wspierające są relacje rodzinne.

Abstract: An analysis of the relationship between the difficulties of the SARS-CoV-2 pandemic, family functioning, depression and internet addiction among 11–16 year olds

The aim of the presented research was to analyse mutual correlations between difficulties related to the SARS-CoV-2 pandemic, family relations, depression and Internet addiction. The study was conducted among 509 adolescents aged 11–16. The survey questionnaire was constructed from standardised research tools. The results showed that depressive symptoms correlated positively with a stay in compulsory quarantine/isolation. In addition, depressive symptoms and Internet addiction positively correlated with experienced difficulties during the pandemic (relationship difficulties with loved ones at home and increased number of daily responsibilities) and negatively with good quality family relationships. A reciprocal correlation was also observed between symptoms of depression and Internet addiction. Most interestingly, the results indicated that difficulties associated with the pandemic period correlate heterogeneously with depression and Internet addiction. It seems that the pandemic itself was not the most important factor generating depression and addiction, but reinforced already existing problems. The best protective factor was found to be well-functioning family relationships.
Key words: mental health, covid-19, family relationships, depression, internet addiction.

Bibliografia

[1] Augustynek A., 2010, *Uzależnienia komputerowe,* Difin, Warszawa.

[2] Bednarek J., 2009, *Teoretyczne i metodologiczne podstawy badań nad człowiekiem w cyberprzestrzeni,* [w:] *Cyberświat – możliwości i zagrożenia,* (red.) J. Bednarek, A. Andrzejewska, Wyd. Akademickie „Żak", Warszawa.

[3] Bedyńska, S., Książek, M., 2012, *Statystyczny drogowskaz 3. Praktyczny przewodnik wykorzystania modeli regresji oraz równań strukturalnych*, Wyd. Akademickie „Sedno", Warszawa.

[4] Białecka B., Gil A. M., 2020, *Raport 2020, Etat w sieci, młodzież a ekrany w czasie pandemii*, Fundacja Edukacji Zdrowotnej Psychoterapii, Poznań.

[5] Bieganowska-Skóra A., Pankowska D., 2020, *Moje samopoczucie w e-szkole. Raport z badań*, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Lublin.

[6] Brudzińska, P., Godawa, S., *Sytuacja Psychospołeczna Uczniów Podczas Pandemii Covid-19 – Przegląd Badań 2020–2021.04*, https://doi.org/10.12775/AUNC_PED.2021.006 [dostęp: 04.06.22].

[7] Buchner A., Wierzbicka M., 2020, *Edukacja zdalna w czasie pandemii*, Fundacja Centrum Cyfrowe, Warszawa.

[8] Chen, H. C., Wang, J. Y., Lin, Y. L., i Yang, S. Y., 2020, *Association of Internet Addiction with Family Functionality, Depression, Self-Efficacy and Self-Esteem among Early Adolescents*, https://doi.org/10.3390/ijerph17238820 [dostęp: 04.06.22].
[9] Dębski, M., Bigaj, M., 2019, *Młodzi cyfrowi. Nowe technologie. Relacje. Dobrostan*., Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
[10] Feliksiak M., 2015, *Dzieci i młodzież w internecie – korzystanie i zagrożenia z perspektywy opiekunów*. *Komunikat z badań nr 110/2015*, CBOS, Warszawa.
[11] Gambin, M., Sękowski, M., Woźniak-Prus, M., Wnuk, A., Oleksy, T., Cudo, A., Hansen, K., Huflejt-Łukasik, M., Kubicka, K., Łyś, A. E., Gorgol, J., Holas, P., Kmita, G., Łojek, E., i Maison, D., 2021, *Generalized anxiety and depressive symptoms in various age groups during the COVID-19 lockdown in Poland. Specific predictors and differences in symptoms severity*, https://doi.org/10.1016/j.comppsych.2020.152222.
[12] Grzelak, S., Sala, M., Czarnik, S., Paź, B., Balcerzak, A. i Gwóźdź, J., 2015, *Vademecum skutecznej profilaktyki problemów młodzieży: Przewodnik dla samorządowców i praktyków oparty na wynikach badań naukowych*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
[13] Grzelak S., Żyro D., 2021, *Jak wspierać uczniów po roku epidemii? Wyzwania i rekomendacje dla wychowania, profilaktyki i zdrowia psychicznego*, IPZIN, Warszawa.
[14] Hammen C., 2006, *Depresja*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
[15] Ko C. H., Yen J. Y., Chen S. H., Yang M. J., Lin H. C., i Yen C. F., 2009, *Proposed diagnostic criteria and the screening and diagnosing tool of Internet addiction in college students*, "Comprehensive psychiatry", nr 50 (4).
[16] Kobylarek A., 2009, *Pomiędzy hipertekstem a hiperwięzią. O kształtowaniu się nowych wspólnot sieciowych*, [w:] *Audiowizualność. Cyberprzestrzeń. Hipertekstualność. Ponowoczesne konteksty edukacji,* (red.) L. Jakubowska-Malicka, A. Kobylarek, M. Pryszmont-Ciesielska, Oficyna Wyd. Atut, Wrocław.
[17] Kocowski T., 1982, *Potrzeby człowieka. Koncepcja systemowa,* Wyd. Ossolineum, Wrocław.
[18] Komsta-Tokarzewska K., 2019, *Podmiotowe i rodzinne czynniki ryzyka uzależnienia od internetu w grupie kobiet i mężczyzn. Ujęcie psychopedagogiczne*, „Roczniki Teologiczne", nr 66 (10).
[19] Konopczyński M., 2017, *Pedagogika resocjalizacyjna – w poszukiwaniu nowych kontekstów teoretycznychi aplikacyjnych*, „Studia Pedagogiczne", L.
[20] Kovacs M., 2003, *Children's Depression Inventory (CDI) Technical Manual Update*, Multi-Health Systems, Toronto.
[21] Kowalczyk M. H., 2020, *Współczesne koncepcje oddziaływań resocjalizacyjnych wobec osób z zaawansowanymi przejawami zaburzeń w zachowaniu i niedostosowania społecznego*, "Polska Myśl Pedagogiczna" nr 6.
[22] Kudlak G., 2020, *Personalistyczna koncepcja resocjalizacjiw ujęciu Krystyny Ostrowskiej*, "The Prison Systems Review", nr 107.
[23] Lam L.T., 2014, *Risk Factors of Internet Addiction and the Health Effect of Internet Addiction on Adolescents: A Systematic Review of Longitudinal and Prospective Studies*, "Curr Psychiatry Rep", nr 16.
[24] Lange R., 2021, *Nastolatki 3.0, Raport z ogólnopolskich badań uczniów*, NASK, Warszawa.
[25] Link-Dratkowska E., 2011, *Depresja dzieci i młodzieży – podejście poznawczo-behawioralne. Teoria i terapia*, „Psychiatria", nr 3(8).
[26] Majchrzak P., Ogińska-Bulik N., 2010, *Uzależnienie od Internetu*, Wyd. AHE, Łódź.
[27] Makaruk K., Włodarczyk J., Skoneczna P., 2019, *Problematyczne używanie internetu przez młodzież. Raport z badań*, Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, Warszawa.

[28] Makaruk K., Włodarczyk J., Szredzińska R., 2020, *Negatywne doświadczenia młodzieży w trakcie pandemii. Raport z badań ilościowych,* Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, Warszawa.

[29] Makaruk K., Wójcik Sz., 2012, *EDU NET ABD. Badanie nadużywania Internetu przez młodzież w Polsce*, Fundacja Dzieci Niczyje, Warszawa.

[30] Modrzejewska R., Bomba J., 2010, *Rozpowszechnienie zaburzeń psychicznych i używania substancji psychoaktywnych w populacji 17-letniej młodzieży wielkomiejskiej*, „Psychiatria Polska", nr 44(4).

[31] Morrison C.M., Gore H., 2010, *The Relationship between Excessive Internet Use and Depression: A Questionnaire-Based Study of 1,319 Young People and Adults*, "Psychopathology", 43.

[32] Pawłowska B., Dziurzyńska E., 2012, *Relacje w rodzinie a uzależnienie od gier komputerowych u młodzieży*, „Current Problems of Psychiatry", nr 13(3).

[33] Pawłowska B., Potembska E., 2011, *Uzależnienie od Internetu u uczniów szkół średnich w kontekście czynników rodzinnych*, „Family Medicine & Primary Care Review", nr 2.

[34] Pilecki M., Józefik B., i Sałapa K., 2013*, Związek oceny relacji rodzinnych z depresją u dziewcząt z różnymi typami zaburzeń odżywiania się*, „Psychiatria Polska", nr 47(3).

[35] Plopa M., Połomski P., 2010, *Kwestionariusz relacji rodzinnych: wersje dla młodzieży*. Vizja Press & IT, Warszawa.

[36] Porzak R., 2012, *Poczucie własnej wartości a ryzyko uzależnienia od Internetu wśród gimnazjalistów*, [w:] *Człowiek w obliczu zniewolenia. Od zagrożeń do nadziei,* (red.) Z. B. Gaś, WSEI, Lublin.

[37] Porzak R., 2013, *Poczucie własnej wartości gimnazjalistów i ich zaangażowanie wżycie rodzinne a korzystanie z Internetu*, [w:] *Młodzież zagubiona – młodzież poszukująca,* (red.) Z. Gaś, Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji, Lublin.

[38] Ptaszek G., Stunża G. D., Pyżalski J., Dębski M., Bigaj M., 2020, *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?,* Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

[39] Radziwiłłowicz, W., 2011, *Depresja u dzieci i młodzieży. Analiza systemu rodzinnego – ujęcie kliniczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

[40] Radoń E., Samochowiec A., 2017, *Percepcja relacji rodzinnych a depresyjność młodzieży z rodzin o różnym typie*, „Pomeranian J Life Sci", 63(4).

[41] Raport specjalny, 2020, *Raport specjalny: Skala problemu zamachów samobójczych na terenie powiatu krakowskiego 2016–2019,* Instytut Badań i Analiz JST, niepublikowane dane z raportu wewnętrznego.

[42] Servidio, R., Bartolo, M. G., Palermiti, A. L., i Costabile, A., 2021, *Fear of COVID-19, depression, anxiety, and their association with Internet addiction disorder in a sample of Italian students*, "Journal of Affective Disorders Reports", 4.

[43] Sitarczyk M., Łukasik M., 2013*, Obraz systemu rodzinnego w percepcji młodzieży problematycznie używającej internetu*, „HORYZONTY PSYCHOLOGII" nr 3.

[44] Solecki R., 2016, *Cyberprzestrzeń środowiskiem aktywności pokolenia cyfrowego.* Niepublikowane dane z badań własnych.

[45] Solecki R., 2017, *Aktywność młodzieży w cyberprzestrzeni*, Oficyna Wydawnicza Von Velke, Warszawa–Milanówek.

[46] Tanaś M., 2016*, Diagnoza funkcjonowania nastolatków w sieci – aspekty społeczne, edukacyjne i etyczne*, [w:] *Nastolatki wobec Internetu*, (red.) M. Tanaś, NASK, Warszawa.

[47] Urban B., 2007, *Zaburzenia w zachowaniu i niedostosowanie społeczne w świetle współczesnych wyników badań*, [w:] Resocjalizacja (red.) B. Urban, J. M. Stanik, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
[48] Weinstein A., Lejoyeux M., 2010, *Internet addiction or excessive internet use*, "The American journal of drug and alcohol abuse", 36(5).
[49] Wendołowska A., 2017, *Depresja adolescentów w świetle teorii przywiązania,* „Psychoterapia" nr 2(181).
[50] Wieczorkowska G., Wierzbiński J., 2005, *Badania sondażowe i eksperymentalne*. *Wybrane zagadnienia*, Wyd. Naukowe Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
[51] Wrocławska-Warchala E., Wujcik R., 2017, *Zestaw Kwestionariuszy do Diagnozy Depresji u Dzieci i Młodzieży. Podręcznik*, Wydawnictwo PTP, Warszawa.
[52] Young K. S., 1998, *Internet addiction. The emergence of a new clinical disorder*, "CyberPsychology & Behavior", 3(1).

Źródła internetowe

[51] Huang R. L., Lu Z., Liu J. J., You Y. M., Pan Z. Q., Wei Z., He Q. i Z. Z. Wang, 2009, *Features and predictors of problematic internet use in Chinese college students*, 10.1080/01449290701485801 (dostęp: 04.06.2022).
[52] Kamieniarz M., Dylewski K., Kosmala A., Nowak W., Stopka S., Rajewska-Rager A., 2012, *Rozpowszechnienie i współwystępowanie objawów depresyjnych i uzależnienia od Internetu wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych*, https://www.termedia.pl/neurologia/Depresja-i-uzaleznienia-od-Internetu-wsrod-uczniow-szkol-ponadgimnazjalnych,7489.html (dostęp: 04.06.2022).
[53] Li C., Dang, J., Zhang X., Zhang Q., Guo J., 2014, *Internet addiction among Chinese adolescents: The effect of parental behavior and self-control*, https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.09.001 (dostęp: 04.06.2022).
[54] Lin Ch-Y, Lin Y-L, 2020, *Anxiety and depression of general population in the early phase of COVID-19 pandemic: A systematic review of cross-sectional studies*, https://doi.org/10.15761/0101-60830000000262 (dostęp: 04.06.2022).
[55] Najwyższa Izba Kontroli, 2017, *Przeciwdziałanie zaburzeniom psychicznym u dzieci i młodzieży,* https://www.nik.gov.pl/plik/id,14389,vp,16841.pdf (dostęp: 04.06.2022).
[56] Sela Y., Zach M., Amichay-Hamburger Y., Mishali M., i Omer H., 2020, Family environment and problematic internet use among adolescents: The mediating roles of depression and Fear of Missing Out, https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0747563219304455?via%3Dihub (dostęp: 4.06.2022).
[57] Woźniak-Prus M., Gambin M., Cudo A., 2020, *Nastolatkowie wobec pandemii*, https://covid.psych.uw.edu.pl/wpcontent/uploads/sites/50/2021/03/Raport_nastolatkowie_wobec_pandemii.pdf (dostęp: 4.06.2022).
[58] Zalewska A., Gałczyk M., Sobolewski M., i Białokoz-Kalinowska I., 2021, *Depression as Compared to Level of Physical Activity and Internet Addiction among Polish Physiotherapy Students during the COVID-19 Pandemic*, https://doi.org/10.3390/ijerph181910072 (dostęp: 04.06.2022).

RESOCJALIZACJA POLSKA
POLISH JOURNAL OF SOCIAL REHABILITATION
24/2022
ISSN 2081-3767 | e-ISSN 2392-2656
DONIESIENIA Z BADAŃ
DOI 10.22432/pjsr.2022.24.23

Robert Modrzyński *, Anna Mańkowska **
Agnieszka Pisarska ***

* Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
modrzynski.robert@gmail.com; ORCID: 0000-0002-5571-9894
** Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II
ania.mankowska@onet.pl; ORCID: 0000-0001-7701-7802
*** Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
agnieszka.pisarska@mail.umcs.pl, ORCID: 0000-0002-6137-9072

Skala Używania Ryzykownego (SUR) – metoda przesiewowa do badania ryzykownego używania alkoholu i innych substancji psychoaktywnych – charakterystyka i właściwości psychometryczne

Abstrakt: Celem artykułu jest przedstawienie właściwości psychometrycznych Skali Używania Ryzykownego (SUR), służącej do pomiaru nasilenia używania alkoholu i innych substancji psychoaktywnych w oparciu o kryteria diagnostyczne klasyfikacji ICD-11. Badaniem objęto 1062 osoby, w tym 592 kobiety i 470 mężczyzn, o zróżnicowanym profilu socjodemograficznym. W celu weryfikacji trafności SUR, wykorzystano dwa przesiewowe narzędzia kwestionariuszowe służące do oceny używania substancji psychoaktywnych: AUDIT (*Alcohol Use Disorder Identification Test)* oraz DUDIT (*Drug Use Disorder Identification Test)*. Przy określaniu rzetelności SUR zastosowano metodę analizy zgodności wewnętrznej.
Przeprowadzone badania ukazały wysoką trafność i rzetelność SUR oraz ujawniły jednoczynnikowy charakter konstruowanego narzędzia. Trafność kryterialną obliczono poprzez korelację danych uzyskanych w SUR z wynikami kwestionariuszy AUDIT (kobiety: $r = .92$, $p < .01$;

mężczyźni: r = .89, p < .01) oraz DUDIT (kobiety: r = .50, p < .01; mężczyźni: r = .49, p < .01). Współczynniki rzetelności wewnętrznej (alfy Cronbacha) w grupie kobiet i mężczyzn wyniosły odpowiednio .94 i .97, zaś wskaźniki rzetelności międzypołówkowej (z korektą Spearmana-Browne'a) dla skali SUR: .90 oraz .95.
SUR jest narzędziem przesiewowym, które może być z powodzeniem wykorzystywane w praktyce klinicznej. Konstrukcja kwestionariusza umożliwia trafną i szybką ocenę zachowania osób badanych w kierunku ryzykownego używania substancji psychoaktywnych. Właściwości Skali pozwalają również na wychwycenie osób z podejrzeniem zespołu uzależnienia.
Słowa kluczowe: ryzykowne używanie substancji, alkohol, substancje psychoaktywne, ICD-11.

Wprowadzenie

Używanie alkoholu i innych substancji psychoaktywnych stanowi obecnie jedno z najpoważniejszych zagrożeń dla życia i zdrowia człowieka. Przyczynia się do powstawania wielu chorób somatycznych i zaburzeń psychicznych, a także powoduje występowanie zachowań wysokiego ryzyka, takich jak niebezpieczne zachowania seksualne czy prowadzenie pojazdów mechanicznych pod wpływem substancji (Rehm i in. 2017; Griswold i in. 2018; Friesen i in. 2022). Używanie substancji psychoaktywnych jest głęboko zakorzenione w wielu społeczeństwach. W ostatnich latach można zaobserwować na całym świecie zmiany we wzorcach picia i przyjmowaniu alkoholu oraz narkotyków. W wielu krajach wzrastają wskaźniki spożycia oraz ciężkie, epizodyczne używanie, szczególnie wśród młodzieży (Tschorn i in. 2022).

Według najnowszych globalnych szacunków około 5,5% populacji w wieku od 15 do 64 lat używało narkotyków przynajmniej raz w ciągu ostatniego roku, a 36,3 mln osób, czyli 13% całkowitej liczby osób używających narkotyków, cierpi na zaburzenia związane z używaniem substancji psychoaktywnych – wynika ze Światowego Raportu Narkotykowego opublikowanego przez Biuro Narodów Zjednoczonych do spraw Narkotyków i Przestępczości (UNODC 2021).

W latach 2010–2019 liczba osób używających substancji psychoaktywnych wzrosła o 22%, m.in. w związku z globalnym wzrostem populacji. Opierając się tylko na zmianach demograficznych, obecne prognozy sugerują 11-procentowy wzrost liczby osób używających narkotyków na świecie do 2030 roku (UNODC 2021).

Europejskie badania ukazują zbliżone rezultaty. Zgodnie z raportem Europejskiego Centrum Monitorowania Narkotyków i Narkomanii (EMCDDA, 2021), około 83 mln, czyli 28,9% dorosłych (w wieku od 15 do 64 lat) w UE przynajmniej raz w życiu spróbowało substancji psychoaktywnych, zaś w roku poprzedzającym badanie, po narkotyki sięgnęło 16,6% młodych osób (15–34 lata).

Picie alkoholu w ciągu ostatniej dekady również uległo zwiększeniu. Ogólne spożycie czystego alkoholu na osobę wzrosło z 5,7 l w 2000 r. do 6,4 l w latach 2010 i 2016. Jest to równoznaczne ze wzrostem z 570 do 640 jednostek rocznie i daje średnio jeden kieliszek wina (125 ml) lub butelkę piwa (330 ml) każdego

dnia (WHO 2018). Jest to niepokojące, gdyż nawet niewielkie lub umiarkowane spożycie alkoholu może mieć szkodliwe skutki dla zdrowia. Badania wskazują na zwiększone ryzyko chorób układu krążenia (Wood i in., 2018), nowotworów (Bagnardi i in., 2015), agresywnych zachowań (Heinz i in. 2011), a także obniżonej sprawności poznawczej czy nawet demencji (Livingston i in. 2020; Rao i in. 2021).

W związku ze zwiększającą się liczbą osób używających alkoholu i innych substancji psychoaktywnych, istnieje potrzeba identyfikacji wczesnych objawów zapowiadających późniejszy rozwój uzależnienia. Klasyfikacja ICD-11 wprowadziła modyfikacje w procesie diagnostycznym w obrębie diagnozy uzależnień (Grant, Chamberlain 2016; Gaebel i in. 2017; Modrzyński 2019). Powyższe zmiany spowodowały pewną hierarchizację w tej grupie zaburzeń, pozostawiając uzależnienie i szkodliwy wzorzec używania substancji wykluczającymi się jednostkami. Istotnym czynnikiem zagrażającym w odniesieniu do zaburzeń związanych z uzależnieniem, dodanym w ICD-11, jest ryzykowne używanie substancji, które wcześniej zostało uwzględnione w klasyfikacji DSM (Saunders 2017; Modrzyński 2019). W DSM-IV i DSM-5 rozumienie ryzykownego spożywania substancji jest ograniczone do stosowania substancji w sytuacjach fizycznie niebezpiecznych. W ICD-10 termin „ryzykowne używanie substancji" został usunięty na końcowym etapie tworzenia, a w ICD-11 przywrócono go jako czynnik ryzyka zdrowotnego (Poznyak i in. 2018; Modrzyński 2019; Rehm i in., 2019; Saunders i in. 2019). Ze względu na zmiany wprowadzone w nowej klasyfikacji ICD-11, obecnie na polskim rynku brakuje metod przesiewowych do wykrywania osób ryzykownie używających substancji. Odpowiedzią na tę lukę diagnostyczną jest konstrukcja Skali Używania Ryzykownego (SUR).

Charakterystyka Skali Używania Ryzykownego

Skala Używania Ryzykownego (SUR) jest autorskim narzędziem opartym na koncepcji ryzykownego używania substancji według klasyfikacji ICD-11. Ryzykowne używanie substancji jest definiowane tu jako wzór używania alkoholu lub innej substancji psychoaktywnej, który pozostawiony bez interwencji, np. medycznej czy społecznej może zamienić się w szkodliwy wzorzec używania lub uzależnienie. Nie jest to zatem diagnoza zaburzeń psychicznych i behawioralnych związanych z używaniem substancji psychoaktywnych, a jedynie zwrócenie uwagi na zachowania osoby dotyczące przyjmowania określonych substancji. Zachowania związane z ryzykownym używaniem substancji odnoszą się do ilości i częstotliwości ich spożywania, uwzględniając codzienne funkcjonowanie osoby i zwracając uwagę na to, jaki wpływ ma używanie substancji na wypełnianie przez nią codziennych obowiązków, realizację zainteresowań czy funkcjonowanie w relacjach interpersonalnych. Innym czynnikiem jest szkodliwa droga przyjmowania substancji, która dotyczy na przykład wielorazowego używania tych samych igieł czy picia alko-

holu z nieznanych źródeł. Kolejnym, są skłonności do zachowań ryzykownych podejmowanych w stanie nietrzeźwości. Do takich zachowań możemy zaliczyć pracę zawodową na wysokości, narażenie na zakażenia czy infekcje, mandaty za spożywanie substancji w miejscach publicznych, posiadanie substancji w niedozwolonych ilościach, przypadkowe kontakty seksualne, kłótnie z bliskimi czy prowadzenie pojazdów pod wpływem substancji psychoaktywnych (Poznyak i in. 2018; Modrzyński 2019; Rehm i in. 2019; Saunders i in. 2019). Ważnymi czynnikami wskazującymi na wystąpienie ryzykownego używania substancji, jest czas jej działania (zazwyczaj krótkotrwały, natychmiastowy) oraz długotrwale skumulowane skutki zdrowotne psychiczne i fizyczne, odnoszące się do samopoczucia czy konsekwencji ponoszonych przez osobę po spożyciu alkoholu lub innych substancji psychoaktywnych. Powyższe czynniki, pozostawione bez odpowiedniego rozpoznania oraz interwencji, mogą prowadzić do szkodliwych konsekwencji w obszarze zdrowia fizycznego i psychicznego funkcjonowania osoby oraz jej otoczenia (Subramaniam i in. 2017; Poznyak i in. 2018; Modrzyński 2019; Wawrzyniak 2020; Verhoog i in. 2020).

Proponowana skala SUR pozwoli osobom zatrudnionym w środowisku medycznym (szczególnie w obszarze podstawowej opieki zdrowotnej), socjalnym (np. miejskich punktach konsultacyjnych) czy szkolnym (pedagogom i psychologom pracującym z młodzieżą maturalną) wskazać potencjalne zagrożenia związane z ryzykownym używaniem substancji występujące u danej osoby oraz wprowadzić już na tym etapie wczesne interwencje, mające na celu powstrzymanie rozwoju dalszych konsekwencji przyjmowania substancji. Zatem celem stosowania SUR jest szacunkowa ocena nasilenia używania alkoholu i innych substancji psychoaktywnych, która znacząco zwiększa ryzyko szkodliwych konsekwencji dla zdrowia fizycznego lub psychicznego osoby.

SUR składa się z 10 pozycji odnoszących się do wymiarów: częstotliwości używania substancji psychoaktywnych, ryzykownych zachowań związanych z ich przyjmowaniem, w tym kontekstem używania, a także krótko- i długoterminowymi skutkami dla zdrowia fizycznego i psychicznego. Osoba wypełniająca SUR dokonuje oceny własnego zachowania na skali od 0 do 4, gdzie 0 oznacza „brak danego doświadczenia", 1 – „występuje rzadziej niż raz w miesiącu", 2 – „występuje raz w miesiącu", 3 – „występuje raz w tygodniu", a 4 – „dane zachowanie pojawia się codziennie lub prawie codziennie". Przy każdym z itemów możliwe jest otrzymanie od 0 do 4 punktów.

Interpretacja SUR ma charakter ilościowy oraz jakościowy. Ilościowa ocena następuje poprzez zliczenie sumy uzyskanych punktów przydzielonych każdej z odpowiedzi. Uzyskany wynik można odnieść do punktów odcięcia pozwalających określić stopień używania substancji psychoaktywnych. Analiza jakościowa dotyczy natomiast charakterystyki zachowań i prawdopodobnych problemów w funkcjonowaniu osoby, związanych ze spełnieniem danego kryterium. Tabela 1 przedstawia arkusz Skali Używania Ryzykownego.

Tabela 1. Arkusz Skali Używania Ryzykownego (SUR)

Skala Używania Ryzykownego (SUR) Autorzy: Robert Modrzyński, Agnieszki Pisarska, Izabela Małecka-Kostrubiec	
Instrukcja: Poniżej znajdują się stwierdzenia dotyczące picia alkoholu lub używania innych substancji psychoaktywnych np. opiaty, leki uspokajające, nasenne, kanabinole, substancje halucynogenne oraz kokaina i inne substancje stymulujące. Przeczytaj je uważnie i przy każdym zdaniu zaznacz krzyżykiem jedną odpowiedź, która najlepiej opisuje Twój sposób picia lub używania substancji w ciągu ostatnich 12 miesięcy.	
1. Zdarza mi się upić lub być pod silnym wpływem substancji. – nigdy – rzadziej niż raz w miesiącu – raz w miesiącu – raz w tygodniu – codziennie lub prawie codziennie	6. Mam trudności w wypełnianiu zobowiązań w pracy z powodu picia alkoholu lub używania innych substancji. – nigdy – rzadziej niż raz w miesiącu – raz w miesiącu – raz w tygodniu – codziennie lub prawie codziennie
2. W sytuacjach zdenerwowania niepokoju, radości, spotkań towarzyskich lub odpoczynku, sięgam po alkohol lub inne substancje. – nigdy – rzadziej niż raz w miesiącu – raz w miesiącu – raz w tygodniu – codziennie lub prawie codziennie	7. Zaniedbuję obowiązki domowe z powodu picia alkoholu lub używania innych substancji. – nigdy – rzadziej niż raz w miesiącu – raz w miesiącu – raz w tygodniu – codziennie lub prawie codziennie
3. Pod wpływem alkoholu lub innych substancji zdarza mi się podejmować ryzykowne zachowania, np. kierowanie pojazdem, bójki, niszczenie przedmiotów, nieostrożny seks, przesadne wydawanie pieniędzy itp. – nigdy – rzadziej niż raz w miesiącu – raz w miesiącu – raz w tygodniu – codziennie lub prawie codziennie	8. Piję dalej lub kontynuuje używanie substancji mimo, że pogarsza to moje relacje z innymi ludźmi. – nigdy – rzadziej niż raz w miesiącu – raz w miesiącu – raz w tygodniu – codziennie lub prawie codziennie
4. Zwracano mi uwagę, że będąc pod wpływem alkoholu czy innych substancji zachowuję się w sposób niebezpieczny dla swojego zdrowia lub innych osób – nigdy – rzadziej niż raz w miesiącu – raz w miesiącu – raz w tygodniu – codziennie lub prawie codziennie	9. Moje dotychczasowe zainteresowania, przyjemności, zdrowie lub dbanie o siebie schodzą na dalszy plan z powodu picia alkoholu lub używania innych substancji. – nigdy – rzadziej niż raz w miesiącu – raz w miesiącu – raz w tygodniu – codziennie lub prawie codziennie
5. Pijąc alkohol lub używając innych substancji robiłem rzeczy, których później żałowałem lub było mi wstyd – nigdy – rzadziej niż raz w miesiącu – raz w miesiącu – raz w tygodniu – codziennie lub prawie codziennie	10. Kiedy „dochodzę do siebie" po piciu lub braniu innych substancji, źle się czuję fizycznie lub psychicznie np. odczuwam niepokój, drażliwość, wahania nastroju, problemy ze snem, nudności itp. – nigdy – rzadziej niż raz w miesiącu – raz w miesiącu – raz w tygodniu – codziennie lub prawie codziennie

Celem artykułu jest przedstawienie wartości psychometrycznych Skali Używania Ryzykownego (SUR) mierzącej nasilenie używania alkoholu i innych substancji psychoaktywnych, konceptualizowanych zgodnie z klasyfikacją ICD-11.

Materiał i Metoda

W badaniu zastosowano autorskie narzędzie – Skalę Używania Ryzykownego (SUR), a także polskie wersje Testu Rozpoznawania Problemów Alkoholowych (AUDIT, *Alcohol Use Disorder Identification Test*) oraz testu skriningowego zaburzeń związanych z używaniem narkotyków DUDIT (*Drug Use Disorder Identification Test*).

Test AUDIT, opracowany przez WHO, został powszechnie uznany jako „złoty standard" w zakresie oceny występowania aktualnych zaburzeń związanych z używaniem alkoholu. Psychometryczne właściwości testu AUDIT w wielu populacjach analizowanych pod względem czynników socjodemograficznych i kulturowych są bardzo wysokie: wyniki alfa Cronbacha mieszczą się w zakresie od .80 do .94, a stabilność czasowa wynosi r = .88. Wynik testu AUDIT jest dobrym predyktorem dla problemów zdrowotnych i społecznych związanych z konsumpcją alkoholu (Deady 2009). AUDIT przetłumaczono na wiele języków. Polska adaptacja kwestionariusza AUDIT składa się z 10 pytań oraz odznacza się wysoką rzetelnością (r = .91) (Babor i in. 2001; Moehring i in. 2019; Noorbakhsh i in. 2018; Klimkiewicz i in. 2021).

DUDIT jest testem przesiewowym, składającym się z 11 pytań, przeznaczonym do rozpoznawania problemów związanych z używaniem narkotyków. Stanowi uzupełnienie kwestionariusza AUDIT, używanego do diagnozy problemów związanych z używaniem alkoholu. DUDIT został opracowany w 2004 roku przez szwedzkich specjalistów z Karolinska Institutet (Berman i in. 2005). Polska wersja kwestionariusza charakteryzuje się wysoką rzetelnością, Alfa Cronbacha wyniosła .92. Analiza *Receiver Operator Characteristic* (ROC) wskazała punkt odcięcia wynoszący 7, przy czułości wynoszącej .929 i swoistości .974 (Klimkiewicz i in. 2020; Klimkiewicz i in. 2021). Autorzy wykorzystali w swoich analizach wskazane testy w celu dokonania oceny trafności oraz rzetelności prezentowanej Skali.

Procedura przygotowania SUR

Badania zmierzające do konstrukcji Skali Używania Ryzykownego prowadzono w czterech etapach.

Pierwszy etap obejmował opracowanie pytań przez psychologów zatrudnionych w strukturach placówek zajmujących się leczeniem uzależnień, posiadających kierunkowe, specjalistyczne wykształcenie w tym obszarze. Wyodrębniono 30 twierdzeń w oparciu o kryteria ryzykownego używania substancji, zgodnie z założeniami klasyfikacji ICD-11.

Na drugim etapie badania wykorzystano procedurę sędziów kompetentnych. 48 osób, specjalistów psychoterapii uzależnień, otrzymało twierdzenia, które ocenili na sześciostopniowej skali od 1 do 6, gdzie 1 oznacza, że dana pozycja w ogóle nie odnosi się do konceptualizacji kryterium, a 6 oznacza, że odnosi się w pełni. Na tej podstawie wyodrębniono 10 itemów, które uzyskały najwyższe oceny pod względem zgodności z przyjętym kryterium.

Trzeci etap stanowiło badanie pilotażowe z udziałem 70 osób dorosłych (SD = 12,21; zakres wieku: 18–63 lat): 40 pacjentów ambulatoryjnych placówek leczenia uzależnień oraz 30 osób deklarujących abstynencję od substancji psychoaktywnych (grupa kontrolna). Podczas pilotażu wykorzystano kwestionariusze AUDIT oraz DUDIT. Dodatkowym elementem było wprowadzenie możliwości zgłoszenia przez respondentów uwag do konstruowanej Skali.

Na czwartym etapie analizowano uwagi oraz doprecyzowano itemy SUR pod względem treściowym i językowym.

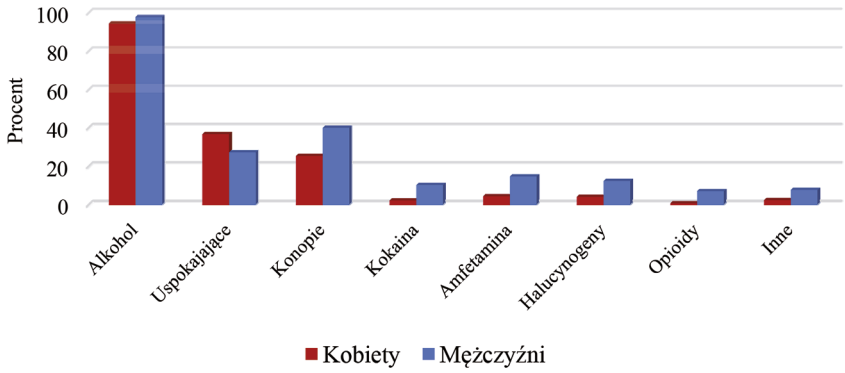
Etap piąty stanowiły dalsze badania pilotażowe, których procedura była odzwierciedleniem wcześniejszego pilotażu. Uzyskane wyniki wskazały konieczność poszerzenia oraz powiększenia liczby osób badanych. Analizy wskazały jednak satysfakcjonujące statystyki w odniesieniu do rzetelności i trafności SUR.

Szósty etap to badania właściwe. Procedura doboru próby odzwierciedlała wcześniejsze procedury.

Osoby badane/Charakterystyka osób badanych

Badaniem objęto 1062 osoby, w tym 592 kobiety i 470 mężczyzn. Wiek badanych mieścił się w przedziale 16–88 lat. Średnia wieku wynosiła 40.05 lat (SD = 16.77, zakres: 16–88 lat). Wykazano, że kobiety były istotnie statystycznie młodsze ($t = -3.19$, $p < .001$). Kobiety częściej niż mężczyźni występowały w młodszych grupach wiekowych (do 30 lat), a rzadziej w starszych ($chi^2(7) = 76.61$, $p < .001$). Ponad 35% badanych miało mniej niż 30 lat. Porównywalnej liczebności były grupy wiekowe 31–40 lat oraz 41–50 lat (17,70%, 19,87%). Dzięki udziałowi w projekcie osób powyżej 51 roku życia (27,11%) udział poszczególnych grup wiekowych był równomierny. Miejscem zamieszkania badanych było głównie miasto powyżej 100 tysięcy (3,98%) oraz wieś (31,01%). Ponad 60% badanych pozostawało w związku małżeńskim (41,82%) lub partnerskim (22,42%), zaś 24,41% nie posiadało partnera. Odnośnie do stanu cywilnego, kobiety rzadziej od mężczyzn decydowały się na małżeństwo, pozostając w związku partnerskim ($chi^2(4) = 33.03$, $p < .001$).

Ponadto, badania ukazały różnice międzypłciowe w zakresie wykształcenia oraz zatrudnienia. Mężczyźni częściej niż kobiety deklarowali wykształcenie zawodowe ($chi^2(7) = 57.47$, $p < .001$), a także częściej pracowali, byli na rencie/emeryturze lub poza pracą/nauką ($chi^2(3) = 67.85$, $p < .001$). Zdecydowana większość kobiet pozostawała w trakcie nauki ($chi^2(7) = 57.47$, $p < .001$).



Ryc. 1. Używanie substancji psychoaktywnych w grupie kobiet i mężczyzn
Źródło: badania własne.

Istotne zróżnicowanie między badanymi kobietami i mężczyznami można dostrzec w zakresie rodzaju używanych substancji psychoaktywnych. W obszarze używek mężczyźni częściej od kobiet przyjmują: alkohol ($chi^2 = 8.01$, $p = .005$), konopie ($chi^2 = 25.96$, $p < .001$), kokainę ($chi^2 = 31.10$, $p < .001$), amfetaminy ($chi^2 = 34.05$, $p < .001$), halucynogeny ($chi^2 = 25.25$, $p < .001$), opioidy ($chi^2 = 31.37$, $p < .001$) oraz inne substancje o podobnym działaniu na ośrodkowy układ nerwowy ($chi^2 = 16.37$, $p < .001$). Wśród kobiet dominowało korzystanie ze środków uspokajających ($chi^2 = 10.60$, $p = .001$). Sposób korzystania z substancji psychoaktywnych z uwzględnieniem płci osób badanych przedstawia ryc. 1.

Z uwagi na istotne różnice międzypłciowe w zakresie danych demograficznych w badanej grupie osób, wszystkie analizy dla Skali Używania Ryzykownego wykonano osobno dla kobiet i mężczyzn.

Procedura badania

W celu uzyskania próby o zróżnicowanych właściwościach socjodemograficznych, grupę badawczą zgromadzono w oparciu o dwie wiodące strategie doboru. W pierwszej kolejności zaproszono osoby znajdujące się w procesie leczenia w związku z używaniem substancji psychoaktywnych, a następnie wykorzystano metodę "kuli śnieżnej", uzyskując w ten sposób zróżnicowany profil socjodemograficzny uczestników. Badania o charakterze anonimowym przeprowadzono na terenie Lublina od listopada 2021 do czerwca 2022 r.

Wszystkie osoby badane zostały poinformowane o celu i przebiegu badania, w tym o prawdopodobnym czasie trwania, a także o możliwości odstąpienia na każdym jego etapie oraz uzyskania informacji zwrotnych w związku z udziałem w procedurze badawczej. Warunkiem udziału w badaniu było uzyskanie zgody uczestnika na przeprowadzenie ankiety oraz wypełnienie kwestionariuszy do-

tyczących używania substancji psychoaktywnych. Respondenci mogli przystąpić do wypełnienia kwestionariuszy w dowolnym, dogodnym dla siebie momencie, z uwzględnieniem ewentualnych przerw. W związku z udziałem w badaniu nie uzyskiwali materialnych korzyści.

Wyniki

Analizy statystyczne przeprowadzono przy wykorzystaniu programu SPSS PS IMAGO 8. Dokonano analizy trafności teoretycznej SUR, a następnie wykonano konfirmacyjną analizę czynnikową (PCA), która miała na celu formalną weryfikację zjawiska używania ryzykownego substancji psychoaktywnych przy wykorzystaniu skali oraz określenie struktury czynnikowej narzędzia. Uzyskane wyniki pozwalają stwierdzić, że jednoczynnikowy charakter struktury Skali Używania Ryzykownego, zarówno w grupie badanych kobiet, jak i w grupie mężczyzn. Współczynnik Kaisera-Meyera-Olkina (KMO) wyniósł .95, co wskazuje na bardzo wysoką adekwatność doboru zmiennych. Potwierdzone zostało założenie badawcze, zgodnie z którym uwzględnione itemy skali SUR są ze sobą skorelowane i mierzą jeden czynnik ryzykownego używania alkoholu i innych substancji psychoaktywnych.

Trafność kryterialna SUR

Trafność kryterialną SUR określono przy wykorzystaniu statystyki r-Pearsona, poprzez korelację danych uzyskanych w Skali Używania Ryzykownego z wynikami kwestionariuszy do badań przesiewowych AUDIT i DUDIT, co ukazuje tabela 2.

Tabela 2. Wyniki dla trafności kryterialnej kwestionariusza SUR, AUDIT i DUDIT

	SUR Wynik ogólny	
	K	M
AUDIT Wynik ogólny	.92**	.89**
DUDIT Wynik ogólny	.50**	.49**

**$p < .01$

Analiza wyników wskazuje na wysoką trafność kryterialną SUR. Korelacje z testem AUDIT są bardzo wysokie zarówno w badanej grupie kobiet (r = .92), jak i w grupie mężczyzn (r = .89). Siła związku między wynikami skal SUR i DUDIT oscyluje na granicy korelacji w stopniu umiarkowanym dla mężczyzn (r = .50) i kobiet (r = .49). Wszystkie wyniki uzyskały istotność statystyczną. Przeprowadzone badania potwierdzają trafność Skali Używania Ryzykownego.

Rzetelność SUR

W celu oceny rzetelności SUR, zdecydowano się na metodę analizy zgodności wewnętrznej (*internal consistency measures of reliability*). Metoda ta polega na badaniu zgodności odpowiedzi osób badanych na poszczególne pytania testu. Oceny dokonuje się poprzez wyznaczenie tzw. współczynnika alfy Cronbacha. Przyjęto, że kwestionariusz cechuje rzetelność, gdy uzyskuje on wartości współczynnika alfa Cronbacha powyżej .70

W tabeli 3 przedstawiono współczynniki rzetelności wewnętrznej (Alfy-Cronbacha) oraz wskaźniki rzetelności międzypołówkowej (z korektą Spearmana-Browne'a) dla skali SUR w grupie kobiet i mężczyzn.

Tabela 3. Ocena rzetelności Skali Używania Ryzykownego

	Kobiety	Mężczyźni
Alfa Cronbacha	.94	.97
Rzetelność międzypołówkowa *	.90	.95

* Rzetelność międzypołówkowa z korektą Spearmana-Browne'a

Z uzyskanych danych wynika, że wartość wskaźnika rzetelności międzypołówkowej wynosi .90 dla kobiet i .95 dla mężczyzn. Oczekiwana korelacja losowo podzielonej skali na dwie połówki jest potwierdzona.

Pozycje wchodzące w skład jednoczynnikowej skali SUR są ze sobą wysoce skorelowane. Spójność pozycji wchodzących w skład SUR mierzona wskaźnikiem alfa Cronbacha wynosi odpowiednio .94 dla kobiet i .97 dla mężczyzn. Oznacza to, że osoby badane w podobny sposób udzielały odpowiedzi na poszczególne pytania. Można zdecydowanie stwierdzić, że pozycje skali SUR mierzą to samo zjawisko, jakim jest ryzykowne używanie substancji psychoaktywnych.

Dla każdego pytania w kwestionariuszu SUR obliczono moc dyskryminacyjną (APUP – Alfa-Cronbacha po usunięciu pozycji) oraz określono rzetelność skali po usunięciu pozycji (SKIS). Moc dyskryminacyjna każdego pytania, stanowiąca korelację danego pytania Skali z wynikiem ogólnym pomniejszonym o to pytanie, jest wysoka. Szczegółowe dane przedstawia poniższa tabela 4.

Wyniki w tabeli ukazują bardzo wysoki poziom rzetelności Skali Używania Ryzykownego, umożliwiający jej praktyczne zastosowanie w praktyce klinicznej.

Tabela 4. Moc dyskryminacyjna i alfa Cronbacha po usunięciu pozycji

	SKIS		APUP	
	K	M	K	M
1. Zdarza mi się upić lub być pod silnym wpływem substancji.	.80	.85	.93	.96
2. W sytuacjach zdenerwowania, niepokoju, radości, spotkań towarzyskich lub odpoczynku, sięgam po alkohol lub inne substancje.	.61	.76	.94	.96
3. Pod wpływem alkoholu lub innych substancji zdarza mi się podejmować ryzykowne zachowania, np. kierowanie pojazdem, bójki, niszczenie przedmiotów, nieostrożny seks, przesadne wydawanie pieniędzy itp.	.69	.79	.93	.96
4. Zwracano mi uwagę, że będąc pod wpływem alkoholu czy innych substancji zachowuję się w sposób niebezpieczny dla swojego zdrowia lub innych osób.	.71	.78	.93	.96
5. Pijąc alkohol lub używając innych substancji robiłem rzeczy, których później żałowałem lub było mi wstyd.	.76	.82	.93	.96
6. Mam trudności w wypełnianiu zobowiązań w pracy z powodu picia alkoholu lub używania innych substancji.	.75	.85	.93	.96
7. Zaniedbuję obowiązki domowe z powodu picia alkoholu lub używania innych substancji.	.83	.89	.93	.96
8. Piję dalej lub kontynuuję używanie substancji, mimo że pogarsza to moje relacje z innymi ludźmi.	.83	.90	.93	.96
9. Moje dotychczasowe zainteresowania, przyjemności, zdrowie lub dbanie o siebie schodzą na dalszy plan z powodu picia alkoholu lub używania innych substancji.	.83	.91	.93	.96
10. Kiedy „dochodzę do siebie" po piciu lub braniu innych substancji, źle się czuję fizycznie lub psychicznie np. odczuwam niepokój, drażliwość, wahania nastroju, problemy ze snem, nudności itp.	.83	.86	.93	.96

Punkty odcięcia dla wstępnej diagnozy przy wykorzystaniu SUR

Dla wyniku w Skali Używania Ryzykownego wykonano analizy ROC (*Receiver Operator Characteristic*), według punktów odcięcia dla kwestionariusza AUDIT (0–7: picie o niskim ryzyku; 8–15: ryzykowne używanie alkoholu; 16–19: szkodliwe picie alkoholu; 20 i więcej: możliwe wystąpienie uzależnienia) oraz dla kwestionariusza DUDIT (0–6: niskie ryzyko lub abstynencja; 7–25: istnienie czynników ryzyka; 26 i więcej: podejrzenie uzależnienia).

Punkty odcięcia dla SUR określono kierując się kompromisem między czułością i swoistością. Każdorazowo obliczono AUC (*Area under the curve*), w celu określenia dobroci diagnozy, wraz z analizą istotności statystycznej dla AUC, co zostało przedstawione w tabeli 5.

Tabela 5. *Areas under the curve* (AUC) – diagnoza według AUDIT I DUDIT

	AUC	SE	p	95% CIs	
				Lower	Upper
AUDIT – Ryzykowne	.95	.01	<.001	.94	.96
AUDIT – Szkodliwe	.98	.01	<.001	.96	.99
AUDIT – Uzależnienie	.98	.01	<.001	.96	.99
DUDIT – Ryzykowne	.87	.02	<.001	.84	.90
DUDIT – Uzależnienie	.93	.03	<.001	.87	.98

Na podstawie uzyskanych wyników można stwierdzić, że obszary pod krzywą (AUC) wskazują na bardzo dobre różnicowanie wstępnej diagnozy według AUDIT i nieco słabsze, lecz wciąż zadowalające, według DUDIT.

Punkty odcięcia obliczono według krzywych ROC na wzór testów AUDIT i DUDIT. Zastosowano miary oceny trafności testu w postaci czułości, czyli zdolności narzędzia do diagnozowania osób rzeczywiście wykazujących istnienie problemowych zachowań oraz swoistości, wykrywającej osoby zdrowe. Na podstawie przeprowadzonych analiz wyników, zaproponowano punkty odcięcia dla Skali Używania Ryzykownego przedstawione w tabeli 6.

Tabela 6. Punkty odcięcia dla skali SUR oraz ich czułość i swoistość według kwestionariuszy AUDIT i DUDIT

Wzorce używania	SUR	Czułość		Swoistość	
		AUDIT	DUDIT	AUDIT	DUDIT
Używanie o niskim ryzyku	0 – 6	-	-	-	-
Używanie ryzykowne	7 – 14	83%	95%	93%	70%
Podejrzenie uzależnienia	15 – 40	93%	94%	94%	82%

Uwzględniając proponowane punkty odcięcia, można stwierdzić, że czułość SUR jest zadowalająca w zakresie wszystkich wzorców używania substancji psychoaktywnych. W przedziale wyników surowych dla SUR mieszczących się od 7 do 14 punktów, 83% (wg AUDIT) i 95% (wg DUDIT) osób ryzykownie używających zostało trafnie wykrytych. Wskaźniki te są jeszcze wyższe w odniesieniu do osób, u których można podejrzewać uzależnienie od substancji psychoaktywnych, a których wyniki surowe znajdowały się w przedziale od 15 do 40 punktów w kwestionariuszu SUR, i wynoszą odpowiednio 93% według AUDIT oraz 94% według DUDIT.

Swoistość SUR, czyli zdolność wykrywania osób używających substancji o niskim ryzyku jest wysoka w odniesieniu do używania alkoholu (AUDIT) oraz nieco niższa dla używania narkotyków, wyliczona według testu DUDIT. Oznacza to, że

spośród 100 osób używających alkohol lub przyjmujących narkotyki na niskim poziomie ryzyka wystąpienia szkód zdrowotnych tylko 7 (według AUDIT) oraz 30 (według DUDIT) otrzymało niewłaściwą wstępną diagnozę używania ryzykownego. W odniesieniu do uzależnienia mowa jest tutaj o 6 (według AUDIT) oraz 18 (według DUDIT) osobach.

Dyskusja wyników

Celem artykułu była prezentacja autorskiej Skali Używania Ryzykownego (SUR) oraz opis jej właściwości psychometrycznych. Skala SUR służy do pomiaru ryzykownego używania alkoholu i innych substancji psychoaktywnych u osób dorosłych. Jest to narzędzie przesiewowe, służące do rozpoznania wczesnych ryzykownych zachowań związanych z używaniem substancji, które pozostawione bez wczesnej interwencji mogą rozwinąć się w pełnoobjawowy zespół uzależnienia. Skala nie różnicuje używania alkoholu od innych substancji psychoaktywnych. Opracowano ją w odpowiedzi na wprowadzenie nowych kryteriów diagnostycznych oraz czynników ryzyka uzależnienia w najnowszej klasyfikacji ICD-11. Dodatkowym czynnikiem przemawiającym za konstrukcją Skali był niedobór w praktyce klinicznej i terapeutycznej w Polsce narzędzi przesiewowych odpowiadających opisanym zmianom (Grant, Chamberlain 2016; Gaebel i in. 2017; Modrzyński 2019; WHO 2022). Przeprowadzone badania ujawniły, że przy wykorzystaniu SUR możliwe jest wskazanie osób ryzykownie używających oraz osób, wobec których zachodzi podejrzenie uzależnienia.

Przedstawione badania właściwe poprzedzono badaniami pilotażowymi, które wskazały konkretne kierunki postępowania. Zwiększenie ilości osób badanych oraz zróżnicowanie grupy pod względem wiekowym przyczyniły się do wzrostu wartości trafności kryterialnej oraz rzetelności prezentowanej Skali. Ponadto, analizy wykazały możliwość przeprowadzenia wstępnej diagnozy z większą dokładnością za pomocą metody przesiewowej SUR w odniesieniu do jej wartości swoistości i czułości.

W badaniach właściwych potwierdzono, że Skala Używania Ryzykownego jest narzędziem jednoczynnikowym, skonstruowanym do pomiaru nasilenia używania alkoholu i innych substancji psychoaktywnych. Wykazała to wykonana czynnikowa analiza konfirmacyjna. Rzetelność prezentowanej Skali jest bardzo wysoka, zarówno dla kobiet ($r = .94$), jak i dla mężczyzn ($r = .97$). Oznacza to, że skala SUR jest narzędziem przesiewowym, które z wysoką dokładnością mierzy używanie alkoholu i innych substancji psychoaktywnych na poziomie ryzykownego używania alkoholu. Trafność kryterialna SUR została obliczona poprzez korelacje Skali z wynikami testu AUDIT i DUDIT. Korelacje z AUDIT były bardzo wysokie (kobiety: $r=.92$; mężczyźni: $r=.89$). Natomiast korelacje z DUDIT plasowały się na poziomie umiarkowanym (kobiety: $r=.50$; mężczyźni: $r = .49$). Powodem tej

różnicy może być przeznaczenie testu DUDIT wyłącznie do pomiaru używania narkotyków. Osoby badane o wiele częściej przyznawały się do sięgania po alkohol niż narkotyki, co mogło wpłynąć na wartość trafności. Jednakże, trafność kryterialna SUR została potwierdzona w badaniach.

Moc dyskryminacyjna oraz jej wysokie wartości wskazują na istotną wartość diagnostyczną SUR. Oznacza to, że prezentowana Skala może być stosowana w szeroko rozumianej praktyce klinicznej, głównie przez specjalistów mających kontakt z osobami problemowo używającymi alkoholu i innych substancji psychoaktywnych. Punkty odcięcia dotyczące ryzykownego używania oraz uzależnienia od substancji psychoaktywnych zaproponowano w oparciu o testy AUDIT i DUDIT – uwzględniając aspekt czułości i swoistości. Ryzykowne używanie substancji przez SUR zostało trafnie wskazane w 83% (według AUDIT) i 95% (według DUDIT). Podejrzenie uzależnienia od alkoholu i innych substancji psychoaktywnych zostało odpowiednio wskazane przez SUR, w 93% (według AUDIT) oraz 94% (według DUDIT). Przeprowadzone analizy w aspekcie swoistości wykazały wyższe wartości w odniesieniu do testu AUDIT niż testu DUDIT. Oznacza to, że podczas wstępnej diagnozy osób używających innych substancji psychoaktywnych niż alkohol, istnieje niebezpieczeństwo postawienia niewłaściwego rozpoznania w zakresie ryzykownego używania. Zalecana jest tu ostrożność diagnostyczna oraz dopełnienie wyniku wywiadem. Uzyskane wyniki są zbliżone do rezultatów badań pilotażowych. Mogą one wskazywać na charakter używania konkretnych substancji przez grupę badawczą – osoby częściej przyznawały się do sięgania po alkohol niż inne substancje psychoaktywne. Oprócz wykorzystanych w badaniu kwestionariuszy AUDIT i DUDIT, na polskim rynku funkcjonują także takie narzędzia, jak CAGE, SAAST (*Self-Administer Alcoholism Screeening Test*) i SUA (Skala Używania Alkoholu). Skala SUR jednak w dokładniejszym stopniu identyfikuje problemy związane z używaniem alkoholu niż kwestionariusze CAGE czy SAAST i wykazuje zbliżone właściwości psychometryczne do SUA (Kroch i in. 2001; Suwała, Gerstenkorn 2006; Poprawa 2013; Arciszewska, Czabała 2020).

Mocną stroną SUR jest umożliwienie wstępnej diagnozy osób zmagających się z problemem używania alkoholu i innych substancji psychoaktywnych za pomocą jednego narzędzia. Przejrzysta konstrukcja pytań oraz pięciostopniowa skala odpowiedzi, pozwalająca osobie na usytuowanie swoich wzorców zachowań na kontinuum, umożliwia wczesną identyfikację problemów związanych z używaniem substancji już na etapie ich ryzykownego używania. Umożliwia to wprowadzenie wczesnych interwencji oraz innych, odpowiednich działań pomocowych. Rozpoczęcie oddziaływań terapeutycznych na etapie ryzykownego używania alkoholu i innych substancji psychoaktywnych sprzyja poprawie stanu zdrowia pacjenta oraz cechuje się większą efektywnością niż oddziaływania kierowane do osób spełniających kryteria uzależnienia od substancji psychoaktywnych. Ponadto, wczesne interwencje wymagają mniejszych nakładów finansowych (Stewart, Connors 2004; Prokop 2005; Majcherczyk, Głowik 2011; Pilowsky, Wu 2012; Wojcieszek 2014;

Cherpitel i in. 2015; Klimkiewicz 2018; Poznyak i in. 2018; Carvalho i in. 2019; Rehm i in. 2019; Saunders i in. 2019; King i in. 2022). Diagnoza ryzykownego używania substancji psychoaktywnych przy wykorzystaniu SUR wykracza poza identyfikowanie zachowań polegających wyłącznie na stosowaniu substancji w sytuacjach fizycznie niebezpiecznych (zgodnie z klasyfikacją DSM-IV i DSM-5). Skala uwzględnia, zgodnie z ujęciem ryzykownego używania substancji w ICD-11, psychiczny aspekt funkcjonowania jednostki. Itemy odnoszą się m.in. do zachowań związanych z bezpośrednim pogorszeniem funkcjonowania w ważnych dla jednostki obszarach życia, jak zdrowie, relacje, zainteresowania, czy praca, powodując dyskomfort psychiczny, czy mających wpływ na obraz siebie (Saunders, 2017; Poznyak i in., 2018; Modrzyński, 2019). Pytania dotyczą także zachowań, które „torują" drogę do budowania nawykowych reakcji, związanych z ewentualnym późniejszym rozwojem uzależnienia (pyt. 2).

Dodatkowym atutem skali SUR jest poprzedzenie jej badaniami pilotażowymi. W porównaniu do badań pilotażowych, zadbano o zróżnicowaną pod względem demograficznym grupę badawczą, uwzględniającą osoby w wieku powyżej 65 roku życia. Osoby w tej grupie wiekowej są narażone na występowanie czynników ryzyka takich jak np. wypadanie z ról społecznych, co wiąże się z sięganiem przez nie po alkohol lub inne substancje psychoaktywne (Suwała, Gerstenkorn 2006; Mossakowska i in. 2011; Kościńska 2016; Świderska 2016).

Skala SUR ma także swoje ograniczenia. Ramą konceptualizacyjną SUR jest klasyfikacja ICD-11, jednak narzędzia użyte do jej walidacji (AUDIT oraz DUDIT) tworzone były na podstawie klasyfikacji ICD-10. Powyższe wynika z celu badań polegających na konstrukcji Skali w oparciu o najnowsze opracowania klasyfikacyjne, w ramach których nie istnieją narzędzia przesiewowe w analizowanym obszarze (tj. ryzykownego używania substancji). Ponadto, Skala ujawnia zróżnicowane wskaźniki diagnostyczne dla poszczególnych substancji, które są wyższe w zakresie używania przez osoby badane alkoholu niż w zakresie używania narkotyków. Oznacza to, że przy wstępnej diagnozie zaburzeń związanych z używaniem substancji diagnosta powinien oprócz zastosowania metody przeprowadzić wywiad diagnostyczny, co w konsekwencji da realny obraz problemu pacjenta.

Abstract: Risky Use Scale (RUS) – a screening method for the study of risky use of alcohol and other psychoactive substances. Scale characteristics and psychometric properties

The purpose of this article is to present the psychometric properties of the Risky Use Scale (RUS), used to measure the severity of alcohol and other psychoactive substance use based on the diagnostic criteria of the ICD-11 classification. The survey covered 1,062 people, including 592 women and 470 men, with a diverse sociodemographic profile. To verify the accuracy of the RUS, two screening questionnaire tools were used to assess psychoactive substance use: AUDIT (Alcohol Use Disorder Identification Test) and DUDIT (Drug Use Disorder Identification Test). The internal consistency analysis method was used to determine the reliability of the RUS.

The study showed high relevance and reliability of the RUS and revealed the univariate nature of the constructed tool. Criterion relevance was calculated by correlating the data obtained in the RUS with the results of the AUDIT (women: $r = .92$, $p < .01$; men: $r = .89$, $p < .01$) and DUDIT (women: $r = .50$, $p < .01$; men: $r = .49$, $p < .01$) questionnaires. The coefficients of internal reliability (Cronbach's alpha) for men and women were .94 and .97, respectively, and the inter-rater reliability coefficients (with Spearman-Browne correction) for the RUS scale were: .90 and .95.
RUS is a screening tool that can be successfully used in clinical practice. The questionnaire's design allows for accurate and quick assessment of subjects' behavior toward risky use of psychoactive substances. The Scale's properties also allow it to pick up people with suspected addiction syndrome.
Key words: risky substance use, alcohol, psychoactive substances, ICD-11

Bibliografia

[1] Arciszewska D., Czabała J. C., 2020, *Psychosocial factors related to alcohol consumption among small town women seeking institutional support*, „Alcoholism and Drug Addiction", 33 (3), 203–218. DOI: 10.5114/ain.2020.101798.

[2] Bagnardi V., Rota M., Botteri E., Tramacere I., Islami F., Fedirko V., Scotti L., Jenab M., Turati F., Pasquali E., Pelucchi C., Galeone C., Bellocco R., Negri E., Corrao G., Boffetta P., La Vecchia C., 2015, *Alcohol consumption and site-specific cancer risk: A comprehensive dose-response meta-analysis*, „British Journal of Cancer", 112 (3), 580–593. DOI: 10.1038/bjc.2014.579.

[3] Berman A. H., Bergman H., Palmstierna T., Schlyter F., 2005, *Evaluation of the Drug Use Disorders Identification Test (DUDIT) in criminal justice and detoxification settings and in a Swedish population sample*, „European Addiction Research", 11 (1), 22–31. DOI: 10.1159/000081413.

[4] Carvalho A. F., Heilig M., Perez A., Probst C., Rehm J., 2019, *Alcohol use disorders*, „The Lancet", 39 (10200), 781–792. DOI: 10.1016/S0140-6736(19)31775-1.

[5] Cherpitel C. J., Ye Y., Moskalewicz J., Świątkiewicz G., 2015, *Does brief intervention work for heavy episodic drinking? A comparison of emergency department patients in two cultures*, „Alcoholism and Drug Addiction", 28 (3), 145–162. DOI: 10.1016/j.alkona.2015.05.001.

[6] Friesen E. L., Bailey J., Hyett S., Sedighi S., de Snoo M. L., Williams K., Barry R., Erickson A., Foroutan F., Selby P., Rosella L., Kurdyak P., 2022, *Hazardous alcohol use and alcohol-related harm in rural and remote communities: a scoping review*, „The Lancet Public Health", 7 (2), 177–187. DOI: 10.1016/S2468-2667(21)00159-6.

[7] Gaebel W., Zielasek J., Reed G. M., 2017, *Mental and behavioural disorders in the ICD-11: concepts, methodologies, and current status*, „Psychiatria Polska", 51 (2), 169–195. DOI: 10.12740/PP/69660.

[8] Grant J. E., Chamberlain S. R., 2016, *Expanding the definition of addiction: DSM-5 vs. ICD-11*, „CNS Spectrums", 21 (4), 300–303. DOI: 10.1017/S1092852916000183.

[9] Griswold M. G., Fullman N., Hawley C., Arian N., Zimsen S. R. M., Tymeson H. D., Venkateswaran V., Tapp A. D., Forouzanfar M. H., Salama J. S., Abate K. H., Abate D., Abay S. M., Abbafati C., Abdulkader R. S., Abebe Z., Aboyans V., Abrar M. M.,

Acharya P. … Gakidou E., 2018, *Alcohol use and burden for 195 countries and territories, 1990–2016: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2016*, „The Lancet", 392 (10152), 1015–35. DOI: 10.1016/S0140-6736(18)31310-2.

[10] Heinz A. J., Beck A., Meyer-Lindenberg A., Sterzer P., Heinz A., 2011, *Cognitive and neurobiological mechanisms of alcohol-related aggression*, „Nature Reviews. Neuroscience", 12 (7), 400–413. DOI: 10.1038/nrn3042.

[11] King D. L., Billieux J., Mueller K., Delfabbro P. H., 2022, *Clinical interventions for technology-based problems*, „Mental Health in a Digital World", 19, 435–457. DOI: 10.1016/B978-0-12-822201-0.00016-2.

[12] Klimkiewicz A., Jasińska A., 2018, *Zdrowotne następstwa rekreacyjnego używania kannabinoidów*, „Psychiatria", 15 (2), 88–92.

[13] Klimkiewicz A., Jakubczyk A., Mach A., Abramowska M., Serafin P., Szczypiński J., Demkow M., Wojnar M., 2020, *Psychometric Properties of the Polish version of the Drug-Use Disorders Identification Test*, „European Addiction Research", 26 (3), 131–140. DOI: 10.1159/000506156.

[14] Klimkiewicz A., Jakubczyk A., Mach A., Abramowska M., Szczypiński J., Berent D., Skrzeszewski J., Witkowski G., Wojnar M., 2021, *Psychometric properties of the polish version of the Alcohol Use Disorders Identification Test (AUDIT)*, „Drug and Alcohol Dependence", 218 (1), 108427. DOI:10.1016/j.drugalcdep.2020.108427.

[15] Kościńska E., 2016, *Zachowania ryzykowne seniorów – uwarunkowania, profilaktyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.

[16] Kroch S., Radomska M., Krzyżanowska-Kierepka E., Szkolnicka B., Kamenczak A., Rakus A., 2001, *Rozpoznanie uzależnienia alkoholowego przy pomocy kwestionariuszy CAGE i SAAST w wybranych populacjach terapeutycznych*, „Przegląd Lekarski", 58, 263–266.

[17] Livingston G., Huntley J., Sommerlad A., Ames D., Ballard C., Banerjee S., Brayne C., Burns A., Cohen-Mansfield J., Cooper C., Costafreda S. G., Dias A., Fox N., Gitlin L. N., Howard R., Kales H. C., Kivimäki M., Larson E. B., Ogunniyi A., … Mukadam N., 2020, *Dementia prevention, intervention, and care: 2020 report of the Lancet Commission*, „The Lancet", 396 (10248), 413–446. DOI: 10.1016/S0140-6736(20)30367-6.

[18] Majcherczyk A., Głowik T., 2011, *Krótkie interwencje wobec skazanych nadużywających substancji psychoaktywnych*, „Przegląd Więziennictwa Polskiego", 70, 111–138.

[19] Modrzyński R., 2019, *Zaburzenia związane z używaniem alkoholu – propozycje zmian w klasyfikacji ICD-11*, „Polskie Forum Psychologiczne", 24 (3), 324–333. DOI: 10.14656/PFP20190304.

[20] Moehring A., Rumpf H. J., Hapke U., Bischof G., John U., Meyer C., 2019, *Diagnostic performance of the Alcohol Use Disorders Identification Test (AUDIT) in detecting DSM-5 alcohol use disorders in the general population*, „Drug and Alcohol Dependence", 204, 107530. DOI: 10.1016/j.drugalcdep.2019.06.032.

[21] Mossakowska M., Więcek A., Błędowski P. (red.), 2012, *Aspekty medyczne, psychologiczne, socjologiczne i ekonomiczne starzenia się ludzi w Polsce*, Termedia Wydawnictwa Medyczne.

[22] Noorbakhsh S., Shams J., Faghihimohamadi M., Zahiroddin H., Hallgren M., Kallmen H., 2018, *Psychometric properties of the Alcohol Use Disorders Identification Test (AUDIT) and prevalence of alcohol use among Iranian psychiatric outpatients*, „Substance Abuse Treatment, Prevention, and Policy", 13, 5. DOI: 10.1186/s13011-018-0141-x.

[23] Pilowsky D. J., Wu L. T., 2012, *Screening for alcohol and drug use disorders among adults in primary care: a review*, „Substance Abuse and Rehabilitation", 3 (1), 25–34. DOI: 10.2147/SAR.S30057.

[24] Poprawa R., 2003, *Zasoby radzenia sobie ze stresem a ryzyko uzależnienia od alkoholu*, [w:] *Niepokoje i nadzieje współczesnego człowieka. Człowiek w sytuacji przełomu*, (red.) R. Derbis, Wydawnictwo WSP w Częstochowie.

[25] Poprawa R., 2013, *Pomiar stopnia zaangażowania w używanie alkoholu. Badania właściwości psychometrycznych Skali Używania Alkoholu*, [w:] *Wybrane zagadnienia z psychologii alkoholizmu*, (red.) J. Chodkiewicz, K. Gąsior, Wydawnictwo Difin, Warszawa, 13–41.

[26] Poznyak V., Reed G. M., Medina-Mora M. E., 2018, *Aligning the ICD-11 classification of disorders due to substance use with global service needs*, „Epidemiology and Psychiatric Sciences", 27 (3), 212–218. DOI: 10.1017/S2045796017000622.

[27] Rao R., Creese B., Aarsland D., Kalafatis C., Khan Z., Corbett A., Ballard C., 2021, *Risky drinking and cognitive impairment in community residents aged 50 and over*, „Aging & Mental Health", 12, 1–8. DOI: 10.1080/13607863.2021.2000938.

[28] Rehm J., Gmel G. E., Sr., Gmel G., Hasan O. S. M., Imtiaz S., Popova S., Probst C., Roerecke M., Room R., Samokhvalov A. V., Shield K. D., Shuper P. A., 2017, *The relationship between different dimensions of alcohol use and the burden of disease—An update*, „Addiction", 112 (6), 968–1001. DOI: 10.1111/add.13757.

[29] Saunders J. B., 2017, *Substance use and addictive disorders in DSM-5 and ICD 10 and the draft ICD 11*, „Current Opinion in Psychiatry", 30 (4), 227–237. DOI: 10.1097/YCO.0000000000000332.

[30] Saunders J. B., Degenhardt L., Reed G. M., Poznyak V., 2019, *Alcohol use disorders in ICD 11: Past, present, and future*, „Alcoholism: Clinical and Experimental Research", 43 (8), 1617–1631. DOI: 10.1111/acer.14128.

[31] Subramaniam A., Abdin E., Picco L., Pang S., Shafie S., Vaingankar J. A., Kwok K. W., Verma K., Chong S. A., 2017, *Stigma towards people with mental disorders and its components – a perspective from multi-ethnic Singapore*, „Epidemiology and Psychiatric Sciences", 26 (4), 371–382. DOI: 10.1017/S2045796016000159.

[32] Stewart S. H., Connors G. J., 2004, *Screening for Alcohol Problems, What Makes a Test Effective?*, „Alcohol Research and Health", 28 (1), 5–16. PMCID: PMC6601653; PMID: 19006986.

[33] Suwała M., Gerstenkorn A., 2006, *Rozpoznawanie problemów alkoholowych u osób w wieku powyżej 65 lat*, „Gerontologia Polska", 14 (4), 172–178.

[34] Świderska M., 2016, *Problem alkoholowy u osób w wieku podeszłym*, „Pedagogika Rodziny", 6 (3), 113–122.

[35] Tschorn M., Schulze S., Förstner B. R., Holmberg Ch., Spallek J., Heinz A., Rapp M. A., 2022, *Predictors and prevalence of hazardous alcohol use in middle-late to late adulthood in Europe*, „Aging & Mental Health", DOI: 10.1080/13607863.2022.2076208.

[36] Wawrzyniak S., 2020, *Rola współczesnej szkoły w zakresie profilaktyki uzależnień od substancji szkodliwych*, „Studia Edukacyjne", 59, 151–172. DOI: 10.14746/se.2020.59.11

[37] Wojcieszek K. A., 2014, *Niedoceniane możliwości profilaktyki – krótkie interwencje profilaktyczne: (esej profilaktyczny)*, „Resocjalizacja Polska", 6, 175–181.

[38] Wood A. M., Kaptoge S., Butterworth A. S., Willeit P., Warnakula S., Bolton T., Paige E., Paul D. S., Sweeting M., Burgess S., Bell S., Astle W., Stevens D., Koulman A.,

Selmer R. M., Verschuren W. M. M., Sato S., Njølstad I., Woodward M., … Danesh J., 2018, *Risk thresholds for alcohol consumption: Combined analysis of individual--participant data for 599 912 current drinkers in 83 prospective studies*, „The Lancet", 391 (10129), 1513–1523. DOI: 10.1016/S0140-6736(18)30134-X.

[39] Verhoog S., Dopmeijer J. M., de Jonge J. M., van der Heijde C. M., Vonk P., Bovens R. H., de Boer M., Hoekstra T., Kunst A., Wiers R., Kuipers M. A., 2020, *The use of the alcohol use disorders identification test–Consumption as an indicator of hazardous alcohol use among university students*, „European Addiction Research", 26 (1), 1–9. DOI: 10.1159/000503342.

Źródła internetowe

[40] Babor T. F., Higgins-Biddle J. C., Saunders J. B., Monteiro M. G., 2001, *AUDIT: The Alcohol Use Disorders Identification Test Guidelines for Use in Primary Care*, Geneva: WHO. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/67205/WHO_MSD_MSB_01.6a-eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y (dostęp: 20.10.2022).

[41] Deady M. A., 2009, *Review of Screening, Assessment and Outcome Measures for Drug and Alcohol Settings*, NADA, https://www.drugsandalcohol.ie/18266/1/NADA_A_Review_of_Screening%2C_Assessment_and_Outcome_Measures_for_Drug_and_Alcohol_Settings.pdf (dostęp: 20.10.2022).

[42] European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction (EMCDDA), 2021, *Europejski raport narkotykowy: Tendencje i osiągnięcia 2021*, Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej, https://www.emcdda.europa.eu/system/files/publications/13838/2021.2256_PL_03.pdf (dostęp: 20.10.2022).

[43] Prokop M., 2005, *Krótka interwencja*, Instytut Psychologii Zdrowia Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, https://psychologia.edu.pl/czytelnia/51-alkohol-i-nauka/961-krotka-interwencja.html (dostęp: 20.10.2022).

[44] United Nations Office on Drugs and Crime (UNODC), 2021, *World drug report 2021*, https://www.unodc.org/unodc/en/data-and-analysis/world-drug-report-2022.html, https://www.unodc.org/unodc/en/data-and-analysis/wdr2021.html (dostęp: 20.10.2022).

[45] World Health Organization, 2018, *Global status report on alcohol and health 2018*. Geneva: WHO, https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/274603/9789241565639-eng.pdf (dostęp: 20.10.2022).

RESOCJALIZACJA POLSKA
POLISH JOURNAL OF SOCIAL REHABILITATION
24/2022
ISSN 2081-3767 | e-ISSN 2392-2656
DONIESIENIA Z BADAŃ
DOI 10.22432/pjsr.2022.24.24

Łukasz Maciuła *, Iwona Grzegorzewska **
Beata Pastwa-Wojciechowska ***

* Wojewódzki Szpital Specjalistyczny dla Nerwowo i Psychicznie Chorych w Ciborzu
l.maciula@ciborz.eu
** Uniwersytet Zielonogórski
i.grzegorzewska@wns.uz.zgora.pl; ORCID: 0000-0003-0890-9553
*** Uniwersytet Gdański
beata.pastwa-wojciechowska@ug.edu.pl; ORCID: 0000-0002-0561-6125

Obraz siebie w relacjach z innymi u kobiet i mężczyzn uzależnionych od alkoholu

Abstrakt: Niniejsza praca jest próbą eksploracji obszaru dotyczącego wzajemnych powiązań pomiędzy retrospektywnym postrzeganiem postaw rodzicielskich a obrazem siebie w dorosłości u osób uzależnionych od alkoholu, z uwzględnieniem różnic między kobietami a mężczyznami. Badanie wykonano na próbie 69 pacjentów oddziału terapii uzależnienia od alkoholu (34 kobiet, 35 mężczyzn). Do pomiaru zmiennych wykorzystano: *Kwestionariusz Retrospektywnej Oceny Postaw Rodziców* (KPR-Roc) w opracowaniu M. Plopy (2008) oraz Interpersonalne Skale Przymiotnikowe Jerry'ego S. Wigginsa (IAS) (2016). Testy różnic wykonano przy pomocy 2-ANOVA, do analizy związków między testowanymi zmiennymi wykorzystano współczynnik korelacji r-Pearsona. Potwierdzono istnienie statystycznie istotnych różnic między kobietami a mężczyznami uzależnionymi od alkoholu w zakresie obrazu matki. Nie stwierdzono natomiast różnic w zakresie obrazu ojca. Stwierdzono istnienie statystycznie istotnych związków pomiędzy obrazem siebie a obrazem obojga rodziców. Wyniki badań pokazują, że u osób uzależnionych od alkoholu istnieją wyraźne różnice między kobietami a mężczyznami w zakresie postrzeganych postaw rodzicielskich matek. Dodatkowo pamięć o postawach rodzicielskich ma istotne znaczenia dla kształtowania się obrazu siebie osób uzależnionych w odniesieniu do oddziaływań rodzicielskich matek, jak i ojców. Omówiono ograniczenia badań i niektóre implikacje kliniczne.
Słowa kluczowe: uzależnienie od alkoholu, opieka rodzicielska, obraz siebie.

Wstęp

W praktyce resocjalizacyjnej praca z osobami uzależnionymi jest codziennością. Analiza drogi przestępczej osób pozbawionych wolności wskazuje bowiem, że część przestępstw popełniana jest przez osoby uzależnione i/lub pod wpływem substancji psychoaktywnych takich jak alkohol i narkotyki. Wykonywanie kary pozbawienia wolności ma na celu wzbudzanie w skazanym woli współdziałania w kształtowaniu jego społecznie pożądanych postaw, w szczególności poczucia odpowiedzialności oraz potrzeby przestrzegania porządku prawnego i tym samym powstrzymania się od powrotu do przestępstwa (Urban, Stanik 2022). Podejmowane działania terapeutyczne wobec osadzonych ukierunkowane są zatem także na terapię ich problemów alkoholowych (Cekiera 1992).

Wiedza na temat funkcjonowania osób uzależnionych od alkoholu ma znaczenie dla podejmowanych działań terapeutycznych. W tym zakresie często pojawia się pytanie o bezpośrednie i pośrednie związki między rodzicielstwem a funkcjonowaniem potomstwa, zarówno w okresie dzieciństwa i adolescencji, jak i później. Związki bezpośrednie dotyczą relacji między jakością sprawowanych funkcji rodzicielskich a poziomem zdrowia psychicznego i jego zaburzeń u potomstwa. Dotychczasowe wyniki badań wskazują na istnienie zależności pomiędzy jakością sprawowanej opieki rodzicielskiej a funkcjonowaniem potomstwa (Bradshaw 1994; Cierpiałkowska, Grzegorzewska 2016). Badania wykazały pozytywną korelację pomiędzy jakością opieki rodzicielskiej a poziomem lęku u dzieci (Bögels, Brechman-Toussaint 2006), w szczególności związek pomiędzy niskim poziomem ciepła emocjonalnego rodzica oraz wysokim poziomem odrzucenia i nadopiekuńczości, a fobią społeczną i lękiem wysokości (Arrindell i in. 1983). Stwierdzono także związek pomiędzy wysokim poziomem lęku rodzica i jego podwyższoną kontrolą dziecka w procesie wychowania, a zespołem lęku uogólnionego, a także lękiem separacyjnym u potomstwa (Muris, Merckelbach 1998). Istnieje również związek pomiędzy występowaniem depresji u dziecka, a takimi cechami rodziców jak: odrzucenie, nadopiekuńczość i niski poziom ciepła emocjonalnego (Perris i in. 1986, Richter i in. 1995). Ponadto stwierdzono związek pomiędzy wysokim poziomem lęku rodziców w procesie wychowania i poziomem odrzucenia, a poziomem zamartwiania się przez dziecko (Muris i in. 2000), poczuciem własnej wartości (Hopkins, Altman Klein 1993), czy też poczuciem szczęścia odczuwanym przez potomstwo (Cheng, Furnham 2004). Prowadzono również badania dotyczące obrazu siebie u potomstwa i jakości sprawowanej opieki rodzicielskiej z rozróżnieniem opieki matki i ojca (Altman Klein i in. 1996). Wskazują one na szczególne znaczenie autorytatywnego stylu wychowania przez matkę dla żeńskiego potomstwa.

Podejmowano także próby badania związku oddziaływań rodzicielskich z występowaniem u potomstwa uzależnień, zarówno behawioralnych jak i substan-

cjalnych. Na przykład nałogowe korzystanie z Internetu (Xiuqin i in. 2010), jest powiązane z doznaniem od rodzica braku ciepła emocjonalnego, nadopiekuńczości i odrzucenia. W sposób szczególny związane jest to z nadużywaniem alkoholu, co potwierdzają liczne badania. Wykazano, że liberalny styl wychowania rodziców wpływa bezpośrednio na poziom kontroli impulsów, a pośrednio na nadużywanie alkoholu, u potomstwa tej samej płci (Patock-Peckham, Morgan-Lopez 2006). Odkryto także, że fakt posiadania autorytarnego ojca związany jest z wyższym poziomem neurotyczności u męskiego potomstwa. U chłopców tych neurotyczność była mediatorem patologicznych powodów sięgania po alkohol i problemów związanych z nadużywaniem alkoholu (Patock-Peckham, Morgan-Lopez, 2008). Również sprawowanie kontroli przez rodziców, rozumiane jako uwaga i zainteresowanie, ma negatywny związek z używaniem substancji psychoaktywnych przez dzieci, szczególnie w przypadku dziewczynek (Choquet i in. 2008). Choć w badaniach longitudinalnych nad relacją przywiązania, opieką rodzicielską i wczesnym sięganiem po alkohol u adolescentów wykazano, że dobrej jakości więź pomiędzy rodzicami, a potomstwem nie jest czynnikiem zapobiegającym przed sięgnięciem przez adolescenta po alkohol (van der Vorst i in. 2016), to jednak sam fakt sięgnięcia po alkohol nie determinuje dalszego rozwoju picia szkodliwego czy też uzależnienia. Wiele wskazuje jednak na to, że związek sprawowania funkcji rodzicielskich z jakością funkcjonowania dziecka, może być modyfikowany przez jego płeć.

Związki pośrednie między sprawowaniem funkcji rodzicielskich a funkcjonowaniem potomstwa dotyczą relacji między spostrzeganiem rodziców przez potomstwo a kształtowaniem się ich cech osobowości. Teoria przywiązania (Bolby 2007) oraz teorie relacji z obiektem (Segal 2005) opisują, w jaki sposób człowiek tworzy wewnętrzne reprezentacje siebie oraz otaczającego go środowiska. Owe reprezentacje tworzone są na fundamencie najwcześniejszej znanej mu relacji, czyli relacji z figurą przywiązania we wczesnym dzieciństwie. Reakcja obiektu tworzy u osoby oczekiwania co do kolejnych reakcji opiekuna, które z kolei przenoszone są na oczekiwania dotyczące reakcji otoczenia w przyszłości. Ta pierwsza ważna relacja jest rodzajem matrycy, w oparciu o który osoba będzie budować swoje relacje w późniejszym życiu. Nie dotyczy to tylko relacji interpersonalnych ale również stosunku do otaczającego go świata. W przypadku deficytów opieki lub opieki prowadzącej do wykształcenia się negatywnego obrazu siebie, zachodzi prawdopodobieństwo wykształcenia się psychopatologii. Wyniki badań wskazują, że w populacji młodych dorosłych postrzeganie rodziców istotnie odnosi się do osobowości dziecka jako osoby dorosłej. Młodzi dorośli, których reprezentacje rodziców były na ogół przywiązaniowe, określały się jako osoby mniej podatne na stres emocjonalny (niższy neurotyzm); bardziej interpersonalnie zorientowane i doświadczające pozytywnych emocji (wyższa ekstrawersja); bardziej pokojowe i godne zaufania (większa ugodowość) i bardziej obowiązkowe, zaradne i niezawodne (wyższa sumienność). Postrzeganie rodziców związane z dawaniem autonomii były skorelowane z wyższym poziomem otwartości na doświadczenie,

ale niższymi poziomami sumienności i ekstrawersji (Pincus, Ruiz 1997). Także badanie przeprowadzone przez Drodge (1997) potwierdza występowanie związku obrazu rodziców z cechami osobowości. Drodge zwraca szczególną uwagę na szczególnie wysoką korelację obrazu silnie karzącej matki z negatywnym obrazem siebie. W innych badaniach udowodniono ponadto (De Jong, Jacobs 2010), że u osób uzależnionych od alkoholu istnieją istotne statystycznie korelacje pomiędzy obrazem siebie a wspomnieniami jakości opieki rodzicielskiej. U uzależnionych mężczyzn stwierdzono istotną ujemną korelację pomiędzy poziomem samozadowolenia a odrzuceniem przez matkę. U uzależnionych kobiet stwierdzono dodatnią istotną korelację pomiędzy poziomem dominacji a ciepłem emocjonalnym ojca oraz ujemną istotną korelację pomiędzy poziomem zależności a ciepłem emocjonalnym obojga rodziców.

W świetle powyższych badań interesującym wydaje pytanie o istnienie różnic międzypłciowych w obrazie rodzica oraz eksploracja związków w obszarze obrazu rodzica oraz obrazu własnej osoby w relacjach interpersonalnych u osób uzależnionych od alkoholu.

Cel badania

Badaniem objęto (N = 69) osób, w tym (n1 = 34) kobiety i (n2 = 35) mężczyzn przebywających na leczeniu odwykowym na Całodobowym Oddziale Terapii Uzależnienia od Alkoholu. Wszyscy badani to osoby z zespołem uzależnienia od alkoholu zdiagnozowanym według kryteriów ICD-10 (F10.2). Cele badania to:

1. Ocena różnic w zakresie retrospektywnie postrzeganej postawy matki i postawy ojca pomiędzy kobietami a mężczyznami uzależnionymi od alkoholu.
2. Analiza związków pomiędzy retrospektywnym postrzeganiem postaw matki i ojca a obrazem siebie u osób uzależnionych, zarówno kobiet jak i mężczyzn.

Narzędzia i badania

Badana grupa

Badaną grupę stanowiły osoby poddające się leczeniu odwykowemu, przebywające na Całodobowym Oddziale Terapii Uzależnienia od Alkoholu w Wojewódzkim Szpitalu Specjalistycznym dla Nerwowo i Psychicznie Chorych w Ciborzu. Średnia wieku badanych wynosiła 49 lat, najmłodszy badany miał 19 lat, najstarszy natomiast 72 lata. Przynajmniej jednego rodzica uzależnionego posiadało 38 osób badanych (55%), rodziców nieuzależnionych natomiast posiadało 31 osób badanych (45%). Analizę danych demograficznych, społecznych oraz klinicznych przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Zmienne demograficzne, społeczne oraz kliniczne

Zmienne	Grupa badana (n = 69)
Płeć	K: 34 (49%), M: 35 (51%)
Wiek	M = 49
Stan cywilny	Wolny: 35%, w związku: 27%, rozwiedzeni: 26%, w separacji: 6%, owdowiali: 6%
Wykształcenie	Wyższe 15%, średnie 44%, zawodowe 30%, gimnazjalne 1%, podstawowe 10%
Zamieszkanie	Miasto pow. 100 tys.: 23%, miasto 50–100 tys.: 7%, miasto 25–50 tys.: 15%, miasto do 25 tys.: 26%, wieś: 29%
Aktywność zawodowa	Pracujący: 39%, bezrobotni: 44%, emeryci 10%, renciści 7%
Uprzednie leczenie detoksykacyjne	46%
Uprzednie stosowanie farmakologicznych środków awersyjnych (disulfiram, anticol)	26%
Historia leczenia odwykowego	Wcześniejsze leczenie ambulatoryjne: 22%, wcześniejsze leczenie stacjonarne: 46%

Źródło: badania własne.

Zastosowane metody badań

Do oceny postaw rodzicielskich wykorzystano Kwestionariusz Retrospektywnej Oceny Postaw Rodzicielskich (KPR-Roc) Plopy (2008). Narzędzie składa się z dwóch kwestionariuszy do odrębnego pomiaru postaw matki i ojca. Badani na 5-stopniowej skali opisują postrzeganie rodzica w sześciu wymiarach: postawa na kontinuum akceptacja – odrzucenie (Akceptacja/Odrzucenie), postawa nadmiernie wymagająca (Wymaganie), postawa dawanej przez rodzica autonomii (Autonomia), postawa niekonsekwentna (Niekonsekwencja), postawa nadmiernie ochraniająca (Ochranianie). Autor do oceny trafności testu użył kilku odmian trafności teoretycznej, metody badania różnic międzygrupowych, macierzy interkorelacji skal oraz trafności kryterialnej i ocenia trafność narzędzia jako wysoką.

Obraz siebie zmierzono za pomocą Interpersonalnych Skal Przymiotnikowych Wigginsa w polskiej adaptacji Sękowskiego i Klinkosza (2016), w których na 8-stopniowej skali badany ustosunkowuje się do 64 przymiotników opisujących obraz siebie w relacji do innych ludzi, w ośmiu wymiarach: *Pewny siebie–Dominujący*, *Arogancki–Wyrachowany*, *Zimny–Nieczuły*, *Powściągliwy–Introwertywny*, *Niezdecydowany–Uległy*, *Niezarozumiały–Szczery*, *Ciepły–Zgodny*, *Towarzyski–Ekstrawertywny*. *W* tekście pojęcie obraz rodzica oraz postawa rodzica używane są zamiennie, jednak autorzy zwracają uwagę na wymiar retrospektywny tej zmiennej. Zmienną tą należy rozumieć jako tendencje rodziców do określonego ustosunko-

wywania się do dziecka w toku wychowania, uwzględniając subiektywność oceny dokonywanej przez dziecko, u której podłoża leżą właściwości dziecka, takie jak temperament, zdolność do samoregulacji itd. Trafność czynnikowa narzędzia jest zadowalająca, dwa główne czynniki wyjaśniają 75,3% całkowitej wariancji.

Do analizy statystycznej wykorzystano testy różnic przy pomocy 2-czynnikowego testu ANOVA oraz współczynnik korelacji r-Pearsona. Przyjęty poziom istotności wynosił p = 0,05. Wszystkich obliczeń dokonano przy pomocy programu IBM SPSS Statistics w wersji 25.0.0.1.

Wyniki

W pierwszej kolejności testowano różnice pomiędzy grupą uzależnionych kobiet i mężczyzn w zakresie obrazu matki.

Pomiędzy badanymi grupami stwierdzono istotne statystycznie różnice w retrospektywnym postrzeganiu opieki sprawowanej przez matkę w zakresie autonomii (F = 4,131; p = 0,046), i niekonsekwencji (F = 4,92; p = 0,03). Uzależnieni mężczyźni postrzegają swoje matki jako dające większą autonomię (M2 = 36,284), niż uzależnione kobiety (M1 = 32,661). W sferze niekonsekwencji natomiast, uzależnione kobiety postrzegają matki jako bardziej niekonsekwentne (M1 = 29,696) niż uzależnieni mężczyźni (M2 = 24,778) (tab. 2.).

Tabela 2. Różnice pomiędzy grupą uzależnionych kobiet i mężczyzn w zakresie obrazu matki (2-ANOVA, n1 = 34, n2 = 35)

	Retrospektywny obraz postawy matki				
	akceptacja–odrzucenie	wymaganie	autonomia	niekonsekwencja	ochranianie
Kobiety M1	34,693	30,668	**32,661**	**29,696**	33,621
(SD)	(11,152)	(9,804)	(7,057)	(10,216)	(9,392)
Mężczyźni M2	38,196	27,25	**36,284**	**24,778**	34,574
(SD)	(8,314)	(7,208)	(7,461)	(8,23)	(6,501)
F	2,231	2,672	4,131	4,92	0,239
p	ns	ns	0,046	0,03	ns

ns – wynik nieistotny statystycznie

Źródło: opracowanie własne.

Korelacje obrazu matki i obrazu siebie w grupie osób uzależnionych

Dokonano analizy związku pomiędzy obrazem matki a obrazem siebie w całej próbie. Największą liczbę korelacji i o najwyższym natężeniu między cechami osobowości a spostrzeganymi postawami rodzicielskimi stwierdzono w odniesieniu do postawy akceptacji matki. Ten aspekt postawy matczynej opieki wykazuje ujemny związek z cechą *Powściągliwy–Introwertywny* ($r = -0{,}428$; $p < 0{,}001$) oraz dodatni z cechą *Towarzyski–Ekstrawertywny* ($r = 0{,}427$; $p < 0{,}001$). Postawa ochraniania przez matkę jest również skorelowane z tymi dwoma cechami (*Powściągliwy–Introwertywny* $r = -0{,}312$; $r = 0{,}009$; *Towarzyski–Ekstrawertywny* $r = 0{,}434$; $p < 0{,}001$). Także postawa zapewniająca dziecku autonomię wykazuje związek o podobnej sile i znaku z cechą *Powściągliwy–Introwertywny* ($r = -0{,}301$; $p = 0{,}011$) oraz *Towarzyski–Ekstrawertywny* ($r = 0{,}304$; $p = 0{,}011$). Dodatkowo postawa matki zapewniającej autonomię koreluje umiarkowanie ujemnie z cechą *Arogancki–Wyrachowany* ($r = -0{,}35$; $p = 0{,}003$). Okazuje się również, że cesze *Powściągliwy–Introwertywny* sprzyja obraz matki wymagającej ($r = 0{,}313$; $p = 0{,}009$) oraz niekonsekwentnej ($r = 0{,}319$; $p = 0{,}009$) (tab. 3.).

Tabela 3. Obraz matki a cechy charakteryzujące człowieka w relacjach z innymi ludźmi u osób uzależnionych (r-Pearsona, N = 69)

Cechy osobowości	Retrospektywny obraz postawy matki				
	kceptacja–odrzucenie	wymaganie	autonomia	niekonsekwencja	ochranianie
Pewny siebie–Dominujący	0,248*	-0,074	0,145	-0,141	0,156
Arogancki–Wyrachowany	-0,187	0,187	-0,35**	0,204	-0,072
Zimny–Nieczuły	-0,237*	0,204	-0,282*	0,249*	-0,061
Powściągliwy–Introwertywny	-0,428**	0,313**	-0,301*	0,319**	-0,312**
Niezdecydowany–Uległy	-0,254*	0,111	-0,14	0,15	-0,199
Niezarozumiały–Szczery	0,179	-0,205	0,13	-0,221	-0,025
Ciepły–Zgodny	0,272*	-0,159	0,277*	-0,207	0,288*
Towarzyski–Ekstrawertywny	0,427**	-0,19	0,304*	-0,185	0,434**

* Korelacja istotna na poziomie 0,05 (dwustronnie), ** Korelacja istotna na poziomie 0,01 (dwustronnie)
Źródło: opracowanie własne.

Związek obrazu matki i obrazu siebie w grupie uzależnionych kobiet

W grupie uzależnionych kobiet, podobnie jak całej badanej próbie, stwierdzono liczne związki postaw matki z cechami na kontinuum intro-ekstrawersja, przy czym u kobiet wydają się one bardziej wyraziste. Postawa akceptacji matki wykazuje silny ujemny związek z cechą *Powściągliwy–Introwertywny* (r = -0,555; p = 0,001) oraz silny dodatni z cechą *Towarzyski–Ekstrawertwny* (r = 0,504; p = 0,002). Ponadto postawa akceptacji matki koreluje z cechami żeńskiego potomstwa na kontinuum dominujący–uległy (odpowiednio: *Pewny siebie–Dominujący* r = 0,357; p = 0,038; *Niezdecydowany–Uległy* r = -0,446; p = 0,008). Także wysoki poziom postawy zapewniającej dziecku autonomię i postawy ochraniającej przez matkę jest skorelowany z cechami ze spektrum intro-ekstrawersja, przy czym podobnie jak w przypadku postawy akceptacji, im wyższe natężenie tych postaw tym większe przesunięcie w stronę ekstrawersji (odpowiednio: autonomia – *Powściągliwy–Introwertywny* r = -0,352; p = 0,041; autonomia – *Towarzyski–Ekstrawertywny* r = 0,438; p = 0,01; ochranianie – *Powściągliwy–Introwertywny* r = -0,373; p = 0,03; ochranianie – *Towarzyski–Ekstrawertwny* r = 0,416; p = 0,015). Postawa rodzicielska stawiania wysokich wymagań w stosunku do dziecka, także wykazuje związek z cechami osobowości na kontinuum intro-ekstrawersja, im wyższe wymagania tym większe przesunięcie w kierunku introwersji (*Powściągliwy–Introwertywny* r = 0,481; p = 0,004; *Towarzyski–Ekstrawertwny* r = -0,343; p = 0,047). Podobnie postawa niekonsekwencji koreluje silnie dodatnio z introwersją potomstwa (r = 0,5; p = 0,003), co interesujące, nie stwierdzono jednak korelacji tej postawy rodzicielskiej z leżącą na przeciwnym biegunie ekstrawersją.

Tabela 4. Obraz matki a cechy charakteryzujące człowieka w relacjach z innymi ludźmi w grupie uzależnionych kobiet (r-Pearsona, N = 34)

Cechy osobowości	Retrospektywny obraz postawy matki				
	akceptacja–odrzucenie	wymaganie	autonomia	niekonsekwencja	ochranianie
Pewny siebie–Dominujący	**0,357***	-0,192	0,171	-0,206	0,154
Arogancki–Wyrachowany	-0,17	0,045	-0,254	0,069	0,011
Zimny–Nieczuły	-0,141	0,154	-0,171	0,168	0,086
Powściągliwy–Introwertywny	**-0,555****	**0,481****	**-0,352***	**0,5****	**-0,373***
Niezdecydowany–Uległy	**-0,446****	0,295	**-0,204**	0,308	-0,293
Niezarozumiały–Szczery	0,054	-0,118	0,075	-0,074	-0,107
Ciepły–Zgodny	0,183	-0,148	0,225	-0,167	0,189
Towarzyski–Ekstrawertywny	**0,504****	**-0,343***	**0,438****	**-0,296**	**0,416***

* Korelacja istotna na poziomie 0,05 (dwustronnie), ** Korelacja istotna na poziomie 0,01 (dwustronnie)
Źródło: opracowanie własne.

Związek obrazu matki i obrazu siebie w grupie uzależnionych mężczyzn

W grupie uzależnionych mężczyzn natomiast zarysowuje się związek wszystkich z aspektów postawy rodzicielskiej matki z cechami osobowości męskiego potomstwa na dwóch osiach cech: na kontinuum *Arogancki–Wyrachowany* i *Niezarozumiały–Szczery* oraz na osi *Zimny–Nieczuły* i *Ciepły–Zgodny*. Postawa akceptacji matki jest skorelowana umiarkowanie dodatnio z cechą *Niezarozumiały–Szczery* (r = 0,481; p=0,003) oraz wysoko ujemnie z cechą *Arogancki–Wyrachowany* (r = -0,567; p < 0,001). Jednocześnie ta sama postawa akceptacji matki jest związana silnie dodatnio z cechą *Ciepły–Zgodny* (r = 0,51; p = 0,002) oraz umiarkowanie ujemnie z cechą *Zimny–Nieczuły* (r = -0,364; p = 0,031). Ponadto, wysoki poziom postawy akceptacji matki ma umiarkowany dodatni związek z ekstrawersją męskiego potomstwa (r = 0,338; p = 0,047). Postawa niekonsekwencji matki związana jest silnie z cechami osobowości ze spektrum *Arogancki–Wyrachowany – Niezarozumiały–Szczery* (odpowiednio: r = 0,547; p = 0,001; r = -0,598; p < 0,001), a także umiarkowanie ujemni z cechą *Ciepły–Zgodny* (r = -0,38; p = 0,025). Postawa matki związana z nadmiernym wymaganiem koreluje podobnie postawy niekonsekwentnej na kontinuum *Arogancki–Wyrachowany – Niezarozumiały–Szczery* (odpowiednio: r = 0,542; p = 0,001; r = -0,478; p = 0,004). Obraz matki zapewniającej autonomię silnie ujemnie związany jest z cechą z cechą *Arogancki–Wyrachowany* (r = -0,585; p < 0,001), widoczny jest również związek tego aspektu postawy rodzicielskiej z cechami na kontinuum *Zimny–Nieczuły – Ciepły–Zgodny* (odpowiednio: r = -0,393; p = 0,019; r = 0,439; p = 0,008). Związek postawy ochraniającej z cechami charakteru u uzależnionych mężczyzn, zdaje się również wykazywać tę samą tendencję. Obraz matki ochraniającej wykazuje silny dodatni związek z cechą *Ciepły–Zgodny* (r = 0,507; p = 0,002) oraz umiarkowany związek o przeciwnym znaku z cechą *Zimny–Nieczuły* (r = -0,348; p = 0,041). Ponadto, postawa ochranianie potomstwa, podobnie jak postawa akceptacji, koreluje umiarkowanie dodatnio z ekstrawersją (r = 0,476; p = 0,004) (tab. 5.).

Tabela 5. Obraz matki a cechy charakteryzujące człowieka w relacjach z innymi ludźmi w grupie uzależnionych mężczyzn (r-Pearsona, N = 35)

Cechy osobowości	Retrospektywny obraz postawy matki				
	akceptacja–odrzucenie	wymaganie	autonomia	niekonsekwencja	ochranianie
Pewny siebie–Dominujący	0,054	0,149	0,096	-0,016	0,152
Arogancki–Wyrachowany	**-0,567****	**0,542****	**-0,585****	**0,547****	-0,252
Zimny–Nieczuły	**-0,364***	0,231	**-0,393***	0,32	-0,348*
Powściągliwy–Introwertywny	-0,106	-0,127	-0,194	-0,118	-0,156

Cechy osobowości	Retrospektywny obraz postawy matki				
	akceptacja–odrzucenie	wymaganie	autonomia	niekonse-kwencja	ochranianie
Niezdecydowany–Uległy	0,134	-0,283	-0,021	-0,173	-0,001
Niezarozumiały–Szczery	**0,481****	**-0,478****	0,311	**-0,598****	0,126
Ciepły–Zgodny	**0,51****	-0,254	**0,439****	**-0,38***	**0,507****
Towarzyski–Ekstrawertywny	**0,338***	0,034	0,194	-0,057	**0,476****

* Korelacja istotna na poziomie 0,05 (dwustronnie), ** Korelacja istotna na poziomie 0,01 (dwustronnie)
Źródło: opracowanie własne.

Różnice pomiędzy grupą uzależnionych kobiet i mężczyzn w zakresie obrazu ojca

Dokonano porównania uzależnionych kobiet i mężczyzn w zakresie retrospektywnej postawy obrazu ojca. Żadna z różnic nie okazała się istotna statystycznie (tab. 6).

Tabela 6. Różnice pomiędzy grupą uzależnionych kobiet i mężczyzn w zakresie obrazu ojca (2-ANOVA, n1=34, n2=35)

	Retrospektywny obraz postawy ojca				
	akceptacja–odrzucenie	wymaganie	autonomia	niekonse-kwencja	ochranianie
Kobiety M	35,739	26,464	34	23,632	31,304
(SD)	(13,551)	(11,09)	(11,007)	(10,172)	(10,168)
Mężczyźni M	33,895	29,167	34,538	25,595	30,147
(SD)	(10,426)	(10,949)	(7,968)	(9,812)	(8,545)
F	0,428	1,066	0,055	0,746	0,272
p	ns	ns	ns	ns	ns

ns – wynik nieistotny statystycznie
Źródło: opracowanie własne.

Związek obrazu ojca i obrazu siebie w grupie osób uzależnionych

W zakresie związku retrospektywnej oceny postawy ojca i obrazu siebie w całej badanej próbie (u osób uzależnionych), najsilniejsze korelacje stwierdzono w zakresie aspektu postawy rodzicielskiej ojca polegającej na braku konsekwencji. Wysoki wynik niekonsekwencji ojca koreluje silnie ujemnie z cechą *Ciepły–Zgodny* (r = -0,512;

p < 0,001) oraz umiarkowanie ujemnie z cechami *Niezarozumiały–Szczery* (r = -0,401; p = 0,001) i *Towarzyski–Ekstrawertywny* (r = -0,332; p = 0,005). Również postawa nadmiernego wymagania przez ojca wykazuje ujemny związek z cechami *Ciepły–Zgodny* (r = -0,459; p < 0,001) oraz *Niezarozumiały–Szczery* (r = -0,433; p < 0,001). Okazało się również, że cesze *Ciepły–Zgodny* sprzyja wysoki poziom akceptacji ojca (r = 0,355; p = 0,003) (tab. 7.).

Tabela 7. Obraz ojca a cechy charakteryzujące człowieka w relacjach z innymi ludźmi u osób uzależnionych (r-Pearsona, N = 69)

Cechy osobowości	Retrospektywny obraz postawy ojca				
	akceptacja – odrzucenie	wymaganie	autonomia	niekonse-kwencja	ochranianie
Pewny siebie–Dominujący	0,175	-0,152	0,149	**-0,259***	0,054
Arogancki–Wyrachowany	-0,176	**0,251***	-0,228	**0,255***	-0,009
Zimny–Nieczuły	-0,045	0,23	-0,158	**0,245***	0,139
Powściągliwy–Introwertywny	-0,19	0,055	-0,168	0,148	-0,104
Niezdecydowany–Uległy	-0,169	-0,128	-0,201	-0,004	-0,181
Niezarozumiały–Szczery	0,134	**-0,433****	0,121	**-0,401****	-0,071
Ciepły–Zgodny	**0,355****	**-0,459****	**0,294***	**-0,512****	0,149
Towarzyski–Ekstrawertywny	**0,244***	-0,233	0,17	**-0,332****	0,092

* Korelacja istotna na poziomie 0,05 (dwustronnie), ** Korelacja istotna na poziomie 0,01 (dwustronnie)
Źródło: opracowanie własne.

Związek obrazu ojca i obrazu siebie w grupie uzależnionych kobiet

W grupie uzależnionych kobiet, podobnie jak w całej próbie, stwierdzono istnienie ujemnego związku postawy niekonsekwencji ojca z cechami *Ciepły–Zgodny* (r = -0,557; p=0,001), *Niezarozumiały–Szczery* (r = -0,364; p = 0,034) oraz *Towarzyski–Ekstrawertywny* (r = -0,367; p = 0,033). Analogicznie jak w całej próbie, stwierdzono również ujemny związek postawy nadmiernych wymagań z cechami *Ciepły–Zgodny* (r = -0,5; p = 0,003) i *Niezarozumiały–Szczery* (r = -0,4; p = 0,019). Dodatkowo stwierdzono korelacje postawy ojcowskiej akceptacji z cechami osobowości na kontinuum dominacja–uległość. Im wyższy poziom akceptacja tym wyższy poziom dominacji żeńskiego potomstwa (odpowiednio: *Pewny siebie–Dominujący* r = 0,394; p = 0,021; *Niezdecydowany–Uległy* r = -0,386; p = 0,024). Postawa ojcowskiej akceptacji ma również związek z poziomem ekstrawersji (r = 0,36; p = 0,036). Okazało się, że cesze *Niezdecydowany–Uległy* sprzyja również postawa ojca zapewniająca niski poziom autonomii potomstwu (r = -0,347; -p = 0,044) (tab. 8.).

Tabela 8. Obraz ojca a cechy charakteryzujące człowieka w relacjach z innymi ludźmi w grupie uzależnionych kobiet (r-Pearsona, N = 34)

Cechy osobowości	Retrospektywny obraz postawy ojca				
	akceptacja – odrzucenie	wymaganie	autonomia	niekonsekwencja	ochranianie
Pewny siebie–Dominujący	**0,394***	-0,262	0,271	-0,244	0,185
Arogancki–Wyrachowany	-0,037	0,094	-0,065	0,167	-0,034
Zimny–Nieczuły	0,021	0,173	-0,097	0,084	0,159
Powściągliwy–Introwertywny	-0,331	0,199	-0,254	0,254	-0,195
Niezdecydowany–Uległy	**-0,386***	0,061	**-0,347***	0,113	-0,321
Niezarozumiały–Szczery	0,072	**-0,4***	-0,032	**-0,364***	0,012
Ciepły–Zgodny	0,335	**-0,5****	0,247	**-0,557****	0,389
Towarzyski–Ekstrawertywny	**0,36***	-0,316	0,196	**-0,367***	0,208

* Korelacja istotna na poziomie 0,05 (dwustronnie), ** Korelacja istotna na poziomie 0,01 (dwustronnie)
Źródło: opracowanie własne.

Związek obrazu ojca i obrazu siebie w grupie uzależnionych mężczyzn

Badanie związku postaw rodzicielskich ojca z cechami osobowości w grupie uzależnionych mężczyzn w wykazało podobne prawidłowości jak w przypadku badania obrazu postaw rodzicielskich matki w tej samej grupie. Dość wyraźnie zarysowują się tu związki aspektów postawy ojcowskiej opieki z cechami osobowości ich synów na dwóch osiach: kontinuum *Arogancki–Wyrachowany* i *Niezarozumiały–Szczery*, oraz na osi *Zimny–Nieczuły* i *Ciepły–Zgodny*. Dotyczy to wszystkich aspektów opieki sprawowanej przez ojca za wyjątkiem ochraniania. Postawa braku konsekwencji w procesie wychowania ma silny związek z cechą *Zimny–Nieczuły* (r = 0,527; p = 0,001) oraz umiarkowany związek o przeciwnym znaku z cechą na drugim biegunie, mianowicie *Ciepły–Zgodny* (r = -0,456; p = 0,006). Ten aspekt rodzicielskiej postawy ojca koreluje również z cechą *Arogancki–Wyrachowany* (r = 0,366; p = 0,031) oraz z przeciwnym znakiem z cechą *Niezarozumiały–Szczery* (r = -0,434; p = 0,009). Postawa rodzicielska charakteryzująca się wysokim poziomem dawanej przez ojca autonomii koreluje z cechą *Niezarozumiały–Szczery* (r = 0,38; p = 0,024) oraz na przeciwległym biegunie, z odwrotnym znakiem z cechą *Arogancki–Wyrachowany* (r = -0,547; p = 0,001). Ten sam wysoki wynik postawy dającej autonomię koreluje z cechą *Ciepły–Zgodny* (r = 0,401; p = 0,017). Okazało się również, że cechom takim jak *Arogancki–Wyrachowany* czy *Zimny–Nieczuły* sprzyja wysoki poziom postawy wymagającej (odpowiednio: p = 0,447; p = 0,007; r = 0,366; p = 0,031). Jednocześnie na drugim biegu-

nie tych cech można zauważyć ujemną korelację z tą samą postawą nadmiernych wymagań stawianych przez ojca (*Niezarozumiały–Szczery* r = -0,451; p = 0,007; *Ciepły–Zgodny* r = -0,406; p = 0,015). Dodatkowo postawa ta ma ujemny związek z uległością (r = -0,379; p = 0,025). Także postawa akceptacji ojca, choć jej rola w tej badanej grupie zdaje się mniejsza niż w przypadku znaczenia postawy matki, ma związek z cechą *Ciepły–Zgodny* (r = 0,385; p = 0,022) oraz ujemny związek z cechą *Arogancki–Wyrachowany* (r = -0,402; p = 0,017) (tab. 9.).

Tabela 9. Obraz ojca a cechy charakteryzujące człowieka w relacjach z innymi ludźmi w grupie uzależnionych mężczyzn (r-Pearsona, N = 35)

Cechy osobowości	Retrospektywny obraz postawy ojca				
	akceptacja–odrzucenie	wymaganie	autonomia	niekonsekwencja	ochranianie
Pewny siebie–Dominujący	-0,156	-0,033	-0,059	-0,291	-0,127
Arogancki–Wyrachowany	**-0,402***	**0,447****	**-0,547****	**0,366***	0,042
Zimny–Nieczuły	-0,191	0,366*	-0,266	**0,527****	0,097
Powściągliwy–Introwertywny	0,08	-0,145	0,043	0,008	0,054
Niezdecydowany–Uległy	0,203	**-0,379***	0,088	-0,157	0,035
Niezarozumiały–Szczery	0,2	**-0,451****	**0,38***	**-0,434****	-0,197
Ciepły–Zgodny	**0,385***	**-0,406***	**0,401***	**-0,456****	0,137
Towarzyski–Ekstrawertywny	0,058	-0,13	0,132	-0,289	-0,078

* Korelacja istotna na poziomie 0,05 (dwustronnie), ** Korelacja istotna na poziomie 0,01 (dwustronnie).
Źródło: opracowanie własne.

Dyskusja

Coraz więcej danym empirycznych mamy na temat specyfiki picia alkoholu i rozwoju uzależnienia u kobiet i mężczyzn. Różnice te dotyczą nie tylko przebiegu zaburzenia, ale jak wskazują pośrednio wyniki tych i innych badań także etiologii i mechanizmów patogenetycznych. Źródeł patologii można szukać już w dzieciństwie. Przeprowadzone i opisane w niniejszej pracy badania pokazały, że uzależnione kobiety różniły się w zakresie obrazu matki od uzależnionych mężczyzn. Uzależnione kobiety postrzegały swoje matki jako bardziej niekonsekwentne i dające mniejszą autonomię niż uzależnieni mężczyźni. Matka widziana oczyma uzależnionej kobiety zdaje się być bardziej zarówno kontrolująca jak i nieprzewidywalna. Taki obraz matki koreluje u uzależnionych kobiet z obrazem siebie jako osoby introwertywnej, czyli mającej tendencje do internalizacji problemów (Grzegorzewska 2011; 2013). Badania Małgorzaty Dragan (2016) udowodniły, że w etiologii problemowego picia u kobiet należy poszukiwać m.in. w niekorzyst-

nych doświadczeniach życiowych i związanych z tym ogólnych trudności w regulacji emocji. Związek między obrazem matki a obrazem siebie u uzależnionych kobiet potwierdzają też poniższe badania. Wyniki badań pokazały, że związek ten jest szczególnie silnie widoczny na kontinuum introwersja–ekstrawersja. Istotną rolę w kształtowaniu się introwertywności i powściągliwości u uzależnionych kobiet zdaje się odgrywać zachowania matki polegające na odrzuceniu, braku ochrony, nadmiernych wymaganiach, niekonsekwencji i braku autonomii. Im bardziej odrzucająca, wymagająca, niekonsekwentna i mniej ochraniająca matka, tym bardziej introwertywny obraz siebie u uzależnionych kobiet. Wyniki te można prawdopodobnie wytłumaczyć zwracaniem się w kierunku swojego wnętrza jako odpowiedź na brak wzorca do naśladowania w procesie identyfikacji z matką. Doświadczając odrzucenia, niekonsekwencji raczej zwracały się do świata przeżyć wewnętrznych, gdyż kontakt z rzeczywistością mógł być zbyt bolesny.

U uzależnionych mężczyzn natomiast interesujący wydaje się związek obrazu matki z takimi cechami jak arogancja, wyrachowanie, nieczułość na jednym biegunie i szczerość, ciepło, zgodność na drugim. Im bardziej odrzucająca, wymagająca, niekonsekwentna i kontrolująca (dająca mniejszą autonomię) matka, tym większy poziom wyrachowania, arogancji i zarozumiałości, a za razem mniejszy poziom szczerości, czułości i ciepła emocjonalnego. Możliwe, że uzależnieni mężczyźni stojąc w obliczu deficytów opieki matki stawali się bardziej wyrachowani, nieszczerzy, może nawet manipulujący, po to by te deficyty zniwelować. Są to cechy charakteryzujące dyssocjalne zaburzenie osobowość (Pastwa-Wojciechowska, Izdebska 2016). Z prezentowanych badań wyłania się obraz, w którym przypuszczalnie kobiety i mężczyźni wybierali różne strategie zaradcze w odpowiedzi na deficyty opieki matki. Dziewczynki kierowały się do świata przeżyć wewnętrznych, wycofując się z kontaktu, podczas gdy chłopcy skłaniali się ku wyrachowaniu, arogancji i zarozumiałości. Wspomnienia na temat zachowania matki odgrywają największe znaczenie w kształtowaniu się obrazu siebie w relacjach z innymi u osób uzależnionych, co potwierdza wcześniejsze ustalenia empiryczne (De Jong, Jacobs 2010; Drodge 1997, Pincus, Ruiz 1997). W obrazie opieki ojcowskiej postrzeganej przez kobiety uwagę zwraca ujemny związek jego niekonsekwentnej i nadmiernie wymagającej postawy z postrzeganiem siebie jako ciepłą i zgodną, a także niezarozumiałą i szczerą. Postawa ojca konsekwentnego i stabilnego, a także nie nadmiernie wymagającego ma szczególne znaczenie dla wykształcenia się swego rodzaju ciepła emocjonalnego w grupie uzależnionych kobiet.

W grupie uzależnionych mężczyzn kierunek i siła związków obrazu siebie z obrazem obojga rodziców wydaje się być podobny, szczególnie w zakresie arogancji i wyrachowania, ciepła emocjonalnego, a także postrzeganiem siebie jako osobę szczerą i niezarozumiałą. Interesującą wydaje się obserwacja, że poziom ochrony jedynie w przypadku postawy matki ma związek z ciepłem emocjonalnym uzależnionych mężczyzn. Możliwe, że chodzi tu ochronę przed uzależnionym, nieprzewidywalnym ojcem.

Prezentowane badania wskazują, że jakość spostrzeganego retrospektywnie sposobu wychowania ma znaczenie dla kształtowania się obrazu siebie w relacjach interpersonalnych u osób uzależnionych. Jest to zgodne z koncepcjami dotyczącymi wpływu wychowania na kształtowanie się zachowań dziecka, a później dorosłego w relacjach z innymi. Ma też znaczenie w planowaniu terapii osób uzależnionych od alkoholu. Szczególne znaczenie dla zrozumienia specyfiki przebiegu alkoholizmu u kobiet i mężczyzn jak i doboru celów terapii ma uwzględnienie obrazu siebie ukształtowanego między innymi w kontekście postaw rodzicielskich prezentowanych przez ich matki i ojców. Programy terapeutyczne nie są w wystarczającym stopniu przygotowane do specyfiki alkoholizmu kobiet, choć kobiety coraz częściej przełamują różne wewnętrzne i zewnętrzne bariery podejmując terapię.

Prezentowane badania mają swoje ograniczenia. Po pierwsze, badany był retrospektywny obraz postaw rodzicielskich, a nie rzeczywiste zachowanie rodzica w kontaktach z dzieckiem. Dlatego wyniki badań w żaden sposób nie uprawniają do określania związków przyczynowo – skutkowych między wychowaniem a ich wpływem na kształtowanie się interpersonalnego obrazu siebie. Ponadto, w badaniach nie ma grupy kontrolnej, która pozwoliłaby by wyjaśnić różnice między osobami uzależnionymi a nieuzależnionym w weryfikowanym obszarze. A zatem nie możemy odpowiedzieć na pytanie czy uzyskane zależności są specyficzne dla osób uzależnionych czy też nie. Brak też informacji na temat zaburzęń i ewentualnych uzależnień u rodziców badanych, co istotnie mogło wpłynąć na ich pamięć o prezentowanych postawach rodzicielskich. Niewątpliwe również stosunkowo mała liczba osób badanych nie uprawnia do uogólnień. Dalszej weryfikacji wymaga także zagadnienie uzależnienia w populacji sprawców przestępstw i jego znaczenia dla procesu resocjalizacji.

Abstract: Self-image in relationships with other by women and men addicted to alcohol

This work is an attempt to explore an area of interconnectedness between retrospective perceptions of parental attitudes and self-image in adulthood in alcohol addicts, taking into account the differences between men and women. The study was conducted on a sample of 69 patients of the alcohol addiction therapy unit (34 women, 35 men). The Retrospective Assessment of Parent Attitudes (KPR-Roc) questionnaire in M. Plopa (2008) and Jerry S. Wiggins's Interpersonal Adjective Scales (IAS) (2016) were used to measure variables. The difference tests were performed using 2-ANOVA, and the r-Pearson correlation coefficient was used to analyse the relationship between the variables tested. Statistically significant differences between men and women addicted to alcohol in the maternal image have been confirmed. However, there were no differences in the father's image. In addition, there were statistically significant links between the image of each other and the image of both parents. Research shows that alcohol addicts have clear differences between women and men in perceived parental attitudes of mothers. In addition, the memory of parental attitudes is important for the formation of the self-image of addicts, both with regard to the parental

interactions of their mothers and fathers. The limitations of the studies and some of their clinical implications are discussed.
Key words: alcohol addiction, parental care, self-image.

Bibliografia

[1] Altman Klein H., O'Bryant K., Hopkins H. R., 1996, *Recalled parental authority style and self-perception in college men and women*, „The Journal of Genetic Psychology", 157 (1), 5–17.
[2] Arrindell W.A., Emmelkamp P. M. G., Monsma A., Brilman E., 1983, *The role of perceived parental rearing practices in the aetiology of phobic disorders: a controlled study*, „The British Journal of Psychiatry", 143 (2), 183–187.
[3] Bögels S., Brechman-Toussaint M., 2006, *Family issues in child anxiety: Attachment, family functioning, parental rearing and beliefs*, „Clinical Psychology Review", 26 (7), 834–856.
[4] Bowlby J., 2007, *Przywiązanie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
[5] Bradshaw J., 1994, *Zrozumieć rodzinę. Rewolucyjna droga odnalezienia samego siebie*, PWN, Warszawa.
[6] Cekiera C., 1992, *Psychoprofilaktyka uzależnień oraz terapia i resocjalizacja osób uzależnionych. Metody, programy, modele, ośrodki, zakłady, wspólnoty*, Lublin.
[7] Cheng H., Furnham A., 2004, *Perceived parental rearing style, self-esteem and self-criticism as predictors of happiness*, „Journal of Happiness Studies", 5 (1), 1–21.
[8] Choquet, M., Hassler, C., Morin, D., Falissard, B., Chau, N., 2008, *Perceived parenting styles and Tabaco, alcohol and cannabis use among french adolescents: Gender and family structure differentials*, „Alcohol and Alcoholism", 43 (1), 73–80.
[9] Cierpiałkowska L., Grzegorzewska I., 2016, *Dzieci alkoholików w perspektywie rozwojowej i klinicznej*, Wydawnictwo UAM, Poznań.
[10] De Jong C., Jacobs P., 2010, *Interpersonal self-perception and memories on parental rearing in alcohol dependent patients and outpatient controls*, „The Open Addiction Journal", 3, 43–49.
[11] Dragan M., 2016, *Problemowe picie alkoholu przez młode kobiety*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
[12] Drodge E. N., 1997, *Parental representations, self-view, and interpersonal functioning of older adolescents*, „Journal of Personality Assessment", 68 (1), 152–64.
[13] Grzegorzewska I., 2011, *Dorastanie w rodzinach z problemem alkoholowym*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
[14] Grzegorzewska I., 2013, *Odporność psychiczna dzieci alkoholików*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
[15] Hopkins H. R., Altman Klein H., 1993, *Multidimensional self-perception: linkages to parental nurturance*, „The Journal of Genetic Psychology", 154 (4), 465–473.
[16] Muris P., Meesters C., van den Berg S., 2003, *Internalizing and externalizing problems as correlates of self-reported attachment style and perceived parental rearing in normal adolescents*, „Journal of Child and Family Studies", 12, 171–183.
[17] Muris P., Merckelbach H., 1998, *Perceived parental rearing behaviour and anxiety disorders symptoms in normal children*, „Personality and Individual Differences", 25 (6), 1199–1206.

[18] Pastwa-Wojciechowska B., Izdebska A., 2016, *Zdarzenia traumatyczne w okresie dzieciństwa a rozwój osobowości psychopatycznej u osób skazanych*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka", 15, 2, 73–93.

[19] Patock-Peckham J. A., Morgan-Lopez A. A., 2006, *College drinking behaviors: Mediational links between parenting styles, impulse control, and alcohol related outcomes*, „Psychology of Addictive Behaviors", 20 (2), 117–125.

[20] Patock-Peckham J. A., Morgan-Lopez A. A., 2008, *The gender specific meditational pathways between parenting styles, neurotism, pathological reasons for dinking, and alcohol-related problems in emerging adulthood*, „Addictive Behaviors", 34 (3), 312–315.

[21] Perris C., Arrindell W., Perris H., Eisemann M., Ende van der J., Knorring Von L., 1986, *Perceived depriving parental rearing and depression*, „The British Journal of Psychiatry", 148 (2), 170–175.

[22] Pincus, Al, Ruiz M.A., 1997, Parental representations and dimensions of personality: empirical relations and assessment implications, „Journal of Personality Assessment", 68 (2), 436–54.

[23] Plopa M., 2008, *Kwestionariusz retrospektywnej oceny postaw rodziców*, VIZJA PRESS & IT, Warszawa.

[24] Richter J., Richter G., Eisemann M., Seering B., Bartsch M., 1995, *Depression, perceived parental rearing and self-acceptance*, „European Psychiatry", 10 (6), 290–296. doi.org/10.1016/0924-9338(96)80310-5.

[25] Segal H., 2005, *Wprowadzenie do teorii Melanie Klein*, GWP, Gdańsk.

[26] Sękowski A., Klinkosz W., 2016, *Interpersonalne skale przymiotnikowe Jerry'ego Wigginsa*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa.

[27] Urban B., Stanik J., 2022, *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna*, PWN, Warszawa.

[28] van der Vorst H., Engels R., Meeus W., Deković M., 2016, *Parental attachment, parental control, and early development of alcohol use: A longitudinal study*, PsycINFO Database Record APA.

[29] Xiuqin H., Huimin Z., Mengchen L, Jinan W., Ying Z., Ran T., 2010, *Mental health, personality, and parental rearing styles with internet addiction disorder*, „Cyberpsychology, Behaviour and Social Networking", 13 (4), 401–406.

RESOCJALIZACJA POLSKA
POLISH JOURNAL OF SOCIAL REHABILITATION
24/2022
ISSN 2081-3767 | e-ISSN 2392-2656
DONIESIENIA Z BADAŃ
DOI 10.22432/pjsr.2022.24.25

Andrzej Łuczyński, Malwina Socha
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II
luczynski@kul.pl; ORICD: 0000-0001-6409-3283
malwina.socha@onet.eu; ORCID: 0000-0003-3775-6429

Edukacja włączająca w prosie resocjalizacji podopiecznych Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych

Abstrakt: W artykule przedstawiono badania dotyczące edukacji włączającej, która jest realizowana w Młodzieżowych Ośrodkach Wychowawczych (MOW). Upowszechnianie się wśród młodzieży ambiwalentnych postaw i wartości, naraża ją na życiową destabilizację i niejednokrotnie prowadzi do niedostosowania społecznego. Edukacja włączająca wpisuje się w nowatorski sposób w organizację wszelkich oddziaływań resocjalizacyjnych, który uwzględnia różnorodność wychowanków i ma służyć szeroko rozumianej ich integracji społecznej i zapobieganiu ponownemu procesowi ich wykluczenia. Dzięki podjętym badaniom nieletni przebywający w Młodzieżowych Ośrodkach Wychowawczych mogli wyrazić swoje opinie na temat edukacji włączającej, w której aktualnie uczestniczą. Analiza danych z sondażu wykazała, iż podopieczni dostrzegają działania włączające prowadzone przez instytucje oraz wyrażają gotowość do zmiany swojego funkcjonowania. Z badań wynika, że istnieje zasadność skoordynowania współpracy pomiędzy rodzicami a placówkami oraz skierowanie większej uwagi na dbałość o atmosferę panującą w ośrodkach.
Słowa kluczowe: młodzież, inkluzja społeczna, edukacja włączająca, resocjalizacja, Młodzieżowe Ośrodki Wychowawcze.

Wstęp

Społeczna egzystencja człowieka wiąże się nierozerwalnie z jego wchodzeniem w relacje z innymi osobami. Tworzy to swoistą sieć stosunków międzyludzkich wspartych o względnie trwałe oddziaływanie ludzi na siebie, określane przez ich osobowość, oceny i wzajemne uczucia, jak również przez normy i role społeczne przez nich pełnione. W tym kontekście należy zauważyć, iż obecnie w procesie edukacji, przywiązuje się dużą wagę do zagadnienia jakości społecznego funkcjonowania młodych generacji (Wach 2016, s. 71–72). Wynika to z faktu znacznego wzrostu wśród młodzieży zachowań dewiacyjnych i patologicznych, które sprawiają, że wielu młodych ludzi zaczyna funkcjonować na marginesie życia społecznego (Pospiszyl 2010). W trosce o ich pomyślny rozwój podejmuje się wobec nich szereg działań resocjalizacyjnych w ramach, których realizuje się zagadnienia z zakresu edukacji włączającej, której celem jest przygotowanie młodych ludzi do ponownego i aktywnego włączenia się w tkankę życia społecznego.

W niniejszym opracowaniu podjęto zatem problematykę edukacji włączającej realizowanej w ramach działań resocjalizacyjnych w Młodzieżowych Ośrodkach Wychowawczych (MOW), których jednym z istotnych zadań jest przygotowanie nieletnich do prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie. Sama idea inkluzji i integracji wszystkich uczniów w procesie edukacji nie jest zupełnie nowym zagadnieniem w pedagogice, znalazła swe szczególne miejsce realizacji w odniesieniu do dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, a obecnie coraz częściej stosuje się ją w działaniach o charakterze resocjalizacyjnym (Szczepaniak 2014, s. 144–145). Znaczącą bazę w zakresie włączenia opracowała Europejska Agencja na rzecz Rozwoju Edukacji Specjalnej i Włączającej. Zamieszczone tam materiały ukazują optowanie za stosowaniem edukacji włączającej w szerokim spektrum (zob. Europejska… 2009, 2011, 2017).

Poszukiwanie alternatywnych sposobów pracy z osobami niedostosowanymi społecznie skłoniło licznych badaczy (L. Pytka, M. Konopczyński, A. Bałandynowicz, T. Zacharuk, P. Szczepaniak, S. Sobczak, S. Śliwa, T. Wach) do zainteresowania się zagadnieniem edukacji włączającej (inkluzyjnej) na gruncie oddziaływań resocjalizacyjnych. Wśród wielu opracowań naukowych dotyczących tej problematyki, spotykamy również takie, które dotyczą nieletnich przebywających w placówkach resocjalizacyjnych bądź pod dozorem kuratorskim. Młodzi ludzie bowiem, którzy przejawiają znaczny poziom demoralizacji kierowani są przez sądy rodzinne do różnego rodzaju ośrodków resocjalizacji nieletnich (Dobijański 2017, s. 112–115). Pośród których istotne miejsce zajmują Młodzieżowe Ośrodki Wychowawcze, w których przebywa młodzież wymagającą stosowania specjalnej organizacji nauki, metod pracy, wychowania, pomocy psychologiczno-pedagogicznej i resocjalizacji. Zadaniem tego typu placówek jest eliminowanie u wychowanków przejawów niedo-

stosowania społecznego oraz przygotowanie ich do samodzielnego i odpowiedzialnego życia w społeczeństwie (Rozporządzenie… 2015). Obecnie wiele ośrodków opracowuje i wdraża autorskie projekty resocjalizacyjne, których ważną część stanowią zagadnienia z zakresu edukacji włączającej. Ośrodki, w których przeprowadzone zostały badania jako dwie instytucje z wszystkich MOW w Polsce realizują pilotażowy projekt Specjalistycznych Centów Wspierających Edukację Włączającą.

Liczne sygnały o pozytywnych rezultatach uwzględnienia w programach resocjalizacyjnych nieletnich zagadnień dotyczących inkluzji społecznej, stały się inspiracją do podjęcia badań nad problematyką wspierania edukacji włączające nieletnich. Celem badań było zapoznanie się z opiniami wychowanków młodzieżowych ośrodków wychowawczych dotyczących realizacji i ich uczestnictwa w działaniach z zakresu edukacji włączającej. Podjęte badania empiryczne koncentrowały się wokół poszukiwania odpowiedzi na pytanie: Jak podopieczni młodzieżowych ośrodków wychowawczych postrzegają działania z zakresu edukacji włączającej realizowane w procesie ich resocjalizacji? W badaniach posłużoną się metodą sondażu diagnostycznego, z wykorzystaniem techniki ankiety i narzędzia badawczego w postaci kwestionariusza ankiety. Badania zostały przeprowadzone w Młodzieżowych Ośrodkach Wychowawczych dla dziewcząt w Podgłębokiem i dla chłopców w Nowym Brzegu. W badaniach wzięło udział 58 nieletnich. Wyniki badań i przeprowadzone analizy pozwoliły sformułować ciekawe wnioski i spostrzeżenia oraz wysunąć kilka postulatów pedagogicznych skierowanych do szeroko rozumianego środowiska społecznego i wychowawczego.

Edukacja włączająca w procesie resocjalizacji

Współistnienie i współdziałanie ludzi między sobą jest naturalnym procesem, w którym poszczególne jednostki wyrażają siebie, odkrywają bogactwo i potencjał międzyludzkich relacji i więzi oraz potrafią rozwijać i doskonalić siebie we współpracy z innymi. Człowiek odkrywa tę potrzebę kontaktu z innymi już od momentu swoich narodzin, a następnie podtrzymuje i rozwija ją przez całe swoje życie. Dobrze funkcjonująca społeczność powinna być zatem miejscem, w którym każda istota ludzka czuje się akceptowana i potrzebna niezależnie od pojawiających się trudności i problemów (Łuczyński 2016, s. 161–162). Dlatego człowiek w procesie edukacji, otwierając się na nowe wzory współdziałania i nowy style społecznego funkcjonowania musi być gotowy do przełamywania wszelkich barier utrudniających lub uniemożliwiających pełną integrację wszystkich osób żyjących w danej społeczności.

Jedną z przyczyn zwrócenia bacznej uwagi na zagadnienie edukacji inkluzyjnej jest narastający w życiu młodego pokolenia kryzys tożsamości kulturowej oraz spotykane coraz częściej wśród młodzieży zachowania aspołeczne noszące znamiona niedostosowania społecznego (Wach 2014, s. 24–26). Młodzież żyjąca zatem w rzeczywistości „globalnej zmiany" w której coraz częściej dochodzi do

upowszechniania się ambiwalentnych postaw i wartości, narażona jest na destabilizację swego środowiska życia (rodzinnego, rówieśniczego), które ma wręcz kluczowe znaczenie dla jej dalszego rozwoju i funkcjonowania społecznego. Niekorzystne oddziaływanie uwidacznia się także ze strony dominującej obecnie tzw. kultury instant, która zakłada życie w „natychmiastowości"; brak zaś głębszej refleksji nad własnym postępowaniem sprzyja pojawianiu się w życiu młodzieży zachowań ryzykownych (Melosik 2007). Ponadto młodzi ludzie przeżywający trudny okres adolescencji, obarczeni też wieloma młodzieńczymi dylematami, z łatwością ulegają złudnej pokusie absolutnej wolności, która pozwala im działać w sposób nieskrępowany, bez potrzeby odwoływania się do funkcjonujących w danym społeczeństwie zasad moralnych czy społecznych (Bukowski i in. 2006, s. 52). Dodatkowo wirtualny świat mediów utwierdza ich w iluzorycznym przekonaniu „łatwego życia", bez wysiłku, bez angażowania się w cokolwiek, byle tylko stać się nieskrępowanym w myśleniu i postępowaniu. Z czasem rodzi to w życiu młodzieży rozczarowanie i moralne zagubienie, prowadząc ją do egzystencji gdzieś na peryferiach swych ludzkich możliwości. Młodzież odczuwając zatem naturalną dla swego wieku, potrzebę „potwierdzenia siebie", łatwo wchodzi w świat tzw. pseudo wartości, który destabilizuje delikatną tkankę ich codziennego życia, niejednokrotnie wprowadzając ich na drogę różnorodnych uzależnień i dewiacyjnych zachowań i postaw.

Wysiłek edukacyjny podejmowany wobec dzieci i młodzieży przez różne instytucje i organizacje społeczne nie może być zatem obojętny wobec zagadnień związanych z edukacją inkluzyjną (włączającą). Sama już bowiem edukacja, jak podkreśla to B. Śliwerski spełnia dwie zasadnicze funkcje: socjalizacyjną i wyzwalającą. Pierwsza z nich wyraża się głównie na polu uspołecznienia jednostki ludzkiej, czyniąc ją zdolną do rozwiązywania konfliktów środkami dyskursywnymi oraz kontrolowania i sublimowania emocjonalności w społecznie akceptowany sposób. Druga zaś sprowadza się do takiego rozpoznawania i uwalniania osób od nieprawidłowych roszczeń w środowisku życia, by umożliwić im twórcze rozwijanie własnego sprawstwa oraz zwrócenie się ku jakościowo nowym praktykom i formom życia społecznego oraz indywidualnego, ku jakościowo nowym sposobom istnienia ludzkiego (Śliwerski 2003, s. 905–906). Tak postrzegana edukacja odpowiada zatem na potrzeby zarówno jednostek, jak i całego społeczeństwa, gdyż z jednej strony daje możliwości rozwoju i samorealizacji, a z drugiej buduje i umacnia kapitał społeczny. Zapobiega to nasilaniu się zjawiska marginalizacji społecznej wśród młodzieży i sprzyja reintegracji ze społeczeństwem tych młodych ludzi, którzy ulegli wykluczeniu społecznemu.

Nie trudno więc zauważyć, iż współczesna edukacja akcentuje w swych działaniach cele ukierunkowane na wspieranie młodych ludzi w integralnym rozwoju oraz aktywnym i twórczym współuczestnictwie w życiu społecznym. Trzeba także stwierdzić, że nasilające się przejawy niedostosowania społecznego wielu młodych ludzi, obnażają słabości dotychczasowych rozwiązań edukacyjnych w obsza-

rze konstruktywnego wspierania młodzieży w procesie ich socjalizacji i integracji społecznej (Zacharuk 2010, s. 222). Skłania to do poszukiwania nowatorskich rozwiązań mających na celu umożliwienie dzieciom i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (niepełnosprawność, niedostosowanie społeczne) pełną integrację ze społeczeństwem. Budzi to jednocześnie coraz większe zainteresowanie edukacją włączającą, która swym ujęciu „definicyjnym" nie jest jednolitą koncepcją teoretyczną i praktyczną, a odmienne sposoby jej rozumienia wzajemnie się uzupełniają. W przypadku młodzieży niedostosowanej społecznie edukacja włączająca stanowi bowiem taki sposób organizacji wszelkich oddziaływań resocjalizacyjnych i wychowawczych, który uwzględnia różnorodność wychowanków i ma służyć szeroko rozumianej ich integracji społecznej i zapobieganiu ponownemu procesowi ich wykluczenia. Współcześnie postuluje się odważnie podążać w kierunku twórczej resocjalizacji, która koncentruje się wokół kreacyjnego budowania nowej tożsamości wychowanka na bazie istniejących w nim potencjałów poznawczych, emocjonalnych i operacyjnych (Konopczyński 2006). Edukacja włączająca powinna przy tym uwzględniać nie tylko potrzeby wynikające z niedostosowania społecznego, ale także z wszelkiego innego zróżnicowania młodych ludzi, wyrównując ich szanse i dając perspektywy samorealizacji, rozwoju osobistego potencjału i posiadanych możliwości, oraz poczucia godności i własnej wartości. Głównymi wyróżnikami tak rozumianej edukacji włączającej powinny się stać z zrównoważone cele oddziaływań wychowawczych i resocjalizacyjnych, uwzględniające harmonijny rozwój wychowanków, elastyczny system wsparcia współpracujących ze sobą specjalistów oraz wspólny program kształcenia (Podgórska-Jachnik 2021, s. 8–9).

Jeśli dotąd w tradycyjnym tzw. segregacyjnym systemie edukacji panowało przekonanie, że młodzież niedostosowana społecznie powinna być kształcona i resocjalizowana w specjalnych ośrodkach do tego przeznaczonych z przystosowanym do ich potrzeb programem i wychowawcami z odpowiednim do tego wykształceniem. To system edukacji, w którym uwzględnia się tzw. zasady włączenia nieletnich w wybrane obszary życia społecznego, łamie ten „tradycyjny" stereotyp myślenia. Włączenie bowiem choćby tylko ograniczone (wolontariat, uroczystości, koncerty, spotkania z rówieśnikami) otwiera przed nieletnimi perspektywę i szansę na zdobycie pozytywnych doświadczeń oraz zetknięcia się z nowymi wartościami i interesującymi ludźmi, którzy swym przykładem życia mogą w sposób znaczący wpłynąć na zmianę „orientacji" życiowej nieletnich (Konopczyński 2014, s. 17–24). Pełne włączenie społeczne nieletnich w tkankę życia społecznego jest więc celem, a tzw. włączanie edukacyjne – środkiem, który do niego prowadzi. Wprowadzenie jednak edukacji włączającej w placówce wychowawczej czy resocjalizacyjnej nie oznacza tylko jej jednorazowego przekształcenia programowego i organizacyjnego, ale zakłada długofalowy proces podnoszenia jakości oddziaływań wychowawczych i resocjalizacyjnych w doskonalącej się placówce, szukającej rozwiązań i metod adekwatnych do potrzeb i oczekiwań swych podopiecznych, które umożliwią jej efektywną pracę w tzw. środowisku otwartym ukierunkowaną na:

— racjonalne dostosowania i usprawnianie wynikające z indywidualnych potrzeb nieletnich;
— skuteczne środki zindywidualizowanego wsparcia w środowisku, maksymalizujące rozwój osobowy i społeczny, zgodnie z celem pełnego włączenia (Podgórska-Jachnik 2021, s. 9).

W zmianie paradygmatu w myśleniu o resocjalizacji nieletnich, rzecz idzie o to, aby w każdej sytuacji, w stosunku do każdego wychowanka myślenie o jego „edukacji" było myśleniem włączającym, inkluzyjnym, nigdy segregacyjnym, wykluczającym, marginalizującym (Zacharuk 2010, s. 223).

Edukacja włączająca potrafi zatem w sposób znaczący zdynamizować proces resocjalizacji nieletnich, ponieważ w swej istocie, dąży do wsparcia i budowania procesu integralnego rozwoju każdego wychowanka. Ponadto jawi się ona jako odmiana „pedagogiki obywatelskiej" (otwartej, solidarnej, wspierającej), której intencją pozostaje włączenie i uodpornienie jednostki, na negatywne wpływy środowiska, poprzez jego stosowną reorganizację (profilaktyka), której nadrzędnym interesem ma być dobro wychowanka. Zasada „włączenia" w resocjalizacji odnosi się przede wszystkim do działania skupionego bardziej na wychowanku, niż na samym programie resocjalizacji (Zacharuk 2010, s. 223). Jest to więc proces polegający na zwiększaniu aktywnego uczestnictwa wszystkich podopiecznych najpierw w życiu placówki, a następnie w różnych obszarach środowiska lokalnego. Przekonanie to bazuje na założeniu, iż resocjalizacja nieletnich w „społeczeństwie i przez społeczeństwo" przyniesie znacznie lepsze, i trwalsze rezultaty, niż gdy będzie przebiegać w sztucznym i zamkniętym środowisku, jakim jest ośrodek resocjalizacji (Bałandynowicz 2002). Jej zasadniczym przesłaniem jest bowiem traktowanie procesu resocjalizacji jako procesu rozwoju osobowego i społecznego jednostki, a nie jako procesu „korekcyjnego". Edukacja włączająca w procesie resocjalizacji jawi się zatem jako działanie twórcze zmierzające do wykorzystania tkwiących w młodym człowieku potencjałów kreacyjnych w celu adekwatnego readaptowania go do warunków społecznych, by mógł on w innowacyjny, ale akceptowalny społecznie sposób, rozwiązywać sytuacje problemowe (Konopczyński 2014, s. 23–24). Sprzyja ona także aktywizacji tzw. sił społecznych, indywidualnych i zbiorowych (osoby, instytucje, organizacje) w środowisku lokalnym, które mogą wspierać integralny rozwój nieletnich. Tak rozumiana resocjalizacja prowadzi ostatecznie do integracji społecznej, która oznacza, że jednostka na powrót odzyskuje zdolność do prawidłowego funkcjonowania społecznego.

Młodzieżowe Ośrodki Wychowawcze wobec edukacji włączającej

Poważne zaburzenia w rozwoju i funkcjonowaniu społecznym młodzieży, zwykle wymagają wczesnej i właściwej reakcji ze strony odpowiednich instytucji społecz-

nych i wychowawczych. Niestety, interwencja pomocowa w tych przypadkach jest szczególnie trudna ze względu na fakt, iż młodzież dotknięta różnymi formami demoralizacji, wymaga często umieszczenia w odpowiednich placówkach resocjalizacyjnych. Do takich placówek należą Młodzieżowe Ośrodki Wychowawcze, które w systemie resocjalizacji nieletnich są instytucjami typu opiekuńczo-wychowawczego, wchodzącymi w struktury resortu edukacji narodowej (Śliwa 2013, s. 53–55). Są one zobowiązane do przyjmowania dzieci i młodzieży niedostosowanej społecznie, wymagającej specjalnej organizacji nauki, wychowania, resocjalizacji. Młodzi ludzie do ośrodków trafiają zazwyczaj z powodu wejścia w konflikt z prawem, z uwagi na demoralizację, na nierealizowanie obowiązku szkolnego, stosowanie agresji i przemocy w środowisku szkolnym lub w swoim najbliższym otoczeniu W obliczu tak poważnych zaburzeń występujących u nieletnich, ośrodki wychowawcze wdrażają nowatorskie programy resocjalizacyjne, których istota koncentruje się wokół edukacji włączającej (Stańkowski 2018, s. 115–122). Pozwala to tak zmodyfikować działania wychowawcze, aby dostarczały nieletnim pozytywnych doświadczeń społecznych, a przez to uczyły respektowania norm i zasad współżycia społecznego i moralnego.

Wprowadzenie edukacji włączającej w Młodzieżowych Ośrodkach Wychowawczych, sprawia, że dotychczasowy „restrykcyjny" system oddziaływań resocjalizacyjnych, zostaje zmodyfikowany o zupełnie nowe i niekonwencjonalne aspekty działań wychowawczych, ukierunkowanych na proces permanentnego usamodzielniania wychowanka poprzez rozwój jego osobowych potencjałów. Jest to wiec ogół oddziaływań służących formowaniu się (zmienianiu, rozwijaniu) zdolności życiowych nieletnich (Rubacha 2003, s. 25). Daje to z jednej strony podopiecznym ośrodków wychowawczych szansę na kształtowanie prawidłowych postaw w społeczeństwie, z drugiej zaś staje się dla nich nieodzownym warunkiem naturalnego i twórczego rozwoju. Takiemu celowi powinien być podporządkowany cały system organizacyjny ośrodka oraz stosowane w nim metody pracy edukacyjno-wychowawczej. Pociąga to za sobą daleko idące otwarcie się ośrodków na środowisko pozainstytucjonalne oraz wdrażanie podopiecznych w pozainstytucjonalne kontakty społeczne poprzez permanentne dostarczanie im pozytywnych wzorów i wzorców w środowisku otwartym (Konopczyński 2014, s. 21–22).

Idąc tym tropem wiele Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych umożliwia swoim podopiecznym uczestnictwo w wieloaspektowych i zintegrowanych działaniach społecznych, które łączą w sobie zadania z zakresu resocjalizacji i edukacji włączającej. W praktyce wyrażają się one w działalności dydaktycznej i korekcyjno-wyrównawczej, opiekuńczo-terapeutycznej, przygotowującej do pracy zawodowej, obejmują także współpracę z organizacjami i stowarzyszeniami społecznymi oraz działalność kulturalną i rekreacyjno-sportową (Śliwa 2013, s. 58–59). Siłą edukacji włączającej wydaje się być fakt, że jest ona elastyczną formą pracy, dostosowującą się do potrzeb i wymagań nieletnich. Jest to działanie oparte na zasadzie „face to face", gdzie kontakt i zbudowane na jego podstawie zaufanie

stanowią podstawowe narzędzie pracy. Daje to po prostu młodym ludziom możliwość skorzystania z pomocy przy jednoczesnej próbie zrozumienia ich problemów i sytuacji życiowej (Kozdrowicz 2005, s. 117–118). Wiąże się to jednak z koniecznością przełamywanie bariery nieufności u nieletnich wobec świata dorosłych oraz umiejętnym nakierowaniem ich na korektę własnego systemu wartości, przy jednoczesnym budzeniu u nich chęci aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym.

Stosując edukację włączającą w ośrodkach resocjalizacyjnych dla nieletnich należy również pamiętać, że wszelkie kontakty i działania wobec podopiecznych powinny być prowadzone w sposób pokojowy, bez narzucania i wymuszania na nich czegokolwiek. W pracy resocjalizacyjnej ważna jest zatem akceptacja i solidarność z podopiecznym oraz odpowiedni czas, którego on potrzebuje na refleksję i podjęcie decyzji o ewentualnej zmianie swojego życia. Ma to służyć przywracaniu młodemu człowiekowi wiary we własne siły oraz budzenie u niego „moralnej wrażliwości" i poczucia zakorzenienia w środowisku społecznym. W realizacji tzw. społecznego włączenia nieletnich Młodzieżowe Ośrodki Wychowawcze powinny zawsze kierować się zasadami uwzględniającymi:

— dobro młodego człowieka;
— akceptację młodych takimi, jakimi są;
— aktywność społeczną podopiecznych, pracę na rzecz innych;
— organizację czasu wolnego;
— wzajemne zaufanie i dyskrecję;
— wielostronną pomoc, aktywizację młodego człowieka do pracy nad sobą;
— integrowanie podopiecznych ze środowiskiem lokalnym (Booth, Ainscow 2011, s. 2–4).

W optymalnie działającym systemie resocjalizacji nieletnich Młodzieżowe Ośrodki Wychowawcze powinny „pośredniczyć" pomiędzy szeroko rozumianym społeczeństwem, a nieletnimi oczekującymi na skuteczną pomoc i wsparcie. Taką specyfikę współpracy może zapewnić jednak tylko nowoczesny, twórczy model resocjalizacji nieletnich, gdzie elementarnym założeniem jest pełne współdziałanie „jednostki i środowiska", tworząc w ten sposób społeczną sieć wsparcia dla nieletnich (Konopczyński 2006, 2014). Tak rozumiana, systemowa i wielopłaszczyznowa współpraca wpisuje się w sposób istotny w modernizację i reorganizację systemu resocjalizacji nieletnich w Młodzieżowych Ośrodkach Wychowawczych. Sprzyja ona także wypracowaniu optymalnego, dostosowanego do różnych warunków, modelu pracy resocjalizacyjnej, w którym edukacja włączająca stwarza korzystne warunki do nawiązywania przez nieletnich interakcji społecznych. Młodzieżowe Ośrodki Wychowawcze mogą więc tworzyć wraz ze swoimi podopiecznymi w otwartej przestrzeni życia społecznego pewien specyficzny „mikroświat", w którym wszyscy funkcjonują w oparciu o spójny system wzajemnych relacji i więzi społecznych, które określają wzajemne dążenia i wyobrażenia o sobie i innych (Bałchan, Lasota 2010, s. 22–25). Dopiero w takich warunkach nieletni mogą znaleźć „bezpieczną przestrzeń", w której uczą się wypełniać swoje obowiązki i korzystać ze swoich praw.

Ponownie poznają też podstawowe komponenty życia społecznego takie jak sprawiedliwość, miłość, pokój, prawda, piękno, wrażliwość na potrzeby innych oraz gotowość do pomocy i przebaczenia drugiemu człowiekowi. Istota tej wzajemnej przynależności „jednostki i środowiska" staje się uniwersalną płaszczyzną, na której nieletni mogą reorganizować własne życie, a jednocześnie poszerzać i zacieśniać swoje związki ze społeczeństwem (Kurzeja 2010, s. 101–103).

Edukacja włączająca, która stanowi istotną część programów twórczej resocjalizacji w wielu ośrodkach wychowawczych, jako jedna z nielicznych jest w stanie wskazać nieletniemu właściwą „ścieżkę" powrotu do społeczeństwa (Śliwa 2013, s. 146–147). Istotnym i charakterystycznym rysem działalności Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych musi się więc stać „inkluzyjna otwartość" na podopiecznych, uwzględniająca ich potrzeby i oczekiwania. Realizacja działań inkluzyjnych domaga się również od pedagogów w Młodzieżowych Ośrodkach Wychowawczych, aby swym autorytetem i kompetencjami mieli odwagę wspierać podopiecznych w budowaniu poczucia własnej wartości i tożsamości osobowej i społecznej (Dobijański 2017, s. 223–224). Dzięki temu podopieczni łatwiej tworzą w sobie postawę otwartości na otaczający ich świat i kształtują u siebie świadomość normatywną. Działania włączające realizowane przez Młodzieżowe Ośrodki Wychowawcze są więc szerokim programem działania, mającym na celu przygotowanie nieletnich do mądrego i wartościowego życia w społeczeństwie. Edukacja włączająca realizowana w procesie resocjalizacji nieletnich powinna zagwarantować im wewnętrzne i społeczne ubogacenie oraz sumienne, pełne entuzjazmu i twórczego zapału podjęcie przez nich swoich codziennych obowiązków.

Edukacja włączająca w pracy Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych – badania własne

Przeprowadzone badania mają na celu ukazać opinię młodzieży na temat działań służących wspieraniu rozwoju ich indywidualnych predyspozycji w ujęciu inkluzyjnym prowadzonym Młodzieżowych Ośrodkach Wychowawczych. Analizie poddanych zostało 58 kwestionariuszy ankiet. 40 respondentów (co stanowi 69% ogółu badanych) to kobiety, 18 osób (co stanowi 31%) – mężczyźni.

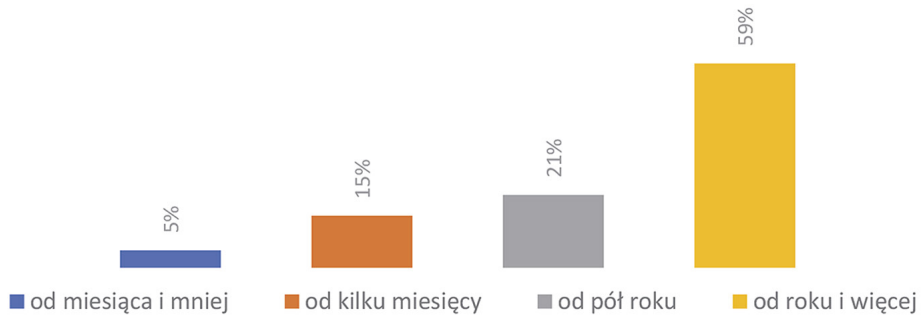
Najliczniejszą grupę badanych stanowiła młodzież w wieku 16 lat (31 %) i 17 lat (31%). Mniej respondentów stanowili wychowankowie w wieku 15 lat (17%) i 14 lat (10%). Wśród badanych znaleźli się pełnoletni wychowankowie – cztery osoby po 18 lat (7%) oraz dwie osoby w wieku 13 lat (4%). Rozpiętość wiekowa ankietowanych była zróżnicowana poprzez co uzyskujemy pełniejszą wizję zakresu badań z perspektywy klas szkół podstawowych oraz ponadpodstawowych. Znacząca liczba wychowanków – 48 zamieszkuje w mieście (83%), natomiast mniej osób pochodzi ze wsi – 10 (17%).

Analizy badań pozwalają zaprezentować znaczące wnioski w kontekście inkluzji. W badaniach postawiono dwa zasadnicze problemy w formie następujących pytań: jak Młodzieżowe Ośrodki Wychowawcze realizują edukację włączającą podopiecznych?; a także – jakie są opinie i doświadczenia podopiecznych Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych biorących udział w zajęciach (programach) z zakresu edukacji włączającej?

Działania wspierające rozwój podopiecznych badanych placówek

Działania resocjalizacyjne służą włączeniu podopiecznych przebywających w placówkach resocjalizacyjnych do prawidłowego funkcjonowania w życiu społecznym.

Ankietowanych zapytano o długość ich pobytu w MOW. Analizę ich odpowiedzi przedstawia wykres 1.



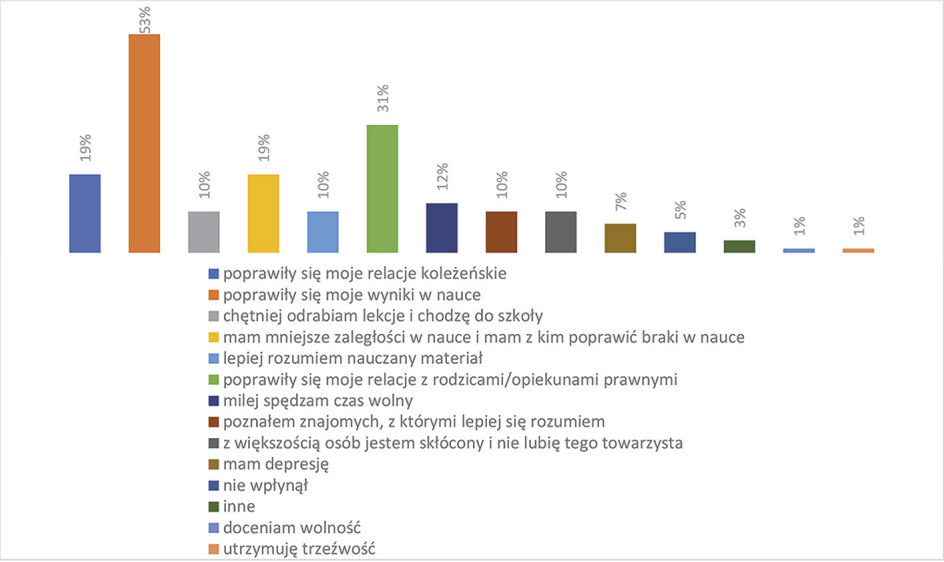
Wykres 1. Długość pobytu wychowanków w MOW

Źródło: badania własne.

59% (34 osoby) młodzieży przebywa w ośrodku ponad rok, zaś 21% (12 osób) wychowanków jest w MOW od pół roku. 15% (9 osób) ankietowanych jest w placówce od kilku miesięcy, zaś 5% (3 osoby) od miesiąca i mniej.

Zapytano badanych o to jak pobyt w ośrodku wpłynął na ich życie. Respondenci mieli możliwość wyboru więcej niż jednej odpowiedzi (wykres 2).

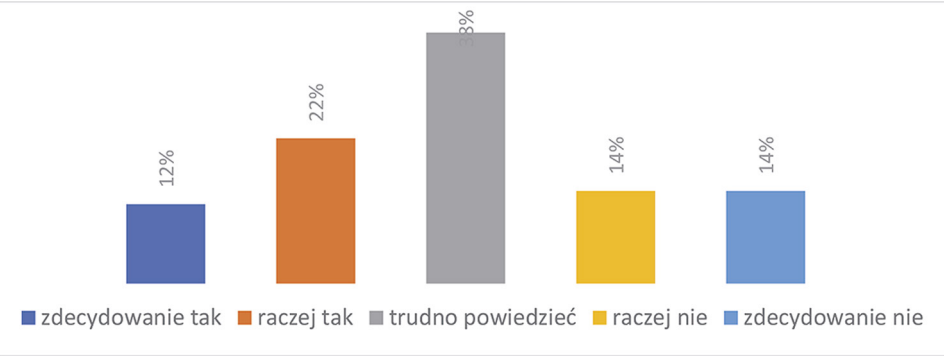
53% ankietowanych poprzez pobyt w MOW uzyskało poprawę w sferze lepszych wyników w nauce. U 31% respondentów polepszyły się relacje z rodzicami i opiekunami prawnymi. Jednakowy wynik po 19% uzyskał obszar poprawy relacji koleżeńskich oraz wyrównanie braków w nauce i uzyskania pomocy w nadrobieniu zaległości szkolnych. 12% badanych wskazało, że podczas pobytu w ośrodku milej spędza czas wolny. W czterech różnych obszarach ankietowani wskazali po 10% odpowiedzi: lepiej rozumiem materiał szkolny, chętniej odrabiam lekcje i chodzę do szkoły, poznałem znajomych z którymi lepiej się rozumiem oraz z większością osób jestem skłócony i nie lubię tego towarzystwa. 7% osób uznało, że skutkiem pobytu w placówce jest pogorszenie jakości ich życia i cierpi przez



Wykres 2. Wpływ pobytu w ośrodku na życie podopiecznych.
Źródło: badania własne.

to na depresję. Na 5% młodzieży pobyt nie ma wpływu. Po 1% respondentów doceniło przez to wolność i utrzymuje abstynencję. Ze względu na możliwość wskazania więcej niż jednej odpowiedzi dane procentowe nie sumują się do 100.

Badanych zapytano o atmosferę panującą w ośrodku resocjalizacyjnym.

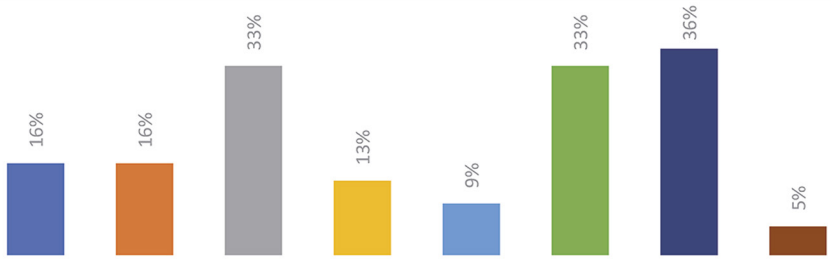


Wykres 3. Zadowolenie młodzieży z atmosfery panującej w MOW
Źródło: badania własne.

38% (22 osoby) respondentów nie wskazało jednoznacznie poziomu swojego zadowolenia z atmosfery panującej w ośrodkach. 22% (13 osób) wychowanków określiło, że jest raczej zadowolona z klimatu w placówkach. 14% (8 osób)

młodzieży wskazało na to, że jest raczej niezadowolone z atmosfery panującej w ośrodkach wychowawczych i tyle samo osób odpowiedziało, że zdecydowanie jest z niej nie zadowolone. 12% (7 osób) badanych określiło, że zdecydowanie czuje się zadowolonych z klimatu panującego w placówkach.

Zapytano wychowanków jak ośrodek wspiera Twoje kontakty społeczne? Odpowiedzi przedstawia wykres nr 1. Respondenci mieli możliwość wyboru więcej niż jednej odpowiedzi.



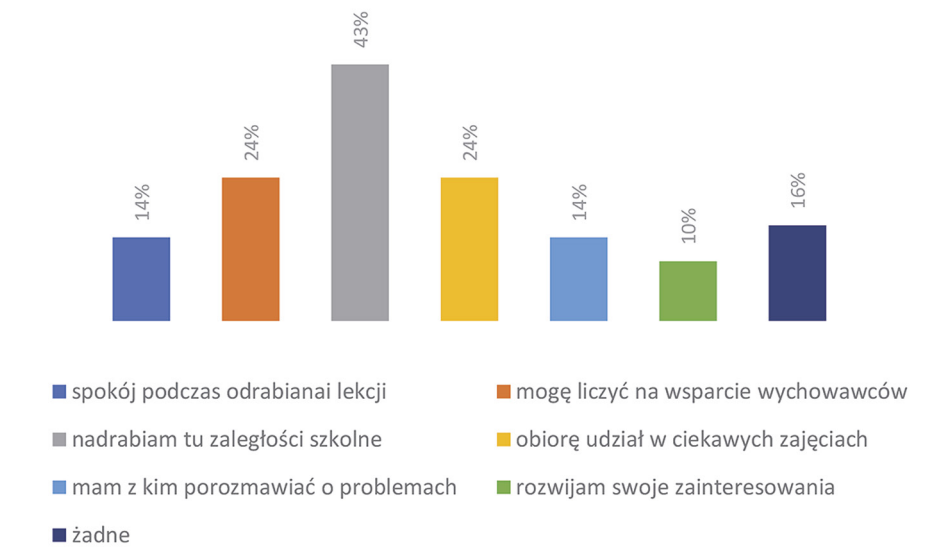
- organizuje koła zainteresowań
- organizuje wycieczki
- organizuje wolontariat
- daje możliwość udziału w konkursach
- zaprasza ciekawych gości
- umożliwia kontakt z bliskimi (rozmowy telefoniczne, listy, odiwdziny)
- zapewnia urlopowania
- nie wspiera

Wykres 4. Wsparcie kontaktów społecznych podopiecznych przez MOW
Źródło: badania własne.

Zdecydowana większość respondentów wskazała wiele sposobów wspierania ich kontaktów społecznych przez MOW. Najwięcej odpowiedzi uzyskała opcja urlopowań – 36%. Po 33% osób zaznaczyło formę organizacji wolontariatu i umożliwianie utrzymywania kontaktów z bliskimi. 22% wychowanków ceni sobie możliwości udziału w konkursach. Takie same noty po 16% odpowiedzi uzyskał wariant organizowanych kół zainteresowań oraz wycieczek. 9% ankietowanych uznało za formę rozwoju ich kontaktów społecznych zapraszanie ciekawych gości. Natomiast 5% młodzieży określiło brak wsparcia przez ośrodek w tym zakresie.

Zapytano młodzież jakie Twoje potrzeby i braki zaspokaja ośrodek. Podsumowanie ich odpowiedzi zaprezentowane jest na wykresie 5. Respondenci mieli możliwość wyboru więcej niż jednej odpowiedzi.

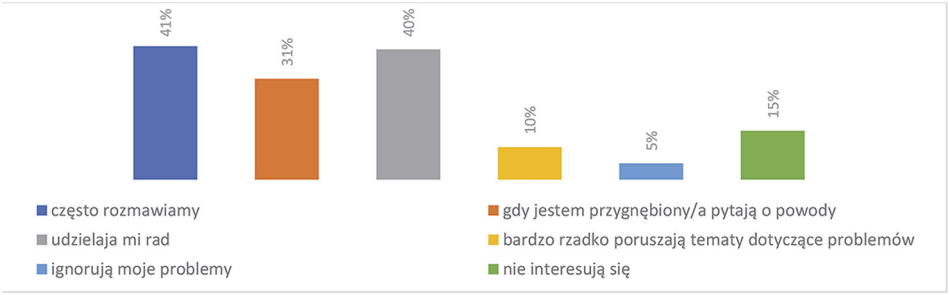
Znacząca liczba – 43% ankietowanych wskazała na wyrównywanie zaległości w nauce jako ważną formę wspierania rozwoju ich potencjału. Po 24% wskazało na odpowiedzi: możliwość wsparcia wychowawczego oraz organizację ciekawych zajęć. 16% respondentów określiło, że ośrodek w żaden sposób nie wspiera ich



Wykres 5. Sposoby zaspokajania braków i potrzeb młodzieży przez ośrodek
Źródło: badania własne.

potrzeb. Jednakowy wynik po 14% uzyskały odpowiedzi: możliwość rozmowy o swoich problemach oraz spokój podczas odrabiania lekcji. 10% wychowanków doceniło możliwość rozwoju zainteresowań w placówkach.

Zapytano podopiecznych jak wychowawcy interesują się Twoimi problemami. Respondenci mieli możliwość wyboru więcej niż jednej odpowiedzi.



Wykres 6. Zainteresowanie wychowawców MOW problemami podopiecznych
Źródło: badania własne.

41% ankietowanych wskazało na zainteresowanie wychowawców ich problemami poprzez częste rozmowy. Niewiele mniej badanych – 40% określiło, że zainteresowanie wychowawców ich problemami wyrażane jest w postaci udzielania

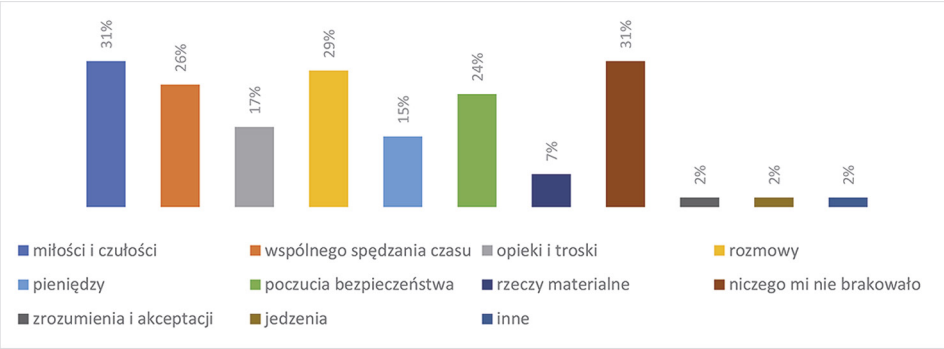
rad. 31% młodzieży dostrzega wrażliwość wychowawców na ich kłopoty poprzez samo zapytanie o powody ich przygnębienia. 15% wychowanków wskazało na brak zainteresowania kadry wychowawczej przeżywanymi przez nich trudnościami. 10% odpowiedziało, że pracownicy bardzo rzadko poruszają tematy ich problemów, zaś 5% badanych wskazało na ignorowanie ich trudności przez kadrę wychowawczą. Ze względu na możliwość wskazania więcej niż jednej odpowiedzi dane procentowe nie sumują się do 100.

Podopiecznych zapytano jak wychowawcy pomagają im w nauce. Respondenci mieli możliwość wyboru więcej niż jednej odpowiedzi.

Wykres 7. Wsparcie wychowanków placówek w nauce
Źródło: badania własne.

52% ankietowanych wskazało, że pracownicy udzielają im pomocy podczas odrabiania prac domowych. 26% podopiecznych określiło, że są motywowani przez kadrę pedagogiczną do nauki. 20% osób otrzymuje pomoc w nadrobieniu zaległości. 17% respondentów może liczyć na wspólne powtarzanie materiału z wychowawcami. 14% osób określiło pomoc jako organizację spokojnych warunków do nauki. 7% wychowanków uznało, że nie otrzymuje pomocy w tym zakresie, zaś 5% wychowanków nie potrzebuje takiego wsparcia. 5% osób wskazało obszar inne bez podania szczegółowych informacji, natomiast 1 % odpowiedziało, że nie wszyscy pracownicy są chętni do pomocy w nauce. Ze względu na możliwość wskazania więcej niż jednej odpowiedzi dane procentowe nie sumują się do 100.

Zapytano badanych o to czego najbardziej brakowało im w domu rodzinnym. Respondenci mieli możliwość wyboru więcej niż jednej odpowiedzi.

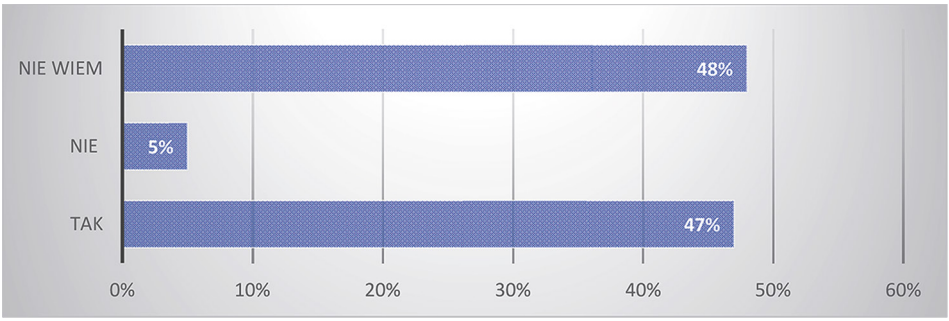


Wykres 8. Braki w domu rodzinnym
Źródło: Badania własne.

spędzania czasu z bliskimi. 24% osób nie otrzymało zapewnienia odpowiedniego poziomu poczucia bezpieczeństwa w rodzinie. 17% młodzieży nie otrzymało odpowiedniej troski i opieki. 15% wychowanków nie miało wystarczającej ilości pieniędzy, a 7% rzeczy materialnych. Po 2% młodzieży wskazało na niedostatek w postaci jedzenia, zrozumienia i akceptacji oraz podało odpowiedź inne bez szczegółowego określenia. Ze względu na możliwość wskazania więcej niż jednej odpowiedzi dane procentowe nie sumują się do 100.

Zapytano badanych czy kadra MOW współpracuje z ich rodzicami/opiekunami prawnymi.

48% młodzieży określiło, że nie wiem czy pracownicy współpracują z ich opiekunami i rodzicami. Nieco mniej 47 % osób określiło, że kadra współdziała



Wykres 9. Współpraca kadry MOW z rodzicami/opiekunami prawnymi wychowanków
Źródło: badania własne.

31% osób zadeklarowało brak miłości i czułości w rodzinie. 31% młodzieży określiło, że niczego im nie brakowało w domu rodzinnym. 29% badanych wskazało na brak rozmowy z najbliższymi. 26% podopiecznych brakowało wspólnego

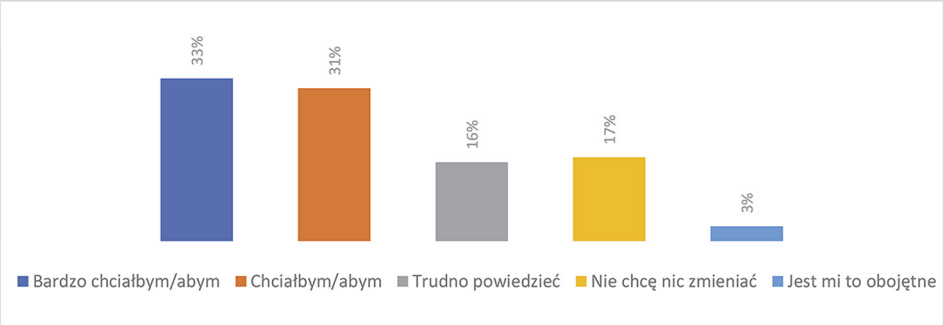
z ich opiekunami, zaś zdecydowana mniejszość respondentów 5% wskazała na brak współpracy.

Oczekiwania młodzieży względem zmian w ich funkcjonowaniu

Określenie i rozpoznanie potrzeb wychowanków jest bardzo istotnym elementem resocjalizacji. Działania wychowawcze, resocjalizacyjne, edukacyjne czy terapeutyczne powinny być odpowiedzią na potrzeby dziecka w celu jego pełnego rozwoju.

Zapytano badanych o ich potrzeby w kontekście zmiany konkretnych obszarów życiowych, aby lepiej funkcjonować w środowisku społecznym.

Zadano pytanie o potrzebę poprawy komunikacji z rodziną.



Wykres 10. Poprawienie komunikacji między członkami rodziny
Źródło: badania własne.

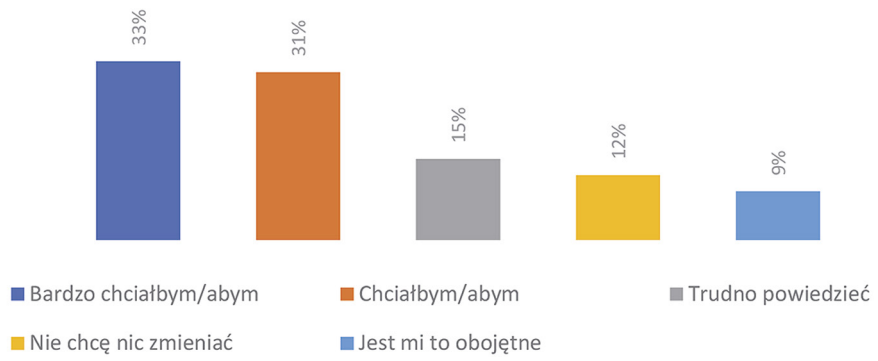
33% (19 osób) odpowiedziało, że bardzo chce poprawić komunikację z najbliższymi. 31% (18 osób) wskazało, że chciałoby zmienić ten obszar. 17 % (10 osób) określiło, że nie chce nic zmieniać. 16 % młodzieży wskazało, że trudno im określić ich potrzeby w tym zakresie. 3 % (2 osoby) wskazało, że potrzeba zmiany w tym obszarze jest dla nich obojętna.

Zapytano badanych o potrzebę zmiany w obszarze zapewnienia sobie bezpieczeństwa i oparcia psychicznego (wykres 11).

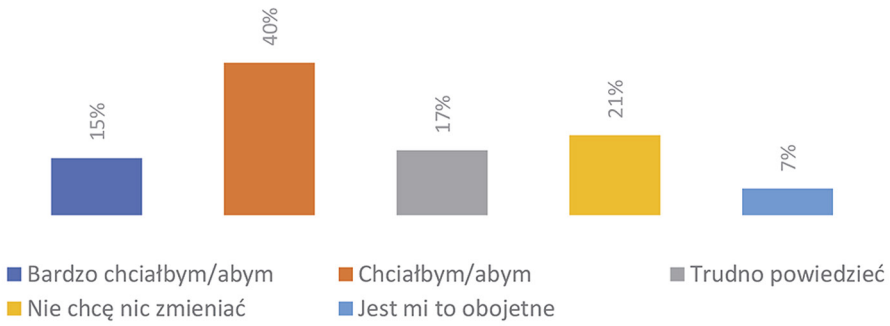
33% (19 osób) odpowiedziało, że bardzo chcę poprawy w tym zakresie i podobnie 31% (18 osób) chciałoby zmienić ten obszar. 15% (9 osób) trudno jest określić czy chcieliby coś zmienić w kontekście swojego bezpieczeństwa i oparcia psychicznego. 12% (7 osób) nie chce nic zmieniać, natomiast dla 9 % (5 osób) jest to obojętne.

Zapytano badanych czy chcą poprawić okazywanie uczuć i pomocy innym ludziom (wykres 12).

40% (23 osoby) wychowanków chciałoby wzmocnić u siebie okazywanie uczuć i pomocy innym osobom. 15% (9 osób) ankietowanym bardzo zależy na zmianie w tym zakresie. 21% (12 osób) nie chce nic zmieniać, natomiast dla 17% (10 osób) trudno jest określić zasadność pracy nad tą sferą. 7%(4 osoby) wypowiedziały się w tonie obojętnym do tego zagadnienia.



Wykres nr 11. Zapewnienie sobie bezpieczeństwa i oparcia psychicznego
Źródło: badania własne.



Wykres 12. Częstsze okazywanie uczuć i pomocy innym ludziom
Źródło: badania własne.

Wnioski z badań

Zdecydowana większość wychowanków badanych placówek resocjalizacyjnych dostrzega wsparcie jakie uzyskuje od kadry ośrodka w poprawie swoich kontaktów społecznych. Świadczy to o prowadzeniu resocjalizacji w kierunku przystosowania młodzieży do powrotu w środowisko naturalne. Mniejsza liczna ankietowanych (16%) określiła, że MOW nie wspiera ich potrzeb. Przeważająca liczba wychowanków wskazała, że pobyt w placówkę zaprowadził pozytywne zmiany w ich funkcjonowaniu. W obszarze wpływu na zmianę wynikającą z pobytu w ośrodku 10 % określiło, że ma liczne konflikty ze znajomymi z MOW, a 7% wskazało, że przez pobyt ma depresję.

Należy uściślić współpracę pomiędzy rodzicami/opiekunami prawnymi podopiecznych a kadrą MOW. Potwierdzają to dwa obszary z badań. Po pierwsze

młodzież wskazała wiele braków, których doświadczyła w relacjach rodzinnych (31% – brak miłości i troski, 31% – niczego nie brakowało, 29% – brak rozmowy, 26% – brak spędzania wspólnego czasu z bliskimi, 24% – brak bezpieczeństwa, 17% – brak troski i opieki, 15% – brak pieniędzy). Po drugie duży odsetek badanych – 48% nie wiem czy prowadzona jest współpraca kadry MOW z ich opiekunami. Istotne jest podjęcie zmian chociażby poprzez poszerzenie oferty resocjalizacyjnej MOW w tym zakresie.

Należy zauważyć, że zachodzą duże rozbieżności wśród respondentów co do oceny ich poziomu zadowolenia z klimatu panującego w MOW. Najwięcej osób (38%) odpowiedziało, że trudno im jest określić tą kwestię. 33% pozytywnie ocenia atmosferę panująca w ośrodku, natomiast 28% wyraziło niezadowolenie w tym aspekcie.

Zdecydowana większość badanych dostrzega potrzebę zmiany w obszarze poprawy komunikacji w rodzinie (64%), 16% jest niezdecydowanych, a 17% nie chce nic zmieniać. Sumując 64% podopiecznych potrzebuje zmiany w postaci zadbania o swoje zdrowie psychiczne i bezpieczeństwo, a 55% zależy na poprawie okazywania uczuć i pomocy innym ludziom. Świadczy to o tym, że młodzież dostrzega potrzebę polepszenia jakości swojego życia i dobrze to rokuje w kontekście prowadzenia działań resocjalizacyjnych, w tym włączających w środowisko otwarte.

Zakończenie

Edukacja włączająca jawi się współcześnie jako jeden z istotnych i wiodących kierunków strategii resocjalizacyjnych wobec osób niedostoswanych społecznie. Reorganizuje ona tak proces resocjalizacji nieletnich w placówkach wychowawczych, że staje się on otwarty na integrację społeczną oraz dostosowany do indywidualnego tępa nauki, uzdolnień, trudności każdego wychowanka. Istnieje zatem nagląca potrzeba nabywania przez nieletnich kompetencji społecznych, by oni sami mogli odkryć wartość i posiąść umiejętność tworzenia z innymi ludzi pozytywnych relacji społecznych. Włączenie społeczne nieletnich, które dokonuje się w Młodzieżowych Ośrodkach Wychowawczych inicjuje zatem u nich proces gromadzenia pozytywnych doświadczeń, które doskonalą ich relacje i funkcjonowanie społeczne.

Jednym z celów edukacji włączającej w procesie resocjalizacji nieletnich w Młodzieżowych Ośrodkach Wychowawczych powinno być wyrabianie u podopiecznych gotowości do zmiany swojego stylu funkcjonowania ze zdemoralizowanego na dostosowany społecznie. Autorzy postulują, by w dalszej pracy resocjalizacyjnej prowadzonej w duchu włączenia skierować uwagę na następujące obszary:

— kontynuacja współpracy MOW ze środowiskiem zewnętrznym celem zdobywania przez młodzież pozytywnych wzorców, wzmocnień i doświadczeń (np. wyjazdy na wolontariat, do teatru, zapraszanie gości, udział w konkursach, współpraca z młodzieżą ze szkół ogólnodostępnych);

— poszerzenie oferty resocjalizacyjnej o wzmocnienie współpracy z rodzicami i opiekunami prawnymi podopiecznych. Mogłoby to się odbywać poprzez zaangażowanie rodziców w życie placówki (np. organizacja dnia rodziny, wspólnych warsztatów dla rodziców i dzieci czy wycieczek) oraz w kontekście terapeutycznym (np. terapia rodzin czy szkolenia dla opiekunów);
— budowanie przyjaznej atmosfery w ośrodku poprzez dbałość o współdziałanie, życzliwość, dobrą komunikację, wspieranie, docenianie czy wyznaczanie jasnych celów. Dobry klimat jest istotny w osiąganiu wysokich wyników, a także sprawia, że wzrasta zadowolenie i zaangażowanie. Stąd warto te podstawy stosować w praktyce i organizować zajęcia psychoedukacyjne w tym temacie.

Powyższe propozycje mogłyby znaleźć odzwierciedlenie w konkretnych działaniach wychowawczych i edukacyjnych służących wzmocnieniu jakości prowadzonej resocjalizacji.

Abstract: Inclusive education in the process of rehabilitation of Youth Educational Centers' wards

The studies concerning an inclusive education in Youth Educational Centers (YEC) are presented in the article. Exportion of ambivalent attitudes and values among youth makes them at risk of life destabilization, and often leads to social non-adjustment. The inclusive education fits into the organization of any rehabilitative actions in an innovative way, which takes diversity of wards into account. In a broad sense, it serves the idea of social integration and preservation against renewed social exclusion. Thanks to the studies that had been taken up, minors residing at Youth Educational Centers were able to express their opinions on the inclusive education they currently participate in. Analization of the survey data showed that wards notice the inclusive actions conducted by the institution, and that they express desire to change their past functioning. The research shows that legitimacy coordination of cooperation between parents and facilities exists, as well as directing more attention to caring for a good atmosphere in the centers.
Key words: youth, social inclusion, inclusive education, rehabilitation, Youth Educational Centers.

Bibliografia

[1] Bałandynowicz A., 2002, *Probacja. Resocjalizacja z udziałem społeczeństwa*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa.
[2] Bałchan A., Lasota M., 2010, *Przewodnik streetworkera*, Stowarzyszenie „PoMOC" dla Kobiet i Dzieci im. Marii Niepokalanej, Katowice–Opole.
[3] Bukowski M., Lubaś M., Nowak J., 2006, *Zarządzanie przestrzenią. Globalizacja, etniczność, władza*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
[4] Dobijański M., 2017, *Teoretyczne i praktyczne aspekty pedagogiki resocjalizacyjnej w pracy z nieletnimi w Młodzieżowych Ośrodkach Wychowawczych*, Wydawnictwa Cyfrowe Marlab IT, Siedlce.
[5] Konopczyński M., 2006, *Metody twórczej resocjalizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

[6] Konopczyński M., 2014, *Twórcza resocjalizacja: zarys koncepcji rozwijania potencjałów*, „Resocjalizacja Polska", 7.
[7] Kozdrowicz E., 2005, *Wyjść naprzeciw, pedagog ulicy w perspektywie pedagogiki społecznej*, „Pedagogika Społeczna", 4.
[8] Kurzeja A., 2010, *Dzieci ulicy – profilaktyka zagrożeń*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.
[9] Łuczyński A., 2016, *Aktywność opiekuńczo-wychowawcza a zjawisko ekskluzji społecznej*, [w:] *Aktywność opiekuńczo-wychowawcza wobec współczesnych wyzwań*, (red.) A. Łuczyński, I. Gumińska-Sagan, Wydawnictwo KUL, Lublin.
[10] Melosik Z., 2007, *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków.
[11] Podgórska-Jachnik D., 2021, *Raporty merytoryczny. Edukacja włączająca – bilans otwarcia 2020*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
[12] Pospiszyl I., 2010, *Patologie społeczne*, PWN, Warszawa.
[13] Rubacha K., 2003, *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*, [w:] *Pedagogika*, (red.) Z. Kwieciński i B. Śliwerski, t. 1, PWN, Warszawa.
[14] Stańkowski B., 2018, *Efektywność resocjalizacji w salezjańskich Ośrodkach Wychowawczych w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków.
[15] Szczepaniak P., 2014, *Inspiracje inkluzji społecznej dla resocjalizacji i penitencjarystyki*, „Profilaktyka Społeczna i Resocjalizacja", 24.
[16] Śliwa S., 2013, *Wybrane problemy resocjalizacji nieletnich w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych*, Wydawnictwa Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu, Opole.
[17] Śliwerski B., 2003. *Edukacja*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, (red.) T. Pilch, t. 1, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa.
[18] Wach T., 2014, *Profilaktyka i resocjalizacja nieletnich zagrożonych uzależnieniem od środków psychoaktywnych*, Difin SA, Warszawa.
[19] Wach T., 2016, *Systemowa oferta profilaktyczno-resocjalizacyjna wobec wybranych uwarunkowań i okoliczności rozwojowych*, „Roczniki Pedagogiczne", 4.
[20] Zacharuk T., 2010, *Resocjalizacja w warunkach edukacji inkluzyjnej*, „Resocjalizacja Polska", 1.

Akty prawne

[21] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 listopada 2015 r. w sprawie rodzajów i szczegółowych zasad działania placówek publicznych, warunków pobytu dzieci i młodzieży w tych placówkach oraz wysokości i zasad odpłatności wnoszonej przez rodziców za pobyt ich dzieci w tych placówkach, Dz.U.2015.1872.

Źródła internetowe

[22] Booth T., Ainscow M., 2011, *Przewodnik po edukacji włączającej rozwój kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły*, https://www.olimpiadyspecjalne.pl/sites/default/files/olimpiadyspecjalne/simple-page/attachments/2012edukacjawlaczajaca.pdf (dostęp: 12.05.2022).

[23] Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, 2009, *Wielokulturowość a Edukacja Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami*, Odense, Dania: Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, https://www.european-agency.org/sites/default/files/multicultural-diversity-and-special-needs-education_Multicultural-Diversity-PL.pdf (dostęp: 12.05.2022).

[24] Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, 2011, *Kluczowe zasady służące promocji jakości w edukacji włączającej – Zalecenia praktyczne*, Odense, Denmark: Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami, https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education-recommendations-for-practice_keyprinciples-rec-PL.pdf (dostęp: 12.05.2022).

[25] Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej, 2017. Podnoszenie Osiągnięć Wszystkich Uczniów w Edukacji Włączającej: *Końcowy raport podsumowujący*. (V.J. Donnelly, A. Kefallinou, red.). Odense, Dania, https://www.european-agency.org/sites/default/files/ra-summary-pl.pdf (dostęp 12.05.2022).

RESOCJALIZACJA POLSKA
POLISH JOURNAL OF SOCIAL REHABILITATION
24/2022
ISSN 2081-3767 | e-ISSN 2392-2656
DONIESIENIA Z BADAŃ
DOI 10.22432/pjsr.2022.24.26

Izabela Cytlak, Joanna Szafran, Anna Cwojdzińska
Marzena Buchnat, Iwona Chmura-Rutkowska
Agnieszka Cybal-Michalska, Sylwia Jaskulska
Bożena Kanclerz, Agnieszka Kozłowska-Rajewicz
Mateusz Marciniak, Lucyna Myszka-Strychalska
Renata Wawrzyniak-Beszterda*
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

(Nie) dobra szkoła? Obraz współczesnej szkoły w opiniach uczniów i uczennic – kierunki zmian. Poznańskie badania oświatowe 2021

Abstrakt: Zasadniczym celem niniejszego artykułu jest ukazanie obrazu współczesnej szkoły, widzianej oczami uczniów i uczennic biorących udział w badaniu realizowanym w ramach projektu „Polityka Oświatowa Miasta Poznania 2030", koordynowanego przez miejski Wydział

.....

* Izabela Cytlak: izabela.cytlak@amu.edu.pl, ORCID 0000-0002-6528-9680; Joanna Szafran: joanna.szafran@amu.edu.pl, ORCID 0000-0001-5646-7118; Anna Cwojdzińska; Marzena Buchnat: mbuchnat@amu.edu.pl, ORCID 0000-0002-7579-6715; Iwona Chmura-Rutkowska: iwona.chmura-rutkowska@amu.edu.pl, ORCID 0000-0002-9319-7767; Agnieszka Cybal-Michlska: aga-cm@amu.edu.pl, ORCID: 0000-0001-7470-1473; Sylwia Jaskulska: sylwia.jaskulska@gmail.com,ORCID 0000-0002-3454-7894; Bożena Kanclerz: b.k@amu.edu.pl, ORCID 0000-0002-5496-2139; Agnieszka Kozłowska-Rajewicz: agnes@amu.edu.pl, ORCID 0000-0002-7614-6095; Mateusz Marciniak: kwazimat@amu.edu.pl, ORCID 0000-0002-7131-626X; Lucyna Myszka-Strychalska: lucyna.myszka@amu.edu.pl, ORCID 0000-0003-2973-1379; Renata Wawrzyniak-Beszterda: rwb@amu.edu.pl, ORCID 0000-0001-5640-1784.

Oświaty. Celem badań było poznanie doświadczeń i opinii uczniów i uczennic poznańskich szkół oraz określenie, w jakim stopniu są to doświadczenia sprzyjające pozytywnej adaptacji i zbadanie, jakie czynniki te doświadczenia różnicują. W badaniu wzięło udział 1043 uczniów i uczennic, ostatecznie z uwagi na braki danych w analizie zmiennych interesujących z punktu widzenia tej publikacji, uwzględniono 936 ankiet. W opracowaniu wzięto pod uwagę zmienne płci, etap kształcenia, miejsce zamieszkania badanych oraz uzyskaną przez nich średnią ocen. Założeniem autorów było, że powyższe zmienne mogę mieć związek ze sposobem postrzegania oraz doświadczania środowiska szkolnego oraz stawianych mu wymagań. Opracowany fragment badań miał dać odpowiedź na pytanie jakiej szkoły chcą młodzi ludzie, wskazując jakie obszary uważają za deficytowe i wymagające zmian.
Słowa kluczowe: wizja szkoły, szkoła zaangażowana, relacje nauczyciel–uczeń, wsparcie, zmiana.

Wprowadzenie

Wizja szkoły otwartej na potrzeby wszystkich, zaangażowanej (nie tylko dydaktycznie), na podstawie której będzie budowana tożsamość całej społeczności szkolnej oraz włączającej szerokie grono instytucji współpracujących, to wizja niemal idealna i przez to, w znacznej mierze utopijna. Zdajemy sobie sprawę, że zbudowanie szkoły elastycznie odpowiadającej na wszystkie wyzwania współczesności, z profesjonalnym zapleczem kadrowym i materialnym, inkluzyjnej, rozumiejącej, niewykluczającej i efektywnej, w której każdy będzie się czuł dobrze, to zadanie trudne. Dyrektorzy szkół mają ograniczone możliwości inwestowania w placówki, organizowania przestrzeni pozaszkolnych, ale również poszerzania oferty, w zakresie choćby zajęć dodatkowych. Sytuacje takie wynikać mogą między innymi z małych zasobów finansowych, co z formalnego punktu widzenia stanowi pewne uzasadnienie dla braku działań z perspektywy zarządczej, nie wyklucza jednak dbałości i odpowiedzialności za wspólną przestrzeń edukacyjną, tak w materialnym, jaki i, a może przede wszystkim, pozamaterialnym wymiarze. By móc się rozwijać pieniądze są ważne, istotniejsze wydaje się jednak poczucie wspólnoty, wzajemność i życzliwość, to one sprawiają, że utożsamiamy się z miejscem, czyniąc z nas zaangażowanych i współodpowiedzialnych członków społeczności szkolnej, lokalnej, globalnej. Ważnym zadaniem, które współczesne szkoła może i powinna realizować, jest budowanie przestrzeni prorozwojowej opartej nie tylko o wyniki ale o wzajemne relacje. Szczególnie istotnym czynnikiem kształtującym wizję i tożsamość szkoły są bowiem ludzie, którzy ją tworzą: nauczyciele, uczniowie, rodzice.

Jak pisał J. Delors, współczesna szkoła ma za zadanie uczyć, wychowywać, kształtować i zaspokajać zapotrzebowanie na określone usługi edukacyjne niezbędne w XXI w. Taka perspektywa edukacyjna znajduje swoje odzwierciedlenie zarówno w indywidualnych życiorysach każdego z uczniów ale także wypełnia dużo szerszy kontekst, związany z odpowiedzialnością oświaty za kształt i przy-

szłość społeczeństw. Poza niezbędnymi kwalifikacjami zawodowymi szkoła powinna kształtować konieczne do satysfakcjonującego i efektywnego funkcjonowania w obecnym świecie kompetencje, umiejętności i wiedzę. Powinna uczyć, aby być, aby wiedzieć, aby działać i żyć we wspólnocie (Delors 1998). Jednym z najważniejszych aspektów współczesnej edukacji powinno stać się dążenie do swobodnego i pełnego rozwoju człowieka. Znaczenie podmiotowości w życiu ludzkim staje się coraz istotniejsze między innymi z powodu demokratyzacji życia społecznego i postępującego z nią poszerzania przestrzeni odrębności i niezależności jednostki (Smykowski 2012, s.70). Z tej perspektywy szczególnie ważne jest zwrócenie uwagi nie tylko na treści i metody dydaktyczne ale także na aktualne potrzeby młodych ludzi, stojących na progu nieprzewidywalnej dorosłości. Wyznaczając kierunki dla współczesnej edukacji Komisja Delorsa podkreśla konieczność rozwijania przez szkołę umiejętności uczenia się; przekazywania podstawowej wiedzy i umiejętności; rozwijania kompetencji adekwatnych do wymagań rynku pracy ale także przygotowania do życia społecznego i kształtowania umiejętności decydowania o słuszności podejmowanych działań. Formy realizacji dwóch ostatnich wskazań koncentrują się na stwarzaniu okazji do zdobywania różnorodnych doświadczeń indywidualnych i społecznych, adekwatnym ocenianiu, modelowaniu wspólnych działań uczniów, dbaniu o jakość współpracy dorosłych (rodziców, nauczycieli, samorządu lokalnego) zaangażowanych w organizację edukacji, instruowaniu uczniów jak panować nad własnym zachowaniem, myśleniem i uczeniem się oraz jak systematyzować wiedzę i umiejętności (Jabłoński, Wojciechowska 2013, s. 7).

Jak zauważają A. I. Brzezińska i T. Czub (Brzezińska, Czub 2013, s. 38) to, co dziś uznać można za kluczowe kompetencje osobiste i społeczne to między innymi: gotowość do dokonywania wyborów, podejmowania ryzyka i ponoszenia odpowiedzialności za swoje decyzje; umiejętność podejmowania decyzji w nie do końca określonych, niestabilnych warunkach; konstruowanie elastycznego planu działania oraz wielowariantowych projektów jego realizacji o różnej perspektywie czasowej, w tym projektu własnego życia; nawiązywanie relacji opartych na emocjonalnym kontakcie z różnymi osobami, także jakkolwiek „innymi"; umiejętność współpracy z innymi niezależnie od osobistych sympatii i antypatii; organizowanie warunków działania sobie i innym. Zgodnie z koncepcją R.M. Ryana i E. L. Deci'ego (Ryan 1993; Ryan, Deci 2000), te kompetencje będą się jednak kształtowały i rozwijały tylko u osób, u których zaspokojone zostaną ich bazowe potrzeby – więzi i pozytywnej relacji z innymi, autonomii i kompetencji. Sukces możliwy będzie do osiągnięcia gdy w społecznym środowisku rozwoju i uczenia się, a więc przede wszystkim w środowisku rodzinnym i szkolnym relacje i wszelkie interakcje oparte będą na zaufaniu (Ryan, Deci 2000, s.69).

Mimo dość jasnych wskazówek, wydaje się, że praktyka szkolna daleka jest od ideału. Analizując plany wychowawcze szkoły na różnych szczeblach edukacji, można zauważyć, że szkoły wskazują w nich na ważność procesu wychowania, jednak wszystkie stawiają niemal te same cele, co świadczyłoby, że „wychowanie

jest jedno" i nie ma potrzeby uwzględniania specyfiki rozwojowej w różnych fazach życia, specyfiki środowiska i rodzin, z których pochodzą uczniowie. Trudno dostrzec tu indywidualną „tożsamość" szkół, stają się one kalkami, tworzonymi na podstawie „zewnętrznych" wytycznych. Można uznać, że współczesna szkoła staje się swoistym „zbiorem zamkniętym" realizującym przede wszystkim własne, „wewnętrzne" cele, oparte o „zewnętrzne", często polityczne wskazania. Nie staje się instytucją wyposażającą uczniów w różnorodne kompetencje, umożliwiające im nie tylko wykorzystanie zgromadzonej wiedzy i umiejętności w realizacji „typowych" zadań zawodowych i życiowych, ale także nie umożliwia dalszego ich poszerzania i modyfikowania w taki sposób, aby uczestnicy tego procesu mogli samodzielnie podejmować decyzje ich dotyczące, byli elastyczni w podejmowanych działaniach i czerpali satysfakcję z własnego życia. Zdaniem niektórych badaczy, szkoła staje się przykładem nieprzystawalności żyjących obok siebie pokoleń. Wciąż obecna jest w niej rozbieżność „świata" nauczycieli i „świata" uczniów. Mamy do czynienia ze zderzeniem się nowych sposobów życia ze starą kulturą z nieprzystawalnością doświadczeń, odmiennością nie tylko wzorów życia, ale przede wszystkim perspektyw, wizji przyszłości. Optyka dorosłych zanurzona jest w przeszłości, nie wkracza w przyszłość, stąd wydaje się nieatrakcyjna dla młodych patrzących w inną stronę świata (Przyszczypkowski, Brzezińska, Solarczyk-Ambrozik, 2006, s. 240). W tej sytuacji tym bardziej istotnym wydaje się podkreślenie znaczenia relacji i rozwoju społeczno-emocjonalnego wszystkich zaangażowanych podmiotów. Działania w tym kierunku pomagają nie tylko w niwelowaniu wskazanej przepaści ale także budują funkcjonalny potencjał do działania w dynamicznej i zmiennej rzeczywistości. Mimo dość oczywistych walorów takiego rozwiązania można zauważyć, że szkoły nadal w większości preferują model „technologiczny", a nie „społeczny". W realizowanym modelu „technologicznym" dominuje kształcąca funkcja szkoły, a marginalizuje się dążenie do swoistej równowagi pomiędzy kształceniem, wychowaniem i opieką. Występuje nacisk na osiąganie „odpowiedniego poziomu" uczniów i nagradzanie wysokich osiągnięć często kosztem autentycznych postępów rozwojowych.

W modelu „technologicznym" mamy do czynienia z selekcją uczniów słabych, pojawia się ryzyko etykietowania, natomiast w modelu „społecznym" dominująca jest indywidualizacja. W pierwszym z modeli nauczyciel postrzegany i traktowany jest przez władze oświatowe i rodziców instrumentalnie, podobnie zresztą uczniowie. Dominują w takiej szkole przedmiotowe relacje interpersonalne, a dyrektor jest osobą „zarządzającą placówką", a nie liderem, czy przywódcą (por. Szafran 2019; Śmietańska 2016).

W drugim, niestety wciąż marginalizowanym, modelu – „społecznym" nauczyciele i uczniowie traktowani są podmiotowo, a dobre relacje interpersonalne są oczekiwaną i dominującą formą kontaktu. Szkoła jest społecznością, a nauczyciel, uczniowie i rodzice są „uczestnikami" procesu edukacyjnego. W modelu „społecznym" ważny jest rozwój nauczycieli i uczniów. Egzamin „służy" w tym przypad-

ku szkole. Szkoła staje się organizacją uczącą się (Przyszczypkowski, Brzezińska, Solarczyk-Ambrozik 2006, s. 237–242). Dyrektor w takiej placówki jest liderem zespołu. Szkołę tę charakteryzują silne więzi ze środowiskiem lokalnym. Włącza ona różne instytucje w swoje „własne" życie. Wzbogaca w ten sposób swoją ofertę wychowawczą. Niestety, często jest tak, że priorytetem w szkołach staje się efektywność kształcenia mierzona zdawalnością egzaminów. W konsekwencji uczniowie traktowani są przedmiotowo, w myśl zasady – uczeń, któremu warto poświęcić uwagę to uczeń odnoszący sukcesy.

Omawiając obraz współczesnej szkoły zasadnym wydaje się też zwrócenie uwagi na postrzeganie zawodu nauczyciela i jego prestiż. Znaczenie tego, jakby nie było misyjnego zawodu, stale ewoluuje. Jak zauważyła D. Walczak „obecnie w pracy nauczyciela szczególnego znaczenia nabiera jednostkowy kapitał społeczny – pozycja i relacje w grupach społecznych – oraz kapitał kulturowy rozumiany jako umiejętności, zwyczaje, nawyki, style językowe, rodzaje ukończonych szkół, gust i styl życia. W ocenie przyznawanej nauczycielom przez uczniów oraz ich rodziców kluczowe znaczenie mają bowiem zasoby nauczycieli o charakterze społecznym i kulturowym, choć sami nauczyciele życzyliby sobie posiadać przede wszystkim zasoby materialne – wysoki kapitał ekonomiczny (pieniądze i przedmioty materialne) – oraz symboliczne, a więc kapitał symboliczny, który instytucjonalizowałby nadrzędną pozycję nauczycieli wobec innych osób biorących udział w życiu szkoły" (Walczak 2018, s. 458). Warto zwrócić uwagę, że dobry nauczyciel, to nie tylko dobry dydaktyk czy metodyk, ale również a w wielu przypadkach przede wszystkim, dobry psycholog. To osoba, która potrafi w sposób przystępny przekazać wiedzę, powiązać ją z doświadczeniem, zaangażować uczniów we wspólne projekty, ale również jest dyspozycyjny, serdeczny i otwarty na rozmowę. Inną, niezwykle ważną kompetencją nauczyciela jest sprawiedliwość i kierowanie się kodeksem etycznym w stosunku do wszystkich osób. Powyższe wskazania wydają się dość klarowne i teoretycznie proste w realizacji, praktyka jednak mówi coś innego, czego wyraz dali także badani przez nas uczniowie.

Aby zrozumieć jak ważne dla budowania pozytywnego obrazu instytucji oświatowej są wzajemne zrozumienie i dobre międzyludzkie relacje, warto odwołać się do pojęcia klimatu szkolnego. Za H. Fendem „pod pojęciem klimatu szkolnego […] rozumiemy to, co tworzą uczniowie i nauczyciele, kiedy formują ożywione formy interakcji nauczania i uczenia, się korzystając z utrwalonych prawnych i instytucjonalnych uregulowań szkoły" (Otręba 2014, s. 249). Należy podkreślić, że nieodłącznym elementem klimatu szkolnego jest ujęcie kolektywne, a nie jedynie jednostkowe. Stąd, jak zauważa R. Dubs, badając efektywność organizacji szkolnej warto zwrócić uwagę właśnie na klimat szkoły, który obok atmosfery i ewaluacji wyników uczniowskich, może stanowić jeden z głównych wyznaczników obrazu szkoły w opiniach uczniów, nauczycieli i rodziców. Co więcej, Dubs w analizie swoich badań pokazał, że otwarty klimat organizacyjny szkoły pozytywnie wpływa nie tylko na dyrektorów, którzy czują się wspierani i bardziej

pewni swoich decyzji czy nauczycieli, wykazujących duży stopień wiary w siebie i swoje kompetencje, ale także uczniów, którzy czują się podmiotem w podejmowaniu decyzji dotyczących ich edukacji (Dubs 1994, s. 18). Na atmosferę w szkole zwrócili uwagę także i nasi badani.

Wizja szkoły ukierunkowanej na ciągłe zmiany, wynikające z realnych zadań, jest optymalnym modelem środowiska pozwalającego na realizację zasad współpracy w środowisku jednostek zróżnicowanych pod względem potencjałów i ograniczeń rozwojowych. Jak zauważają S. Jabłoński i J. Wojciechowska, wizja szkoły jako środowiska przygotowującego do życia w innych środowiskach wymaga, aby była ona w stałym i bezpośrednim kontakcie z instytucjami, które pozwalają i nauczycielom, i uczniom konfrontować posiadane kompetencje (kształtowane w szkole) z poziomem wymaganych umiejętności w zaangażowaniu charakterystycznym dla osób dorosłych (Jabłoński, Wojciechowska 2013, s. 54). Według koncepcji uczącej się organizacji, możliwość sprawnego funkcjonowania szkoły jest możliwa między innymi gdy w strukturze organizacyjnej obserwujemy nieustanny dialog między jej członkami (Elsner 2003, s. 12–18). Co warto podkreślić, nie chodzi tu o mówienie, tylko o rozmowę, nie tylko o słuchanie ale usłyszenie, gdyż tylko taka forma komunikacji ma rzeczywisty interakcyjny wymiar, wzmacniający i prorozwojowy charakter.

Powyższe rozważania staraliśmy się skonfrontować z realiami poznańskich szkół. Opracowany fragment badań ma przede wszystkim służyć odpowiedź na pytanie jakiej szkoły chcą młodzi ludzie, wskazując te obszary, które uważają za deficytowe i wymagające zmian.

Metoda

Problematyka i cele badań

W artykule prezentujemy fragment badań realizowanych na potrzeby projektu „Polityka Oświatowa Miasta Poznania 2030", koordynowanego przez miejski Wydział Oświaty[1].

Celem badań było poznanie doświadczeń uczniów i uczennic poznańskich szkół – w kilku obszarach funkcjonowania szkoły – oraz określenie, w jakim stopniu są to doświadczenia sprzyjające rozwojowi i zbadanie, jakie czynniki te doświadczenia różnicują.

Zasadniczy problem badawczy: w jakim stopniu poznańskie szkoły stanowią dla uczniów i uczennic kontekst i źródło doświadczeń wspierających ich rozwój? został sprowadzony do kilku obszarów, jak: lekcje; relacje nauczyciele/ki–

[1] Autorem koncepcji badań oraz narzędzia był powołany w tym celu zespół ekspercki z Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

–uczniowie/uczennice; lekcje wychowawcze; relacje rówieśnicze; oferta zajęć pozalekcyjnych; warunki uczenia się – infrastruktura; dyskryminacja – nierówne, gorsze traktowanie; bezpieczeństwo; życzliwość; pomoc psychologiczno-pedagogiczna; orientacja edukacyjno-zawodowa czy edukacja ekologiczna/klimatyczna.

Uczniom i uczennicom dano także możliwość swobodnej wypowiedzi na temat identyfikowanych deficytów i najistotniejszych obszarów wymagających zmian w ich szkole. To właśnie analiza odpowiedzi na pytanie otwarte: *Co najbardziej chciałbyś/chciałabyś zmienić w swojej szkole?* stanowi istotę niniejszego opracowania.

Analiza danych miała pozwolić na wskazania tych obszarów codzienności szkolnej, które zdaniem badanych wymagają najpilniejszej zmiany, pokazując nie tylko kwestie zaniedbane, ale także ich ważność dla uczniów i uczennic.

Uczestniczki i uczestnicy

Badaniem objęto uczniów i uczennice poznańskich szkół podstawowych (klasa VIII) oraz ponadpodstawowych: liceów ogólnokształcących (klasa III), techników (klasa IV) i szkół branżowych (klasa III) (z wyłączeniem szkół specjalnych).

W badaniu udział wzięło łącznie 1043 uczniów i uczennic, w tym 362 (38,7%) chłopców i 560 dziewcząt (59,9%). Dziesięć osób badanych określiło się jako osoby niebinarne, jedna jako osoba transpłciowa, a dwie określiły się jako gender fluid. Osoby te zostaną uwzględnione w dalszej analizie w zbiorczej kategorii „Inne”(1,4%). Z uwagi na braki danych, ostatecznie w analizie zmiennych związanych bezpośrednio z tematem niniejszego artykuły, uwzględniono 936 ankiet.

Badaną próbę stanowili uczniowie urodzeni w latach 1999–2007, z wyraźną przewagą osób urodzonych w roku 2002 (41,7%). Szczegóły przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Rok urodzenia w badanej próbie

Rok urodzenia	Częstość	Procent
1999	3	0,3
2000	13	1,4
2001	173	18,5
2002	390	41,7
2003	47	5,0
2004	32	3,4
2005	32	3,4
2006	179	19,1
2007	67	7,2
Ogółem	936	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Najliczniejszy odsetek respondentów uczęszczał do liceum (43,3%) a najmniej odnotowano ankiet wypełnionych przez uczniów szkół branżowych (4,9%). Szczegóły przedstawia tabela 2.

Tabela 2. Poziom edukacji w badanej próbie

Szkoła, do której uczęszczasz	Częstość	Procent
Liceum	405	43,3
Szkoła branżowa	46	4,9
Szkoła podstawowa	247	26,4
Technikum	238	25,4
Ogółem	936	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Ponad połowa badanych uczniów mieszkała na terenie miasta Poznania (56%), w mniejszych miejscowościach w okolicach dużego miasta mieszkało 21,3% uczniów, a 22,8% deklarowało się jako mieszkańcy wsi.

Większość respondentów (63,8%) w roku szkolnym poprzedzającym badani uzyskała średnią ocen pomiędzy 3,5 a 4,75. Nieco ponad jedna czwarta (26,9%) to uczniowie ze średnią powyżej 4,75, a jedynie 9,3% ze średnią ocen poniżej 3,5.

Procedura zbierania danych

Badanie zostało zrealizowane w lutym 2021 roku przez Wydział Oświaty w Poznaniu we współpracy z dyrekcją szkół z użyciem techniki ankiety zamieszczonej w Internecie – CAWI. Do przeprowadzenia badań użyto platformy Google Dysk i programu Google Forms. Informacja dotycząca ankiet wraz z prośbą o jej rozpowszechnienie wśród społeczności uczniowskiej została przesłana do wszystkich szkół podstawowych i ponadpodstawowych, dla których organem prowadzącym jest Miasto Poznań (za pośrednictwem wewnętrznego komunikatora). Dyrektor szkoły po zapoznaniu się z wiadomością decydował o włączeniu się w projekt. Uzyskano zgody na udział w badaniu rodziców niepełnoletnich uczestniczek i uczestników. Wszyscy uczniowie zostali poinformowani o celach badań, ich anonimowości oraz dobrowolności udziału.

Analiza wyników badań – wnioski

W analizach uwzględniono zmienne płci, etap kształcenia, miejsce zamieszkania badanych oraz uzyskaną przez nich średnią ocen. Założeniem autorów było, że

wymienione zmienne mogę wpływać na sposób spostrzegania oraz doświadczania środowiska szkolnego oraz stawianych mu wymagań.

W pytaniu otwartym: *Co najbardziej chciałbyś/chciałabyś zmienić w swojej szkole?* uzyskano zróżnicowane odpowiedzi. Osoby badane wskazywały na wiele obszarów wymagających zmiany w ich szkole. Analiza odpowiedzi badanych pozwoliła pogrupować je w kategorie, które posegregowano według ważności (ilość wskazań). Stosowane etykiety zostały arbitralnie nadane przez autorów pracy w trakcie opracowywania wyników i są konsekwencją szczegółowej analizy treści odpowiedzi udzielanych przez respondentów. Uznaniowość kategorii może budzić wątpliwości, związane np. z nadinterpretacją intencji badanych, było to jednak konieczne dla grupowania danych i określenia poziomu danego wskaźnika. W przypadku odpowiedzi jedno- dwuwyrazowych, np. „nauczycieli", „ludzi", „nic", „atmosferę", „system edukacji" nadano tożsame etykiety, natomiast w sytuacji rozbudowanych i wielowątkowych wypowiedzi, starano się określić wskazywane obszary, nadać im nazwę, a następnie umieścić wszystkie poruszane kwestie w odpowiednich kategoriach.

Wśród deklarowanych obszarów problemowych wymagających zmiany w opiniach osób badanych pojawiły się różne kwestie, są one zbiorczo ukazane w tabeli 3.

Tabela 3. Łączna liczba obszarów wymagających zmian wg wskazań uczniów

Obszar	Łączna liczba wskazań
relacje nauczyciel- uczeń	181
infrastruktura, otoczenie, wyposażenie	158
programy i metody nauczania, treści kształcenia	140
nic	129
nauczyciele	89
nie wiem/trudno powiedzieć	77
zajęcia pozalekcyjne/ dodatkowe	59
dyskryminacja/nierówne traktowanie	45
dyrekcja	34
system edukacji	33
dbałość o dobrostan psycho-fizyczny	31
doradztwo zawodowe	29
inne	28
kompetencje nauczycieli	24
organizacja czasu szkolnego/lekcji	24
wzajemny stosunek uczniów	22
wiedza praktyczna	20

Obszar	Łączna liczba wskazań
zaangażowanie (nauczycieli)	19
wszystko, bardzo dużo	18
podejście nauczycieli do przedmiotu/pracy	18
samorządność uczniowska	13
jakość edukacji	13
atmosfera	12
szkoła	12
ludzie	9
indywidualizacja podejścia do uczniów	8
organizacja	8
koniec zdalnego	8
system oceniania	8
nie obchodzi mnie to	8
życie szkoły	7
mniej zadań domowych/nauki	7
statut/zasady/regulamin	5
uczniowie	4
praktyki zawodowe	3
specjaliści szkolni pp	2
ekologia	2

Źródło: opracowanie własne.

W niniejszym opracowaniu skoncentrowano się na kategoriach z najwyższymi wynikami wskazań – te, które uzyskały powyżej 100 odpowiedzi respondentów i respondentek. Są to kolejno odpowiedzi z kategorii: relacje nauczyciel–uczeń koncentrujące się na podejściu nauczycieli do uczniów, kolejny obszar stanowi infrastruktura, otoczenie i wyposażenie; dalej plasują się kwestie związane z programami, metodami nauczania i treści kształcenia, a czwartą kategorię stanowi odpowiedź – „nic".

Częstość wskazywania poszczególnych obszarów w zależności od płci, poziomu edukacji, miejsca zamieszkania oraz średniej ocen wskazują odpowiednio tabele 4, 5, 6 i 7.

Wśród odpowiedzi uczniów dominowały wypowiedzi wskazujące na konieczność zmian w zakresie relacji nauczyciel – uczeń, oczekiwania dotyczyły zmiany podejścia nauczycieli do uczniów oraz bardziej podmiotowe ich traktowanie. Przykładem powyższych treści są wypowiedzi uczniów i uczennic:

Tabela 4. Częstość wskazań obszarów do zmian ze względu na płeć osób badanych

			Relacje nauczyciel- uczeń/ podejście	Infrastruktura, otoczenie, wyposażenie	Programy i metody nauczania, treści kształcenia, praktyka	Nic
Płeć:	Chłopak	Liczebność	44	58	48	63
		%	4,7%	6,2%	5,1%	6,7%
	Dziewczyna	Liczebność	133	92	88	62
		%	14,2%	9,8%	9,4%	6,6%
	Inne	Liczebność	1	2	0	0
		%	0,1%	0,2%	0,0%	0,0%
Ogółem		Liczebność	178	152	136	125
%		19,0%	16,2%	14,5%	13,4%	

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 5.Częstość wskazań obszarów do zmian ze względu na poziom edukacji osób badanych

Rodzaj szkoły, do której aktualnie uczęszczasz:		Relacje auczyciel–uczeń/ podejście	Infrastruktura, otoczenie, wyposażenie	Programy i metody nauczania, treści kształcenia, praktyka	Nic
Liceum	Liczebność	79	60	61	32
	%	8,4%	6,4%	6,5%	3,4%
Szkoła branżowa	Liczebność	10	2	1	16
	%	1,1%	0,2%	0,1%	1,7%
Szkoła podstawowa	Liczebność	38	61	29	48
	%	4,1%	6,5%	3,1%	5,1%
Technikum	Liczebność	51	29	45	29
	%	5,4%	3,1%	4,8%	3,1%
Ogółem	Liczebność	178	152	136	125
	%	19,0%	16,2%	14,5%	13,4%

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 6.Częstość wskazań obszarów do zmian ze względu na miejsce zamieszkania osób badanych

Miejsce zamieszkania		Relacje nauczyciel-uczeń/podejście	Infrastruktura, otoczenie, wyposażenie	Programy i metody nauczania, treści kształcenia, praktyka	Nic
Miasto poza Poznaniem	Liczebność	50	27	39	27
	%	5,3%	2,9%	4,2%	2,9%
Poznań	Liczebność	91	90	69	71
	%	9,7%	9,6%	7,4%	7,6%
Wieś	Liczebność	37	35	28	27
	%	4,0%	3,7%	3,0%	2,9%
Ogółem	Liczebność	178	152	136	125
	%	19,0%	16,2%	14,5%	13,4%

Źródło: opracowanie własne.

Table 7. Częstość wskazań obszarów do zmian ze względu na średnią ocen osób badanych

Jaką średnią uzyskałeś/-aś w ubiegłym roku szkolnym?		Relacje nauczyciel-uczeń/podejście	Infrastruktura, otoczenie, wyposażenie	Programy i metody nauczania, treści kształcenia, praktyka	Nic
od 3,5 do 4,74	Liczebność	114	99	83	64
	%	12,2%	10,6%	8,9%	6,8%
od 4,75	Liczebność	48	47	45	34
	%	5,1%	5,0%	4,8%	3,6%
poniżej 3,5	Liczebność	16	6	8	27
	%	1,7%	0,6%	0,9%	2,9%
Ogółem	Liczebność	178	152	136	125
	%	19,0%	16,2%	14,5%	13,4%

Źródło: opracowanie własne.

Podejście nauczycieli do uczniów. Ponieważ bardzo dużo nauczycieli mówi nam, że nic nie umiemy i z takim podejściem do życia nic nie osiągniemy.

Oczekiwałabym większego zrozumienia ze strony nauczycieli, cierpliwości […]".

„Aby była tolerancja między uczniami jak i też nauczycielami, aby nauczyciele nie oceniali uczniów po ich orientacji, wyznaniu.

Najbardziej? Że jedną rzecz? Ciężko wybrać. Myślę, że najnajnajbardziej uniwersalnym ułatwieniem byłoby partnerstwo między uczniem a nauczycielem. Mentor a nie nadzorca. Wówczas dałoby radę przeforsować mnóstwo dobrych zmian.

Osobami najczęściej podkreślającymi znaczenie tego obszaru były dziewczęta (14,2%), uczniowie liceów (8,4% wskazań), a także ci mieszkający w Poznaniu (9,5% wskazań), z przeciętną średnią ocen (12,2% wskazań przez grupę osób ze średnią wyników między 3,5 a 4,75).

Kolejnym istotnym dla uczniów i uczennic aspektem okazała się infrastruktura, otoczenie i wyposażenie szkoły. Uczniowie zwracali uwagę na kwestie związane ze złym wyglądem zewnętrznym i wewnętrznym budynku, niedostatecznym wyposażeniem i przestarzałą organizacją przestrzeni sal, otoczeniem szkoły, brakiem miejsca do odpoczynku. W wypowiedziach osób badanych pojawiały się postulaty doposażenia szkoły w sprzęt elektroniczny czy lepsze łącze internetowe. Poniżej kilka wypowiedzi respondentów i respondentek obrazujących oczekiwania w tym zakresie:

Najważniejsze jest wsparcie sprzętowe, w tym Internet, komputery, oraz możliwość zajęć praktycznych.

Wygląd – odnowić trochę budynek i toalety. Lepsze komputery lub laptopy dla nauczycieli do pracy.

Żeby był papier toaletowy mydło w łazienkach.

Zorganizowanie przestrzeni do spędzania czasu pomiędzy lekcjami.

Osobami najczęściej podkreślającymi znaczenie tego obszaru były dziewczęta (9,8%), uczniowie szkół podstawowych (6,5%), mieszkający w Poznaniu (9,6%), z przeciętną średnią ocen (10,6% wskazań przez grupę osób ze średnią wyników między 3,5 a 4,75).

Trzeci pod względem wskazań obszar dotyczył realizacji programów i stosowanych metod nauczania oraz treści kształcenia, uczniowie i uczennice najczęściej podkreślali potrzebę zmiany stosowanych przez nauczycieli metod i technik nauczania na mniej dyrektywne, włączające uczniów w proces nauczania. Zwracano uwagę na potrzebę bardziej zindywidualizowanego podejście do uczniów, aktywizujące i nastawione na działanie praktyczne metody i treści kształcenia, np.:

Więcej wyjazdów edukacyjnych, zajęć w formie praktyki, lekcje w terenie, trudniejsze tematy lekcyjne oparte na doświadczeniach.

> Zwiększenie aktywności uczniów nie tylko w stałe schematy lekcji ale także w zajęcia poza szkołą. Uczestnictwo w projektach. Nauka poprzez doświadczenia. Praktyki itp.

> Aby lekcje nie były suchymi wykładami nauczycieli, ale też okazją do dyskusji czy stworzenia własnego projektu.

Osobami najczęściej podkreślającymi znaczenie tego obszaru były dziewczęta (9,4%), uczniowie szkół licealnych (6,5%), mieszkający w Poznaniu (7,4%), z przeciętną średnią ocen (8,9% wskazań przez grupę osób ze średnią wyników między 3,5 a 4,75).

Interesującym wynikiem jest czwarte pod względem częstości wskazań stwierdzenie, że uczniowie w szkole nie zmieniliby „nic". Tutaj częstości wskazań pomiędzy dziewczętami i chłopcami są bardzo zbliżone (odpowiednio 6,6% i 6,7% wskazań). Odpowiedzi takiej udzielali najczęściej uczniowie ze szkół podstawowych (5,1%), mieszkający w Poznaniu (7,6%).

Warto zwrócić także uwagę na następną kategorię, którą stanowią „nauczyciele". Ta jednowyrazowa odpowiedz, tworząca odrębną kategorię, nie daje wprawdzie wglądu, co konkretnie i dlaczego wymaga zmiany, jednak wraz z najczęściej podnoszoną potrzebą zmiany stosunku nauczycieli do uczniów oraz dostrzeganą dyskryminacją, małą tolerancją i dbałością o dobrostan psychofizyczny uczniów, czy brakiem zaangażowania, stanowi o dość niskiej ocenie wystawianej swoim pedagogom. Obraz ten kwestia niewystarczających (opiniach uczniów) kompetencji nauczycieli, zarówno w zakresie metodyki pracy, jak i samego podejścia do przedmiotu i ucznia. Oczekiwaniem osób badanych była aktualizacja wiedzy i metod pracy nauczycieli oraz ich dostosowania do wymogów współczesnego świata i zainteresowań uczniów. Ważna była także zdolność nauczycieli do zainteresowania przedmiotem i motywowania do nauki, co pokazują poniższych wypowiedzi osób badanych:

> Aby część nauczycieli była bardziej kompetentna; żebyśmy się uczyli rzeczy dotyczących obecnych czasów/technologii; aby był lepszy kontakt i przepływ informacji na poziomie dyrekcja–uczeń.
> Niektórych nauczycieli, którzy zatrzymali się w XX wieku.

> Zmiana sposobu prowadzenia lekcji w taki sposób, aby nauczyciel potrafił zainteresować ucznia nawet trudnym tematem.

Powyższe wskazania budują smutny obraz środowiska nauczycielskiego, stanowiąc poważny asumpt do dalszej wnikliwej refleksji nad kondycją nauczyciela i współtworzonej przez niego rzeczywistości szkolnej. Jednocześnie koncentracja na osobie, czy postawie nauczyciela, pokazuje jego istotne znaczenie i rolę w procesie edukacyjno-wychowawczym. Uwagi krytyczne pod adresem pedagogów, mogą, a raczej powinny mobilizować i wyznaczać obszar ich indywidualnego rozwoju. Uzyskane w jego toku pozytywne efekty, zbudują lepszą atmosferę i można przypuszczać, że pozytywnie wpłyną na odbiór i jakość szkoły.

Kończąc analizę warto jeszcze w kilku słowach odnieść się do pozostałych liczniejszych wskazań, które poczynili badani. Podkreślali oni konieczność wprowadzenia zmiany w zakresie ilości i jakości zajęć pozalekcyjnych i dodatkowych w ich szkołach. Z wypowiedzi badanych wynika potrzeba dostosowania oferty zajęć pozalekcyjnych do ich zainteresowań oraz aktualnych potrzeb. Uczennice i uczniowie zwracali uwagę na brak szacunku, poszanowania ich indywidualizmu, brak akceptacji i tolerancji nie tylko ze względu orientację seksualną, wygląd, poglądy czy wyznanie, a także na różny poziom możliwości poznawczych. Dodatkowo zwracano uwagę zarówno na przeładowaną podstawę programową jak i wyrażano potrzebę zmiany ilości godzin przypisanych określonym przedmiotom – czyli na kwestie leżące poza kompetencjami samorządu. Podkreślano także wysoki poziom stresu oraz przemoc fizyczną i psychiczną panującą w szkole. Zwracano uwagę na ignorowanie zasadniczych potrzeb rozwojowych młodzieży, tak w wymiarze systemowym, jak i indywidualnych relacjach. Dla części badanych istotną kwestią były też sprawy związane z wyborem przyszłej ścieżki edukacyjnej oraz drogi zawodowej. Badani wskazywali na nieadekwatność wsparcia w tym zakresie. Sygnalizowali potrzebę organizacji większej ilości zajęć z doradztwa zawodowego, a także podkreślali zbyt mały dostęp do samych doradców oraz wskazywali brak zaangażowania i zbyt małą dostępność specjalistów szkolnych.

Zatem jakiej szkoły chcą młodzi ludzie? Chcą szkoły otwartej, kompetentnej, wyrozumiałej, tolerancyjnej, rozumiejącej i realizującej potrzeby wszystkich zaangażowanych stron, szkoły która podążając za wyzwaniami współczesnego świata nie zapomina o ludziach. Szkoły, której bliżej do modelu społecznego, która z poszanowaniem jednostki buduje wspólnotowe więzi i daje możliwość wszechstronnego rozwoju, wyposażając w niezbędne kompetencje, uczy, wychowuje i kształtuje, pozostawiając przy tym poczucie zrozumienia, wzajemnego szacunku, zaangażowania i troski. Szkoły która da fundament rozwojowy i pozostawi dobre wspomnienia. Jako autorzy tego opracowania uważamy, że ukazany w badaniu głos młodego pokolenia powinien zostać usłyszany, a poczynione przez uczniów wskazania wzięte pod uwagę zarówno w kształtowaniu wizji i misji pojedynczej placówki, ale także całościowej polityki oświatowej. To co jednak wydaje się kluczowe, powinien zostać rozważony w indywidualnej refleksji każdego pedagoga-nauczyciela.

Dyskusja

Pamiętając o nierównych proporcjach w grupie badanej pod względem analizowanych obszarów, wśród wniosków uznać należy, że dziewczęta częściej zgłaszają potrzebę zmian. Kwestia płci wydaje się zatem ważnym i ciekawym kryterium percepcji szkolnej rzeczywistości, wymagającym dalszych, pogłębionych analiz badawczych. Zasadniczo jednak młodzież zwraca uwagę na fakt, iż szkoła często nie dysponuje odpowiednim zapleczem kadrowym i technicznym, by wspie-

rać potrzeby uczniów. Oceniają oni wiedzę jako przestarzałą, mało praktyczną, a nauczycieli jako niewyrozumiałych, niezaangażowanych i mało kompetentnych. W ich opiniach autorytet nauczyciela ma chwiejne fundamenty i trzeba wiele pracy by je ustabilizować. Jak wskazuje D. Walczak uczniowie obdarzają szacunkiem nauczycieli, którzy legitymują się dużą wiedzą merytoryczną i umiejętnościami metodycznymi, angażują się i wkładają dużo wysiłku w swoją pracę, a także stawiają na ciągły rozwój i umiejętności interpersonalne, które przekładają się na relacje z uczniami, rodzicami uczniów i innymi nauczycielami oraz dyrektorem szkoły (Walczak, 2018, s. 458). W tych obszarach nauczycielskiej profesji, badani wskazywali duże deficyty. Złożone spektrum społecznych kompetencji nauczyciela w kontekście zmienności warunków i zachowań ucznia oraz możliwych oddziaływań edukacyjnych i wychowawczych sygnalizują w swoich pracach liczni badacze (Blanchard, Finch, 2021; Jabłoński, Wojciechowska, 2013). Zwracają oni uwagę m.in. na organizację relacji z uczniem, rodzaje zmian i zachowania uczniowskie, a także miejsce i funkcję nauczyciela w tym procesie. Podkreślając rolę inspiratora, kierownika, opiekuna, mentora, czy ostatnio modnego coacha i tutora, wskazują nie tylko na wielość i różnorodność funkcji pedagogów ale także zakreślają szeroki obszar ich zawodowej odpowiedzialności, podkreślając nieustanną konieczność doskonalenia (Cytlak, Jarmużek 2018).

Jak pokazuje rzeczywistość szkolna, świat uczniów i świat nauczycieli to wciąż dwa, często bardzo odległe światy. Jako pewne wskazanie praktyczne, które według K. Blancharda może pomóc we wspieraniu procesu budowania relacji między nauczycielami a uczniami oraz kreowaniu pozytywnego obrazu szkoły jako instytucji otwartej, jest elastyczność. Elastyczność, która pozwala, pomimo sztywnego gorsetu ustawodawstwa objąć otwartością wiele wymiarów funkcjonowania szkoły jako środowiska, które obok domu rodzinnego, jest drugim znaczącym środowiskiem wychowawczym. Można przecież tworzyć autorskie programy nauczania oraz w sposób elastyczny traktować zasady podstawy programowej, sięgać po wsparcie otoczenia społecznego, uczelni wyższych, które będą wspierać szkołę nie tylko w wymiarze merytorycznym, ale również wymiany praktycznych doświadczeń czy angażowania nauczycieli i uczniów w proces ustawicznego rozwoju. Owa elastyczność w podejściu do ucznia pozwoli nauczycielowi na indywidualizację pracy oraz stworzy okazję do poznania potencjału ucznia wykraczającego poza podstawę programową. Pozwoli dostosować oddziaływania do potrzeb i możliwości uczniów oraz zmieniającej się, nieprzewidywanej rzeczywistości. Relacje nauczyciel–uczeń, jak wiele innych aspektów szkolnej codzienności, tak naprawdę podlegają i podlegać będą ciągłym, zmianom i tylko dostrzeżenie i świadome odpowiadanie na rodzące się potrzeby przybliży współczesną szkołę do jej pożądanej wizji.

W prezentowanych wynikach badań, wiele punktów wskazuje na potrzebę zmian (tab. 3) podkreśla wagę roli nauczyciela – jego kompetencji nie tylko w zakresie nauczanego przedmiotu ale także umiejętności miękkich oraz przygotowa-

nia psychologicznego do wykonywanego zawodu. Kształtowanie postaw poprzez przykład i nawiązywanie pozytywnych, rozwijających relacji nauczyciel – uczeń może pełnić funkcję profilaktyki społecznej i psychologicznej. Jest to nie tylko rola psychologa czy pedagoga szkolnego, ale każdego pracownika szkoły. Dobre relacje i pozytywna atmosfera szkoły sprzyja budowaniu motywacji do nauki i wysokim wynikom w nauce. Jak wskazują badania wysokie funkcjonowanie w zakresie zmiennych społeczno-emocjonalnych, zwiększa poziom i zakres zachowań prospołecznych, obniża poziom zachowań problemowych oraz wpływa na poprawę wyników w nauce (Durlak i wsp. 2010; 2011).

Uzyskane i zaprezentowane wyniki badań, pozwalają zidentyfikować najważniejsze zdaniem uczniów i uczennic poznańskich szkół obszary koniecznych zmian w ich środowisku szkolnym. Ponieważ w analizach koncentrowano się na deficytach, narysowany obraz jest dość pesymistyczny, gdyż wskazywanych obszarów wymagających interwencji jest wiele. Należy jednak podkreślić, że aż 129 osób zadeklarowało, że nic by w szkole nie zmieniło. Nie wiadomo, czy odpowiedź ta jest efektem rzeczywistej refleksji nad obrazem własnej szkoły, czy może odzwierciedla brak wiary uczniów w możliwość zmiany, chcemy jednak wierzyć, że ta idealna lub prawie idealna szkoła jest realna i dostępna i stanowi codzienne doświadczenie, choć części uczniów i uczennic naszych szkół.

Abstract: (Not) a good school? Image of contemporary school in students' opinions – directions of future changes. Poznań Educational Research 2021

The main purpose of this article is to present the image of contemporary school, seen through the eyes of students participating in the survey carried out as a part of the project "Educational Policy of the City of Poznań 2030", coordinated by the City Department of Education. The purpose of the study was to learn about the experiences and opinions of male and female students of Poznań schools and to determine the extent in which these experiences facilitate adaptation process and to examine factors which may differentiate the outcomes. A total of 1043 male and female students participated in the study; ultimately, due to missing data, 936 surveys were included. The study took into account the variables of gender, stage of education, place of residence of the respondents and the mean grades obtained by them during the previous school year. The authors' assumption was that these variables may be relevant to the way the respondents perceive and experience the school environment as well as their expectations. The research meant to give an answer to the question what kind of school young people want, indicating areas they consider to be deficient and in need of change.

Key words: school vision, involved school, relations teacher–student, support, change.

Bibliografia

[1] Blanchard K., Finch F., 2021, *Kluczowe umiejętności w zakresie współpracy dla wyników: jednominutowy manager*, [w:] *Przywództwo wyższego stopnia*, (red.) K. Blanchard, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

[2] Brzezińska A. I., Czub T., 2013, *Zaufanie społeczne jako wyzwanie i ratunek dla polskiego systemu edukacji*, „Nauka", 1.

[3] Cytlak I., Jarmużek J., 2018, *Szanse i zagrożenia zarządzania różnorodnością w świetle migracji*, „Zarządzanie Publiczne", 1 (41), 147–157.

[4] Dubs R., 1994, *Die Führung einer Schule. Leadership und Management*, wyd. 1, SKV, Stuttgart.

[5] Durlak J. A., Weissberg R. P., Pachan M., 2010, A *Meta-Analysis of After-School Programs That Seek to Promote Personal and Social Skills in Children and Adolescents*, „American Journal of Community Psychology", 45 (3–4), 294–309.

[6] Durlak J. A., Weissberg R. P., Dymnicki A. B., Taylor R. D., Schellinger K. B., 2011, *The impact of enhacing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions*, „Child Development", 82 (1), 405–432.

[7] *Edukacja: jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa*, 1998, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wydawnictwa UNESCO, Warszawa.

[8] Elsner D., 2003, *Co to jest ucząca się organizacja?*, [w:] *Szkoła jako ucząca się organizacja. Szansa dla ambitnych*, (red.) D. Elsner, Mentor, Chorzów.

[9] Jabłoński S., Wojciechowska J., 2013, *Wizja szkoły XXI wieku: kluczowe kompetencje nauczyciela a nowa funkcja edukacji*, „Studia Edukacyjne" 27.

[10] Otręba R., 2014, *Klimat szkolny w perspektywie badań międzynarodowych szkół grupy wyszehradzkiej*, [w:] *Edukacja jako odpowiedź. Odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się świecie*, (red.) G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

[11] Petlák E., 2007, *Klimat szkoły, klimat klasy*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa.

[12] Przyszczypkowski K., 2010, *Polityka oświatowa samorządów*, Studia Biura Analiz Sejmowych, 2 (22).

[13] Przyszczypkowski K., Brzezińska A. I., Solarczyk-Ambrozik E., 2006, *Polityka oświatowa dla Poznania, założenia, diagnoza i kierunki zmian*, Urząd Miasta Poznania, Poznań.

[14] Ryan R. M., Deci E. L., 2000, *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*, „American Psychologist", 55.

[15] Smykowski B., 2012, *Psychologia kryzysów w kulturowym rozwoju dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

[16] Szafran J., 2019, *Szkolni protagoniści. Predyspozycje i kompetencje kierownicze*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

[17] Śmietańska J., 2016, *Talent menedżerski w oświacie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

[18] Walczak D., 2018, *Prestiż zawodu a kompetencje nauczycieli*, [w:] *Kompetencje przyszłości*, (red.) S. Kwiatkowski, Wydawnictwo FRSE, Warszawa.

RESOCJALIZACJA POLSKA
POLISH JOURNAL OF SOCIAL REHABILITATION
24/2022
ISSN 2081-3767 | e-ISSN 2392-2656
DONIESIENIA Z BADAŃ
DOI 10.22432/pjsr.2022.24.27

Bożena Kanclerz, Lucyna Myszka-Strychalska
Marzena Buchnat, Iwona Chmura-Rutkowska
Agnieszka Cybal-Michlska, Izabela Cytlak Sylwia Jaskulska
Agnieszka Kozłowska-Rajewicz, Mateusz Marciniak
Joanna Szafran, Renata Wawrzyniak-Beszterda*
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna i doradztwo edukacyjno-zawodowe w szkołach jako niezbędne elementy profilaktyki uniwersalnej. Egzemplifikacje badawcze i zalecenia do projektowania działań edukacyjnych i profilaktycznych. Poznańskie badania oświatowe 2021

Abstrakt: Celem artykułu jest ukazanie wyników badań prowadzonych wśród uczniów i uczennic poznańskich szkół podstawowych i średnich miasta Poznania w kontekście ich opinii i poglądów na temat udzielanej pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz poradnic-

.....

* Bożena Kanclerz: b.k@amu.edu.pl, ORCID: 0000-0002-5496-2139; Lucyna Myszka-Strychalska: lucyna.myszka@amu.edu.pl, ORCID: 0000-0003-2973-1379; Marzena Buchnat: mbuchnat@amu.edu.pl, ORCID: 0000-0002-7579-6715; Iwona Chmura-Rutkowska:, iwona.chmura-rutkowska@amu.edu.pl, ORCID: 0000-0002-9319-7767; Agnieszka Cybal-Michlska: aga-cm@amu.edu.pl, ORCID: 0000-0001-7470-1473; Izabela Cytlak: izabela.cytlak@amu.edu.pl, ORCID: 0000-0002-6528-9680;

twa edukacyjno-zawodowego. Analizując wyniki badań oraz odnosząc się do rozstrzygnięć teoretycznych i danych zastanych, autorzy artykułu próbują wskazać także na istotne potrzeby w zakresie zmian systemowych i organizacyjnych, które mogą przyczynić się do wzrostu efektywności świadczonego wsparcia, działań edukacyjnych i profilaktycznych w szkołach.
Słowa kluczowe: pomoc psychologiczno-pedagogiczna, doradztwo zawodowe, profilaktyka.

O szansach i wyzwaniach dla profilaktyki – czyli jakie jest miejsce doradztwa edukacyjno-zawodowego oraz poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego w polskiej polityce oświatowej i w polskiej szkole?

Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa wyznaczają sposób funkcjonowania szkół. Na bazie głównych kierunków wyznaczanych przez Ministerstwo Edukacji i Nauki zarówno podmioty prowadzące (samorządy) jak i dyrektorzy przygotowują dokumenty i planują działania, które następnie realizują w swoich zespołach nauczycieli i specjalistów. Na poziomie samorządów opracowywane są natomiast strategie związane z oświatą[1], bowiem organem prowadzącym szkoły w zależności od szczebla edukacji są miasta, gminy lub powiaty. Jednym z kluczowych elementów realizacji polityki oświatowej jest program profilaktyczno-wychowawczy szkoły. W ramach tego programu istotne jest między innymi zapewnienie wsparcia psychologiczno-pedagogicznego czy rozwój umiejętności zawodowych w edukacji formalnej. W roku szkolnym 2021/2022 ministerstwo szczególną uwagę zwróciło także na sytuacje kryzysowe wśród uczniów wywołane pandemią COVID-19 (Ministerstwo Edukacji i Nauki 2021, s. 1). Podstawowe kierunki polityki oświatowej oraz szkolne programy profilaktyczno-wychowawcze wpisują się w diagnozę społeczną i kulturową funkcjonowania współczesnej młodzieży, której przyszło żyć w czasach niezliczonych szans i zagrożeń.

Kondycja psychiczna i sytuacja edukacyjna, społeczna oraz rodzinna dzieci i młodzieży w ostatnim czasie stała się ważnym tematem zarówno w obszarze nauk społecznych jak i w opinii publicznej. Pojawiające się raporty[2] dotyczące sta-

Sylwia Jaskulska: sylwia.jaskulska@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3454-7894; Agnieszka Kozłowska-Rajewicz: (agnes@amu.edu.pl, ORCID: 0000-0002-7614-6095; Mateusz Marciniak: mateusz.marciniak@amu.edu.pl, ORCID 0000-0002-7131-626X; Joanna Szafran: joanna.szafran@amu.edu.pl, ORCID: 0000-0001-5646-7118; Renata Wawrzyniak-Beszterda: rwb@amu.edu.pl, ORCID: 0000-0001-5640-1784.

[1] Autorzy artykułu brali udział w przygotowaniu badań mających na celu zdobycie i pogłębienie wiedzy na temat opinii i doświadczeń uczniowskich w poznańskich szkołach oraz postrzegania przez uczniów i uczennice szkolnego środowiska i kultury szkoły. Pokłosiem prowadzonych badań są dwa raporty wstępne w których zaprezentowane są wyniki badań. Badania były częścią szerszego procesu badawczego (byli badani także dyrektorzy i rodzice), a wyniki stały się wstępem do dyskusji o „Strategii rozwoju oświaty miasta Poznania 2030".

[2] Raport o stanie zdrowia psychicznego uczennic i uczniów https://www.szkola20.com/wp-content/uploads/2021/03/Raport-o-stanie-zdrowia-psychicznego-dzieci-i-mlodziezy-w-zwiazku-ze-zdalnym-nauczaniem.pdf, Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19 https://www.edu-akcja.pl/

nu psychiatrii dzieci i młodzieży oraz niewydolność systemu ochrony zdrowia jaka jest efektem między innymi pogarszającej się kondycji psychicznej uczniów, skłaniają decydentów politycznych do prac nad poprawą wydolności systemu ochrony zdrowia, pojawiają się także pomysły zmian w systemie edukacji, które miałyby wesprzeć system ochrony zdrowia i w efekcie poprawić sytuację dzieci i młodzieży. Jak podkreśla A. Lewandowska – konsultant krajowa w dziedzinie psychiatrii dzieci i młodzieży, należy mieć na względzie fakt, iż dzieci na oddziałach psychiatrycznych byłoby znacznie mniej, nawet o 80%, gdyby pomoc pojawiła się wcześniej i na odpowiednich poziomach[3]. Odwołując się do tak prezentowanej tezy warto także przywołać koncepcje zdrowia publicznego, z której wynika, iż prowadzenie profilaktyki i promocji zdrowia to jeden z najlepszych sposobów na poprawę poziomu zdrowia społeczeństwa oraz optymalizację wydatków na ochronę zdrowia (Woolf, Husten i in. 2009). Ten argument zdaje się trafiać do decydentów, którzy zarówno na poziomie oświaty jak i na poziomie ochrony zdrowia psychicznego, dostrzegają problem. W Ministerstwie Edukacji i Nauki trwają pracę dotyczące zwiększania godzin wsparcia psychologiczno-pedagogicznego w szkołach. Natomiast na poziomie Ministerstwa Zdrowia prowadzona jest reforma trójstopniowej ochrony zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży, wprowadzająca tzw. I poziom referencyjny w ramach którego powstały Ośrodki Środowiskowej Opieki Psychologicznej i Psychoterapeutycznej dla dzieci i młodzieży. Jednocześnie w tym samym czasie, co należy ocenić negatywnie, prowadzone są prace legislacyjne dotyczące ograniczenia autonomii szkół w zakresie między innymi współpracy z sektorem organizacji pozarządowych, które pełnią istotną funkcję realizowania profilaktyki w szkołach.

Również w zakresie doradztwa zawodowego (stanowiącego jeden z obszarów pomocy psychologiczno-pedagogicznej) w ostatnich latach prowadzone są istotne reformy. Jedną z najistotniejszych zmian dokonanych w tym obszarze jest zobowiązanie placówek oświatowych do realizowania procesu preorientacji i orientacji zawodowej na wszystkich etapach edukacyjnych podczas obowiązkowych zajęć dydaktycznych z zakresu kształcenia ogólnego oraz w ramach wizyt zawodoznawczych mających na celu poznanie przez uczniów i uczennice środowiska pracy w wybranych zawodach (od 1 września 2018 roku) oraz pro-

……

wydawnictwa/zdalnie/, Zaburzenia lękowe, depresja, problemy behawioralne: według Funduszu Narodów Zjednoczonych na rzecz Dzieci (UNICEF) jedna na siedem młodych osób w wieku od 10 do 19 lat cierpi na zdiagnozowane zaburzenia psychiczne. To około 80 mln nastolatków w wieku od 10 do 14 lat oraz 86 mln nastolatków w wieku 15–19 lat – wynika z opublikowanego raportu na ten temat. Według UNICEF co roku na całym świecie około 46 tys. młodych ludzi w tym wieku odbiera sobie życie – jedna młoda osoba co jedenaście minut. W grupie wiekowej 15–19 lat samobójstwo jest czwartą najczęstszą przyczyną śmierci po wypadkach drogowych, gruźlicy i przemocy, https://www.dw.com/pl/choroby-psychiczne-u-m%C5%82odzie%C5%BCy-szokuj%C4%85ce-statystyki/a-59415905 (dostęp: 20.02.2022); Bereś, Schwertner 2020.

[3] Na podstawie wywiadu udzielonego stacji TVN, https://tvn24.pl/najnowsze/tvn24-go-psychiatria-dziecieca-w-programie-depresja-systemu-5602268 (dostęp: 24.02.2022).

wadzenia obowiązkowych zajęć edukacyjnych związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu przez doradców zawodowych (lub osoby posiadające do tego odpowiednie uprawnienia) począwszy od siódmej klasy szkoły podstawowej (od 1 września 2017 roku)[4]. Oznacza to, że organizowane przez szkoły doradztwo edukacyjno-zawodowe w ramach wewnątrzszkolnego systemu doradztwa zawodowego, zostało dodatkowo wzmocnione zajęciami z zakresu doradztwa zawodowego określonymi w ramowym planie nauczania dla szkół publicznych, które stanowią jedną z ich podstawowych form działalności dydaktyczno-wychowawczej. Liczba godzin tych zajęć przewidziana w klasach siódmej i ósmej szkoły podstawowej wynosi minimum dziesięć w roku szkolnym, zaś w szkołach podstawowych – minimum 10 godzin w całym cyklu nauczania (*Rozporządzenie MEN w sprawie ramowych planów nauczania*…). Ponadto, Ministerstwo Edukacji Narodowej podpisało rozporządzenie w sprawie doradztwa zawodowego (*Rozporządzenie MEN w sprawie doradztwa zawodowego*…) (obowiązuje od 1 września 2019 roku), które dookreśla treści programowe z zakresu doradztwa zawodowego, sposób ich realizacji oraz zadania doradcy zawodowego na wszystkich poziomach edukacyjnych począwszy od edukacji przedszkolnej, zaś na edukacji ponadpodstawowej skończywszy. Zgodnie z jego treścią dzieci i młodzież zdobywają wiedzę na temat siebie i swoich zasobów, świata zawodów i rynku pracy, koncepcji całożyciowego uczenia się (*livelong learning*), planowania własnej kariery i podejmowania decyzji edukacyjno-zawodowych. Dodatkowo, szkoły w ramach wewnątrzszkolnego systemu doradztwa zawodowego zobowiązane są do opracowania programu na każdy rok szkolny, który w swoich założeniach stwarza szansę do podejmowania spójnych i skutecznych działań doradczych przez daną placówkę (dokument zatwierdzany jest przez dyrekcję po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej) oraz aktualizację jego treści zależnie od potrzeb uczniów i uczennic z uwzględnieniem możliwości współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym szkoły.

Niniejsze modyfikacje pozwalają na postrzeganie doradztwa zawodowego w kategoriach procesu trwającego przez cały okres obowiązkowej edukacji. Z kolei obowiązkowe zajęcia wspierające dzieci i młodzież w monitorowaniu swojej ścieżki kariery nie tylko akcentują konieczność udzielania szczególnego rodzaju wsparcia przez system oświaty w tym obszarze, ale także zwracają uwagę na doniosłą rolę aktywności zawodowej w biografii jednostki, która aby świadomie i odpowiedzialnie zarządzać swoim rozwojem zawodowym oraz poradzić sobie

[4] Warto w tym miejscu nadmienić, że doradztwo zawodowe w placówkach edukacyjnych jest realizowane w oparciu o Ustawę z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz. U. z 2021 r. poz. 1082) –art. 26a ust. 3, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2020 r. poz. 1280) oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lutego 2019 r. w sprawie doradztwa zawodowego (Dz. U. poz. 325) .

z procesem tranzycji z edukacji na rynek pracy – powinna posiadać ku temu odpowiednią wiedzę i umiejętności. Kolejnymi wyzwaniami stawianymi przed polskim systemem doradztwa zawodowego jest jego dostosowanie do rekomendacji unijnych, umiędzynarodowienie diagnostyki oraz opieranie jego założeń na koncepcjach rozwoju zawodowego analizujących go w kategoriach procesu całożyciowego i zgodnie z ujęciami socjodynamicznymi (Nawój-Połoczańska 2021), zadbanie o spójność pomiędzy rekomendacjami prawnymi, a rzeczywistym stanem udzielania wsparcia w planowaniu kariery przez szkoły (Kukla 2016), jak i również upowszechnienie w nim takich metod pracy jak coaching (Kozielska 2015), tutoring, mentoring, grywalizacja, tudzież zaadaptowanie go do wymagań wielo- i międzykulturowej edukacji.

Potrzeba tworzenia stanowisk pracy dla specjalistów z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz doradców zawodowych w polskich szkołach podyktowana jest nie tylko regulacjami prawnymi zobowiązującymi placówki edukacyjne do realizacji zadań związanych ze wspieraniem dzieci i młodzieży w planowaniu kariery zawodowej. Wynika także z konieczności świadczenia profesjonalnej pomocy ukierunkowanej na podmiot jego odziaływań – młodego człowieka, stojącego przed wyzwaniem podjęcia życiowo doniosłych decyzji odnośnie własnej przyszłości, w taki sposób by zmaksymalizować ich trafność i efektywność oraz zminimalizować koszty psychiczne (m.in. niezadowolenie z dokonanych wyborów, niepowodzenia szkolne, obniżone poczucie własnej wartości i poczucia sprawczości, brak wiedzy na temat własnych zasobów), zdrowotne (m.in. stany depresyjne wywołane niesatysfakcjonującą pracą, niespełnianie wymagań psychofizycznych związanych z określonym zawodem) i ekonomiczne (m.in. porzucenie szkoły/pracy, dojazdy na konsultacje zawodowe, bezrobocie) będące konsekwencją niewłaściwych wyborów, których skutki przekładają się również na inne obszary funkcjonowania jednostki w świecie permanentnych i dynamicznych przemian (Łukaszewicz, Sołtysińska 2013, s. 2; Leszczyńska 2012, s. 83). Zważając na fakt, że pierwsze wybory edukacyjno-zawodowe są dokonywane przez młodzież stosunkowo wcześnie (najczęściej przed ukończeniem 16 roku życia) (Myszka-Strychalska 2016), udzielenie jej adekwatnej i optymalnej pomocy doradczej, ma istotne znaczenie profilaktyczne. Ponadto, odpowiednio świadczone doradztwo zawodowe stanowi wsparcie dla całego środowiska szkolnego – uczniów, rodziców, kadry pedagogicznej oraz podmiotów z nim współpracujących.

Szkoła pozostając silnym środowiskiem socjalizacji i wychowania, pełni bezsprzecznie funkcję podmiotu realizującego najważniejsze działania profilaktyczne na poziomie podstawowym (pierwszorzędowym) (Gaś 2006) jednocześnie odwołując się do koncepcji uniwersalności (Flannery i in. 2016; Ostaszewski 2005). Z tej perspektywy rozumiemy profilaktykę jako działania skierowane do wszystkich uczniów w określonym wieku bez względu na poziom czynników ryzyka wystąpienia zachowań problemowych czy zaburzeń psychicznych (Szempruch 2021, s. 48). W takim szerokim modelu oddziaływania wychodzi się poza wąskie (ne-

gatywne, defensywne) rozumienie prewencji, a wychodzi w stronę profilaktyki twórczej i pozytywnej (Liu i in. 2017; Karmolińska, Marciniak 2015). Działania w profilaktyce pierwszorzędowej mają na celu między innymi: diagnozę potencjalnych zagrożeń zarówno w wymiarze indywidualnym jak i grupowym, promocję pozytywnych form aktywności, zdrowego stylu życia (Wawryk 2015, s. 42), opóźnienie inicjacji, zapobieganie bądź zmniejszenie zasięgu zachowań ryzykownych, ale także w kontekście podejmowanego tematu wsparcie zarówno w trudnościach indywidualnych ucznia, jego problemach szkolnych i osobistych oraz wsparcie w wyborze dalszej ścieżki kształcenia. Dbałość o te elementy ze strony nauczycieli i specjalistów (pedagoga, psychologa, logopedy, doradcy zawodowego, nauczyciela wspomagającego) to sposób na realizację głównych założeń profilaktyki, która ma na celu kształtowanie zdrowych jednostek, skłonnych i gotowych do podejmowania decyzji, adaptujących się do zastanej sytuacji lub potrafiących wpływać na zmianę sytuacji, aktywnych, twórczych i zachowujących własną autonomię. Profilaktyka ogólna realizowana w szkole ukierunkowana jest na działania kształtujące umiejętności życiowe i społeczne uczniów niezbędne zarówno do przyjmowania różnych ról, ale także jak pisze J. Surzykiewicz do pełnej partycypacji w życiu społecznym (2019, s. 998). „Sprzyja to upodmiotowieniu jednostki, jej wewnętrznej integracji i redukcji niepożądanych społecznie nastawień i zachowań. Niezbędnym dla skutecznego oddziaływania na jednostkę jest jednak systemowe połączenie wszystkich partycypujących w wychowaniu i profilaktyce sił" (Surzykiewicz 2019, s. 998). Wyodrębnione w artykule obszary pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz doradztwa zawodowego uznajemy za dwa kluczowe działania profilaktyczne, które odbywają się na terenie szkoły, a rola nauczycieli w powodzeniu prowadzonych działań wydaje się kluczowa. W związku z powyższymi ustaleniami warto przeanalizować z czyjej pomocy w szkole najchętniej korzystają uczniowie oraz jak oceniają prowadzone działania.

Metodologia i przebieg badań oraz społeczno-demograficzna charakterystyka badanej grupy młodzieży. Problematyka i cele badań

Badania zrealizowano na potrzeby projektu „Polityka Oświatowa Miasta Poznania 2030", koordynowanego przez miejski Wydział Oświaty. Autorem koncepcji badań oraz narzędzia był powołany w tym celu zespół ekspercki z Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Dane przedstawione w niniejszym tekście stanowią jedynie wycinek obszernego materiału empirycznego zgromadzonego w wyniku realizowanego projektu.

Celem badań było poznanie doświadczeń uczniów i uczennic poznańskich szkół – w kilku obszarach funkcjonowania szkoły oraz określenie, w jakim stop-

niu są to doświadczenia sprzyjające rozwojowi a także zbadanie, jakie czynniki te doświadczenia różnicują. Celem praktycznym badań była diagnoza problemów, potrzeb dzieci i młodzieży funkcjonującej w kontekście szkolnym. Obszary uczniowskich doświadczeń szkolnych, wyznaczające stawiane problemy badawcze, to: lekcje; relacje nauczyciele/ki – uczniowie/uczennice; lekcje wychowawcze; relacje rówieśnicze; oferta zajęć pozalekcyjnych; warunki uczenia się – infrastruktura; dyskryminacja – nierówne, gorsze traktowanie; bezpieczeństwo; życzliwość; pomoc psychologiczno-pedagogiczna; orientacja edukacyjno-zawodowa czy edukacja ekologiczna/klimatyczna.

Główny problem badawczy: w jakim stopniu poznańskie szkoły stanowią dla uczniów i uczennic kontekst i źródło doświadczeń wspierających ich rozwój? został uszczegółowiony do wymienionych wyżej subpól szkoły.

Założono zatem, że w obszarze lekcji, lekcji wychowawczych, relacji rówieśniczych czy relacji z nauczycielami, szkoła może stwarzać uczniom i uczennicom dobre lub złe środowisko rozwoju.

W tekście poddane analizie zostaną zagadnienia związane z obszarem pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz doradztwa edukacyjno-zawodowego z perspektywy koncepcji profilaktyki uniwersalnej. Celem jest zatem wskazanie pozytywnych zmian jakie zachodzą w szkole w obu obszarach, ale także na wskazanie deficytów jakie ujawniają się w realizacji pomocy i doradztwa w szkole, ze szczególnym uwzględnieniem opinii uczniów i uczennic w tym zakresie. Bowiem jak wskazuje literatura przedmiotu i doświadczenia własne autorek, właściwie i skutecznie realizowana pomoc i doradztwo stanowi istotne źródło dobrostanu psychicznego i prawidłowego rozwoju kompetencji emocjonalno-społecznych i zawodowych uczniów.

Badania zostały wykonane w dwóch etapach (druga tura badań motywowana była chęcią zgłębienia wiedzy na temat wybranych zagadnień), zaś zaprezentowany w artykule materiał dotyczy rezultatów drugiego z nich, prowadzonego w drugiej połowie 2021 roku. Metodą zastosowaną w badaniu był sondaż diagnostyczny. Badanie z uczniami zrealizowane zostało techniką ankiety zamieszczonej w internecie – CAWI (Computer Assisted Web Interview). Do przeprowadzenia badań użyto platformy Google Dysk i programu Google Forms. Ze względu na specyfikę zaistniałej sytuacji pandemii, był to jednym możliwy sposób prowadzenia badania. Dystrybucja ankiet nastąpiła poprzez dyrekcję poznańskich szkół, która rozpowszechniła je wśród uczniów i uczennic pełnoletnich oraz rodziców uczniów i uczennic niepełnoletnich, zaś oni po wyrażeniu zgody na jej wypełnienie przez swoje dziecko – przekazywali mu link do kwestionariusza. Położono duży nacisk na zapewnienie respondentom i respondentkom anonimowości i poufności podawanych przez nich informacji oraz dobrowolności wzięcia udziału w badaniu.

Badaniem objęto uczniów i uczennice poznańskich szkół odstawowych (klasa VIII) oraz ponadpodstawowych: liceów ogólnokształcących (klasa III), techników (klasa IV) i szkół branżowych (klasa III). Z wyłączeniem szkół specjalnych.

Ze względu na obszerność uzyskanego materiału badawczego w tekście zaprezentowano wyniki badań zgromadzonych jedynie w II turze, której celem było pogłębienie, uzupełnienie lub weryfikacja wybranych wątków analizowanych w I turze badań, a tematem analizy uczyniłyśmy fragmenty badań dotyczący obszaru pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz doradztwa edukacyjno-zawodowego. W badaniu wzięło udział 172 uczniów i uczennice poznańskich 8 klas szkół podstawowych oraz trzeciej i czwartej klasy szkół ponadpodstawowych (liceów, techników oraz zasadniczych szkół zawodowych). Młodzież ucząca się w szkołach podstawowych stanowiła 25,3% respondentów, w szkołach branżowych – 4,2%, liceach – 34,9%, zaś w technikach 35,5%. Wśród uczestników i uczestniczek badania 52,9% osób miało ukończone 18 lat, zaś 47,1% to osoby niepełnoletnie. Ponad połowę z nich reprezentowały dziewczęta (63,3%), chłopcy zaś stanowili 31,9% badanych, 4,8% zdeklarowało swoją tożsamość płciową inaczej. Jedna czwarta badanych uczniów i uczennic zamieszkuje na wsi (25,3%), podobny odsetek – miasto poza Poznaniem (23,5%), natomiast ponad połowa z nich – Poznań (51,2%). W grupie uczestników badania znalazł się także nieliczny odsetek osób z niepełnosprawnością (2,4%) oraz cierpiących na choroby przewlekłe (4,8%).

Zdecydowana większość badanych zdeklarowała, że odnosi przeciętne sukcesy edukacyjne, na co wskazuje średnia ocen uzyskana przez nich w ubiegłym roku szkolnym (od 3,5 do 4,74 – 55,4%), osoby osiągające wynik poniżej 3,5 stanowiły 9,6%, zaś powyżej 4,75 – 34,9%. Nie wszyscy badani uczniowie i uczennice są zorientowani w kwestii wykształcenia swoich rodziców (19,3% – wykształcenie ojca; 13,9% – wykształcenie matki). Większość ojców badanej młodzieży legitymuje się wykształceniem zawodowym (25,9%), zaś matek średnim (31,9%). Z kolei co piąty (22,3%) ojciec badanych wyróżnia się wykształceniem średnim, a 17,5% matek – zawodowym. Natomiast, dyplom ukończenia studiów wyższych posiada 17,5% ojców badanych oraz 27,1% matek. Niewielki odsetek rodziców uczniów biorących udział w badaniu znamionuje się tytułem lub stopniem naukowym (7,8% ojców i 9,0% matek) lub wykształceniem podstawowym (7,2% ojców i 0,6% matek). W badaniach ilościowych wyeksponowanych w artykule, w celu uchwycenia związków pomiędzy zmiennymi zostały zastosowane procedury, które pozwoliły określić, czy między dwiema zmiennymi istnieje zależność. W analizie przyjęto założenie, że będą brane po uwagę wyniki, dla których poziom istotności (p) $\leq$ 0,05. W celu określenia zależności pomiędzy zmiennymi został zastosowany test chi-kwadrat (χ^2). Do budowania bazy danych oraz ich analizy ilościowej zastosowano program SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

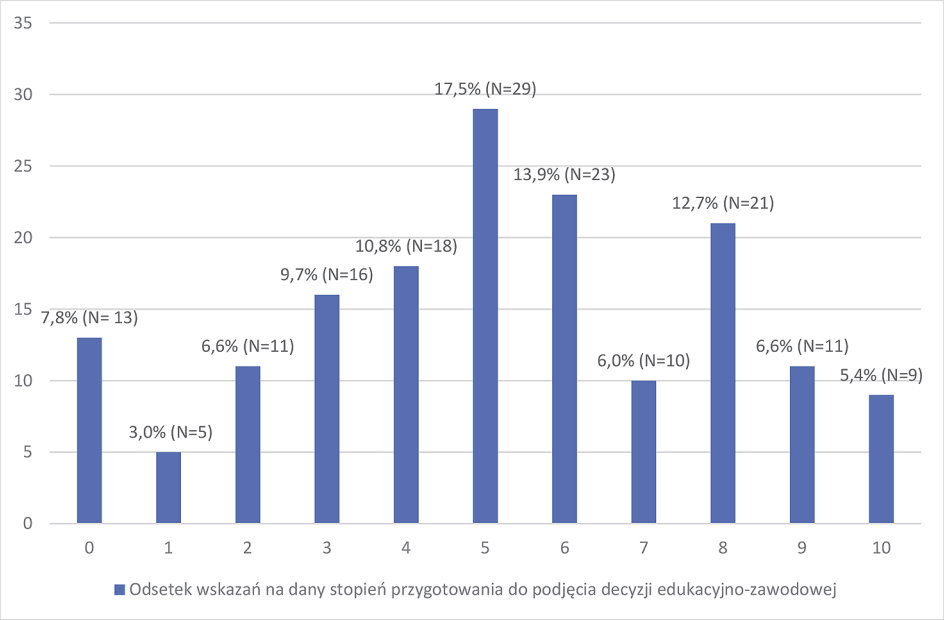
Uczeń jako podmiot oddziaływań profilaktycznych – opinie dzieci i młodzieży na temat udzielanego wsparcia, pomocy i doradztwa – egzemplifikacje badawcze z badań poznańskich oraz porównanie ich z badaniami zastanymi

Przeanalizowane w tekście pytania z części badania poświęconej doradztwu edukacyjno-zawodowemu dotyczyły przygotowania młodzieży do podejmowania decyzji o swojej karierze oraz wsparcia udzielanego jej przez szkoły w tym obszarze. Natomiast pytania dotyczące organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej dotyczyły szczególnie jej dostępności w okresie przed pandemią. Ważne także było uzyskanie informacji do kogo uczniowie zgłaszają się po pomoc w sytuacjach kryzysu. W pierwszej części podrozdziału przenalizowane zostaną wyniki dotyczące doradztwa edukacyjno-zawodowego, a następnie pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Doradztwo edukacyjno-zawodowe w doświadczeniach uczennic i uczniów

Wykres 1 przedstawia wyniki ustosunkowania się uczniów i uczennic do pytania „W jakim stopniu czujesz się przygotowany/a przez swoją szkołę do podjęcia decyzji o swojej dalszej przyszłości edukacyjno-zawodowej?". Zostali oni poproszeni o określenie swojego stanowiska w tej kwestii poprzez wskazanie miejsca na skali od 0 do 10, gdzie 0 oznaczało „w ogóle nie czuję się przygotowany/ /a do podejmowania decyzji odnośnie swojej przyszłości edukacyjno-zawodowej", a 10 – „czuję się w pełni przygotowany/a do podejmowania decyzji edukacyjno-zawodowych". Uzyskany materiał empiryczny dowodzi, że młodzież z poznańskich szkół czuje się przeciętnie przygotowana do podejmowania decyzji o swojej karierze zawodowej przez placówki edukacyjne, do których uczęszczają. Świadczy o tym średnia arytmetyczna uzyskana w wyniku udzielanych przez nich odpowiedzi, wynosząca 5,16 punktów na skali od 0 do 10. Należy również odnotować, że 37,9% młodzieży czuje się przygotowana do planowania swojej kariery w poniżej przeciętnym stopniu, zaś 44,6% powyżej przeciętnej.

Zmienną istotnie statystycznie różnicującą odpowiedzi udzielane przez respondentów jest „wiek". Korelacja Pearsona ($r = 0{,}177$; $p = 0{,}022$) wykazała istnienie słabego, dodatniego związku pomiędzy wiekiem osób badanych, a ich poczuciem przygotowania przez szkołę do podjęcia decyzji o swojej przyszłości zawodowej. Wskazuje ona, że im starsi byli badani uczniowie i uczennice, tym w większym stopniu czuli się oni przygotowani przez szkołę do dokonania wyborów zwią-



Wykres 1. Stopień przygotowania do podjęcia decyzji o dalszej przyszłości edukacyjno-zawodowej przez szkołę w opiniach badanej młodzieży.

Źródło: wyniki badań realizowanych w ramach projektu „Strategia Rozwoju Oświaty Miasta Poznania 2030".

zanych ze swoją karierą. Nie stwierdzono innych, istotnych statystycznie różnic pomiędzy zmiennymi niezależnymi a odpowiedziami udzielanymi przez respondentów, tj. płcią, typem szkoły, wykształceniem rodziców, miejscem zamieszkania oraz osiągnięciami dydaktycznymi.

Warto wspomnieć, że podobne pytanie zostało zadane doradcom zawodowym przez Instytut Badań Edukacyjnych (Podwójcic 2015). Określali oni bowiem na 10-stopniowej skali[5], w jakim ich zdaniem stopniu szkoła, w której pracują przygotowuje uczniów do podejmowania przyszłych decyzji edukacyjno-zawodowych. Średnia arytmetyczna uzyskanych odpowiedzi wynosiła 7,58 punktów.

W tabela 1 zaprezentowano zestawienie ilościowe odpowiedzi badanej młodzieży na pytanie: „Czy Twoja szkoła wspiera Cię w planowaniu przyszłości edukacyjnej i zawodowej?" Okazuje się, że badani uczniowie i uczennice czują się raczej wspierani w procesie planowania swojej przyszłości edukacyjno-zawodowej przez szkoły, niż niewspierani. Świadczy o tym fakt, że prawie połowa (43,4%) z nich wybrała odpowiedź „raczej tak" spośród dostępnej kafeterii. Nie bez zna-

[5] Gdzie 1 odpowiadało stwierdzeniu „nasza szkoła w ogóle nie przygotowuje uczniów do podejmowania przyszłych decyzji edukacyjnych i zawodowych", a 10 – „nasza szkoła bardzo dobrze przygotowuje uczniów do podejmowania przyszłych decyzji edukacyjnych i zawodowych" (Podwójcic 2015).

czenia pozostaje jednak fakt, że co piąty badany uczeń lub uczennica wskazuje, że jego/jej szkoła nie wspiera go w tym obszarze (21,0%) lub ma trudność (22,9%) z jednoznacznym ustosunkowaniem się do tej kwestii.

Tabela 1. Wsparcie badanej młodzieży w planowaniu przyszłości edukacyjnej i zawodowej przez szkołę

Czy Twoja szkoła wspiera Cię w planowaniu przyszłości edukacyjnej i zawodowej?		
Kategorie odpowiedzi	N	%
Zdecydowanie nie	15	9,0
Raczej nie	20	12,0
Trudno powiedzieć	38	22,9
Raczej tak	72	43,4
Zdecydowanie tak	21	12,7
Razem	**166***	**100,0**

* Sześć badanych osób nie ustosunkowało się do tego pytania.

Źródło: wyniki badań realizowanych w ramach projektu „Strategia Rozwoju Oświaty Miasta Poznania 2030".

Interesujących poznawczo danych na temat badanej grupy uczniów i uczennic dostarcza analiza statystyczna zgromadzonego materiału empirycznego pod względem zmiennych niezależnych. Dowodzi ona istnienia zależności pomiędzy ich poczuciem wsparcia przez placówkę edukacyjną w planowaniu swojej kariery zawodowej a wykształceniem ojca ($\chi^2 = 32{,}74$; $df = 20$; $p = 0{,}036$) i matki ($\chi^2 = 32{,}11$; $df = 20$; $p = 0{,}042$). Okazuje się, że najmniejszą pomoc ze strony szkoły w powyższej kwestii w swojej opinii otrzymuje młodzież, której ojcowie posiadają tytuł lub stopień naukowy (zdecydowanie nie – 38,5%, raczej nie – 23,1%), co ciekawsze żadna osoba z tej grupy nie wybrała odpowiedzi „zdecydowanie tak". Z kolei, uczniowie i uczennice, których ojcowie znamionują się wykształceniem zawodowym najczęściej z pozostałych, wyrażali swoją aprobatę dla tego wariantu odpowiedzi (zdecydowanie tak – 23,3%), a najrzadziej dla „zdecydowanie nie" (2,3%). Podobne spostrzeżenie odnosi się do wykształcenia matek respondentów, bowiem młodzież, której rodzicielki legitymują się tytułem lub stopniem naukowym najczęściej deklarowała, że „zdecydowanie nie" (40,0%), zaś najrzadziej „zdecydowanie tak" (6,7%) czuje się wspierana przez placówkę edukacyjną w procesie planowania przyszłości edukacyjno-zawodowej. Natomiast, badani, których matki zakończyły edukację na szkole zawodowej, najczęściej spośród pozostałych uczniów i uczennic opiniowali zdecydowanie zadowalającą pomoc szkoły w tym obszarze (17,2%). Nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic pomiędzy odpowiedziami respondentów a ich płcią, typem szkoły, miejscem zamieszkania oraz średnią ocen szkolnych.

Inne badania dotyczące organizacji usług doradztwa zawodowego w szkołach prowadzone na terenie Wielkopolski (*Stan doradztwa…*) ukazują, że co trzeci uczeń biorący w nim udział (29,0%) deklaruje brak zajęć z zakresu orientacji zawodowej w ich placówce edukacyjnej, zaś dostrzega je jedynie połowa respondentów (53,0%), przy czym zdaniem większości z nich (54,0%) odbywają się one nieregularnie, natomiast 60,0% uznała je za przydatne. Niska efektywność zajęć z doradztwa edukacyjno-zawodowego w szkołach jest dostrzegana przez doradców zawodowych pracujących w wielkopolskich powiatowych urzędach pracy, którzy w większości (44,1%) podzielają pogląd, iż ma ono niezadowalającą funkcjonalność. Podobnych danych dostarczają analizy prowadzone przez Annę Suchorab (Suchorab 2012) wśród olsztyńskich studentów, przez których działania szkół (do jakich uczęszczali przed studiami) w zakresie wsparcia ich w planowaniu kariery zostały ocenione jako średnio (32,7%), mało (24,4%) lub w ogóle (23,8%) niepomocne. Z kolei, dociekania Joanny Kozielskiej (Kozielska 2018) sygnalizują niski stopień wiedzy młodzieży z powiatu gnieźnieńskiego na temat wsparcia udzielanego jej przez szkoły w obszarze kariery. Świadczy o tym fakt, że prawie co trzecia osoba biorąca udział w przeprowadzanym przez nią sondażu diagnostycznym (31,1%) nie posiadała wiedzy na temat tego, czy w palcówce oświatowej, do której uczęszcza pracuje doradca zawodowy. Również w prowadzonych przez nas badaniach, aż 47 % uczniów uznało, że nie wie czy może uzyskać pomoc ze strony doradcy zawodowego w swojej szkole. Pytanie to było częścią analizy dostępności do specjalistów w poznańskich szkołach i świadczenia pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Doniosłość znaczenia doradztwa kariery w procesie edukacyjno-wychowawczym akcentują różnorodne wyniki badań wskazujących, że młodzież podejmująca decyzje związane ze swoją przyszłością nie zawsze czuje się do tego przygotowana (Skłodowski 2007; Mysior 2015; Czepiel 2013). Dowodzą tego dane o nikłym uwzględnianiu przez nią informacji otrzymywanych od doradców zawodowych podczas projektowania własnej przyszłości oraz niekonfrontowaniu swoich planów z aktualnymi potrzebami rynku pracy (Wiśniewski 2013). Ponadto, znacząca grupa absolwentów szkół ponadpodstawowych nie planuje wykonywać zawodu zgodnego z profilem kształcenia, tudzież nie jest przekonana o tym, że zajęcie, odnośnie którego starają się zdobyć kwalifikacje, będzie im odpowiadało w przyszłości lub też deklaruje spontaniczność podejmowanych wyborów związanych z karierą (Myszka-Strychalska 2016). Podobnie młodzież akademicka nie zawsze przejawia zadowolenie z wybranego kierunku studiów i żywi przekonanie o słuszności dokonanej decyzji w tym obszarze (nawet 38,0%) (Czerw, Bielas 2020). Źródłem wiedzy na temat rynku pracy dla adolescentów jest przede wszystkim internet oraz rozmowy z osobami znaczącymi, korzystanie z doświadczenia i wiedzy doradców zawodowych jest u nich znikome (*Stan doradztwa…*). Doświadczania trudności w rozwoju zawodowym przez absolwentów różnego typu szkół dowodzi chociażby istnienie grup NEET (*neither in employment nor in education and training)* (*Glossary: Young people…*) – młodych

ludzi, którzy nie są zatrudnieni, nie uczą się oraz nie dokształcają się i prekariuszy (Standing 2014) (termin powstał z połączenia dwóch słów ang. *precarious* – niepewny i proletariat) – osób pozbawionych są podstawowych form bezpieczeństwa w pracy. Również zmiany wprowadzone w sytuacji na rynku pracy przez pandemię COVID-19 nie napawają optymizmem odnośnie przyszłości zawodowej młodzieży. Analizy Międzynarodowej Organizacji Pracy (ILO – International Labour Organization) wykazały, że w maju 2020 roku 17,4 procent osób w wieku od 18 do 29 lat na całym świecie straciło pracę z powodu pandemii. Podobnie raport Institute of Student Employers, dowodzi, że liczba stanowisk pracy dla młodych ludzi w tym okresie uległa znaczącemu zmniejszeniu w porównaniu z wcześniejszymi latami (*ISE Reports*…).

Analizy Instytutu Badań Edukacyjnych (Podwójcic 2015) sygnalizują niepokojącą kondycję doradztwa edukacyjno-zawodowego w polskich szkołach. Zgodnie z jego treścią dyrektorzy ponad połowy szkół biorących udział w badaniu (58,3%) deklarują, iż w ich placówkach nie funkcjonuje Wewnątrzszkolny System Doradztwa. Ponadto, jedynie 15,4% szkół zatrudnia doradcę „etatowego" (przy czym należy zaznaczyć, że bardzo często pracują oni jedynie na część etatu lub wypełnianie obowiązków doradczych stanowi jedynie wycinek ich etatu), w 78,6% realizacją zadań związanych z wspieraniem dzieci i młodzieży w planowaniu własnej kariery zawodowej zajmuje się osoba zajmująca inne stanowisko (np. psycholog, pedagog, nauczyciel przedmiotowy), zaś 5,4% w ogóle nie wypełnia zobowiązań ministerialnych związanych z tym obszarem. Dodatkowo, w prawie co dziesiątej placówce oświatowej (7,3%) poświęca się mniej, niż jedną godzinę doradztwa na oddział klasowy w ciągu roku ciągu roku szkolnego, zaś zaledwie połowa szkół świadczy niniejsze zajęcia w wymiarze nie większym niż 8,1 godzin na klasę (warto odnotować, że ze względu na typ szkoły, najmniej czasu stanowiącego 6 godzin na oddział w skali roku szkolnego – przeznacza się na ten cel w liceach ogólnokształcących). Pewną obawę budzi również formalne przygotowanie osób pełniących funkcję doradcy zawodowego w placówkach edukacyjnych. Okazuje się, że co trzecia z nich (34,2%) nie ukończyła nawet żadnego kursu lub szkolenia z zakresu doradztwa zawodowego, a zatem nie posiada odpowiednich kwalifikacji, zaś zaledwie co dziesiąta (10,0%) legitymuje się studiami i innymi formami doskonalenia zawodowego w obszarze doradztwa (na posiadanie samych studiów wskazuje 32,7%, zaś kursów/szkoleń lub licencji doradcy zawodowego 23,1% badanych osób trudniących się doradztwem w szkołach). Niniejsze badania miały miejsce przed wprowadzeniem obowiązkowych zajęć z doradztwa zawodowego na wszystkich etapach edukacji. Wykazały jednak znaczące zróżnicowanie jakości ich realizacji, czego przyczyny należy dopatrywać się między innymi w różnym merytorycznym przygotowaniu doradców zawodowych do wykonywania swoich obowiązków, czy podejściu dyrekcji do znaczenia tego obszaru tematycznego dla rozwoju młodzieży. Utrzymywanie niskiego wskaźnika zatrudnienia osób profesjonalnie przygotowanych do realizacji zadań związanych ze szkolnym doradztwem

zawodowym dowodzą informacje dostępne na Portalu Otwarte Dane Ministerstwa Edukacji i Nauki, zgodnie z którymi zajęcia związane z wyborem kierunku kształcenia i zawodu w województwie wielkopolskim prowadzi 210 nauczycieli zatrudnionych na 30,47 etatu (*Nauczyciele wg obowiązków*… 2021), co w rezultacie daje wynik 0,15 etatu przypadającego na jednego nauczyciela. Z kolei, obowiązki nauczycieli „nieprzedmiotowców" w szkołach i placówkach oświatowych na stanowisku doradcy zawodowego pełni 792 nauczycieli, zatrudnionych na 11,53 etatu (*Nauczyciele wg obowiązków*… 2021), co oznacza, że w ogólnym rozrachunku przypada 0,014 etatu na nauczyciela. Konfrontując te dane z liczbą szkół publicznych dla dzieci i młodzieży w województwie wielkopolskim w roku szkolnym 2020/2021 (*Szkoły i uczniowie*… 2021) (szkoły podstawowe, licea ogólnokształcące, technika, szkoły branżowe I i II stopnia), których suma wynosi 1599, oznacza to, że na jedną placówkę przypada zaledwie 0,13 (0,019 etatu) nauczyciela realizującego zajęcia związane z wyborem kierunku kształcenia i zawodu, 0,5 (0,007 etatu) doradcy zawodowego. Biorąc pod uwagę liczbę uczniów 447558 (*Szkoły i uczniowie*… 2021) uczęszczających do tego typu placówek edukacyjnych – na jednego z nich przypada 0,002 doradcy zawodowego.

Możliwość uzyskania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w doświadczeniach uczennic i uczniów

Analizując wyniki dotyczące pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej w szkołach, jako drugiego ważnego obszaru badań będącego przedmiotem rozważań w tym artykule, warto zwrócić uwagę, że młodzież wprost w pytaniu zamkniętym poproszona została o odpowiedź na pytanie: Czy w twojej szkole jest psycholog/ pedagog. Tutaj wyniki badań okazały się dla zespołu badawczego z jednej strony optymistyczne, z drugiej zaś wskazały na pewne braki w obszarze wsparcia dzieci i młodzieży. Większość badanych (89,2%) wskazało, że w ich szkole jest specjalista świadczący pomoc psychologiczno-pedagogiczną. Mimo, że ten odsetek jest wysoki, to jednak nadal 10 % uczniów jest pozbawiony opieki psychologa/pedagoga na terenie szkoły lub nie wie o jego istnieniu. Uwzględniając statystyki krajowe w tym zakresie sytuacja nie jest tak pozytywna, jak w wyniku naszych badań. Chociaż można również stwierdzić, że w ostatnich latach się poprawia. Wyniki naszych badań korespondują z wynikami badań zastanych i analiz dotyczących dostępności pomocy specjalistów takich jak psycholog, czy pedagog w polskich placówkach oświatowych. Od wielu lat obserwowalny jest rozdźwięk między dostępnością pomocy (wynikającą z przepisów, aktów ministerialnych i potrzeb zgłaszanych przez specjalistów) a realną sytuacją w polskich placówkach i doświadczeniami uczniowskimi, które wskazują na ograniczenia w zakresie dostępności i możliwości korzystania przez uczniów i uczennice ze wsparcia wśród specjalistów, w tym pracowników dostępnych na terenie szkół (Marciniak 2015).

Raport Najwyższej Izby Kontroli analizujący lata 2014–2016 wskazuje, że blisko połowa szkół publicznych różnych typów (ponad 44 proc.) nie zatrudniała na odrębnym etacie ani pedagoga ani psychologa. Najgorzej pod tym względem było w technikach, gdzie w 60% szkół nie było specjalistów oraz w zasadniczych szkołach zawodowych, gdzie aż w 55% tych placówek nie zatrudniało się psychologów i pedagogów (Prokopczyk, NIK, 2017). Późniejsza kontrola Najwyższej Izby Kontroli zwracała także uwagę na jakość prowadzonych działań. Jak ocenia NIK w roku szkolnym 2020/2021 w części szkół zajęcia z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej albo organizowano w niewłaściwy sposób, albo nie zapewniono ich wszystkim uczniom, którzy mieli takie wskazania w opiniach czy orzeczeniach poradni psychologiczno-pedagogicznych. Na problem zbyt małej liczby specjalistów zatrudnianych w szkołach zwraca także uwagę Fundacja na rzecz Praw Ucznia, powołując się na dane z których wynika, że w 2020 roku niemal połowa uczniów nie miała dostępu w szkole do pomocy psychologa. W 2019 r. zatrudnionych w oświacie na stanowisku psychologa było 10 874 osób, przy sięgającej ponad 20 tys. liczbie szkół. Fundacja apelowała o wprowadzenia opieki psychologicznej do wszystkich polskich szkół dla dzieci i młodzieży. Podobne statystki prezentuje Ogólnopolski Związek Zawodowy Psychologów – jak podaje, psychologowie są zatrudnieni tylko w 6 na 10 szkół (Lisowska 2021, s. 1).

Sama świadomość obecności wspierających dorosłych w szkole jest niezwykle istotna zarówno z perspektywy procesów edukacyjnych (specyficzne trudności w uczeniu się, stres szkolny, kryzysy edukacyjne) jak i z perspektywy rozwojowej (zadania rozwojowe, okres dorastania). Jednak w prowadzonych badaniach ważne było także uzyskanie informacji, czy i w jakim zakresie uczniowie korzystają z pomocy specjalistów. Badani poproszeni zostali o wskazanie: Czy w czasie przed pandemią korzystałeś kiedykolwiek ze wsparcia psychologa szkolnego? (tab. 2) oraz Czy w czasie przed pandemią korzystałeś z pomocy pedagoga szkolnego? (tab. 3). Celowe było doprecyzowanie okresu przed pandemią, bowiem jako zespół badawczy mieliśmy świadomość, że okres edukacji zdalnej znacząco zmienił możliwości w tym zakresie, co nie pozostawało przedmiotem badań na tym etapie rozpoznania sytuacji uczniów.

Tabela 2. Korzystanie przez młodzież ze wsparcia psychologa szkolnego

Czy w czasie przed pandemią korzystałeś/korzystałaś kiedykolwiek ze wsparcia psychologa szkolnego?		
Kategorie odpowiedzi	N	%
TAK	29	17,5
NIE	137	82,5
Razem	**166**	**100,0**

Źródło: wyniki badań realizowanych w ramach projektu „Strategia Rozwoju Oświaty Miasta Poznania 2030".

Tabela 3. Korzystanie przez młodzież ze wsparcia pedagoga szkolnego

Czy w czasie przed pandemią korzystałeś/korzystałaś kiedykolwiek ze wsparcia pedagoga szkolnego?		
Kategorie odpowiedzi	N	%
TAK	35	21,1
NIE	131	78,9
Razem	**166**	**100,0**

Źródło: wyniki badań realizowanych w ramach projektu „Strategia Rozwoju Oświaty Miasta Poznania 2030".

Interesujących poznawczo danych na temat korzystania ze wsparcia psychologa i pedagoga szkolnego badanej grupy uczniów i uczennic dostarcza analiza statystyczna zgromadzonego materiału empirycznego pod względem zmiennych niezależnych. Co interesujące istnieje zależność pomiędzy wykształceniem ojca a korzystaniem z pomocy pedagoga ($\chi^2 = 12{,}46$; $df = 5$; $p = 0{,}029$) oraz wykształceniem ojca a korzystaniem z pomocy psychologa ($\chi^2 = 14{,}87$; $df = 5$; $p = 0{,}011$). Nie ma natomiast statystycznie istotnej różnicy pomiędzy wykształceniem matki, a korzystaniem z pomocy specjalistów. Zwraca uwagę fakt, że zarówno w przypadku psychologa jak i pedagoga, najrzadziej z ich wsparcia korzystają dzieci ojców z wykształceniem zawodowym. Natomiast analiza innych zmienny niezależnych takich jak: miejsce zamieszkania (miasto Poznań, wieś, miasto poza Poznaniem, niepełnosprawność ucznia czy uczennicy, choroba przewlekła, nie różnicowały istotnie statystycznie odpowiedzi.

Odsetek osób korzystających ze wsparcia specjalistów wydaje się niewysoki. Jak wynika z badań, więcej uczniów korzysta z pomocy pedagoga szkolnego. Biorąc jednak pod uwagę, iż około 20% uczniów w szkole korzysta z pomocy pedagoga/psychologa, można zauważyć duże obciążenie pracą wśród specjalistów. Mogą to zobrazować proste przykłady odnoszące uzyskany wynik do zestawienia go z liczbą uczniów w danej szkole i zatrudnionymi w niej specjalistami. Szkoła do której uczęszcza około 150 uczniów zatrudnia psychologa w wymiarze 0,5 etatu i pedagoga w wymiarze 0,5 etatu (łącznie 22 godziny pracy z uczniem)[6]. Może się zatem okazać, że przy tak małej liczbie godzin i innych stałych obowiązkach, trudno będzie udzielać bieżącej pomocy i wparcia uczniom, którzy będą jej potrzebować. W skali miesiąca bowiem wypada około pół godziny na ucznia. Jeszcze gorzej prezentuje się sytuacja w znacznie większych szkołach. Liceum w którym uczy się 600 uczniów, obsługują psycholog (1 etat), pedagog (1,5 etatu)[7]. Zatem będzie to około 220 godzin przepracowanych godzin miesięcznie. W przeliczeniu na licz-

[6] Przykład PSCHJK w Poznaniu (Poznańska Szkoła Chóralna Jerzego Kurczewskiego).

[7] Przykład XX LO w Poznaniu.

bę uczniów daje to około 20 minut pracy z jedną osobą. Ten uproszczony schemat nieuwzględniający innych obowiązków specjalistów wskazuje, jak ważna jest postulowana potrzeba wzrostu liczby pracowników świadczących pomoc psychologiczno-pedagogiczną w szkołach. Pojawia się bowiem pytanie o jakość świadczonej pomocy oraz o możliwości realizowania programu profilaktyki przez specjalistów zatrudnionych w szkołach, bowiem może się okazać, że nie będzie możliwości i czasu na prowadzenie regularnych i systematycznych działań z ważnych obszarów profilaktyki. Trzeba bowiem zwrócić uwagę na to, że nie ma szczegółowych przepisów w jaki sposób, a także kto ma realizować program profilaktyczno-wychowawczy szkoły. W wielu szkołach obserwuje się rozproszoną odpowiedzialność w tym zakresie. Z jednej strony część zagadnień zostaje przypisana wychowawcom klas, z drugiej zaś strony ze względu na specjalistyczne wykształcenie oczekuje się, że to właśnie psycholodzy/pedagodzy będą realizowali ten program.

Jeżeli zaś przyjmiemy założenie o ważnej roli profilaktyki w przeciwdziałaniu wielu zachowaniom destrukcyjnym dzieci i młodzież (zachowania ryzykowne, zaburzenia zachowania, uzależnienia, zaburzenia odżywiania), to uwzględnienie zajęć z profilaktyki w rozkładzie pracy szkoły wydaje się szczególnie istotne. Jak zwraca uwagę K. Ostaszewski, nie tylko „przeładowany" plan lekcji może być przeszkodą. Autor zwraca także uwagę na słabe przygotowanie nauczycieli oraz brak weryfikacji realizacji programu profilaktycznego (Ostaszewski 2017, s. 49–50). Wszystkie te przeszkody powiązane z brakami kadrowymi stanowić powinny pole do dyskusji nad strategią oświatową zarówno w wymiarze lokalnym jak i w szerszym kontekście systemowym.

Analizując sytuację uczniów i uczennic oraz ich wiedzę na temat funkcjonowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkołach do których uczęszczają, ważnym aspektem było także uzyskanie informacji: do kogo po pomoc najczęściej zwracają się uczniowie? Najwięcej badanych uczniów i uczennic deklaruje, że w sytuacjach dla siebie trudnych mogą skorzystać z pomocy wychowawcy (78,9%). Badani równie często wskazują na pedagoga szkolnego (71,1%) oraz psychologa szkolnego (69,9%). Uzyskanie tej informacji wskazuje na szczególną relacją jaką mają uczennice i uczniowie z wychowawcą. Dziewczęta istotnie statystycznie częściej wskazują, iż mogą uzyskać pomoc od psychologa szkolnego (χ^2=24,060, df=8, p<0,05). Nie ma natomiast istotnych statystycznie różnic pomiędzy dziewczętami i chłopcami w zakresie wyboru: pedagoga, doradcy zawodowego, pielęgniarki, wychowawcy, nauczyciela czy dyrektora. W przypadku rozróżnienia badanych ze względu na typ szkoły (szkoła podstawowa, szkoła średnia) istnieje statystycznie istotna różnica w przypadku wskazań dotyczących nauczycieli jako osób, od których można uzyskać pomoc. Uczniowie szkół podstawowych istotnie statystycznie częściej wskazują, iż mogą uzyskać pomoc od nauczycieli (χ^2 = 15,104, df = 4, p < 0,05). Jednak wyraźnie należy wskazać, że wszystkie możliwe do wskazania osoby, w większości są wybierane jako potencjalnie udzielające pomocy w sytuacjach trudnych. Prowadzone badania nie wskazały

istotnie statystycznych różnic ze względu na podział szkół (szkoły podstawowe i szkoły średnie), zarówno w pytaniach o zatrudnienie pedagoga/psychologa szkolnego jak i w pytaniach dotyczących wyboru osób udzielających wsparcia. Wyniki naszych badań w zakresie pomocy pscyhologiczno-pedagogicznej wskazują na uporczywość pewnych zjawisk. Pomoc profesjonalna (formalna) w opiniach większości uczniów i uczennic wydaje się być dostępna w szkołach (choć nie zawsze), a jednocześnie uczniowie i uczennice większości z niej nie korzystają. Przyczynami tego stanu może być niewiedza (o możliwości skorzystania z pomocy), niechęć (w wyniku np. stereotypów dotyczącyc pomocy psychologicznej), czy też brak potrzeby korzystania z tej pomocy (Marciniak, 2015). Być może dzieci i młodzież wybierają częściej pomoc nieformalną – ze strony „małych pomagaczy" (znajomi, przyjaciele, fora, czaty, kanały informacyjne), jednak ta nie zawsze jest środkiem dostosowanym do odbiorcy (Egan 2002). Wyniki ogólnopolskich diagnoz wskazują, że dzieci i młodzież korzystają w pierwszej kolejności z pomocy rodziny (rodziców, rodzeństwa), znajomych, sympatii, na samym końcu jako źródło wsparcia wymieniają członków grona pedagogicznego: wychowawców, nauczyciela czy pedagoga szkolnego (Czapiński 2009).

Warto podkreślić, że analizowane pytania stanowią wstęp do dalszych rozważań nad jakością prowadzonych w szkołach działań pomocowych. Z perspektywy badacza interesujące byłoby także pogłębienie analizowanych badań o pytania z zakresu rodzaju uzyskiwanego wsparcia i form pomocy udzielanych przez specjalistów, nauczycieli i wychowawców. Częściowo informacje te jako zespół badawczy uzyskaliśmy podczas pogłębionych focusów z młodzieżą poznańskich szkół średnich. Podczas niezwykle inspirujących rozmów staraliśmy się również dociekać, czego w obszarze doradztwa zawodowego i pomocy psychologiczno-pedagogicznej brakuje młodzieży uczącej się w poznańskich szkołach. Pogłębiona analiza tych wątków jest jeszcze przed nami, w kontekście dalszych prac nad polityką oświatową miasta Poznania.

Zamiast zakończenia – na co powinniśmy zwrócić uwagę projektując działania profilaktyczne i edukacyjne?

Wyniki badań przeprowadzonych w ramach „Strategii Rozwoju Oświaty Miasta Poznania 2030" ukazują, że dominująca grupa badanych uczniów i uczennic czuje się w przeciętnym stopniu przygotowana do podejmowania decyzji edukacyjno-zawodowych przez szkoły, do których uczęszczają. W obszarze natomiast udzielanej pomocy psychologiczno-pedagogicznej większość uczniów deklaruje, że może z niej korzystać. Z kolei zdania badanych uczniów i uczennic na temat wsparcia udzielanego im przez placówki edukacyjne w procesie orientacji zawodowej są podzielone. Deklaracje badanych uczniów i uczennic oraz prezentowane przez nas w artykule dane zastane wskazują na możliwość i konieczność podniesienia jakości i efektywności działań szkół w obszarze zarówno poradnictwa kariery za-

wodowej, ale także wsparcia psychologiczno-pedagogicznego. Postulat ten nabiera szczególnej wagi w kontekście pandemii COVID-19, która odcisnęła silne piętno zarówno na samopoczuciu dzieci i młodzieży, jak i konieczności i strategiach korzystania z pomocy specjalistycznej w szkole i instytucjach ją wspierających (Golberstein, Wen, Miller 2020; Jankowiak i in. 2022; Pyżalski 2021).

Wsparcie udzielane uczniom i uczennicom przez szkoły w obszarze doradztwa edukacyjno-zawodowego z jednej strony powinno koncentrować się na rozwijaniu ich wiedzy na temat własnych predyspozycji zawodowych i świata zawodów (zgodnie z filarami procesu orientacji zawodowej i zaleceniami Ministerstwa Edukacji Narodowej) oraz praktycznej wiedzy i umiejętności istotnych na współczesnym rynku pracy (np. zachowanie na rozmowie kwalifikacyjnej, przygotowywanie dokumentów aplikacyjnych, wiedza na temat możliwych ścieżek rozwoju). W tym kontekście warto spojrzeć na obszar doradztwa kariery, jako byt nieautonomiczny, będący wynikiem sieci współpracy różnych podmiotów (również zewnętrznych wobec szkoły). Tak rozumiane wsparcie młodych ludzi w planowaniu kariery wpisuje się w model zachodzących na siebie sfer wpływów socjalizacyjnych autorstwa J. L. Epstein (Epstein i in. 2002), opierającym się na dialogu pomiędzy placówką edukacyjną, domem rodzinnym ucznia (często będącym priorytetowym źródłem wiedzy zawodoznawczej) i otoczeniem społeczno-gospodarczym, w centrum których znajduje się sam uczeń będący uczestnikiem wszelkich działań (także w ramach profilaktyki pierwszo- i drugorzędowej). Niniejsze podejście wymaga kreowania licznych sytuacji (w środowisku szklonym i poza nim), w których młodzież będzie niejako zobligowana do podejmowania autorefleksji na swój temat, dokonania ewaluacji na swoich umiejętności i wiedzy przydatnych podczas aktywności zawodowej oraz podczas wyznaczania celów i na drodze do ich realizacji.

Efektywne wspieranie młodzieży w procesie orientacji zawodowej wymaga wypracowania stabilnego, dostosowanego do jej możliwości psychofizycznych, a także aktualnych wymagań rynku pracy systemu doradztwa kariery ze zwróceniem szczególnej uwagi na potrzeby wszystkich podmiotów zaangażowanych w jego realizację. **W** osiągnieciu tych zamierzeń pomocne będzie nie tylko zwiększenie dofinansowania szkół na prowadzenie działań z zakresu doradztwa zawodowego oraz zatrudnianie profesjonalistów do ich realizacji, ale także podnoszenie jakości ich warsztatów merytorycznych i metodycznych. Zajęcia z zakresu doradztwa zawodowego powinny odbywać się regularnie, zgodnie z wcześniej założonym i przedstawionym młodzieży planem, ponieważ inny sposób ich organizacji może nie stanowić dla uczniów wyraźnego sygnału odnośnie znaczącej rangi prezentowanych na nich treści i sprzyja ich traktowaniu jako drugoplanowych w programie nauczania.

Wyniki badania *Czas pracy i warunki pracy nauczycieli* (Federowicz i in. 2013) dowiodły, że jedynie 4,4% nauczycieli zadeklarowało, że wśród listy 53 czynności wykonywanych przez nich w szkole mieści się doradztwo edukacyjno-zawodowe. Dlatego też, popularyzacja wiedzy na temat doradztwa kariery i jego znaczenia edukacyjno-wychowawczego w środowisku szkolnym, może przyczynić się do

zwiększenia skuteczności procesu orientacji zawodowej. Wewnątrzszkolny system doradztwa zawodowego wymaga bowiem czynnego udziału w jego realizację całej kadry pedagogicznej (we współpracy z domem rodzinnym i lokalnymi przedsiębiorcami i samymi uczniami włączonymi również w proces jego konceptualizacji), nie tylko osoby pełniącej obowiązki doradcy zawodowego. Warto zaakcentować, że opracowanie programu stanowiącego praktyczne narzędzie w realizacji działań profilaktycznych opiera się na rzetelnej (przeprowadzanej corocznie) diagnozie potrzeb szkoły oraz ich konfrontacji z zaleceniami teoretycznymi i wynikami badań naukowych (*evidence based practice*) (Barczykowska, Dzierżyńska-Breś 2013).

Zgodnie ze słowami Augustyna Bańki, w myśl których „jedno z najbardziej podstawowych zadań rozwojowych jednostki dotyczy przysposobienia do kariery zawodowej, a jedno z podstawowych zadań życiowych – wykonywanie pracy i aktywność zawodowa" (Bańka 1995, s. 10) – doradztwo edukacyjno-zawodowe jako wsparcie dzieci i młodzieży w radzeniu sobie z tym wyzwaniem lokuje się wśród jednego najważniejszych obszarów wychowania i edukacji. Jednak w związku z tym, że „trudno mówić o ostatecznym wyborze zawodu, o wyborze na całe życie, a raczej o karierze zawodowej, rozumianej jako biograficzny proces podejmowania i zmieniania pracy, proces, w którym ma miejsce zarówno refleksyjny namysł, jak i nieoczekiwany zbieg okoliczności" (Kargulowa 2005, s. 84) – aktywność zawodowa podmiotu staje się pewnego rodzaju projektem, nie zaś aktem opierającym się na jednorazowym wyborze. Pomocnym w implementacji takiego podejścia do rozwoju zawodowego wśród uczniów może być zmiana nazewnictwa doradztwa edukacyjno-zawodowego na przykład na doradzanie w sprawach kariery (*career guidance* lub *career counselling*) (Suchar 2010, s. 9), wsparcie w zarządzaniu przez wspomaganie kariery (*career management)* (Amstrong 2005) lub budowanie orientacji w karierze (*career orientation*) (Dobrzyniak 2017). Termin „doradztwo edukacyjno-zawodowe" w swojej warstwie znaczeniowej zawiera złożony zakres treściowy, odnoszący się do związanych z nim obszarów problemowych. Jednak jego powierzchowne rozumienie niesie ze sobą istotne konotacje dla odbiorców, bowiem dokonanie określonego wyboru o przyszłej ścieżce kształcenia, tudzież związanego z nim zawodowego zajęcia, niejednokrotnie nie stanowi dla młodzieży tak znaczącego wyzwania, jak planowanie, monitorowanie i zarządzenie własną karierą, które wymaga nie tylko określonej wiedzy i umiejętności, ale również podejmowania decyzji opierających się o analizie złożonych czynników i okoliczności wewnętrznych i zewnętrznych wobec jednostki. Także w zakresie realizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole warto zwrócić uwagę na kilka istotnych elementów mogących znacząco poprawić jakość funkcjonowania uczniów i uczennic, a także specjalistów i nauczycieli zaangażowanych w proces wychowania i socjalizacji. Projektując program profilaktyczno-wychowawczy szkoły warto przede wszystkim zadbać o przestrzeń na realizację owych działań. W obliczu wyzwań związanych z pogarszającym się dobrostanem psychicznym dzieci i młodzieży zarówno doradztwu edukacyjnemu jaki i profesjo-

nalnemu wsparciu psychologiczno-pedagogicznemu powinniśmy nadać istotniejszą rangę poprzez zmiany systemowe (np. dodatkowe zajęcia z psychologii promowane przez kampanię społeczną *Psychologia w szkole*) lub prowadzenie działań projektowych i profilaktycznych o charakterze systematycznych zajęć wpisanych w program nauczania. Ogromną dbałością powinniśmy otoczyć nauczycieli i specjalistów, którzy zmotywowani do pracy w szkole, będą chcieli zdobywać nowe kompetencje i kwalifikacje, aby wspierać młodzież w trudnym okresie tranzycji z edukacji na rynek pracy i z młodości do dorosłości. W tym obszarze potrzeba zmian systemowych związanych z awansem zawodowym nauczycieli i sposobem ich wynagradzania, ale także ważne jest budowanie przyjaznego otoczenia wewnątrz organizacji, gdzie wspierające się środowisko mogłoby wspólnie pracować nad podnoszeniem własnych kwalifikacji. Szczególnie przydatna w zakresie pracy wychowawczej i profilaktycznej mogłaby okazać się regularna superwizja nauczycielska, która wykorzystując doświadczenie bardziej wykwalifikowanych i innowacyjnych nauczycieli, sprzyjałaby rozwojowi reszty zespołu. Wreszcie odwołując się do badań uczniów i uczennic poznańskich szkół, należałoby zadbać o wszechstronny rozwój i docenienie roli wychowawców klas, bo to do nich najczęściej chcą zwracać się o pomoc młodzi ludzie doświadczający trudności. Zwiększenie zatrudnienia zarówno w obszarze specjalistów z doradztwa zawodowego jak i poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego może przynieść pozytywne efekty dla uczniów i uczennic, ale tylko wówczas, gdy decydenci i zarządzający szkołami zrozumieją, że potrzebna jest przestrzeń i czas na prowadzenie działań profilaktycznych i edukacyjnych, o co trudno dziś w napiętym już do granic możliwości planie lekcji i wyścigu egzaminacyjnym od lat pielęgnowanym niestety zarówno przez decydentów jak i często przez samych nauczycieli. Potrzeba zatem zmiany myślenia o celach edukacji i wdrażanie nowych rozwiązań.

Abstract: Psychological and pedagogical help as well as educational and vocational counseling in schools as necessary elements of universal prophylaxis. Research examples and recommendations for the design of educational and preventive activities. Poznan City Educational Research 2021

The aim of the article is to present the results of surveys conducted among male and female students of primary and secondary schools in Poznań in the context of their opinions and views on psychological and pedagogical assistance as well as educational and vocational guidance. Analyzing the results of the study and referring to the theoretical solutions and found data, the authors of the article also try to indicate the important needs for systemic and organizational changes that may contribute to an increase in the effectiveness of the provided support, educational and preventive activities at schools.

Key words: psychological and pedagogical assistance, career guidance, prevention.

Bibliografia

[1] Amstrong M., 2005, *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi*, Wolters Kluwer, Kraków.

[2] Bańka A., 1995, *Jakość życia w psychologicznym doświadczeniu codzienności związanym z rozwojem zawodowym, pracą i bezrobociem*, [w:] *Pomiar i poczucie jakości życia u aktywnych zawodowo oraz bezrobotnych*, (red.) A. Bańka, R. Derbis, Poznań–Częstochowa.

[3] Barczykowska A., Dzierzyńska-Breś S., 2014, *Profilaktyka oparta na wynikach badań naukowych (evidence based practice)*, „Resocjalizacja Polska", 4, 131–152.

[4] Czapiński J., 2009, *Diagnoza szkolna 2009: „Przemoc i inne problemy w polskiej szkole"*, [w:] *Raport roczny programu społecznego „Szkoła bez przemocy"* 2009, FORTE, Warszawa.

[5] Egan G., 2002, *Kompetentne pomaganie. Model pomocy oparty na procesie rozwiązywania problemów*, Zysk i S-ka, Poznań.

[6] Czepiel A. P., 2013, *Dlaczego należy zwiększyć efektywność doradztwa zawodowego w polskich szkołach?*, Analiza Forum Obywatelskiego Rozwoju, 9.

[7] Czerw M., Bielas K., 2020, *Rola doradcy zawodowego w kształtowaniu ścieżki edukacyjno-zawodowej w opinii studentów*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych", 4 (111), 79–90. DOI: 10.34866/2s4a-0196.

[8] Dobrzyniak M., 2017, *Rola i kompetencje doradcy edukacyjno-zawodowego w świetle teorii naukowych i europejskich standardów*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych", nr 1, s. 93–102.

[9] Epstein J. L., Sanders M. G., Simon B. S., Salinas K. C., Jansorn N. R., Van Voorhis F. L., 2002, *School, family, and community partnerships: your handbook for action*, London.

[10] Federowicz M., Haman J., Herczyński J., Hernik K., Krawczyk-Radwan M., Wichrowski A., 2013, *Czas pracy i warunki pracy w relacjach nauczycieli*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.

[11] Flannery D. J., Todres J., Bradshaw C. P., Amar A. F., Graham S., Hatzenbuehler M., Masiello M., Moreno M., Sullivan R., Vaillancourt T., M Le Menestrel S., Rivara F., 2016, *Bullying Prevention: a Summary of the Report of the National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine*, „Prevention Science", 17 (8), 1044–1053. https://doi.org/10.1007/s11121-016-0722-8.

[12] Golberstein E., Wen H., Miller B. F., 2020, *Coronavirus disease 2019(COVID-19) and mental health for children and adolescents*, „Journal of the American Medical Association Pediatrics", 17 4(9), 819–820. DOI: 10.1001/jamapediatrics.2020.1456.

[13] Jankowiak B., Jaskulska S., Marciniak M., Klichowski M., 2022, *Edukacja zdalna w czasie pandemii COVID-19 w doświadczeniach polskich uczniów i uczennic – postrzeganie możliwości uzyskania pomocy w szkole,* „Horyzonty Wychowania", 21 (57), 119–130, DOI: 10.35765/hw.2022.2157.12.

[14] Kargulowa A., 2005, *Dyskurs w nurcie neopozytywistycznym: Optymalizacja startu zawodowego młodzieży,* [w]: O *teorii i praktyce poradnictwa*, (red.) A. Kargulowa, Wydawnictwo PWN, Warszawa.

[15] Karmolińska-Jagodzik E., Marciniak M., 2015, *Dependence on psychoactive substances – genesis, mechanisms, prevention and intervention*, [w:] *Educational and socio-cultu-*

ral competences of contemporary teachers. Selected Issues, (red.) J. Pyżalski, 98–112, theqstudio.pl, Łódź.

[16] Kozielska J., 2015, *Perspektywy i nowe rozwiązania w doradztwie zawodowym. Coaching jako narzędzie pracy doradców zawodowych w kontekście idei lifelong learningu,* „Studia Edukacyjne", nr 37, s. 169–192. DOI: 10.14746/se.2015.37.11.

[17] Kozielska J., 2018, *Wybory edukacyjno-zawodowe uczniów gimnazjów w tym uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w kontekście kondycji doradztwa zawodowego*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej", 20, s. 123–141. DOI: 10.14746/ikps.2018.20.06.

[18] Kukla D., 2016, *System poradnictwa zawodowego a kształtowanie się przyszłości edukacyjno-zawodowej młodzieży*, [w:] *Poradnictwo zawodowe w szkole – ku możliwościom przeciw ograniczeniom*, (red.) M. Wolan-Nowakowska, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa, 32–44.

[19] Liu I., Wang L., Ren J., Liu Ch., 2017, *Promotion/prevention focus and creative performance: Is it moderated by evaluative stress*?, „Personality and Individual Differences", 105, 185–193. DOI: 10.1016/j.paid.2016.09.054.

[22] Łukaszewicz A., Sołtysińska G., 2003, *Szkolny doradca zawodowy – projekt KOWEZiU*, Warszawa.

[22] Marciniak M., 2015, *Psycholog w szkole – postulaty a codzienność szkolna*, [w:] *Społeczeństwo i edukacja. Teorie a implikacje praktyczne*, (red.). A. Ćwikliński, M. Przybyła, Wydawnictwo UAM, Poznań.

[23] Mysior R., 2015, *Ewolucja szkolnego doradztwa zawodowego w ocenie uczniów i studentów*, „Problemy Współczesnej Pedagogiki", 1 (1), 71–83.

[24] Myszka-Strychalska L., 2016, *Orientacje zawodowe młodzieży z zespołów szkół zawodowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań.

[25] Nawój-Połoczańska J., 2021, *Relacje krajowego i unijnego modelu doradztwa zawodowego*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny", 40 (3), 235–249. DOI: 10.17951/lrp.2021.40.3.235-249.

[26] Pyżalski J., 2021, *Zdrowie psychiczne i dobrostan młodych ludzi w czasie pandemii COVID-19* – przegląd najistotniejszych problemów. „Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka", 20 (2), 92–115.

[27] Skłodowski H., 2007, *Zintegrowane instytucjonalne poradnictwo zawodowe – wyzwanie i potrzeba*, Społeczna Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania w Łodzi, Łódź.

[28] Standing G., 2014, *Prekariat. Nowa niebezpieczna klasa*, Wydawnictwo PWN, Warszawa.

[29] Suchar M., 2010, *Modele karier. Przewidywanie kolejnego kroku*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa.

[30] Suchorab A., 2012, *Wpływ zadań z zakresu orientacji i poradnictwa zawodowego realizowanych w szkole ponadgimnazjalnej na wybory edukacyjno-zawodowe studentów*, „Szkoła – Zawód – Praca", 3, 108–116.

[31] Surzykiewicz J., 2019, *Agresja i przemoc w szkole*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, (red.) Z. Kwieciński, B. Śliwerski, PWN, Warszawa.

[32] Szempruch, J., 2021, *Profilaktyka zachowań ryzykownych młodzieży – konteksty społeczne, szkolne i formalnoprawne*, „Resocjalizacja Polska", 22, 45–59. https://doi.org/10.22432/rp.388.

[33] Szydlik-Leszczyńska A., 2012, *Funkcjonowanie współczesnego rynku pracy. Wybrane uwarunkowania*, Wydawnictwo Difin, Warszawa.

[34] Wawryk L., 2015, *Teoretyczne podstawy konstruowania programów profilaktycznych w szkole*, [w:] *Wyzwania i dylematy edukacyjno-zawodowe*, t. 2, (red.) E. Baron-Polańska, A. Klementowska, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra.

[35] Wiśniewski I., 2013, *Doradztwo zawodowe jako kluczowy element procesu kształtowania pracownika zdolnego do reorientacji zawodowej w nowym systemie kształcenia zawodowego*, „Studia Ekonomiczne", Społeczno-ekonomiczne problemy rynku pracy, 161, 221–229.

[36] Woolf S., Husten C., Lewin L., Marks J., Fielding J., Sanchez E., 2009, *The Economic Argumentfor Disease Prevention: Distinguishing Between Value and Savings*, „A Prevention Policy Paper Commissioned by Partnership for Prevention", February.

[37] Rezner A., Rezner W., Kosecka J., 2013, *Edukator zdrowia w podstawowej opiece zdrowotnej jako szansa na podniesienie poziomu promocji zdrowia i profilaktyki w Polsce*, „Problemy Higieny Epidemiologii" 2013, 94 (3), 407–412.

Akty prawne

[38] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. z 2020 r. poz. 1280).

[39] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lutego 2019 r. w sprawie doradztwa zawodowego (Dz. U. poz. 325). https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20190000325.

[40] Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz. U. z 2021 r. poz. 1082).

Źródła internetowe

[41] *Glossary: Young people neither in employment nor in education and training (NEET),* https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:Young_people_neither_in_employment_nor_in_education_and_training_(NEET) (dostęp: 17.03.2022).

[42] *ISE Reports*, https://ise.org.uk/page/ISEPublications (dostęp: 04.01.2022).

[43] Ministerstwo Edukacji i Nauki, 2021, *Kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2021/2022*. Ministerstwo Edukacji i Nauki, Warszawa, https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/podstawowe-kierunki-realizacji-polityki-oswiatowej-panstwa-w-roku-szkolnym-20212022 (dostęp: 12.02.2022).

[44] *Nauczyciele wg obowiązków i województw w osobach i etatach w roku szkolnym 2020/2021*, 1 lipca 2021, Serwis Rzeczpospolitej Polskiej, https://dane.gov.pl/pl/dataset/811,nauczyciele-w-osobach-i-etatach/resource/31194/table?page=1&per_page=20&q=&sort= (dostęp: 14.03.2022).

[43] Podwójcic K., 2015, *Diagnoza stanu doradztwa edukacyjno-zawodowego w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych w relacjach dyrektorów szkół i osób realizujących doradztwo*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, http://produkty.ibe.edu.pl/docs/raporty/ibe-ee-raport-diagnoza-stanu-doradztwa.pdf (dostęp: 13.03.2022).

[44] *Stan doradztwa zawodowego w szkołach ponadgimnazjalnych w województwie wielkopolskim*, https://wuppoznan.praca.gov.pl/documents/161065/4567343/Stan%20doradztwa%20zawodowego%20w%20szko%C5%82ach%20ponadgimnazjalnych%20w%20wojew%C3%B3dztwie%20wielkopolskim.pdf/ed5538a6-22b8-495e-aee-4-06a4345cf74c?t=1491212252980 (dostęp: 13.03.2022).

[45] *Szkoły i uczniowie w roku szkolnym 2020/2021 według organów prowadzących i województw*, stan na 30 września 2020 r., 1 lipca 2021, Serwis Rzeczpospolitej Polskiej, https://dane.gov.pl/pl/dataset/212,szkoy-i-uczniowie-wedug-organow-prowadzacych/resource/31168/table?page=36&per_page=20&q=&sort= (dostęp: 14.03.2022).

RESOCJALIZACJA POLSKA
POLISH JOURNAL OF SOCIAL REHABILITATION
24/2022
ISSN 2081-3767 | e-ISSN 2392-2656
DONIESIENIA Z BADAŃ
DOI 10.22432/pjsr.2022.24.28

Agnieszka Kozłowska-Rajewicz, Iwona Chmura-Rutkowska
Marzena Buchnat, Agnieszka Cybal-Michalska
Izabela Cytlak, Sylwia Jaskulska, Bożena Kanclerz
Mateusz Marciniak, Lucyna Myszka-Strychalska
Joanna Szafran, Renata Wawrzyniak-Beszterda*
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Deficyt natury jako przejaw ukrytego programu szkoły. Poznańskie badania oświatowe

Abstrakt: Poznańskie badania oświatowe 2021 przeprowadzone w ramach przygotowywania polityki oświatowej miasta do 2030 roku, obejmują kilka obszarów kluczowych uczniowskich doświadczeń szkolnych. W niniejszym badaniu wykorzystano dane dotyczące ekologii i kontaktu uczniów z naturą. Celem badania było sprawdzenie, czy poznańscy uczniowie i uczennice są narażeni na deficyt natury i tym samym czy istnieje ryzyko rozwinięcia się u nich syndro-

.....

* Agnieszka Kozłowska-Rajewicz: agnes@amu.edu.pl, ORCID 0000-0002-7614-6095; Iwona Chmura-Rutkowska: iwona.chmura-rutkowska@amu.edu.pl; ORCID 0000-0002-9319-7767; Marzena Buchnat, mbuchnat@amu.edu.pl, ORCID 0000-0002-7579-6715; Agnieszka Cybal-Michalska, agnieszka.cybal-michalska@amu.edu.pl, ORCID: 0000-0001-7470-1473; Izabela Cytlak: izabela.cytlak@amu.edu.pl; ORCID 0000-0002-6528-9680; Sylwia Jaskulsk: sylwia.jaskulska@gmail.com, ORCID 0000-0002-3454-7894; Bożena Kanclerz: b.k@amu.edu.pl; ORCID 0000-0002-5496-2139; Mateusz Marciniak: kwazimat@amu.edu.pl, ORCID 0000-0002-7131-626X; Lucyna Myszka-Strychalska: lucyna.myszka@amu.edu.pl, ORCID 0000-0003-2973-1379; Joanna Szafran: joanna.szafran@amu.edu.pl, ORCID 0000-0001-5646-7118; Wawrzyniak Renata-Beszterda: rwb@amu.edu.pl, ORCID 0000-0001-5640-1784.

mu deficytu natury. 996 uczniów i uczennic ze szkół podstawowych i ponadpodstawowych zostało przebadanych przy pomocy kwestionariusza on-line w ramach Poznańskich badań oświatowych 2021. Do niniejszego badania wykorzystano 7 pytań z kwestionariusza. Dla tych zmiennych policzono podstawowe statystyki częstości oraz przetestowano związki między nimi przy pomocy testu Chi-kwadrat.
Badanie dowiodło, że uczniowie i uczennice są narażeni na deficyt natury: tylko 14% z nich doświadcza zajęć z wykorzystaniem przyszkolnej zieleni. Wykazano związek pomiędzy zmienną Wykorzystanie przyszkolnej zieleni do prowadzenia lekcji i zmiennymi dotyczącycmi edukacji ekologicznej, oraz brak związku tej zmiennej z wynikami szkolnymi mierzonymi przy pomocy średniej ocen. Wyniki poddano interpretacji i omówieniu w kontekście koncepcji ukrytego programu Philipa Jacksona oraz nieobecnego programu Elliota Eisnera. Artykuł odnosi się także do koncepcji syndromu deficytu natury Louva oraz hipotezy biofilii Wilsona.

Wprowadzenie

Lekcje poza murami szkoły od dawna były atrybutem szkolnego programu nauczania przedmiotów przyrodniczych i ścisłych, zwykle jako praktyczne uzupełnienie teoretycznej wiedzy biologicznej czy geograficznej. Taka edukacja, wykorzystująca plener jako okazję do przećwiczenia tego, czego nauczono się na zajęciach w sali lekcyjnej, jest atrakcyjną edukacji o danym zagadnieniu, np. środowisku, krajobrazie, w naturalnym kontekście – ale nie wykorzystuje w pełni możliwości, jakie daje wyjście poza mury szkoły. Na przykład odejście od scenariusza nauczania podczas zajęć outdorowych jedynie o środowisku może zbliżyć nas do tego, co Richard Dobson nazywa nauczaniem *dla* środowiska, które zakłada działanie i zaangażowanie obywatelskie na rzecz zmiany środowiska naturalnego w konkretnym miesjcu, np. w otoczeniu szkoły. Nauczanie *o* środowisku *w* środowisku i *dla* środowiska wiąże się z rozwijaniem kompetencji obywatelskich, zaangażowaniem uczniów w działanie oraz ich udziałem w zmienianiu świata (Dobson 2003).

Problem w tym, że nawet tak wąsko rozumiana edukacja outdorowa – jako uzupełnienie prowadzonych w budynku szkolnym lekcji biologii czy geografii – zdarza się niezwykle rzadko (Michalak i in., 2019). Wydaje się, że uczniowie w Polsce większość swojego szkolnego życia spędzają w budynkach szkolnych. Warto tu nadmienić, że w Polsce obowiązek szkolny rozpoczyna się w wieku 7 lat i trwa 11 lat, do 18 roku życia. Każdego dnia uczniowie spędzają w szkole 5–7 godzin. Z wyjątkiem pierwszych trzech lat szkoły podstawowej, które są czasem kształcenia zintegrowanego, edukacja szkolna zorganizowana jest w 45 minutowe jednostki lekcyjne prowadzone przez nauczycieli poszczególnych przedmiotów. Taka organizacja jest z założenia barierą dla lekcji poza murami szkoły. Ale mogą być też inne: brak atrakcyjnych miejsc w okolicy szkoły, koszty finansowe wyjazdów czy niepewność co do odpowiedzialności prawnej w razie wypadku poza terenem szkoły. Niektórzy nauczyciele mogą też czuć się nieprzygotowani do prowadzenia zajęć poza salą lekcyjną bez podręczników i zeszytów. Przebywanie z uczniami

w klasie wydaje się bezpieczniejsze, łatwiejsze i wygodniejsze (Michalak i Parczewska 2019, s. 138–141).

W XXI wieku wychodzenie na zewnątrz wydaje się być wyzwaniem również dla dzieci. Po powrocie ze szkoły do domu rzadko spędzają wolny czas na zabawie na świeżym powietrzu. Nie ma wielu badań dotyczących tej kwestii, ponieważ nie była ona postrzegana jako konieczna w kontekście rozwoju dziecka czy jego kondycji psychicznej. Coraz więcej dowodów wskazuje jednak, że kontakt z naturą jest podstawową potrzebą człowieka i jako taki powinien być odpowiednio uwzględniony w systemie edukacyjnym (Jordan i Chawla 2019; Louv 2008).

Zespół deficytu natury

W 2005 roku przełomowa książka Richarda Louva zmieniła podejście do przyrody, środowiska i edukacji ekologicznej. wykazał Louv, w edukacji przyroda to coś więcej niż kontekst i pomoc dydaktyczna. W swojej książce pokazał proces narastania niedoboru kontaktu z naturą w codziennych doświadczeniach dzieci w ciągu ostatnich 20 lat oraz to, w jaki sposób może się on wiązać z deficytem uwagi (ADHD), stresem, depresją i trudnościami w relacjach społecznych. Przywołał badania dowodzące, że w XXI wieku dzieci niemal przestały korzystać z placów zabaw. Jednym z powodów tego zjawiska jest to, że nie wiedzą, jak bawić się bez komputerów i kolorowych plastikowych zabawek (Louv nazwał to zapomnianym doświadczeniem). W jednym z przywołanych badań 20% brytyjskich dzieci przez cały miesiąc poprzedzający badanie nie przebywało na zewnątrz: były odwożone do szkoły i z powrotem przez rodziców, a w domu siedziały przed ekranem telewizora, komputera lub smartfona; kolejne 20% wychodziło na zewnątrz na mniej niż 1 godzinę dziennie, czyli tyle, ile wynosi standardowy czas spaceru dla więźniów (Louv 2008).

Jedną z przyczyn braku zajęć dla dzieci na świeżym powietrzu jest lęk dorosłych – rodziców, opiekunów, którzy obawiają się, że dzieciom stanie się coś złego. Zagrożenie może przyjść od innych osób, co wyraża się w koncepcji „stranger danger", tj. zagrożenia ze strony nieznajomych (Carver i in. 2008) lub dzieci mogą zrobić sobie krzywdę podczas zabawy: przewrócić się, pobrudzić, złamać rękę. To ostatnie może mieć wpływ na odpowiedzialność osób opiekujących się dzieckiem lub zarządzających danym obiektem. Bojąc się, że zostaną pozwani do sądu za wypadek dziecka, lokalne rady osiedli w USA wprowadzają po prostu prawny zakaz zabawy na terenie osiedla. Louv określił to zjawisko „penalizacją zabawy".

Pytanie, czy ważne jest, gdzie dzieci się bawią, w domu czy na zewnątrz? Według Louva, tak. Ukazał on, jak ważna jest przyroda dla rozwoju człowieka i ukuł termin na konsekwencje ograniczonego kontaktu z naturą: zespół deficytu natury (Louv 2008, s. 99–114).

Książka Louva stała się inspiracją dla nowych trendów w edukacji: *nature-based learning* (edukacja w oparciu o przyrodę) i *place-based learning* (pedagogika miejsca). To pierwsze mówi o wykorzystaniu środowiska naturalnego jako zasobu edukacyjnego, kontekstu, narzędzia i celu edukacji; to drugie, o wykorzystaniu potencjału miejsca – np. terenu szkoły, społeczności lokalnej – do osiągania ceów edukacyjnych. Zaangażowanie w realne problemy oraz realne i potrzebne działania pomaga dzieciom ponownie nawiązać kontakt z przyrodą i społecznością lokalną, odbudować zerwane relacje społeczne, wynegocjować wspólne cele i pracować nad ich realizacją. Taka edukacja zwiększa kreatywność, podnosi umiejętności komunikacyjne i kompetencje obywatelskie oraz czyni dzieci szczęśliwszymi. Pomaga również uczniom w osiąganiu lepszych wyników zarówno z przedmiotu, którego dotyczyły zajęcia w oparciu o przyrodę, jak i innych przedmiotów szkolnych, a także wzmacnia ich odporność na szkolne stresory i zagrożenia (Chawla i in., 2014; Flax i in., 2020). Dlatego też rozwinął się ruch „zazieleniania" otoczenia szkoły (*greening school-yards*), w ramach któego zrywano betonowe płyty i chodniki, zastępując je zielenią (Jansson i Martensson, 2012; Stevensonet i in., 2020).

„Żadne dziecko nie zostaje w klasie" (oryg. *Leave no child inside*) zaczęło być nowym hasłem w edukacji zorientowanej na przyrodę (Orion Magazine — Leave No Child Inside, n.d.). Hasło to parafrazuje hasło „Żadne dziecko nie zostaje w tyle" (oryg. Leave no child behind), używane w aktach prawnych dotyczących praw dziecka i równych szans w edukacji (Comer, 2008), i pokazuje, że edukacja poza budynkiem szkoły jest jednym z praw dziecka. Warto podkreślić, że „zazielenianie szkół" nie jest projektem wynikającym z prawa oswiatowego. To oddolna akcja, w której nauczyciele, organizacje pozarządowe i inne zaangażowane podmioty zaczęły się sieciować i wzajemnie wspierać (Children and Nature Network. Helping Children Thrive – Outside C&NN, n.d.).

Istnieje coraz więcej dowodów na pozytywny wpływ natury na rozwój i zdrowie człowieka. Między innymi, pomaga ona w rehabilitacji osób z zaburzeniami psychicznymi związanymi ze stresem (Pálsdóttir i in. 2014) oraz poprawić uwagę, która jest ważna w wielu dziedzinach życia. Nawet patrzenie na zielone krajobrazy z okien szkoły mogą znacząco poprawia wyniki na testach uwagi i przyspieszyć proces dochodzenia uczniów do siebie po stresujących doświadczeniach (Li i Sullivan, 2016). Kontakt z drzewami pozytywnie wpływa na zdrowie i zwiększa zdolność do kontrolowania stresu (Jiang i in., 2020). Roe i Aspinall (2011) dowiedli, że zajęcia prowadzone w lesie i edukacja na świeżym powietrzu dają lepsze efekty naprawcze w porównaniu z konwencjonalną szkołą. Efekt ten był najsilniejszy w przypadku uczniów z problemami z zachowaniem (Roe i in., 2022; Roe i Aspinall, 2011). Podobne wyniki przedstawili Nedovic i Morrissey (2013), dowodząc, że zajęcia na świeżym powietrzu sprawiają, że przedszkolaki są bardziej spokojne, aktywne i skoncentrowane.

Pozytywne Efekty edukacji na świeżym powietrzu zaobserwowano również w przypadku dzieci przedszkolnych i szkolnych, które podczas zajęć w pomiesz-

czeniach zamkniętych były postrzegane jako osoby o słabych wynikach nauczania, natomiast na zewnątrz zachowywały się inaczej: były bardziej zaangażowane, aktywne, kreatywne i te fakty zmniejszały efekty „słabych wyników nauczania" (Maynard i in., 2013). W kilku kolejnych badaniach, odnotowano pozytywny wpływ zielonego otoczenia szkoły na wyniki uczniów w nauce (Barrett i in., 2015; Williams i in., 2018; Wu i in., 2014).

W opozycji do wymienionych powyżej pozytywnych efektów kontaktu z przyrodą, deficyt natury niesie ze sobą wiele negatywnych konsekwencji: gorszy stan zdrowia, wyższy poziom stresu i agresji, niższy poziom uwagi, gorsze wyniki w nauce. Ponowne połączenie uczniów z naturą jest wówczas sposobem na budowanie ich odporności, na zdrowsze, zrównoważone emocjonalnie, efektywniejsze poznawczo życie szkolne (Chawla i in., 2014; Flax i in., 2020; Hauk i in., 2018).

W polskim systemie oświaty w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkól podstawowych i szkól branżowych I stopnia, o lekcjach terenowych wspomina się 51 razy. Większość z nich dotyczy nauk przyrodniczych, biologii czy geografii (Podstawa programowa — Ministerstwo Edukacji i Nauki — Portal Gov.pl, n.d.). Jednak, jak udowodniono w monografii Michalak i Parczewskiej (2019), te zalecenia nie przekładają się na szkolne programy nauczania i scenariusze lekcji. Nauczyciele, kierując się instrukcją programów nauczania udostępnianych przez wydawnictwa, rzadko realizują lekcje na świeżym powietrzu (Michalak i Parczewska, 2019, s. 138). Bariery, jakich doświadczają nauczyciele w organizowaniu edukacji outdorowej, opisali także Dijk-Wesselius i in. (2020).

Ukryty program nauczania

Termin „ukryty program" edukacji został ukuty przez Philipa Jacksona (Jackson 1968), jednak uważa się, że idea ta została zapoczątkowana przez Johna Deweya. Jackson opisał edukację jako proces socjalizacji i w tym kontekście wyjaśnił ukryty program: jako to, czego się uczy, ale co nie jest oficjalnie zaplanowane, taki jak normy, wartości, przekonania, reguły czy dystrybucja władzy, które są częścią kultury szkolnej. Według słownika „Oxford Dictionary of Education" ukryty program nauczania to „wiedza, umiejętności lub postawy, które nie były częścią formalnych zamierzonych efektów nauczania" i które są nabywane przez uczniów i uczennice poza formalnym programem nauczania (Wallace, 2015, s. 69).

Koncepcja ukrytego programu edukacji była analizowana i opracowywana przez wielu myślicieli z zakresu pedagogiki (Freire, 2017; Meighan, 1993; Snyder, 1971; Gordon, 1997). Pojęcie to było w różny sposób definiowane. Eliot Eisner, jeden z czołowych teoretyków programów nauczania, który ukuł termin „wyzerowany program nauczania" (oryg. *null curriculum*), w swojej przełomowej książce „Educational Imagination" pisze o trzech programach, które stosują wszystkie szkoły: formalny program nauczania (oryg. explicit curriculum), nieformalny pro-

gram nauczania (oryg. implicit curriculum) oraz wyzerowany program nauczania (null curriculum). Formalny program nauczania to ten deklarowany w oficjalnych dokumentach; nieformalny bazuje na kulturze szkoły, która pośrednio uczy pewnych zasad, wartości i postaw, zaś wyzerowany to nieobecne treści, metody, formy nauczania, które również wpływają na przyszłe życie uczniów (Eisner, 1985, s. 87–108). Nieformalny program nauczania Eisnera i ukryty program nauczania Jacksona odnoszą się do tej samej koncepcji. W niniejszym artykule ukryty program nauczania zostanie opisany w odniesieniu do doświadczenia deficytu natury i przestrzeni szkolnej.

Problem badawczy

W artykule przedstawiono część badań przeprowadzonych na potrzeby projektu „Polityka Oświatowa Miasta Poznania 2030", koordynowanego przez wydział oświaty miasta Poznania[1]. Celem poznańskich badań było poznanie doświadczeń szkolnych uczniów i uczennic poznańskich szkół podstawowych i średnich w kilku obszarach działalności szkół, aby określić, w jakim stopniu doświadczenia te stanowią wsparcie dla rozwoju dzieci i młodzieży, a także jakie czynniki je różnicują. Praktycznym celem badań było zdiagnozowanie problemów i potrzeb uczniów i uczennic w kontekście szkolnym.

Kluczowe obszary doświadczeń szkolnych uczniów, które definiowały problemy badawcze to: lekcje, relacje między uczniami a nauczycielami, lekcje wychowawcze, relacje rówieśnicze, oferta zajęć pozalekcyjnych, warunki uczenia się — infrastruktura szkolna, dyskryminacja — nierówne lub gorsze traktowanie, bezpieczeństwo, życzliwość, doradztwo, doradztwo edukacyjno-zawodowe, edukacja ekologiczna/klimatyczna. Cel badania (w jakim stopniu poznańskie szkoły są źródłem i kontekstem doświadczeń wspierających rozwój uczniów i uczennic?) został następnie sprecyzowany w wyżej wymienionych obszarach doświadczeń szkolnych uczniów. Obszary te stworzyły następnie sekcje tematyczne w ankiecie online.

Wymiary obszarów badawczych, które tworzyły zmienne badania, są zakorzenione w teorii kultury edukacji Brunera (Bruner, 2006). To koncepcja szkoły, która wspiera rozwój uczniów poprzez tworzenie bezpiecznego środowiska wychowawczego, w którym uczniowie mają możliwość doświadczania samodzielności, uczestnictwa, partnerstwa, równego traktowania, troski i refleksyjności. Badanie zostało zaplanowane i wykonane w celu poznania codziennego życia szkolnego z perspektywy uczniów. To dlatego pytania w ankiecie dotyczyły osobistych doświadczeń, opinii i odczuć uczniów w różnych obszarach ich funkcjonowania w szkole.

[1] Poznańskie Badania Edukacyjne zostały zaprojektowane i przeprowadzone przez zespół badawczy z Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Głównymi pytaniami badawczymi w poznańskim badaniu były:

1. Czy poznańskie szkoły tworzą kontekst i źródło doświadczeń uczniów uczniów i uczennic, które sprzyjają ich rozwojowi? Jeśli tak, to w jakim stopniu, w jakich obszarach i jak to robią?
2. Jak zaawansowane są poznańskie szkoły w realizacji wybranych priorytetów edukacyjnych miasta Poznania (bezpieczeństwo uczniów, edukacja ekologiczna/klimatyczna, edukacja równościowa, edukacja dotycząca potrzeb rynku pracy)?

W niniejszej pracy, skoncentrowanej na problemie deficytu natury, wykorzystując teoretyczne podstawy dotyczące restytucyjnej funkcji przyrody i jej pozytywnego wpływu na rozwój człowieka, a także zagrożeń płynących z deficytu natury, pytanie badawcze brzmi: Czy uczniowie poznańskich szkół są narażeni na doświadczanie deficytu natury?

Aby odpowiedzieć na to pytanie, analizę danych przeprowadzono w oparciu o część ankiety odnoszącą się do szeroko rozumianej edukacji ekologicznej.

Pytania postawione w pracy są następujące:

— Czy uczniowie i uczennice doświadczają lekcji poza murami szkoły, w zielonym terenie przyszkolnym?
— Czy szkoła jest zaangażowana w edukację ekologiczną /klimatyczną? (Czy szkoła stosuje zasady ekologiczne, które są wpajane na lekcjach w praktyce szkolnej? Czy edukacja ekologiczna/klimatyczna jest powszechna i nauczana na wielu różnych przedmiotach szkolnych? Czy szkoła realizuje swoje zadania odnoszące się do edukacji ekologicznej i klimatycznej?
— Czy uczniowie i uczennice mają dostęp do cichych miejsc, w których można odpocząć?
— Czy istnieją różnice w wyżej wymienionych obszarach doświadczeń uczniów i uczennic w zależności od etapu edukacji (różnice między uczniami szkół średnich i podstawowych)?
— Czy istnieje związek pomiędzy doświadczeniami z lekcji na łonie natury a wynikami szkolnymi uczniów i uczennic?

Materiały i metody

Materiał do badania pochodził z badania i uczennic przeprowadzonego online dla 2 kohort wiekowych: ostatnich klas szkół podstawowych i ostatnich klas szkół średnich (odpowiednio 15 i 18 lat). Kwestionariusz internetowy składający się z 98 pytań został rozesłany do szkół przez Wydział Oświaty Miasta Poznania za pośrednictwem Librusa — elektronicznego systemu komunikacji wykorzystywanego przez szkoły w Polsce. Otrzymano N=996 ważnych odpowiedzi na ankietę, 735 ze szkół średnich i 237 ze szkół podstawowych.

Na potrzeby niniejszego opracowania wybrano 5 pytań odnoszących się do edukacji ekologicznej oraz 2 do danych demograficznych:

Tabela 1. Pytania wybrane do badania z kwestionariusza ankiety przeprowadzonej na potrzeby projektu Polityka Oświatowa Miasta Poznania 2030

Nb w kwestionariuszu	Pytanie	Skrót
12,4	Zieleń wokół mojej szkoły jest wykorzystywana przez nauczycieli do prowadzenia lekcji, np. biologii, geografii lub innych przedmiotów	zieleń wokół szkoły wykorzystywana na lekcjach
12,3	W mojej szkole zasady ekologii, które są wpajane na lekcjach, są wdrażane do praktyki szkolnej (np. uczymy się o szkodliwości plastiku, ze stołówki szkolnej i stołówek wycofywane są jednorazowe plastikowe talerze i sztućce	Zasady ekologiczne wdrożone do praktyki
12,2	Edukacja ekologiczna i klimatyczna jest obecna na różnych przedmiotach szkolnych i zajęciach pozalekcyjnych	Rozpowszechnianie edukacji ekologicznej
12,1	Moja szkoła realizuje zadania w zakresie edukacji ekologicznej i klimatycznej	Szkoła realizuje swoje zadanie w zakresie edukacji ekologicznej
8,8	W mojej szkole podczas przerw są dostępne ciche miejsca do odpoczynku	Ciche miejsca
DEM 1	Do jakiej szkoły uczęszczasz?	Szkoły podstawowe a średnie
DEM 2	Jaka była Twoja średnia ocen w ubiegłym roku szkolnym?	Oceny szkolne

Źródło: Kwestionariusz ankiety online dla projektu „Polityka Oświatowa Miasta Poznania 2030".

Wszystkie zmienne miały charakter nominalny. Dla wszystkich zmiennych, wyliczono tabele częstości aby uzyskać rozkłady częstości poszczególnych wariantów odpowiedzi. Związek między zmiennymi badano testem Chi-kwadrat, a siłę związku oceniano za pomocą współczynników fi (φ) oraz V Cramera. Wszystkie obliczenia przeprowadzono w programie SPSS Statistics. .

Wyniki

Podstawowe statystyki dla zmiennych przedstawiono w tab. 1. Pokazują one, że poznańscy uczniowie uczą się głównie w pomieszczeniach: tylko 14% uczniów i uczennic podało, że doświadcza lekcji poza budynkiem szkoły; 69% stwierdziło, że zielone otoczenie ich szkoły nie było w ich życiu szkolnym wykorzystywane do celów edukacyjnych. Prawie 40% respondentów stwierdziło brak spójności pomiędzy treściami edukacji ekologicznej, które są częścią programu nauczania,

a praktyką szkolną: na lekcjach mogą dowiedzieć się, że powinni unikać jednorazowych produktów z tworzyw sztucznych, ale w szkolnej stołówce otrzymują posiłki w jednorazowych plastikowych naczyniach. Tylko jedna trzecia respondentek i respondentów podaje, że uczy się o edukacji ekologicznej i klimatycznej na różnych przedmiotach szkolnych, co oznacza, że temat ten jest traktowany jako interdyscyplinarny, natomiast ponad 43% nie miało takich doświadczeń. Prawie 50% respondentów uważa, że ich szkoły spełniają swoje zadania w zakresie edukacji ekologicznej i klimatycznej. Tylko jedna piąta ma przeciwne zdanie. Może to oznaczać, że edukacja ekologiczna jest dobrze zorganizowana lub, że uczniowie i uczennice nie mają żadnych oczekiwań w tym zakresie. Ponad 71% wskazuje, że w ich szkole nie ma cichego miejsca do odpoczynku. Jest to pośrednia informacja także o terenie szkoły, który gdyby był zielony i porośnięty drzewami, dawałby możliwość odpoczynku i relaksu.

Tabela 2. Zmienne i ich podstawowe statystyki

Zmienne	Kategorie odpowiedzi (skala Likerta) (%)					%
	Zdecydowanie się zgadzam	Raczej się zgadzam	Trudno powiedzieć	Raczej się nie zgadzam	Zdecydowanie się nie zgadzam	
12.4 Zieleń otaczająca moją szkołę jest wykorzystywana przez nauczycieli do prowadzenia lekcji	4,3	9,7	16,9	27,4	41,6	100 N=966
12,3. W mojej szkole zasady ekologii, które są wpajane na lekcjach, są wdrażane w praktyce szkolnej (np. jeśli uczymy się o szkodliwości plastiku, to jednorazowy plastik jest wycofywany ze szkolnej stołówki i bufetu)	7,7	22,7	30,2	22,5	16,9	100 N=962
12,2. Edukacja ekologiczna i klimatyczna jest obecna na różnych przedmiotach szkolnych i zajęciach pozalekcyjnych	8,7	24,5	24,7	29,9	12,2	100 N=967
12,1. Moja szkoła realizuje zadania w zakresie edukacji ekologicznej i klimatycznej	9,6	39	30,1	14,2	7,1	100 N-970
8,8. W mojej szkole podczas przerw są dostępne ciche miejsca do odpoczynku	10,2	18,5	13,3	25,3	32,7	100 N=996

Źródło: wstępny raport z wyników badań przeprowadzonych na potrzeby „Polityki Oświatowej Miasta Poznania 2030"

Na pytanie *Jaka była Twoja średnia ocen w ubiegłym roku szkolnym?* częstości w kategoriach były następujące: wyniki najwyższe, powyżej 4,75 — 27%; wyniki umiarkowane, między 3,5 a 4,75 — 62,9%; osiągnięcia niskie, ze średnią poniżej 3,5 — 10,1%.

Na pytanie, do jakiej szkoły uczęszczają respondenci, odpowiedź była następująca: 257 (25,8%) uczęszczało do szkół podstawowych; pozostała część grupy N=996 respondentów — do różnych typów szkół średnich (428 uczniów liceów ogólnokształcących — 42%; 262 uczniów techników — 26,3%, 44 uczniów szkól branżowych — 4,4%, natomiast 5 uczniów udzieliło innych odpowiedzi).

Aby sprawdzić, czy istnieje związek między zmienną dotyczącą lekcji w zieleni otaczającej szkołę a pozostałymi zmiennymi, przeprowadzono testy Chi-kwadrat (X^2) dla par: 12.4-12.3; 12.4-12.2; 12.4-12.1; 12.4-8.8 oraz pomiędzy zmiennymi 12.4 i DEM2 (oceny szkolne). Wyniki przedstawiono w tab. 3. Dla wszystkich tych par, z wyjątkiem ostatniej, były one wysoce istotne statystycznie ($p < 0,001$). Nie stwierdzono istotnego statystycznie związku pomiędzy wykorzystaniem zieleni w otoczeniu szkoły a wynikami szkolnymi uczniów.

Aby ocenić wielkość efektu w parach zmiennych, obliczono współczynnik fi(φ) oraz V Cramera. Progi dla niskiej, średniej i dużej wielkości efektu ustalono na podstawie Cohen i in. (2011, s. 654). Duży efekt (współczynnik fi około 0,5) zaobserwowano dla wszystkich par poza 12,4-DEM2 w szkołach podstawowych oraz dla par 12,4-12,3 i 12,4-12,2 w szkołach średnich. Średni efekt (fi = 0,3) zaobserwowano dla par: 12.4-12.1 i 12.4-8.8 w szkołach średnich. Dla pary 12,4-DEM2 efekt był niski i nieistotny statystycznie, jednak współczynnik fi był dwukrotnie wyższy, a wartość p znacznie niższa w grupie szkół podstawowych.

Tabela 3. Test Chi-kwadrat i wielkość efektu dla zmiennej 12,4 sparowanej z 12,3; 12,2; 12,1; 8,8, DEM2, w grupach szkół podstawowych i średnich. Wielkość efektu dla współczynnika fi: *mały efekt (0,1); **średni efekt (0,3); ***duży efekt (0,5)

Zmienne sparowane z 12.4 (zieleń szkolna wykorzystywana do zajęć szkolnych)	Szkoła podstawowa	Szkoła średnia	wartość p szkoła podstawowa szkoła średnia
12.3 Zasady ekologiczne wdrożone do praktyki	X^2=82,3362 ϕ = 0,569*** *V=0,285*	X^2=206,0 ϕ=0,543*** *V=0,270*	p <0,001 p <0,001
12.2 Rozpowszechnianie edukacji ekologicznej	X^2=57,16 ϕ=0,476*** *V=0,238*	X^2=163,0 ϕ=0,482*** *V=0,241*	p <0,001 p <0,001
12,1. Moja szkoła realizuje swoje zadania w zakresie edukacji ekologicznej i klimatycznej	X^2= ϕ=0,450*** *V=0,225*	X^2=113,760 ϕ=0,402** *V=0,201*	p<0,001 p <0,001

Zmienne sparowane z 12.4 (zieleń szkolna wykorzystywana do zajęć szkolnych)	Szkoła podstawowa	Szkoła średnia	wartość p szkoła podstawowa szkoła średnia
8,8. Ciche miejsca	X^2=69,044 ϕ=0,521*** *V=0,261*	X^2=59,255 ϕ=0,289** *V=0,145*	p<0,001 p <0,001
DEM 2 Oceny szkolne	X^2=11,440 ϕ=0,212* *V=0,150*	X^2=6,02 ϕ=0,092* *V=0,065*	P=0,178 P=0,64

Dane surowe z badań przeprowadzonych na potrzeby projektu „Polityka Oświatowa Miasta Poznania 2030"

Dyskusja

Wyniki badań wskazują, że niezależnie od obowiązku wynikającego z podstawy programowej, uczniowie i uczennice podczas lekcji mają bardzo ograniczony kontakt z przyrodą. Jest to szczególnie ewidentne w przypadku szkół średnich i jest związane jest z ogólnie lekceważącym stosunkiem szkół do środowiska naturalnego i edukacji ekologicznej oraz przestrzenią szkolną, w której brakuje cichych miejsc do odpoczynku.

Nasze wyniki są zgodne z innymi badaniami dotyczącymi np. braku edukacji outdorowej w polskich szkołach (Michalak i Parczewska 2019), antropocentrycznej filozofii w ramach krajowej podstawy programowej (Gola, 2018; Kozłowska, 2021a, 2021b) oraz w podręcznikach do nauki przedmiotów przyrodniczych, biologii i geografii (Gola, 2018). Brak istotnej statystycznie korelacji między doświadczeniem prowadzenia zajęć na zewnątrz w zieleni szkolnej a oceną uczniów jest jednak zaskoczeniem, ponieważ pozytywny wpływ lekcji na łonie natury na wyniki szkolne odnotowało kilkoro badaczy (Chawla, 2018; Lieberman, Hoody, 1998; D. Williams i in. 2018; D. R. Williams, Dixon, 2013). Wyjaśnieniem tej rozbieżności może być nominalny charakter zmiennej ocen szkolnych zastosowanej w badaniu. Tylko 3 szerokie kategorie ocen ograniczały precyzję analiz i mogą odpowiadać za nie ujawnienie się statystycznie istotnej korelacji. Drugim powodem takiego wyniku może być fakt, że oceny szkolne odnoszą się głównie do osiągnięć w nauce określonych w programie nauczania i w związku z tym system oceniania może być niewrażliwy na korzyści płynące z uczenia się na łonie natury, takie jak równowaga emocjonalna, kreatywność, uwaga.

Niniejszy artykuł dowodzi, że uczniowie i uczennice poznańskich szkół są narażeni na deficyt natury i są zagrożeni zespołem deficytu natury. Jest to efekt jawnych i ukrytych założeń leżących u podstaw programów edukacji szkolnej. XIX-wieczny pedagog i twórca pierwszego systemu wychowania przedszkolnego Friedrich Fröbel, jako jeden z pierwszych, wykorzystując wiele argumentów na

temat roli przyrody w dobrostanie, rozwoju i uczeniu się, postrzegał przyrodę jako kluczowy element teorii i praktyki pedagogicznej. Nieprzypadkowo placówki edukacyjne nazwał dziecięcymi ogródkami (niem. *kindergarten*). W swojej koncepcji Fröbel opisując proces rozwoju i edukacji człowieka, posłużył się metaforą rośliny, która dla właściwego rozwoju potrzebuje pielęgnacji oraz sprzyjających warunków do zabawy, czyli swobodnej aktywności i samodzielności. Owe sprzyjające warunki miał zapewnić właśnie ogród, gdyż dawał przestrzeń do codziennego, intensywnego obcowania z przyrodą (Tewes, 2020).

Od czasów Fröbla wiele się zmieniło w pedagogice i samym klimacie. Badania nad hipotezą biofilii przeprowadzone przez biologa i teoretyka ekologii Edwarda O. Wilsona (Wilson, 1984), dowiodły, że człowiek ma naturalną skłonność do poszukiwania kontaktu z przyrodą. Zainspirowało to miliony ludzi na całym świecie do poszukiwania rozwiązań, także poprzez edukację, która mogłaby pozwolić ludziom na ponowne połączenie się z naturą (Burgess i Mayer-Smith 2011). Socjolog i ekolog S. Kellert, współpracownik Wilsona (Kellert, Wilson, 1993), którego badania i prace naukowe pogłębiły zrozumienie związku między ludźmi a światem przyrody, zainspirowany koncepcją biofilii Wilsona, prowadząc rozległe badania krótko- i długoterminowych efektów programów pedagogiki przyrody (Kellert, 1985; Derr, 2002) rozbudował koncepcję i praktykę biofilnego projektowania (*biophilic design*), którego celem jest promowanie zdrowia fizycznego i psychicznego, sprawności, produktywności i dobrego samopoczucia poprzez tworzenie przestrzeni, w których można doświadczać przyrody (Kellert, 2005; Kellert, Calabrese, 2015). Według Kellerta istnieją 3 sposoby, w jakie człowiek może obcować z naturą w środowisku zmienionym antropogenicznie:

— bezpośrednie doświadczenie natury, takie jak wielozmysłowy kontakt z roślinami, żywymi zwierzętami lub krajobrazami;
— pośrednie doświadczanie natury, np. z wykorzystaniem naturalnych materiałów lub motywów,
— symboliczne obcowanie z naturą poprzez doświadczenie miejsca i przestrzeni przesiąkniętych symbolicznymi i ekologicznymi znaczeniami (Kellert i Calabrese, 2015).

Niniejsze badanie szkół poznańskich pokazuje, że, używając słów R. Meighana, w szkołach nadal rządzą „duchy przodków", którzy rozumieją przyrodę jako własność człowieka, którą należy zrozumieć, podporządkować i wykorzystać dla własnych korzyści. Konstrukcja i wygląd budynków szkolnych oraz ich otoczenie uwidaczniają ukryty program przestrzeni szkolnej, a organizacja procesu dydaktycznego w zamkniętej przestrzeni, bez ruchu w ławkach, pogłębia „deficyt natury" (Louv, 2008), stając się częścią „wyzerowanego programu" w polskiej edukacji (Eisner, 1979).

Jak długo będziemy czekać na przebudzenie edukacji w tym obszarze? Czy „leśne przedszkola" i „leśne szkoły" będą/powinny być jedynymi „wyspami oporu edukacyjnego" (Śliwerski, 1993) wobec większości ignorującej wiedzę o wpływie

natury na dobrostan i rozwój człowieka (Godawa, 2021; Szlauzys, 2019, Kaliszuk, Mirzyńska, 2021; Białek i in. 2021)? Przyroda jak była, tak jest domem dla człowieka, który niezależnie od swojej świadomości ekologicznej jest połączony ze wszystkim, co tworzy przyrodę, ponieważ jest jej częścią. Kontakt z naturalnym środowiskiem i doświadczanie przyrody jest warunkiem zdrowia psychicznego i fizycznego. W kontekście kryzysu ekologicznego zrozumienie tych zasad i wzajemnych powiązań, a także języka przyrody jest najważniejszym celem i wyzwaniem współczesnej edukacji.

Abstract: Deficit of nature as a manifestation of a hidden curriculum of the school. Poznan educational studies 2021

Poznan educational studies 2021, conducted in order to improve Poznan city's educational policy for the next ten years, covers several areas of students' school experience. The study focuses on the area of ecology and one aspect of it: students' contact with nature. The study aimed to diagnose if Poznan students are exposed to the deficit of nature and then are at risk of the deficit of nature disorder.

996 students from primary and secondary Poznan schools were surveyed online in the Poznan educational studies project. Five questions from the questionnaire were used in this study. Basic statistics and Chi-square tests were conducted in data analysis, using row data basis on the survey.

The study proved the deficit of nature in the responded group of students. Only 14% of them experienced lessons outside the school building during their school lives. This fact is interpreted in the paper in the context of Jackson's concept of the hidden curriculum and Eisner's concept of the null curriculum. It also referred to the concepts of deficit of nature disorder and the hypothesis of biophilia.

Key words: deficit of nature disorder, nature-based learning, hidden curriculum, null curriculum, school space.

Bliografia

[1] Barrett C., Yoder A., Schoeller D., 2015, *School Gardens Enhance Academic Performance and Dietary Outcomes in Children*, „The Journal of School Health", 85.

[2] Białek B., Habera H., Kałużyńska M., Makowczyńska A., Sak-Grzelczak E., Zamojda J., 2021, *Zielony ład w szkole. Jak i dlaczego warto realizować edukację ekologiczną w szkole podstawowej*, Wydawnictwo Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa. https://ekologia.ceo.org.pl/europa-o-klimacie/materialy/przewodnik-zielony-lad-w-szkole (dostęp: 1.05.2022).

[3] Bruner J., 2006, *Kultura edukacji*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków.

[4] Burgess D.J., Mayer-Smith J., 2011, *Listening to children: Perceptions of nature*, „Journal of Natural History Education and Experience", 5.

[5] Carver A., Timperio A., Crawford D., 2007, *Playing It Safe: The Influence of Neighbourhood Safety on Children's Physical Activity – A Review*, „Health & Place", 14(2).
[6] Chawla L., 2018, *AATC Keynote Address: Nature-Based Learning for Student Achievement and Ecological Citizenship,* „Curriculum & Teaching Dialogue", 20(1/2).
[7] Chawla L., K. Keena, I. Pevec, Stanley E., 2014, *Green Schoolyards as Havens from Stress and Resources for Resilience in Childhood and Adolescence*. „Health & Place" 28.
[8] *Children and Nature Network. Helping Children Thrive – Outside | C&NN*. (n.d.), 2022, Children and Nature Network, https://www.childrenandnature.org/
[9] Cohen L., Manion L., Morrison K., 2011, *Research methods in education* (7. wyd). Routledge, Londyn–Nowy Jork.
[10] Comer J., 2008, *Leave No Child Behind: Preparing Today's Youth for Tomorrow's World,* [w:] *Leave No Child Behind*, Yale University Press, Yale.
[11] Derr V., 2002, *Children's sense of place in Northern New Mexico*, „Journal of Environmental Psychology", 22.
[12] Dijk-W., Janke A., Van den Berg J. Maas, D. Hovinga, 2020, *Green Schoolyards as Outdoor Learning Environments: Barrier and Solutions as Experienced by Primary School Teachers,* „Frontiers in Psychology", 10.
[13] Dobson A., 2003, *Citizenship and the environment*. Oxford University Press, Oxford.
[14] Eisner E. W., 1979, *The Educational Imagination*, McMillian, Nowy Jork.
[15] Flax L., Altes R., Kupers R., Mons B., 2020, *Greening schoolyards — An urban resilience perspective*, „Cities", 106.
[16] Freire P., 2017, *Pedagogy of the Oppressed*. Penguin Classics, Nowy Jork–Londyn–New Delhi–Sydney.
[17] Godawa J., 2021, *Zielona inkluzja, czyli o relacji człowieka z przyrodą, outdoor education i leśnej bajce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
[18] Gola B., 2018, *Etyka środowiskowa w edukacji ekologicznej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
[19] Gordon D., 1997, *Hidden curriculum*, [w:] *International Encyclopedia of the Sociology of Education*, (red.) L. J. Saha, Oxford.
[20] Hauk M., Williams D., Skelton J., Kelley S., Gerofsky S., Lagerwey C., 2018, *Learning Gardens for All: Diversity and Inclusion,* „The International Journal of Sustainability in Economic, Social, and Cultural Context", 13.
[21] Jackson P. W., 1968, *Life in the Classrooms*, Nowy Jork.
[22] Jansson M., Mårtensson F., 2012, *Green School Grounds: A Collaborative Development and Research Project in Malmö, Szwecja,* „Children, Youth and Environments" 22(1).
[23] Jiang X., Larsen L., Sullivan W., 2020, *Connections Between Daily Greenness Exposure and Health Outcomes*, "International Journal of Environmental Research and Public Health", 17.
[24] Jordan C., Chawla L., 2019, *A Coordinated Research Agenda for Nature-Based Learning*. „Frontiers in Psychology", 10. https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.00766/full (dostęp: 1.05.2022).
[25] Kaliszuk E., Mirzyńska A., 2021, *Jak tworzą sie więzi? Opowieść z Przyłękowa*, [w:] *Szkoły poza horyzontem*, (red.) J. Hausner, M. Jelonek, Fundacja Gospodarki i Administracji Publicznej, Kraków.
[26] Kellert S.R., 1985, *Attitudes toward animals: Age-related development among children*, „Journal of Environmental Education", 16(3).

[27] Kellert S., 2005, *Building for Life: Designing and Understanding the Human-Nature Connection,* Bibliovault OAI Repository, the University of Chicago Press.
[28] Kellert, S.R., Wilson E.O., 1993, *The Biophilia Hypothesis,* Island Press.
[29] Kozłowska A., 2021, *Climate Change Education in Polish and UK National Curriculum Frameworks,* „Lubelski Rocznik Pedagogiczny", 40(3).
[30] Kozłowska A., 2021b, *Edukacja ekologiczna w polskiej podstawie programowej*. „Rocznik Pedagogiczny", 44.
[31] Kwieciński Z., 2004, *Pedagogiczne zero. Zastosowania problemowe, epistemiczne i magiczne*, „Nauka", 2.
[32] Li D., W. Sullivan, 2016, *Impact of Views to School Landscapes on Recovery from Stress and Mental Fatigue,* „Landscape and Urban Planning", 148.
[33] Louv R., 2008, *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder* (wydanie zaktualizowane i rozszerzone), Algonquin Books of Chapel Hill.
[34] Meighan R., 1993, *Socjologia edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
[35] Maynard T., Waters J., Clement J., 2013, *Child-Initiated Learning, the Outdoor Environment and the „Underachieving" Child*, „Early Years", 33(3).
[36] Michalak R., Parczewska T., 2019, *(Nie)obecnosc outdoor education w ksztalceniu szkolnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
[37] Nedovic S., Morrissey A.-M., 2013, *Calm Active and Focused: Children's Responses to an Organic Outdoor Learning Environment*. „Learning Environments Research", 16.
[38] Pálsdóttir A., Persson D., Persson B., Grahn P., 2014, *The Journey of Recovery and Empowerment Embraced by Nature—Clients' Perspectives on Nature-Based Rehabilitation in Relation to the Role of the Natural Environment,* „International Journal of Environmental Research and Public Health", 11(7).
[39] Roe J., Aspinall P., 2011, *The restorative outcomes of forest school and conventional school in young people with good and poor behaviour,* „Urban Forestry & Urban Greening", 10(3).
[40] Roe J., Aspinall P., Ward Thompson C., 2022, *„Forest School: Evidence for Restorative Health Benefits in Young People*", Forestry Commission Scotland.
[41] Śliwerski B., 1993, *Wyspy oporu edukacyjnego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
[42] Stevenson K., Moore R., Cosco N., Floyd M., Sullivan W., Brink L., Gerstein D., Jordan C., Zapalatosch J., 2020, *A National Research Agenda Supporting Green Schoolyard Development and Equitable Access to Nature,* „Elem Sci Anth", 8 (1).
[43] Szlauzys J., 2019, *Leśne przedszkole jako alternatywna forma wczesnej edukacji,* „Parezja", 2,.
[44] Snyder B.R., 1971, *The hidden curriculum*. Knopf, Nowy Jork.
[45] Tewes J., 2020, *Fröbel, Friedrich Wilhelm August: Die Menschenerziehung*, [w:] *Kindlers Literatur Lexikon* (KLL), (red.) H. L. Arnold, J. B. Metzler, Stuttgart.
[46] Wallace S., 2015, *A Dictionary of Education,* wyd. 2, Oxford University Press, Oxford.
[47] Wilson E. O., 1986, *Biophilia,* Harvard University Press.
[48] Williams D., Brule H., Kelley S., Skinner E., 2018, *Science in the Learning Gardens (SciLG): A Study of Students' Motivation, Achievement, and Science Identity in Low--Income Middle Schools*, „International Journal of STEM Education", 5.
[49] Williams D. R., Dixon, P. S., 2013, *Impact of Garden-Based Learning on Academic Outcomes in Schools: Synthesis of Research between 1990 and 2010*, „Review of Educational Research", 83(2).

[50] Wu C.D., Mcneely E., Laurent J., Pan W.C., Adamkiewicz G., Dominici F., Lung SCC, Su HJ, Spengler J., 2014, *Linking Student Performance in Massachusetts Elementary Schools with the „Greenness" of School Surroundings Using Remote Sensing*, „PloS One", 9 (10).

Źródła internetowe

[51] Kellert S. R., Calabrese E. F., 2015, *The Practice of Biophilic Design*, www.biophilic--design.com (dostęp: 1.05.2022).

[52] Lieberman G., Hoody L., 1998, *„Closing the Achievement Gap. Using the Environment as an Integrate Context for Learning",* http://Lst-Iiep.Iiep-Unesco.Org/Cgi-Bin/Wwwi32.Exe/[In=epidoc1.in]/?T2000=010504/(100).

[53] *Orion Magazine – Leave No Child Inside*, 2022 (n.d.). „Orion Magazine", https://orionmagazine.org/article/leave-no-child-inside (dostęp: 23.03.2022).

[54] *Podstawa programowa – Ministerstwo Edukacji i Nauki – Portal Gov.pl*. (n.d.) 2022, Ministerstwo Edukacji i Nauki, https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/podstawa--programowa6.0 (dostęp: 1.05.2022).

RESOCJALIZACJA POLSKA
POLISH JOURNAL OF SOCIAL REHABILITATION
24/2022
ISSN 2081-3767 | e-ISSN 2392-2656
DONIESIENIA Z BADAŃ
DOI 10.22432/pjsr.2022.24.29

Mateusz Marciniak, Sylwia Jaskulska
Renata Wawrzyniak-Beszterda, Marzena Buchnat
Iwona Chmura-Rutkowska, Agnieszka Cybal-Michalska
Izabela Cytlak, Bożena Kanclerz, Agnieszka Kozłowska-Rajewicz, Lucyna Myszka-Strychalska, Joanna Szafran*
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Diagnoza „słabych punktów" szkoły jako środowiska budowania *resilience* uczniów i uczennic. Poznańskie badania oświatowe 2021

Abstrakt: Przyjmując za punkt wyjścia rozważań koncepcję *resilience*, w myśl której zasoby otoczenia społecznego przyczyniają się do pozytywnego rozwoju młodzieży, stając się czynnikami chroniącymi przed zachowaniami ryzykownymi i problemowymi, stawiamy w tekście pytanie, jakie obszary szkoły są najbardziej deficytowe i wymagają zmiany. Odwołujemy się do wyników badań prowadzonych w ramach projektu „Polityka Oświatowa Miasta Pozna-

* Mateusz Marciniak: mateusz.marciniak@amu.edu.pl, ORCID: 0000-0002-7131-626X; Sylwia Jaskulska: sylwia.jaskulska@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3454-7894; Renata Wawrzyniak-Beszterda: rwb@amu.edu.pl, ORCID: 0000-0001-5640-1784; Marzena Buchnat: marzena.buchnat@amu.edu.pl, ORCID: 0000-0002-7579-6715; Iwona Chmura-Rutkowska: iwona.chmura-rutkowska@amu.edu.pl, ORCID: 0000-0002-9319-7767; Agnieszka Cybal-Michalska: aga-cm@amu.edu.pl, ORCID: 0000-0001-7470-1473; Izabela Cytlak: izabela.cytlak@amu.edu.pl, ORCID: 0000-0002-6528-9680; Bożena Kanclerz: b.k@amu.edu.pl, ORCID 0000-0002-5496-2139; Agnieszka Kozłowska-Rajewicz: agnes@amu.edu.pl, ORCID 0000-0002-7614-6095; Lucyna Myszka-Strychalska: lucyna.myszka@amu.edu.pl, ORCID: 0000-0003-2973-1379; Joanna Szafran: joanna.szafran@amu.edu.pl, ORCID 0000-0001-5646-7118.

nia 2030", koordynowanego przez miejski Wydział Oświaty. Celem badań było poznanie doświadczeń uczniów i uczennic poznańskich szkół oraz określenie, w jakim stopniu są to doświadczenia sprzyjające pozytywnej adaptacji i zbadanie, jakie czynniki te doświadczenia różnicują. Przywołując odpowiedzi na pytania ankietowe 996 osób uczniów i uczennic szkół podstawowych i średnich, wskazujemy najbardziej deficytowe obszary pracy szkoły takie, jak infrastrukturalne zaplecze szkoły oraz oferta dydaktyczna i pozalekcyjna. Uczniowie i uczennice są też przekonani, że podczas lekcji nie uczą się, jak się uczyć, nie pracują metodą projektu i nie mają wpływu na dobór treści i metod nauczania. W konkluzjach końcowych odnosimy się do zróżnicowania wyników ze względu na szczebel edukacji i płeć uczniów.
Słowa kluczowe: resilience w edukacji, zasoby szkolne, oferta edukacyjna.

Wprowadzenie

W profilaktyce społecznej poszukuje się koncepcji i praktyk pozwalających na podejmowanie skutecznych działań na rzecz przeciwdziałania zachowaniom ryzykownym dzieci i młodzieży. Strategie ukierunkowane na minimalizowanie czynników ryzyka (lub skutków ich oddziaływania) uzupełniane są między innymi strategiami skoncentrowanymi na rozwijaniu czynników chroniących. Programom skoncentrowanym na redukcji zachowań problemowych wśród dzieci i młodzieży towarzyszą działania ukierunkowane na rozwój psychospołeczny (np. rozbudowywanie oferty zajęć pozalekcyjnych, programy rówieśnicze, rozwój kompetencji miękkich), które proponuje się jako remedium na zachowania problemowe (inicjację w zakresie zachowań ryzykownych). Przykładem może tu być analiza aktów prawnych w zakresie przeciwdziałania problemom alkoholowym i narkomanii (Dz. U. z 2012 r., poz. 1356; Ministerstwo Edukacji Narodowej 2013) czy też analiza programów profilaktycznych i wychowawczych szkół wszystkich szczebli.

Nowoczesne modele profilaktyki zakładają oddziaływanie na szerokie środowisko dzieci i młodzieży (członków rodzin, wychowawców, nauczycieli i rówieśników), które uzupełniają działania ukierunkowane bezpośrednio na młodzież z grup ryzyka. Dotyczy to zarówno problemów związanych z ryzykownym używaniem substancji psychoaktywnych, (cyber) przemocą i agresją rówieśniczą, samookaleczaniem, przedwczesną ciążą/inicjacją seksualną i innymi zachowaniami ryzykowanymi (LaChausse 2016; Liu i in. 2017; Karmolińska-Jagodzik, Marciniak 2015; Marciniak 2020; Michel 2014; Pyżalski 2017; Wyatt, Peterson 2005). W aktualnych koncepcjach prewencji podkreśla się też, że należy wdrażać takie programy, które zawierają aspekt kreatywności i twórczego rozumowania – opierają się nie tylko na profilaktyce defensywnej, ale też na profilaktyce kreatywnej uwzględniającej indywidualne strategie ukierunkowane na promocji lub prewencji w warunkach stresowych (Liu i in. 2017; Pyżalski 2017; Szymańska 2012).

W praktyce tej bazuje się na empirycznie zidentyfikowanym założeniach, zgodnie z którymi: dysfunkcjonalność jest wyrazem niedostatecznej skuteczności człowieka (zapośredniczonej przez czynniki: chroniące i ryzyka) w radzeniu sobie

z wymogami życia, a przejawy dysfunkcji są alternatywne względem siebie (Gaś 2006; Karmolińska-Jagodzik, Marciniak 2015; Wyatt, Peterson 2005). Stąd profilaktyka pozytywna jest ukierunkowana na wspieranie oraz aktywizowanie działań, które pozwolą jej odbiorcom dobrze radzić sobie ze zróżnicowanymi zagrożeniami i ma za zadanie „zaszczepić" dzieci i młodzież przed ich oddziaływaniem, a zatem „wyprzedza" zagrożenia (LaChausse 2016; Liu i in. 2017; Wyatt, Peterson 2005). W takim ujęciu profilaktyki szczególną rolę przypisuje się działaniom podejmowanym w środowisku szkolnym, a teoretyczne uzasadnienie dla tego modelu stanowi między innymi koncepcja *resilience*.

Termin *resilience*[1] w naukach społecznych używany jest metaforycznie. Początkowo wykorzystywano go w naukach przyrodniczych – w odniesieniu do właściwości fizycznych materiałów. W latach czterdziestych XX wieku zaczęto odnosić termin *resilience* do zjawisk psychologicznych, czemu towarzyszył rozwój koncepcji homeostazy (Gößling-Reisemann i in. 2018). Termin *resilience* zadomowił się w nauk społecznych na oznaczenie zdolności systemu do przezwyciężania sytuacji kryzysowych i stresowych i jako miara prawdopodobieństwa przetrwania (Gößling-Reisemann i in. 2018, s. 6–7; Lee i in. 2012). W znaczeniu metaforycznym wykorzystuje się termin jako oznaczenie „springiness", „resistance", „immunity", choć spotkać można określenia, jak: „elasticity", „resistance to injury", „handling disturbance", „stress coping ability" (Lee i in. 2012; Luthar i in. 2000; Michel 2014; Ostaszewski 2014; Szymańska 2012; Smulczyk 2016b; Pyżalski 2017).

Za promotora koncepcji uważany jest Norman Garmezy, który prowadził z zespołem badania longitudinalne nad pozytywną funkcjonalną adaptacją młodych ludzi wychowujących się w niekorzystnych warunkach życiowych (gettach). Zgodnie z wynikami tych badań funkcjonalna adekwatność jednostki jest możliwa mimo dorastania w negatywnych okolicznościach, pod warunkiem istnienia odpowiednich czynników *resilience* – zasobów środowiska społecznego oraz cech indywidualnych (Garmezy 1991; Michel 2014; Ostaszewski 2014). Koncepcja ta ma duże zastosowanie w rozumieniu rozwoju w jednoznacznie pozytywny sposób – pozwala zrozumieć jak świadomość otaczającej trudnej rzeczywistości w połączeniu z pragnieniem pokonania przeciwności może sprzyjać osiąganiu celów mimo ekspozycji na negatywne okoliczności (Garmezy 1991; Lee i in. 2012; Luthar i in. 2000; Smulczyk 2016a; Smulczyk 2016b; Pyżalski, 2017). Zgodnie z założeniami koncepcji, osoby o wysokim *resilience* (takie, które można określić jako *resilient*), charakteryzują się bogatymi zasobami (poznawczymi, osobowościowymi), wykazują wysoki poziom partycypacji w życiu społecznym lub mają dostęp do zasobów otoczenia, dzięki czemu jednocześnie w mniejszym stopniu będą narażone na podejmowanie zachowań ryzykownych (Garmezy 1991; Luthar i in. 2000; Ostaszewski 2014, s. 98–99; Szymańska 2012, s. 30–31). Nie znaczy to, że wcześniej-

[1] W artykule będziemy posługiwać się terminem *resilience* w oryginalnej wersji językowej, rezygnując z jego tłumaczenia.

sze doświadczenia są dla nich obojętne – pozostawiają ślad emocjonalny, rodzaj sugestywnego smutku (Garmezy 1991).

W literaturze można zidentyfikować kilka modeli wyjaśniających mechanizm *resilience* i sposobu w jaki działają siły chroniące (Luthar i in. 2000). Jednym z nich jest kompensowanie ryzyka – czynniki chroniące i czynniki ryzyka oddziałują na zachowanie człowieka niezależnie od siebie, ale w przeciwstawnym kierunku. Natomiast w modelu ochrony przed ryzykiem zakłada się ich interakcję – czynniki chroniące nie wpływają na zachowanie, lecz neutralizują czynniki ryzyka (Ostaszewski 2014, s. 86–87). W badaniach *resilience*, niezależnie od zakładanego modelu związków między czynnikami ryzyka a czynnikami chroniącymi często używa się terminu czynniki chroniące ("protective forces") na określenie wszystkich czynników (chroniących i wspierających rozwój), które ostatecznie sprzyjają zdrowej adaptacji dzieci i młodzieży (Lee i in. 2012; Luthar i in. 2000, Ostaszewski 2014, s. 91). Alternatywny model uodpornienia na różne czynniki ryzyka zakłada, że umiarkowany poziom stresu sprzyja rozwojowi – kontakt ze stresorami powoduje lepsze radzenie sobie z nimi w przyszłości (Lee i in. 2012; Ostaszewski 2014).

Badania dotyczące mechanizmu *resilience* wskazują na jego niejednorodny i interakcyjny charakter, w tym ukryte lub wyrażone wprost oczekiwania społecznego kontekstu ukierunkowane na stabilność, mechanizmy samoregulacji, czy zarządzania ryzykiem. Na aspekty te zwracają uwagę zarówno reprezentanci nauk przyrodniczych, np. w koncepcji *ecosystem resilience theory* Crawford S. Holling (Gößling-Reisemann i in. 2018), jak i nauk społecznych, np. w ujęciu *educational resilience* Silas Casillas (2008). W zgodzie z ekologicznymi (środowiskowymi) modelami rozwoju zakłada się, iż rozwój osobowości jednostki następuje w wyniku aktywności jednostki i interakcji jej cech z właściwościami otoczenia/środowiska (Luthar i in. 2000; Schaffer 2006; Smulczyk 2016a; Reyes 2013, s. 14). W związku z tym uzyskiwanie *resilience* jest złożonym procesem, nie oznacza absolutnej odporności jednostki na szkodliwe warunki/stresory, ale wytwarzanie jej w interakcji różnorodnych czynników, spośród których kluczowe są społeczne. Badacze resilience koncentrują się zatem na: (1) cechach samych dzieci i młodzieży, (2) aspektach ich rodzin oraz (3) charakterystykach szerszego środowiskowego kontekstu społecznego (Luthar i in. 2000). Wśród czynników środowiskowych, oprócz rodziny, wymienia się instytucje socjalizacji wtórnej, przede wszystkim szkołę, stąd też koncepcja *resilience* spotkała się z szerokim zainteresowaniem badaczy zjawisk edukacyjnych.

Koncepcja *educational resilience* (w szerokim rozumieniu) ma zastosowanie w analizie globalnych problemów i trendów, gdyż dotyczy zdolności ludzi (jednostek, wspólnot ludzkich i instytucji działających dla nich) do odzyskiwania sił, osiągania sukcesu i przechodzenia pozytywnej transformacji w obliczu trudności i kryzysów, w tym m.in.: klęsk żywiołowych, konfliktów zbrojnych, problemów społecznych (Luthar i in. 2000; Liu i in. 2017). W tym kontekście *educational resilience* odnosi się do budowania silnych systemów edukacyjnych promujących ucze-

nie się, umiejętności życiowe i spójność społeczną (Reyes 2013, s. 9). *Educational resilience* może odnosić się do analizy samych instytucji edukacyjnych, jak i warunków w nich stwarzanych. W tym drugim znaczeniu (kluczowym z perspektywy niniejszego artykułu) edukacja (i instytucje edukacyjne), traktowana jest jako czynnik mogący wspierać *resilience* uczniów (dzieci i młodzieży): pomagać im odnajdować znaczenie i cel w edukacji, rozwijać nowe umiejętności i wiedzę, budować pozytywne relacje z innymi, czy też promować sprawiedliwe szanse życiowe (Luthar i in. 2000; Reyes 2013, s. 14; Wyatt, Peterson 2005). Edukacja pełni tu funkcję pośredniczącą – w sytuacji kryzysu, trudności i wystąpienia czynników zagrażających rozwojowi jednostka angażuje się w dynamiczny proces radzenia sobie z niekorzystnymi czynnikami, w którym system edukacyjny może wspierać inne instytucje socjalizacji. Szczególne znaczenie ma zapewnienie dostępu do pomocy psychologiczno-pedagogicznej w sytuacji poszukiwania przez uczniów i uczennice wsparcia specjalistów (Lee i in. 2012; Marciniak 2015; Wyatt, Peterson 2005)

W rozumieniu wąskim, *educational resilience* odnosi się do uczniów z grup defaworyzowanych, którzy mimo niekorzystnych warunków środowiskowych, uzyskują sukces edukacyjny (lub życiowy). Sukces ten osiągany jest „na przekór" jednoznacznie potwierdzonej zależności między niskim statutem społeczno-ekonomicznym dziecka (wyrażonym wskaźnikami ekonomicznymi lub wykształceniem rodziców) a niskim poziomem jego osiągnięć edukacyjnych (Reyes 2013; Smulczyk 2016a; Ye i in. 2021). W tym kontekście badacze posługują się niekiedy terminem *academic resilience*, który rozumiany jest jako zdolność osiągania sukcesu szkolnego (mierzonego ponadprzeciętnymi osiągnięciami szkolnymi lub ścieżką kariery obejmującą renomowane placówki edukacyjne), pomimo nieuprzywilejowanego pochodzenia społeczno-ekonomicznego, niesprzyjających cech osobowych lub doświadczeń życiowych (Ye i in. 2021; Smulczyk 2016a).

Choć koncepcja *resilience* początkowo odnosiła się do pozytywnej adaptacji jednostki w warunkach niesprzyjających, to obecnie dotyczy także pozytywnego rozwoju (Lee i in. 2012; Luthar i in. 2000; Ostaszewski 2014, s. 100). W przypadku dzieci i młodzieży *resilience* odzwierciedla proces rozwojowy, w którym nabywane są umiejętności korzystania z zewnętrznych i wewnętrznych zasobów w celu osiągania pozytywnej adaptacji (sukcesu życiowego) mimo przeszłych lub obecnych niekorzystnych warunków (Liu i in. 2017; Ostaszewski 2014, s 101; Ye i in. 2021). W tej sytuacji kluczowej wagi nabierają „wrażliwe rozwojowo" okresy życia, szczególnie adolescencja (Ostaszewski 2014, s. 102). Aplikacja koncepcji *resilience* w edukacji może zatem być ukierunkowana na poszukiwanie aktywnych sposobów wspierania psychospołecznego rozwoju dzieci i młodzieży (Lee i in. 2012; Smulczyk 2016a, s. 205; Wyatt, Peterson 2005; Ye i in. 2021). Pozytywna adaptacja dzieci i młodzieży powiązana jest tu z realizowaniem zadań rozwojowych przypisanych do danej grupy wiekowej (Smulczyk 2016a; Smulczyk 2016b). W tym ujęciu można przyjąć (w uproszczeniu), że mechanizm *resilience* działa następująco: prorozwojowe zasoby otoczenia społecznego wraz z indywi-

dualnymi dyspozycjami przyczyniają się do pozytywnego rozwoju młodzieży, co ma z kolei ujemny związek z zachowaniami ryzykownymi i problemowymi, np. używanie substancji, zachowania antyspołeczne, problemy szkolne, problemy psychiczne (Ostaszewski 2014, s. 119–122; Ye i in. 2021). Tak rozumiane *resilience* wpisuje się w model pozytywnej profilaktyki zachowań ryzykownych, która jest jednak pojęciem szerszym, gdyż oprócz wzmacniania czynników chroniących (jak w *resilience*), obejmuje także działania i programy ukierunkowanie na redukowanie/unikanie czynników ryzyka (Lee i in. 2012; Liu i in. 2017; Ostaszewski 2014, s. 121–124; Ye i in. 2021).

Joel Reyes (2013, s. 14) analizując istniejące programy i badania nad *resilience* opisuje mechanizm jej działania w edukacji. W jego ujęciu podstawą jest budowania zasobów i zaangażowania w pięciu wymiarach:

1) poznawczym (znajdowanie sensu i wartościowych celów);
2) emocjonalnym (poszukiwanie tożsamości, poczucia własnej wartości i dobrobytu);
3) proaktywnym (rozwijanie kompetencji i umiejętności pozwalających na kontrolę);
4) relacyjnym (zaangażowania w grupy: duchowe, zainteresowań); oraz
5) oddania/zobowiązania (znaczenia dla innych i odpowiedzialności za nich).

Educational resilience może bazować na istniejących programach – pod warunkiem, że zapewniają one wysoką jakość edukacji (wspierają uczenie się) i pozwalają budować zasoby dobrostanu socjoekonomicznego i psychospołecznego (Reyes 2013).

Mechanizmy, które pozwalają osiągnąć sukces życiowy mimo występowania w środowisku niekorzystnych czynników rozwojowych działają poprzez stymulowania zdolności skutecznego działania, zmniejszania liczby stresujących wydarzeń lub stwarzanie nowych możliwości i zasobów. Za autorami zajmującymi się koncepcją *resilience* (Lee i in. 2000; Liu i in. 2017; Michel 2014; Ostaszewski 2014; Smulczyk 2016a; Pyżalski, 2017; Ye i in. 2021) wskazać można kilka grup czynników chroniących, wśród których wprost wymieniana jest **jakość szkoły** rozumiana jako: pozytywny klimat szkoły, wsparcie nauczycieli, więź ze szkołą/nauczycielami, a także wysoka jakość nauczania. W pozostałych grupach czynników chroniących także można wskazać takie, które pośrednio dotyczą zasobów środowiska szkolnego (podział za: Ostaszewski 2014, s. 96–98):

1) relacje dziecka (adolescenta) z osobami z najbliższego otoczenia społecznego (m.in. utrzymywanie dobrych relacji z kompetentnymi dorosłymi – innymi niż rodzice, np. nauczycielami, mentorami; utrzymywanie kontaktów z prospołecznymi rówieśnikami);
2) indywidualne cechy i zdolności dziecka/adolescenta (m.in. zaangażowanie w codzienne aktywności, w tym indywidualny poziom zaangażowania na rzecz dobra społecznego):
3) zasoby środowiska pozarodzinnego i miejsca zamieszkania (m.in. kluby młodzieżowe, wspólnoty religijne, wolontariat, udział w innych zorganizowanych

zajęciach pozalekcyjnych i pozaszkolnych; dostęp do poradni, ośrodków interwencji kryzysowej).

Dotychczasowe rozważania wskazują, iż zgodnie z założeniami koncepcji *resilience* środowisko szkolne może być czynnikiem chroniącym przed zachowaniami ryzykownymi dzieci i młodzieży. Przy tym kluczowe są te jego elementy, które są związane z: jakością kształcenia, kształtowaniem postaw zaangażowania (w życie społeczne, przynależność do organizacji i struktur życia szkolnego), kształtowaniem kompetencji indywidualnych i zainteresowań uczniów (w tym poprzez ofertę zajęć pozaszkolnych), jak i budowaniem relacji z innymi członkami społeczności szkolnej. Wobec tego nasuwa się szereg pytań: W jakim stopniu polskie szkoły stwarzają warunki sprzyjające budowaniu *resilience* dzieci i młodzieży? W jakim zakresie szkoły różnego szczebla różnią się w tym zakresie? W jakim zakresie cechy osobowe różnicują sposób postrzegania środowiska szkolnego i zakres w jakim może ono pełnić rolę sprzyjającą pozytywnej adaptacji uczniów?

Wpisując się w tę problematykę, przyglądamy się w tym tekście badawczo szkole jako środowisku budowania indywidualnych zasobów *resilience* uczniów i uczennic.

Metoda

Problematyka i cele badań

W tekście prezentujemy fragment badań realizowanych na potrzeby projektu „Polityka Oświatowa Miasta Poznania 2030", koordynowanego przez miejski Wydział Oświaty[2].

Celem badań było poznanie doświadczeń uczniów i uczennic poznańskich szkół – w kilku obszarach funkcjonowania szkoły – oraz określenie, w jakim stopniu są to doświadczenia sprzyjające rozwojowi i zbadanie, jakie czynniki te doświadczenia różnicują.

Obszary uczniowskich doświadczeń szkolnych, wyznaczające stawiane problemy badawcze, to: lekcje; relacje nauczyciele/ki–uczniowie/uczennice; lekcje wychowawcze; relacje rówieśnicze; oferta zajęć pozalekcyjnych; warunki uczenia się – infrastruktura; dyskryminacja – nierówne, gorsze traktowanie; bezpieczeństwo; życzliwość; pomoc psychologiczno-pedagogiczna; orientacja edukacyjno-zawodowa czy edukacja ekologiczna/klimatyczna.

Główny problem badawczy: w jakim stopniu poznańskie szkoły stanowią dla uczniów i uczennic kontekst i źródło doświadczeń wspierających ich rozwój? został uszczegółowiony do wymienionych wyżej subpól szkoły.

……

[2] Autorem koncepcji badań oraz narzędzia był powołany w tym celu zespół ekspercki z Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Założono zatem, że w obszarze lekcji, lekcji wychowawczych, relacji rówieśniczych i tak dalej, szkoła może stwarzać uczniom i uczennicom dobre lub złe środowisko rozwoju.

W tekście przyjrzymy się temu zagadnieniu w kontekście koncepcji *resilience* wskazując na te obszary pracy szkoły, które szczególnie wymagają zmian o prorozwojowym charakterze. Zwracamy też uwagę na uwarunkowania różnych doświadczeń uczniów i uczennic (ze względu na płeć osób badanych i szczebel edukacyjny). Celem jest zatem wskazanie najbardziej deficytowych obszarów pracy szkoły w doświadczeniach dziewcząt i chłopców, osób uczących się w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych w kontekście formowania ich zasobów odporności psychicznej.

Uczestniczki i uczestnicy

Badaniem objęto uczniów i uczennice poznańskich szkół odstawowych (klasa VIII) oraz ponadpodstawowych: liceów ogólnokształcących (klasa III), techników (klasa IV) i szkół branżowych (klasa III) (z wyłączeniem szkół specjalnych).

W badaniu udział wzięło 1043 uczniów i uczennic, z czego do analizy zakwalifikowano 996 ankiet. Większość badanych stanowili uczniowie szkół ponadpodstawowych (735 osób, co stanowi 73,8% ogółu badanych) i pełnoletnich (636 osób). W badaniu wzięło udział nieco więcej dziewcząt (57%) niż chłopców (39,5%), a 14 osób (1,4%) zadeklarowało się jako osoby niebinarne. Większość badanych uczniów pochodziło z Poznania (56,4%) lub miasta poza Poznaniem (21,5%). Wieś zamieszkuje 22,1% badanych uczniów i uczennic.

Procedura zbierania danych

Badanie zostało zrealizowane w lutym 2021 roku przez Wydział Oświaty w Poznaniu we współpracy z dyrekcją szkół z użyciem techniki ankiety zamieszczonej w Internecie – CAWI. Do przeprowadzenia badań użyto platformy Google Dysk i programu Google Forms. Informacja dotycząca ankiet wraz z prośbą o jej rozpowszechnienie wśród społeczności uczniowskiej została przesłana do wszystkich szkół podstawowych i ponadpodstawowych, dla których organem prowadzącym jest Miasto Poznań (za pośrednictwem wewnętrznego komunikatora). Dyrektor szkoły po zapoznaniu się z wiadomością decydował o włączeniu się w projekt. Uzyskano zgody na udział w badaniu rodziców niepełnoletnich uczestniczek i uczestników. Wszyscy uczniowie zostali poinformowani o celach badań, ich anonimowości oraz dobrowolności udziału.

W tekście analizujemy wybrane pytania kwestionariusza z zamkniętą kafeterią odpowiedzi wyrażonych w skali Likerta. Zależało nam na rozpoznaniu obszarów pracy szkoły, które stanowią swoiste deficyty szkolnej edukacji i które wymagają szczególnego wzmocnienia. Wybraliśmy zatem do naszych analiz wszystkie te pytania, w których przeważały negatywne odpowiedzi badanych,

wskazujące na jakiś brak lub ubogi zakres uczniowskich doświadczeń opisanych w treści stwierdzenia. Przyjęliśmy, że kryterium wyboru materiału empirycznego, który poddamy analizie, będzie zdecydowana przewaga negatywnych odpowiedzi uczniów. Kryterium to spełniło 13 pytań z kwestionariusza ankiety (spośród 67 pytań o takiej samej konstrukcji): w każdym przypadku suma odpowiedzi negatywnych oraz *trudno powiedzieć* stanowiła co najmniej 66% ogółu wskazań.

Analiza danych

Do budowania bazy danych oraz ich analizy ilościowej zastosowano program SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Proces analiz statystycznych został podzielony na trzy części: przygotowania danych, kategoryzacji obserwacji z pytań otwartych, przygotowania zestawień, obliczania testów istotności, prezentacji obliczeń w postaci tabel.

Na etapie przygotowawczym, po wprowadzeniu danych z kwestionariusza, nastąpiło czyszczenie danych: filtrowanie, grupowanie i agregacja danych surowych oraz weryfikacja, czyli wyłapywanie obserwacji (odpowiedzi), które świadczą o niepoważnym traktowaniu (np. przekopiowywaniu tych samych odpowiedzi we wszystkich pytaniach otwartych, udzielaniu odpowiedzi nie na temat, udzielanie odpowiedzi nadliczbowych w pytaniach, w których respondenci proszeni byli o wskazanie konkretnej liczby odpowiedzi, itp.).

Wygenerowano obserwacje niespełniające kryteriów rzetelności (w tym także obserwacje niejednoznaczne), a następnie je odrzucono z danych poddawanych dalszej obróbce i analizie. Dzięki czemu do analizy i interpretacji trafiły tylko te dane, które nie budziły żadnych wątpliwości co do ich merytorycznej jakości.

Do analizy danych wykorzystano statystyki opisowe, analizy częstości, testy istotności różnic (test niezależności chi-kwadrat).

Analiza wyników badań

Deficytowe obszary pracy szkoły w doświadczeniach badanych osób

Omówienie wyników rozpoczniemy od zestawienia uwzględniającego frekwencje negatywnych odpowiedzi na wybrane pytania ankiety. Przy każdym stwierdzeniu (ujętym w pytaniu ankiety) podajemy odsetek osób badanych, które wybrały odpowiedzi wskazujące na to, że dane doświadczenie było udziałem uczniów i uczennic rzadko lub wcale: suma odpowiedzi negatywnych tj. „zdecydowanie nie, raczej nie", „u żadnego nauczyciela, u niektórych nauczycieli", „na żadnych lekcjach, na niektórych lekcjach" (w zależności od kafeterii odpowiedzi) oraz „trudno powiedzieć". Dane podajemy w formie zagregowanej, kolejność pytań w tabeli odzwierciedla stopień upowszechnienia negatywnych odpowiedzi (od najwyższego).

Tabela 1. Obszary deficytowe w pracy szkoły w doświadczeniach badanych (N = 959[3])

Treść pytania	Ogółem (% z N)
(1) W czasie lekcji ławki ustawione są inaczej niż w rzędach (np. pracujemy w kręgu, z ławkami ustawionymi w wyspy itp.)	94,4
(2) Na lekcjach uczymy się też, jak się uczyć	86,8
(3) W mojej szkole pracujemy metodą projektów	82,1
(4) Moi nauczyciele/nauczycielki potrafią rozwijać u uczniów/uczennic postawę przedsiębiorczości	71,4
(5) W mojej szkole możemy wypocząć w czasie przerw między lekcjami (np. dostępne są miejsca jak „strefa ciszy")	71,3
(6) W mojej szkole mamy wpływ na dobór treści i metod nauczania	70,9
(7) Dzięki lekcjom wychowawczym możemy lepiej poznać siebie, zastanowić się kim jesteśmy, jak nas widzą inni	69,1
(8) Zajęcia oferowane przez szkołę pomagają mi podejmować decyzje o mojej przyszłości edukacyjno-zawodowej	69,0
(9) W czasie lekcji współpracujemy ze sobą (np. pracujemy w grupach zadaniowych)	68,4
(10) W mojej szkole odbywają się ciekawe zajęcia pozalekcyjne (np. kółka rozwijające zainteresowania, grupy teatralne, zajęcia sportowe itp.)	68,1
(11) W czasie lekcji nauczyciele/ki dostosowują sposób prowadzenia zajęć także do możliwości i potrzeb uczniów/uczennic mających problemy w uczeniu się	67,9
(12) Moi nauczyciele/nauczycielki potrafią: Kształtować u uczniów/uczennic kompetencje cyfrowe	66,8
(13) W mojej szkole odbywają się zróżnicowane imprezy rozrywkowe (np. turnieje gamingowe, przeglądy artystyczne)	66,6

Źródło: wyniki badań realizowanych w ramach projektu „Strategia Rozwoju Oświaty Miasta Poznania 2030".

Poddane analizie pytania pozwalają zarysować swoiste deficyty edukacji szkolnej, które związane są z infrastrukturalnym zapleczem szkoły oraz specyficznymi wymiarami oferty dydaktycznej i pozalekcyjnej, układają się one w pewne wiązki powiązanych ze sobą elementów.

Jeśli chodzi o infrastrukturę szkoły, to w świetle odpowiedzi badanych uczniowie i uczennice w zasadzie nie spotykają się z klasami szkolnymi, w których aranżacja przestrzeni (układ ławek) sprzyja kooperatywnym interakcjom rówieśniczym. Dominuje tradycyjna konfiguracja ławek: uczniowie i uczennice siedzą w zorientowanych frontalnie rzędach. Oferta dydaktyczna szkoły jest też szczególnie ubo-

[3] Do analizy zależności statystycznych wzięto pod uwagę populację badanych z wyłączeniem osób niebinarnych (N=959) ze względu na bardzo niską liczebność, wpływającą na rzetelność uzyskanych analiz ze względu na płeć. Z tego też powodu odpowiedzi tych osób zostały przeanalizowane osobno.

ga, jeśli chodzi o pracę uczniów i uczennic metodą projektów oraz uczniowskie doświadczanie współpracy.

Kolejne cztery pytania ujawniają swoistą „jałowość" świata szkoły w kontekście kształtowania ważnych kompetencji psychospołecznych uczniów i uczennic umożliwiających im refleksyjne i odpowiedzialne kierowanie swoim losem: umiejętność uczenia się, przedsiębiorczość, wpływ na procesy uczenia się–nauczania, znajomość siebie oraz wgląd w siebie a także planowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej i tak ważne współcześnie kompetencje cyfrowe.

Zaniedbanym obszarem szkolnej oferty są też, w świetle wyników badań, zajęcia pozalekcyjne: zarówno te o charakterze kółek zainteresowań, jak i wydarzeń rozrywkowych organizowanych w przez szkołę.

Deficytowe obszary pracy szkoły w doświadczeniach uczniów i uczennic różnych szczebli edukacji

Kolejnym krokiem w prowadzonych analizach było zestawienie statystyczne wyników uczniów i uczennic różnych szczebli edukacyjnych oraz dziewcząt i chłopców. Zróżnicowanie ze względu na szczebel edukacyjny prezentujemy w tabeli 2. Zawiera ona dane w formie zagregowanej (podobnie, jak poprzednia tabela) z podziałem na odpowiedzi osób ze szkół podstawowych i ponadpodstawowych oraz wynikiem analizy istotności różnic między nimi (w przypadku istotności statystycznej wytłuszczono wynik wskazujący na relatywnie wyższe deficyty).

Tabela 2. Porównanie obszarów deficytowych w pracy szkół podstawowych (N = 249) oraz ponadpodstawowych (N = 710) w doświadczeniach badanych

Treść pytania	Odsetek (%) odpowiedzi wskazujących na deficyt doświadczeń		
	Szkoły podstawowe (% z N=249)	Szkoły ponad-podstawowe (% z N = 710)	Wynik analizy chi-kwadrat (N = 959)
(1) W czasie lekcji ławki ustawione są inaczej niż w rzędach (np. pracujemy w kręgu, z ławkami ustawionymi w wyspy itp.)	95,5	94,2	$\chi 2 = 3{,}553$ $p = 0{,}615$
(2) Na lekcjach uczymy się też, jak się uczyć	79,3	89,3	$\chi 2 = 71{,}908$ $p < 0{,}001$
(3) W mojej szkole pracujemy metodą projektów	70,5	85,3	$\chi 2 = 38{,}389$ $p < 0{,}001$
(4) Moi nauczyciele/nauczycielki potrafią: Rozwijać u uczniów/uczennic postawę przedsiębiorczości	68,5	72,6	$\chi 2 = 23{,}860$ $p < 0{,}001$
(5) W mojej szkole możemy wypocząć w czasie przerw między lekcjami (np. dostępne są miejsca jak "strefa ciszy")	84,5	66,9	$\chi 2 = 44{,}642$ $p < 0{,}001$

Treść pytania	Odsetek (%) odpowiedzi wskazujących na deficyt doświadczeń		
	Szkoły podstawowe (% z N=249)	Szkoły ponad-podstawowe (% z N = 710)	Wynik analizy chi-kwadrat (N = 959)
(6) W mojej szkole mamy wpływ na dobór treści i metod nauczania	67,4	72,7	$\chi 2 = 13{,}766$ $p < 0{,}05$
(7) Dzięki lekcjom wychowawczym możemy lepiej poznać siebie, zastanowić się kim jesteśmy, jak nas widzą inni	47,7	76,6	$\chi 2 = 93.800$ $p < 0{,}001$
(8) Zajęcia oferowane przez szkołę pomagają mi podejmować decyzje o mojej przyszłości edukacyjno-zawodowej	62,6	71,8	$\chi 2 = 14{,}786$ $p < 0{,}01$
(9) W czasie lekcji współpracujemy ze sobą (np. pracujemy w grupach zadaniowych)	61,8	70,5	$\chi 2 = 12{,}292$ $p < 0{,}05$
(10) W mojej szkole odbywają się ciekawe zajęcia pozalekcyjne (np. kółka rozwijające zainteresowania, grupy teatralne, zajęcia sportowe itp.)	54,8	71,0	$\chi 2 = 39{,}490$ $p < 0{,}001$
(11) W czasie lekcji nauczyciele/ki dostosowują sposób prowadzenia zajęć także do możliwości i potrzeb uczniów/uczennic mających problemy w uczeniu się	58,8	73,8	$\chi 2 = 37{,}617$ $p < 0{,}001$
(12) Moi nauczyciele/nauczycielki potrafią: Kształtować u uczniów/uczennic kompetencje cyfrowe	58,9	70,1	$\chi 2 = 54{,}631$ $p < 0{,}001$
(13) W mojej szkole odbywają się zróżnicowane imprezy rozrywkowe (np. turnieje gamingowe, przeglądy artystyczne)	65,9	67,1	$\chi 2 = 1{,}019$ $p = 0{,}907$

Źródło: wyniki badań realizowanych w ramach projektu „Strategia Rozwoju Oświaty Miasta Poznania 2030".

Spośród trzynastu uwzględnionych obszarów deficytowych pracy szkoły w odniesieniu do zdecydowanej większości wykazano istotne statystycznie różnice między doświadczeniami uczniów i uczennic reprezentujących szkoły podstawowe oraz tych reprezentujących szkoły ponadpodstawowe. Przy tym, na podstawie danych można wskazać, że

1) w odniesieniu do niemal wszystkich analizowanych obszarów pracy szkoły relatywnie większe deficyty dotyczą doświadczeń uczniów szkół ponadpodstawowych niż uczniów szkół podstawowych;
2) relatywnie największa rozbieżność w doświadczeniach uczniów i uczennic reprezentujących różne szczeble kształcenia dotyczy formacyjnej funkcji lekcji wychowawczych – rozwijania w ich trakcie wglądu i autorefleksji (stwierdzenie 7), doświadczenie takie wskazała w przybliżeniu co druga osoba ze szkoły

podstawowej i co czwarta ze szkoły ponadpodstawowej. Stosunkowo wyraźne rozbieżności (różnice około 15%) dotyczą także pracy metodą projektów (stwierdzenie 3), dostosowywania sposobu prowadzenia zajęć do uczniów z problemami w uczeniu się (stwierdzenie 11) oraz oferty zajęć pozalekcyjnych rozwijających zainteresowania (stwierdzenie 10);

3) tylko w odniesieniu do jednego obszaru wykazano relatywnie większe deficyty w doświadczeniu uczniów i uczennic szkół podstawowych (niż osób ze szkół ponadpodstawowych) – dotyczyło to możliwości wypoczynku w czasie przerw między lekcjami (stwierdzenie 5);
4) doświadczenia uczniów i uczennic z różnych szczebli kształcenia były podobne w obszarze deficytów dotyczących pracy w przestrzeni z nietradycyjnym układem ławek (stwierdzenie 1) oraz szkolnej oferty imprez rozrywkowych (stwierdzenie 13) – nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic w tych zakresach.

Na podstawie przeprowadzonych analiz wykazano istotne statystycznie różnice także w rozkładzie danych ze względu na płeć osób badanych. Dotyczyły one obszarów:

— dostosowania przez nauczycielki i nauczycieli sposobu prowadzenia zajęć do możliwości i potrzeb uczniów/uczennic mających problemy w uczeniu się (stwierdzenie 11; $N = 962$; $\chi^2 = 36.881$, $p < 0{,}01$); relatywnie większa była grupa kobiet – 75,1% (w porównaniu z 61,1% mężczyzn), które wskazały na deficyty w tym zakresie;
— możliwości lepszego poznania siebie dzięki lekcjom wychowawczym (stwierdzenie 7; $N = 962$; $\chi^2 = 13.725$, $p < 0{,}01$); grupa kobiet (72,6%) które wskazały na deficyty w tym zakresie, okazała się relatywnie liczebniejsza niż analogiczna grupa mężczyzn (62,9%).

We wskazanych powyżej zakresach badane szkoły stwarzają relatywnie bardziej deficytowe warunki w doświadczeniu uczennic niż w doświadczeniu uczniów.

Dyskusja

Problematyka badań, których wyniki przywołujemy, dotyczyła wielu obszarów pracy szkół. Badaliśmy uczniowskie doświadczenia gromadzone w ramach: lekcji, relacji nauczyciele/ki–uczniowie/uczennice; lekcji wychowawczej; relacji rówieśniczych; oferty zajęć pozalekcyjnych; warunków uczenia się (infrastruktura); dyskryminacji (nierówne, gorsze traktowanie); bezpieczeństwa; życzliwości; pomocy psychologiczno-pedagogicznej; orientacji edukacyjno-zawodowej czy edukacji ekologicznej/klimatycznej. Okazuje się, że wśród najgorszych wyników na pierwszych miejscach są te związane z aranżacją przestrzeni szkoły. Badani właściwie nie mają doświadczeń innego ustawienia ławek w klasie niż w rzędach. A skoro „Organizacja przestrzeni odwzorowuje organizację społeczną" (Nowotniak 2002, s. 5),

to przyjąć można, że młodzież otrzymuje w takim tradycyjnym układzie przestrzennym jasny (choć ukryty, por: Nowotniak 2002; 2018) przekaz, że procesie uczenia się kluczową rolę odgrywa nauczyciel/nauczycielka, a nie oni. Odpowiedzi uczniów i uczennic wskazują na jeszcze jeden wymiar szkolnej przestrzeni słabo obecny w ich doświadczeniach: brak miejsc („stref ciszy"), w których można wypocząć. Brak możliwości regeneracji sił psychofizycznych uczniów i uczennic przy jednoczesnym poczuciu przeciążenia związanego z hałasem w szkole (Augustyńska, Radosz 2009) zwrotnie obniża jakość ich psychospołecznego i poznawczego funkcjonowania. W przestrzeni szkoły trudno więc o doświadczenia sprzyjające rozwojowi zasobów *resilience* uczniów i uczennic, a w modelach *educational resilience* (jak choćby w ujęciu Silas Casillas) właśnie wsparcie logistyczne rozumiane jako sytuacja uczniów w relacji do warunków materialnych szkoły, jej infrastruktury i wyposażenia odgrywa ważną rolę (Silas Casillas 2008; Smulczyk 2016a). Tymczasem, jak piszą Wojciech Kocki, Jacek Bogucki i Bartłomiej Kwiatkowski (2015), w Polsce brakuje regulacji, które nakazywałyby szkołom kierowanie się w projektowaniu przestrzeni wytycznymi psychologii środowiskowej (Bańka 2018), nie zaś jedynie przepisami BHP. Tymczasem charakterystyka środowiska fizycznego szkoły jest jednym z wymiarów jej klimatu (Cohen 2010; Tableman 2004; Ostaszewski 2012), a ten z kolei, jak wskazują liczne badania, znajduje swe odzwierciedlenie na przykład we wskaźnikach różnych rodzajów przemocy obecnych w szkole (Muñiz 2017; Holt, Espelage 2003; Jankowiak, Jaskulska i in. 2020).

Znaczenie edukacji szkolnej jako filaru kształtowania odporności psychicznej uczniów i uczennic, jak to określa Robert Opora (2016), obejmuje holistycznie rozumiane wpływy szkolne (a nie tylko upraszczająco sprowadzone do poziomu szkolnych osiągnięć): „Szkoła może oferować szereg możliwości podniesienia odporności psychicznej, działając komplementarnie do podstawowego poczucia bezpieczeństwa, stwarzając warunki do prawidłowego kształtowania się samooceny, poczucia skuteczności oraz tworzy możliwość konstruktywnych kontaktów z rówieśnikami i wspierającymi dorosłymi (Garbarino i in., 1992; Gilligan 1998). Obok wsparcia społeczno-emocjonalnego, zapewniającego bezpieczeństwo nieletniego, zazwyczaj konieczne okazuje się wspieranie kompetencji poznawczych, związanych z osiąganiem wyników w nauce" (Opora 2016, s. 201). Niepokojącym zjawiskiem jest zatem rozpoznany w badaniach deficyt w szkolnych doświadczeniach dzieci i młodzieży związanych nie tylko z ich udziałem w procesach uczenia się–nauczania, ale też w szeroko pojętym życiu szkoły. Uczniowie i uczennice nie mieli poczucia, że podczas lekcji uczyli się, jak się uczyć, pracowali metodą projektu czy też mieli wpływ na dobór treści i metod nauczania. Diagnoza ta wpisuje się w myślenie o szkole jako miejscu replikującym podające metody nauczania (Szulc 2019), podczas gdy – odwołując się choćby do pojęcia samodzielności poznawczej (Sikorski 2015) – metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy są ważne dla harmonijnego rozwoju w sferach emocjonalnej i poznawczej, a także dla budowania *resilience* młodych ludzi. Dlatego, ujawniona w rozkładzie wyni-

ków, praktyczna „nieobecność" metody projektów w doświadczeniach szkolnych dzieci i młodzieży jest wskaźnikiem swoistego „zaniedbania" szkoły: szkoła nie wykorzystuje szansy na upodmiotowienie uczniów i uczennic w praktyce uczenia się–nauczania. Metoda projektów jest bowiem sposobem aktywizacji uczniów i uczennic, umożliwia autentyczną indywidualizację procesu uczenia się, sprzyja formowaniu całego katalogu umiejętności psychospołecznych jednostki (samodzielności, odpowiedzialności, umiejętności pracy w grupie i komunikowania się z innymi, planowania pracy), kształtuje poczucie sprawstwa. Współpraca uczniów i uczennic w trakcie lekcji (i nie tylko) stanowi z kolei trening budowania więzi, koordynowania działań, uzgadniania celu i sposobu wspólnej aktywności, rozwiązywania ew. konfliktów (Gołębniak 2002; Dylak 2000; Kupiec 2013). Rozmaite badania potwierdzają, że w grupach, które pracują metodą projektową wzrasta motywacja, zmieniają się postawy uczniów wobec nauki (na przykład w kierunku przejmowania odpowiedzialności za ten proces), zwiększają się umiejętność krytycznego myślenia i rozwiązywania problemów (Morais 2018). Wszystko to przekłada się na kompetencje uczniów i uczennic – nie tylko w zakresie, którego dotyczy dany projekt, ale też w innych obszarach. Kompetentny uczeń umie rozwiązywać problemy, jest gotowy podjąć trud pracy, rozumie swoją rolę w jakiejś sprawie, znajduje motywację do działań, widzi je w kontekście, w nowych sytuacjach sięga do znanych sobie rozwiązań, a do tego robi to wszystko w społecznie akceptowany, a nawet pożądany sposób (Górowska-Fells, Płatos, Rybińska 2018).

Kolejny problem, który wyłania się z naszych analiz, dotyczy jakości szkolnej oferty pozadydaktycznej. Rola tego wszystkiego, co stanowi propozycję szkoły „poza lekcją" jest szczególnie ważna w przypadku uczniów, dla których szkolne wymagania dydaktyczne są trudne do spełnienia. Ich doświadczeniem w trakcie lekcji są zazwyczaj sytuacje, w których mają poczucie bycia gorszym, to z kolei obniża ich samoocenę oraz wyczerpuje, i tak zazwyczaj ubogie, zasoby konstruktywnego radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Ale środowisko szkolne „może przyczynić się do powstania tzw. »wyspy kompetencji«, czyli wytworzyć u dziecka przekonanie, że jest w czymś dobre" (Opora 2016, s. 203). Tego rodzaju doświadczenie ma silny potencjał chroniący, zorientowane jest bowiem na odkrywanie mocnych stron ucznia i uczennicy a nie na rozpoznawanie jego/jej deficytów i ewentualnych zaburzeń (Konopczyński 2006). Stymulowanie zainteresowań uczniów, stwarzanie przestrzeni do prezentacji czasem bardzo specyficznych indywidualnych zasobów dzieci i młodzieży na arenie szkoły to droga kształtowania ich pozytywnej samooceny, a w konsekwencji też odporności psychicznej (Opora 2016; Konopczyński 2006).

Poza zdiagnozowaniem obszarów deficytowych szkoły możliwe okazało się też porównanie szkół podstawowych i średnich w zakresie stawianych przez nas pytań badawczych. Zdecydowanie można powiedzieć, że szkoły średnie „wypadają" gorzej, to znaczy ich uczniowie i uczennice mają mniej prorozwojowe doświadczenia, niż badane osoby ze szkół podstawowych. Z innych diagnoz dotyczących

środowiska szkolnego wynika, że lepszy klimat mają szkoły podstawowe, niż średnie (Czapiński 2009; Hernik, Malinowska i in. 2015). W kontekście uzyskanych przez nas rezultatów warto przywołać fakt, że choćby taki element klimatu szkoły, jak przyjazna uczniowi aranżacja przestrzeni jest typowa raczej dla najmłodszych klas szkoły podstawowej. Tam kolorowy wystrój czy ustawienie ławek w kręgu lub kąciki do wypoczynku są praktykowane (Dudel, Głoskowska-Sołdatow 2009). W szkołach średnich dostrzec można raczej tradycyjną organizację przestrzeni, co prowadzi na przykład do braku intymności w przestrzeni szkoły (Motyl 2020), a w świetle koncepcji *resilienc*e nie sprzyja budowaniu zasobów ochronnych.

Ciekawe jest to, że płeć okazała się zmienną w nikłym stopniu różnicującą doświadczenia szkolne, które diagnozujemy jako najmniej rozwojowe, a w kontekście zasobów *resilience* – najmniej chroniące. Jeśli różnice się pojawiają, to na niekorzyść dziewcząt. Zatem, choć w niewielkim zakresie, można mówić o diagnozowanym także w innych badaniach uprzywilejowaniu chłopców w korzystaniu z zasobów środowiska szkolnego (Kopciewicz 2009).

Konkluzja

Z perspektywy koncepcji *resilience* szkoła może dostarczać zasobów potrzebnych uczniom i uczennicom do radzenia sobie w trudnych sytuacjach poprzez tworzenie przestrzeni do rozwijania nowych kompetencji, budowania pozytywnych relacji z innymi, czy też stwarzanie warunków wyrównywania szans życiowych. W tym ujęciu, w świetle zaprezentowanych w tym tekście wyników badań, szczególnego namysłu wymaga dominujące w polskich szkołach podejście do przestrzeni, zwłaszcza w szkołach średnich. Także troska o kształtowanie kompetencji refleksyjnego udziału uczniów i uczennic w procesie uczenia się oraz budowania własnych zainteresowań zdaje się cały czas nie być domeną szkoły. Dziewczęta i starsi uczniowie charakteryzują się doświadczeniami szkolnymi mniej korzystnymi dla rozwoju ich zasobów *resilience*, są to zatem grupy wymagające szczególnego wsparcia.

Charakterystyka szczególnie deficytowych obszarów pracy szkoły obnaża jej instytucjonalną nieobecność w procesie budowania indywidualnych zasobów odpornościowych uczniów i uczennic. A potencjał szkoły w procesie wspierania dzieci i młodzieży jest trudny do przecenienia: wpisuje się ona bowiem zarówno w zewnętrzne, jak i wewnętrzne czynniki chroniące (Opora 2016, s. 191–232). Szkoła jako ważny kontekst rozwojowy dzieci i młodzieży ma swój udział w kształtowaniu poczucia elementarnej stabilności i bezpieczeństwa uczniów i uczennic, jest źródłem ich szkolnych osiągnięć, przestrzenią relacji rówieśniczych, ma szansę rozwijać zdolności i zainteresowania uczniów i uczennic, formować ich system wartości i kształtować kompetencje społeczne. Aby jednak szkolne doświadczenia uczniów budowały ich zasoby odpornościowe, to konieczne jest rozwijanie umie-

jętności samoregulacji jednostek (Zimmerman 2020) wzmacniającej „ich zdolności do planowania, zarządzania procesem uczenia się oraz pokonywania trudności pojawiających się w codziennej nauce" (Smulczyk 2017). Kluczowe jest też wspieranie klimatu współpracy w klasie i, co ważne, praktykowanie relacji współdziałania. W świetle analizowanych wyników badań szkoła nie wykorzystuje swej szansy na aktywne wspieranie pozytywnego psychospołecznego rozwoju dzieci i młodzieży, skoro najsłabsze obszary pracy szkoły to te, które w tym procesie powinny mieć swój znaczący udział.

Abstract: The diagnosis of "weak points" of the school as an environment for building resilience of male and female students. Poznan City Educational Research 2021

Taking as a starting point the concept of resilience, according to which the resources of the social environment contribute to the positive development of young people (as they become protective factors against risky and problematic behaviours), the aim of the article is identification of the school domains, that are most deficient and require changes. The article refers to the results of research conducted within the project "Educational Policy of the City of Poznań 2030", coordinated by the Department of Education of Poznań City Hall.
The main aim of the research was to: identify and analyse the experiences of male and female students of Poznań's schools, to determine the level to which these experiences are conducive to positive adaptation and to examine factors differentiating these experiences. Issue is analysed on the basis of data collected with survey method. The research participants were 996 male and female students of primary and secondary schools of Poznań.
According to the research results, the most deficient areas of school work are: school infrastructure, didactics and extracurricular offer. The majority of students is convinced that during the schooltime they: do not learn how to learn, do not work with the use of the project method and have no influence on the selection of contents and teaching methods. Students experiences are significantly differentiated by the level (stage) of education and gender of students.
Key words: educational resilience, school resources, school offer.

Bibliografia

[1] Augustyńska D., Radosz J., 2009, *Hałas w szkołach – przegląd badań*, „Bezpieczeństwo Pracy – Nauka i Praktyka", 9, 16–19.
[2] Bańka A., 2018, *Psychologia środowiskowa jakości życia i innowacji społecznych*, Uniwersytet SWPS, Katowice.
[3] Cohen J., Geier V., 2010, *School climate research summary*, Center for Social and Emotional Education, New York.
[4] Dudel B., Głoskowska-Sołdatow M., 2009, *Współczesna przestrzeń edukacyjna uczniów klas młodszych*, [w:] *Wielowymiarowość przestrzeni życia współczesnego dziecka*, (red.) J. Izdebska, J. Szymanowska, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok.

[5] Dylak S., 2000, *Wprowadzenie do konstruowania szkolnych programów nauczania*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa.

[6] Gaś Z., 2006, *Profilaktyka w szkole*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

[7] Garmezy N., 1991, *Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments*, „Pediatric Annals", 20(9), 459–460, 463–646. DOI: 10.3928/0090-4481-19910901-05. PMID: 1945543.

[8] Gołębniak B. D., 2002, *Uczenie metodą projektów*, WSiP, Warszawa 2002.

[9] Górowska-Fells M., Płatos B., Rybińska A., 2018, *Kompetencje kluczowe uczniów w międzynarodowych raportach i badaniach*, [w:] *Kompetencje przyszłości*, (red.) S. M. Kwiatkowski, Wydawnictwo FRSE, Warszawa.

[10] Hernik K., Malinowska K., Przewłocka J., Smak M., Wichrowski A., 2015, *Polscy Nauczyciele i dyrektorzy w Międzynarodowym Badaniu Nauczania i Uczenia się TALIS 2013*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.

[11] Holt M. K., Espelage D. L. A., 2003, *Cluster Analytic Investigation of Victimization among High School Students*, „J. Appl. Sch. Psychol" 19, 81–98.

[12] Jankowiak B., Jaskulska S., Sanz-Barbero B., Ayala A., Pyżalski J., Bowes N., De Claire K., Neves S., Topa J., Rodríguez-Blázquez C., Davó-Blanes M. C., Rosati N., Cinque M., Mocanu V., Ioan B., Chmura-Rutkowska I., Waszyńska K., 2020, Vives-Cases C., 2020, *The Role of School Social Support and School Social Climate in Dating Violence Victimization Prevention among Adolescents in Europe*, "International Journal of Environmental Research and Public Health", 17 (23), 8935. DOI: https://doi.org/10.3390/ijerph17238935.

[13] Karmolińska-Jagodzik E., Marciniak M., 2015, *Dependence on psychoactive substances – genesis, mechanisms, prevention and intervention*, [w:] *Educational and socio-cultural competences of contemporary teachers. Selected Issues*, (red.) J. Pyżalski, 98–112, theqstudio.pl, Łódź.

[14] Kocki W., Bogucki J., Kwiatkowski B., 2015, *Fizyczna przestrzeń szkoły – współczesne kierunki projektowe*, „Teka Komisji Architektury, Urbanistyki i Studiów Krajobrazowych", 4, 34–41.

[15] Konopczyński M., 2006, *Metody twórczej resocjalizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

[16] Kopciewicz L., 2009, *Edukacja jako praktyka dominacji. Udział szkoły w wytwarzaniu kapitałów rodzajowych uczennic i uczniów*, [w:] *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji,* (red.) L. Kopciewicz, E. Zierkiewicz, Wydawnictwo Psychologii i Kultury „Eneteia", Warszawa.

[17] Kupiec M., 2013, *Projekt edukacyjny w praktyce szkolnej*, „Nauczyciel i Szkoła", 2 (54), 267–278.

[18] LaChausse R. G., 2016, A *Clustered Randomized Controlled Trial of the Positive Prevention PLUS Adolescent Pregnancy Prevention Program*, „American Journal of Public Health", 106 (S1), S91–S96. DOI: 10.2105/AJPH.2016.303414.

[19] Lee T. Y., Cheung C. K., Kwong W. M. 2012, *Resilience as a positive youth development construct: a conceptual review*, „The Scientific World Journal", 390–450. DOI: 10.1100/2012/390450.

[20] Liu I., Wang L., Ren J., Liu Ch., 2017, *Promotion/prevention focus and creative performance: Is it moderated by evaluative stress*?, „Personality and Individual Differences", 105, 185–193. DOI: 10.1016/j.paid.2016.09.054.

[21] Luthar S. S., Cicchetti D., Becker B., 2000, *The construct of resilience: a critical evaluation and guidelines for future work*, „Child Development", 71 (3), 543–562. DOI: 10.1111/1467-8624.00164.

[22] Marciniak M., 2015, *Psycholog w szkole – postulaty a codzienność szkolna*, [w:] *Społeczeństwo i edukacja. Teorie a implikacje praktyczne*, (red.) A. Ćwikliński, M. Przybyła, Wydawnictwo UAM, Poznań.

[23] Marciniak M., 2020, *Zaangażowanie społeczno-obywatelskie młodzieży akademickiej jako czynnik chroniący w perspektywie koncepcji resilience*, „Rocznik Pedagogiczny", 42, 181–196.

[24] Michel M., 2014, *Wzmacnianie czynników chroniących w tworzeniu bezpiecznej przestrzeni szkoły w programach liderów rówieśniczych w kontekście koncepcji resilience*, „Resocjalizacja Polska", 6, 101–120.

[25] Morais D. G., 2018, D*oing history in the undergraduate classroom: project-based learning and student benefits*, „The History Teacher", 52 (1), 49–76.

[26] Motyl K., 2020, *Strukturalizacja czasu uczniów liceum w fizycznej przestrzeni szkoły*, „Roczniki Pedagogiczne", 12 (48), 103–114.

[27] Muñiz M., 2017, *Online teen dating violence, family and school climate from a gender perspective*, „Infanc. Y Aprendiz", 40, 572–598.

[28] Nowotniak J., 2002, *Ukryty program szkolnej rzeczywistości*, „Kwadra", Szczecin.

[29] Nowotniak J., 2018, *Przestrzeń i miejsce jako kategorie badawcze w pedagogice*, „Przegląd Badań Jakościowych", 3, 1, 5–10.

[30] Opora R., 2016, *Ewolucja niedostosowania społecznego jako rezultat zmian w zakresie odporności psychicznej i zniekształceń poznawczych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.

[31] Ostaszewski K., 2012 *Pojęcie klimatu szkoły w badaniach zachowań ryzykownych młodzieży*, „Edukacja", 4 (120), 22–38.

[32] Ostaszewski K., 2014, *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*, Instytut Psychiatrii i Nerologii, Warszawa.

[33] Pyżalski J., 2017, *Jasna strona – partycypacja i zaangażowanie dzieci i młodzieży w korzystne rozwojowo i prospołeczne działania*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka", 16 (1), 288–303.

[34] Schaffer H. R., 2006, *Key Concepts in Developmental Psychology*, SAGE Publications Inc, Lodnyn.

[35] Sikorski J., 2015, *Metody nauczania kształtujące samodzielność poznawczą uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia Paedagogica", 5, 67–78.

[36] Silas Casillas J. C., 2008, *Por qué Miriam sí va a la escuela?*, „Revista Mexicana de Inve-stigación Educativa", 13 (39), 1255–1279.

[37] Smulczyk M., 2016a, *Problematyka academic resilience – teoria, badania i praktyczne zastosowanie*, „Przegląd Badań Edukacyjnych", 23 (2), 165–194.

[38] Smulczyk M., 2016b, *Resilience a edukacja. Rola fenomenu skutecznej adaptacji w osiągnięciach szkolnych*, „Forum Oświatowe", 28 (2), 203–222.

[39] Szulc A., 2019, *Nowa szkoła,* Wydawnictwo Natuli, Szczecin.

[40] Szymańska J., 2012, *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.

[41] Tableman B., 2004, *School climate and learning*, „Best Practice Briefs", 31, 1–10.

[42] Wyatt T. J., Peterson F. L., 2005, *Risky Business: Exploring Adolescent Risk-Taking Behavior*, „The Journal of School Health", 75 (6), 229–231. DOI:10.1111/j.1746-1561.2005.00029.x.
[43] Ye W., Strietholt R., Blömeke S., 2021, *Academic resilience: underlying norms and validity of definitions*, „Educational Assessment, Evaluation and Accountability", 33, 169–202. DOI: 10.1007/s11092-020-09351-7.

Akty prawne

[44] Ustawa o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi, Dz. U. z 3 grudnia 2012, poz. 1356.

Źródła internetowe

[45] Czapiński J., 2009, *Diagnoza szkolna 2009. Raport roczny programu społecznego „Szkoła bez przemocy"*, www.szkolabezprzemocy.pl (dostęp: 14.04.2022).
[46] Gößling-Reisemann S., Hellige H. D., Thier P., 2018, *The Resilience Concept: From its historical roots to theoretical framework for critical infrastructure design*, Preprint: artec-paper Nr. 217, Universität Bremen, Bremen. https://www.uni-bremen.de/fileadmin/user_upload/sites/artec/Publikationen/artec_Paper/217_paper.pdf (dostęp: 10.03.2022).
[47] *Przeciwdziałanie uzależnieniom w szkole*, 2013, https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/przeciwdzialanie-uzaleznieniom-w-szkole (dostęp:15.03.2022).
[48] Reyes J., 2013, *What Matters Most for Education Resilience: A Framework Paper.* The World Bank. Washington, https://openknowledge.worldbank.org/ (dostęp: 14.03.2020).

Recenzenci

Prof. dr hab. Olga Chyżna, National Pedagogical University, Kijów, Ukraina

Prof. dr hab. Andrei Harbatski, członek Rady Naukowej Białoruskiego Państwowego Uniwersytetu Kultury i Sztuki w Mińsku, Białoruś

Prof. dr hab. Jacek Hołówka, Pedagogium Wyższa Szkoła Nauk Społecznych w Warszawie

Prof. dr hab. Ewa Jarosz, prof. UŚ, Uniwersytet Śląski w Katowicach

Prof. dr hab. Barbara Kromolicka, Uniwersytet Szczeciński

Prof. dr hab. Anna Nowak, Uniwersytet Śląski w Katowicach

Prof. dr hab. Marian Nowak, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Prof. dr hab. Tadeusz Pilch, Wyższa Szkoła Informatyki i Ekonomii TWP w Olsztynie

Prof. dr hab. Zdzisław Bartkowicz, Uniwersytet Marii Curie Skłodowskiej w Lublinie

Dr hab. Marek Heine, prof. DSW, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu

Doc. PhDr. Miroslav Jůzl, Ph.D., Institut mezioborových studií, Brno, Republika Czeska

Dr hab. Małgorzata Kowalczyk, prof. UMK, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Dr hab. Małgorzata Michel, prof. UJ, Uniwersytet Jagielloński

Dr hab. Robert Opora, prof. UG, Uniwersytet Gdański

Dr hab. Irena Pospiszyl, prof. WŚ, Wszechnica Świętokrzyska w Kielcach

Dr hab. Kazimierz Pierzchała, prof. KUL, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Dr hab. Andrzej Rejzner, prof. UW, Uniwersytet Warszawski

Dr hab. Tadeusz Sakowicz, prof. UJK, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Dr hab. Krzysztof Sawicki, prof. UwB, Uniwersytet w Białymstoku

Dr hab. Andrzej Węgliński, prof. UMCS, Uniwersytet Marii Curie Skłodowskiej w Lublinie

Dr hab. Klaudia Izabela Węc, prof. Akademii Ignatianum w Krakowie

Dr hab. Ewa Wysocka, prof. PŚ, Politechnika Śląska w Katowicach